



HAL
open science

**La construction de la compréhension des textes narratifs
par des élèves avec troubles cognitifs : recherche
conduite au sein d'unités localisées pour l'inclusion
scolaire**

Patricia Girardet

► **To cite this version:**

Patricia Girardet. La construction de la compréhension des textes narratifs par des élèves avec troubles cognitifs : recherche conduite au sein d'unités localisées pour l'inclusion scolaire. Education. Université de Lyon, 2018. Français. NNT : 2018LYSE2010 . tel-01828880

HAL Id: tel-01828880

<https://theses.hal.science/tel-01828880>

Submitted on 3 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2

N° d'ordre NNT : 2018LYSE2010

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

**École Doctorale : ED 485 Éducation Psychologie Information
Communication**

Discipline : Sciences de l'éducation

Soutenue publiquement le 14 mars 2018, par :

Patricia GIRARDET

**La construction de la compréhension des textes
narratifs par des élèves avec troubles cognitifs**

*Recherche conduite au sein d'unités localisées pour l'inclusion
scolaire.*

Devant le jury composé de :

Michel DEVELAY, Professeur émérite, Université Lumière Lyon 2, Président

Sylvie CANAT, Professeure des universités, Université Montpellier 3, Rapporteur

Greta PELGRIMS, Professeure, Université de Genève, Rapporteur

Britt-Mari BARTH, Professeur émérite, Institut Catholique de Paris, Examinatrice

Charles GARDOU, Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2, Directeur de thèse

Patrick MPONDO-DICKA, Maître de Conférences, Université de Toulouse 2, Co-Directeur de thèse

Contrat de diffusion

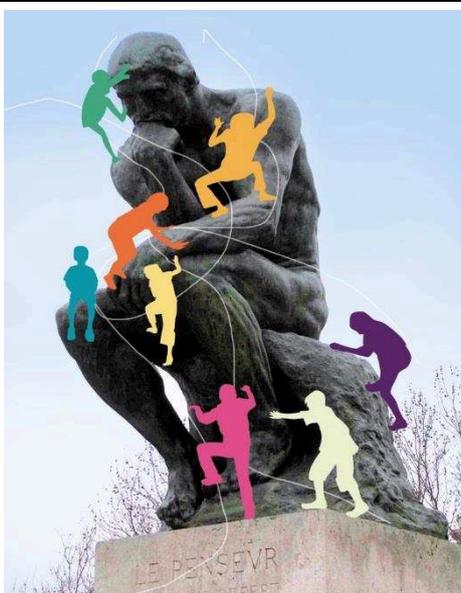
Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale – pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

Université Lumière Lyon 2

Education Psychologie Information Communication (EPIC)

EA Education, Cultures et Politiques

**La construction de la compréhension des textes
narratifs par des élèves avec troubles cognitifs
Recherche conduite au sein d'unités localisées pour
l'inclusion scolaire**



Patricia Girardet

Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation

Sous la direction de Monsieur le Professeur Charles Gardou

Volume 1

Jury Britt-Mari Barth, Professeure à l'Institut supérieur de pédagogie de Paris
Sylvie Canat, Professeure à l'Université Paul Valéry Montpellier 3
Michel Develay, Professeur à l'Université Lumière Lyon 2
Charles Gardou, Professeur à l'Université Lumière Lyon 2
Greta Pelgrims, Professeure à l'Université de Genève

Présentée et soutenue publiquement le 14 mars 2018

« On me laissa vagabonder dans la bibliothèque et je donnai
l'assaut à la sagesse humaine. C'est ce qui m'a fait. »

Jean-Paul Sartre. *Les mots.*

« Le défaut n'est donc pas une faiblesse, mais une force.
Dans cette vérité psychologique se trouvent l'alpha et
l'oméga de l'éducation sociale des enfants handicapés. »

L.S.Vygotski. *Défectologie et déficience mentale.*

« There is a crack, a crack in everything,
that's how the light gets in. »

Leonard Cohen. *Anthem.*

Illustration de couverture : *Mon projet d'école* d'Anne-Sophie Deschamps et Sabine Thérèse.

Remerciements

« Voyageur, le chemin
C'est la trace de tes pas,
C'est tout ; voyageur,
Il n'y a pas de chemin,
Le chemin se fait en marchant
Le chemin se fait en marchant... »
Antonio Machado

Si le chemin se fait en marchant, il est cependant initié, accompagné et ponctué par des rencontres. Je tiens ici à remercier plus particulièrement quelques personnes qui ont participé, chacune à leur manière, à faire avancer mes pas.

À mes élèves tout d'abord, sans lesquels rien de tout cela n'aurait pris forme et n'aurait de sens.

À Charles Gardou, qui a accueilli mes premiers pas, timides et maladroits, les a guidés avec exigence et bienveillance. Il m'a permis de voir le chemin, de partager cet ancrage à la terre, ce regard compréhensif sur l'autre et sur soi, sans fausse complaisance, mais avec humanité, et a ouvert en moi une nouvelle fenêtre sur le monde.

À Britt-Mari Barth, qui a transformé mes premières interrogations en cheminement. Les mots ne sauront traduire l'importance de notre rencontre, professionnellement et personnellement. Soyez assurée, Madame, que j'ai pris toute la mesure, affective et cognitive, de ce partage et essaierai à mon tour d'initier quelques pas.

À Monsieur l'Inspecteur d'Académie du Jura, et à Madame Bouhali-Marques, Inspectrice de l'Éducation Nationale chargée de l'Adaptation scolaire et de la Scolarisation des élèves Handicapés (IEN ASH) du Doubs qui ont accepté que ce voyage s'effectue sur ces territoires.

À mes collègues, enseignants d'ULIS et d'UE qui ont ouvert les portes de leur classe et de leurs pratiques et emprunté mon chemin sur quelques longueurs pour chercher avec moi.

Aux doctorants et docteurs du séminaire, pour ce compagnonnage amical. Leurs chemins ont fait écho au mien en espérant que la réciproque leur ait été tout aussi profitable.

A mes collègues et amis qui ont accompagné ce cheminement, ponctuellement ou longuement, par des discussions et autres échanges, à ski, à pied, à vélo... Merci pour tous ces

ravitaillements le long du parcours ; adeptes des longues distances, on sait combien ils sont précieux.

Parmi eux, à Colette et Vanessa qui ont eu la lourde tâche de la relecture. Merci pour ce temps offert et ce travail minutieux. Et à Anne-Sophie, pour ce don si symbolique et cette preuve d'amitié fondée sur des convictions partagées.

À ma famille enfin qui, en cultivant depuis toujours la curiosité et la découverte, a semé chez moi les premières graines de mes envies de voyage. Merci d'avoir accueilli et soutenu cette nouvelle aventure qui, tout en restant proche, n'était pas la moindre...

Résumé

La construction de la compréhension des textes narratifs par des élèves avec troubles cognitifs. Recherche conduite au sein d'unités localisées pour l'inclusion scolaire.

Depuis la loi du 11 février 2005, pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », l'École s'est engagée sur la voie de l'inclusion des élèves en situation de handicap. Pour répondre à la nécessité de rendre accessibles les apprentissages à ces élèves, il s'est agi dans un premier temps de développer leur accueil dans les écoles ordinaires et les dispositifs spécialisés d'un point de vue quantitatif. Un peu plus de dix ans plus tard, c'est qualitativement qu'il s'agit désormais de questionner leur scolarisation.

Notre thèse, qui s'inscrit dans ce contexte, interroge ainsi l'apprentissage, et par là-même, l'enseignement de la compréhension de textes au sein des dispositifs spécialisés et les conditions nécessaires pour le rendre plus efficace.

Notre recherche, relevant d'une démarche de recherche-action, en suit les différentes étapes. Des entretiens compréhensifs préliminaires, auprès des élèves et des enseignants permettent d'élaborer une compréhension de la situation d'enseignement-apprentissage de la compréhension et des difficultés rencontrées. Afin de transformer cette situation, nous proposons aux enseignants au sein des dispositifs spécialisés d'expérimenter une démarche et un outil élaborés à partir du modèle socio-cognitif de la médiation défini par Britt-Mari Barth. Le recueil des résultats s'effectue alors par observation de séances d'enseignement, questionnaires et entretiens collectifs. Par l'analyse et le croisement de l'ensemble des données recueillies, nous tentons de décrire les caractéristiques des situations initiales et finales.

L'approche de la complexité des processus et interactions en jeu dans la situation didactique offre la possibilité de dégager les caractéristiques d'un enseignement prenant réellement en compte l'apprentissage des élèves en situation de handicap, d'exposer les leviers fondamentaux du changement des pratiques d'enseignement et d'énoncer ainsi quelques perspectives quant à la mise en œuvre d'une scolarisation de qualité pour tous.

Mots-clés : compréhension – lecture – approche inclusive – troubles cognitifs – élèves à besoins éducatifs particuliers – enseignement – apprentissage – didactique – médiation – interaction – étayage – différenciation pédagogique – enseignant.

Abstract

The building of reading comprehension of narratives for pupils with cognitive impairments. Research in specialized devices (ULIS).

Since the French law published on February 11th 2005, on equal rights and opportunities for the inclusion and citizenship of disabled people, the French education system follows the path of inclusion for pupils with disabilities. In order to address the need to make learning accessible to these, French schools have first developed quantitative access within ordinary schools and specialized devices. More than ten years later, it is now ripe to question education of these children from a quality perspective.

Our thesis is to be viewed in this context and thus interrogates learning and, by extension, the teaching reading comprehension ability within specialized devices and the necessary conditions to make it more efficient for children with cognitive disabilities. Our research follows the steps of action research. Preliminary comprehensive interviews with pupils and teachers helped to develop a better understanding teaching/learning reading comprehension and the difficulties encountered. To change this situation, we proposed to teachers working in specialized devices to test an educational approach and a tool built according to social cognitive mediation model defined by B-M Barth. Teaching session observations, questionnaires and collective interviews permitted to collect datas. By analyzing and cross-referencing all data collected, we attempt to describe the characteristics of initial and final situations.

Examining the complexity of the process and interactions involved in didactic situation, we identify teaching patterns which really take into account the learning of these pupils, we outline key leverage to change teaching practices and propose some perspectives for the implementation of a high-quality education for each and every pupils.

Keywords : reading comprehension – inclusive education – cognitive impairments – pupils with special needs – teaching – learning – didactics – mediation – interaction – shoring – educational differentiation – teacher.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	5
Résumé.....	7
Abstract	8
TABLE DES MATIÈRES.....	9
Liste des sigles	15
INTRODUCTION.....	17
PREMIÈRE PARTIE : DU POSTULAT D'ÉDUCABILITÉ À UN ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION	25
1. Du pari de l'éducabilité de tous... ..	25
1.1. Les enfants affectés d'une déficience sensorielle.....	26
1.1.1. Les enfants atteints de surdité	26
1.1.2. Les enfants atteints de cécité.....	28
1.2. Les enfants avec déficience mentale et/ou comportementale	29
1.2.1 La méthode physiologique	29
1.2.2. Une pédagogie scientifique.....	32
1.2.3. La méthode médico-pédagogique	34
1.3. La question des « inéducables » à l'heure de l'École obligatoire	35
1.3.1 De l'inadaptation de l'enfant à l'adaptation de l'École	36
1.3.2 D'une perspective intégrative à une visée inclusive	39
1.4. Les dispositifs de scolarisation aujourd'hui	48
1.4.1. Pour quels enfants, pour quels élèves ?	48
1.4.2. Qu'en est-il aujourd'hui du postulat d'éducabilité auprès des élèves de ces dispositifs ?	53
2. ... À un enseignement ajusté	66
2.1 Une condition : enseigner pour apprendre et comprendre	66
2.2 Une exigence : mettre en œuvre une pédagogie de la compréhension	71
2.2.1 Ses fondements	72
2.2.2 Une approche socio-cognitive de la médiation des apprentissages	78
2.3 La compréhension à l'épreuve des textes narratifs	89
2.3.1 Identifier des mots.....	91
2.3.2 Solliciter les connaissances en mémoire.....	92

2.3.3 Traiter le discours continu	94
2.3.4 S'autoréguler et questionner le processus mis en œuvre	96
3. ... À la nécessité d'une pédagogie de la compréhension des textes narratifs.....	100
3.1 Les compétences visées	100
3.2 Un état des lieux contrasté	104
3.2.1. En termes de résultats	104
3.2.2. En termes de pratiques	105
3.3 Ce qu'il en est pour les élèves présentant des troubles cognitifs	108
3.3.1 Comment construisent-ils leur compréhension de textes ?.....	108
3.3.2 Comment la compréhension leur est-elle enseignée ?	111
4 ... À une question essentielle.....	114
Synthèse de la partie 1	119

DEUXIÈME PARTIE : Á L'ÉPREUVE DE LA RÉALITÉ, AUPRÈS DES ÉLÈVES

ET DES ENSEIGNANTS.....	120
1 Une phase préliminaire à la recherche-action	121
1.1 Comment concevons-nous une recherche-action ?.....	121
1.2 Des premières observations : ce qui se perçoit de la compréhension des élèves.....	127
1.3. Des premiers entretiens : ce qu'ils en disent.....	131
2 Deuxième phase : une investigation auprès des enseignants pour cerner le problème	133
2.1 Une collecte par des entretiens semi-dirigés.....	133
2.1.1 Dans le département du Jura	133
2.1.2 Dans le département du Doubs	135
2.1.3 Comment les entretiens ont-ils été traités ?	136
2.2 Que ressort-il de cette première investigation ?.....	138
2.2.1 Des pratiques uniformisées mais guère identifiées	139
2.2.1.1 Quel est le temps consacré à cet enseignement ?.....	139
2.2.1.2 Quelles sont les compétences enseignées ?	140
2.2.1.3. Comment cet enseignement est-il planifié ?	144
2.2.1.4 Comment sont conçues les traces écrites ?	147

2.2.2 Un point de vue flottant sur la compréhension des élèves.....	151
2.2.2.1 Une observation difficile.....	151
2.2.2.2 Des obstacles à la compréhension.....	156
2.2.2.3 Des points d'appui	161
2.2.2.4 La place de l'étayage	163
2.2.2.5 Une absence de transfert	166
2.2.3 Une approche subjective de l'enseignement de la compréhension.....	168
2.2.3.1 D'une didactique incertaine à une approche subjective.....	168
2.2.3.2 Des contraintes identifiées	173
2.2.3.3 Des convictions et des questionnements.....	175
2.2.3.4 Entre acharnement et renoncement.....	176
3 Première analyse : que révèlent ces deux phases ?	181
3.1. Quels effets des pratiques d'enseignement sur la compréhension des élèves ?.....	181
3.2 Quelles conséquences d'une prise en compte a priori des troubles des élèves sur les apprentissages ?	188
4 Troisième phase : expérimentation d'une démarche et d'un outil... 193	
4.1 Une stratégie de recherche participative	193
4.2 L'expérimentation et ses conditions	196
4.2.1 Un outil	196
4.2.2 Une démarche	203
4.3 L'accompagnement et l'observation in situ de l'expérimentation.....	207
5 Quatrième phase : retour sur l'expérimentation	208
5.1 Collecter des données qualitatives de l'expérimentation.....	208
5.1.1 Dans une posture de praticien-chercheur	208
5.1.2 Par questionnaire.....	209
5.1.3 Par entretiens collectifs	211
5.2 Deuxième analyse : que révèlent ces deux autres phases ?	212
5.2.1 Qu'en est-il du contexte d'organisation des séances d'enseignement ?	215
5.2.2 Qu'en est-il de l'utilisation du support proposé ?.....	218
Synthèse de la partie 2	223

TROISIÈME PARTIE : ENTRE APPRENTISSAGE DE L'ÉLÈVE ET	
APPRENTISSAGE DE L'ENSEIGNANT	224
1 Par-delà leurs troubles cognitifs, des élèves qui comprennent	225
1.1 Des élèves acteurs de leur compréhension.....	225
1.2 Des enseignants médiateurs	233
2 D'une vision déficitaire à la reconnaissance de l'élève	239
2.1 Un point de vue figé sur les troubles	239
3.2.1.1 Les conséquence d'une approche catégorielle et statique.....	239
3.2.1.2 Une résultante : une forme de cécité didactique	244
3.2.1.3 L'effet pharmakeïa.....	252
2.2 ... À un retour au savoir et une prise en compte d'un contexte.....	259
2.2.1 Considérer le contexte d'apprentissage	259
2.2.2 Rencontrer l'élève empirique.....	265
2.3 Composer avec la complexité de la situation d'apprentissage.....	269
3 Les conditions du changement chez les enseignants.....	277
3.1 Des cheminements singuliers.....	277
3.1.1 L'hétérogénéité des enseignants	277
3.1.2 Une transition personnelle comme condition nécessaire du changement.....	283
3.2 Des savoirs disparates face au changement	289
3.2.1 Savoir enseigner des savoirs à enseigner	289
3.2.2 Des habitus résistants	292
3.3 Les ressorts du changement	294
3.3.1 Une implication effective.....	294
3.3.2 Une pratique réflexive.....	297
4. Pour quelles perspectives ?	304
4.1. Une relation ambiguë entre institution et enseignants	304
4.1.1 Une institution absente.....	304
4.1.2 Entre injonctions institutionnelles et réalités de terrain	305
4.2 Une nécessaire formation.....	312
4.2.1 Former à la complexité... ..	312
4.2.2 ... Et accompagner l'action	314
Synthèse de la partie 3	318

CONCLUSION	319
Bibliographie	325

Liste des sigles

AESH	Accompagnant des élèves en situation de handicap
CAFIPEMF	Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou professeur des écoles maître formateur
CAPA-SH	Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap
2 CA-SH	Certificat complémentaire pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap
CAPPEI	Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive
CDAPH	Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
CLIS	Classe pour l'inclusion scolaire
CNESCO	Conseil national de l'évaluation scolaire
CIF	Classification internationale du fonctionnement
CIH	Classification internationale du handicap
CMP	Centre médico-psychologique
CMPP	Centre médico-psycho-pédagogique
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire
DSDEN	Direction des services départementaux de l'éducation nationale
EPE	Équipe pluridisciplinaire d'évaluation
ESAT	Etablissement et service d'aide par le travail
ESS	Équipe de suivi de scolarisation
HDJ	Hôpital de jour
IME	Institut médico-éducatif
MDPH	Maison départementale des personnes handicapées
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONU	Organisation des nations unies
PAI	Projet d'accueil individualisé
PAP	Plan d'accompagnement personnalisé
PPH	Processus de production du handicap

PPRE	Projet personnalisé de réussite éducative
PPS	Projet personnalisé de scolarisation
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SESSAD	Service de soins spécialisés à domicile
UE	Unité d'enseignement
ULIS	Unité localisée d'inclusion scolaire
UNESCO	United nations educational, scientific and organization

INTRODUCTION

L'instauration de la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, et la participation citoyenne des personnes handicapées a renforcé les droits des élèves en situation de handicap en posant le principe du droit à la scolarisation dans l'établissement scolaire le plus proche de leur domicile. L'enfant peut, toutefois, fréquenter un autre établissement si la prescription de son projet personnalisé (PPS) recommande une scolarisation dans une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) ou dans une unité d'enseignement (UE) d'un établissement sanitaire ou médico-scolaire (ESMS). Depuis cette loi, les effectifs des élèves en situation de handicap ont considérablement augmenté pour atteindre notamment 350 300 élèves à la rentrée 2015¹, et le nombre de structures d'accueil a suivi cet élan. Dès 2012 cependant, si l'Éducation Nationale se félicite de cette augmentation, la circulaire de rentrée² attire l'attention sur les aspects qualitatifs de la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Que prendre en compte pour permettre à l'enfant, l'élève de s'inscrire pleinement au sein de l'école et d'apprendre effectivement ? Comment permettre à cet élève d'apprendre et de comprendre ? Et de comprendre non pas ce texte, cet exercice, cette situation mais le doter de la possibilité de comprendre tous les textes, exercices et situations qu'il pourra rencontrer ?

Si pour beaucoup d'enseignants la confrontation à ce type de questionnement s'effectue une fois en classe, devant les élèves, en ayant choisi ce métier à l'issue de leur parcours universitaire, tel ne fût pas notre cheminement. Le questionnement fût premier, et a orienté nos pas vers l'enseignement. Et c'est bien la rencontre avec le handicap qui est à l'origine de ce choix. Il est né en effet au sein de notre engagement dans les loisirs populaires, avec la volonté de voir tout enfant, quel qu'il soit, profiter de ses vacances au même titre que les autres. C'est ainsi en centre de vacances que s'enracinent les prémices de notre réflexion avec l'accueil de Fabien, jeune enfant de 8 ans atteint de trisomie, sans solution d'accueil en été, qui nous fût confié pour un mois. Comment lui permettre de profiter pleinement de son séjour, au-delà d'une simple solution de garde ? Les débats furent nombreux et vifs au sein de l'équipe d'animation : fallait-il créer une activité spécifique pour lui ou lui offrir, comme aux autres, le choix parmi

¹ LE LADIER, S., MICHAUDON, H., PROUCHANDY, P. (2016). « Depuis la loi de 2005, la scolarisation des élèves en situation de handicap a très fortement progressé. » *Note d'information*, n°16. 36. MENESR-DEPP.

² Circulaire n° 2012-056 du 27-3-2012. Orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012.

les animations proposées et accompagner ses choix ? Était-ce réellement important qu'il fasse partie d'un groupe de vie ou fallait-il le considérer à part dans la mesure où sa communication avec les autres était limitée ? Nos convictions se sont forgées au cours de cette première expérience déjà nourrie de fréquentes et familières rencontres avec les personnes en situation de handicap de l'IMP (institut médico-pédagogique) et du CAT (Centre d'aide par le travail) situés sur le chemin de l'école de notre enfance.

L'enthousiasme adolescent lié au sentiment d'utilité et de défense d'une noble cause s'est ensuite enrichi et nuancé avec d'autres expériences, en centre de vacances toujours mais aussi, parallèlement à nos études universitaires, au sein de l'IME (Institut médico-éducatif) l'Essor à Besançon, auprès d'enfants atteints de déficience intellectuelle ou dans le spectre autistique. Il s'agissait, pour nous animatrice, de créer avec eux spectacles de marionnettes et courts-métrages dont ils étaient les acteurs ou plus classiquement leur apprendre à nager. Si ces temps d'animation ont nourri nos questionnements, ce sont surtout les temps d'accueil informels qui sont venus bousculer nos représentations. Sans être démeritante au tennis de table ou jeu de dames, nous étions cependant régulièrement battue dans ces activités et cela sans même avoir songé à laisser gagner notre adversaire ! À notre plus grande surprise, et au plus grand amusement des éducateurs déjà avertis de la présence de telles compétences chez les jeunes accueillis, nous constatons que l'on peut certes être en situation de handicap, mais pas dépourvu de ressources. Voilà un bel apprentissage pour nous et notre amour propre. Voilà qui interroge et ajuste notre regard et notre posture devant les enfants. Au-delà du trouble, c'est bien la singularité de chacun qui est à observer à partir des ressources qu'il a pu et peut développer en fonction des situations vécues et rencontrées.

À ces expériences dans l'animation succèdent nos premiers pas dans l'enseignement. Toujours intéressée par les études universitaires, mais gagnée par l'envie de se confronter à la vie d'une façon plus pragmatique, attirée par ce monde à découvrir, nous postulons pour enseigner en institut de jeunes sourds. Celui de Saint-Étienne, l'Institut Plein-Vent, nous accueille et ouvre ainsi les portes de la réflexion pédagogique. Après un temps de découverte des élèves et d'apprentissage de la langue des signes, les premiers questionnements apparaissent en lien avec les premières observations effectuées : il ne s'agit pas seulement de pallier la difficulté de communication pour permettre l'accès à l'apprentissage, mais bien de comprendre les processus cognitifs de chaque élève. Qu'est-ce qui relève de la surdité, qu'est-ce qui appartient à l'enfant, comment permettre à chacun d'apprendre ? L'intégration grandissante des élèves

sourds dans les écoles et classes ordinaires changeait notre rôle d'enseignante pour celui d'accompagnant des élèves et des enseignants des écoles, collèges et lycées d'accueil dans leur rencontre avec la surdité, et nous laissait de plus en plus reprendre simplement les cours déjà donnés lors de temps individuels avec les élèves. Ce n'était pas ce rôle qui nous intéressait à cette période ; l'envie d'être en classe, avec un groupe d'élèves, et réfléchir à la construction du savoir nous semblait un défi à relever à plein temps et nous motivait pleinement.

Après quatre ans d'enseignement auprès de jeunes sourds, du cycle 3, à l'université, en passant par le collège et le lycée professionnel, au moment de partir en formation pour passer le Certificat d'Aptitude au Professorat pour l'Enseignement des Jeunes Sourds (CAPEJS), nous nous orientons finalement pour le Concours de Recrutement de Professeur des écoles (CRPE) en Franche-Comté. À partir de notre entrée au sein de l'Éducation Nationale, nous nous sommes essentiellement consacrée à l'enseignement des élèves en difficulté ou en situation de handicap, en Section d'Enseignement Général et Adapté (SEGPA), en Classe d'intégration scolaire (CLIS) puis Unité localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS école). Cependant, dès lors que la pratique de terrain nous confrontait à des limites et des interrogations, nous cherchions l'échange avec d'autres professionnels pour mieux comprendre. La formation est ainsi devenue un moyen privilégié d'enrichissement de notre pratique en la nourrissant de concepts théoriques et de confrontation aux idées et savoirs d'autres personnes de divers horizons. Nous avons ainsi passé le Certificat d'Aptitude Professionnel pour l'Adaptation et la Scolarisation des élèves en Situation de Handicap option D (CAPA-SH), c'est-à-dire pour les élèves présentant des troubles cognitifs en 2006, à l'issue d'une année de formation. Au cours de celle-ci, les apports médicaux et paramédicaux nombreux nous laissent, tout comme les autres stagiaires, en attente d'apports et de réflexions pédagogiques. À l'issue de nombreux échanges informels entre stagiaires, enrichis par des lectures personnelles, ce que nous faisons par observation et intuition est cependant progressivement conforté, parfois invalidé ou remis à la question par ces apports théoriques. Un mémoire professionnel construit autour de la problématique du langage au sein de notre classe nous fait ainsi découvrir les travaux de Lev Vygotski et de Jerome Bruner et nous amène à nous questionner sur la portée de notre enseignement : dans quelle mesure le travail effectué sur l'oral permet-il de développer effectivement la prise de parole des élèves ? N'est-ce pas plutôt, ou aussi, l'encouragement des initiatives individuelles au sein de la classe qui permettrait aux élèves d'oser parler ? Est-ce l'enseignement qui a provoqué un changement ou plutôt la modification des certaines habitudes familiales, ou encore les séances médicales ou paramédicales ? Comment évaluer un tel

enseignement, sa pertinence, sa portée et sur quelle durée ? Autant de questions qui se sont posées et se posent encore pour nous, peut-être différemment, pour chaque domaine d'apprentissage.

A partir de l'obtention du CAPA-SH, toujours animée de la quête de précision et d'efficacité de l'enseignement sur l'apprentissage, bousculée par les élèves, les observations, les problématiques rencontrées, nous n'avons cessé de chercher des éléments de réflexion permettant de compléter et affiner notre regard et notre formation. Ceux-ci sont venus des discussions avec les collègues, les professionnels du secteur médical et paramédical, les familles, mais aussi la lecture d'ouvrages pédagogiques et de travaux universitaires. Malgré tout, enseignante spécialisée en Classe pour l'Inclusion Scolaire (CLIS), les échanges pédagogiques avec les collègues des classes ordinaires restent limités, puisqu'aux questions posées, les réponses apportées étaient souvent « oui, mais avec ces élèves, ce n'est pas pareil... » La solitude du questionnement nous a amenée à répondre positivement à la proposition par l'Inspecteur chargé de l'Adaptation et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap (ASH) du poste de conseillère pédagogique pour le Jura. Pour ce département, nous avons ainsi découvert et accompagné l'ensemble des structures et des enseignants spécialisés, ainsi que les enseignants en formation CAPA-SH en classe et par de nombreuses interventions à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Besançon, mais aussi conçu et animé des sessions de formation continue pour les enseignants spécialisés ou non et pour les auxiliaires de vie scolaire (AVS). Nous avons également découvert de façon plus précise la politique institutionnelle de scolarisation des élèves en difficulté et surtout des élèves en situation de handicap.

Cet aspect de notre expérience nous a ainsi permis de préciser, par l'observation et la participation directe, notre connaissance pragmatique des différentes structures, des différentes pratiques mais aussi des différents vécus et représentations selon les lieux, l'histoire, les organisations, les idées et les personnes. Cette connaissance du terrain a été complétée par des apports plus théoriques grâce à des formations ponctuelles comme des stages à l'Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'Éducation des jeunes Handicapés et les Enseignement Adaptés (INSHEA) de Suresnes mais aussi d'apports transversaux, souvent riches et précis par notre inspecteur lors de temps de travail et d'échange. Comme le requiert ce poste, nous avons passé également le Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Professeur des Ecoles Maître Formateur (CAFIPEMF) de façon à être nous-même formée pour à notre tour

accompagner et former les enseignants débutants ou les enseignants se spécialisant. Le mémoire rédigé pour cet examen nous a amenée à nous interroger sur l'élaboration du vocabulaire chez les élèves en école primaire, et ainsi sur la construction de l'abstraction. Ce sont ici les travaux de Britt-Mari Barth qui ont guidé notre réflexion et trouvé un écho particulier dans notre conception de l'enseignement.

Au cours de cet exercice en tant que conseillère pédagogique, d'autres types de questionnements sont apparus. S'ils n'effaçaient pas les premiers, ils leur apportaient une autre dimension : comment construire chez les enseignants une posture de questionnement de leurs pratiques pour favoriser l'apprentissage des élèves ? Et quand le questionnement est présent, faut-il leur apporter une réponse et si oui laquelle ?

Les deux axes que sont la pratique au sein de la classe et la formation des enseignants nous ont dès lors toujours intéressée. C'est ainsi que depuis cette première expérience, nous avons alterné des années en poste d'enseignante en Unité localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), avec accueil de stagiaire, tutorat et participation à la formation et au jury CAPA-SH ou CAPPEI (Certificat d'Aptitude Professionnel aux Pratiques de l'Éducation Inclusive) et des années en tant que conseillère pédagogique ; la réflexion pédagogique étant toujours centrale quel que soit le poste occupé, en direction des élèves tout d'abord et des enseignants par ricochet. Les formations nous ont permis d'apprendre, chacune à leur manière, et celles que nous avons dispensées ont également accru notre connaissance du terrain, de percevoir le cheminement des personnes, leur vécu, les difficultés et obstacles auxquelles elles se heurtent.

Quelle que soit ces différentes expériences, elles ont ancré en nous la conviction de la nécessité d'un lien fort entre théorie et pratique. La pratique permettant de percevoir les limites d'une théorie trop abstraite alors que la théorie permet de repousser celles de la pratique.

C'est ainsi lors de nos pratiques enseignantes, devant les élèves que s'ancre notre questionnement de recherche. L'observation des élèves travaillant la compréhension de textes, nous montrait que leur concentration, leur motivation, leur activité étaient en décalage avec les réponses produites devant les textes étudiés : que se passe-t-il dans leur tête pour que les résultats ne soient pas à la hauteur de leur investissement ? Quels sont les obstacles à leur compréhension ? Quel enseignement leur proposer pour leur permettre de comprendre ?

Dès 2003, le jury de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire³ rappelle que « *la compréhension peut et doit s'enseigner* ». Ces premières recommandations sont renouvelées en 2016, lors d'une nouvelle conférence de consensus⁴ sur ce sujet. Enrichies de recherches plus récentes, elles renouvellent cependant les mêmes remarques en insistant sur la mise en œuvre d'un enseignement explicite de la compréhension, et notamment des stratégies métacognitives. Cependant la compréhension est relativement peu enseignée en école primaire⁵ et pas davantage dans les structures spécialisées que les ULIS et les UE. Aussi nous sommes nous interrogée devant ce paradoxe et cela d'autant plus à l'heure où l'École se veut inclusive : la compréhension de textes ne doit-elle pas être enseignée de façon précise et conséquente aux élèves, a fortiori s'ils présentent des troubles cognitifs ? N'est-ce pas auprès de ceux qui peuvent en être moins spontanément conscients qu'il s'agit de développer et « *rendre perceptibles les opérations mentales de la compréhension, inaccessibles à l'observation directe*⁶ » ? Et comment organiser cet enseignement pour permettre cette prise de conscience des opérations mentales en jeu et surtout en rendre effective leur utilisation par les élèves accueillis au sein des dispositifs spécialisés ?

En parcourant notre terrain d'étude à travers les fonctions que nous avons occupées, nous avons constaté que si les élèves au sein des dispositifs spécialisés ont des difficultés pour construire leur compréhension, les enseignants en rencontrent tout autant pour appréhender cet enseignement et le décliner effectivement auprès de leurs élèves.

Au regard de ce contexte complexe, il nous semble que l'enseignement de la compréhension représente un enjeu considérable pour l'École en général, mais encore plus particulièrement pour les élèves affectés de troubles cognitifs et représente un des nouveaux défis de l'École inclusive quant à la qualité de la scolarisation qu'elle peut offrir à tous les élèves.

Nous nous interrogeons donc sur le lien entre l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension de textes et sur les processus et interactions qui interviennent et peuvent infléchir sa mise en œuvre. Quels peuvent être les freins et les points d'appui à la construction de cet apprentissage ? Quelles peuvent être les conditions d'un enseignement utile et efficace

³ Conférence de consensus : *L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent*. Recommandations du jury. Paris. 4 et 5 décembre 2003. PIREF.

⁴ Conférence de consensus : *Lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture*. Dossier de synthèse. Remise des recommandations du jury. Lyon. 16 et 17 mars 2016. Cnesco.

⁵ Rapport – n°2013-066. *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire*. IGEN. Juin 2013. p.21

⁶ Conférence de consensus. (2016) Op.Cit. p19.

pour la construction des compétences de compréhension chez ces élèves ? Notre perspective de recherche s'inscrit ainsi dans une approche compréhensive de ce lien entre enseignement et apprentissage dans la perspective d'accroître son efficacité.

C'est à la suite de ces constats et perspectives que notre recherche est par conséquent construite. Dans une première partie, nous élaborons un état des connaissances concernant le lien entre enseignement et l'apprentissage et c'est tout d'abord les pas des précurseurs de l'enseignement spécialisé que nous empruntons pour en comprendre les enjeux et ainsi présenter et définir les concepts philosophiques qui régissent cet enseignement au sein des dispositifs d'une École inclusive. Nous cherchons ensuite à définir ce que veut dire comprendre, et ce que cela sous-tend pour des élèves en situation de handicap de façon à solliciter une approche pédagogique qui serait en adéquation avec les besoins dégagés. Aussi nous orientons-nous vers le modèle socio-cognitif de la médiation, établi par B-M Barth, qui propose une pédagogie de la compréhension prenant en compte non seulement le savoir à enseigner mais aussi l'apprenant, son vécu et son rapport au savoir, tant sur les plans cognitif qu'affectif. Enfin, nous nous intéressons plus particulièrement au domaine de la compréhension de textes, aux processus en jeu, à l'enseignement mis en œuvre, ainsi qu'à la façon dont les élèves affectés de troubles cognitifs construisent leur compréhension.

Après cette première revue de littérature, nous soumettons notre regard et nos premières connaissances à l'épreuve du terrain. Une fois défini le contexte de notre recherche, dans une logique compréhensive, c'est une démarche de recherche-action que nous choisissons pour aborder notre terrain, de façon à comprendre et définir la nature et les caractéristiques de cet enseignement-apprentissage, faciliter l'identification d'un problème ou l'émergence d'une question saillante et tenter la résolution de ceux-ci par la participation des enseignants à l'expérimentation au sein des dispositifs spécialisés d'une approche pédagogique de l'enseignement de la compréhension nouvelle. Pour recueillir les différentes données nécessaires à l'analyse et l'interprétation de ces différentes situations, nous utilisons entretiens compréhensifs, observation et questionnaires ouverts au cours de notre démarche, en fonction de sa chronologie, dans le respect des différentes étapes de la recherche-action définies par

Kemmis et Taggart et développées par Mac Isaac⁷. Les données ainsi recueillies donnent à voir les difficultés rencontrées pour décliner cet enseignement et leur impact sur l'apprentissage des élèves et leurs compétences en termes de compréhension de textes. Elles permettent également de percevoir les leviers permettant de construire et améliorer cet enseignement pour favoriser l'apprentissage de élèves ainsi que les conditions de ce changement de pratiques chez les enseignants.

En dernière partie, nous reprenons le fruit de notre analyse pour en produire une interprétation.

La situation didactique initiale et celle définie à l'issue de l'expérimentation sont ainsi examinées en s'inscrivant dans le paradigme de la complexité défini par Edgar Morin, c'est-à-dire en observant les interactions entre les éléments qui les composent et réfléchissant à la nature du tissage entre eux. Ainsi examinées, ces situations d'enseignement permettent de rendre compte de la conception historique du handicap dans lesquelles elles s'inscrivent et d'interroger celle-ci à l'aune du concept d'École inclusive.

L'interprétation correspond ainsi à la compréhension de ces différentes situations et à l'identification de freins et de points d'appui pour transformer la situation d'apprentissage. Elle nous amène ainsi à dégager des leviers pour permettre le changement de pratiques pédagogiques, de représentations du savoir et des capacités des élèves et peut-être un peu de soi pour chaque enseignant. Cette approche du changement de pratiques d'enseignement au profit de l'apprentissage des élèves interroge également la place de l'institution dans sa volonté d'améliorer la qualité de la scolarisation des élèves et par conséquent le contenu et les modalités de formation des enseignants.

⁷ MacIsaac D. (1995) "An Introduction to Action Research".

En ligne : <http://physicsed.buffalostate.edu/danowner/actionrsch.html> (consulté le 3/2/17).

PREMIÈRE PARTIE : DU POSTULAT D'ÉDUCABILITÉ À UN ENSEIGNEMENT DE LA COMPRÉHENSION

1. Du pari de l'éducabilité de tous...

" L'homme est la seule créature qui doive être éduquée "

Emmanuel Kant⁸

« *Ce n'est qu'au prix d'un renversement de perspective, d'une contestation radicale des préjugés dont certains se disaient « scientifiques », que des actions éducatives ont pu révéler des potentiels insoupçonnés d'enfants très tôt étiquetés et stigmatisés. Contre les déterminismes et l'abandon qui en découle, des praticiens-pédagogues, souvent médecins, ont concrètement œuvré pour la reconnaissance de leur éducabilité, condition de leur émancipation intellectuelle*⁹. » En introduction de cette première partie, nous présentons ces « éducateurs de l'extrême », pour reprendre une expression dont Charles Gardou est l'auteur, ces personnages emblématiques, qui ont fait le pari de l'éducabilité des enfants jusqu'alors considérés comme inéducables. Si le regard sur ces enfants a été variable en fonction des déficiences, l'intelligence des aveugles et des handicapés moteurs n'a jamais été mise en doute, même si rien de spécifique n'était tenté pour leur éducation. La question de l'éducabilité des autres handicapés s'est d'abord posée pour les jeunes sourds longtemps assimilés à des

⁸ KANT, E. *Réflexions sur l'éducation*, Paris, J.Vrin. 1993. p. 69.

⁹ GARDOU, C. et PLAISANCE, E. «17. Les savoirs des sciences de l'éducation », in GARDOU, C. *Handicap, une encyclopédie des savoirs*. Toulouse. Eres. 2014. p 290.

déficients intellectuels, donc inéducables. En dernier lieu, seulement, s'est posée la question de l'éducabilité des enfants handicapés mentaux, beaucoup plus problématique par définition. Il ne s'agit pas ici d'effectuer une présentation exhaustive des précurseurs de l'enseignement spécialisé, mais plutôt d'en présenter quelques figures incontournables telles que Charles Michel de L'Épée, Valentin Haüy, Jean Marc Gaspard Itard, Edouard Seguin, Désiré Magloire Bourneville ainsi que leurs convictions éducatives et pédagogiques pour ces enfants auxquels on déniait le plus souvent tout potentiel d'apprentissage. Il s'agit là de mesurer l'influence de leurs convictions sur les pratiques d'enseignement contemporaines.

1.1. Les enfants affectés d'une déficience sensorielle

1.1.1. Les enfants atteints de surdité

Au XVIIIème siècle, initiée par les philosophes des Lumières, une réflexion s'engage pour la prise en charge et plus précisément l'éducation des enfants déficients sensoriels. Diderot, par la publication de la *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*¹⁰ et de la *Lettre sur les sourds-muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent*¹¹, participe de façon décisive à leur réhabilitation et, en s'opposant aux thèses aristotéliciennes selon lesquelles l'absence de parole s'assimile à l'absence de raison, répond de façon radicale à la question de l'éducabilité des enfants sourds-muets.

Dès le XVIème siècle l'éducation des jeunes sourds a fait l'objet d'initiatives individuelles en Europe avec Pedro Ponce de Leon¹², Juan Pablo Bonet¹³ en Espagne ou encore John Wallis¹⁴ en Angleterre, mais on retient surtout l'œuvre de Charles Michel de l'épée comme point de

¹⁰DIDEROT, D. (1749) « Lettre sur les aveugles », in Supplément au voyage de Bougainville, Pensées philosophiques, Lettes sur les aveugles. Paris. Garnier-Flammarion. 1972.

¹¹ DIDEROT, D. (1751) « Lettre sur les sourds-muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent ».

¹² Pedro Ponce de Leon est un moine bénédictin qui a utilisé des signes manuels pour développer l'expression orale des enfants sourds des grands seigneurs placés au sein du monastère San Salvador.

¹³ Juan Pablo Bonet a publié en 1620 Réduction des lettres à leurs éléments *primitifs et art d'enseigner à parler* aux muets, ouvrage considéré comme étant le premier traité de pédagogique de l'enfant sourd. Il y institue les bases d'un modèle théorique d'éducation orale des sourds en améliorant l'alphabet manuel suite à son expérience auprès du second fils du connétable, Luis de Velasco, Marquis de El Fresno.

¹⁴ John Wallis, mathématicien anglais également précurseur de la phonétique, il s'intéresse à l'éducation des jeunes sourds et expose sa pratique dans deux lettres (Lettre du docteur John Wallis   Robert Boyle (1670) et Lettre du Docteur John Wallis   Mr Thomas Beverly (1698)). Il préconise l'utilisation de gestes manuels pour l'enseignement ; la gestualisation prend alors le pas sur l'oralisation, mais est encore considérée comme incompatible avec la pensée humaine.

départ de l'éducation et de la scolarisation des jeunes sourds-muets en France. « Père spirituel des sourds-muets¹⁵ », cet avocat, philanthrope et homme d'Église rencontre la surdité en 1753 de façon fortuite avec deux jeunes sœurs jumelles sourdes communicant par gestes. Se chargeant alors de leur éducation, il observe et « croit entrevoir dans le langage des gestes la pierre angulaire que le Ciel destine à soutenir l'édifice intellectuel du sourd-muet.¹⁶ » À partir de 1760, en réaction à l'isolement des sourds-muets dans les hôpitaux de la Salpêtrière ou de Bicêtre, l'abbé de l'Épée fonde dans sa maison familiale une école pour tous les enfants sourds de plusieurs pensions de son quartier. Il développe alors sa propre méthode d'enseignement fondée sur l'apprentissage de signes méthodiques mis au point selon l'axiome « nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu¹⁷ » en s'appuyant sur l'idée qu'un langage intérieur réside indépendamment de l'expression orale et que les gestes peuvent exprimer la pensée humaine autant qu'une langue orale. Après des années d'observations et d'expériences, il publie en 1776 son premier ouvrage, Institution des sourds-muets par la voie des signes méthodiques, suscitant alors polémique et opposition chez les partisans de la démutisation tels que Jacob-Rodrigue Pereire et Samuel Heinicke en Allemagne. Selon une démarche endogène, à partir de l'observation des signes existants, il établit le principe d'unification des signes dans une langue dont il reconnaît ne pas être l'inventeur, mais tente cependant d'être « celui qui en composera une grammaire¹⁸ ».

Bien que « quelques écarts de génie déparent son œuvre admirable¹⁹ », l'abbé de l'Épée a posé les bases de la reconnaissance d'une forme d'éducabilité prenant en compte l'identité culturelle des sourds et la langue naturelle comme expression de cette identité. Louée par des philosophes tels que Condillac et par des figures princières comme Louis XVI, Joseph II, ou encore Catherine II, mais aussi sujet de controverses, l'œuvre de l'abbé de l'Épée établit les bases d'une posture pédagogique selon laquelle « la différence n'est en rien une infériorité, encore moins une raison d'abandon éducatif ou de rejet : elle représente un défi à relever qui fait obligation au pédagogue de mettre en œuvre adaptation et dépassement. Même ceux qui

¹⁵ BERTHIER, F. (1852). *L'abbé de l'Épée, sa vie, son apostolat, ses travaux, sa lutte et ses succès*. Paris : Michel Lévy Frères, p8.

¹⁶ BERTHIER, F. (1852). Op.cit., p21.

¹⁷ BERTHIER, F. (1852). Op.cit., p23. Pour la traduction: « il n'est rien dans notre esprit qui n'y soit entré par nos sens »

¹⁸ BERTHIER, F. (1852). Op.cit., p51.

¹⁹ BERTHIER, F. (1852). Op.cit. p 31.

habitent le silence ont le droit d'accès à la culture universelle, droit qui ne vaut que si chacun peut en jouir²⁰ ».

Deux ans après sa mort, en 1791, l'Assemblée nationale décerne à l'abbé de l'Épée le titre de bienfaiteur de l'humanité et accorde aux sourds l'accès aux Droits de l'Homme. Son établissement, placé après sa mort sous la protection de Louis XVI et confié à l'abbé Sicard, deviendra un établissement public sous la Constituante par les décrets des 21 et 29 juillet 1791.

1.1.2. Les enfants atteints de cécité

Alors que l'abbé de l'Épée fait le pari de l'éducabilité des enfants sourds, Valentin Haüy, dans le même esprit, interprète du roi pour l'espagnol, l'italien et le portugais, se penche sur l'éducation des enfants aveugles après avoir été choqué par l'attitude moqueuse du public au cours d'une représentation donnée par de jeunes aveugles place Louis XV à Paris lors de la Foire de Saint Ovide. Il crée alors en 1784 à Paris une école qui devient également, quelques années plus tard, en 1791, un Institut national pour jeunes aveugles. Il s'intéresse essentiellement à la façon de communiquer et fait du toucher le pivot d'un système pédagogique qu'il expose dans son *Essai sur l'éducation des aveugles*²¹. Son idée est de faire lire les aveugles et conçoit pour cela des caractères spéciaux qu'il utilise pour effectuer les empreintes des lettres sur du papier cartonné. Son premier élève, François Lesueur apprend ainsi à lire et fait de réels progrès. Si les élèves peuvent lire, ils ne peuvent pas encore écrire. C'est Louis Braille, élève de l'Institut National, qui élabore un code alphabétique construit à partir de points saillants en deux rangées verticales. Cet alphabet, calqué sur celui des voyants, peut être enseigné à toute personne aveugle et offre à ces enfants un accès à la culture. En 1829 dans *Procédé pour écrire les paroles, la musique et le plain-chant au moyen de points, à l'usage des aveugles et disposés pour eux*, Louis Braille présente son système d'écriture et en signe le véritable acte de naissance. Adopté officiellement en France en 1854, il sera ensuite diffusé dans le monde entier.

²⁰ GARDOU, C. DEVELAY, M. Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaire « disent » aux sciences de l'éducation in *Revue française de pédagogie*. Situations de handicaps et institution scolaire. N°134. 1^{er} trimestre 2001. INRP. Paris. p15-24.

²¹ HAÛY, V. (1786), *Essai sur l'éducation des aveugles*, Paris, Éditions des Archives contemporaines (EAC), 1985.

À l'initiative de ces quelques personnalités, marquées d'une forte conviction en l'éducabilité des enfants sourds ou aveugles, un chemin s'ouvre vers la culture pour tous les jeunes déficients sensoriels, et même pour ceux qui présentent à la fois surdité et cécité. Il en sera ainsi notamment pour Laura Bridgman et Helen Keller aux Etats-Unis, respectivement accompagnées sur le plan éducatif par Samuel Howe et Anne Mansfield Sullivan, ou encore Marthe Obrecht en Suisse, Marie Heurtin en France et les élèves de l'institution de Larnay près de Poitiers.

Ainsi, en ce qui concerne les enfants déficients sensoriels, la prise en compte pédagogique de leurs spécificités et de leurs besoins permet à chacun d'entre eux d'accéder aux apprentissages et d'une façon plus générale à la culture. Le regard n'est pas encore le même quant au potentiel éducatif des enfants présentant une déficience mentale. Son changement tiendra cependant là aussi à quelques individualités aux convictions fortes.

1.2. Les enfants avec déficience mentale et/ou comportementale

Les réflexions éducatives des philosophes des Lumières ont bénéficié dans un premier temps aux déficients sensoriels et ce n'est qu'au XIX^{ème} siècle que se pose la question de l'éducation des enfants « arriérés ». Deux points de vue s'opposent : si l'un leur dénie toute possibilité d'apprentissage, l'autre affirme au contraire leur éducabilité.

1.2.1 La méthode physiologique

Le 6 janvier 1800, après plusieurs tentatives infructueuses, est capturé un enfant sauvage à Saint-Cernin-sur-Rance en Aveyron. Cet enfant, appelé plus tard Victor, est retrouvé seul, vivant très certainement en forêt depuis sa naissance. Amené à Paris, il est examiné à l'hôpital de la Salpêtrière par le docteur Pinel, médecin aliéniste, père de la psychiatrie. Son rapport se termine par un diagnostic implacable : l'incapacité de l'enfant à être éduqué. Selon lui, cet enfant relève de la psychiatrie car ses symptômes se rapprochent de ceux de ses patients. Jean Marc Gaspard Itard, encore étudiant en chirurgie, se voit attribuer en 1800 un poste de médecin-chef de l'Institution impériale des sourds-muets à Paris. C'est à cette Institution qu'est confié l'« enfant sauvage de l'Aveyron ». Jean Itard s'oppose alors à l'avis de Pinel en

affirmant sa conviction en l'éducabilité du jeune Victor : « Je ne partageai point cette opinion défavorable ; et malgré la vérité du tableau et la justesse des rapprochements, j'ose concevoir quelques espérances. Je les fonde moi-même sur la double considération de la cause et de la curabilité de cet idiotisme apparent²². » S'opposent ici les thèses de l'inné et de l'acquis à partir d'un même constat partagé par Philippe Pinel et Jean Itard, celui de l'« idiotie » de l'enfant.

Dans les deux rapports adressés aux ministres de l'Intérieur Lucien Bonaparte en 1801, et Jean Chaptal en 1806 pour l'obtention des subsides nécessaires à l'entretien de Victor ainsi qu'à ses activités pédagogiques, Jean Itard dévoile sa démarche et ses principes pédagogiques. S'appuyant sur la théorie de Condillac, il croit en l'éducabilité de Victor en avançant l'idée selon laquelle la plupart des déficiences mentales ne sont pas innées mais trouvent leur origine dans l'absence de socialisation.

Il formule cinq « vues », cinq principes, qui vont définir son action et lui permettre d'inventer de nombreux dispositifs pédagogiques :

Première vue : *l'attacher à la vie sociale, en la lui rendant plus douce que celle qu'il menait alors, et surtout plus analogue à la vie qu'il venait de quitter.*

Deuxième vue : réveiller la sensibilité nerveuse par les stimulants les plus énergiques, *et quelquefois par les vives affections de l'âme.*

Troisième vue : étendre la sphère de ses idées en lui donnant des besoins nouveaux et en multipliant ses rapports avec les êtres environnants.

Quatrième vue : *le conduire à l'usage de la parole, en déterminant l'exercice de l'imitation par la loi impérieuse de la nécessité.*

Cinquième vue : exercer pendant quelque temps sur les objets de ses besoins physiques *les plus simples opérations de l'esprit, et en déterminer ensuite l'application sur des objets d'instruction*²³.

Jean Itard développe des méthodes pédagogiques nouvelles fondées sur une approche sensorimotrice. Il utilise l'imitation et le recours à des exercices répétitifs comme moyens d'apprentissage et vise le transfert positif. Cependant, ces principes sont contradictoires deux

²² ITARD, J. M. G. (1801), *De l'éducation de l'homme sauvage, ou des premiers développements physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron*. Paris. Goujon fils, p12.

²³ ITARD, J. M. G. (1801). Op.cit. p 18.

à deux pour les quatre premiers et le cinquième fait entrer Itard dans une position plus dialectique qui assume l'historicité éducative et le lent et long travail de négociation entre l'intériorité et l'extériorité.

Jean Itard doute, tâtonne, avec des objectifs souvent trop ambitieux et trop exigeants pour Victor mais aussi certaines pratiques qui empêchaient leur réalisation. Itard se heurte ici aux limites de sa démarche pédagogique. Son œuvre met cependant en relief des questions éducatives et pédagogiques fondamentales telles que le rapport au savoir et la place du pédagogue. Quelles que soient les critiques sur ses méthodes ou les motivations de son action, son engagement en faveur du postulat d'éducabilité de Victor n'a jamais été remis en question. Malgré les limites, les progrès de l'enfant furent manifestes bien que restés en deçà des objectifs du maître. L'échec de l'apprentissage est interprété par Jean Itard, moins comme le résultat de capacités d'apprentissage limitées chez l'enfant que comme le reflet des maladresses pédagogiques de l'enseignant. Il est en ce sens l'une des plus grandes figures de l'éducation, l'une de celles qui a le mieux compris que le handicap d'un sujet se définit moins par un écart constaté et insurmontable à la normalité, que par la limite intérieure que l'éducateur se fixe au principe d'éducabilité.

Jean Itard « affirme, contre les préjugés et les opinions de son temps, que tout humain est *susceptible de bénéficier d'éducation, mais au-delà*, il apporte la preuve que, par la mise en œuvre d'une éducation méthodique, la déficience n'est pas une fatalité inscrite dans une hypothétique nature humaine²⁴. » Le pédagogue n'est plus celui qui par sentiment d'incapacité pédagogique rejette la différence de l'élève mais bien celui qui doit lui apporter une réponse pédagogique pour permettre et l'accès à l'apprentissage et l'accès à la culture. Ainsi, son « admirable échec²⁵ » est en réalité paradoxalement fructueux puisqu'il établit les débuts d'un courant majeur, celui de « *l'éducation spéciale*²⁶ » au sein duquel Édouard Seguin effectue le prochain pas.

²⁴ JEANNE, Y. Jean Marc Gaspard Itard, l'aube de la modernité. *Reliance*, revue des situations de handicap, de *l'éducation et des sociétés*, n°25, p 132.

²⁵ ERNST, S. (1995). Un admirable échec : Victor de l'Aveyron, l'enfant sauvage. *Revue Les Temps Modernes*, n°582, p 151-182.

²⁶ Expression utilisée par Jean Itard dès 1826 dans sa Lettre au rédacteur des Archives sur les sourds-muets qui entendent et qui parlent ainsi qu'en 1828 dans son Mémoire sur le mutisme produit par la lésion des fonctions intellectuelles : « Il faut que cette éducation spéciale soit appropriée à la condition spéciale dans laquelle l'enfant se trouve placé par son mutisme ».

1.2.2. Une pédagogie scientifique

Édouard Seguin, fils de médecin, se destinait à une carrière juridique, avant d'être sollicité en 1837 par Jean Itard, pour devenir maître auxiliaire à l'Institut national de sourds-muets et se charger plus précisément du traitement d'un enfant « idiot ». Cette expérience est un succès qu'il retranscrit dans un ouvrage intitulé *Résumé de ce que nous avons fait depuis quatorze mois*. Recevant l'appui du psychiatre Jean-Etienne Esquirol, il voit les portes de l'hôpital de Bicêtre s'ouvrir à lui en 1839 puisqu'il y est nommé instituteur. Prenant de plus en plus confiance en sa méthode, il se heurte aux conceptions des médecins et fonde alors de manière indépendante sa propre école de rééducation, rue Pigalle à Paris.

Il expose sa méthode dans son ouvrage *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots* en 1846 dans lequel il affirme d'une part la primauté de l'éducation puisque c'est par l'éducation que « *l'on peut les rendre bons, actifs, intelligents, utiles jusqu'à un certain point à leurs parents, et même à la société*²⁷ » et, d'autre part, la certitude que tous les enfants sont éducatibles puisqu' « *il n'y a pas encore, Dieu merci, d'idiots incurables a priori*²⁸. »

Il prend alors ses distances avec les pratiques éducatives en vigueur :

« *Si l'on se contentait de poser le problème de l'éducation des idiots comme l'est celui de l'éducation des masses (...), autant vaudrait rester les épaules enfoncées sur les coussins d'un divan, le cigare à la bouche. L'éducation, chez les peuples qui se proclament en progrès (...) consiste à parquer des milliers d'enfants dans des espèces de casernes où, sans tenir compte de leurs aptitudes (...), on leur donne chaque jour indistinctement et exclusivement quatre ou cinq rations d'aliments intellectuels*²⁹. »

Affirmant, à l'instar de Jean Itard le principe d'éducabilité des enfants réputés incurables, il propose un regard nouveau en affirmant, contrairement aux médecins aliénistes, que les facultés intellectuelles de l'idiot sont indemnes et qu'il s'agit d'un trouble spécifique du fonctionnement mental qui se distingue du simple retard, ou de la folie. Selon lui, l'enfant arriéré « *n'est pas ontologiquement différent des enfants normaux, son arriération n'est pas un destin inéluctable : elle est un état provisoire dont les vicissitudes peuvent être dépassées par*

²⁷ SEGUIN, E. *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*. Paris. Comité d'histoire de la sécurité sociale (1997), p 149.

²⁸ Ibid., p 151.

²⁹ JEANNE, Y. (2008). Édouard Seguin, Le recours à la méthode. In *Reliance, revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*, n°27, p 124.

une éducation méthodique³⁰. » Ses principes pédagogiques découlent de sa conception de l'idiotisme : « *L'idiot... est seul... sans volonté intellectuelle et morale. Psychologiquement, il ne peut pas, intellectuellement, il ne sait pas, psychiquement, il ne veut pas et il saurait s'il voulait, mais avant tout et surtout, il ne veut pas*³¹. » Il s'agit dès lors de développer un programme éducatif sur la base de trois objectifs complémentaires : développer le pouvoir, le savoir et surtout le vouloir. En prenant appui sur l'activité il met en œuvre une méthode qui consiste « *à conduire l'enfant, comme par la main, de l'éducation du système musculaire à celle du système nerveux et aux sens, de celle des sens aux notions, des notions aux idées, des idées à la moralité*³². »

Précurseur des méthodes actives, il privilégie la manipulation ludique qui permet l'acquisition de notions ; l'enfant approche les concepts par l'apprentissage spécifique en s'appuyant sur des exercices et des mises en situation qui construisent l'abstraction. La construction de la pensée s'effectue du connu vers l'inconnu, du simple au complexe, du concret vers l'abstrait en utilisant toutes les situations qui se présentent et cela de façon propre à chaque enfant.

Sa méthode, si elle s'inspire des travaux de Jean Itard, en diffère cependant de façon radicale : « *Ma méthode n'est pas la méthode d'Itard, il s'en faut du tout au tout, car il s'en faut du principe qui de la sienne à la mienne est diamétralement opposé*³³. » Si Jean Itard s'est en effet surtout situé dans une relation duelle avec Victor, Édouard Seguin inscrit davantage sa méthode dans des relations interindividuelles au sein desquelles naissent les apprentissages. En jouant les uns avec les autres, les enfants acquièrent les bases de la motricité et des comportements sociaux et ce, par les différentes interactions qui s'opèrent.

Se distinguant encore de Jean Itard qui « *négligea de d'exploiter les nombreux talents que Victor avait apportés avec lui*³⁴ », Édouard Seguin prône une démarche pédagogique fondée sur l'observation de l'enfant. Il fait ainsi preuve d'une grande curiosité concernant chacun d'entre eux comme le montrent les monographies dont il est l'auteur. Il s'intéresse à leurs goûts, leurs intérêts, leurs connaissances et leurs compétences. À partir de ces observations, le pédagogue peut alors poser un diagnostic et mettre en œuvre, à partir des points d'appui

³⁰ JEANNE, Y. Op cit.p 124.

³¹ SEGUIN, E. (1846). Traitement moral, hygiène et éducation des idiots in BRAUNER, A et MICHELET, A. (1981). Écrits de E. Seguin. Groupement de recherches pratiques pour l'enfance. Saint-Mandé, p 170.

³² SEGUIN, E. Traitement moral, hygiène et éducation des idiots. Paris. Comité d'histoire de la sécurité sociale (1997), p 10.

³³ Ibid., p 10.

³⁴ LANE, H. (1979). *L'enfant sauvage de l'Aveyron*. Paris. Payot., p 262.

éducatifs observés, « les moyens spécialement adaptés. » Il pose ainsi les bases de l'individualisation des situations pédagogiques en réponse à la variation des symptômes et, par extension, les principes mêmes de la prise en charge scolaire des enfants en situation de handicap.

Émigré aux Etats-Unis à partir de 1850, il poursuit sa réflexion et développe de nombreuses institutions dans le monde anglo-saxon. Mais alors que Jean Itard déclina un savoir philosophique préexistant, Édouard Seguin se présente, comme un théoricien de l'expérience. Partant de la pratique, il se sert de ce qu'il a appris auprès des enfants idiots pour le généraliser et poser les bases d'une éducation nouvelle en faveur de tous les enfants. « *Il s'est acharné à démontrer auprès des plus exclus parmi les exclus, que c'est l'impérialisme de la norme prétendument scientifique qui resserre l'horizon de l'éducabilité. Il rappelle que le singulier constitue, en matière éducative, la catégorie décisive*³⁵. »

Si la démarche et les idées ont présenté quelques divergences avec celles de Jean Itard, on retrouve chez les deux hommes une forte conviction quant à l'éducabilité des enfants atteints de déficience mentale et un engagement sans précédent en faveur de celle-ci.

1.2.3. La méthode médico-pédagogique

L'un des disciples d'Édouard Seguin est le docteur Désiré-Magloire Bourneville, médecin aliéniste à l'hôpital de Bicêtre depuis 1879. Il s'applique lui aussi à démontrer l'éducabilité des enfants « arriérés » et crée en 1892 à Vitry-sur-Seine le premier Institut Médico-Pédagogique (IMP) pour le traitement et l'éducation des enfants nerveux et arriérés qu'il sépare ainsi des adultes en les plaçant dans une institution spéciale. Au sein de ce dernier, il lutte pour obtenir la transformation de « l'asile dépotoir » en « asile-école³⁶ » et créer des classes spéciales à l'intérieur de l'asile pour accueillir les enfants « idiots » et « dégénérés ». Il crée également un matériel d'appui aux activités permettant de travailler l'apprentissage de la lecture, l'écriture et le calcul ainsi que la motricité. D.M. Bourneville souhaite d'autre part la création de classes spéciales dans les écoles ordinaires, à destination des enfants atteints d'imbécillité légère et d'arriération, qui pourraient ainsi échapper à l'asile, et ne pas gêner les

³⁵ GARDOU, C. DEVELAY, M. Op.cit. p 19.

³⁶ VIAL, M. (1984). La création du perfectionnement en 1909 et les débilés des psychologues : ou comment s'écrit l'histoire, in *Intégration ou marginalisation ? Aspects de l'éducation spécialisée*, INRP L'Harmattan, n°2, p 47-104, p 50.

enfants normaux dans leurs apprentissages. Mais ce souhait ne se réalisera pas, l'Instruction publique sera au contraire davantage sensible à son idée de dépistage scolaire des enfants « arriérés » et « indisciplinés du caractère ». Sa volonté est surtout « *d'une part d'améliorer la situation des enfants des asiles en leur offrant des modalités de scolarisation et, d'autre part, de repérer au sein des écoles elles-mêmes, les enfants présentant des signes d'arriération à des fins de remédiation*³⁷. » On voit ici les prémisses des champs médico-éducatif d'un côté et psycho-pédagogique de l'autre ainsi que celles du clivage entre les institutions sanitaires et les institutions scolaires. Dans les deux cas cependant, l'éducation spéciale reste une éducation séparée, à l'écart du normal, même si l'objectif de Bourneville n'est pas l'exclusion, mais au contraire une première tentative d'intégration de l'enfant arriéré au sein de l'école ordinaire.

Ces « éducateurs de l'extrême » ont initié une voie empruntée ensuite par d'autres pédagogues, comme Maria Montessori au sein de la Casa dei Bambini à Rome, qui recopia mot à mot les sept cents pages de l'ouvrage d'Edouard Seguin, Henri Pestalozzi en Suisse, Ovide Decroly dans son institut d'enseignement spécial pour enfants irréguliers en Belgique, ou encore Jacques Belhomme, Guillaume Ferrus, Jean Falret et Félix Voisin en France. A l'encontre, ou tout du moins en marge de la pensée la plus communément partagée, ils ont affirmé l'éducabilité de ceux qui étaient jusque-là exclus. Chacun à leur manière, ils ont ouvert la voie de la prise en charge éducative et pédagogique des idiots, arriérés ou aliénés. Comment est-on passé de quelques engagements individuels affirmant l'éducabilité des enfants handicapés et la nécessité de leur faire une place au sein du système scolaire au concept d'école inclusive ?

1.3. La question des « inéducables » à l'heure de l'École obligatoire

Au XIX^{ème} siècle, avec les expériences individuelles et les créations institutionnelles que nous venons d'évoquer, c'est encore une logique de précurseurs qui prévaut. Malgré ces quelques institutions parisiennes, la scolarisation des enfants handicapés, en France comme ailleurs, est balbutiante. Les besoins sont loin d'être couverts, même à Paris, et elle n'est guère

³⁷ GARDOU, C. PLAISANCE, É. (2014). Les savoirs des sciences de l'éducation, in GARDOU, C. Handicap, une encyclopédie des savoirs, des obscurantismes à de Nouvelles Lumières. érès, Toulouse. p 295.

portée que par quelques personnalités particulières, peu soutenues par les autorités politiques, l'opinion publique, ou même les familles directement concernées. Mais à cette époque l'obligation scolaire peine encore à s'appliquer, même aux enfants ordinaires et les enfants anormaux sont souvent exclus des classes ordinaires des écoles publiques.

1.3.1 De l'inadaptation de l'enfant à l'adaptation de l'École

C'est à la charnière entre le XIX^{ème} et le XX^{ème} siècle que la question de la scolarité en école ordinaire est soulevée. Alors qu'après des années d'exclusion, le droit à l'éducation des enfants sourds-muets et aveugles est pris en compte par la loi sur l'instruction primaire obligatoire, rien n'est prévu pour les enfants arriérés puisque « les écrits promoteurs de *l'éducation des anormaux, [l'obligation d'un enseignement spécial] se déduit de l'obligation scolaire, énoncée dans la loi de 1882*³⁸. » Désiré Magloire Bourneville attire cependant l'attention des autorités scolaires de la direction de l'enseignement de la Seine et du ministère de l'Instruction publique qui le nomment dans la commission interministérielle présidée par Léon Bourgeois en 1904, instituée « à l'effet d'étudier les conditions dans lesquelles les prescriptions de la loi du 28 mars 1882 sur l'obligation de l'enseignement primaire pourraient être appliquées aux enfants anormaux des deux sexes (aveugles, sourds-muets, arriérés, etc.)³⁹ ». Elle propose un enseignement spécial en direction de ces enfants au sein d'établissements appelés « écoles de perfectionnement » ; ces enfants sont ainsi enfin considérés par les instances nationales. Cependant, l'orientation retenue par la loi de 1909, si elle répond en partie à la conception humaniste du docteur Bourneville, n'a pas oublié l'idée de rentabilité défendue par Alfred Binet au sein de la Commission Bourgeois, qui, à la suite de Jean-Jacques Rousseau⁴⁰, a mis en rapport l'investissement de la société et les résultats attendus des élèves : « *C'est une pure folie d'apprendre, pendant six à huit années d'efforts, les lettres à un enfant qui n'arrivera jamais à lire complètement et qui, quand même il saurait lire, ne pourrait rien comprendre à ce qu'il lit*⁴¹. »

³⁸ VIAL, M. HUGON, M.A (1999). La Commission Bourgeois (1904-1905). Paris. CTNERHI, p 238.

³⁹ Cité par GILLIG, J-M (1996), *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, Paris, Dunod, p16.

⁴⁰ « Je ne me chargerai pas d'un enfant maladif et cacochyme, dût-il vivre quatre-vingts an (...) Que ferais-je en lui prodiguant vainement mes soins, sinon doubler la perte de la société et lui ôter deux hommes pour un ? » ROUSSEAU, J-J. *Émile ou de l'éducation*, (1959), Œuvres complètes, IV, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, p. 268.

⁴¹ BINET, A. SIMON, T. (1907/2008). Les enfants anormaux. Paris. L'Harmattan. p 107.

L'ensemble de ce dispositif confère à la loi de 1909 un caractère progressiste indéniable en se préoccupant du sort des enfants « différents ». Pour la première fois de l'histoire de l'Éducation sous l'égide du ministère de l'Instruction publique, elle est à l'origine d'une politique d'enseignement spécial dans les écoles. Cependant, elle se révèle relativement inopérante et se heurte à de nombreuses critiques.

Une première critique concerne son caractère facultatif puisque ce sont les communes et les départements qui ont la liberté de demander la création de classes ou d'écoles de perfectionnement⁴². Ce choix politique constitue un obstacle à une application efficace de la loi si bien que les classes spéciales ne se développent pas de façon conséquente après 1909. Les candidats aux fonctions d'instituteurs spécialisés restent également peu nombreux dans la mesure où la formation n'est pas rémunérée, impose souvent de longs déplacements et est sanctionnée par un examen ardu, le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des enfants Arriérés (C.A.E.A.), et cela malgré une indemnité supplémentaire justifiée par la pénibilité de la tâche⁴³. Le Front Populaire souhaite que l'État investisse davantage dans l'enseignement spécial. Ainsi, Jean Zay, ministre de l'Éducation Nationale, rend les classes de perfectionnement obligatoires et met l'accent sur la formation des enseignants spécialisés. Néanmoins leur développement se fera essentiellement après la seconde guerre mondiale (on en compte une centaine en 1930, 275 à 300 entre 1942 et 1944 et plus de 1000 en 1951). Les pratiques pédagogiques changent peu vis-à-vis de ces enfants et l'ensemble des maîtres ne semble pas concerné. Seuls quelques-uns d'entre eux se dirigent vers l'enseignement spécial et, unis par un fort esprit de corps, se heurtent au même ostracisme que celui qui frappe leurs élèves.

L'après-guerre marque une rupture concernant l'enseignement spécial et connaît un renouvellement de l'intérêt pour les enfants en difficulté. Le vocable change également : l'enfant arriéré, idiot ou débile cède sa place à l'enfant inadapté. L'école, et plus particulièrement le milieu enseignant, sont délégitimés, au profit de l'expertise médico-psychiatrique. Cette inadaptation est alors conçue sur le modèle de la maladie, conception qui aboutit à une catégorisation des « inadaptés » fondée sur l'étude des causes organiques et psychiques et à une progressive spécialisation technique des intervenants. Le Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (C.A.E.I) se substitue en 1963 au C.A.E.A et au Certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles de plein air créé en

⁴² Loi du 15 avril 1909. Article premier.

⁴³ L'article 8 de la loi du 15 avril 1909 fixe cette indemnité à 300 Fr.

1939. Le C.A.E.I comporte sept options : handicaps moteurs (H.M.), déficients physiques (D.P.), handicapés sociaux (H.S.), déficients visuels (D.V.), déficients intellectuels (D.I.), troubles du comportement et de la conduite (T.C.C.), rééducation psycho-pédagogique (R.P.P.). Cette nouvelle typologie illustre la tendance à catégoriser les inadaptés en fonction de la déficience qui les caractérise. Le champ d'intérêt de l'Éducation nationale s'élargit et un glissement sémantique s'opère ; on glisse de l'enseignement vers l'éducation. Émergent alors les notions de prévention et rééducation. Dès 1964, une sous-direction de l'enfance inadaptée est créée au sein du ministère de l'Éducation nationale qui souhaite donner aux maîtres des classes de perfectionnement, des directives dans le « domaine propre des moyens et des fins d'une pédagogie spéciale⁴⁴ ». L'État marque sa volonté de s'impliquer davantage comme l'illustrent les propos du ministre : « *J'attache la plus grande importance à la mise en place des structures nécessaires à la scolarisation des enfants et adolescents inadaptés qui exige qu'un effort considérable soit entrepris sans plus tarder⁴⁵.* »

Les avancées dans la prise en charge scolaire de ces enfants sont cependant fragiles. Les classes de perfectionnement sont en réalité très éloignées de leur définition initiale élaborée par Alfred Binet et Théodore Simon. Leur fréquentation est le fait d'un public très hétérogène ; les enfants atteints de maladies handicapantes et de troubles graves y côtoient d'autres enfants, issus le plus souvent de milieux populaires, souffrant majoritairement d'instabilité ou de désordres comportementaux. Les effectifs de ces classes augmentent considérablement dans les années 1960. Le concept de « déficients intellectuels légers » est alors utilisé le plus souvent pour mettre à la marge les enfants considérés comme dérangeants pour les classes ordinaires ; « l'emprise de la norme est telle qu'on leur attribue des caractéristiques pathologiques supposées les rendre incompatibles avec le milieu ordinaire⁴⁶. »

Malgré cette hétérogénéité et des fondements ségrégatifs, les classes de perfectionnement, lieu d'une plus grande liberté pédagogique que les classes ordinaires, sont le terreau d'innovations pédagogiques. Ces innovations sont le fruit d'instituteurs tels que Célestin Freinet avec ses plans de travail adaptés aux besoins et au rythme de chacun, la correspondance scolaire et les techniques d'imprimerie, ou encore Fernand Oury⁴⁷ qui, à

⁴⁴ Arrêté du 12 août 1964. Annexe I.

⁴⁵ FOUCHET, C. Circulaire n°65-348 du 21 septembre 1965.

⁴⁶ GARDOU, C. PIAISANCE, É. Op.cit. p 298.

⁴⁷ OURY, J, VASQUEZ, A. (1967). Vers une pédagogie institutionnelle. Paris. Maspero.

l'encontre de « *l'école caserne*⁴⁸ » promeut la pédagogie institutionnelle conjuguant les apports de la psychologie et de la psychothérapie institutionnelle et développe les activités de groupe dans des classes coopératives à partir de la construction des droits des élèves et la prise en compte de leur parole. À ces pédagogues aux actions hors normes s'ajoute Fernand Deligny qui œuvre en faveur des enfants « arriérés, caractériels, délinquants, psychotiques, irrécupérables », rejetés de toute institution. Après avoir enseigné en classe de perfectionnement à Paris et Nogent sur Marne, il enseigne à l'hôpital d'Armentières ainsi qu'au Centre de biopsychologie de l'enfant, dirigé par Henri Wallon avec lequel il crée La Grande Cordée proposant des cures libres pour adolescents psychotiques, à l'origine des premiers Lieux de vie et d'accueil. Très influencé par les nouvelles pédagogies, notamment par celle de Célestin Freinet, il développe des méthodes pédagogiques qui rejettent les formes institutionnalisées pour mettre les jeunes en situation, en confrontation, avec le réel. À Monoblet, dans les Cévennes, avec des enfants autistes, il met en œuvre ses convictions pédagogiques en cherchant à leur fournir toujours de nouvelles occasions d'essayer, de tâtonner afin de leur permettre de se libérer et de se révéler. Proche des traditions éducatives libertaires qui, de Paul Robin à Alexander S. Neill notamment, prônent une éducation pour, par et dans la liberté, il refuse toute méthode autoritaire. Il ne demande donc rien aux enfants autistes, et surtout pas de faire comme les autres. Il parle alors des lignes d'erre, libres circulations des jeunes dans leur espace de vie à partir desquelles il essaie, à la manière d'un ethnologue, de repérer ce qui leur est coutumier.

Si leurs approches sont différentes, c'est le regard porté sur l'enfant qui rassemble ces pédagogues. Novateurs, ils l'observent, accueillent les particularités de sa déficience, sa singularité, pour s'adapter à ses besoins. L'école, quant à elle, souligne les différences de cet enfant pour justifier de son inadaptation à l'égard du système scolaire et poursuivre dans une logique ségrégative. Celle-ci va cependant se fissurer progressivement et permettre à l'école passer d'une logique ségrégative à une logique intégrative puis inclusive.

1.3.2 D'une perspective intégrative à une visée inclusive

Dès la fin des années 1960, le positionnement de l'école vis-à-vis des élèves dits inadaptés modifie pour permettre progressivement un changement de paradigme. La logique ségrégative a vécu, la logique intégrative s'établit alors. Il s'agit désormais de permettre à

⁴⁸ OURY, F, PAIN, J. (1972). *Chronique de l'école caserne*. Paris. Maspero.

l'élève handicapé d'avoir une place au sein du système éducatif ordinaire, mais une place bien définie dans un premier temps.

Le concept central de l'enfance inadaptée cède la place à celui d'adaptation de l'école. À la catégorisation sémiologique, se substitue un modèle de compréhension globale de la personnalité dans un système complexe de relations réciproques (enfant, école, famille, ...). On ne s'attache donc plus aux seuls symptômes de la déficience. « À partir du début des années 1970, les catégorisations psychiatriques ne font plus référence à une déficience endogène et contestent l'utilisation antérieure des tests. C'est l'histoire du sujet qui doit être prise en considération, les tests ne sont qu'un élément d'un tableau d'ensemble. Le fondement théorique de la réglementation concernant le recrutement des classes de perfectionnement est très fragilisé, mais les réglementations demeurent malgré les transformations des catégories savantes⁴⁹. » Pour prévenir les inadaptations les Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique (G.A.P.P) et les classes d'adaptation sont alors créés avec la circulaire du 9 février 1970.

Ces différents textes législatifs marquent ainsi un tournant décisif en matière de représentation des enfants handicapés. Si l'enfance inadaptée disparaît dans les textes au profit du concept de handicap, mettant ainsi fin à une période de flou terminologique, il s'agit aussi de favoriser l'intégration de ces enfants en favorisant la scolarisation en milieu ordinaire par les G.A.P.P et pour les autres enfants, « qui sont dans une situation plus grave », « de réintégrer avec toutes chances de succès l'enseignement normal » après avoir été « retirés de la classe normale qui ne peut ni ne doit s'adapter à eux et (...) placés temporairement dans une classe spéciale où tout sera mis en œuvre pour leur faire faire les acquisitions et les expériences⁵⁰ » nécessaires à ce retour.

Ces différentes créations visant à assouplir les aides scolaires à l'égard des enfants inadaptés, « à la suite des critiques générales issues de 1968 à l'égard des institutions (écoles, asiles, etc.) [laissent entrevoir] les premières fissures du spécial⁵¹ ». La question des enfants handicapés au sein de l'école est cependant posée de façon plus explicite dans les années 1980.

La volonté affirmée d'une mise en concordance des réglementations émanant du ministère de la Santé et du ministère de l'Éducation nationale prend forme avec la loi du 30 juin 1975⁵². En

⁴⁹ DORISON, C. Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de déficience in *Le français aujourd'hui*. 1/2006 (n°152), p51-59.

⁵⁰ Circulaire n°IV-70-83 du 9 février 1970.

⁵¹ PLAISANCE, E. Quelle école pour les enfants handicapés ? in *Sciences humaines*, 2010. N°212, pp 43-45.

⁵² Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées n°75-534 du 30 juin 1975.

posant le principe d'« obligation éducative », cette loi modifie la situation de l'enseignement spécialisé. La question des élèves handicapés devient alors une des priorités des responsables administratifs du secteur. S'appuyant sur le rapport Bloch-Lainé de 1967⁵³, la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées est votée à l'unanimité par le Parlement le 30 juin 1975. Cette loi pose comme principe que :

« la prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels ou mentaux constituent une obligation nationale. »

Si la loi Haby⁵⁴, relative à l'éducation, précise que pour *« favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès à chacun, en fonction de ses aptitudes, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire »*, elle n'envisage cependant le handicap que sous l'angle du dépistage à l'école maternelle. En précisant dans son premier article : *« les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux »*, cette loi favorise le glissement d'une logique ségrégative à une logique intégrative en lien avec l'école ordinaire. Les mêmes conditions d'apprentissage que pour les autres élèves sont revendiquées pour ces enfants comme le précise René Haby :

« On considèrera (...) l'enfant handicapé non plus comme une exception, mais comme un enfant ayant pour un temps plus ou moins long des besoins et quelques difficultés supplémentaires (...) en cherchant quelles aides spécialisées sont nécessaires à cet enfant, et comment les lui apporter au sein de l'établissement⁵⁵. »

Ainsi, ces lois ne proposent pas encore une définition du handicap mais amorcent déjà un changement de regard prenant davantage la personne handicapée en compte comme l'indique l'intitulé même de la loi. Dès la présentation de celle-ci devant le Sénat le 3 avril 1975, Simone Veil, alors ministre de la Santé déclare :

⁵³ Ce rapport (1966-1967) rédigé à la demande de Georges Pompidou, alors premier ministre, constitue la première approche globale des problèmes des personnes handicapées et inadaptées. Il a été publié à La documentation française en février 1969.

⁵⁴ Loi relative à l'éducation n°75-620 du 11 juillet 1975, dite Loi Haby.

⁵⁵ HABY, R. (1975), Propositions pour une modernisation du système éducatif français. La documentation française. Paris. p 30.

« Comme vous avez pu le remarquer, le texte ne donne pas de définition du handicapé. Le gouvernement, sur ce point, a choisi une conception très souple et empirique : sera désormais considérée comme handicapée toute personne reconnue comme telle par les *Commissions départementales (...)*. Mais la raison fondamentale de cette option est que la *notion de handicap doit rester, si l'on veut précisément éviter les exclusions dans l'avenir, très évolutive et s'adapter aux situations qui pourront se présenter ultérieurement*⁵⁶. »

Le domaine de compétence et les modalités d'action des commissions définissent précisément le cadre dans lequel doit venir se poser la question du handicap. Rapidement, les Commissions Départementales de l'Éducation Spéciale (CDES)⁵⁷, prévues par la loi, sont mises en place. Elles ont pour mission principale l'orientation des enfants dans des classes ordinaires, des classes d'adaptation, ou encore des établissements spécialisés. Ce n'est que dans les années 1980 que l'intégration individuelle dans une classe ordinaire devient une priorité en assurant les moyens matériels de l'intégration et en formant les personnes concernées⁵⁸. En prolongement de la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées, la loi d'orientation du 10 juillet 1989 confirme le rôle de l'institution scolaire dans cette volonté d'intégration et rappelle que :

*« L'éducation est la première priorité nationale. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté*⁵⁹. »

A la fin des années 1980, la France voit la disparition de l'enseignement spécial au profit de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire (AIS). En 1987, est créé par décret⁶⁰, le Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques d'Adaptation et d'Intégration Scolaires (CAAPSAIS). La rédaction nouvelle des annexes XXIV du décret modifié du 9 mars 1956 et des circulaires interministérielles d'application du 29 avril 1988 et du 30 octobre 1989 souligne l'importance de l'action éducative auprès des élèves handicapés accueillis dans les établissements spécialisés mais aussi celle des pratiques visant à leur intégration scolaire. La circulaire 91-304 du 18

⁵⁶ Loi n°75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées. Recueil complet des textes préparatoires, débats au parlement, prises de position syndicales, *Psychiatrie* 30, 1976 et 31, 1977, 1.

⁵⁷ Commission qui a compétence pour l'orientation des enfants et adolescents handicapés et l'attribution d'aides financières aux familles.

⁵⁸ Circulaire n°82-2 et n°82-048 du 29 janvier 1982.

⁵⁹ Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.

⁶⁰ Décret n° 87-415 du 15 juin 1987.

novembre 1991 s'inscrit quant à elle dans la même dynamique en créant les Classes d'Intégration Scolaire (CLIS). Inspirée de façon explicite des travaux de Philip Wood et plus précisément de la classification internationale des handicaps (CIH) établie par l'Organisation Mondiale de la Santé, la présente circulaire distingue quatre types de CLIS : la CLIS 1 pour enfants atteints d'un handicap mental, la CLIS 2 pour enfants atteints d'un handicap auditif, la CLIS 3 pour enfants atteints d'un handicap visuel et enfin la CLIS 4 pour ceux atteints de handicap moteur. Ainsi la CLIS accueille :

« Des élèves handicapés physiques ou handicapés sensoriels ou handicapés mentaux qui peuvent tirer profit, en milieu scolaire ordinaire, d'une scolarité adaptée à leur âge et à leurs capacités, à la nature et à l'importance de leur handicap. L'objectif des CLIS est de permettre à ces élèves de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire (...) et d'assurer ainsi une mission d'intégration qui répond aux objectifs de l'école elle-même et prolonge ceux de l'établissement spécialisé dans le souci commun de limiter les effets ségrégatifs qui peuvent découler d'un placement spécialisé⁶¹. »

Depuis 1995, la politique d'intégration scolaire des élèves en situation de handicap a connu, en partie sous la pression des associations de parents, un fort développement, qu'il s'agisse d'intégrations individuelles ou d'ouverture de CLIS. Ces associations vont exercer de fortes pressions pour que des réponses soient apportées au sein des collèges et lycées. Ainsi, en 1995, deux circulaires⁶² répondent à leurs attentes. Les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) sont dans un premier temps créées pour accueillir les élèves handicapés présentant un handicap mental dans les collèges puis dans les lycées et pour tous les types de handicap à partir de 2001⁶³.

Si cet ensemble de textes législatifs a pour ambition d'effectuer une mutation profonde dans l'accueil des élèves handicapés à l'école primaire, celle-ci est à nuancer tant la réalité est contrastée et le changement long à opérer. Concernant les CLIS, un rapport de l'inspection générale dresse un état des lieux en 1995 et souligne l'hétérogénéité des situations révélant des politiques départementales contrastées. Dans certains départements, des CLIS ont été ouvertes

⁶¹ Circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991.

⁶² Circulaire n°95-124 du 17 mai 1995 relative à l'intégration scolaire des préadolescents et adolescents présentant des handicaps au collège et au lycée. Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995 relative à la mise en place des dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental : les UPI.

⁶³ Circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001

et accueillent des élèves handicapés mentaux, alors que dans d'autres, issues des anciennes classes de perfectionnement, les mêmes élèves qu'auparavant sont reçus.

« *Pour qualifier les caractéristiques des élèves qui n'ont pas de handicap mental, les précisions apportées tant par les enseignants que par les inspecteurs s'égrènent selon le cortège lancinant des échecs scolaires massifs, du handicap social, des blocages affectifs, des perturbations dues à un milieu familial déstructuré ou indigent au plan culturel*⁶⁴. »

Les procédures d'admission et de révision ne sont que partiellement respectées et le cas des élèves non handicapés mais en situation très difficile à l'école représente une réelle difficulté pour les commissions. Enfin, alors qu'il s'agit d'opposer à une logique ségrégative, une logique d'intégration.

« *L'élève admis en CLIS doit être capable d'une part, d'assumer les contraintes et les exigences minimales de comportement qu'implique la vie à l'école, d'autre part, d'avoir acquis ou d'être en voie d'acquérir une capacité de communication compatible avec des enseignements scolaires, les situations de vie et d'éducation collectives*⁶⁵. »

C'est donc à l'enfant handicapé de faire la preuve de sa capacité à être accueilli à l'école, c'est à lui de s'adapter et non à l'école de le faire. Ne reste-t-on pas ici dans une logique d'intégration sous conditions, logique où il s'agit de mériter son admission ?

« Contrairement au caractère radical de la politique italienne (à partir de 1977) où l'intégration signifie seulement la place de l'enfant handicapé en classe ordinaire, la politique française se caractérise par une mixité des dispositifs dont certains sont directement hérités de la tradition de l'éducation spéciale⁶⁶. »

Au début du XXIème siècle, sous l'impulsion des familles et des débats internationaux modifiant les représentations du handicap, et proposant des modèles explicatifs basés sur le rôle central de l'environnement, l'éducation se retrouve au cœur de nouvelles conceptions.

⁶⁴ GOSSOT B. (1995), *Les Classes d'intégration scolaire* : examen de quelques situations départementales, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Insertion professionnelle. Cité par DORISON, C. Op.cit.

⁶⁵ Circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991.

⁶⁶ PLAISANCE, E. Op.cit. p 44.

Celles-ci prennent en considération les facteurs individuels et les facteurs contextuels dans les situations de handicap. Le concept d'intégration cède ainsi la place au concept d'inclusion.

Les concepts de société et d'école inclusives sont affirmés par la loi du 11 février 2005. Cette loi marque un tournant décisif dans le regard porté sur le handicap puisque les facteurs environnementaux sont mis en avant et le modèle médical du handicap mis à distance au profit de celui adopté par la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Énoncée au nom de « *l'égalité des droits et des chances, la citoyenneté et la participation des personnes handicapées* », la loi du 11 février 2005 propose ainsi pour la première fois une définition du handicap :

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable et définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant.⁶⁷ »

Cette approche sociale et relationnelle conduit à la recherche de l'accessibilité. La loi affirme l'obligation pour les services publics d'assurer une « formation scolaire, supérieure ou professionnelle aux enfants, aux adolescents ou aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant » et promeut la règle de l'inscription, pour un enfant, dans l'établissement scolaire le plus proche de son domicile qui devient alors l'« établissement de référence ». La formation peut cependant recouvrir différentes modalités en fonction du projet personnalisé de l'enfant⁶⁸ (PPS). Celui-ci est établi en fonction de ses « besoins », soit dans une autre école, soit dans des dispositifs « adaptés », dans ou en dehors de l'école ordinaire. Avec ce texte législatif, « l'obligation scolaire » cède la place à la « formation scolaire », au nom de l'accessibilité pour tous. Les termes « d'éducation spéciale » ne figurent ainsi plus dans la loi.

⁶⁷ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Article 1.

⁶⁸ Le projet personnalisé de scolarisation est établi par une équipe pluridisciplinaire et validé par la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) au sein de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH).

« *L'opposition de l'ordinaire et du spécial se situe dans une logique de filière séparées, reposant sur une classification des personnes. C'est tout au contraire une logique de parcours personnalisés, une logique de « projet de vie » qui doit présider au renouvellement des institutions et des pratiques*⁶⁹. » Ainsi, « les élèves concernés ne se laissent plus appréhender selon les catégories de déficience qui ont présidé à la construction du secteur. La légitimité du processus de classification ne va plus d'elle-même aujourd'hui⁷⁰. »

Cette nécessaire « révolution culturelle⁷¹ » pour reprendre les termes de C. Gardou est à percevoir comme « *un processus de profonde mutation culturelle. [Il s'agit de] se refaire une culture, rien de moins : une culture de l'unita multiplex, dirait Edgar Morin. L'école en constitue le socle*⁷². » Le décret et l'arrêté du 2 avril 2009 concernant la collaboration entre établissements pour la scolarisation en milieu ordinaire par la mise en place des unités d'enseignement révisent les annexes XXIV du décret du 27 octobre 1989⁷³. Ils favorisent « l'intégration » dans les écoles ou collèges voisins des enfants habituellement accueillis dans les établissements spécialisés et définit les unités d'enseignement qui se substituent alors aux classes, tout du moins dans le vocabulaire législatif. Mais ce n'est qu'en 2013 que la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République⁷⁴ introduit dans le code de l'éducation le concept d'école inclusive et engage tous les acteurs dans une nouvelle conception de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Ainsi, dix ans après la loi du 11 février 2005, la CLIS devenue ULIS école (Unité pour l'inclusion scolaire) avec la circulaire du 21 août 2005 n'est définitivement plus envisagée comme une classe. Les élèves orientés en ULIS, que ce soit à l'école élémentaire, au collège ou au lycée, sont ceux « qui, en plus des aménagements et adaptations pédagogiques et des mesures de compensation mis en œuvre par les équipes éducatives, nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de

⁶⁹ PLAISANCE, E (2007). « De la notion de déficience à celle de « besoin éducatif particulier » : De l'éducation spéciale à l'éducation partagée ». En ligne : <http://docplayer.fr/333467-De-la-notion-de-deficience-a-celle-de-besoin-educatif-particulier-de-l-education-speciale-a-l-education-partagee.html> (consulté le 19/08/16).

⁷⁰ MEGE-COURTEIX, M-C (1999), Les aides spécialisées au bénéfice des élèves. Une mission de service public. Paris. ESF, p 121. Cité par PLAISANCE, E (2007). Op.cit.

⁷¹ GARDOU, C. (2005), Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action, Toulouse, Erès.

⁷² GARDOU, C. Penser et vivre le handicap : ce que nous en dit Charles Gardou. In BENOIT, H. PLAISANCE, E(dir) (2009). *L'éducation inclusive en France et dans le monde*. La nouvelle revue de l'adaptation et la scolarisation. Paris. INSHEA.

⁷³ Ce décret était déjà une révision de l'annexe XXIV du décret n°56-284 du 9 mars 1956.

⁷⁴ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013.

regroupements.⁷⁵ ». L'ULIS est établie comme « un dispositif ouvert » permettant de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves, en dehors de leur classe de référence. Il constitue « une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique.⁷⁶ »

H. Benoît et É. Plaisance expliquent que :

« Ce qui est ici en jeu est la transformation de ce système par le choix d'une école accueillante pour tous, capable de proposer une pédagogie « humaniste et humanisante », qui se donne les moyens de conjuguer les apprentissages et les subjectivités différentes d'élèves inégaux dans le langage, le savoir, le rapport à l'autre. (...) L'inclusion n'implique pas de déroger à la norme scolaire et sociale, elle implique de les déconstruire⁷⁷. »

Il a fallu presque dix ans pour voir cette mutation définie sur le plan législatif. Mais on peut encore se demander si le concept d'inclusion n'est pas lui aussi limitant puisqu'il ne conçoit pas l'individu comme appartenant d'emblée au groupe, à la société. Ne faudrait-il pas alors lui préférer celui de scolarisation ? Bien qu'il semble d'une simplicité déconcertante, la transposition de ce concept dans les faits ne l'est pas. Dans les établissements, les écoles, les changements se heurtent souvent aux habitudes, aux peurs, à un ancrage désespéré à des concepts culturels connus et rassurants. Selon C. Gardou, la transformation des mentalités et le changement de culture sont nécessaires mais ceci ne semble pas aller de soi et on constate qu'au sein des structures, des écoles, chez les enseignants et les élèves, seuls les mots changent, et parfois timidement.

Cette revue non exhaustive de l'éducation des enfants en situation de handicap dévoile des avancées autant que des retours en arrière, entre idéaux philosophiques, préjugés et catégorisations. Les conceptions du handicap mais aussi sa prise en compte scolaire tout comme les classes et dispositifs spécialisés évoluent, mais c'est bien la conception même des situations d'enseignement-apprentissage qui est importante, c'est-à-dire l'analyse des tâches

⁷⁵ La circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009 remplaçant la circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002 modifiait l'appellation des CLIS, Classes d'Intégration Scolaire en Classe pour l'Inclusion Scolaire sans en changer le sigle. Elle affirmait également que la CLIS était « une classe à part entière de l'école dans laquelle elle est implantée. »

⁷⁶ Circulaire n°2015-129 du 21 août 2015. Cette circulaire s'étend également au second degré et abroge ainsi la circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010 qui avait établi les ULIS au collège et lycée à la place des UPI.

⁷⁷ BENOIT, H. PLAISANCE, E. (2009). *L'éducation inclusive en France et dans le monde*. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, HS n°5. Suresnes, p8.

proposées aux élèves, des obstacles éventuels et des étayages proposés. En son temps, Jean Itard, a soulevé des

« questions éducatives et pédagogiques cruciales : le rapport au savoir ; la place à accorder au besoin, au désir et au sens dans les apprentissages ; le risque de négliger le *caractère unique et les potentiels de l'enfant* ; le rêve du pédagogue d'exercer son savoir sur lui, sa posture – entre gardiennage et acharnement – et sa tentation démiurgique ; les limites des démarches exclusivement technico-didactiques ; le danger des conceptions et autres échafaudages théoriques préconçus ; *l'entrée dans la culture universelle et l'émergence de l'enfant comme sujet de connaissance.*⁷⁸ »

Qu'en est-il au sein des dispositifs spécialisés aujourd'hui ? Comment la prise en compte de la singularité de chacun peut-elle s'opérer au sein de dispositifs institutionnels ? Comment l'enfant peut-il apprendre et le pédagogue enseigner ? Quittons les instances législatives pour tourner désormais notre regard sur le terrain lui-même et observer ce qu'il en est réellement du fonctionnement actuel de ces différents dispositifs.

1.4. Les dispositifs de scolarisation aujourd'hui

Dans une logique de parcours à partir du projet de vie, la scolarisation des enfants en situation de handicap décidée par la CDAPH, et en accord de la famille, peut s'effectuer soit au sein de l'école ordinaire, soit dans un dispositif adapté tel que l'ULIS pour le premier et le second degré, soit au sein d'une Unité d'enseignement (UE) dans un établissement spécialisé.

1.4.1. Pour quels enfants, pour quels élèves ?

Les textes législatifs évoqués précédemment concernant les modes de scolarisation à partir desquels s'effectuera notre recherche illustrent ce lent processus qui a permis le passage d'une approche déféctologique à une approche sociale du handicap. La scolarisation pour tous est une volonté affirmée et la notion de besoins particuliers de l'élève en fonction de la situation et de l'environnement rencontrés tient une place prépondérante. Ce concept, introduit au cours des années 1990, relève de l'approche interactionniste du handicap, et permet ainsi de déplacer

⁷⁸ Ibid.p 293.

l'attention sur le contexte et non plus sur l'individu et sa « déficience », son « trouble » ou son « déficit ». Il sollicite dès lors chez l'enseignant la nécessité de penser les interventions didactiques et pédagogiques en fonction des besoins de l'élève et de la tâche à accomplir. Dans la circulaire régissant les unités d'enseignement en établissement spécialisé sont cependant encore évoqués « les enfants déficients intellectuels » alors que la circulaire plus récente régissant les ULIS établit une nomenclature des dispositifs pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap en fonction non pas des situations rencontrées, mais des troubles qu'ils présentent. On perçoit au sein de l'Éducation Nationale un basculement progressif mais encore timide vers la notion d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Il semble que le vocabulaire évolue plus vite que les réalités de terrain.

Ainsi, pour compléter ce premier aperçu, nous déplaçons notre regard de l'amont vers l'aval, des textes législatifs aux réalités de terrain pour nous intéresser au public effectivement accueilli dans ces trois dispositifs de scolarisation et ce, grâce aux rapports de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale. Dans chaque rapport, une comparaison effectuée entre le public accueilli en UE ou en ULIS collège et celui accueilli en CLIS⁷⁹, conclut à une grande similitude de public. Par ailleurs, le rapport sur les CLIS daté de septembre 2011 et intitulé « *Les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) en 2010*⁸⁰ » permet de percevoir comment les enfants accueillis sont définis.

S'appuyant sur la visite de 33 CLIS1 situées dans 30 départements et 20 académies, ce rapport établit une première caractéristique, celle de la grande hétérogénéité des enfants concernés. Si les garçons sont nettement plus nombreux que les filles, « les profils des élèves sont très divers (...) :

- un trait majoritaire (151 sur 235 situations recensées), les troubles des fonctions cognitives ; il est évoqué sous des termes divers : retard mental léger, déficience intellectuelle, trouble cognitif, etc. Mais, le degré de difficulté, la variété des contextes et les troubles associés de toute nature rendent cette catégorie très *composite (depuis le public traditionnel des classes de perfectionnement jusqu'à des situations de polyhandicap) ;*

⁷⁹ Les rapports IGEN sont antérieurs au changement d'appellation de la CLIS en ULIS école, nous conservons ce vocable en convenant que le public concerné est le même.

⁸⁰ Rapport n°2011-104. *Les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) en 2010*. Ministère de l'Éducation Nationale. Septembre 2011

- les troubles autistiques et les troubles spécifiques des apprentissages concerneraient respectivement 10 et 15% des élèves ;
- il est souvent fait référence à des problèmes de comportement, mais plus comme *élément d'un tableau qu'en tant que caractéristique d'un profil*. Pendant les moments de classe observés, des difficultés lourdes ont pu être relevées (refus de toute activité, agression physique d'un élève par un autre, « explosion verbale », etc.) engendrant parfois des tensions fortes dans le groupe. Toutefois ces remarques *ne concernent qu'une très faible minorité des élèves*.

Le point commun le plus caractéristique est sans doute le retard dans les acquisitions scolaire. Celui-ci est rappelé par tous les maîtres. Le niveau estimé par certains d'entre eux (172 élèves concernés) laisse apparaître un retard moyen d'environ trois ans en français comme en mathématiques.

Les tableaux ci-dessous fournissent une approche de cet écart : alors que l'âge moyen des élèves les situe fin CM1, début CM2, leurs acquis estimés, dans les deux domaines correspondent à un niveau CP/CE1.

Distribution des niveaux estimés

	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Français	4%	4%	9%	28%	33%	19%	2%	
Maths	4%	5%	9%	25%	37%	16%	5%	

Répartition en fonction de la classe d'âge

CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6ème	5ème
1%	7%	13%	23%	31%	23%	2%

Ces données, là encore, mettent en évidence la très grande hétérogénéité de la population scolarisée en CLIS : hétérogénéité des âges (de 6 à 12 ans), hétérogénéité des niveaux scolaires (de la petite section au CM1), hétérogénéité du retard lui-même (tableau ci-dessous). Les enseignants ont fréquemment à gérer dans la même classe des besoins d'apprentissage qui se réfèrent aux trois cycles de l'école primaire. »

Retard estimé en français et en mathématiques

Retard	0	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans
Français	3%	3%	34%	33%	23%	3%	1%
Mathématiques	2%	4%	41%	30%	18%	5%	

Ces différents documents renseignent à la fois sur les élèves accueillis au sein des différents dispositifs ainsi que sur la nature du regard que l'institution scolaire porte sur ces élèves. On s'étonne, alors que l'on s'inscrit au sein de l'« école inclusive » et de la scolarisation pour tous, de voir des rapports de l'Inspection générale de l'Education Nationale définir les élèves accueillis en reprenant une classification du handicap caractérisant les élèves par l'altération fonctionnelle qui les affecte ainsi que par un écart à la norme (définie par le niveau attendu au sein de leur classe d'âge). Qu'en est-il des besoins des élèves ? Qu'en est-il de ce qu'ils sont ? De ce qu'ils ont « en plus » ? La question a-t-elle été posée aux enseignants rencontrés ? Le changement conceptuel peut-il s'effectuer sur le terrain s'il n'est pas déjà présent dans les termes chez les inspecteurs ?

Sans reprendre ici l'historique de l'appellation de ces enfants, déjà énoncé précédemment, nous pouvons évoquer les propos de Monique Vial au sujet de cette constance dans le besoin de catégoriser la différence :

« (...) la catégorie des « anormaux » devient ensuite la catégorie officiellement employée par le ministère de l'Instruction publique. Or, il s'agit d'une catégorie englobante, rassemblant sous un même vocable des personnes hétérogènes et les différenciant du commun des mortels. Sourds, aveugles, infirmes, épileptiques, arriérés... sont réunis en un seul et unique concept. Ainsi, ils sont identifiés, amalgamés les uns aux autres et exclus du lot commun de ceux que l'on appelle « les normaux ». Il n'y aurait pas amalgame s'il ne s'agissait pas de discriminer, de stigmatiser comme négativement différent. Mais le terme d'anormal ne sert pas uniquement à qualifier, il n'indique pas seulement une caractéristique personnelle (comme par exemple d'avoir les yeux bleus ou une carie dentaire), il définit la personne elle-même, il la définit socialement : c'est une sorte d'identité sociale qu'il lui confère, et par laquelle il la sépare du reste des hommes. Ultérieurement, d'autres catégories, qui feront l'objet d'interminables controverses, remplaceront la catégorie « anormalité » : déficience, enfance

déficience, inadaptation, enfance inadaptée, handicap, enfants handicapés (...) ces catégories conservent les mêmes traits que celle de l'anormalité : elles amalgament et elles séparent. Elles amalgament parce qu'elles séparent. (...) C'est parce que les mots séparent et excluent qu'ils sont contestables⁸¹. »

Il ne s'agit plus aujourd'hui de séparer, mais bien de travailler en vue de la scolarisation de tous, en fonction des besoins de chacun. En s'appuyant sur la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, on ne se focalise plus sur la personne handicapée mais on déplace le regard sur le processus handicapant, le contexte social et environnemental dans lequel se manifeste la situation de handicap. Ce changement de paradigme constitue une avancée philosophique considérable puisqu'en décrivant les fonctionnalités de l'ensemble des êtres humains dans leur interaction avec leur environnement sous une forme neutre qui permet d'englober tout le monde, elle peut contribuer à un décloisonnement, une dé-ségrégation, une dés-insularisation⁸² des personnes en situation de handicap. Il revient souvent à l'École d'amorcer les changements. Ceux-ci énoncés progressivement d'un point de vue législatif, ne sont pas encore totalement opérants au sein de l'institution scolaire. Le vocabulaire utilisé ici par les inspecteurs illustre ce balancement entre la notion de besoin et celle, censée avoir vécue, de déficience. Si le basculement s'est effectué dans certains départements, certaines écoles, cela reste très hétérogène à l'échelle nationale. Quand il s'agit d'expliquer à tout un chacun son travail et le public auquel il s'adresse, combien de fois l'enseignant spécialisé, après avoir évoqué la notion de « troubles des fonctions cognitives » et parlé d'adaptation aux besoins des élèves, ne se voit-il pas capituler pour être compris, en disant en substance qu'il accueille des élèves présentant une déficience intellectuelle, des troubles du comportement ou différents syndromes ou pathologies ? Cependant, s'il évoque l'élève trisomique, autiste, déficient intellectuel..., pour suggérer une image du groupe d'enfants auquel il s'adresse quotidiennement, et parfois aussi valoriser son action, l'enseignant sait qu'en disant cela il n'a rien dit ; son quotidien de pédagogue n'est pas celui-ci. Une fois la porte de la salle de classe fermée, avec ses élèves, il s'agit pour lui de les observer face à la tâche, de les écouter échanger entre eux, de les regarder agir. Il s'agit de rencontrer réellement ces « enfants à la pensée

⁸¹ VIAL, M. (1999). Penser et agir l'intégration in GARDOU, C. (1999). Connaître le handicap, reconnaître la personne. Toulouse. érès, p131.

⁸² GARDOU, C. (2005). Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Toulouse. érès.

troublée⁸³ », ceux-ci, bien présents face à lui et non ceux décrit de façon abstraite sous le vocable de « déficient intellectuel », « trisomique », « autiste » ...

Un mot ne résumera jamais une personne, et c'est à la personne que s'adresse le pédagogue, mû par l'inconditionnelle conviction de son éducabilité, quel que soit l'enfant, quel que soit l'élève. Ce qui se cache derrière le compte-rendu de l'hétérogénéité des profils des enfants accueillis au sein des ULIS et UE, c'est la diversité des manifestations de leur intelligence, leur variabilité selon les périodes de leur vie, leurs envies, leurs centres d'intérêt, leurs plaisirs et déplaisirs, leurs émotions ... Et c'est cet ensemble que l'enseignant rencontre et prend en compte lors des situations d'enseignement, c'est aussi ce qui en fait la richesse.

« Vous dites qu'il faut connaître l'enfant pour l'instruire ; ce n'est point vrai ; je dirais plutôt qu'il faut l'instruire pour le connaître ; car sa vraie nature c'est sa nature développée par l'étude des langues, des auteurs et des sciences. C'est en formant le chanteur que je saurai s'il est musicien⁸⁴ » rappelle le philosophe Alain. Que peut-on alors dire de la façon dont se conçoit l'enseignement au sein des dispositifs concernés par notre recherche ?

1.4.2. Qu'en est-il aujourd'hui du postulat d'éducabilité auprès des élèves de ces dispositifs ?

Que ce soit pour les ULIS ou les unités d'enseignement (UE) au sein des établissements spécialisés, les fonctionnements institués législativement sont similaires en ce qui concerne l'aspect pédagogique.

L'enseignant⁸⁵ actuellement affecté sur ces dispositifs est un enseignant spécialisé titulaire du Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et

⁸³ Cette expression peut renvoyer à deux auteurs : SIMON M-A (1999). Enseigner aux élèves à la pensée troublée. Toulouse. érès, mais aussi GIBELLO, B. (2009). *L'enfant à la pensée troublée*. Paris. Dunod.

⁸⁴ ALAIN (1932/1986). *Propos sur l'éducation*. Paris. PUF. p 45.

⁸⁵ Dans les faits, en absence de titulaire du CAPA-SH, un enseignant sans spécialisation et donc sans formation peut être affecté sur le poste s'il en fait la demande. Le cas échéant et si un poste est vacant, l'inspection académique peut nommer elle-même un enseignant afin de pourvoir le poste. Il s'agit généralement d'un enseignant débutant bénéficiant d'un nombre de points de barème insuffisant pour obtenir le poste qu'il souhaite.

la scolarisation des élèves en situation de handicap option D (CAPA-SH⁸⁶) (ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2 CA-SH) pour les ULIS du second degré et à partir de l'année scolaire 2017-2018 le Certificat d'aptitude aux pratiques de l'éducation inclusive et formation professionnelle spécialisée⁸⁷ (CAPPEI), pour enseigner aux élèves en situation de handicap présentant des troubles des fonctions cognitives ou mentales.

En fonction du projet personnalisé de scolarisation (PPS) établi par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), le temps de l'élève est organisé avec des temps de scolarisation dans sa classe de référence (classe de l'école ou du collège pour les ULIS, classe d'un établissement scolaire à proximité de l'établissement spécialisé pour les UE) et des temps de regroupement au sein du dispositif pour répondre à ses besoins particuliers. L'enseignant coordonne ses différents temps, les relations avec les partenaires extérieurs et assure l'enseignement lors des temps de regroupement. Les programmes de l'école primaire et du collège restent la référence pour cet enseignement et l'évaluation des acquis s'effectue comme pour tous les élèves, à partir du livret de compétences dont les cinq domaines de compétences constituent le socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁸⁸, c'est-à-dire les savoirs fondamentaux définis par la loi sur l'avenir de l'école.

Selon le référentiel de compétences professionnelles⁸⁹, « l'enseignant spécialisé exerce une *fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire* :

- en assurant une mission *de prévention des difficultés d'apprentissages* ;
- en contribuant à l'*élaboration de parcours de formation adaptés visant une bonne insertion sociale et professionnelle* ;
- en se dotant et utilisant des *méthodes et outils d'évaluation adaptés* ;
- en *définissant des stratégies d'apprentissages personnalisées et explicites* ;
- en *adaptant les situations d'apprentissage, les supports d'enseignement et d'évaluation* ;
- en *élaborant ou en contribuant à l'élaboration et la mise en œuvre de projets individualisés dans une perspective d'un parcours de réussite.* »

⁸⁶ Circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004.

⁸⁷ Circulaire n° 2017-026 du 14 février 2017.

⁸⁸ Décret n°2015-372 du 31 mars 2015.

⁸⁹ Circulaire n° 2017-026 du 14 février 2017. Annexe 1.

« *Le coordonnateur de l'Ulis est un spécialiste de l'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap, donc de l'adaptation des situations d'apprentissage aux situations de handicap (...). Son expertise lui permet d'analyser l'impact que la situation de handicap a sur les processus d'apprentissage déployés par les élèves, aux fins de proposer l'enseignement le mieux adapté*⁹⁰. »

Influencée par une culture du projet très présente au sein du monde de l'entreprise tout comme dans celui des institutions sociales, l'institution scolaire demande à l'enseignant spécialisé de s'inscrire dans cette démarche. Il doit dès lors établir un projet d'enseignement pour l'élève, qu'il articule avec son PPS mais aussi avec le projet du dispositif, de l'école ou de l'établissement et le Projet individualisé d'accompagnement⁹¹ (PIA) pour les enfants accueillis en établissement spécialisé. La tâche n'est pas toujours aisée et l'enseignant peut rencontrer des difficultés dans l'articulation des projets individuel et collectif. Cependant, si l'imbrication de ces différents projets peut s'avérer complexe, mais aussi n'être qu'une simple réponse à une demande hiérarchique⁹², le projet permet selon J-M Gillig :

« de mettre en tension la dialectique entre le réel et le désir, la tension étant orientée vers un nouvel objet à créer, un résultat à construire et à obtenir, et cessant lorsque celui-ci est atteint. Telle nous paraît la démarche (...), partagé entre un idéal contraignant (la déficience, l'incapacité et ses conséquences sur le plan du handicap) et un idéal de changement (la réduction, voire la disparition du handicap).⁹³ »

Cette démarche est en revanche davantage mise en œuvre au sein du dispositif lui-même quand il s'agit de travailler au quotidien avec l'enfant et sa famille autour du PPS et du projet pédagogique individuel souvent présenté lors des réunions d'équipe de suivi de scolarisation (ESS). L'intérêt de cette démarche est d'articuler les prévisions en termes d'activités et de contenus aux objectifs visés en termes de compétences, « *ainsi il n'y a pas d'objectifs sans activités opérationnalisées. Il n'y a pas non plus d'activités sans objectifs.*⁹⁴ » Ces objectifs sont déclinés à partir des besoins de l'élève, de l'observation de ses réussites, des points d'appui

⁹⁰ Circulaire n°2015-129 du 21 août 2015.

⁹¹ Décret n°2009-378 du 2 avril 2009.

⁹² Ceci est notamment le cas pour le projet de dispositif rédigé la plupart du temps par les enseignants uniquement à l'annonce d'une inspection. La rédaction est souvent perçue comme superflue alors qu'ils peuvent décliner oralement la façon dont ils conçoivent le groupe, ses interactions, ses apprentissages et le lien avec le projet d'établissement.

⁹³ GILLIG, J-M. (2003). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Dunod, Paris, p 130.

⁹⁴ Ibid. p 169.

dont il dispose et des difficultés qu'il peut rencontrer. Une pédagogie adaptée doit alors lui être proposée et selon É. Plaisance,

« Une telle logique de projets conduit à refonder la représentation globale du métier et *du fonctionnement de la classe, quel que soit le niveau ou le domaine d'intervention. La conception même des choix et de l'organisation pédagogique de la classe retentit directement* sur la capacité à mettre en place, de façon efficiente, ces projets et/ou programmes personnalisés.⁹⁵ Il s'agit pour l'enseignant d'« explorer les besoins d'apprentissage ».

« *La capacité de l'enseignant à observer, quitte à apparemment « perdre du temps », est une démarche qui ne s'improvise pas mais s'apprend. Elle peut ouvrir à l'identification des difficultés, mais aussi à repérer, chez le même élève, les points d'appui et les potentialités qui permettront de mieux cerner ses besoins au sein de la classe*⁹⁶. »

Avant de concevoir son enseignement, l'enseignant doit tout d'abord observer ces élèves pour ensuite concevoir des situations d'apprentissage adaptées. Que doit-il effectivement observer ?

Il s'agit tout d'abord pour lui de connaître les troubles des fonctions cognitives tels qu'ils sont définis par la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé pour identifier leurs conséquences sur les apprentissages. L'observation s'effectue en regard des fonctions suivantes⁹⁷ :

- la mémoire et le raisonnement
- le temps et l'espace
- le langage oral et écrit par rapport à la communication
- la motricité
- la perception et l'attention
- la socialisation et l'autonomie.

Les élèves, « atteints de troubles des fonctions cognitives », en lien avec les différents éléments énoncés précédemment peuvent ainsi présenter dans toutes les variations possibles des difficultés concernant la prise d'information, leur traitement ainsi que leur restitution dans les différents apprentissages proposés et c'est ce qu'il s'agit d'observer. Mais si l'« expertise [de

⁹⁵ PLAISANCE, E. « Conférence de consensus 2008 », Recherche et formation [En ligne], 61/2009, mis en ligne le 1^{er} juin 2013, consulté le 4 octobre 2016. URL : <http://rechercheformation.revues.org/499> ;

⁹⁶ Ibid.

⁹⁷ Circulaire n° 2017-026 du 14 février 2017. Annexe III 2-f.

l'enseignant spécialisé] lui permet d'analyser l'impact que la situation de handicap a sur les processus d'apprentissage déployés par les élèves, aux fins de proposer l'enseignement le mieux adapté⁹⁸ », s'effectue essentiellement selon une approche des processus cognitifs des élèves au cours des apprentissages, ceci nous semble limité et peu révélateur de l'élève de ne chercher à le percevoir que par ce prisme. Pour le pédagogue, faire l'économie d'une observation et d'une connaissance du rapport que l'élève entretient avec le savoir serait se priver de connaissances intéressantes et nécessaires pour la construction des situations pédagogiques pertinentes. Ce rapport au savoir, comme l'a montré B. Charlot⁹⁹, représente « le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre ». En d'autres termes, c'est :

« *L'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un « contenu de pensée », une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir- par là même il est aussi rapport au langage, au temps, à l'activité dans le monde, sur le monde, rapport aux autres et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation¹⁰⁰. »*

Ne prendre en compte que l'aspect cognitif du rapport au savoir de l'enfant serait omettre l'aspect identitaire de ce dernier. Selon B. Charlot, apprendre fait référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, sa conception de la vie, ses rapports aux autres, ainsi qu'à l'estime qu'il peut avoir de lui-même en fonction des réussites ou des échecs rencontrés. Les élèves accueillis au sein des dispositifs ULIS ou en unité d'enseignement en IME ont pour la plupart fréquenté l'école ordinaire, souvent l'école maternelle et les premières années de l'école élémentaire. Avant l'orientation dans l'enseignement spécialisé, les enfants, les parents, ont alors entendu de la part des enseignants, qu'« ils ne pouvaient pas..., n'étaient pas capables, ne validaient pas les compétences du socle commun... » et divers autres termes évoquant tous les difficultés et les échecs de l'enfant, souvent en écho à la difficulté et l'impuissance ressenties par l'enseignant lui-même devant cet élève différent. Ces situations d'apprentissage difficiles, le vocabulaire utilisé, la prise de conscience d'une différence, les échecs répétés ont souvent entamé le désir d'apprendre et une estime de soi peu assurée. Au sein des dispositifs spécialisés, on retrouve alors des enfants qui peuvent fuir, d'une façon ou d'une autre, la situation

⁹⁸ Circulaire n°2015-129 du 21 août 2015.

⁹⁹ CHARLOT, B. (1999). Du rapport au savoir, éléments pour une théorie. Paris. Anthropos. p 3.

¹⁰⁰ Ibid. p 124.

d'apprentissage, fuir ce moment où ils devront, face à un problème, se retrouver face à eux-mêmes pour réfléchir. Selon S. Boimare,

« *L'incertitude sur sa propre valeur se prolonge parfois par des inquiétudes sur sa place dans le groupe, sur ses origines, sur le contrôle possible de ses pulsions, sur les limites de son désir confronté à la loi, sur sa sexualité et son homosexualité, parfois aussi sur la mort. (...) On comprend alors très vite en voyant ces enfants fonctionner intellectuellement, combien l'instrument lui-même – que ce soit la mémoire, les repères psychomoteurs, la concentration et même le maniement du langage – peuvent être perturbés, voire endommagés, par l'arrivée des peurs.*

Pour les repérer et savoir que nous ne sommes pas seulement face à une limite de l'instrument, un indice de taille, facile à observer pour un enseignant : c'est la fuite par tous les moyens devant ce temps d'élaboration. (...) Leur défense principale est d'inventer des stratégies pour court-circuiter ce temps du doute où il faut confronter son organisation aux contraintes de l'apprentissage. Relais passés au corps, déclenchement de besoins vitaux, attaque du cadre, conformisme stérilisant, réponse en association immédiate... sont les plus usités¹⁰¹. »

Ainsi, devant ces enfants qui fuient la tâche, ferment leur trousse, taillent leur crayon de papier plus qu'il ne faut, collent et recollent leur feuille, changent de couleur de stylo, voyagent jusqu'à la poubelle, appellent la maîtresse, posent une question, lui redemandent si « c'est bien ce qu'on a fait ? » ... L'enseignant peut se sentir démuni et émettre alors l'hypothèse de la rencontre avec « ces phobiques du temps de suspension¹⁰². » G. Pelgrims¹⁰³ souligne effectivement que les élèves des classes spécialisées présentent un degré d'engagement et de persévérance moindre ainsi que des stratégies d'évitement des situations d'apprentissage plus nombreuses que les élèves des classes ordinaires. Elle insiste cependant sur le fait qu'il convient de regarder plus précisément le rapport qu'entretiennent ces élèves avec le savoir car ils peuvent présenter un sentiment de compétence cognitif et scolaire élevé qu'elle explique, à la suite de B. Pierrehumbert¹⁰⁴ et ses collaborateurs selon une hypothèse de type psychologique, selon laquelle « ils auraient *tendance à se surévaluer par une conformité excessive à l'idéal du*

¹⁰¹ BOIMARE, S. (2010). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris. Dunod, p 12.

¹⁰² Ibid. p 12.

¹⁰³ PELGRIMS, G. La motivation à apprendre des élèves en milieu scolaire : des classes ordinaires aux classes spécialisées in CHATELANAT, G., PELGRIMS, G. (2003). *Education et enseignement spécialisés : rupture et intégration*. Bruxelles. De Boeck. p 215-240.

¹⁰⁴ PIERREHUMBERT, B., TAMAGNI BERNASCONI, K., GELDOLF, S. (1998). *Estime de soi et alternatives pédagogiques*. In BOLOGNI, M., PRETEUR, Y., (Éd), *Estime de soi : perspectives développementales* (pp.183-194). Lausanne. Delachaux et Niestlé.

bon élève, par besoin de préserver leur estime globale au regard des autres. »¹⁰⁵ Cette tendance est proportionnelle au nombre d'années passées dans la filière spécialisée en lien avec la pédagogie proposée, fondée davantage sur la réussite, la diminution des évaluations formelles et l'assouplissement des exigences. Ainsi, « *ce sont les élèves qui viennent d'arriver dans la filière spécialisée qui ont le sentiment le plus bas, alors que ceux qui y suivent leur scolarité depuis un à trois ans s'estiment plus positivement, et ceux qui la fréquentent depuis plus de quatre ans et plus, encore davantage*¹⁰⁶. » Les élèves des classes spécialisées entretiennent un rapport complexe avec les causes de leurs réussites et échecs scolaires et s'ils ne perçoivent pas toujours leur responsabilité dans l'accès à la réussite, ils ont cependant tendance à se dévaloriser et s'attribuer les échecs. Cette tendance générale ne doit néanmoins pas masquer les différences interindividuelles en fonction des profils défensif ou dépressif¹⁰⁷ des élèves et les différences intra individuelles dans la mesure où le sentiment de compétence peut varier en fonction des disciplines scolaires.

Entre stratégies d'évitement de la tâche et par là-même de l'échec, et l'absence de sentiment de contrôle des réussites, le sentiment d'impuissance acquise¹⁰⁸ peut se développer chez les élèves en situation de handicap qui présentent à la fois pensée et estime de soi troublées. Ignorer ce rapport affectif et par là même identitaire au savoir, serait ne pas permettre la rencontre elle-même avec le savoir. Prendre en compte l'élève dans sa globalité, c'est aussi rencontrer ses peurs face à la tâche, lui permettre d'être disponible, et donc de se sentir suffisamment sécurisé pour accepter la situation d'apprentissage et ainsi la rencontre avec le savoir mais c'est aussi l'accompagner progressivement dans la restauration de son estime de soi. Enfin, c'est lui permettre de prendre conscience qu'il peut apprendre, qu'il peut réussir et comprendre. Il s'agit de modifier, construire ou reconstruire son rapport au savoir à partir de ce qui est là, ses troubles cognitifs, bien sûr, mais aussi tout ce qui constitue sa personne, son histoire, ses envies, ses goûts.

¹⁰⁵ PELGRIMS, G. (2003). p 219.

¹⁰⁶ Ibid. p 220

¹⁰⁷ Greta Pelgrims cite l'étude de Pierrehumbert, Plancherl et Meuwly-Chuard selon laquelle « les élèves à profil défensif présentent un degré élevé de satisfaction d'eux-mêmes, rejetant la responsabilité des échecs et revendiquant les réussites plus fortement que leurs pairs sans difficulté, alors que les élèves à profil dépressif s'estiment peu satisfaits d'eux-mêmes. » p 221.

¹⁰⁸ Concept développé en psychologie expérimentale par Martin Seligman dès 1975 et introduit en France par B-M Barth en 1987 pour souligner l'importance de la place de l'affectif au sein des situations d'apprentissage. (BARTH, B-M (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*, p 18.)

« Pour l'enseignant, une meilleure compréhension du rapport au savoir des élèves, articulée à une meilleure compréhension du rapport à la loi des élèves peut faciliter la création des conditions pour que les élèves trouvent du sens à l'École¹⁰⁹ » selon Michel Develay. Il s'agit pour le pédagogue de s'intéresser au rapport au savoir de l'élève selon des perspectives sociologique, psychologique et épistémologique, et si « le maître n'a pas la compétence et ne doit pas avoir le projet de jouer à l'apprenti psychologue, (...) la classe peut être l'occasion d'aider l'élève à prendre de la distance à l'égard des savoirs enseignés et se rendre attentif au rapport qu'il vit à l'égard des savoirs scolaires¹¹⁰ » dans une relation de liaison-déliation¹¹¹. Si sans être recommandé, il est parfois possible de faire l'économie de ce regard sur le rapport au savoir de l'élève dans l'enseignement ordinaire, cela est difficilement concevable auprès des « enfants dont le rapport au savoir est à distance des normes¹¹². »

Nous l'avons vu, les élèves scolarisés dans les dispositifs spécialisés présentent à la fois une grande hétérogénéité des troubles cognitifs qui eux-mêmes peuvent varier dans le temps mais aussi en fonction des situations rencontrées. Ils démontrent aussi une grande hétérogénéité dans leur rapport au savoir ainsi qu'à eux-mêmes. Aussi, si les profils des enfants accueillis au sein de ces dispositifs sont très hétérogènes, il en va tout autant des pratiques pédagogiques développées. Les différents rapports de l'IGEN en font état : « Les observations réalisées dans les classes confirment l'hétérogénéité des situations, plusieurs fois soulignée. L'expérience des maîtres, le profil du groupe d'élèves et les choix d'organisation constituent autant de variables qui infléchissent le déroulement quotidien de la classe.¹¹³ » Mais pourrait-il en être autrement ? N'est-ce pas ici la définition même de la pédagogie ? Une similitude des pratiques et organisations pédagogiques ne serait-elle pas, quant à elle, beaucoup plus dérangeante ?

En ayant pour fondement les besoins particuliers des élèves et en se référant au triangle pédagogique¹¹⁴ défini par Jean Houssaye, comme composé des trois éléments que sont l'élève, le maître et le savoir, on ne peut que rencontrer, au sein de ces dispositifs, une grande variété

¹⁰⁹ DEVELAY, M (2012). *Donner du sens à l'École*. Paris, ESF, p 40.

¹¹⁰ Ibid. p 51.

¹¹¹ Selon Michel Develay, se délier des savoirs, c'est chercher à comprendre les raisons pour lesquelles ils présentent de l'intérêt ou entraînent un rejet et ainsi apprécier le rapport qu'on entretient avec.

¹¹² DEVELAY, M. GARDOU, C. (2001) Ce que les situations de handicap, l'adaptation, et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation. In *Revue Française de Pédagogie*, n°134. 1^{er} trimestre 2001. p 23.

¹¹³ Rapport n° 2011-104. Septembre 2011. p 34.

¹¹⁴ HOUSSAYE, J. (2015). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. Paris. ESF.

Jean Houssaye définit le triangle pédagogique comme composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, faire le fou.

et certainement une grande richesse dans le choix des démarches et des pratiques. Cette liberté pédagogique peut être grisante pour l'enseignant qui, en fonction de ses élèves, et du savoir envisagé, peut « tout inventer » mais elle peut également être source de frustration et de découragement face à la multiplicité des besoins et des obstacles. Il n'existe pas « une » méthode qui marche, une fois pour toute, avec tous les élèves et à coup sûr. Comment dès lors permettre à tous les élèves de progresser en fonction de ses besoins et en respectant son rythme ? Et comment devant tant de diversité, l'enseignant peut-il envisager l'accès de chacun à l'universalité du savoir ? Comment concilier à la fois la singularité de l'élève au sein d'un groupe et l'apprentissage par tous d'un savoir universel ?

L'adhésion au « postulat d'éducabilité » constitue le fondement de l'action éducative écartant le renoncement. Il ne s'agit pas d'une croyance naïve niant les obstacles et les difficultés, mais de la conviction qu'ils peuvent être dépassés sans que le pédagogue ne les attribue à des causes extérieures sur lesquelles il n'aurait pas de prise. Tel Jean Itard auprès de Victor, l'enseignant s'engage avec conviction auprès de ses élèves, conviction de leur éducabilité, conviction qu'il n'est ni illusoire ni inutile de nourrir des attentes envers des enfants aux fonctions cognitives altérées. Le fondement et la nature de ces attentes sont cependant à questionner.

L'expérience première en ce domaine est celle menée et rapportée par R. A. Rosenthal et L. Jacobson dans *Pygmalion à l'école*¹¹⁵. Vers 1964, ces deux chercheurs américains, mettent en œuvre une expérience qui consiste à tirer au sort 20% des élèves d'une école située dans un quartier populaire de San Francisco et à révéler aux maîtres des élèves de cet échantillon que ces enfants ont de très bons résultats aux tests psychologiques. Au terme de l'année scolaire, le préjugé favorable a eu pour conséquence de voir pour ce groupe expérimental, un gain de QI très supérieur à ceux des enfants du groupe témoin. D'après les auteurs, « les effets des prophéties furent extraordinaires ». Ils constatent ainsi une influence positive sur le comportement d'une personne de l'attente que d'autres ont vis-à-vis d'elle. Bien que prenant des précautions concernant la fiabilité de leur protocole et l'interprétation des résultats, ils vérifient effectivement leur hypothèse première selon laquelle, « dans une classe donnée, les enfants dont le maître attend davantage feront effectivement des progrès plus grands. » et affirment alors l'existence de « l'effet Pygmalion » qui agit efficacement sur les élèves désignés sans pour autant léser les élèves du groupe témoin. Cet effet, inspiré du mythe grec

¹¹⁵ ROSENTHAL, R.A, JACOBSON, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris. Casterman.

de Pygmalion relaté par Ovide dans « Les Métamorphoses » est souvent très largement mentionné dans la littérature pédagogique. Il s'appuierait notamment sur une hypothèse puisée dans le monde animal selon laquelle « les expérimentateurs qui jugeaient leurs animaux plus *intelligents, les observaient avec plus d'attention* ». Ainsi, les auteurs expliquent les progrès des enfants signalés par une attention plus importante des enseignants envers eux. Toute réponse correcte est ainsi renforcée avec rapidité, et conduirait ainsi à un meilleur apprentissage. Enfin, l'espoir des maîtres concernant une performance supérieure induit également de leur part « un accroissement de la justesse de ce renforcement¹¹⁶. » Attention, rapidité et justesse du renforcement voici ce qui pourrait caractériser le bon pédagogue. Mais cette expérience pose question. Le pédagogue n'est-il que cet enseignant qui a des attentes envers les élèves qu'ils croient bons ? N'est-il pas rationnel d'avoir des attentes envers ceux-ci ? S'agit-il finalement de donner une éducation et de faire progresser uniquement les élèves qui présentent a priori de bonnes aptitudes ? Nous retrouvons dès lors un autre effet ici, baptisé « effet Matthieu¹¹⁷ » selon lequel on ne prêterait qu'aux riches, et « *à celui qui n'a rien, il sera tout pris, même ce qu'il possédait* (Évangile selon St Matthieu.13.12)». Il ne s'agit effectivement pas, pour l'enseignant, de fonder son action pédagogique sur les mêmes fondements que la justice distributive défendue par Aristote. Cette dernière, inégalitaire par définition, repose sur la conservation proportionnelle de l'inégalité. « Si en effet, les personnes *ne sont pas égales, elles n'auront pas de parts égales. (...) On tient compte de la valeur propre des personnes. Tous les hommes reconnaissent en effet que la justice dans la distribution doit se baser sur un mérite de quelque sorte*¹¹⁸. » Ainsi selon lui, les êtres humains n'étant pas égaux parce que ne présentant pas la même vertu éthique, les mêmes qualités d'âmes ou encore les mêmes mérites, ils sont naturellement hiérarchisés. Les êtres supérieurs par nature, sont destinés au commandement et aux autres, inférieurs, reste l'obéissance. L'égalité n'existe qu'entre les citoyens relevant du même degré de mérite. D'un point de vue éthique, si l'on reprend le raisonnement initié par l'expérience sur l'effet Pygmalion, l'image du pédagogue n'en ressort pas grandie : le pédagogue serait donc celui qui en se fondant sur une analyse a priori, tels des tests psychométriques par exemple, assurerait le succès des « bons élèves » et l'échec des « mauvais ». Cette expérimentation, discutable sur le plan déontologique, aurait pu

¹¹⁶ Ibid. p 227.

¹¹⁷ Ce processus a été nommé ainsi par Robert. K. Merton en référence à une phrase de l'évangéliste Matthieu dans le Nouveau Testament.

¹¹⁸ ARISTOTE, Ethique à Nicomaque, Livre V, 6.

permettre à ces maîtres manipulés d'invalider la situation de départ et faire réussir malgré la prophétie, les élèves qui n'étaient pas prédestinés. L'enseignement que l'on peut en retirer est la nécessité de conserver en tant que pédagogue, une réserve à toute épreuve quant aux informations données a priori ainsi qu'une grande retenue dans le jugement. Il s'agit de passer d'une action vérificatrice des données à une recherche toujours ouverte des possibles chez l'élève ce qui fonderait alors leur action pédagogique.

L'enseignant ne distingue pas les perfectibles de ceux qui ne le seraient pas, les éducatibles, des inéducatibles. Tous, aussi différents qu'ils soient, peuvent être investis d'attentes par le pédagogue. Il s'agit de décider comment répartir avec justice les ressources d'instruction qu'il est en mesure de dispenser à ces élèves. Si les contenus d'enseignement et d'activités ne posent pas beaucoup de problèmes de répartition au sein du groupe, la distribution quantitative et qualitative de son attention et des renforcements propres à son métier peut être plus complexe. En réponse à ce questionnement, ce qui peut être perçu comme « un invariant pédagogique¹¹⁹ » de l'enseignement spécialisé, est le concept-clef de « zone proximale de développement » développé par L. Vygotski. Ce concept permet d'être pertinent dans les réponses pédagogiques proposées, au plus près des besoins de l'élève. Il ne suffit pas d'être persuadé de l'éducabilité de l'enfant, au risque de ne rien voir advenir, il s'agit de créer des situations qui permettent à l'apprenant de se développer. S'opposant à la vision piagétienne selon laquelle il faut attendre un certain stade de développement de la personne pour entrer dans l'apprentissage, L. Vygotski affirme que le développement se nourrit de l'apprentissage :

« L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone prochaine de développement. (...) L'apprentissage serait parfaitement inutile s'il ne pouvait utiliser que ce qui est déjà venu à maturité dans le développement, s'il n'était pas lui-même la source de développement, la source de nouveau.¹²⁰ »

Il s'agit pour le pédagogue de trouver la « zone sensible », c'est-à-dire la zone proximale de développement au sein de laquelle l'apprentissage sera le plus fructueux et non plus de s'appuyer sur le niveau de développement car, à niveau égal, deux enfants peuvent présenter des zones proximales de développement différentes.

¹¹⁹ Expression empruntée à Célestin Freinet (1964). Les invariants pédagogiques. Bibliothèque de l'école moderne.

¹²⁰ VYGOTSKY, L.V. Pensée et langage. Paris, La Dispute, p 368.

« La possibilité plus ou moins grande qu'à l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle.¹²¹ »

Le terme de médiation n'est pas présent dans l'œuvre de L. Vygotski, mais apparaît en filigrane. On perçoit ainsi la place de l'enseignant qui, après avoir déterminé la zone proximale de développement de l'enfant lui propose une situation-problème au sein de laquelle il jouera un rôle de médiateur entre l'enfant et la construction de son savoir. La médiation de l'adulte

« permet à l'enfant de faire seul demain ce qu'il est capable de faire aujourd'hui avec de l'aide. Le repérage de la zone proximale de l'enfant permet de dynamiser l'apprentissage en prenant en compte à la fois les résultats obtenus et ceux qui sont en voie d'acquisition.¹²² »

Ce concept permet aussi à l'enseignant d'être au plus près de l'essence même de son rôle de pédagogue en se prémunissant ainsi de ce qui pourrait l'en éloigner : l'acharnement et le renoncement. Il ne suffit pas d'être convaincu de l'éducabilité de l'enfant, encore faut-il en trouver la voie ; l'exploration de la zone proximale de développement de l'enfant représente les fondements mêmes de la démarche pédagogique permettant à l'élève d'apprendre, dans le respect de ce qu'il est, et à l'enseignant d'enseigner.

La scolarisation des élèves en situation de handicap laisse apparaître deux niveaux de prise en compte de l'enfant : le premier, par les différentes déclinaisons des possibilités de scolarisation, est celui de l'État, de l'institution, le second celui de l'enseignant, sa formation, son expérience pédagogique et ce que l'on ne peut omettre, sa personnalité. Ces différents éléments combinés à la rencontre réelle de l'élève, dans tout ce qu'il est, et pas uniquement par la déficience qui l'affecte ou la définition de son quotient intellectuel, renvoient à autant de situations différentes qu'il n'existe de personnes. Il serait ambitieux, voire simpliste et réducteur, de chercher à les définir une fois pour toute.

Prendre en compte la personne, son vécu, son rapport au savoir, voilà toute la conviction des pédagogues présentés. Là réside toute la difficulté pour le système scolaire : comment construire des dispositifs sans chercher à catégoriser le public auquel ils s'adressent ? Comment ne pas chercher à définir a priori ? Comme nous avons pu le voir, ce sont les initiatives

¹²¹ Ibid. p 363.

¹²² GILLIG, J-M. Op.cit. p123.

personnelles de ces précurseurs en matière d'éducation spéciale qui ont permis ensuite des avancées timides et maladroites dans la prise en compte étatique des enfants en situation de handicap.

« *L'éducation des enfants handicapés se situe souvent aux limites de ce qui est pensé comme réalisable, aux franges de ce qui est considéré comme possible, aux confins de ce qui était espéré. La réussite, apparemment insignifiante parfois, constitue ici un traitement contre le découragement, un antidote contre le « on ne pourra jamais », un remède contre la désespérance. »*

N'est-ce pas ce qui peut animer l'enseignant spécialisé ? « Refuser les déterminismes », et croire à l'instar des « *professeurs de l'impossible*, « que le possible peut se substituer à *l'impossible, que l'humain n'a pas comme horizon des formes, des apparences, des corps, des voix et des idées conformes ou des catégories statiques et incarcérantes. « Comment imposer le normal sans sottise ni crime¹²³ ? », alors que l'humain est bigarrure, complexité, plasticité, improvisation, inventivité, fluctuation, crise, régulation, mouvement. ¹²⁴» Il ne s'agit pour l'enseignant de rendre compte de l'enfant par un diagnostic ou le résultat d'un test psychométrique reflétant l'apparente simplicité d'une situation, et réduisant la personne à un nombre ou une pathologie, mais bien de percevoir la personne dans toute sa globalité et sa complexité, en cherchant non pas ce qui n'est pas là, ce qu'il y aurait en moins, ce qui manque, mais plutôt ce qui est déjà là, ce qui est en plus et ce qui est en devenir.*

Si, concernant le principe d'éducabilité, la conviction semble bien présente chez le pédagogue, l'étape suivante pour lui est alors de se questionner sur la nature de l'enseignement à proposer à ces élèves pour leur permettre réellement d'apprendre et d'accéder au monde. Enseigner ?

« La chose est simple et, à bien des égards, naturelle, mais pas de tout repos ; elle consiste à avoir, en même temps et en interaction permanente, deux soucis : celui de mieux *connaître les ressources de l'élève et celui de découvrir sans cesse de nouveaux itinéraires pour nos savoirs... afin d'opérer, sans illusion mécaniste et en conscience de la précarité de la démarche, les mises en correspondance possibles¹²⁵. »*

Notre regard s'est ici porté sur les élèves, déplaçons-le désormais vers la recherche des « itinéraires pour nos savoirs ».

¹²³ SERRES, M. À visage différent, Paris, Hermann, 1997.

¹²⁴ DEVELAY, M. GARDOU, C. (2001). Op Cit. p 22-23.

¹²⁵ MEIRIEU, P. *Apprendre..., oui mais comment*. Paris. ESF éditeur. p 44.

2. ... À un enseignement ajusté

« *L'admirable échec* » comme a pu être qualifiée l'expérience pédagogique de Jean Itard avec Victor renvoie à la responsabilité de l'enseignant dans la situation d'apprentissage. Itard a enseigné, mais Victor n'a pas forcément appris à la hauteur des objectifs visés par le pédagogue. Enseigner n'est pas apprendre, rappelle André Giordan¹²⁶ et il ne suffit pas de dire ou d'expliquer pour que l'élève apprenne et comprenne. Il peut alors restituer par mémorisation, mais a-t-il compris ? A-t-il véritablement appris ? Il n'est effectivement pas nécessaire de comprendre pour connaître, mais il est indispensable de connaître et de comprendre pour appliquer selon la taxonomie de B. Bloom¹²⁷.

L'École doit avoir pour but d'enseigner à vivre selon Edgar Morin¹²⁸ et pour cela il s'agit notamment d'enseigner selon lui, la compréhension intellectuelle et humaine. Mais alors comment créer l'apprentissage ? Comment permettre effectivement à l'élève de s'approprier un savoir, c'est-à-dire de le comprendre et de pouvoir l'utiliser ensuite dans les situations qui le nécessiteront ? Quelles sont les conditions à respecter par l'enseignant pour créer cet apprentissage et permettre la compréhension de l'élève ?

Nous verrons dans un premier temps ce que veut dire comprendre avant de porter notre attention sur les travaux de Britt-Mari Barth qui propose un changement de regard concernant le savoir, les élèves et les situations d'apprentissage.

2.1 Une condition : enseigner pour apprendre et comprendre

Avant de nous questionner sur la façon de construire un enseignement, il apparaît fondamental de définir le verbe apprendre : de quoi s'agit-il ? Qu'est-ce qu'apprendre ? À cette question Olivier Reboul répond en observant ce verbe dans trois configurations syntaxiques

¹²⁶GIORDAN, A. Enseigner n'est pas apprendre in *L'Enseignant EL*, n°61. 3 février 1996. <http://www.ldes.unige.ch/publi/vulg/enseignerPasApprendre.pdf> [consulté le 15/01/2015].

¹²⁷ La taxonomie de Benjamin Bloom (1956) classe les objectifs d'apprentissage du domaine cognitif en six niveaux allant du plus simple (le bas de la pyramide), au plus complexe (le haut de la pyramide) (Connaissance / Compréhension / Application / Analyse / Synthèse / Evaluation).

¹²⁸ MORIN, E (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Arles, Actes Sud.

différentes qui énoncent trois significations hiérarchisées les unes par rapport aux autres. Il récapitule son analyse sous la forme du tableau synthétique suivant :

	Substantifs	
Verbe	<i>d'action</i>	de résultats
Apprendre que	Information	Renseignement
Apprendre à	Apprentissage	Savoir-faire
Apprendre	Étude	Compréhension

« Si l'on se borne au sens scolaire : « *apprendre à l'école* », le substantif correspondant est *l'étude*. Par exemple on dira « *l'apprentissage d'une langue* », mais « *l'étude de la linguistique* » : car le but de la seconde est la compréhension. En somme, à chaque fois que le verbe « apprendre » est employé comme intransitif, il désigne une activité dont le résultat est le faire de comprendre quelque chose¹²⁹ ».

Ainsi, l'étude, qui nous intéresse plus particulièrement dans notre recherche correspond à la dernière manière d'apprendre et, si elle peut intégrer les deux premières, elle ne s'y réduit pas. Avançons davantage encore en cherchant à définir cette compréhension ainsi que les particularités de l'étude elle-même de façon à percevoir les conséquences sur les caractéristiques de l'enseignement qu'il conviendrait de dispenser pour permettre aux élèves d'apprendre et donc, de comprendre.

Pour définir la compréhension, si l'on se réfère aux définitions données par le dictionnaire Le Petit Robert (2015) trois sens dominants se côtoient. Comprendre signifie « embrasser dans un ensemble, faire entrer dans un tout, une catégorie ». Ainsi, la compréhension se réalise par l'intégration de chaque élément abordé à une catégorie, à un ensemble, à une structure auxquels il s'articule, pour former une entité. Mais comprendre c'est aussi « appréhender par la connaissance : *être capable de faire correspondre à quelque chose une idée claire (...)*,

¹²⁹ REBOUL, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris. PUF. p 9 et 10.

percevoir le sens d'un message, d'un système de signes ». Il s'agit ainsi d'un acte, d'un processus intellectuel puisque c'est également par la connaissance, et pas uniquement l'émotion ou l'expérience, que l'on attribue de la signification à quelque chose. Le troisième sens du verbe comprendre complète les deux premiers dans la mesure où il indique que c'est « *se faire une idée claire des causes, des motifs, de l'enchaînement logique de quelque chose* ». Si l'étymologie du mot comprendre renvoie au verbe latin *cumprehendere*, composé de *cum*, avec et de *prehendere*, prendre, saisir, il ne s'agit pas pour autant de seulement prendre une information et la stocker, ce qui correspondrait à « apprendre que ». Comprendre c'est saisir par la pensée, embrasser par l'intelligence. La compréhension ne correspond pas à une simple juxtaposition de connaissances mais bien à la recherche d'un certain sens nécessaire pour conférer à celles-ci une signification. C'est le « bon sens » cartésien, la raison, la logique, qui mène des causes aux effets. Selon E. Kant, tout acte intellectuel consiste à relier. La propriété même de l'entendement est de tisser des liens qui permettent de penser rationnellement et de porter des jugements. Mais il va plus loin et affirme que la fonction d'intellection consiste, au-delà même de l'unification des effets et des causes,

« à ramener nos représentations à l'unité, en substituant à une représentation immédiate, une représentation plus élevée qui contient la première avec beaucoup d'autres et qui sert à la connaissance de l'objet, de sorte que beaucoup de connaissances possibles se trouvent réunies en une seule¹³⁰. »

Il ne suffit pas, pour comprendre, d'absorber telle une éponge, les connaissances, les saisir, les mémoriser ; même avec une explication, on ne comprend pas toujours. Comprendre nécessite de reconstruire la connaissance en son esprit, de la faire sienne, comme si on l'avait inventée. Selon J. Piaget, il faut réinventer pour comprendre :

« Les fonctions essentielles de l'intelligence consistent à comprendre et à inventer, autrement dit à construire des structures en structurant le réel. Il apparaît, en effet, de plus en plus que ces deux fonctions sont indissociables puisque, pour comprendre un phénomène ou un événement, il faut reconstituer les transformations dont ils sont la résultante et que, pour les reconstituer, il faut avoir élaboré une structure de transformations, ce qui suppose une part d'invention ou de réinvention¹³¹.

Mais elle est à distinguer de la réussite car :

¹³⁰ KANT, E. (1791/2012) Critique de la raison pure. 8^{ème} édition. Paris. PUF. p 87-88.

¹³¹ PIAGET, J. (1969/2008). Psychologie et pédagogie. Paris. Folio, p 43-44.

« Réussir, c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action¹³². » Ainsi, « comprendre consiste à dégager la raison des choses, tandis que réussir ne revient qu'à les utiliser avec succès.¹³³ »

La compréhension est donc un concept protéiforme qui selon M. Fayol et D. Goanac'h¹³⁴, constitue une dimension transversale de la cognition dans la mesure où « elle s'applique aussi bien à l'interprétation des discours, ceux issus des interactions quotidiennes, ceux émis par la radio ou à la télévision, qu'à celles des scènes et événements réels ou représentés sous forme d'images. » Elle est relativement autonome par rapport aux différents médias, et quel que soit le support utilisé, les performances sont étroitement corrélées dans cette activité.

Ainsi, selon Olivier Rebol, apprendre correspond à l'étude d'un savoir pur qu'il s'agit de « connaître par les causes, de comprendre¹³⁵ ». Le savoir étant « à lui-même son propre but¹³⁶ », l'étude correspond à une activité libre et désintéressée, caractérisée par la réversibilité du raisonnement car « comprendre, (...) c'est pouvoir remonter de l'après à l'avant, de l'effet à la cause, du « que » au « parce que »¹³⁷. » Le langage permet de rendre compte de sa compréhension dans ses propres termes, de l'expliquer et de l'appliquer. Et surtout, poursuit-il, « l'enseignement compris est celui qui provoque l'élève à un dialogue avec lui-même, qui l'amène à réfléchir, c'est-à-dire à penser sa propre pensée¹³⁸. »

La compréhension est ainsi non seulement le résultat d'une activité, c'est-à-dire un modèle mental, une image, une représentation, mais aussi un processus dynamique qui permet de réussir cette activité en en comprenant le pourquoi et le comment, en mettant en lien les causes et les effets, en pensant et en agissant avec flexibilité sur et avec ce que l'on sait. Pour M. Develay trois principes fondateurs caractérisent les apprentissages scolaires :

- apprendre, c'est trouver du sens dans une situation d'enseignement. (...) Pour savoir, il faut avoir envie d'apprendre ;

¹³² PIAGET, J. (1974). La prise de conscience. Paris. Presses Universitaires de France, p 237.

¹³³ Ibid. p 241-242.

¹³⁴ FAYOL, M. GOANAC'H, D. (2003). Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia. Paris. Hachette Education, p 5-6.

¹³⁵ REBOUL, O. (1980). Op cit. p 83.

¹³⁶ Ibid. p 83.

¹³⁷ Ibid. p 85.

¹³⁸ REBOUL, O. (1980). Op cit. p 92.

- apprendre, c'est maîtriser une habileté. Apprendre, c'est savoir, pouvoir faire ou parvenir à être, cette maîtrise n'est assurée que si elle est transférable à de nouvelles situations ;
- apprendre, c'est maîtriser une habileté apprendre, c'est créer des ponts cognitifs entre des éléments de savoirs isolés. (...) Apprendre, c'est relier, non isoler, c'est donc progressivement passer à une culture qui traduit la cohérence de ces liens, car « la culture donne forme à l'esprit¹³⁹ »¹⁴⁰. »

Si nous avons connaissance désormais de ce qui définit l'apprentissage, il s'agit dès lors de questionner l'enseignement. En tant que pédagogue, la question est de savoir comment construire et accompagner ce processus auprès des élèves ? À quelles conditions peut-on dire qu'il y a enseignement ?

En reprenant différentes situations et démarches pédagogiques, O. Reboul dégage les invariants de l'enseignement, c'est-à-dire les conditions sine qua non pour qu'il y ait effectivement enseignement. Selon lui, il doit y avoir intention de faire apprendre, et l'enseignant doit savoir à la fois ce qu'il enseigne et comment l'enseigner. Dans la mesure où faire apprendre se distingue de faire savoir, « enseigner est une activité qui suscite une activité¹⁴¹ », dont la fin est effectivement faire apprendre. Si le résultat peut ne pas être présent, le but est cependant nécessairement celui-ci. Ainsi,

« L'enseignement est une activité à long terme, qui se déroule dans une institution spécifique, confiée à des personnes compétentes, et dont le but exprès est de permettre aux *enseignés d'acquérir des savoir-faire et des savoirs organisés et transférables, en développant leur esprit critique* ¹⁴²».

Pour que les élèves apprennent, et donc comprennent, ces conditions doivent être réunies.

« Si l'on peut apprendre bien des choses et bien des choses essentielles hors de tout enseignement, on ne peut apprendre à coup sûr que par un enseignement organisé pour apprendre, qui prépare à affronter les situations de la vie en les « simulant »¹⁴³. »

¹³⁹ BRUNER, J. Car la culture donne forme à l'esprit, Paris. ESHEL. 1992.

¹⁴⁰ DEVELAY, M (1994). Op cit. p 25.

¹⁴¹ REBOUL, O. (1980). p 101.

¹⁴² Ibid. p 117.

¹⁴³ Ibid. p 17.

Mais comment construire et organiser cet enseignement pour permettre aux élèves présentant des troubles cognitifs d'apprendre et donc de comprendre ? Comment savoir à la fois ce qu'il faut enseigner et comment l'enseigner en prenant en compte ces élèves et la particularité de leurs besoins, tant cognitifs qu'affectifs ?

2.2 Une exigence : mettre en œuvre une pédagogie de la compréhension

Pour envisager la construction d'un enseignement pour les élèves présentant des troubles cognitifs dans les dispositifs spécialisés, différentes démarches pédagogiques sont proposées, et l'une d'entre elles a retenu particulièrement notre attention dans le cadre de notre recherche. L'approche pédagogique présentée par B-M Barth, qui propose un changement de regard tant sur le savoir que sur les élèves, semble effectivement répondre aux exigences de l'enseignement auprès des élèves en situation de handicap et ce, en s'appuyant pleinement sur le savoir à enseigner tout en faisant une place à la personnalité, au vécu et aux besoins de chacun.

Par ses trois ouvrages que sont *L'apprentissage de l'abstraction*¹⁴⁴, *Le savoir en construction*¹⁴⁵ et *Élève chercheur, enseignant médiateur*¹⁴⁶, B-M Barth élabore « une pédagogie de la compréhension » pour « une meilleure réussite de l'école¹⁴⁷ ». En s'inscrivant dans l'orientation culturelle de la psychologie cognitive dont Jérôme Bruner est un des pionniers et en s'appuyant sur ses propres recherches, elle s'intéresse aux conditions qui affectent le processus enseigner-apprendre et pose les questions suivantes : « Comment aider les élèves à construire leur savoir ? Comment leur apprendre à conduire consciemment leur pensée ? » La question de la transmission du savoir est ainsi posée, et reconnaître le caractère dynamique de ce processus renvoie à la question de la compréhension ainsi qu'à celle de l'élaboration du sens. La compréhension est perçue comme un processus de conceptualisation dans un contexte donné ; pour être expliqué, l'apprentissage doit être situé dans un contexte

¹⁴⁴ BARTH, B-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris. Retz.

¹⁴⁵ BARTH, B-M (1993), *Le savoir en construction*. Paris, Retz.

¹⁴⁶ BARTH, B-M (2013), *Élève chercheur, enseignant médiateur*. Paris, Retz.

¹⁴⁷ Il s'agit respectivement des sous-titres des ouvrages *Le savoir en construction* et de *L'apprentissage de l'abstraction*.

culturel. Le savoir est envisagé dans l'acte d'apprendre, comme étant « en construction » et non pas déjà « construit ». À partir de ces conceptions théoriques et de l'observation d'élèves en situation, B-M Barth, dans une perspective pédagogique, propose des outils cohérents, permettant de définir le savoir à enseigner. Elle dégage cinq conditions qui affectent le processus enseigner/apprendre au sein d'une grille appelée « modèle socio-cognitif de médiation des apprentissages ». En lien avec les travaux de L. Vygotsky et de J. Bruner, la place de l'enseignant y est définie comme étant celle d'un médiateur entre l'élève et le savoir. Nous établirons, dans un premier temps, les fondements théoriques de la réflexion de B-M Barth autour de la transmission du savoir, la nature de la compréhension et du savoir lui-même, pour, dans un second temps, s'intéresser à l'approche socio-cognitive de la médiation¹⁴⁸.

2.2.1 Ses fondements

Selon Britt-Mari Barth, un des devoirs du pédagogue est de se poser continuellement ses trois questions pour faire « évoluer nos réponses et – grâce à elles - nos pratiques :

Que veut dire comprendre ?

Quel sens pouvons-nous donner au savoir ?

Quelles sont les conditions qui favorisent la « transmission » du savoir ?¹⁴⁹ »

En s'inscrivant dans un cadre théorique transdisciplinaire, allant de la psychologie cognitive, à la biologie en passant par la philosophie, l'éthique, l'anthropologie ou encore la sociologie, elle répond à ces trois questions en s'appuyant sur l'idée fondatrice que l'homme est un être situé socialement, historiquement et culturellement.

Pour B-M Barth, il convient de s'interroger en tant que pédagogue sur le statut du savoir : s'agit-il de le transmettre et de s'assurer finalement de sa restitution par mémorisation, ou de le rendre opérationnel, c'est-à-dire de permettre son appropriation par l'élève dans le but de s'en servir ? Le transfert visé est placé en amont. Pour elle, comme pour les programmes scolaires désormais avec une approche par compétences, le savoir est à construire plus qu'à transmettre, et être pédagogue, c'est proposer des situations d'apprentissage qui permettent cette construction par l'élève ainsi qu'une réflexion sur la façon dont celle-ci s'est opérée. Il

¹⁴⁸ Cette approche réunit trois dimensions que sont des outils méthodologiques, un cadre explicatif et des fondements théoriques interdisciplinaires permettant de se référer à un cadre théorique cohérent.

¹⁴⁹ BARTH, B-M (2003), *Le savoir en construction*. Paris, Retz, p 23.

s'agit pour l'enseignant non pas de « couvrir le programme mais plutôt de le découvrir : ôter *ce qui couvre, laisser apparaître...*¹⁵⁰ » ainsi « *l'enseignant devrait être autant un spécialiste de la transmission du savoir que du savoir lui-même*¹⁵¹ ». Une approche métacognitive permet de prendre la pensée comme objet de notre pensée.

Le savoir

Travailler à la compréhension d'un savoir, chercher à en comprendre la transmission, c'est d'abord s'interroger sur la nature de ce savoir afin de mieux l'appréhender. S'opposant à une vision figée du savoir, sous la forme stimulus-réponse, B-MBarth le définit comme étant « à la fois structuré, évolutif, culturel, contextualisé et affectif¹⁵² », lui rendant ainsi son aspect dynamique. La façon de comprendre un savoir dépend en effet de la personne elle-même, de son histoire, de ses connaissances antérieures, de son rapport au savoir ainsi que de la culture à laquelle elle appartient. Ainsi, dans cette perspective, bien loin d'être simplement l'enregistrement passif d'une donnée extérieure, la compréhension est l'opération complexe par laquelle un élève, et plus généralement tout individu, à un moment précis de son devenir, assume pour lui-même et inscrit dans sa propre histoire ce qui lui est suggéré par la forme culturelle qu'il perçoit. La question est alors de savoir comment un élève peut s'approprier un savoir, c'est-à-dire le comprendre et l'intégrer dans sa structure cognitive. À l'école où l'élève doit acquérir un certain savoir, il s'agit pour le pédagogue de réfléchir à la définition de ce savoir, en fonction du niveau de scolarité et du transfert visé.

Dépasant différents modèles¹⁵³ concevant les processus d'apprentissage, J. Bruner définit l'apprentissage non pas comme résultant d'une action par le sujet sur un objet, comme l'a défini Jean Piaget, mais comme le fruit des interactions entre les membres d'une même culture. Sans rejeter la théorie de J. Piaget, puisqu'il reconnaît également la nature constructive de l'apprentissage, J. Bruner, dans la lignée de L. Vygotski, conçoit l'apprentissage comme une transaction, un échange entre un membre de sa culture et lui-même. Il établit alors le concept d'attention conjointe en observant notamment la relation entre la mère et son bébé. La construction du savoir est un processus de « co-construction », qui prend la forme d'une

¹⁵⁰ Ibid. p 115.

¹⁵¹ Ibid. p 21.

¹⁵² BARTH, B-M. (2004). Le savoir en construction. Paris. Retz, p 49.

¹⁵³ Le modèle explicatif comportementaliste voit l'échange avec l'environnement comme une réponse « intérieure » à un stimulus extérieur. Le modèle explicatif cartésien voit en revanche la raison de l'apprenant comme étant à l'origine de l'apprentissage. Dans le modèle constructiviste de Piaget, le savoir prend son origine dans l'action du sujet avec l'objet.

« négociation du sens ». C'est ce « terrain commun » que recherche le pédagogue qui se fait alors médiateur entre l'apprenant et le savoir. Le processus de compréhension résulte d'un processus de négociation entre les apprenants qui, à partir de leurs subjectivités respectives, voient un sens partagé émerger des inférences et hypothèses effectuées.

Le langage joue un rôle essentiel dans ce processus. Alors que pour J. Piaget, il est un signe de la compréhension, chez J. Bruner s'il en est un également, il constitue surtout l'outil permettant de se libérer de l'image (mode iconique) ou de la perception immédiate (mode enactif), pour la transformer et en approfondir la compréhension. Ainsi,

« *La langue, qui est sans doute l'outil culturel le plus important, est à la fois un moyen pour donner du sens au vécu et un reflet de ce que nous avons appris : il produit ce qui le constitue*¹⁵⁴. »

La compréhension se développe grâce au langage par changement de mode de représentation d'une chose chez l'apprenant, par « changement conceptuel » car « *c'est quand un concept change de sens qu'il a le plus de sens, c'est alors qu'il est en toute vérité un événement de conceptualisation* » selon G. Bachelard¹⁵⁵.

- Comprendre, un processus

« Apprendre revêt le sens de comprendre, c'est-à-dire donner du sens. Pour accéder au sens, les mots ne suffisent pas toujours ; *le mot n'est pas le sens*¹⁵⁶ » et le processus de compréhension nécessite des allers-retours entre le concret et l'abstrait afin de saisir les liens par lesquels ils sont reliés. Ainsi « *le sens est le fruit d'un travail permanent d'interprétation et de sélection*¹⁵⁷ ». Pour définir l'acte de comprendre, B-M Barth se réfère au travail de J. Bruner qui présente la compréhension comme un processus de conceptualisation. Toute activité cognitive dépend en effet du processus de catégorisation au sein duquel le processus de la pensée et son produit sont indissociables. Conceptualiser correspond à « un acte créatif qui consiste à construire des catégories en réponses à des expériences¹⁵⁸ ». Ces catégories sont construites au cours du processus par les actions suivantes :

¹⁵⁴ Ibid. p 39.

¹⁵⁵ Cité par BARTH, B-M. (2004). Le savoir en construction. Paris. Retz, p 25.

¹⁵⁶ BARTH, B-M. (2013). Elève chercheur, enseignant médiateur. Paris. Retz, p 33. A déplacer en biblio

¹⁵⁷ Ibid. p 58.

¹⁵⁸ BARTH, B-M (2003), Le savoir en construction. Paris, Retz, p 34.

- la perception : selon J. Bruner, les êtres humains se représentent leurs connaissances du monde selon les trois modes suivants :
 - le mode « enactif » ou sensori-moteur est celui qui permet d'apprendre par l'action, la manipulation
 - le mode iconique permet de se représenter quelque chose par l'image mentale, sans l'avoir devant les yeux, en s'en faisant une idée
 - le mode symbolique correspond à un encodage de la représentation iconique en une représentation abstraite comme le langage.

Ces trois modes ne sont pas des stades de développement liés à l'âge et à la maturation, mais trois systèmes de représentation qui fonctionnent comme trois systèmes parallèles pour appréhender la réalité. C'est le conflit entre deux modes qui stimule la croissance cognitive : la compréhension s'approfondit quand l'élève est encouragé à expliquer ce qu'il fait ou ce qu'il voit et ainsi à quitter l'action ou l'image. Ces trois modes se complètent et leur interaction est fondamentale pour l'apprentissage. En passant d'un mode de représentation à l'autre, la pensée évolue vers une plus grande abstraction. Cependant, « le processus de perception est le même pour tout individu mais l'individu ne perçoit pas nécessairement la même chose à partir de la même source¹⁵⁹ ». Chaque personne perçoit les choses en fonction de ses connaissances antérieures, en fonction de ses souvenirs, la perception permettant de donner une signification aux sensations et « les connaissances et les expériences sont donc un facteur primordial pour déterminer ce qu'un individu peut percevoir¹⁶⁰ ». Pour l'enseignant, il s'agit alors d'établir un « terrain commun » à partir duquel faire évoluer la compréhension d'un phénomène et produire ainsi un changement conceptuel.

- la comparaison : il s'agit de distinguer ressemblances et différences en fonction d'un critère qu'il faut déterminer
- l'établissement d'une inférence : à partir d'éléments observés, tirer une conclusion hypothétique sur la nature de ces éléments dans le cadre d'une inférence inductive. Elle peut être également déductive si la règle est déjà donnée et qu'il s'agit de classer les éléments proposés en exemples ou contre-exemples de cette règle.

¹⁵⁹ Ibid. p 88.

¹⁶⁰ BARTH, B-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris. Retz, p 92.

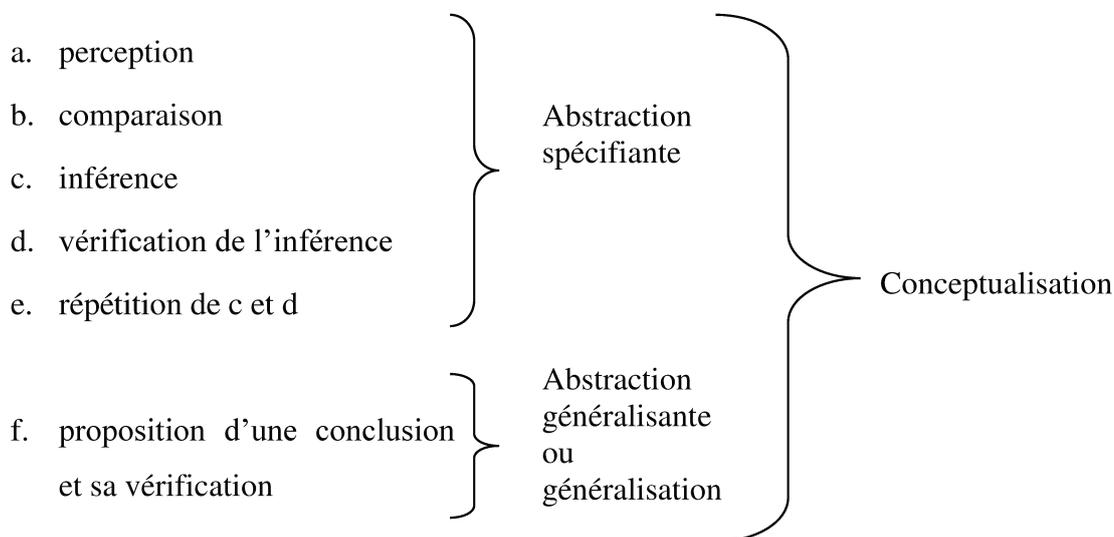
- la vérification de cette inférence : vérifier si l'inférence établie est vraie à partir de tous les exemples et contre-exemples rencontrés. C'est un retour au concret. Il s'agit aussi de pouvoir verbaliser, justifier et argumenter pour pouvoir rendre compte de son inférence.
- l'émission d'hypothèses, leur vérification et la généralisation : il s'agit d'anticiper une règle ou un principe général, de vérifier l'inférence sur tous les exemples afin de pouvoir la valider ou l'invalidier.

« La conclusion-généralisation confirmée peut être soit une nouvelle « *production de l'esprit* » (un savoir scientifique nouveau est formalisé), soit la reconstruction d'*un savoir qui existe déjà, ce qui est le cas de l'école*¹⁶¹ ».

Le schéma suivant illustre les liens qui existent entre ces différentes actions pour aboutir à la conceptualisation.

¹⁶¹ BARTH, B-M. (2013). Elève chercheur, enseignant médiateur. Paris. Retz, p 62.

Modèle cognitif¹⁶²



- L'enseignant, un médiateur entre l'élève et le savoir

Pour pouvoir déclencher ce changement conceptuel, il s'agit pour le pédagogue de penser et proposer des supports de pensée qui s'articule avec le potentiel cognitif et affectif de l'apprenant. « *L'élément central pour la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation¹⁶³, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire. C'est là ce qui fait toute l'importance de l'apprentissage pour le développement et c'est là aussi précisément le contenu du concept de zone prochaine de développement. (...) Mais on ne peut enseigner à l'enfant que ce qu'il est déjà capable d'apprendre. L'apprentissage est possible que là où il y a possibilité d'imitation¹⁶⁴ ».*

Se référant ici à la zone proximale de développement ainsi qu'à l'idée selon laquelle l'apprentissage ne peut résulter de l'action seule de l'apprenant avec l'objet, mais bien des

¹⁶² BARTH, B-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris. Retz, p 101. (Édition 2001. P127. Cf.Mémo n°1. BARTH, B-M. (2013). Elève chercheur, enseignant médiateur.).

¹⁶³ Le concept d'imitation est ici à entendre au sens large selon L.S Vygotski, dans la mesure où elle est perçue comme « la forme principale sous laquelle s'exerce l'influence de l'apprentissage sur le développement. » Op.cit. p 364.

¹⁶⁴ VYGOTSKI, L.S. (2013). *Pensée et langage*. Paris. La Dispute, p 364.

interactions sociales, B-M Barth établit le rôle de l'enseignant comme étant celui de médiateur entre l'élève et le savoir. Il s'agit pour lui, en lien avec le répertoire cognitif et affectif de l'apprenant de proposer en classe des situations d'apprentissage diversifiées afin que tous les élèves puissent interagir avec le savoir et entre eux, et créer ainsi « une communauté d'apprenants¹⁶⁵ »

« En étant lui-même le modèle, l'enseignant s'efforce de cultiver chez ses élèves une « posture du chercheur », qui consiste à dépasser la première interprétation stéréotypée pour aller au cœur de la compréhension. Il guide un dialogue qui conduit à l'écoute et à l'argumentation et, in fine, à une « négociation » sur le sens à retenir de la « chose observée ». Le sens va émerger dans cet aller-retour entre les exemples que chacun peut vivre comme une expérience personnelle et les mots abstraits que l'on va chercher ensemble pour s'y référer. C'est par des approximations successives, guidées par l'enseignant, que l'on s'oriente vers un sens partagé¹⁶⁶ ».

On retrouve ici le pédagogue, non pas gardien, mais bien passeur de sens et de savoir, et médiateur de sa construction chez l'élève, quel qu'il soit, en toute connaissance de son répertoire cognitif et affectif, dans un profond respect de ce qu'il est.

À partir de cette conception de la compréhension et dans la perspective de sa construction, B-M Barth a établi un modèle opératoire de portée concrète, directement utilisable dans la pratique pédagogique.

2.2.2 Une approche socio-cognitive de la médiation des apprentissages

« Pour nous, enseignants, l'important est que le processus soit mis en œuvre par tous les élèves et donc savoir le susciter, reconnaître les indices de son déploiement et le soutenir jusqu'au moment de son aboutissement.¹⁶⁷ » C'est ainsi à « l'école – et donc à la pédagogie –

¹⁶⁵ BROWN. A, CAMPIONE. J. Cités dans BARTH, B-M. (2013). Élève chercheur, enseignant médiateur. Paris. Retz, p 65.

¹⁶⁶ BARTH, B-M. (2013). Élève chercheur, enseignant médiateur. Paris. Retz, p 65.

¹⁶⁷ BARTH, B-M. (2004). Le savoir en construction. Paris. Retz, p 62.

de convertir le savoir dans une forme accessible à l'enfant, à partir de ce qu'il est : chercheur de structures.¹⁶⁸ » Tel est le devoir de l'école et par là-même, celui de l'enseignant. Pour répondre à cette nécessité, à partir d'expérimentations en classe, B-M Barth a dégagé en une grille cinq conditions qui permettent de favoriser l'apprentissage de l'apprenant. Cette grille pour l'enseignant permet à la fois de préparer et d'analyser les situations d'apprentissage proposées.

Conditions qui affectent le processus enseigner/apprendre : un modèle cognitif de médiation¹⁶⁹.

Tâches préparatoires : rendre le savoir accessible

- 1 Choisir une forme appropriée pour définir le savoir à enseigner.
- 2 Exprimer le savoir dans des formes concrètes.

Situation d'apprentissage : négocier le sens

- 3 Engager l'apprenant dans un processus d'élaboration de sens.
- 4 Guider le processus de co-construction de sens.
- 5 Préparer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction.

Cinq étapes du processus enseigner-apprendre ont été retenues pour former un cadre explicatif dans lequel s'insèrent les concepts clés qui le précisent et les outils qui le font fonctionner. Ces cinq étapes peuvent être considérées comme des conditions qui affectent le processus enseigner-apprendre, dans la perspective de la médiation cognitive prise ici. Bien que se présentant de façon linéaire, elles sont en constantes interaction. Elles ont été obtenues par l'analyse des effets des expérimentations des « scénarios pédagogiques » : les éléments communs qui pouvaient expliquer la réussite des apprentissages des élèves qui ont été retenus. Ce modèle qui prend la forme d'une grille d'analyse peut être qualifié de modèle socio-cognitif pour indiquer qu'il se situe dans un courant plus large de pensée psychologique, philosophique,

¹⁶⁸ BARTH, B-M. Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. In : Communication et langages, n°66, 4^{ème} trimestre 1985. pp 46-58.

¹⁶⁹ BARTH, B-M. (2004). Le savoir en construction. Paris. Retz, p79.

sociologique, biologique, lequel présuppose que l'homme est un être situé socialement, historiquement et culturellement. La grille ne peut donc être séparée des théories qui la fondent.

Nous pouvons analyser les étapes plus précisément en suivant l'ordre proposé.

- Étapes 1 et 2 : « Rendre le savoir accessible : choisir une forme appropriée pour définir le savoir à enseigner » et « exprimer le savoir dans une forme concrète »

Pour l'enseignant, il s'agit de s'interroger sur le savoir à enseigner, en vue du transfert visé de façon à permettre à l'apprenant de comprendre la manière de faire la démonstration de sa compréhension. Comme nous l'avons vu précédemment, une simple transmission unilatérale d'un savoir n'est pas satisfaisante, il faut s'assurer de sa construction par l'élève pour qu'il puisse fonctionner comme un outil de pensée dans un contexte donné. En mettant au centre, non plus l'exposé du savoir par l'enseignant, mais bien l'élaboration de son sens par l'apprenant, le paradigme change. Afin de définir le savoir à enseigner et permettre sa construction par l'élève, B-M Barth emprunte à la philosophie le « concept » comme outil de structuration car il représente « une construction culturelle, produite par une démarche *d'abstraction*. Celle-ci est un processus universel mis en œuvre dès le plus jeune âge. Il débute par la prise de conscience de ressemblances et de différences qui est rendue possible par la médiation de la culture, principalement grâce au langage¹⁷⁰. » Le voici schématisé en tant qu'outil pédagogique rendu opérationnel autour de quatre niveaux de questionnement :

¹⁷⁰ Ibid. p 80.

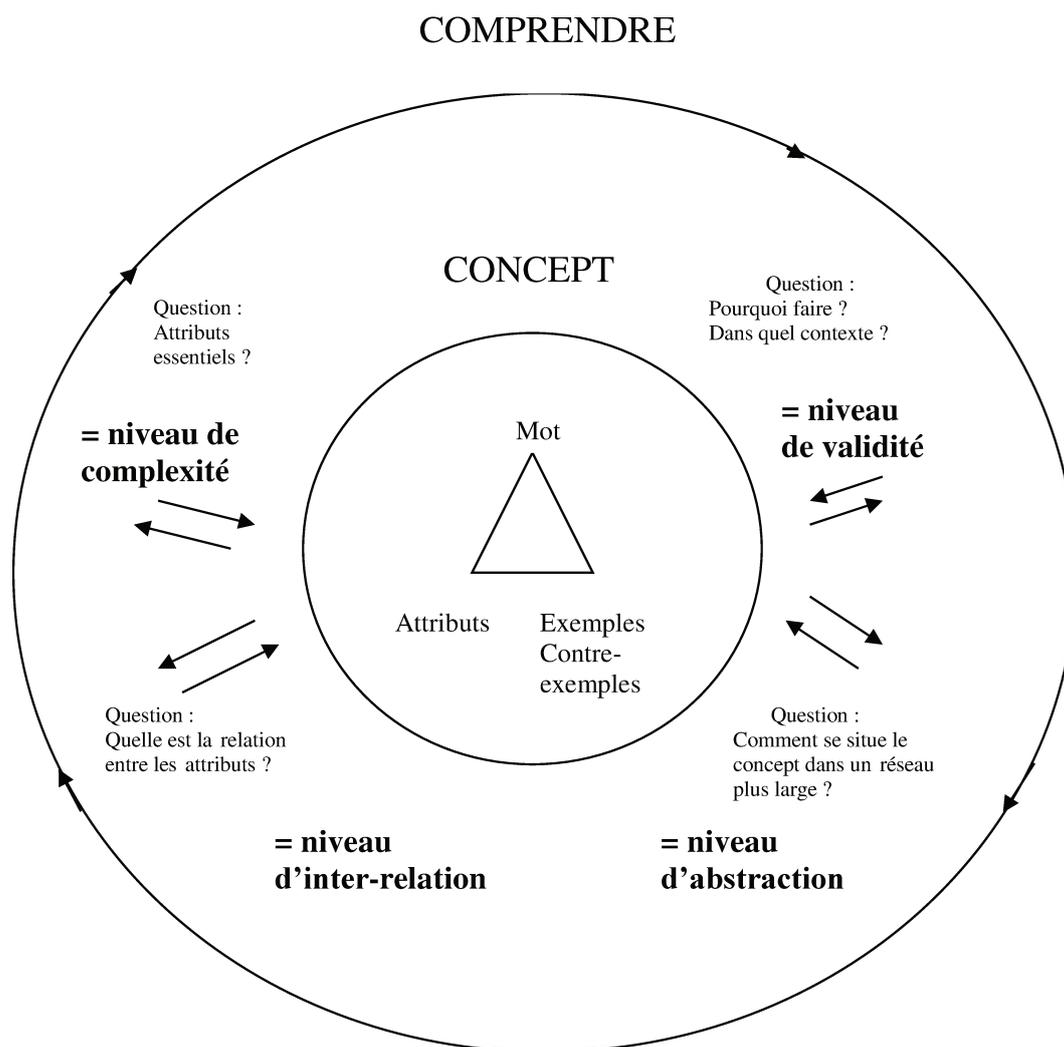


Figure 1 : Le modèle opératoire du concept¹⁷¹

« Le modèle opératoire du concept, en tant qu'outil pédagogique, exige qu'on mette un concept « à plat », qu'on en détermine les attributs selon l'utilisation souhaitée du contenu à enseigner¹⁷². » Il permet en effet d'effectuer des allers-retours entre l'abstrait et le concret avec la confrontation aux exemples proposés et leur comparaison afin d'en dégager les attributs essentiels. Pour l'enseignant, il s'agit de définir le niveau de conceptualisation visé chez les élèves et de choisir des exemples multiples et variés qui pourront l'illustrer. Cette approche peut concerner un savoir en tant que tel tout comme une méthode, un savoir-faire... En se

¹⁷¹ Ibid. p 117.

¹⁷² Ibid. p 113.

référant aux programmes de l'école élémentaire, on peut par exemple travailler sur le concept de déplacement en géographie, sur celui de pluriel en grammaire, tout comme sur celui de « transfert du poids du corps d'un pied sur l'autre » à skis, en éducation physique et sportive, ou encore écrire une lettre en production d'écrits. C'est à partir des différents exemples contextualisés (tous illustrant clairement les attributs choisis) rencontrés que ces concepts pourront prendre forme chez les élèves, de façon dynamique et évolutive. En « donnant à voir et à vivre » le savoir dans toute sa complexité, les exemples offrent à l'apprenant une première expérience avec le savoir visé et lui permettent d'avoir un support de pensée pour exprimer son niveau de conceptualisation et le faire évoluer. Les contre-exemples, quant à eux, par contraste, mettent en relief les attributs communs¹⁷³ des exemples et permettent à l'élève de tester et de vérifier les hypothèses émises.

- Étapes 3, 4 et 5 : Négocier le sens

« Engager l'apprenant dans un processus d'élaboration de sens, guider le processus de co-construction de sens et préparer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction. »

Au cours de ces différents allers-retours entre le concret et l'abstrait, l'enseignant présente le scénario aux élèves et les guide tout au long de cette co-construction du sens en présentant les exemples et contre-exemples, en reformulant, en rappelant ce que l'on cherche, en questionnant la recherche. Partant des représentations personnelles des élèves, verbalisées, argumentées, il prend conscience de ce que l'apprenant sait déjà puisque celui-ci lors de sa rencontre avec les exemples, donne à voir sa représentation initiale et par là-même le niveau de conceptualisation qui est le sien. À l'écoute de ces différentes réactions, l'enseignant choisit alors les exemples appropriés favorisant l'exploration et permettant de déclencher « le changement conceptuel » défini par G. Bachelard. Il crée les conditions nécessaires pour que s'établissent des interactions avec le savoir et entre les élèves. Par le langage, et le « dialogue cognitif¹⁷⁴ », ceux-ci construisent progressivement une compréhension commune qui est ensuite intériorisée par

¹⁷³ Les attributs peuvent entretenir différentes relations entre eux. Pour les concepts conjonctifs, ils sont présents dans tous les exemples, pour les concepts disjonctifs un attribut exclut l'autre (soit.../soit...), pour les concepts de relation, ils sont définis par rapport à un élément extérieur au concept lui-même (ils sont relatifs à un autre élément, comme « cher » est relatif aux prix habituels par exemple).

¹⁷⁴ L'expression « dialogue cognitif » est préférable pour B-M Barth à celle de « conflit socio-cognitif », car il ne s'agit non pas de s'opposer, d'entrer réellement en conflit avec l'autre, mais plutôt de construire le sens par approximation progressive, ensemble au sein d'un groupe, en partant des représentations de chacun pour aboutir à une représentation commune, négociée entre tous, et validée par le retour aux exemples. (Cf. Mémo n°3. BARTH, B-M (2013). Annexes).

chacun. Le degré de directivité exercé par l'enseignant varie en fonctions des besoins du groupe et de chacun.

« *Le même raisonnement vaut pour l'évaluation, c'est le processus qui doit être au centre de l'évaluation, et non pas le produit, les « bonnes réponses*¹⁷⁵ ». Les critères d'évaluation sont connus dès le début du travail et l'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage. Les élèves pourront progressivement s'auto-évaluer au cours du processus et manifester leur compréhension en actes.

Une fois le savoir compris mais afin de réellement pourvoir le transférer dans un autre contexte, « *l'apprenant gagnerait à être conscient de ce qu'il sait faire pour redéployer la compétence ailleurs. Cela suppose qu'il sache distinguer les deux.*¹⁷⁶ » On se réfère pour cela aux deux niveaux de conscience évoqués par L.S. Vygotski, *sanie* et *osoznanie* et cités par B-M Barth : « Le premier niveau permet de prendre conscience de « *l'objet* » (de pensée) lui-même, le *second du fait qu'on en a pris conscience, ce qui est différent. » On rencontre d'abord l'objet de la pensée en tant qu'« objet social », extériorisé, et ensuite, quand on en a pris conscience, peut commencer le processus d'intériorisation : on sait ce qu'on sait*¹⁷⁷. » L'enseignant doit avoir comme objectif, pendant le temps d'apprentissage, de permettre à la fois la construction du savoir et la prise de conscience de la façon dont il a été construit. Il peut modéliser sa pratique ainsi que revenir, avec le groupe, sur la façon dont le savoir a été construit, comme un retour en arrière réflexif à partir de la question : « comment a-t-on fait pour comprendre ? » ou, de façon plus précise, sur les processus mentaux mis en œuvre par chaque apprenant (« que fait-on quand on observe, compare, infère, généralise, dans des domaines différents ?¹⁷⁸»). La métacognition permet dès lors la prise de conscience par l'apprenant des « méthodes de pensée » qui lui permettent effectivement de réussir. Cette pratique métacognitive est une condition sine qua none d'un transfert profond et durable des connaissances ou compétences apprises. Un apprentissage profond, selon les travaux de Marton, Hounsell et Entwistle, cités par B-M Barth, correspond au rapprochement conscient de ce qui est étudié avec les connaissances déjà acquises, « *en essayant de comprendre le but de l'activité par rapport au contexte dans lequel elle est étudiée* ». Certains savoirs, à l'école tout comme à l'université, sont reçus dans le seul objectif de les mémoriser pour les restituer, sans chercher à en

¹⁷⁵ Ibid. p 113.

¹⁷⁶ Ibid. p 170.

¹⁷⁷ Ibid. p 44.

¹⁷⁸ Ibid. p 171.

approfondir le contenu ni à en comprendre le contexte de leur utilisation, « *c'est pourquoi il est d'autant plus important de montrer qu'une telle conception de l'apprentissage peut être trouvée*¹⁷⁹. »

B-M Barth, particulièrement sensible à la place accordée à la dimension relationnelle de l'apprentissage, insiste sur le fait que les aspects cognitifs et affectifs de l'apprenant sont étroitement liés. Contrairement à l'idée cartésienne selon laquelle corps et esprit sont à concevoir de façon séparée, elle soutient leur interdépendance. « *L'un influe sur l'autre, l'un nourrit l'autre*¹⁸⁰ » écrit-elle et la médiation socio-cognitive permet de les faire interagir pour favoriser l'acquisition des connaissances. « Une conception transdisciplinaire plus récente (...) *conçoit le fonctionnement de l'esprit humain d'une façon plus globale et interactive* : « Le corps et le cerveau fonctionnent comme une unité qui interagit pleinement avec *l'environnement physique et social*¹⁸¹. » *Dans cette perspective, c'est la perception des émotions qui oriente le raisonnement plutôt que l'inverse. Par conséquent,* « pour accroître la *faculté de raisonnement il est nécessaire d'accorder plus d'attention à la vulnérabilité du monde*¹⁸² ». »¹⁸³

En proposant à l'apprenant ce qu'elle nomme « un contrat d'intersubjectivité¹⁸⁴ », elle lui permet de connaître le cadre de l'apprentissage et de l'anticiper, mais aussi de se sentir sécurisé au sein d'un espace pédagogique défini et contenant. Cette approche explicite, différente de la « transposition didactique » est fortement cohérente avec la vision d'un savoir-outil et diffère du « contrat didactique » tel qu'il est défini habituellement.

L'enseignant assure ce cadre, tout comme il veille à la bienveillance au sein du groupe ainsi qu'à sa propre bienveillance envers l'apprenant car il est nécessaire de se souvenir que « *l'enfant construit sa personne en même temps que son savoir*¹⁸⁵ ». Cependant, « *il ne s'agit pas ici « d'être gentil » avec l'apprenant d'une façon générale, mais d'aborder l'affectif*

¹⁷⁹ Ibid. p 173.

¹⁸⁰ Ibid. p 147.

¹⁸¹ A. R. Damasio (1995). *L'Erreur de Descartes*. Paris. Odile Jacob. Cité par BARTH, B-M (2013) Elève chercheur, enseignant médiateur. Paris. Retz, p 114.

¹⁸² Ibid.

¹⁸³ BARTH, B-M (2013). Op.cit., p114.

¹⁸⁴ Dans le contrat conceptuel, il y a connaissance par l'apprenant de la tâche à atteindre, de son but, de son début et sa fin. Elle représente un certain défi. On sait également quand elle est fine et on peut s'auto-évaluer et corriger sa compréhension si besoin. Cela permet de clarifier les rôles et enjeux dans le processus enseigner/apprendre. Le contrat stipule également l'aide attendue de l'enseignant (p 150).

¹⁸⁵ BARTH, B-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris. Retz, p 157.

*directement dans l'action pédagogique elle-même, sachant qu'il n'y a pas d'effort cognitif sans implication affective. C'est en écoutant et en acceptant le savoir provisoire de l'apprenant, sachant qu'il a de la valeur pour lui – ne serait-ce que parce qu'il n'en a pas d'autre ! – et en essayant de comprendre pourquoi sa compréhension est telle, qu'on peut commencer à négocier un sens nouveau avec lui.*¹⁸⁶». Prenant en compte les différences individuelles, notamment selon la théorie des intelligences multiples de H. Gardner, B-M Barth invite le pédagogue à varier les entrées pédagogiques afin de prendre en compte différentes façons d'appréhender les savoirs à construire. Avec cette approche, l'erreur n'existe pas en tant que « faute », elle est l'expression d'un tâtonnement, d'un savoir en construction ; à l'enseignant de l'accueillir, l'expliquer et déclencher le changement conceptuel nécessaire à la compréhension de l'élève. S'il n'y a pas de risque à s'engager et à être pleinement soi-même, en recherche, dans l'apprentissage, c'est-à-dire si « la liberté intellectuelle et la sécurité affective » sont assurées, l'apprenant peut s'engager pleinement dans ce « contrat d'intersubjectivité ».

Cette forme de médiation socio-cognitive permet de modifier le rapport au savoir et à l'apprentissage des élèves, ils prennent ainsi progressivement conscience de leur potentiel et de leur responsabilité (de leur part dans le contrat) au sein de la situation d'apprentissage. La confiance et l'estime de soi peuvent alors se développer. Contrairement à une opinion souvent répandue, la motivation est liée à l'activité, ainsi qu'à ses résultats, elle n'est pas nécessairement présente a priori. Elle résulte de l'activité, de la compréhension construite, et d'une confiance en soi enrichie. Accueilli, encouragé et soutenu par l'enseignant, l'élève peut alors s'engager dans une tâche dont le cadre clairement défini est sécurisant, et prendre alors confiance en soi en prenant conscience de sa capacité à agir et de la façon dont on agit : « le souci de soi disparaît, mais paradoxalement le sens de soi se trouve renforcé.¹⁸⁷ »

Dans une approche où théorie et pratique sont étroitement liées, B-M Barth, à la suite de L. Vygotski et J. Bruner, engage les enseignants à modifier leur représentation du savoir afin de changer leur façon d'enseigner et permettre réellement une construction du savoir par l'élève. La compréhension ne s'envisage plus comme la mémorisation d'un produit fini, mais émane d'une construction par l'apprenant. « Le savoir ne consiste pas seulement en des mots

¹⁸⁶ BARTH, B-M. (2004). Le savoir en construction. Paris. Retz, p 152.

¹⁸⁷ Ibid.p 155.

*dans un livre ou dans la tête d'une personne, le savoir se crée à partir d'activités réelles, dans une interaction sociale, située dans des contextes différents*¹⁸⁸. » Cette perspective cognitive et sociale du savoir permet à la fois l'acquisition de connaissances et le développement des structures cognitives. Déclinaison pédagogique de la psychologie culturelle de J. Bruner, cette approche néo-constructiviste de l'apprentissage part de l'apprenant pour revenir à lui, dans le respect de ses représentations, de son niveau de conceptualisation d'un savoir provisoire et de son rapport affectif à celui-ci. En plaçant l'enseignant dans un rôle de médiateur entre le savoir et l'élève, elle inscrit également celui-ci dans une communauté culturelle plus vaste en faisant, par le truchement du langage, le lien entre soi et l'autre, entre la perception que l'on peut avoir d'un objet de pensée et celle de l'autre, en négociant le savoir pour parvenir à une compréhension commune et partagée : « connaître est une façon d'être au monde. On ne peut séparer les connaissances de la personne : une pédagogie qui est centrée sur la personne doit nécessairement en même temps être centrée sur la construction de son savoir, lequel peut donner sens à sa vie en lui permettant de participer à une communauté : co-naître dans le sens de Paul Claudel. Se connaître et se construire en construisant son savoir¹⁸⁹ ».

Si, pour reprendre les termes d'O. Reboul, « se poser la question « *qu'est-ce qu'apprendre ?* » revient en définitive à se demander : « *qu'est-ce que l'homme ?* »¹⁹⁰ », l'approche philosophique et pédagogique proposée par B-M Barth offre une vision de l'enseignement profondément liée à une conception dynamique du savoir accompagnée d'un changement de regard sur l'élève. Ainsi, pédagogiquement « *tout s'en trouve modifié. Pour l'enseignant, cela change la vision qu'il a des apprenants, sa relation avec eux, sa conception du savoir, l'idée qu'il se fait de l'autorité, de l'évaluation de la finalité... Il a changé de paradigme (système de compréhension qui oriente la pensée, au sens de Thomas Khun), il ne se pose plus les mêmes questions, il ne conçoit plus son rôle de la même façon. La question n'est plus de savoir si les élèves sont intelligents, motivés, attentifs, bons élèves, si l'on a « couvert » le programme, si l'on a distribué les notes selon une courbe gaussienne. Les questions concernent plutôt la manière dont on peut utiliser les moyens qui existent (outils intellectuels comme outils matériels, y compris les TICE) pour outiller les élèves à mieux penser et mieux apprendre et à*

¹⁸⁸ Ibid. p 140.

¹⁸⁹ BARTH, B-M. Note de synthèse en vue d'une habilitation à diriger des recherches, intitulée : Construire son savoir, construire sa personne : un itinéraire de recherche. Résumé publié dans *Approches*, n°. 91, 1998, pp. 85-96.

¹⁹⁰ REBOUL, O (1980). Op.cit. p 17.

apprendre avec plus de plaisir : comment on peut les stimuler, leur proposer des défis, leur *donner l'envie d'apprendre... tout en leur donnant confiance dans leurs propres capacités ainsi qu'un sens de la responsabilité vis-à-vis d'eux-mêmes et des membres du groupe-classe : comment on peut favoriser la collaboration, *encourager l'émulation plutôt que la compétition*. La motivation – conçue comme une disposition à relever un défi, prendre une initiative, ne pas *craindre les erreurs, avoir de la persévérance...*- peut ainsi se construire. Le statut des élèves en est modifié. Ils deviennent plus autonomes, ils développent leur capacité à agir, se voient auteurs de leurs apprentissages et sont plus confiants en eux-mêmes¹⁹¹. »*

Comme nous l'avons vu précédemment, les élèves qui présentent des troubles cognitifs constituent une population hétérogène du point de vue des connaissances et des compétences dont ils disposent. Le rapport cognitif et affectif qu'ils entretiennent avec le savoir s'avère aussi spécifique. Selon J-L Paour¹⁹² et al. cette hétérogénéité masque cependant deux points communs que sont d'une part la difficulté à contrôler leur activité et d'autre part celle qu'ils rencontrent pour tirer spontanément profit de leurs expériences et de leurs interactions avec l'environnement physique et social pour apprendre et comprendre. Ainsi, S. Cèbe et J-L Paour soulignent que « *c'est l'incapacité à développer leurs potentiels sans le secours de prises en charges spécifiques qui est la marque de la déficience intellectuelle* » et ajoutent : « Cette dépendance signale une faiblesse particulière des processus de contrôle et notamment des *processus d'autorégulation cognitive*. D'où l'importance cruciale de la qualité des pratiques d'enseignement.¹⁹³ »

Aussi ces élèves sont-ils, plus que les autres, dépendants de l'adulte, de ses pratiques d'enseignement, de ses modes de guidage et de son contrôle. Face aux élèves en situation de handicap, l'enseignant est confronté à la difficulté de prendre en compte à la fois le savoir à enseigner et les difficultés et obstacles rencontrés par l'élève en cours d'apprentissage. Les travaux de B-M Barth permettent de concilier le savoir et l'apprenant en étant au plus près de chacun, de prendre en compte les aspects cognitif et affectif au cours de l'apprentissage d'un savoir clairement défini et structuré. Cette approche nous paraît dès lors particulièrement

¹⁹¹ BARTH, B-M, (2013). Op.cit. p 204-205.

¹⁹² PAOUR, J-L., BAILLEUX, C., PERRET, P. (2009). Pour une pratique constructiviste de la remédiation cognitive. *Développements*, 3, p5-14.

¹⁹³ CEBE, S., PAOUR, J-L., Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. In *Le français aujourd'hui*. Vol. 177, Paris. Armand Colin. p41-53.

adaptée à l'enseignement auprès des élèves présentant des troubles cognitifs tant sa pratique permet de conserver une réelle ambition pour l'apprentissage de ces élèves tout en prenant en compte, pour chacun, son histoire et son rapport au savoir, tant cognitif qu'affectif, dans toute leur singularité. L'écueil dans lequel tombe souvent les enseignants selon S. Cèbe et J-L Paour, est de choisir de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui laissent une part importante à l'apprentissage par l'action, par le tâtonnement et par la découverte, de façon à favoriser l'enrôlement des élèves dans l'activité et l'acquisition de compétences solides. Ils oublient cependant, selon ces auteurs, que l'action pour elle-même ne constitue pas un apprentissage car « *elle n'est réellement constructive qu'à la condition d'être mise au service de la pensée et de ne pas être le but de l'activité : l'action n'est pas, en elle-même, source de progrès* ». Selon eux, « *il est assez paradoxal de proposer ce type de démarche à des enfants DI puisqu'ils ont justement fait la démonstration de leur difficulté à apprendre par eux-mêmes. C'est pourquoi la plupart des études actuelles concluent sur le besoin d'un enseignement explicite (qui n'est pas synonyme d'« enseignement directif ») alliant progressivité et complémentarité des tâches de découverte, de résolution de problème, de conceptualisation et d'exercices*¹⁹⁴. »

La pédagogie de la compréhension, proposée par B-M Barth, nous apparaît pertinente pour la conception de séances d'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap. Nous ne revenons pas ici sur la construction progressive de l'abstraction et la place de médiateur de l'enseignant développée de façon importante précédemment. Cependant, cette démarche s'inscrit pleinement dans la définition de l'enseignement explicite¹⁹⁵ nécessaire aux élèves présentant des troubles cognitifs. Les élèves connaissent, en effet, le but de la tâche, les apprentissages visés, les procédures à utiliser, les savoirs à mobiliser et les résultats et progrès obtenus sont aussi clairement définis et connus par eux. Plus encore, bénéficiant de l'accompagnement métacognitif de l'enseignant, ils prennent conscience de l'apprentissage effectué, mais aussi du processus mis en œuvre pour apprendre. Ainsi, si l'élève est acteur, c'est essentiellement au service d'une co-construction du sens de l'apprentissage, de sa négociation collective à partir des toutes les subjectivités du groupe, dans une rencontre directe avec le savoir, en bénéficiant des étayages appropriés fournis par l'enseignant. Cette approche comprend le sens afin de le transférer dans d'autres situations, mais elle le dote également

¹⁹⁴ Ibid.

¹⁹⁵ L'enseignement explicite est ici entendu comme la nécessité d'outiller tous les élèves des procédures de base en comprenant les causes plutôt qu'en se focalisant sur les difficultés des élèves (répétition, verbalisation qui guident l'action, explication collective des conditions de réussite des tâches...).

progressivement d'une méthode de pensée qui lui permet d'effectuer un pas vers l'autonomie. En donnant à voir le niveau de conceptualisation de chacun des élèves, elle permet à l'enseignant d'adapter son enseignement pour être au plus près de l'élève, dans sa zone de proche développement. Nous l'avons vu, les élèves des dispositifs concernés entretiennent un rapport affectif complexe et varié par rapport à la tâche, souvent dû à un sentiment de compétence relativement faible, la sécurisation apportée par la connaissance du scénario, du but à atteindre, la recherche collective et la médiation tant sociale, cognitive qu' affective de l'enseignant, pourraient ainsi leur permettre non seulement de réussir, mais surtout d'apprendre, et de développer, ou renforcer leur sentiment de compétence dans la matière étudiée.

L'enseignant, quant à lui, rencontre la nécessité de situer son enseignement au plus près des capacités, des potentiels et des besoins des élèves. Avec cette approche, la compréhension de l'enfant se donne à voir, et permet ainsi à l'enseignant de connaître au plus près le niveau de conceptualisation de l'élève, d'observer les différents niveaux de construction de son apprentissage, les difficultés qu'il rencontre et ainsi de l'aider à les résoudre par un étayage précis et adapté.

2.3 La compréhension à l'épreuve des textes narratifs

Comprendre... qu'en est-il pour des élèves présentant des troubles cognitifs ? N'est-ce pas cette compétence qu'il faudrait plus que tout autre enseigner à ces élèves qui sont a priori destinés, plus que les autres, à rencontrer des obstacles dans ce domaine ? Comprendre une consigne, un énoncé, un texte n'est pas une chose aisée pour de jeunes élèves et doit faire l'objet d'un enseignement dès l'école maternelle. Aussi, pour les élèves atteints troubles cognitifs, resserrons-nous notre attention sur l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension des textes narratifs au sein des dispositifs spécialisés. « Knowing is a process, not a product¹⁹⁶ », connaître est un processus, non un produit d'après les travaux de Jérôme Bruner, et si l'on s'intéresse désormais plus précisément à la compréhension des textes à l'école primaire, avant de s'intéresser à son enseignement, il nous faut « mettre le savoir à plat » pour reprendre les termes de B-M Barth,

¹⁹⁶ BRUNER, J., (1966). The process of education : towards a theory of instruction. The Belknap press of Harvard University press of Cambridge, p72.

c'est-à-dire définir le savoir à enseigner en fonction du transfert visé. Pour Umberto Eco, « le texte est une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà dit restés en blanc¹⁹⁷ » : que doit faire le lecteur ? Quels sont les processus à mettre en œuvre pour comprendre un texte ?

La compréhension est une activité complexe et multiforme qui fait appel à un ensemble de connaissances et d'habiletés cognitives fondamentales. Elle fait l'objet d'un consensus qui peut être exprimé selon différentes images ou schémas comme ceux de J.Giasson¹⁹⁸, S.Cèbe et R. Goigoux¹⁹⁹ ou encore plus récemment Oakhill, Cain et Elbro²⁰⁰. Nous reprenons ici celui présenté par M. Bianco lors de la conférence de consensus²⁰¹ sur la lecture, organisée par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) en mars 2016.

¹⁹⁷ ECCO, U. (1979/2016). *Lector in fabula*. Paris. Le livre de poche, p 27.

¹⁹⁸ GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles. De Boeck.

¹⁹⁹ CÈBE, S., GOIGOUX, R., (2013). *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. CE1. CE2. Paris. Retz.

²⁰⁰ OAKHILL, J., CAIN, K., ELBRO, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension. A handbook*. New-York. Routledge.

²⁰¹ CNESCO. *Conférence de consensus. Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences en lecture ?* Lyon 16 et 17 mars 2016.

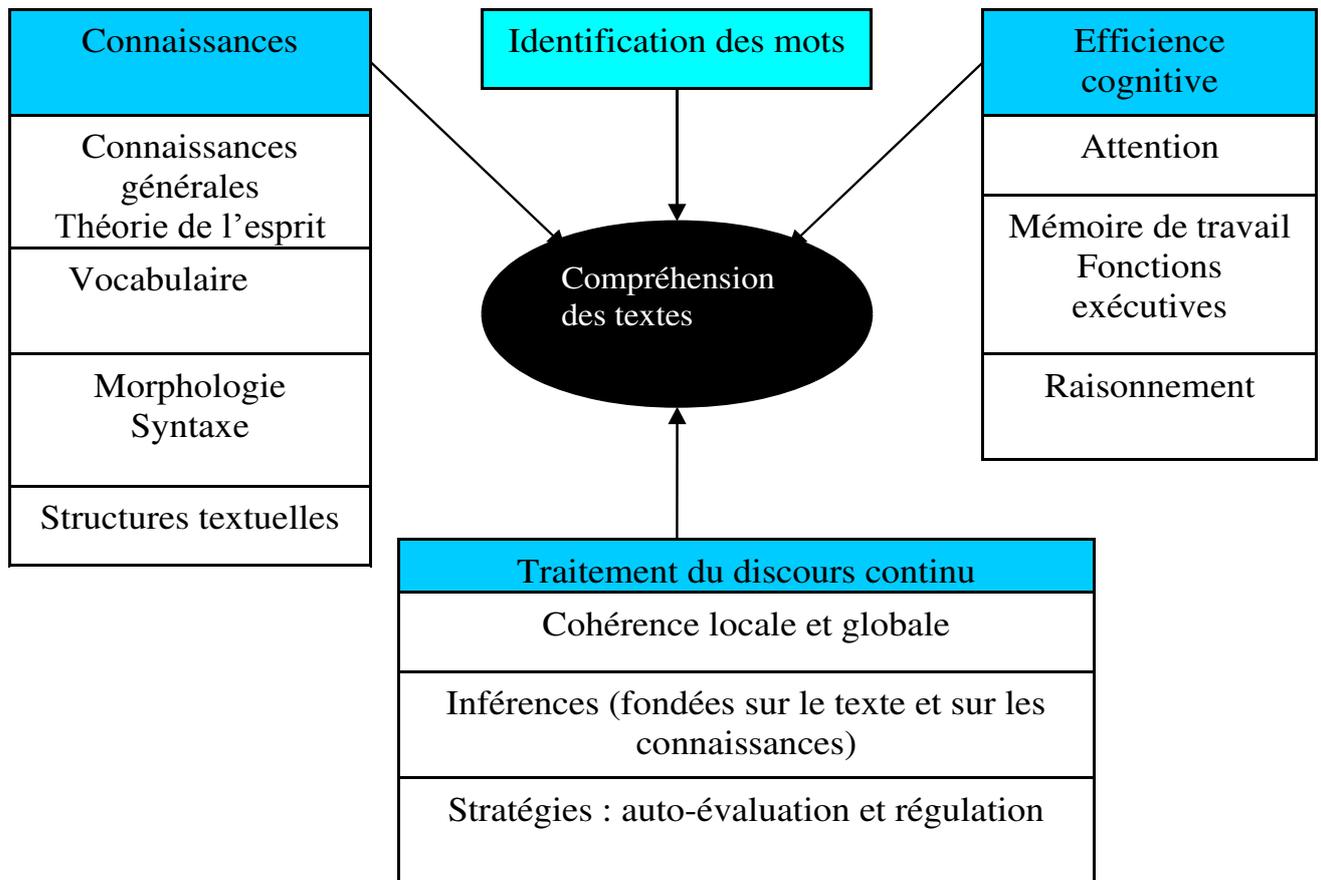


Figure 2 : Structures et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes

Cette figure résume le consensus actuel relatif aux structures et mécanismes cognitifs engagés dans la compréhension d'un texte. Cette activité sollicite, souvent simultanément, quatre grandes catégories d'habiletés chez le lecteur : les capacités d'identification des mots, les connaissances stockées en mémoire, l'efficacité cognitive générale des individus ainsi que des habiletés propres au traitement des discours continus. Observons-les de façon plus détaillée.

2.3.1 Identifier des mots

Comme le soulignent M. Fayol et D. Goanac'h, « l'identification des mots est la tâche cruciale, spécifique de la lecture et la principale pierre d'achoppement chez les lecteurs débutants. Pour l'enfant, elle nécessite d'abord la découverte mentale du principe

*alphabétique (...) pour [ensuite parvenir à la] maîtrise des correspondances graphophonologiques régulières, et constitue le moteur de l'apprentissage des processus d'identification des mots*²⁰². »

La qualité du décodage d'un texte influe sur sa compréhension. Il faut en effet que celui-ci soit suffisamment rapide et fluide pour libérer les ressources attentionnelles nécessaires à la mise en œuvre des autres compétences sollicitées pour la compréhension. Dans ce processus, « la lecture, initialement gérée consciemment, s'automatise par répétition de l'activité de lecture. Cette répétition permet progressivement le désengagement de l'attention et l'accélération du traitement. (...) Le facteur responsable de l'apparition des automatismes de lecture et la répétition de la lecture : plus on lit, mieux on lit ! » Ainsi, selon J-E Gombert, « si le décodage n'est pas une condition suffisante de la compréhension en lecture, il en n'est pas moins une condition nécessaire²⁰³ » puisque comme les recherches de Cain²⁰⁴ et al. l'ont montré, les bons lecteurs, au sens de décodeurs, peuvent être de mauvais « compreneurs » et inversement. Ainsi les compétences de décodage et de compréhension contribuent de manière significative mais indépendante à la lecture.

2.3.2 Solliciter les connaissances en mémoire

Le lecteur doit ensuite solliciter ses connaissances, à différents niveaux, en partant de ses connaissances sur le langage, le texte, jusqu'à ses connaissances sur le monde. Nous pouvons distinguer :

- les connaissances sur le langage et le texte, les microstructures et macrostructures : l'organisation morphosyntaxique des textes. Le texte a une organisation propre au niveau de la phrase elle-même ainsi qu'au niveau des phrases qui le composent (ponctuation, organisation en paragraphes...), mais aussi en fonction du type textuel dont il dépend. Un texte narratif n'est effectivement pas organisé de la même façon qu'un texte documentaire ou scientifique. La structure narrative, comme le rappelle

²⁰² FAYOL.M et GOANAC'H D. Aider les élèves à comprendre. Hachette éducation. 2008. p 16.

²⁰³ GOMBERT, J-E., (2003). Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003. <https://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/gombert.pdf> [consulté le 30 mai 2015].

²⁰⁴ CAIN, KE., LEMMON, K., et OAKHILL, J. (2005). The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms. Journal of experimental child psychology. vol 90, pp.35-87.

M. Bianco²⁰⁵, est effectivement organisée autour des personnages, de leurs buts, de leurs intentions qui fondent l'organisation temporelle et causale du récit alors qu'un texte documentaire est plutôt organisé selon différentes structures telles que la comparaison, l'énumération, la description, l'exposition de chaînes causales ou de raisonnement visant à résoudre un problème. Ainsi, le lecteur doit effectivement reconnaître les marqueurs de ces organisations au niveau microstructural et macrostructural. Au sein de ces organisations, se trouvent également les connaissances lexicales du lecteur. Comme le rappellent M. Fayol et D. Goanac'h : « la connaissance lexicale influe fortement sur la compréhension chez les plus jeunes, disons au cours des deux premières années de l'enseignement primaire, alors qu'ensuite la pratique de la lecture induit l'acquisition du lexique, acquisition qui améliore en retour la compréhension, et ainsi de suite²⁰⁶. » Cette interaction suscite alors de nombreux écarts entre les élèves dans la mesure où ceux qui lisent peu ou qui, au départ disposent d'un capital lexical faible de par leurs pratiques culturelles courent le risque d'une moindre augmentation de leur lexique, laquelle rejaillit sur la compréhension, et donc sur le développement lexical. Les deux auteurs évoquent alors *l'effet Matthieu*²⁰⁷ selon lequel « les riches deviennent de plus en plus riches et les pauvres de plus en plus pauvres ». Le vocabulaire employé varie également en fonction des textes étudiés, les narrations comportant davantage de termes familiers que les textes scientifiques par exemple. En fonction des textes proposés, les différentes habiletés permettant de construire la compréhension peuvent être sollicitées à des degrés divers. Un même individu atteindra alors des niveaux de compréhension différents en fonction des écrits qu'il devra traiter.

- les connaissances sur le monde : les recherches ont montré comment les connaissances du lecteur pouvaient être un facteur déterminant dans la compréhension en lecture. Il a été démontré²⁰⁸ dès les années 1980 que les élèves possédant des connaissances plus avancées sur un sujet abordé dans un texte

²⁰⁵ BIANCO, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble. PUG.

²⁰⁶ Op. Cit. p20.

²⁰⁷ Effet décrit par Stanovitch : STANOVITCH, K.E., (1986). Matthews effects in reading : some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

²⁰⁸ HOLMES, B. (1983). The effect of prior knowledge on the question answering of good and poor readers. In *Journal of reading behavior*, vol.14, n°4, p1-17. JOHNSTON, P. (1984). Prior knowledge and reading comprehension test bias. In *Reading research quarterly*. vol.XIX, n°2, p219-240. Cités par GIASSON, J. (1990/2011). *La compréhension en lecture*. Bruxelles. De Boeck.

comprennent mieux l'information contenue dans celui-ci, la retiennent mieux et sont plus aptes à faire des inférences à partir du texte. Pour S.M. Adlof, C.A. Perfetti et H.W. Catts²⁰⁹, ces connaissances sont « en arrière fond », un individu qui possède ces connaissances a seulement besoin d'ajuster son modèle de situation préexistant aux nouvelles informations fournies par le texte d'où l'importance de disposer de connaissances culturelles les plus larges possibles. Les textes narratifs font particulièrement appel aux connaissances relatives aux relations interpersonnelles, aux émotions qui motivent les buts et les comportements des personnages (théorie de l'esprit), aux situations quotidiennes comme imaginaires. Le lecteur doit par conséquent disposer de ces connaissances, pouvoir les identifier et les nommer.

2.3.3 Traiter le discours continu

Les habiletés concernant le traitement du discours continu consistent d'une part à comprendre les indices explicites qui indiquent une relation entre les propositions ou les phrases, soit les référents et les connecteurs, et d'autre part à inférer les relations implicites entre les propositions ou phrases. Pour comprendre un texte, il faut selon Jocelyne Giasson :

« - comprendre les indices explicites qui indiquent une relation entre les propositions ou les phrases, soit les référents et les connecteurs ;

- inférer les relations implicites entre les propositions ou les phrases ; ces inférences peuvent être fondées soit sur le texte, soit sur les connaissances du lecteur.²¹⁰ ».

Il s'agit de travailler à la fois sur les indices qui assurent la cohésion locale (relation entre les phrases) et la cohésion globale (unité thématique) du texte.

À partir de ces différents indices, le lecteur, selon S. Cèbe et R. Goigoux²¹¹, doit développer des compétences narratives en réception et en production.

²⁰⁹ Adlof, S.M., Perfetti, C.A. & Catts, H.W. (2011). Developmental changes in reading comprehension : implications for assessment and instruction. In Samuels S.J. et Farstrup A.E. (Eds). What research has to say about reading instruction (p. 86-214). Newark, DE : International reading association.

²¹⁰ Op. Cit.p52.

²¹¹ CEBE, S., GOIGOUX, R., (2013). Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs. CE1. CE2. Paris. Retz.

En réception, il s'agit pour lui d'apprendre à construire une représentation mentale, de se « faire un film²¹² » dans sa tête. En effet, d'après Van Den Broeck et al.²¹³, « pour comprendre un texte, il faut que le lecteur traduise le code écrit en unités de langages significatives et combine ces unités dans une représentation mentale et cohérente du texte. » Il doit ainsi comprendre les idées du texte, trier et organiser les informations, mémoriser les plus importantes, laisser de côté les détails descriptifs qui n'apportent rien à la compréhension de la structure du texte. Les informations vont être intégrées les unes après les autres et remettre régulièrement en cause la représentation mentale précédente de la situation pour la réactualiser en fonction de l'avancée de la lecture du texte. Le lecteur doit ainsi faire preuve de flexibilité dans la construction de sa compréhension du texte. De la même manière, sa mémoire de travail sera fortement sollicitée dans la mesure où celle-ci assure la mise en relation de l'information d'une phrase à l'autre. Elle permet de maintenir actives les informations qui viennent d'être lues pour les connecter à celles qui seront lues dans l'énoncé suivant. Cependant, le lecteur, quel qu'il soit, ne peut traiter simultanément qu'un nombre très limité d'informations. Il est en cela contraint par sa mémoire immédiate ou mémoire d'attention. C'est pourquoi, lorsqu'il doit à la fois traiter des données locales (images, mots, ...) et maintenir en mémoire d'autres données en attente d'intégration, sa capacité à gérer ces deux dimensions de la même activité dépend du coût de chacune d'entre elles. « *Pour que l'activité se déroule de manière fluente, le coût ne doit pas excéder la capacité globale*²¹⁴ » rappellent M. Fayol et D. Goanac'h. Ainsi, si les traitements locaux et globaux sont simultanément coûteux, l'un des deux au moins souffrira de cet état de fait. Si un seul des deux présente un coût élevé, la réussite est possible mais non certaine. Si les deux sont relativement faciles à conduire, le succès semble assuré. Pour être efficace, le lecteur doit également relier les informations lues à ses connaissances sur le monde et sera d'autant plus performant s'il a un projet de lecteur ou un horizon d'attente par rapport au texte.

En production, savoir raconter une histoire permet de développer des compétences langagières importantes pour la compréhension. La qualité du rappel d'un récit, conditionnée à la qualité de la représentation mentale du lecteur est révélatrice d'une bonne compréhension

²¹² CEBE, S., GOIGOUX, R., (2009). Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre des textes narratifs. CM1. CM2. 6^e SEGPA. Paris. Retz.

²¹³ VAN DEN BROEK, P., WHITE, M.J., KENDEOU, P., et CARLSON, S. (2009). Reading between the lines: Developmental and individual differences in cognitive processes in reading comprehension. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds.) p 108, cités par CEBE, S. et GOIGOUX, R. (2013). Op. Cit.

²¹⁴ Opus cité. p9.

selon Van Den Broeck²¹⁵ et al. Le lecteur doit reformuler les idées du texte, les « traduire » avec ses propres mots et prendre ainsi conscience que ce sont bien les idées qu'il faut garder en mémoire et non les mots.

2.3.4 S'autoréguler et questionner le processus mis en œuvre

Après avoir fait l'état de ces différents processus, nous pouvons nous demander comment le lecteur organise, contrôle, régule toutes ces opérations entre elles. La compréhension étant un processus dynamique et non linéaire, comment procède-t-il pour parvenir à sa construction ?

Il doit recourir à la métacompréhension, c'est-à-dire à la métacognition appliquée à la compréhension. Il traite l'information, la planifie, la restitue en fonction d'objectifs qu'il s'est fixés. Ainsi, selon M. Rémond, « les processus métacognitifs ne peuvent être dissociés de *l'activité de compréhension* : ils en constituent une composante à part entière. En effet, si les *processus de traitement des mots s'automatisent progressivement*, ceux qui concernent le traitement des textes sont sous le contrôle potentiel et stratégique du lecteur²¹⁶. »

De nombreuses études concernent les composantes métacognitives de la lecture et permettent d'accroître les connaissances sur les activités, processus, procédures et stratégies employés par le lecteur pour construire sa compréhension. La métacognition qui est un terme couramment employé désormais, n'est cependant pas encore définie de façon consensuelle bien que ce concept, dont la paternité est attribuée à J. Flavell²¹⁷, ne soit pas nouveau. Ce terme désigne à la fois les connaissances métacognitives et le contrôle métacognitif.

Les connaissances métacognitives se réfèrent aux personnes, considérées comme des agents cognitifs, aux caractéristiques des tâches incluant leurs objectifs, et enfin, aux stratégies pertinentes pour atteindre le but cognitif.

²¹⁵ VAN DEN BROECK, P., WHITE, M.J., KENDEOU, P., et CARLSON, S. (2009). Op. Cit.

²¹⁶ RÉMOND M., Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs in FAYOL M. et GOANAC'H D., Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia. Hachette Education. 2008. p205.

²¹⁷ FLAVELL J. « Metacognitive aspects of problem-solving ». In Resnick and all : The nature of intelligence : Lawrence Erlbaum Associates. 1976.

Nous pouvons à la synthèse des travaux de Flavell, Paris, Lipson et Wixson et Garner, effectuée par Martine Rémond²¹⁸ pour définir le concept de « stratégie : « La stratégie est un enchaînement d'actions sélectionnées pour atteindre un but, un programme d'actions sous le contrôle du lecteur : une stratégie peut être appliquée sans évaluation de son efficacité. Il s'agit d'une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, choisie pour rendre la performance optimale, ou pour résoudre les problèmes rencontrés dans la construction de la signification du texte. Son degré de complexité varie. (...) Les stratégies sont flexibles et adaptables à une grande variété de textes. On distingue des stratégies « spécifiques » de la lecture de stratégies plus « générales » qui sont transférables à d'autres domaines. » La stratégie repose sur des connaissances qui la fondent : « le lecteur « stratégique » sait quoi faire, pourquoi il agit ainsi et comment opérer. En outre, il fait appel à ses connaissances préalables. Chaque sujet dispose d'une gamme de stratégies plus ou moins étendue, dans laquelle il peut sélectionner au moment où il planifie sa tâche, celle qui lui paraît la plus adaptée. » Il fait appel ainsi à ses capacités d'anticipation, de coordination entre stratégies, de vérification du but, et de révision de sa stratégie en fonction des effets obtenus ; la stratégie contribue à la réalisation d'un processus.

Pour définir les connaissances métacognitives, nous pouvons nous référer à la classification de Paris, Lipson et Wixson²¹⁹ qui a largement été adoptée. On peut résumer ces connaissances par « wh », répondant à « what, how, when, why. » Elles sont au nombre de trois :

- les connaissances déclaratives (« what ») : c'est-à-dire verbaliser le savoir « quoi faire » ; elles correspondent aux connaissances générales et peuvent se référer aux personnes (la connaissance de son propre système cognitif, la motivation, les connaissances préalables...)
- les connaissances procédurales (« how ») : verbaliser le « comment faire » ; elles correspondent aux connaissances sur la manière de réaliser une activité.
- les connaissances conditionnelles (« why, when ») : verbaliser le savoir « quand et pourquoi » ; elles concernent l'opportunité des stratégies et leurs condition d'application en fonction des buts à atteindre.

²¹⁸ RÉMOND Martine, *Les composantes métacognitives de la compréhension de l'écrit chez l'enfant*. Thèse de doctorat de psychologie. Université Paris V- René Descartes. 1999a, manuscrit non publié. Chapitre II, p 5-6.

²¹⁹ PARIS S.G, LIPSON M.Y, WIXSON K.K. (1993). *Becoming a strategic reader* In *Contemporary Educational Psychology*, 8, pp 293-316.

Ainsi les connaissances qui concernent la tâche et les stratégies sont également à mettre en lien avec les connaissances sur la personne elle-même : le lecteur a-t-il connaissance de ses ressources, ses limites cognitives, ses intérêts, sa motivation et en a-t-il conscience ? Il est fréquent selon J. Giasson, que le lecteur sous-estime ou sur-estime ses ressources dans la mesure où la perception de soi comme lecteur est la résultante des attentes des parents, des attitudes des pairs et des résultats scolaires passés.

La connaissance des processus s'accompagne du contrôle métacognitif, c'est-à-dire des capacités d'auto-régulation du lecteur :

- « évaluation » est entendue ici comme l'auto-évaluation ou la vérification. Elle tient compte à la fois de la tâche et des capacités du lecteur. Celui-ci peut non seulement évaluer sa compréhension en cours ou en fin de lecture mais aussi l'efficacité des stratégies qu'il a employées. Plus qu'une simple vérification, « il s'agit d'un jugement sur la qualité des résultats temporaires des traitements²²⁰ ».
- « planning » : la planification consiste à déterminer, en fonction de l'objectif de la lecture, le temps, l'effort et les moyens à accorder pour parvenir à une meilleure performance possible.
- « regulation » : régulation, ajustement, voire révision sur le contrôle métacognitif. Il s'agit du pilotage, de la vérification et de l'évaluation de son activité par le lecteur. Il est éventuellement amené à réviser, modifier ses plans et ses stratégies. Il s'adapte en fonction de la tâche et contrôle ses réussites et échecs.

Ainsi, il s'agit pour le lecteur non seulement de connaître les processus d'auto-régulation, mais de pouvoir aussi les utiliser. Grâce à ses processus, il vérifie si la compréhension est réussie et peut identifier et remédier aux problèmes qu'il rencontre en utilisant les stratégies appropriées. La classification de A. Brown²²¹ permet de façon claire de dégager quatre composantes des processus de gestion de la compréhension. Il s'agit pour le lecteur de :

- savoir quand il comprend (et quand il ne comprend pas)

²²⁰ RÉMOND M., « Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs » in FAYOL M. et GOANAC'H D., Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia. Hachette Éducation. 2008. p205.

²²¹ BROWN, A. (1980). Metcognitive development and reading, in SPIRO, R., BRUCE, B., BREWER, W., (Eds). Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

- savoir ce qu'il comprend (et ce qu'il ne comprend pas)
- savoir ce dont il a besoin pour comprendre
- savoir qu'il peut faire quelque chose quand il ne comprend pas.

Le développement des processus métacognitifs accompagne l'acquisition des habiletés en lecture et y contribue. Ils peuvent se développer avec le temps, mais ils peuvent être améliorés par l'enseignement. Un entraînement à ces différents processus peut être bénéfique aux élèves, quel que soit leur âge et leur niveau comme le montrent les recherches de Grabe et Mann²²² et Paris et al.²²³ cités par J. Giasson²²⁴

La compréhension de textes, comme nous venons de l'exposer, relève d'habiletés différentes et complémentaires que le lecteur doit solliciter au cours de sa lecture pour en comprendre le sens. Conscient qu'il ne s'agit pas d'attendre un produit fini chez l'élève, mais bien de lui permettre de s'approprier le savoir, l'enseignant a pour tâche de créer et proposer des situations pédagogiques permettant à l'élève cette construction de la compréhension du savoir, ici, la construction de la compréhension des textes narratifs. Comment cette compréhension est-elle enseignée à l'école, et notamment dans les dispositifs spécialisés ? Comment les élèves, et plus spécifiquement ceux qui présentent des troubles cognitifs s'approprient-ils effectivement ce savoir.

²²² GRABE, M., MANN, S. (1984). A technique for the assessment and training of comprehension monitoring skills. In *Journal of reading behavior*. Vol.16, n°2, p262-277.

²²³ PARIS, S., CROSS, D., et LIPSON, M (1984). Informed strategies for learning : a program to improve children's reading awareness and comprehension. In *Journal of educational psychology*, vol. 76, n°6, p 1239-1252.

²²⁴ GIASSON, J. Op Cit.

3. ... À la nécessité d'une pédagogie de la compréhension des textes narratifs

Le pédagogue a pour objectif de favoriser les apprentissages de l'élève et, théoriquement de façon corrélée, de soutenir sa compréhension des différents contenus définis dans les programmes d'enseignement de l'école primaire. Parmi ces contenus se trouve la compréhension de textes qui, avec le décodage des mots, est une des composantes de la lecture. Comment celle-ci est-elle enseignée ? Pour quels résultats ? Et qu'en est-il plus particulièrement pour les élèves avec des troubles cognitifs au sein des dispositifs de l'enseignement spécialisé ?

3.1 Les compétences visées

Pour regarder en détail comment s'organise actuellement l'enseignement de la compréhension de textes au sein de l'école primaire et des dispositifs spécialisés, tournons-nous dans un premier temps vers ce qui le définit officiellement, c'est-à-dire les programmes de l'école primaire. Ceux-ci concernent autant les classes ordinaires que les dispositifs spécialisés. Notre recherche, s'étendant de 2012 à 2016, est concernée par deux versions des programmes : les programmes mis en œuvre en 2008²²⁵ et ceux établis en 2015, applicables dès la rentrée scolaire 2016²²⁶.

À la lecture de ces différents textes officiels, on perçoit une évolution dans la conception de l'enseignement de la compréhension de textes. Si ces deux versions envisagent sans ambiguïté la compréhension comme une composante de la lecture avec le décodage, elles n'apportent cependant pas les mêmes précisions à l'enseignant pour construire son enseignement. Les programmes de 2008, en effet, ne détaillent pas la compréhension de textes et ne l'envisagent que sous la forme de son évaluation. Que ce soit en cycle 2 ou en cycle 3, son apprentissage n'est pas envisagé, seul le résultat est considéré.

²²⁵ Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.*

²²⁶ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4).*

Ainsi, pour le cycle 2 on peut lire : « Savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte ; les élèves apprennent aussi à prendre appui sur *l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent. Ils acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire. L'appui sur un manuel de qualité est un gage de succès pour cet enseignement délicat. La lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire.* » Pour le cycle 3, elle doit être pour l'élève un apprentissage quotidien. On vise la compréhension de différents types de textes dont la longueur s'accroît progressivement. Cependant, elle n'est envisagée que sous la forme d'une évaluation : « *L'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant.* »

Comment est envisagé l'apprentissage en lui-même ? Quelles sont les composantes de la compréhension à enseigner ? La réponse est courte et n'aborde que le traitement des marques morphosyntaxiques et l'acquisition du vocabulaire dont l'apprentissage est envisagé de façon décrochée et systématique.

« *Cette compréhension s'appuie sur le repérage des principaux éléments du texte (par exemple, le sujet d'un texte documentaire, les personnages et les événements d'un récit), mais aussi sur son analyse précise. Celle-ci consiste principalement en l'observation des traits distinctifs qui donnent au texte sa cohérence : titre, organisation en phrases et en paragraphes, rôle de la ponctuation et des mots de liaison, usage des pronoms, temps verbaux, champs lexicaux (...). En étendant son vocabulaire, il accroît sa capacité à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise à l'oral comme à l'écrit.*²²⁷ » La compréhension est une finalité, mais son apprentissage n'est pas réellement envisagé en tant que tel, et les programmes n'encouragent pas l'enseignant à la considérer comme un apprentissage mais davantage comme un savoir à évaluer chez les élèves. Elle n'est pas décrite comme un processus en construction, mais bien comme un produit fini.

Au sein des programmes parus en novembre 2015, on perçoit davantage d'intérêt pour la construction du processus de compréhension de textes dont l'enseignement doit désormais être explicite. Cette idée revient à plusieurs reprises mais cet enseignement explicite est cependant peu détaillé, s'appuyant peut-être sur l'idée que chaque enseignant maîtrise ce qui le compose.

²²⁷ Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.*

La métacognition est ainsi reconnue comme un processus important pour la compréhension ainsi que l'auto-régulation puisqu'il s'agit d'une compétence attendue à la fin des deux premiers cycles. D'une façon générale, dans ces nouveaux programmes et en particulier pour l'enseignement de la compréhension de textes, on remarque que le ministère détaille davantage les compétences à acquérir ainsi que les moyens pédagogiques à mettre en œuvre pour y parvenir notamment avec des tableaux présentant des exemples d'activités qui l'accompagnent ainsi que par les documents d'accompagnement mis progressivement à la disposition des enseignants sur le site internet Eduscol²²⁸.

Au cycle 2 : « l'aisance dans l'identification des mots rend plus disponible pour accéder à la compréhension.

La compréhension est la finalité de toutes les lectures. Dans la diversité des situations de lecture, les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre *en œuvre*. *Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite* grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de l'écoute de textes lus par celui-ci, en situation de découverte guidée, puis autonome, de textes plus simples ou à travers des exercices réalisés sur des extraits courts.

La lecture collective d'un texte permet l'articulation entre les processus d'identification des mots et l'accès au sens des phrases. Elle s'accompagne d'activités de reformulation et de paraphrase qui favorisent l'accès à l'implicite et sont l'occasion d'apports de connaissances lexicales et encyclopédiques.

²²⁸ <http://eduscol.education.fr/pid23199/ecole-elementaire-et-college.html>

L'enjeu du cycle 3 est de former l'élève lecteur. Tous les élèves doivent, à l'issue du cycle 3, maîtriser une lecture orale et silencieuse fluide et suffisamment rapide pour continuer le travail de compréhension et d'interprétation.

Les situations de lecture sont nombreuses et régulières, les supports variés et riches tant sur le plan linguistique que sur celui des contenus. Il s'agit de confronter les élèves à des textes, des *œuvres et des documents susceptibles de développer leur bagage linguistique* et en particulier leur vocabulaire, de nourrir leur imagination, de susciter leur intérêt et de développer leurs connaissances et leur culture.

Pour que les élèves gagnent en autonomie dans leurs capacités de lecteur, l'apprentissage de la compréhension en lecture se poursuit au cycle 3 et accompagne la complexité croissante des textes et des documents qui leur sont donnés à lire ou à entendre. Le cycle 2 a commencé à rendre explicite cet enseignement et à rendre les élèves conscients des moyens qu'ils mettaient *en œuvre pour comprendre. Le cycle 3 développe plus particulièrement cet enseignement* explicite de la compréhension afin de doter les élèves de stratégies efficaces et de les rendre capables de recourir à la lecture de manière autonome pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires.

Les activités de lecture relèvent également de l'oral, qu'il s'agisse d'entendre des textes lus ou racontés pour travailler la compréhension, de préparer une lecture expressive, de présenter un livre oralement, de partager des impressions de lecture ou de débattre de l'interprétation de certains textes.

Enfin, lecture et étude de la langue doivent être constamment articulées tant en ce qui concerne l'appropriation du lexique que l'observation du fonctionnement des phrases et des textes, en particulier les reprises pronominales et le choix des temps verbaux²²⁹. »

L'enseignement de la lecture et donc de la compréhension de textes s'inscrit dès lors dans une logique sociale et cognitive de l'apprentissage au sein de laquelle l'enseignant rend explicite les stratégies efficaces susceptibles de soutenir la compréhension.

²²⁹ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4).

Les tableaux²³⁰ qui accompagnent les programmes sur cette compétence détaillent les activités que l'enseignant peut proposer. (Cf. Annexes J1.)

A leur lecture, on perçoit une volonté forte d'enrichir cet enseignement, ce qui marque une réelle rupture avec les programmes précédents. Si l'intention est louable, on peut cependant émettre une réserve quant à leur portée et leur utilisation car une telle densité d'informations peut éventuellement déstabiliser l'enseignant et ne pas l'aider à modifier ses pratiques.

3.2 Un état des lieux contrasté

Après avoir arrêté quelque temps notre regard sur les programmes officiels qui représentent un discours sur les pratiques préconisées, intéressons-nous aux discours sur les résultats des élèves et les pratiques effectives au sein des classes en ce qui concerne la compréhension de textes.

3.2.1. En termes de résultats

Notre regard s'arrête tout d'abord sur la compréhension de texte au sein de l'école en général pour ensuite nous focaliser plus précisément sur celui dispensé dans les dispositifs spécialisés. Ainsi, pour connaître les résultats des élèves concernant la compréhension de textes, nous pouvons nous appuyer sur deux enquêtes internationales que sont d'une part, l'enquête du programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) qui a lieu tous les 3 ans auprès des adolescents de 15 ans scolarisés dans 34 pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) et d'autre part sur l'enquête du Programme international de recherche en lecture scolaire en CM1 (PIRLS).

Ces deux enquêtes se concluent en remarquant une stabilité des résultats globaux des élèves depuis 10 ans en matière de lecture et de compréhension, mais soulignent que si la France est dans la moyenne des pays, elle obtient cependant des résultats inférieurs à ceux des pays européens. Par ailleurs, ces résultats masquent également de profondes inégalités entre élèves. Ainsi, selon l'enquête PISA de 2012 : « La France se situe au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE avec un score de 505 points en compréhension de l'écrit (contre 496 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE) (...). Cependant, les écarts de performance en

²³⁰ Ibid.

*compréhension de l'écrit se sont creusés sur cette période. Point positif : la proportion d'élèves très performants a augmenté de 4 points de pourcentage. Point négatif : la proportion d'élèves peu performants a, elle aussi, augmenté de 4 points de pourcentage sur cette période*²³¹. »

L'enquête PIRLS de 2011 permet d'affiner ce regard en observant les compétences de compréhension séparément. Ainsi « sur la période de dix ans (2001-2011), on observe une baisse significative des performances sur la compréhension des textes informatifs (- 13 points), de même que sur les compétences les plus complexes (- 11 points). Par ailleurs, les élèves français sont toujours les plus nombreux à s'abstenir de répondre lorsque les réponses doivent être rédigées. Ils sont aussi les plus nombreux à ne pas terminer les épreuves²³². » Les élèves français sont sur-représentés dans le plus faible niveau européen. Pour les compétences « prélever – inférer » et « interpréter – apprécier », ils sont en dessous du niveau moyen européen, avec notamment des résultats plus élevés pour les premières que pour les deuxièmes, corrélés avec plus de facilité de réponse dans les questions à choix multiples (QCM) et que pour celles nécessitant une capacité de rédaction plus importante.

La compréhension de textes semble présenter des difficultés aux élèves français que l'on ne retrouve pas au sein d'autres pays, et selon l'enquête, « il est vraisemblable que ces différences de profil s'expliquent par l'accent plus ou moins marqué que met chaque système éducatif sur l'enseignement de ces compétences à ce niveau de scolarité²³³. »

Ces résultats, tout comme les pratiques pédagogiques effectives au sein de la classe, dépendent notamment des programmes de 2008 abordés précédemment.

3.2.2. En termes de pratiques

La compréhension de textes apparaît comme une compétence peu enseignée et mal maîtrisée au sein des classes. La lecture des différents rapports²³⁴ de l'Inspection générale de l'Education Nationale (IGEN) permet en effet d'affirmer que la compréhension est très peu enseignée au sein de l'école primaire, malgré le ressenti des enseignants, que ce soit en cycle

²³¹ OCDE. Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Résultats 2012. Note par pays. France. p 2-3. <https://www.oecd.org/france/PISA-2012-results-france.pdf> [consulté le 23/10/16].

²³² Programme international de recherche en lecture scolaire en CM1 (Pirls). Evaluation des acquis des élèves. Note d'information. N°12.21. Décembre 2012. p 1.

²³³ Ibid. p 7.

²³⁴ IGEN. Note n°2010-092. Note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire, juillet 2010 : la mise en œuvre des programmes dans les classes et les évaluations nationales des élèves comme outil de pilotage du premier degré.

2 ou en cycle 3, que ce soit au niveau du volume horaire qui lui est consacré qu'au niveau de l'enseignement en lui-même au sein de séances dites de compréhension. Le bilan²³⁵ de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008 note pour le cycle 2 que « *ce que doit être l'enseignement de la compréhension est encore mal assimilé. La découverte des textes, quand la maîtrise du code commence à s'installer, n'est pas enseignée avec méthode. La compréhension est traitée, en collectif, de manière superficielle et globale, sans distinction entre les composantes cognitives de niveaux différents qui la constituent. Pour les maîtres eux-mêmes les stratégies que les élèves doivent mettre en œuvre pour apprendre à comprendre ne sont pas explicites. En travail individuel, les élèves sont soumis à des interrogations sur les textes. Elles se réduisent très souvent au prélèvement d'informations et à l'élaboration d'inférences simples selon les logiques de questionnaires empruntés aux manuels ou fichiers et repris sans distance critique.* ». De même, en ce qui concerne le cycle 3, « *les maîtres considèrent qu'ils travaillent de manière convenable la compréhension. 92 % d'entre eux répondent en ce sens (...). L'observation conduit à relativiser les discours sur la compréhension : elle n'est guère enseignée, même si les élèves sont soumis fréquemment, parfois quotidiennement, à des questionnaires sur des textes.* »

Comme nous l'avons vu précédemment, les programmes de 2008 encourageaient peu l'enseignement de la compréhension, ils ne détaillaient pas les « composantes cognitives de niveaux différents qui la constituent », et la percevaient essentiellement sous la forme de questionnaires puisqu'il s'agissait *pour l'élève d'apprendre* « *à comprendre le sens d'un texte en en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant*²³⁶. » On peut dès lors être surpris de cet étonnement des inspecteurs généraux quant aux pratiques au sein des classes : cette situation n'est-elle pas la résultante des instructions officielles ?

Cependant l'étonnement se comprend davantage lorsque le regard glisse sur les enseignants, leurs pratiques et leurs formations : « *ce qui frappe dans ce domaine de la lecture, c'est que la majorité des maîtres ne dispose pas des cadres théoriques minimaux, ce qui ne leur permet pas d'être lucides quant à leurs pratiques. Ils ne différencient pas les composantes des compétences de compréhension et ne peuvent donc pas les faire travailler explicitement. Ils n'ont guère de repères pour juger de la complexité des textes qu'ils proposent et n'ont souvent de critères de choix que la longueur ou le thème : sur cette base, ils ne peuvent pas penser des « progressions*

²³⁵ IGEN.Rapport – n°2013-066. Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire. Juin 2013. p 11.

²³⁶ Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.

» mais seulement des « programmations ». Ils cloisonnent les situations : la lecture à haute voix n'est que très rarement mise en relation avec la problématique de la compréhension²³⁷. » Les enseignants ne semblent donc pas connaître le savoir à enseigner : qu'est-ce que comprendre ? Quels processus ont-ils mis en œuvre pour comprendre ? Cette méconnaissance ne leur permet pas ensuite de savoir comment enseigner la compréhension puisqu'elle n'est pas perçue comme un apprentissage à construire. Dans leurs pratiques, et peut-être leurs conceptions de la compréhension, celle-ci apparaît comme un produit fini, et non comme un processus à mettre en œuvre et donc à enseigner. Les difficultés en compréhension et les résultats obtenus ne sont donc pas imputables aux élèves eux-mêmes, mais bien aux conceptions de cet apprentissage au sein du système éducatif.

Les inspecteurs généraux soulignent à la fois les lacunes de l'institution mais aussi la difficulté de concerner des enseignants persuadés du bien-fondé de leurs pratiques : « Une fois encore, nous ne pouvons manquer d'évoquer le déficit de formation autour des programmes ; s'il y eut des séances d'animation pédagogique dans la première année de mise en œuvre ou la deuxième, le dispositif n'a pas été assez durable et important pour permettre de déconstruire des habitudes et d'en faire acquérir de nouvelles. Mais bien des inspecteurs notent que lorsque des formations sont proposées, les professeurs des écoles ne les demandent pas car ils ont « l'impression de savoir enseigner le français²³⁸ ». » Là encore, cette dernière affirmation peut être acceptée telle qu'elle est, mais on peut aussi l'interpréter de façon différente en questionnant la qualité des formations dispensées ainsi que leur adéquation aux besoins des professionnels concernés, qui, dans le cas où elles ne seraient pas effectives, pourrait provoquer une absence de motivation chez les enseignants pour en faire la demande.

Cette « panne didactique en français à l'école primaire » interroge ainsi à tous les niveaux, celui des enseignants, celui de la formation, celui de l'institution ainsi que celui de la recherche puisque « la didactique en archipel qui a fini par s'imposer en fonction des spécialités de la recherche ne donne pas en classe de résultats probants.²³⁹ » Cette question qui appelait déjà des réponses en 2003 lors de la conférence²⁴⁰ de consensus du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) consacrée au développement des compétences en lecture ne

²³⁷ Ibid. p 21.

²³⁸ Ibid. p 25-26.

²³⁹ Ibid. p 26.

²⁴⁰ PIREF. Conférence de consensus : *L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent*. Paris. 4 et 5 décembre 2003. Recommandations du jury. En ligne : www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/recommandations.rtf [Consulté le 17 mars 2016].

cesse d'être posée puisqu'elle revient de façon récurrente à chaque observation du système éducatif et de pratiques de classe, que ce soit par l'institution elle-même ou par les chercheurs²⁴¹. Elle est d'ailleurs encore d'actualité en 2016 lors de la dernière conférence²⁴² de consensus du CNETSCO sur ce sujet.

À l'heure où est mise en avant la nécessité pour l'enseignant de proposer un enseignement explicite de la compréhension pour permettre son apprentissage par les élèves, on peut légitimement se questionner sur celui-ci quand les inspecteurs généraux soulignent chez les enseignants la méconnaissance des compétences composant la compréhension.

Outre la compréhension elle-même, c'est bien le processus enseigner/apprendre qui est interrogé au niveau des classes ainsi qu'au niveau de la formation des enseignants et de la recherche.

Après avoir analysé ce qu'il en est de l'enseignement de la compréhension en lecture au sein des classes ordinaires les classes ordinaires, dirigeons désormais notre regard vers les dispositifs spécialisés : qu'en est-il de la compréhension des élèves en situation de handicap, de son enseignement et des obstacles éventuellement rencontrés ? Cet enseignement est-il plus développé auprès des élèves qui présentent des troubles cognitifs ?

3.3 Ce qu'il en est pour les élèves présentant des troubles cognitifs

3.3.1 Comment construisent-ils leur compréhension de textes ?

Si dans une réflexion un peu rapide, on pourrait être amené à penser que les élèves présentant des troubles cognitifs sont forcément plus en difficulté que les autres élèves en ce qui concerne la compréhension de textes et la mobilisation des processus nécessaires pour la construire, les travaux de L.S Vygotski nous rappellent que penser en termes de déficit est réducteur et qu'il est nécessaire de penser également en termes de compensation. Après une

²⁴¹ Nous pensons ici notamment aux travaux sous la direction de Roland Goigoux concernant le lire-écrire en cycle 2. (Goigoux, R. Lire et écrire. Rapport de recherche. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Septembre 2015. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire> [consulté le 20 avril 2016].)

²⁴² CNETSCO. Conférence de consensus. Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences en lecture ? Lyon. 16 et 17 mars 2016.

importante « chasse aux déficits²⁴³ » selon les termes de Borkowski et Cavanaugh (« deficits hunting »), les chercheurs ont adopté une posture plus nuancée, en lien avec les protocoles et résultats de recherche comme le soulignent F-P Büchel et J- L Paour²⁴⁴ citant Bray, Huffman et Grube²⁴⁵. Selon eux, « *les personnes avec un retard mental n'ont pas que des déficiences en matière de mémorisation, elles ont aussi des compétences* ». Ainsi, selon Y. Courbois et J-L Paour, « Les personnes retardées mentales ont un fonctionnement et un développement complexes. Si elles ne semblent pas sortir des chemins typiques, elles les parcourent selon des rythmes propres qui conduisent à des organisations et à des adaptations singulières. Pour partie, ces organisations sont le reflet de déficits, pour l'autre, elles relèvent de modes d'adaptation compensatoires adoptés dans la quête d'une adaptation souvent difficile. Dans le domaine du retard mental, l'hétérogénéité n'est pas l'exception, elle est la règle. Elle se manifeste y compris dans les profils cognitifs individuels dans lesquels des secteurs de réelle compétence coexistent avec des déficits prononcés.²⁴⁶» Ceci était déjà démontré par les travaux de R. Zazzo²⁴⁷ dès les années 1960 qui avançait le terme d'hétérochronie développementale.

Ainsi, en ce qui concerne le développement langagier, on a longtemps vu une corrélation entre handicap cognitif et retard de langage, mais cette théorie est désormais contestée. Il est difficile d'établir des règles générales tant les situations sont variées en fonction des enfants rencontrés. Si chez tous les enfants concernés le niveau du langage en réception est supérieur à celui en production, on constate, en effet, une grande variabilité intra-individuelle dans la maîtrise des différentes composantes du langage qui se développent plus ou moins rapidement que ce que le niveau intellectuel de l'enfant pourrait laisser prédire comme le montrent les travaux de Van Herwegen et al. et ceux de Van der Schuit et al. cités par S. Cèbe et F. Léville²⁴⁸. De la même manière, pour ce qui est du vocabulaire, on observe²⁴⁹ une forte variabilité inter-individuelle

²⁴³ BORKOWSKI, J.G., CAVANAUGH, J.C (1979). « Maintenance and generalization of skills and strategies by retarded. » In ELLIS, N.R. (Ed.), Handbook of mental deficiency (pp 569-671). Hillsdale, NJ : Erlbaum. p 575.

²⁴⁴ BÜCHEL, F. PAOUR, J-L. « Déficience intellectuelle : déficits et remédiation cognitive », Enfance 2005/3, Volume 57, PUF, p 227-240. p 230.

²⁴⁵ BRAY, N.W., HUFFMAN, L., GRUPE, L. (1998). Un cadre conceptuel pour l'étude des déficiences et des compétences de mémorisation chez les enfants présentant un retard mental. In BÜCHEL F.P., PAOUR, J-L, COURBOIS, Y, et SCHARNHORST. U. (Eds), Attention, mémoire, apprentissage. Etudes sur le retard mental. Lucerne. Eds. SPC. P65-75.

²⁴⁶ COURBOIS, Y., PAOUR, J-L. (2007). « Le retard mental ». In IONESCU, S., BLANCHET, A. (Eds), *Psychologie du développement et de l'éducation*, p 377-406. Paris. PUF. p 38-39.

²⁴⁷ ZAZZO, R. (1960). Une recherche d'équipe sur la débilité mentale. Bilan 1960. Enfance, 4-5, 335-364.

²⁴⁸ CÈBE, S., LEVITE, F. (2015). Les progrès en compréhension de récits chez des élèves présentant des troubles du développement intellectuel. Recherches en éducation n°23. Octobre 2015. p 65-81. p 66.

²⁴⁹ RONDAL, J-A. (2001). Manuel de psychologie des handicaps. Bruxelles. Mardaga.

avec un niveau qui peut parfois être supérieur à celui d'enfants de même âge mental. Si l'hétérogénéité des profils est importante, on peut cependant dégager trois traits communs :

- en ce qui concerne la compréhension elle-même, les enfants ayant des troubles cognitifs ont toujours un retard plus important en compréhension qu'en décodage selon J-E Rynders²⁵⁰ cité par S. Cèbe et F. Léвите. Cependant, l'étude menée par K.O. Ockjean et al²⁵¹ montre que les enfants avec une déficience intellectuelle peuvent présenter des compétences de compréhension qui peuvent être plus sophistiquées que ce qu'on pensait précédemment. Cette étude concerne des enfants en situation de handicap de 6 à 7 ans qui, après avoir entendu une histoire, se souviennent d'éléments importants concernant la structure du récit. Ces derniers sont certes, moins nombreux que ceux dont se souviennent les enfants ordinaires, cependant ils indiquent qu'ils sont capables d'effectuer des liens en cours d'écoute et de s'en souvenir pour les restituer, et cela indépendamment de leurs niveaux de langage et de décodage.

- en ce qui concerne la compréhension inférentielle, nous savons que comprendre un texte, c'est aussi en comprendre l'implicite, mais celui-ci, dans la plupart des textes narratifs repose sur la compréhension des personnages, de leur identité psychologique et sociale, de leurs motivations, de leurs affects, de leurs connaissances. Il s'agit pour le lecteur de pouvoir identifier et nommer les sentiments, les émotions, les valeurs et les buts des personnages, ce qui permet la compréhension de leurs actions et de leur cohérence. La théorie de l'esprit correspond à la capacité d'une personne à attribuer des états mentaux (pensée, croyance, sentiments...) aux autres et à soi-même et celle-ci peut être déficitaire chez les enfants présentant des troubles cognitifs. Ainsi la compréhension littérale est peu affectée, alors que la compréhension inférentielle l'est particulièrement chez ces enfants selon L. Abbeduto²⁵² et al.

- en ce qui concerne la métacognition et l'auto-régulation : la construction de la compréhension nécessite de nombreuses compétences, connaissances et stratégies et leur mise en œuvre peut effectivement être un obstacle pour ces enfants. D.M Meador et N.R Ellis²⁵³

²⁵⁰ RYNDERS, J-E. (1997). Promoting the educational competence of students with down syndrome. Paper presented at the 6th world congress of down syndrome. Madrid. (october).

²⁵¹ OCKJEAN, K.O., KENDEOU, P., VAN DEN BROEK, P., WHITE, M-J., KREMER, K. (2008). Cat, rat, and rugrats : narrative comprehension in young children with Down syndrome. *Journal of developmental and physical disabilities*, 20, pp 337-351.

²⁵² ABBEDUTO, L., WARREN, S.F., CONNORS, F.A. (2007). Language development in Down syndrome: From the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 247-261.

²⁵³ MEADOR, D. M., & ELLIS, N. R. (1987). Automatic and effortful processing by mentally retarded and non-retarded persons. *American Journal of Mental Deficiency*, 91, 613-619.

cités par F. Büchel et J-L Paour²⁵⁴ montrent qu'elle sollicite des compétences qui requièrent un haut niveau de contrôle et la mise en œuvre consciente de stratégies. Dans ce cas, leurs performances sont très en-deçà alors qu'elles peuvent être de bon niveau lorsque la tâche ne demande pas l'application d'une stratégie.

La faiblesse du contrôle de l'activité a pour origine les déficits des capacités de traitement, l'hétérogénéité des acquisitions ainsi que les déterminants affectivo-motivationnels de l'efficacité cognitive. Elle engendre alors un sous-fonctionnement cognitif qui renforce alors les causes structurales de la déficience intellectuelle selon J-L Paour²⁵⁵. Cependant, le terme « sous-fonctionnement » est important car il sous-entend qu'il peut être entraîné : *« il n'y a sous-fonctionnement que dans la mesure où nous savons qu'il est effectivement possible d'aider les personnes avec déficience intellectuelle à fonctionner et à performer de manière plus efficace²⁵⁶. »* Les déficits stratégiques ne sont effectivement pas inéluctables et peuvent être compensés par des apprentissages adaptés tout comme le fonctionnement métacognitif peut être amélioré par des entraînements.

Ainsi, il n'est ni illusoire ni vain de chercher à développer cette construction de la compréhension chez les élèves présentant des troubles cognitifs. Y. Courbois et J-L Paour affirment qu'« on ne doit pas interpréter un constat de différence à même âge mental comme *l'indicateur d'un déficit spécifique avant d'évaluer sa robustesse en faisant varier la tâche* (consignes, modalités de réponse, par exemple) et en présentant des aides ou même un véritable apprentissage²⁵⁷ ». Il s'agit dès lors de s'intéresser à l'apprentissage de cette compréhension de texte est de savoir comment procéder

3.3.2 Comment la compréhension leur est-elle enseignée ?

Nous avons constaté à la lecture des résultats des enquêtes internationales et des rapports des IGEN un enseignement de la compréhension relativement lacunaire au sein des classes ordinaires. On peut supposer, par extension, des lacunes similaires dans les dispositifs spécialisés où les enseignants ne disposent pas d'outils spécifiques et adaptent ceux dédiés à l'enseignement ordinaire pour répondre aux besoins particuliers des élèves scolarisés dans ces

²⁵⁴ Op.cit.

²⁵⁵ PAOUR, J-L., (2010). Ibid. p 119.

²⁵⁶ CEBE, S. PAOUR, J-L. (2012),p 44.

²⁵⁷ Op. Cit. p 389.

structures. Cependant comme le soulignent S. Cèbe et G. Pelgrims, « leurs ajustements *pédagogiques et didactiques dépendent de leurs représentations sur l'origine et la nature des difficultés et (...) tous ne se valent pas*²⁵⁸. »

Les enseignants au sein des dispositifs spécialisés, devant les faiblesses de décodage de leurs élèves, ont tendance à privilégier cet enseignement à celui de la compréhension. Cette pratique repose souvent sur une vision « étagée » de l'apprentissage de la lecture et les auteurs émettent l'hypothèse selon laquelle cette conception reposerait sur l'idée « *qu'une fois les problèmes d'identification des mots résolus, les élèves devraient être capables de comprendre n'importe quel texte dès lors qu'ils n'auraient pas de difficultés à comprendre le langage parlé*²⁵⁹ ». Or le lien entre langage oral et langage écrit est plus complexe dans la mesure où les situations de communication sont différentes : l'un n'est jamais la simple transcription de l'autre et leur traitement ne relève pas des mêmes compétences.

De la même manière, pour répondre à un besoin de gestion de groupe, les enseignants privilégient non pas le travail collectif, mais « optent pour la différenciation, voire *l'individualisation, des tâches, des consignes, des interventions.* » comme le soulignent F. Ducrey et G. Pelgrims²⁶⁰. Les groupes constitués dans ces dispositifs, sous couvert de l'intention de regrouper les élèves les moins performants, sont en réalité composés d'élèves dont les profils sont très hétérogènes et qui ont souvent des difficultés à s'engager dans la tâche, rester calmes et travailler seuls sans interpeller l'enseignant et réclamer sa présence à leur côté. Afin de mettre l'enfant au travail, de palier sa capacité à éviter la tâche, la réponse pédagogique n'est pas un travail collectif, ce qui limite alors l'apprentissage. Comme dans les classes ordinaires, l'activité individuelle correspond surtout à l'utilisation de questionnaires de compréhension où les questions littérales sont préférées aux questions inférentielles afin de ne pas mettre l'élève en échec, si bien que non seulement ils ne permettent pas aux élèves de construire une compréhension du texte, mais en plus ils « *n'évaluent qu'une compréhension de surface* ». Et, « *là encore, il est illusoire de croire qu'une première étape de la compréhension de la lecture pourrait viser une compréhension littérale et que ce ne serait que dans un second*

²⁵⁸ CEBE, S., PELGRIMS, G. (2008). Ajuster les pratiques d'enseignement aux besoins spécifiques des élèves, *Langues et pratiques*, 2008, 41. p 51-59. p 51.

²⁵⁹ Ibid. p 52.

²⁶⁰ DUCREY, F. PELGRIMS DUCREY, G. (1997). Equivalence et différenciation des conditions d'apprentissage dans les classes spéciales : analyse du temps d'enseignement officiel. In *Education et Recherche*. 19 (1), p101-121.

*temps qu'on chercherait à développer une compréhension inférentielle*²⁶¹ ». Cette observation récurrente, effectuée tout d'abord en 1998 par Vaughn, Moody et Schumm²⁶² avec quatorze enseignants spécialisés, est encore confirmée en 2010 par celle effectuée par Klinger²⁶³ et al. auprès de quarante et un enseignants spécialisés qui montrent que si les enseignants savent faire comprendre un texte à leurs élèves, rares sont ceux qui enseignent comment faire pour comprendre.

La compréhension est donc rarement enseignée au sein des dispositifs spécialisés et quand elle l'est, quand effectivement les enseignants spécialisés aident leurs élèves à comprendre les textes grâce à *un étayage de tous les traitements cognitifs requis, (...) cet étayage reste souvent implicite (...). Là encore, ils postulent que la répétition des expériences devrait à elle seule, générer des progrès. Malheureusement, il n'en va pas ainsi pour tous : certains élèves se révèlent incapables de « décoder » l'aide fournie parce qu'elle reste implicite. Aussi ne transfèrent-ils pas la moindre stratégie d'un texte à l'autre.*²⁶⁴ »

De façon paradoxale, alors que l'on peut logiquement penser que les élèves présentant des troubles cognitifs sont ceux-là même qui ont le plus besoin d'apprendre à construire leur compréhension, celle-ci n'est que très insuffisamment enseignée au sein des dispositifs spécialisés, que ce soit en quantité et en qualité. Si les enseignants cherchent à adapter leur enseignement et répondre aux besoins de leurs élèves, leurs représentations des besoins mais aussi la didactique elle-même sont souvent erronées. Là encore la formation peut être questionnée.

Mais qu'en est-il effectivement des besoins de ces élèves en ce qui concerne la construction de la compréhension ?

²⁶¹ Ibid. p 55.

²⁶² VAUGHN, S., MOODY, S., SCHUMM, J.S. (1998). Broken promises : reading instruction in the resource room. *Exceptional children*, n°64 (2), p211-226.

²⁶³ KLINGER, J.K., URBACH, J., GOLOS, D., BROWNELL, M et MENON, S. (2010). Teaching reading in 21st century : a glimpse at how special education promote reading comprehension. In *Learning disability quarterly*, 33, p 59-74.

²⁶⁴ Ibid. p 56.

4 ... À une question essentielle

Alfred Binet affirmait en 1907 que « *c'est une pure folie d'apprendre, pendant six à huit années d'efforts, les lettres à un enfant qui n'arrivera jamais à lire complètement et qui, quand même il saurait lire, ne pourrait rien comprendre à ce qu'il lit*²⁶⁵ ». Qu'en est-il un peu plus de cent plus tard ? La compréhension des textes narratifs est une compétence mal acquise à l'école primaire et mal maîtrisée par les élèves en école primaire, et plus particulièrement par ceux présentant des troubles des fonctions cognitives au sein des dispositifs spécialisés de scolarisation. Si ces deux éléments que sont d'une part les troubles cognitifs et d'autre part une compréhension défaillante semblent a priori aller de pair, deux autres éléments viennent cependant questionner cette apparente évidence. Le premier est le principe d'éducabilité défendu par quelques précurseurs à l'égard des enfants souffrant de handicap et désormais partagé par l'École de la République. Même si ces enfants sont en difficulté, sourds, aveugles ou encore déficients intellectuels, il revient au pédagogue de chercher et de trouver les conditions et la voie qui permettront leur apprentissage. Le second élément est le fait que la compréhension est un processus et que, bien qu'il puisse être perturbé, il peut être construit chez ces élèves à condition d'un enseignement qui prenne en compte leurs besoins et soit suffisamment explicite pour permettre la construction d'un apprentissage. Or, l'enseignement de la compréhension de textes est souvent défaillant si bien que l'on se heurte à un cruel paradoxe : là où la compréhension est hétérogène et parfois entravée par la présence de troubles cognitifs, elle n'est pas davantage enseignée, elle l'est même peut-être moins. On s'étonne de ce constat à l'heure où l'École se veut inclusive. Ainsi, la scolarisation pour tous se résume-t-elle à la présence d'élèves en situation de handicap au sein de ses murs sans avoir pour fondement premier l'ambition de leur offrir un enseignement qui leur permette d'acquérir les compétences attendues ? Le décodage, souvent fortement investi par les enseignants, les parents d'élèves en situation de handicap et l'institution elle-même, ne peut cependant pas être une fin en soi. Il est néanmoins rarement accompagné d'un enseignement réel de la compréhension des textes. Sait-il lire ? Telle est la question fréquemment posée dans l'enseignement spécialisé, mais elle est à entendre au sens de la maîtrise de la technique de la combinatoire. Assembler des lettres et produire les phonèmes correspondant à ces graphèmes est une technique que les élèves parviennent progressivement à apprendre. Connue et maîtrisée

²⁶⁵ BINET, A. SIMON, T. (1907). Les enfants anormaux. Paris. L'Harmattan (2008), p 107.

par les enseignants, cet enseignement demande du temps mais ne pose pas de difficultés particulières en lui-même. Il ne permet cependant pas d'assurer la compréhension de textes alors que le nœud de difficulté de l'apprentissage de la lecture semble précisément se situer ici, et cela de façon particulièrement saillante chez des élèves présentant des troubles cognitifs dont la compréhension est à construire.

Ainsi, les difficultés rencontrées dans la déclinaison de cet enseignement ne permettent pas encore de démentir totalement les propos d'Alfred Binet, mais permettent de poser les questions suivantes : les élèves présentant des troubles cognitifs ne comprennent-ils pas parce que la confrontation à cette compétence révèle leur déficience ? Ou ne comprennent-ils pas parce que cette compétence ne leur est que partiellement et rarement enseignée ? Qu'en est-il ici du postulat d'éducabilité ? L'enseignant spécialisé a-t-il renoncé à permettre aux élèves d'apprendre à construire cette compréhension ou rencontre-t-il des obstacles qu'il ne parvient pas, seul, à dépasser pour faciliter cet apprentissage ? Michel Develay rappelle qu'« il existe un lien de non-déductibilité totale, mais de contiguïté non fortuite entre apprendre et enseigner, en situation scolaire²⁶⁶. » C'est donc bien au questionnement de ce lien que notre recherche s'intéresse : comment se décline-t-il effectivement pour l'enseignement de la compréhension des textes narratifs auprès des élèves en situation de handicap ? À partir de ces questions émerge alors la question nodale de notre thèse, ainsi formulée :

Comment les élèves atteints de troubles des fonctions cognitives, scolarisés au sein de dispositifs spécialisés, s'y prennent-ils pour accéder à la compréhension d'un texte narratif et à quelles conditions les enseignants peuvent-ils faciliter cet accès ?

Nous effectuons alors plusieurs hypothèses.

La première d'entre elles est la suivante : face à un texte narratif, si les élèves mobilisent des ressources, leur démarche ne procède pas d'une méthode et d'une stratégie conscientes, structurées et maîtrisées et cela dans la mesure où l'enseignement de la compréhension au sein des dispositifs spécialisés est tout aussi peu structuré, fondé sur un manque de connaissances didactiques et pédagogiques de la part des enseignants. Il en résulte pour les élèves, une

²⁶⁶ DEVELAY, M. (1995). De l'apprentissage à l'enseignement. Paris. ESF Editeur. p 159.

compréhension lacunaire et mal ajustée et pour les enseignants, insatisfactions professionnelles et questionnements stériles.

L'enseignement de la compréhension est difficilement mis en œuvre, et par conséquent, son apprentissage l'est tout autant, dans la mesure où il est mal identifié et maîtrisé par les enseignants. Comme nous l'avons vu précédemment à partir des travaux des chercheurs, les élèves présentant des troubles cognitifs ne présentent pas une absence de compréhension, mais plutôt une compréhension différente et hétérogène des textes narratifs. Si cette dernière n'est pas enseignée ou mal définie par les maîtres des dispositifs spécialisés, la compréhension de leurs élèves ne peut en être que défaillante, et cela indépendamment de la présence ou non de troubles cognitifs et ce, dans la mesure où la compréhension n'est pas uniquement un résultat mais aussi un processus. Il s'agit ainsi dans un premier temps d'observer et questionner cet enseignement tant dans sa conception que dans sa réalisation.

La deuxième hypothèse liée à la précédente correspond à l'idée selon laquelle un scénario au sein duquel les élèves seraient acteurs de leur apprentissage de la compréhension des textes narratifs d'une part et un changement de posture et de pratiques des enseignants d'autre part sont susceptibles de remédier à cet apprentissage lacunaire. Aussi la proposition d'un outil et d'une démarche conçus et déclinés selon les travaux de B-M Barth serait-elle un levier de changement de l'enseignement/apprentissage des compétences nécessaires à la compréhension de textes narratifs auprès des élèves scolarisés au sein des dispositifs spécialisés. Elle permettrait d'une part de réellement construire chez les élèves le concept de compréhension de textes et d'autre part chez les enseignants d'élaborer celui d'enseignement de la compréhension de textes.

Dissociée des compétences liées au décodage, cette proposition didactique et pédagogique, en prenant appui sur le modèle opératoire du concept permettrait ainsi, dans un premier temps, de définir avec précision les compétences nécessaires à la compréhension d'un texte narratif en fonction du niveau de conceptualisation visé pour les élèves scolarisés au sein des dispositifs spécialisés. Elle fournirait dans un deuxième temps des situations d'apprentissage appropriées d'un point de vue didactique et pédagogique afin de permettre aux élèves en situation de handicap de construire cette compréhension.

Ainsi en ce qui concerne les élèves tout d'abord, cette approche :

- leur offrirait un scénario précis et structuré au sein duquel ils construiraient leurs apprentissages et en seraient par conséquent acteurs ;
- leur permettrait, par la verbalisation de leur processus de compréhension, les interactions avec leurs pairs et le recours à la métacognition, de prendre conscience de leurs apprentissages et de la façon dont ils se construisent et donc de pouvoir ensuite les transférer dans des situations nouvelles ;
- prendrait en compte leur histoire ainsi que leur rapport au savoir sur les plans cognitif et affectif en leur permettant d'apprendre dans le respect de leur singularité ;
- leur offrirait la sécurisation affective dont ils ont besoin pour oser s'engager dans une activité inconnue et/ou mal maîtrisée.

Il ne s'agit pas ici de démontrer une nouvelle fois l'utilité et la pertinence de la démarche pédagogique élaborée par Britt-Mari Barth, tant elles ne sont plus à reconnaître, mais bien d'utiliser une approche qui a déjà fait ses preuves et dont les résultats sont assurés pour tenter d'instaurer chez les enseignants une nouvelle approche de l'enseignement de la compréhension.

Aussi, du côté des enseignants, la proposition d'un outil et d'une démarche nouvelle pourrait être le levier d'un changement de leurs pratiques en leur permettant de :

- construire le concept de compréhension de texte et d'accroître ainsi leurs connaissances didactiques ;
- faire évoluer voire de construire leur concept d'enseignement de cette compréhension en situation, par la rencontre directe avec des exemples précis et divers dont il est possible d'extraire les attributs communs par comparaison
- proposer à leurs élèves un enseignement explicite de la compréhension de textes tel qu'il a été prescrit à l'issue de la conférence de consensus organisée à ce sujet en mars 2016 afin d'en favoriser l'apprentissage ;
- modifier leur posture d'enseignant vis-à-vis du savoir et des élèves en adoptant une position de médiation entre le savoir et eux ;
- percevoir les obstacles rencontrés par chacun de leurs élèves avec précision et parvenir à y répondre tout aussi précisément ;

- modifier leur regard sur la compréhension de texte des élèves et de façon plus générale sur le lien entre élèves en situation de handicap et compréhension de textes.

Convaincue de l'importance des conceptions de chacun, des habitudes, du vécu, ainsi que de la nécessité de confronter l'apprenant au savoir, nous pensons que les enseignants pourront modifier leur conceptualisation de cet enseignement auprès des élèves en situation de handicap par confrontation à des exemples concrets de séances d'enseignement ainsi que dans l'échange avec leurs pairs. Pour permettre l'engagement de chacun dans la tâche, la modification des conceptions et pratiques existantes ainsi que la prise de conscience du changement, le chercheur adoptera une posture de médiation, d'accompagnement et d'étayage si besoin.

Synthèse de la partie 1

Nous nous sommes engagée dans cette première partie à interroger le contexte historique de l'enseignement auprès des jeunes en situation de handicap de façon à questionner le lien entre l'enseignement proposé et l'apprentissage effectif de ces élèves à l'heure où l'École se souhaite inclusive. Qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'est-ce que comprendre ? Qu'en est-il pour les élèves affectés de troubles cognitifs ? À la suite de ces questionnements, émerge un point saillant : la nécessaire prise en compte de la singularité de chacun des apprenants.

Nous avons dès lors focalisé notre regard sur l'approche socio-cognitive de la médiation des apprentissages conçue par B-M Barth qui permet à l'enseignant, dans une posture de médiation entre l'élève et le savoir, de définir ce dernier avec précision et de s'intéresser non pas uniquement au résultat de l'apprentissage, mais aussi aux processus mis en œuvre par chaque apprenant, en interaction avec ses pairs, pour le construire.

Enfin, de façon à développer une meilleure compréhension de la dialectique enseignement-apprentissage au sein des dispositifs spécialisés de scolarisation, nous nous intéressons plus précisément au domaine de la compréhension de textes, enjeu majeur pour l'école française et, a fortiori, pour les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives. Aussi cherchons-nous à savoir comment les élèves atteints de troubles cognitifs, scolarisés au sein de dispositifs spécialisés, s'y prennent-ils pour accéder à la compréhension d'un texte narratif et à quelles conditions les enseignants peuvent-ils faciliter cet accès ?

DEUXIÈME PARTIE : Á L'ÉPREUVE DE LA RÉALITÉ, AUPRÈS DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS

« Il reste ceux que l'on instruit guère, soit parce qu'ils ne veulent pas, soit parce qu'ils ne peuvent. Ici se trouve le problème véritable. J'ai connu un temps où le jeune garçon qui raisonnait mal une fois sur deux sur les triangles était aussitôt abandonné. Conduite raisonnable, si le pouvoir ne cherche que des recrues pour la partie gouvernante ; conduite ridicule, si le pouvoir veut réellement des citoyens éclairés. Qu'un garçon ne fasse voir aucune aptitude pour les mathématiques, cela avertit qu'il faut les lui enseigner obstinément et ingénieusement. S'il ne comprend pas ce qui est le plus simple, que comprendra-t-il jamais ? Evidemment, le plus facile est de s'en tenir à ce jugement sommaire, que l'on entend encore trop : « Ce garçon n'est pas intelligent. » Mais ce n'est point permis. Tout au contraire, c'est la faute capitale à l'égard de l'homme, et c'est l'injustice essentielle, de le renvoyer ainsi parmi les bêtes, sans avoir employé tout l'esprit qu'on a, et toute la chaleur d'amitié dont on est capable, à rendre la vie à ces parties gelées. Si l'art d'instruire ne prend fin que d'éclairer des génies, il faut en rire, car les génies bondissent au premier appel, et percent la broussaille. Mais ceux qui s'accrochent partout et se trompent sur tout, ceux qui sont sujets à perdre courage et à désespérer de leur esprit, c'est ceux-là qu'il faut aider. »

Alain²⁶⁷

²⁶⁷ ALAIN (1932/1972), *Propos sur l'éducation*. 15^{ème} édition. Paris. PUF. p52.

1 Une phase préliminaire à la recherche-action

Une pensée rapide pourrait aboutir à la conclusion selon laquelle il est forcément difficile pour des élèves présentant des troubles cognitifs de comprendre des textes narratifs. Cependant, si l'apprentissage de ces élèves est interrogé par la présence de troubles cognitifs, qu'en est-il de l'enseignement qui leur est proposé ? Permet-il effectivement de construire les compétences nécessaires à la compréhension des textes narratifs ? Qu'en disent les élèves ? Qu'en disent les enseignants ?

Une première exploration permet dès lors de mieux déterminer l'axe de notre recherche et les processus qui la fondent.

1.1 Comment concevons-nous une recherche-action ?

Notre recherche auprès des élèves et des enseignants des dispositifs spécialisés relevant de l'option D dans le Jura et le Doubs a pour objectif d'appréhender le lien entre enseignement et apprentissage de la compréhension des textes écrits auprès des élèves présentant des troubles cognitifs. Il s'agit dès lors de prendre en considération la situation de départ, dans toute sa complexité pour parvenir à en définir la problématique et déterminer les enjeux de ce lien au sein des dispositifs spécialisés. La problématique définie, nous tenterons, avec les enseignants et les élèves de construire un enseignement de cette compréhension. Nous nous intéresserons alors aux connaissances produites lors de cette transformation, celles relatives à l'enseignement de la compréhension lui-même, celles en lien avec les pratiques pédagogiques et enfin celles portant sur les représentations enseignantes de cet enseignement et de la construction de la compréhension chez les élèves. Si le résultat nous intéresse, les processus mis en œuvre pour y parvenir également dans la perspective de produire également des connaissances concernant cette transformation.

La recherche-action apparaît ainsi comme une démarche pertinente dans le cadre de notre recherche car elle favorise d'une part l'appropriation du savoir et du pouvoir et d'autre part,

elle constitue en elle-même un outil de transformation des gestes professionnels. Cette démarche, souvent rencontrée dans le champ de l'éducation, est cependant un concept difficile à définir selon G. Goyette et M. Lessard-Hébert qui la qualifient de « macro-concept, signe et porteur de complexité²⁶⁸. » Un consensus entre ces différentes définitions n'est actuellement pas établi, mais nous pouvons cependant définir la méthodologie de la recherche-action en quelques points.

Dans les années 40, K. Lewin, psychologue expérimental allemand, propose le concept de recherche-action afin de tenter d'opérer une confrontation entre l'acteur de terrain en recherche et le chercheur dans l'action et ce, pour permettre des avancées théoriques en même temps que des changements sociaux. Il s'agit de transformer la réalité d'une situation, avec les acteurs concernés par celle-ci, tout en produisant des connaissances concernant cette transformation. À partir d'une recension de la littérature consacrée à la recherche-action, G. Goyette et M. Lessard-Hébert lui reconnaissent trois types de fonction : une fonction de recherche, une fonction d'action et une fonction de formation. Ils la caractérisent par sa capacité et sa volonté d'entretenir ces trois fonctions à la fois. Dès 1948 en effet, Lewin, « considérait avec conviction l'action, la recherche et l'entraînement comme les trois angles d'un triangle. Pour lui, dissocier un de ces éléments des deux autres, c'était compromettre les trois éléments à la fois²⁶⁹. » La recherche-action prend tout d'abord appui sur les savoirs de l'action, ou de l'expérience et non uniquement sur des savoirs théoriques en cherchant à mieux saisir le « que faire ? » et le « comment faire ? », pour s'inscrire ensuite dans une perspective de transformation sociale. La visée de recherche de la recherche-action correspond selon D. Shelton et G. Larocque²⁷⁰ à « une activité de compréhension et d'explication de la praxis du milieu impliqué (...). Elle cherche à aider le milieu impliqué à identifier ses propres problèmes, à en réaliser une analyse critique et à rechercher les solutions correspondantes », elle correspond à la recherche de « l'intelligibilité d'une situation ²⁷¹ » en cherchant à en rendre compte toute la complexité. Il s'agit pour le chercheur de décrire le réel, et l'expliquer pour parvenir à une compréhension d'une situation particulière (et non une explication selon loi ou une théorie générale), « c'est poser des liens entre différents phénomènes, et scientifiquement

²⁶⁸ GOYETTE, G. LESSARD HEBERT, M. (1987). La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation. Presses de l'université du Québec. p 13.

²⁶⁹ HETU, J.L. (1974), Une recherche-action en milieu organisationnel, Mémoire de maîtrise en psychologie, Université de Sherbrooke, p. 27 cité par GOYETTE, G. LESSARD HEBERT, M. (1987). p 24.

²⁷⁰ SHELTON, D. LAROCQUE, G. (1981), La recherche-action, Technologie éducationnelle, Université de Montréal. p 4. Cité par GOYETTE, G. LESSARD HEBERT, M. (1987). p 30.

²⁷¹ LIU, M. (1997). Fondements et pratiques de la recherche-action. Paris. L'Harmattan. p 122.

*parlant, c'est mettre en rapport des variables précises de façon à nous permettre de comprendre ce qui se passe*²⁷². »

La fonction d'action quant à elle vise simultanément à créer un changement dans une situation naturelle et à étudier les conditions et les résultats de l'expérience effectuée. La recherche n'est pas seulement étude des résultats (évaluation des produits du changement induit) mais aussi analyse des conditions du changement (des structures du développement) au sein d'une organisation, pour une personne ou un groupe.

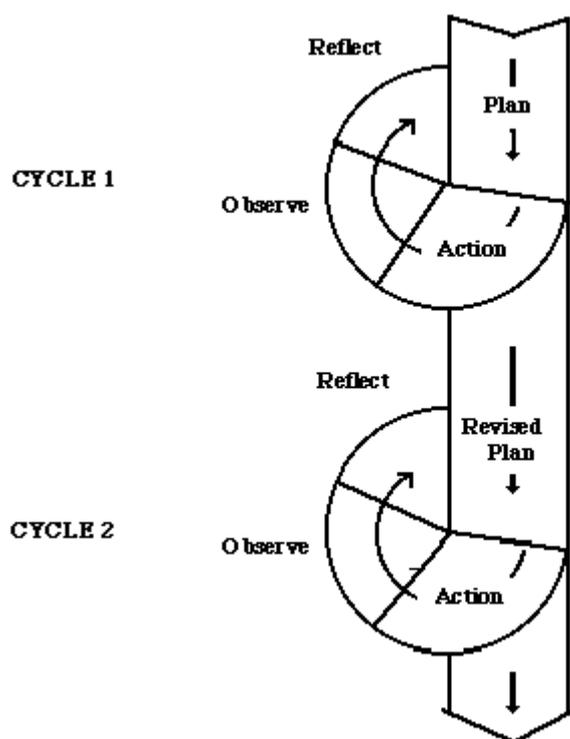
Enfin, la fonction de formation, repose sur l'idée que le changement social passe par le changement individuel. Le chercheur peut alors avoir un rôle de formateur car « il initie le praticien au travail de recherche et lui permet d'assortir ses interventions d'une dimension de vérification des résultats obtenus ». Mais le praticien n'est pas le seul à bénéficier de la formation, car celle-ci concerne également le client (défini comme sujet touché par les interventions du praticien) et le chercheur lui-même. La recherche-action est « *l'occasion pour le chercheur d'un contact continu avec le milieu et lui pose le défi de concilier les exigences de la recherche avec les impératifs de l'action*²⁷³. »

Cette méthodologie dont la souplesse s'adapte à l'objet de recherche, part du milieu pour retourner au milieu concerné dans une alternance continue entre l'action et la réflexion qui porte sur celle-ci. La connaissance se développe dans cet aller-retour incessant en impliquant la reconnaissance des différents savoirs dans leur originalité et leur pertinence réciproque. Elle se présente comme une spirale de cycles de recherche de structure identique. Chacun débute par une observation de ce qui se passe sur le terrain ; la réflexion détermine alors un plan d'action qui est mis en œuvre. Ses effets sont analysés, le plan est modifié si nécessaire et le cycle reprend en séquences similaires. La représentation d'un protocole de recherche-action établi par Kemmis et Mc Taggart en 1988, cité par MacIsaac illustre la nature répétitive de la recherche-action ainsi que les phases principales de planification, action, observation et réflexion avant révision du plan.

²⁷² TREMBLAY, R.B. (1974), « L'activité d'investigation scientifique », in *Le groupe optimal*, Montréal, Éditions du CIM, Cahier III, p. 15-23. p 19 cité par GOYETTE, G. LESSARD HEBERT, M. (1987). Op.cit. p 40.

²⁷³ MERCIER-TREMBLAY, Céline et MILSTEIN, Stephen L. (juin 1978), « L'évaluation formative et l'amélioration des programmes de traitement », in *Toxicomanies*, vol. II, p. 77-92, p80 cité par GOYETTE, G. LESSARD HEBERT, M. (1987). Op cit. p 88.

Figure 3 : Schéma de la recherche-action établi par Kemmis et Mc Taggart cité par Dan MacIsaac²⁷⁴



Bien que la méthodologie de la recherche-action, comme nous l'avons dit, soit très souple et fonction de l'objet de recherche, on peut distinguer, d'une façon générale, quatre cycles. Le premier cycle correspond à l'étude de la situation, sa description, son explication et sa compréhension, de façon à définir le problème.

Le deuxième cycle est celui de la définition d'un projet d'expérimentation et de l'expérimentation des hypothèses retenues.

Le troisième cycle peut correspondre à une expérimentation des hypothèses ajustées à partir des premières expérimentations.

Enfin, le quatrième cycle est celui de l'évaluation, de la validation et de l'enrichissement du modèle avant d'en communiquer les résultats.

Ces différents cycles s'effectuent avec la collaboration et la participation des praticiens, des sujets et du chercheur. Selon Michèle Catroux, « dans la situation éducative, la recherche-

²⁷⁴ MACISAAC D. (1995) "An Introduction to Action Research".

En ligne : <http://physicsed.buffalostate.edu/danowner/actionrsch.html> (consulté le 3/2/17).

*action nécessite la participation et l'application active du chercheur, de l'enseignant et des apprenants. Son efficacité dépend de l'accord et de l'implication de tous ceux qui seront affectés par sa mise en place. Le praticien-chercheur se trouve donc inclus dans le processus à part égale avec les autres participants. Les participants ont connaissance de tous les aspects de l'action menée et prennent part aux phases de négociation, d'observation, et de prise de décision. Ils peuvent contribuer également à la sélection des stratégies mises en œuvre*²⁷⁵. »

Les degrés de participation de chacun peuvent varier d'une simple information donnée aux praticiens par le chercheur à un véritable partenariat entre eux. Cependant le chercheur est responsable de la mise en place et du déroulement de la recherche-action « de manière à emporter l'adhésion des participants, et de faire émerger des solutions favorables à chacun afin que la démarche puisse être maintenue par la suite²⁷⁶. » Pour le chercheur, « être en recherche-action, c'est accepter de toujours se situer dans un entre-deux, de naviguer entre deux pôles opposés, c'est-à-dire de s'inscrire dans la dialectique, dans le paradoxe (...). Faire de la recherche-action, c'est tout à la fois être dans la confrontation et la reliance, dans la théorie et la pratique, dans la prévision et la prédiction, dans la problématologie et le résolutoire, dans la continuité et la rupture, dans le consensus et le dissensus, dans l'ouverture et la fermeture, dans la transparence et l'opacité, dans l'affiliation et le détachement, dans le singulier et l'universel, dans l'exigence du collectif et la singularité des sujets... Être en recherche-action, c'est assumer toutes ces incertitudes. C'est aussi par là-même, construire la démocratie et se construire en son sein. Cela implique d'être tout à la fois agent, acteur et auteur dans le processus qui mène à l'émancipation²⁷⁷. »

La méthodologie de la recherche-action est particulièrement intéressante dans le champ de la recherche en éducation car « elle est un processus destiné à doter tous les participants, enseignants et élèves, des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours²⁷⁸. » Alors que les enseignants peuvent se questionner seuls sur leurs pratiques, la recherche-action fournit un cadre aux investigations qualitatives effectuées par les enseignants et les chercheurs en situation complexe de classe.

²⁷⁵ CATROUX, M. (2002). « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique » in Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Volume XXI, n°3/2002. p 8-20. En ligne : <https://apliut.revues.org/4276> (consulté le 17/12/2017).

²⁷⁶ Ibid.

²⁷⁷ POURTOIS, J-P. DESMET, H. HUMBEECK, B. (2013) « La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde » in Recherches qualitatives, hors-série, n°15, pp 25-35. p33.

²⁷⁸ CATROUX, M. (2002). Op.cit.

« Elle aide à sortir de l'enseignement statique qui consiste à répéter une même stratégie sans parvenir à améliorer les résultats d'apprentissage et bénéficie autant à l'enseignant qu'à l'apprenant. Pour le chercheur, pratiques et théories s'enrichissent l'une et l'autre dans un va-et-vient permanent si bien qu'elle permet d'avoir des retombées autant dans la pratique que dans la théorie, elle est autant une « recherche pour l'action et ses acteurs qu'une recherche sur l'action et ses acteurs²⁷⁹. »

Pour notre recherche, selon la méthodologie de la recherche-action, nous envisageons de suivre son découpage en quatre cycles :

- premier cycle : observations et entretiens auprès des élèves et des enseignants au sein des dispositifs spécialisés, afin d'appréhender au plus près la réalité de l'enseignement de la compréhension des textes écrits auprès des élèves présentant des troubles cognitifs, l'expliquer et la comprendre en en dégageant toute la complexité.

- deuxième cycle : présentation aux enseignants de cette première compréhension de la situation, de discuter cette réalité, la confronter, l'établir et la partager pour identifier clairement le problème rencontré, le définir et proposer une démarche et un outil, conçus comme vecteurs de changement et réponse possible au problème identifié.

- troisième cycle : expérimentation des outils et de la démarche au sein des dispositifs spécialisés avec participation, observation directe ou différée et échanges entre praticiens et chercheur.

- quatrième cycle : analyse de l'expérience et des résultats obtenus à partir de questionnaires individuels pour les enseignants dans un premier temps et entretiens collectifs avec les participants ensuite.

Afin d'explicitier davantage les quatre cycles présentés, nous allons nous emparer de chacun d'eux successivement tout en présentant les résultats issus de ces différentes méthodes de recueil de données.

²⁷⁹ GOYETTE, G. LESSARD HEBERT, M. (1987). Opus cité p117.

1.2 Des premières observations : ce qui se perçoit de la compréhension des élèves

Les élèves accueillis au sein d'un dispositif spécialisé sont nos premiers interlocuteurs. Que peuvent-ils dire de leur compréhension ? Comment perçoivent-ils ces séances de compréhension de textes ? Comment s'y prennent-ils pour comprendre ? Quelle représentation ont-ils de la tâche à effectuer ? Peuvent-ils énoncer ce qu'il faut faire pour comprendre et ce qu'il serait possible de faire quand on n'a pas compris ? Peuvent-ils verbaliser leurs processus de compréhension ?

Lors de cette phase exploratoire, en tant qu'enseignante en ULIS, nous avons essayé d'observer plus précisément les élèves au cours de séances consacrées à la compréhension des textes narratifs et pour cela, les séances ont été filmées et les traces écrites produites recueillies. Cette première phase a ainsi concerné les 11 élèves accueillis au sein de notre dispositif. Les textes et questions proposés aux élèves ont été tirés des documents fournis pour la passation des évaluations nationales en CE1 ou CE2 (selon les évaluations nationales proposées, il s'agit de la fin du CE1 ou du début du CE2.). Utiliser le support des évaluations nationales permet de mesurer les performances des élèves à des évaluations normées et ainsi se prémunir d'une part de subjectivité dans l'évaluation de leurs performances.

Nous avons également questionné les élèves, en groupe, ou de façon individuelle au sujet des processus métacognitifs sollicités au cours d'un travail individuel de restitution de sa compréhension sous la forme d'un questionnaire. Les différents éléments de cette phase exploratoire sont exposés en annexe (A). Nous ne présentons ici que les éléments saillants de cette exploration²⁸⁰.

Les séances de travail concernées relèvent ainsi de deux modalités de travail. La première modalité correspond à un travail individuel : après lecture du texte par les élèves, l'enseignante relit le texte et lit les questions posées au sujet du texte. Elle laisse aux élèves la possibilité de poser des questions, sollicite leur reformulation des consignes... et relit une fois le texte à voix haute. Elle annonce le temps imparti (20mn) et laisse ensuite les élèves s'engager dans la tâche.

²⁸⁰ Cette enquête exploratoire a été conduite dans le cadre de notre Master 2 Recherche.

La seconde modalité utilisée est collective. Il s'agit, à la suite d'une première séance de travail individuel, de reprendre les questions posées sur le texte et d'y répondre collectivement avec l'enseignante. Ces deux modalités différentes ont pour objectif d'appréhender le travail de l'élève dans sa globalité, et de l'amener à donner à voir ses processus cognitifs lors de la séance collective.

Ces séances portant sur la compréhension de textes narratifs sont appréciées des élèves qui disent « aimer le texte », « aimer le travail ». Les séances filmées montrent des élèves sérieux et volontaires pour la plupart, cherchant à produire le travail demandé, c'est-à-dire répondre aux questions posées. Quelques élèves, tels que Léa ou Nicolas²⁸¹ évitent ouvertement la tâche lorsque celle-ci est à effectuer de façon individuelle en se mettant en position d'attente ou en déclarant ouvertement « je ne sais pas » sans avoir regardé les documents. Pour d'autres, l'évitement est plus discret comme pour Endy ou Océane qui demandent à sortir, taillent leur crayon, jouent avec des objets... Cependant, après avoir été rassurés individuellement et encouragés par l'enseignante, tous se mettent effectivement au travail : ils prennent le matériel nécessaire, écoutent les consignes et se penchent sur leur feuille en adoptant une attitude d'élève au travail. Au cours des séances, certains interpellent de façon fréquente l'adulte, essentiellement l'enseignante, notamment dès que celle-ci entre dans leur champ de vision, sans pour autant demander une aide précise, mais plutôt pour retrouver le lien et être de nouveau rassurés. Certains travaillent très rapidement, dans une sorte de précipitation alors que d'autres prennent beaucoup de temps et travaillent avec une certaine lenteur, et semblent effectuer un retour sur le travail réalisé, en vérifiant si toutes les zones vides, laissées pour les réponses, sont remplies. L'attitude des élèves est très différente lors des séances collectives de travail de la compréhension : ils sont tous investis directement dans la tâche et les stratégies d'évitement sont absentes. La participation des élèves est très élevée, ils parlent volontiers, veulent dire ce qu'ils pensent, veulent lire même lorsque cela leur est difficile. Pour répondre aux questions posées, ils se réfèrent assez peu au texte et aux réponses qu'ils ont fournies par écrit au préalable, mais acceptent de construire collectivement la compréhension du texte, étape par étape, lorsqu'elle est jalonnée par l'enseignante. La compréhension prend forme progressivement et les élèves s'agitent sur leur chaise pour fournir les réponses. Ils peuvent justifier leur réponse, rechercher dans le texte, et ainsi argumenter pour débattre collectivement.

²⁸¹ Les noms des élèves ont été changés afin de respecter leur anonymat.

Ils semblent dès lors en capacité de mettre en œuvre des processus auxquels ils ne recourent pas lorsqu'ils sont seuls devant le texte sans pour autant que l'enseignante intervienne de façon récurrente. Les interventions de l'adulte sont un étayage pour récapituler, reformuler et ainsi permettre aux élèves de structurer les informations, les mettre en mémoire et les mobiliser quand elles sont nécessaires. La présence de l'adulte semble faciliter l'entrée dans le texte et limiter les résistances lors de ce passage de frontière entre un monde connu et maîtrisé et un monde inconnu comme le montre l'enregistrement vidéo de la séance.

L'observation des traces écrites permet de prendre conscience d'un investissement réel des élèves dans l'exercice proposé. Bien qu'elles ne correspondent pas toujours aux réponses attendues, elles sont abondantes et effectuées avec sérieux. Quand ils disposent du temps nécessaire, les élèves mettent un point d'honneur à répondre à toutes les questions et cela essentiellement quand la feuille de travail est préparée, les questions écrites et l'emplacement pour les réponses matérialisé. Si les réponses ne sont pas toujours correctes et cohérentes avec la question posée et le texte donné, elles sont écrites par l'élève qui estime avoir fait son travail : il n'y a plus d'espace vide, le contrat est rempli. Léa, quant à elle, ne parvient pas facilement à laisser de traces, elle n'entre pas dans la tâche, tourne autour mais ne s'y attelle pas. Quand les traces existent, elles sont produites lorsque l'enseignante est à proximité d'elle. Elles restent cependant rapides et succinctes et parfois sont abîmées et perdues tout aussi rapidement. Leur observation ne peut s'effectuer que lors de leur production.

Pour l'ensemble des élèves du dispositif, les réponses manquent de cohérence avec la question posée, et lorsqu'elles dépassent un mot, elles sont souvent recopiées dans le texte. Ainsi à la question « Où vit Chang²⁸² ? », Océane répond : « Là-bas, très loin dans une montagne près de la Chine vit un pauvre homme qui s'appelle. ». La segmentation du texte, des phrases, des unités grammaticales ou des unités de sens n'est pas respectée dans la copie des réponses dans le texte. À la question : « Que se passe-t-il quand Li Chang utilise la hache d'or ? », Jean-Philippe répond : « hache d'or dans un arbre mais la hache se casse aussitôt » alors que la phrase complète est « Il est tellement heureux qu'il donne un grand coup de hache d'or dans un arbre... mais la hache se casse aussitôt (...). » Les élèves pressentent que cette partie du texte a un lien avec la réponse attendue, mais ne s'en approprient pas totalement le contenu et

²⁸² Evaluation nationale des acquis des élèves de CE1. Français. Mathématiques. Exercice n°3. DGESCO. Mai 2012.

restituent directement l'information sans l'avoir adaptée précisément à la question posée. Cette approximation ou difficulté d'appropriation est flagrante chez certains élèves mais n'a pas de lien avec la capacité de décodage car si Jean-Philippe ne lit pas encore de façon fluide, ce n'est pas le cas d'Océane.

Lorsque les questions ne sont plus d'ordre littéral mais demandent l'élaboration d'une représentation mentale du texte, les réponses sont marquées par une approche personnelle voire affective des élèves. Ainsi lors d'une séance extraite de Lector et Lectrix de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, les élèves ont travaillé sur le texte « Pierre Colmar » (« Trop pressé de rejoindre son père, Pierre Colmar, 5 ans, quitta sa maman et voulut traverser la rue. Un tramway *l'écrasa.* ») en répondant collectivement à l'oral aux questions proposées (« Où se passe la scène, où sont placés les personnages au début de l'histoire, que n'a pas fait le petit garçon, pourquoi, et enfin pourquoi l'auteur écrit-il « voulut traverser la rue » et non pas « traversa la rue » ?), puis il leur a été demandé de dessiner la situation du début de l'histoire. La plupart des productions ont montré un enfant dans une maison, voire dans une cuisine, avec sa maman. Questionnés, ils ont répondu, que s'il était avec sa maman c'était normal qu'il soit dans la cuisine avec elle ! Jean-Philippe, quant à lui a débaptisé Pierre Colmar sur son dessin et lui a donné son prénom.

De la même manière, il est demandé de dessiner « ce que l'on voit dans sa tête » à l'issue de l'étude collective à l'oral d'un texte court « Badou, un hamster gourmand ». Ce texte concerne Badou, un hamster qui profite du petit-déjeuner de Martin, un petit garçon, parti rapidement à l'école en oubliant de remettre l'animal dans sa cage. Badou fait alors tomber la nappe et tout ce qui était dessus en cherchant à monter sur la table. Le bruit attire le chat, Badou doit alors se cacher et attendre le retour de Martin.

Pour Océane L, Badou fait une sieste dans sa cage après avoir mangé des miettes de pain. Il ira ensuite se promener et jouer au ballon dehors avec ses amis. Pour Océane, le petit garçon court après le train pour aller à l'école où il travaille. Un concours est organisé et il y emmène son hamster. Il le montre à ses copains. Endy, quant à lui, reconstitue un dialogue entre Badou et Martin qui n'est pas content parce que Badou a mangé le beurre. Il n'est plus question du chat. Pour Inès, Badou est monté sur les rideaux. Nazik et Joël, quant à eux, ont une bonne représentation du début du texte, mais ne savent plus comment l'histoire se termine.

Les représentations mentales des élèves montrent souvent une reconstruction de l'histoire, avec ajout de données qui n'étaient pas au préalable présentes dans l'histoire, sans que cet ajout ne semble répondre à une logique particulière, à l'exception de certains élèves

qui réagissent souvent en fonction de leur histoire personnelle comme le montre l'exemple de Jean-Philippe.

1.3. Des premiers entretiens : ce qu'ils en disent

Des entretiens ont été réalisés auprès des élèves à l'issue des séances. Ils montrent une verbalisation inégale des procédures et processus en fonction des élèves. Certains se prêtent volontiers à l'exercice et se sentent valorisés, d'autres en revanche sont davantage inhibés. Il est difficile alors de savoir si leur silence reflète une timidité réelle ou l'absence de connaissances métacognitives et donc l'impossibilité de les évoquer.

En ce qui concerne les verbalisations des élèves les plus loquaces, on remarque une représentation inadéquate de la tâche demandée pour la plupart d'entre eux. Il s'agit, d'après eux, non pas de comprendre le texte, mais de répondre à des questions comme le montre la remarque de Jean-Philippe « moi, *je pense aux questions parce que c'est le truc qu'il faut faire.* » c'est aussi la façon de procéder de Joël qui ne construit pas de représentation mentale puisqu'il lit le texte et s'arrête dès qu'il pense avoir trouvé la réponse, dès qu'un mot de la question correspond à un mot du texte. La compréhension n'est donc pas construite et les questions selon eux portent uniquement sur la compréhension littérale ce qui n'est pas le cas pour l'étude de ce texte, et n'est jamais le cas lors de l'étude de textes au sein du dispositif. Comprendre, c'est donc dire ou recopier ce qui est écrit selon eux... Qu'en est-il de l'élaboration d'une représentation mentale du texte à partir de l'explicite mais aussi de l'implicite ?

Ils ne traitent pas le texte dans son entier, quelle qu'en soit la longueur, mais le traitent par extraits plus ou moins importants sans le regarder de façon globale. Ils expliquent également qu'ils ne coordonnent pas non plus les questions et les réponses entre elles. Ils ne parviennent ni à les retenir, ni à les organiser. Ils ne parviennent pas à prendre en compte toutes les informations nécessaires et cela bien que la charge cognitive ait été allégée par la lecture des textes au préalable que des explications aient été construites avec eux avant de commencer le travail seul. Ils mettent alors en place des stratégies qui leur permettent de répondre à la demande, mais ne leur permettent pas pour autant de construire une compréhension cohérente du texte. Ainsi lire le texte, en construire une compréhension, lire les questions, retrouver les réponses dans le texte, écrire les réponses, etc., représente une réelle surcharge cognitive pour les élèves qui la décrivent simplement en disant « *ça m'embrouille* ». Cette surcharge peut

éventuellement être d'ordre affectif pour certains élèves, comme Jean-Philippe le déclare en signifiant qu'il a « déjà plein de choses » dans sa tête.

Ce « trop-plein » les amène à construire des stratégies plus ou moins pertinentes telle que celle mise en place par Joël, ou encore celle d' « oublier le texte » pour pouvoir penser aux questions comme le proposent Jean-Philippe, Océane ou Alexis.

Ils connaissent cependant les stratégies énoncées et travaillées en classe mais ne les évoquent pas et n'y ont pas recours spontanément ce qui vient donc interroger la pertinence et l'efficacité de l'enseignement prodigué.

Lorsque l'enseignante propose aux élèves de construire une compréhension du texte pour répondre à des questions alors ceux-ci effectuent un raccourci ; pour eux, il s'agit essentiellement de répondre aux questions et toutes les stratégies permettant de le faire sont mises en œuvre, indépendamment de la compréhension du texte. Nous pouvons penser qu'il n'y a pas adéquation entre la demande de l'enseignante et la compréhension cette demande par les élèves : la tâche attendue et la tâche effectuée ne se correspondent pas et les processus mis en œuvre encore moins.

L'affectivité est fortement sollicitée par ces élèves à la fois dans la réalisation de la tâche ainsi que dans l'interprétation même des textes. Le traitement du discours continu est peu investi ou alors l'est de façon inadaptée par rapport à la construction de la compréhension du texte. De même, les connaissances grammaticales et lexicales sont peu voire pas évoquées ni sollicitées. Les connaissances générales convoquées sont souvent très personnelles et ne sont pas toujours au service d'une compréhension objectivée du texte, mais plutôt au service d'une interprétation très personnelle que le texte n'autorise pas. Ils « lisent leur vie » déclarait une enseignante interrogée lors de cette phase exploratoire. Le texte est parfois un support voire un prétexte pour parler de ce qu'ils ont envie ou de ce qui leur tient à cœur, et leur approche peut être fortement égocentrée. Les connaissances métacognitives sont lacunaires voire inexistantes. Les élèves ne convoquent aucune méthode, aucune procédure parce qu'ils n'en ont pas ou n'y ont pas spontanément recours et tâtonnent dans la réalisation de la tâche en essayant de répondre à la demande. Leurs verbalisations illustrent le fait qu'ils cherchent à produire un résultat correct mais ont souvent recours à ce que l'on pourrait appeler un « certain bricolage » à partir de leurs capacités cognitives, de leurs connaissances métacognitives et des représentations qu'ils ont de la tâche à effectuer.

L'acte de compréhension n'est pas clairement défini pour les élèves : que s'agit-il de faire ? Les processus à solliciter et à mettre en œuvre sont inconnus pour tendre vers une tâche et un résultat qui le sont tout autant. Sans nier l'existence des troubles cognitifs des élèves d'ULIS ni leur influence dans leurs apprentissages, l'enseignement mis en œuvre auprès d'eux doit être interrogé également.

2 Deuxième phase : une investigation auprès des enseignants pour cerner le problème

2.1 Une collecte par des entretiens semi-dirigés

2.1.1 Dans le département du Jura

Afin de mieux appréhender la réalité de l'enseignement de la compréhension au sein des dispositifs spécialisés, nous avons fait le choix d'effectuer notre recherche dans le département du Jura. Ce choix s'est imposé à nous dans la mesure où il s'agit de notre lieu d'exercice professionnel actuel, mais aussi parce qu'en ayant exercé différentes fonctions au sein de l'Education Nationale, nous avons eu l'occasion de rencontrer et de travailler avec l'ensemble des enseignants spécialisés ou en exercice au sein de dispositifs spécialisés dans le Jura. Dans nos fonctions de conseillère pédagogique pour l'Adaptation scolaire et la Scolarisation des élèves Handicapés (ASH) ou nos interventions à l'ESPE de Lons le Saunier et Besançon, nous avons accompagné beaucoup d'entre eux lors de leur prise de fonction sur un poste spécialisé ou lors de leur préparation du CAPA-SH. Ces relations établies nous semblaient représenter un atout majeur pour effectuer notre recherche dans de bonnes conditions et recueillir les données nécessaires à notre questionnement. Notre « retour en classe », sur un poste de coordinatrice d'ULIS école depuis deux ans, pourrait également faciliter les échanges horizontaux entre professionnels autour des pratiques de classe, sans crainte pour les enseignants d'un quelconque jugement institutionnel.

Le département du Jura s'inscrit dans l'Académie de Besançon. Lors de notre travail de terrain qui a débuté au cours de l'année scolaire 2014-2015, il comptait 21 ULIS écoles dont 17 ULIS pour les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives, 2 ULIS Troubles envahissants du développement (TED) et 2 ULIS Troubles des Fonctions motrices (TFM). Notre étude concerne donc les 17 premières. Il s'agit, après cette phase préliminaire de rencontrer les enseignants d'ULIS école du Jura afin d'appréhender leurs discours au sujet des élèves, de leur compréhension des textes narratifs ainsi que leurs connaissances et pratiques pédagogiques concernant l'enseignement de la compréhension. L'Inspecteur d'Académie du Jura, sollicité pour l'obtention de l'autorisation de cette recherche dans le département, a émis par l'intermédiaire de l'Inspecteur d'Académie adjoint, responsable de l'Adaptation scolaire et la Scolarisation des élèves Handicapés, un avis très favorable, justifié par la volonté de faire « bouger les pratiques au sein des ULIS ». Les dix-sept enseignants concernés sont ainsi contactés, seize acceptent de nous rencontrer pour un entretien concernant la compréhension des textes narratifs par leurs élèves. L'entretien, envisagé sous la forme de l'entretien compréhensif défini par J-C Kaufmann²⁸³, a lieu dans les salles de classe des enseignants afin de pouvoir observer également les cahiers, les affichages, les manuels et autres traces écrites éventuelles. Seuls trois entretiens se déroulent par téléphone en raison de contraintes d'ordre organisationnel, mais les pratiques des enseignants ainsi que les lieux d'enseignement ont déjà été l'objet d'observations les années précédentes dans le cadre de nos fonctions professionnelles.

La grille d'entretien est conçue comme un guide très souple, dont les points mémorisés nous permettent de nous inscrire dans une conversation autour du sujet qui nous intéresse avec les enseignants. Les entretiens effectués au sein des salles de classe des enseignants nous permettent d'accéder directement à leurs pratiques concernant l'enseignement de la compréhension, leurs observations, leurs représentations de cet enseignement, leurs discours au sujet des difficultés, obstacles, processus et troubles des élèves. Ils donnent aussi l'opportunité de recueillir leur façon de concevoir leur enseignement auprès des élèves présentant des troubles cognitifs. Ils permettent ainsi d'accéder aux références, aux valeurs, aux idées, aux conceptions, et aux expériences vécues tant de la part des enseignants que des élèves.

²⁸³ KAUFMANN, J-C. (1996/2011). *L'entretien compréhensif*. Paris. Nathan.

Notre connaissance de chacun des enseignants, le fait d'avoir déjà vu la plupart d'entre eux en situation d'enseignement, le plus souvent en lecture-compréhension, ainsi que le recours aux traces écrites des élèves, aux affichages au sein de la classe permettent de préciser les discours et parfois de les confronter à la réalité observée.

2.1.2 Dans le département du Doubs

Notre travail avec les enseignants du Doubs a eu lieu au cours de l'année scolaire 2015-2016. Nous avons été sollicitée par l'Inspectrice pour l'Adaptation scolaire et la Scolarisation des élèves Handicapés pour intervenir au sein de modules de formation continue auprès de deux groupes d'enseignants que sont d'une part, les coordonnateurs d'ULIS collège et les enseignants en unité d'enseignement en IME d'autre part. Tous les enseignants concernés ont été conviés à ces temps de formation sur la base du volontariat. Les objectifs de formation définis par l'Inspectrice étaient à la fois d'amener les enseignants à une réflexion sur l'enseignement de la compréhension, à un questionnement et si possible à une modification de leurs pratiques. Un conseiller pédagogique nous accompagne dans ce travail qui, pour chaque groupe, doit s'effectuer au cours de l'année scolaire en trois regroupements espacés de quelques mois chacun. Ce cadre a été défini par l'Inspectrice et les responsables de la formation continue en fonction des moyens disponibles, notamment en termes de remplacement des enseignants et non en fonction des objectifs visés. Les modalités d'intervention ont été définies dans ce contexte. Pour répondre aux objectifs fixés, la méthodologie de la recherche-action semble particulièrement pertinente de façon à interroger les pratiques et à permettre leur changement. Notre démarche auprès des enseignants du Doubs se déroule dès lors de façon similaire à celle utilisée dans le Jura. Notre relation aux enseignants est en revanche différente et cela pour deux raisons. La première est qu'initialement nous ne connaissons que peu d'entre eux, la relation est donc plus distante, moins conviviale et donc à construire. La seconde raison est que notre intervention est associée à une demande institutionnelle ; notre initiative n'est donc pas perçue de la même façon par les enseignants. Dès lors, pour recueillir plus facilement leur adhésion, il s'agit d'expliquer davantage notre place d'enseignante et de les associer, par similitude ou écho avec leurs expériences, à nos questionnements et notre recherche.

En se situant un an après les débuts de notre recherche dans le Jura, le travail avec les enseignants du Doubs nous permet de compléter, nuancer ou conforter les propos recueillis auprès des 16 enseignants d'ULIS école du Jura.

Lors de notre première rencontre avec ces deux groupes, nous avons recours à la méthode de l'entretien collectif dans la mesure où elle offre la possibilité de définir collectivement le problème rencontré dans l'enseignement de la compréhension et d'établir ainsi un questionnaire commun. L'entretien collectif, s'il nous permet la construction d'un sens partagé, nous offre également la possibilité « de recueillir des positions plus tranchées que dans *un entretien individuel [car] c'est un bon moyen de créer de la polarisation et donc d'observer ce que les normes sociales rendent parfois difficilement accessible, à savoir l'expression du désaccord.* »²⁸⁴

La combinaison des deux types d'entretien, individuel et collectif pour le Jura, collectif pour le Doubs, précise ainsi les données recueillies pour notre recherche quant à l'enseignement de la compréhension des textes narratifs au sein des dispositifs spécialisés et les différentes représentations qui en sont à l'origine.

2.1.3 Comment les entretiens ont-ils été traités ?

La transcription intégrale de l'ensemble des entretiens est la première occasion de s'immerger totalement dans le corpus des enregistrements. L'entretien, lorsqu'il était individuel, était une conversation au déroulement oral linéaire au sein de laquelle, pour le chercheur, il s'agissait de favoriser la parole de l'enseignant sur son vécu professionnel et ses représentations personnelles concernant l'enseignement de la compréhension, en respecter le flux et l'organisation de la pensée tout en veillant à aborder les différents items de son guide d'entretien. L'empathie, l'humour ainsi qu'une neutralité toute relative ont permis de relancer, d'encourager le locuteur au cours de l'entretien, et l'utilisation de certaines références communes, notamment la connaissance des autres enseignants ainsi que l'évocation de l'expérience pratique du chercheur, ont amené les enseignants à préciser et justifier leurs choix pédagogiques, leurs pratiques, et leurs représentations et plus généralement leur discours. Si les intérêts et motivations de l'interviewé et du chercheurs divergent, l'échange est cependant favorisé par l'engagement de chacun au sein de l'entretien.

²⁸⁴ DUCHESNE, S. HAEGEL, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*. Paris. Nathan. p39.

L'entretien collectif quant à lui n'était pas, par définition, un dialogue entre le chercheur et un interviewé, cependant, il a pris la forme d'une discussion, d'un échange à plusieurs. Le chercheur avait essentiellement pour rôle de relancer le sujet en fonction des items prédéfinis, mais aussi et surtout de créer une discussion entre les enseignants, de confronter parfois les discours entre eux, de souligner les points de désaccord, de demander de préciser, de justifier et de permettre l'argumentation. Celui-ci n'a pas fait l'objet d'un enregistrement mais d'une prise de notes essentiellement par le conseiller pédagogique présent et silencieux.

« Le traitement ne consiste pas simplement à extraire ce qui est dans les bandes et à le mettre *en ordre*. Il prend la forme d'une véritable investigation, approfondie, offensive et imaginative : il faut faire parler les faits, trouver des indices, s'interroger à propos de la moindre phrase²⁸⁵. » Ainsi, une fois les entretiens retranscrits, alors que le discours se donne à voir, il s'agit par lecture et relectures de s'imprégner de ce matériau, de se l'approprier entre subjectivité et objectivité. A la suite de ces lectures « flottantes » pour laisser « venir à soi des impressions, des orientations »²⁸⁶ nous avons procédé par des séries de relevés systématiques pour parvenir progressivement, par enrichissement de regroupements, à la définition de catégories. Les catégories n'étant pas données à l'avance, nous avons procédé « par tas » dont le « titre conceptuel n'est défini qu'en fin d'opération. »²⁸⁷

Nous nous sommes tout d'abord attachée aux pratiques effectives au sein des dispositifs concernant l'enseignement de la compréhension des textes en nous focalisant sur les compétences visées au sein des démarches pédagogiques, les supports utilisés et enfin les modalités de travail choisies. Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressée à l'apprentissage des élèves, aux points d'appui dégagés, aux éventuels obstacles rencontrés ainsi qu'à l'évaluation des compétences acquises et à leur transfert. Nous avons ensuite porté notre attention sur la connaissance et la représentation des enseignants du savoir à enseigner et plus globalement leur conception, au travers de l'enseignement de la compréhension, du travail d'enseignant auprès d'élèves en situation de handicap. Enfin, pour chacune des catégories qui se dessinaient, nous avons procédé également à une analyse du discours lui-même, aux mots, expressions et champs lexicaux employés par les enseignants car ils donnent à percevoir le

²⁸⁵ KAUFMANN, J-C (1996/2011). Op.cit. p74.

²⁸⁶ BARDIN, L. (1977/1991). *L'analyse de contenu*. Paris. PUF. p 126.

²⁸⁷ BARDIN, L (1977/1991). Op.cit. p 153.

ressenti de l'enseignant quant à son travail, son investissement, ses élèves, leurs troubles et tout ce qui relève d'une façon plus générale de son identité professionnelle...

2.2 Que ressort-il de cette première investigation ?

Lorsque les enseignants sont interrogés sur la compréhension de leurs élèves, en général, et puis ensuite plus particulièrement sur la compréhension des textes narratifs, 15 sur 16 évoquent une compréhension « difficile » et ajoutent même qu'elle est très hétérogène au sein du groupe accueilli. Si une enseignante souligne, pour en montrer le côté exceptionnel, qu'elle « est particulièrement bonne cette année²⁸⁸ », tous s'attachent cependant à dire qu'elle est « compliquée » parce que les élèves ne « comprennent pas, ils [ne] comprennent toujours pas²⁸⁹ ! » et que « *c'est un peu le nœud de tout*²⁹⁰ », et dire que c'est un problème est une telle évidence que « *c'est la phrase la plus bateau*²⁹¹ ». Cette difficulté, centrale, paraît également difficile à résoudre puisqu'une enseignante évoque son caractère constant : « la compréhension, *c'est ce qui nous désarme ! C'est dur parce que c'est une difficulté permanente*²⁹² ». Cette perception d'une difficulté globale et massive est nuancée par le constat d'une forte hétérogénéité entre les élèves au sein d'un même groupe, mais aussi en fonction du type de compréhension sollicitée. Si pour certains enseignants la description est globale, d'autres en revanche, affinent leur analyse. Pour un professeur des écoles, « *c'est du cas par cas* » car « forcément le niveau [est] très hétérogène²⁹³ », ce que confirment deux autres : les « profils sont très différents²⁹⁴ », « [il y a] des enfants qui *vont bien comprendre l'oral, l'oral quotidien, en situation, (...) des enfants qui vont bien comprendre l'oral littéraire, quand je leur lis des histoires... et des enfants qui vont bien comprendre tout ce qui est écrit et extra-textuel*²⁹⁵ ». Pour une enseignante, la compréhension pour certains peut être bonne, bien que dysharmonieuse, pour une grande majorité des élèves, cependant, il s'agit d'une

²⁸⁸ Annexes B8

²⁸⁹ Annexes B3

²⁹⁰ Annexes B10

²⁹¹ Annexes B10

²⁹² Annexes B4

²⁹³ Annexes B9

²⁹⁴ Annexes B8

²⁹⁵ Annexes B14

« compréhension déficiente » surtout en ce qui concerne les textes narratifs, mais celle-ci est « très variée²⁹⁶ ». Que révèle cette compréhension des textes perçue comme difficile chez les élèves ?

2.2.1 Des pratiques uniformisées mais guère identifiées

Au sein des classes, les pratiques qu'elles concernent la didactique ou la pédagogie, sans être concertées entre enseignants, sont relativement semblables, bien qu'elles n'aient pas toutes les mêmes fondements.

2.2.1.1 Quel est le temps consacré à cet enseignement ?

Tous les enseignants affirment qu'ils travaillent la compréhension des élèves, et cela de façon quotidienne, dans la mesure où elle est perçue comme transversale, c'est-à-dire appartenant à toutes les matières et se retrouvant également dans la passation de consignes et plus généralement dans la communication entre l'élève et l'enseignant. Ainsi d'après une enseignante, « pour ces enfants qui ont des difficultés à comprendre mais à se faire comprendre aussi, en réception et en production, donc, c'est vrai que c'est un travail quotidien²⁹⁷ ». Un autre précise : « je la travaille transversalement, alors sans être dans l'emploi du temps ou la fiche de préparation, mais voilà dès que... en découverte du monde, en sport, en tout, dès qu'on a du vocabulaire à travailler, on s'arrête, on explique ce que c'est²⁹⁸... » et si « la compréhension est très large, transversale, la difficulté principale à mes yeux, c'est le fait d'être compris par l'enfant (...) la communication entre l'enseignant et l'élève, je pense que c'est un élément pour la compréhension²⁹⁹ ».

Cependant, bien que reconnaissant que la compréhension est une difficulté majeure pour les élèves, le temps qui lui est consacré n'est pas toujours clairement identifié par les enseignants et encore moins au sein de l'emploi du temps de la classe. Une enseignante confie : « j'ai pas le sentiment de mettre vraiment en place un temps de compréhension³⁰⁰... ». Tous n'établissent

²⁹⁶ Annexes B13

²⁹⁷ Annexes B13

²⁹⁸ Annexes B2

²⁹⁹ Annexes B6

³⁰⁰ Annexes B13

pas un temps de travail spécifique au sein de leur emploi du temps hebdomadaire. Ainsi, une professeure des écoles, après avoir dit qu'elle travaillait beaucoup la compréhension reconnaît qu'en réalité ce n'est pas effectif au sein de sa classe : « *La compréhension, voilà, j'avoue... on la fait, tu vois ne serait-ce que ce matin pour expliquer qu'on allait mettre le calendrier de l'Avent... (...). Mais vraiment précisément sur la compréhension, j'avoue que non... juste la compréhension de l'écrit, non, je n'ai pas de temps spécifique*³⁰¹. »

D'autres enseignants évoquent un temps spécifique de travail de la compréhension allant pour certains d'une séance hebdomadaire à un travail quotidien de trente minutes jusqu'à une heure pour d'autres. Cependant quand les questions se font plus précises, les enseignants expliquent qu'il s'agit davantage d'un temps de lecture au cours duquel quelques questions sont posées pour vérifier la compréhension.

2.2.1.2 Quelles sont les compétences enseignées ?

L'identification des objectifs de ces séances n'est pas toujours claire pour les enseignants. Il s'agit effectivement de séance de lecture-compréhension au sein desquelles la compétence principale travaillée semble être le décodage et la fluidité de la lecture plus que la compréhension elle-même.

Ainsi le regroupement des élèves s'effectue en effet en fonction de leurs compétences en lecture et non en compréhension, alors qu'aucun des enseignants interrogés ne voit de corrélation entre le niveau de décodage et le niveau de compréhension : « *c'est eux qui lisent parce qu'on travaille la lecture en même temps*³⁰² », « tous les jours, il y a la lecture donc on essaie de lire soit ensemble soit individuellement, je les reprends, je leur pose des questions sur la lecture mais ça peut être les mêmes questions trois fois de suite quoi³⁰³ ». Ainsi ce sont souvent trois groupes qui sont constitués d'une façon qui semble classique et évidente pour les enseignants : « *en fait, j'ai en général trois groupes en français. C'était comme ça l'année dernière, c'est comme ça cette année. (...). Donc j'ai les non-lecteurs, ceux qui rentrent doucement dans la lecture et puis ceux qui sont déjà entrés dans le mécanisme mais qui ne comprennent pas*

³⁰¹ Annexes B15

³⁰² Annexes B3

³⁰³ Annexes B1

*forcément ce qu'ils lisent, on est bien d'accord*³⁰⁴. » Ces groupes d'élèves sont appelés aussi parfois, de façon rapide et parfois sans correspondance réelle avec l'âge, le groupe des « petits, celui des moyens et celui des grands ». Seule une enseignante a modifié sa pratique en cours d'année suite à l'observation des élèves : « *En fait, au départ, j'avais plus fait en fonction de leurs capacités de lecteur, et en fait je trouvais que mes non-lecteurs avaient quand même un niveau assez homogène, par contre dans mes lecteurs, il y en a une qui, je pense, va repartir de ce groupe-là parce qu'elle est lectrice mais a vraiment un gros problème de compréhension, donc voilà. (...) A la base j'essaie de faire en fonction de leur compréhension, pas en fonction de leur niveau de lecteur*³⁰⁵ ». Après avoir mis en place des groupes d'élèves en fonction de leurs compétences en lecture, cette enseignante a modifié ses groupes pour qu'ils correspondent davantage à leurs compétences en compréhension. Pourtant tous les enseignants s'accordent à dire, après réflexion, qu'un bon « liseur » n'est pas forcément un bon « comprendreur » et inversement. « *J'ai un très bon liseur comme on dit. Il a un très bon flux, il a un flux d'un gamin de son âge, il a l'âge d'être en 6^{ème}, il lit un texte, il accroche sur aucun son et puis par contre la compréhension... c'est compliqué. J'en ai un autre qui commence vraiment... il est déficient visuel, ça a été long la progression en lecture, c'est très très long et puis cette année il est en train de passer un cap, c'est encore pas un fin lecteur, enfin liseur, il pêche encore sur certains sons, par contre il accède de plus en plus au sens et sur certains trucs, mieux que l'autre qui lit, qui a un flux rapide... donc une corrélation...?*³⁰⁶ ». Une autre explique : « il y a des enfants qui ont du mal à déchiffrer mais qui comprennent et qui comprennent même bien³⁰⁷ », « [une autre encore] *le groupe des rouges, c'est vraiment des enfants qui ont de gros soucis de déchiffrage plus que de compréhension (...). Mais je vois Clara qui est le plus petit niveau en lecture, au niveau de la compréhension elle peut être au même niveau que le groupe des bleus. C'est vraiment la lecture qui est compliquée pour elle, pas la compréhension*³⁰⁸ », « [enfin une dernière] Il y en a qui ne savent pas lire ou commencent à déchiffrer mais qui, quand on leur lit le texte, ont une bonne compréhension. Et puis d'autres, ils lisent vraiment de façon très fluide, avec une intonation adaptée et finalement quand on leur demande qui est le personnage principal, ils ne peuvent pas le dire » mais explique « que pour les élèves qui

³⁰⁴ Annexes B10

³⁰⁵ Annexes B9

³⁰⁶ Annexes B2

³⁰⁷ Annexes B7

³⁰⁸ Annexes B5

*travaillent le code, ils le font en inclusion dans d'autres classes. J'en profite à ce moment-là pour travailler la compréhension avec les autres*³⁰⁹ ».

Les tâches proposées abordent la compréhension des textes par un questionnement de l'enseignant sur le texte. Il s'agit dès lors de vérifier la compréhension des élèves et d'aborder à l'oral, collectivement les points qui ont pu constituer des difficultés ou des obstacles pour les élèves. Une enseignante raconte : « souvent on va découvrir pour la première fois un épisode de lecture, je vais leur lire... c'est souvent comme ça, je leur lis, je leur pose des questions déjà, voir s'ils ont bien compris ce que je leur ai lu et après, les jours suivants quand on retravaille la lecture, cette fois, c'est eux qui lisent, je leur repose encore de nouvelles questions, voir où ils en sont de la compréhension, si ça a progressé ou pas. Il n'y a jamais vraiment de temps de compréhension là-dessus. Après bon ça peut être un après-midi, on retravaille sur ce qu'on a fait le matin ou on écrit un petit résumé³¹⁰. » Une deuxième explique : « eux lisent mais on s'arrête pour savoir ce qu'ils ont compris régulièrement³¹¹ », et un troisième déclare : « ils prennent leur livre, ils lisent et moi je lis avec eux un passage et je les interroge sur ce passage. » Il ajoute que lorsque les élèves ont tous le même support, « c'est une lecture suivie, on lit trois pages par jour, la lecture est préparée à la maison la veille, le lendemain on la lit à l'école, ensemble et puis après il y a un questionnaire qui se fait individuellement, pas collectivement³¹². » De la même façon, une quatrième enseignante indique « j'enlève l'obstacle du déchiffrage (...) et après sur le travail collectif, on est vraiment sur la compréhension, reformuler, dire ce que l'on a compris, j'essaie aussi par moment... Dans un premier temps, il y a des enfants qui racontent ce qu'ils ont compris et puis après on revient sur certains épisodes (...) Et après, je fais toujours un petit travail après, plus écrit où là on va vérifier en effet ce que l'enfant a compris (...) ça peut être un dessin aussi³¹³. »

Ainsi, les séances sont structurées de façon semblable, orientées essentiellement sur la lecture du texte lui-même et susceptibles de vérifier la compréhension des élèves. Le travail supplémentaire correspond à une réponse aux obstacles proposés par le texte et le plus souvent à ceux rencontrés par les élèves lorsqu'il en restitue sa compréhension.

³⁰⁹ Annexes B4

³¹⁰ Annexes B1

³¹¹ Annexes B3

³¹² Annexes B6

³¹³ Annexes B13

Les séances se déroulent au sein des groupes constitués, avec une alternance de travail collectif et individuel à l'exception d'un enseignant pour lequel « tout est individuel³¹⁴ ». Ainsi, pour les autres, le travail débute en groupe pour ensuite se décliner de façon individuelle. Contrairement aux autres, deux enseignantes débutent leurs séances spécifiques de compréhension par un travail individuel avant de proposer une mise en commun pour le groupe qui pourrait correspondre à un second temps de recherche, voire à une correction collective. Les questions, plus ciblées, laissent entrevoir un enseignement de la compréhension différent : « *j'ai des petits textes, mais qui sont tout petits, trois ou quatre lignes pas plus. Donc mes lecteurs sont en autonomie avec des questions dessus. Il faut trouver qui fait l'action, quand ça se passe, où ça se passe, tout ça... Ils travaillent tout seuls et il y a juste une question, par exemple, « où ça se passe ? ».* Ils doivent trouver les indices pour retrouver³¹⁵ ». Une autre enseignante explique : « je leur propose des petites choses, des phrases, des images et on travaille la compréhension. Par exemple, hier, c'était : « Théo met son anorak avant de sortir. Il fait chaud ou il fait froid ? ». *Ils doivent ainsi faire des inférences, argumenter. (...) Au début ils ont un temps individuel et ensuite on met en commun³¹⁶ ».*

Pour ces séances, les enseignants n'ont pas d'objectifs clairement identifiés et ne parlent d'ailleurs ni en termes d'objectif ni en termes de compétence dans le domaine de la compréhension. Cependant, pour la moitié d'entre eux, au cours de la semaine ou ponctuellement au cours de l'année, des ateliers plus spécifiques sont mis en place concernant la compréhension. Celle-ci est alors travaillée à partir de documents trouvés sur internet ou à partir de ressources plus connues telles que Lire, lier³¹⁷, « Je lis, je comprends³¹⁸ » ou encore Stratégies pour lire au quotidien³¹⁹. Ce travail s'effectue de façon décrochée, c'est-à-dire sans lien direct avec les textes étudiés, et a pour objectif de travailler les inférences avec les élèves à partir de phrases ou d'images. Parfois ce travail se confond avec la compréhension de consignes : « par exemple, tu as un rond, tu as, imaginons, un carré, la phrase va être « entoure », non peut-être pas entoure car en collectif c'est pas forcément fait pour que les

³¹⁴ Annexes, B6

³¹⁵ Annexes B7

³¹⁶ Annexes B4

³¹⁷ OUZOULIAS, A. TRIVIDIC, L. Lire, lier. Cycles 2 et 3. Soutien et remédiation. Retz.

³¹⁸ Groupe départemental prévention de l'illettrisme 36, Je lis, je comprends, Inspection académique de l'Indre, Académie d'Orléans-Tours.

http://www.ac-orleans-tours.fr/pedagogie/ecole_college/ressources_chateauroux/je_lis_je_comprends/ [consulté le 12/01/17]

³¹⁹GALLET, C. GORZEGNO, A. LEGRAND, C. VIRELY, P. (2010). Stratégies pour lire au quotidien, Apprendre à inférer. Canopé. CRDP de Dijon.

enfants écrivent, mais « *entoure l'objet qui n'est pas carré*³²⁰ ». Mais il peut être également une interprétation de l'image comme l'explique une enseignante : « tu as plusieurs animaux sur une image, on va te demander combien est-ce qu'il y a de pattes ou tu dois aussi deviner combien est-ce qu'il y a d'animaux et tu n'as pas la possibilité de voir les pattes, donc il faut savoir³²¹ ... », ou encore une deuxième : « *tous les soirs j'ai un quart d'heure de travail sur des problèmes en image. En fait ils ont une image, je pose des questions et ils doivent répondre par rapport à l'image*³²² ».

Ainsi, lors de ces ateliers, si inférer est une compétence travaillée, elle ne l'est pas directement dans le cadre de la compréhension de textes et ne s'appuie dès lors pas sur des indices textuels tels que pourraient l'être le sens du texte, les connecteurs et autres éléments permettant de construire une inférence.

2.2.1.3. Comment cet enseignement est-il planifié ?

Les enseignants reconnaissent ne pas avoir établi de progression concernant la compréhension. Le travail dans ce domaine correspond aux textes étudiés et constitue une réponse aux obstacles rencontrés par les élèves ou soulevés par les textes. Les supports choisis sont variés et leur diversité correspond au hasard ou au choix de l'enseignant. Au hasard parce que leur étude peut dépendre de leur disponibilité en bibliothèque ou des choix des élèves. C'est aussi fonction du choix des enseignants, en lien avec leurs envies, les thèmes choisis, les projets de la classe, une programmation établie en fonction des types de textes ou pour répondre aux intérêts des élèves.

L'explication de ces choix de textes s'effectue ainsi pour une enseignante : « *c'est moi qui pioche les textes (...) de toute façon pour la plupart je prends des livres au CDDP donc c'est un peu en fonction de ce qui est disponible et de ce qu'ils m'ont attribué généreusement*³²³ ... », pour un autre « *ils ont un livre qui leur est propre, qu'ils ont choisi un livre à la médiathèque*

³²⁰ Annexe B3

³²¹ Annexes B3

³²² Annexes B14

³²³ Annexes B10

et on fait un temps de lecture chaque jour, libre³²⁴ », pour une troisième « *en début d'après-midi on fait toujours un moment de lecture orale, donc c'est eux qui choisissent un album ou qui ramènent un livre qu'ils ont envie qu'on partage, c'est moi qui lis et après on parle de la compréhension.*³²⁵ ». Une quatrième interviewée fait remarquer : « *la progression, c'est en fonction des albums en fait, enfin moi j'ai une liste d'albums que je...[silence] que je prépare en début d'année après que je ne suis pas forcément ou qu'est, qu'est pas... en général, souvent je choisis un thème, j'essaie de rester dans un thème, plusieurs thèmes dans l'année, et de choisir des albums en fonction des thèmes. Donc voilà, c'est comme ça que je fonctionne et puis on essaie aussi de faire des liens, par exemple, l'année dernière il y avait aussi un projet musique alors c'est vrai qu'il y a eu un moment un projet musique aussi bien au niveau des albums qu'au niveau du vocabulaire. (...) Alors, euh... cette année par exemple, j'ai choisi le thème, j'ai choisi le loup comme personnage.*³²⁶ » Deux enseignants travaillent la compréhension à partir des albums et des exercices proposés par la méthode de lecture Ribambelle, mais ils n'ont pas forcément conscience des critères de progression de cette méthode en compréhension puisque lorsque la question est posée la réponse est « je ne me suis pas posé la question³²⁷ ». Cependant certains enseignants énumèrent des critères précis quant au choix des textes. Il s'agit pour une enseignante de proposer aux élèves des textes suffisamment résistants qui s'inscrivent dans une certaine progression les uns par rapport aux autres : « je vais lire plusieurs petits textes ou alors justement je vais apporter le texte pour passer à un niveau un peu supérieur, je vais faire exprès de trouver de la difficulté (...) Maintenant on va aller un peu au-dessus ou pour amener justement plus les... de trouver les implicites, des choses comme ça, voilà, pour être plus là-dedans, cela va dépendre d'où ils en sont.³²⁸ ». Cependant le choix des textes ne répond pas à une progression, les critères de choix sont variés et propres à chaque enseignant. Alors que parfois le critère peut être simplement permettre à l'enseignant une économie de préparation, ainsi pour le choix « *cela dépend si t'as des questions prêtes ou pas*³²⁹ » pour d'autres, ils peuvent être contradictoires entre enseignants. L'un explique en effet : « je cherche des livres avec un vocabulaire plutôt simple, je ne cherche pas forcément à confronter les élèves à des difficultés de vocabulaire

³²⁴ Annexes B6

³²⁵ Annexes B9

³²⁶ Annexes B13

³²⁷ Annexes B5

³²⁸ Annexes B15

³²⁹ Annexes B15

importantes. Le problème de la littérature c'est qu'il y a tout de suite des livres très littéraires et en CLIS c'est vraiment difficile, ça j'enlève, je n'en suis pas là avec mes élèves. Je prends des livres assez basiques en termes de vocabulaire, de structure de phrase, des livres pas trop compliqués en lecture, d'un niveau CE1 grand maximum. Et je fais attention aussi à... qu'il n'y ait pas forcément d'illustrations. J'essaie de varier les plaisirs alors ça peut être des BD, des romans, des livres-documentaires sur les animaux par exemple. Et la taille des lettres, c'est important aussi³³⁰... » alors qu'un autre enseignant mentionne : « moi je suis toujours à la recherche de textes littéraires adaptés à leurs intérêts, à leur compréhension... Tu vois quand j'entends « on va acheter des séries de lecture cycle 3, cycle 2 », quand je lis le cycle 2, le sujet me paraît pas spécialement adapté à mes élèves qui ont dix ans parce que c'est un peu bête... on n'est quand même pas sur du CP, CE1... après quand je vois les séries cycle 3 avec cent pages... je me dis que sur la longueur ils ne tiendront pas alors que là, le sujet pourrait être intéressant... Tu vois, c'est toujours ça, au niveau de la recherche de textes adaptés à leurs sujets de prédilection et à leur compréhension³³¹... ». Certains enseignants en revanche, proposent effectivement des livres de cycle 3 à leurs élèves³³² tels Joker³³³ ou encore Les Fables d'Ésope alors que d'autres³³⁴ peuvent proposer des textes de niveau cycle 1 tels que Où vas-tu petite souris ?³³⁵ pour un groupe d'enfants.

Pour la compréhension, les enseignants ne conçoivent pas de progression et ne peuvent par conséquent l'énoncer. Cependant, pour une enseignante, la variété des supports et des entrées est préférée à une progression linéaire : « j'essaie de rentrer dedans avec différents supports, différentes portes³³⁶... » et pour une autre, même si elle ne peut présenter une progression en compréhension, on peut la percevoir une en filigrane dans ses propos. Elle établit effectivement une gradation dans les questions qu'elle pose aux élèves au sujet des textes : aux plus faibles ou aux débutants elle réserve les questions globales, à ceux déjà un peu avancés les questions littérales et aux plus performants les questions inférentielles. Elle explique ainsi : « après moi, par rapport à un travail, un travail de compréhension, c'est vrai que je suis plus exigeante et j'ai une autre programmation dans le groupe 3 que dans le groupe 1. On est plus... avec le

³³⁰ Annexes B6

³³¹ Annexes B11

³³² Annexes B9 et Annexe B8.

³³³ MORGENSTERN, S. (1999). Joker. L'École des loisirs. Paris.

³³⁴ Annexes B10.

³³⁵ KRAUS, R. (1996). Où vas-tu petite souris ? L'École des loisirs. Paris.

³³⁶ Annexes B12

groupe 1 je suis plus dans la compréhension générale de textes... et pour le groupe 3, ceux qui sont déjà décodeurs, qui n'ont aucun problème de décodage mais qui ont des problèmes de compréhension, on fait des inférences³³⁷ » alors qu'elle ajoute un peu plus tard au sujet d'une éventuelle progression « c'est par période, je fais un choix de textes littéraires ».

2.2.1.4 Comment sont conçues les traces écrites ?

Quand elles existent, ce qui est le cas pour treize ULIS, les traces écrites de ces séances de compréhension correspondent à un archivage des textes lus et des activités correspondantes, souvent des questionnaires, dans un cahier de français qui regroupe tous types de travaux et de documents concernant cette matière. Ainsi une enseignante précise qu'« ils ont un cahier de français, c'est tout. Je ne différencie pas du tout ce qui est étude de la langue. Tout est dans le même cahier³³⁸ ». De même, une autre mentionne : « il y a des traces écrites, ils ont un cahier de français en fait³³⁹... ». Parfois il s'agit d'un cahier de lecture spécifique, mais il reste le recueil des textes étudiés : « on a un cahier de lecture (...). On a des textes et puis après il y a des questions³⁴⁰ », de même cet enseignant pour lequel, « quand il y a une lecture d'une série de livres là il y a une trace écrite, il y a un questionnaire sur le livre et ils répondent par écrit³⁴¹. », ou encore pour une autre « après, la lecture, la lecture pure, ils ont un cahier de lecture où dans ce cahier il y a des textes, différents types de textes, de documentaires, de théâtre, de la poésie³⁴²... » ou encore « ça peut être sous forme de... pour certains, de dessins, pour d'autres, les traces écrites il y a du texte, il y a un peu de texte... pour certains, ce sont des mots. Voilà, certains c'est surtout sous forme de dessins, de chronologie de l'histoire avec les événements les plus importants, sans texte pour l'instant pour la plupart³⁴³. »

Quand les enseignants sont questionnés sur l'existence éventuelle d'une trace écrite comme trace d'un apprentissage identifié ou comme outil méthodologique pour aider les élèves dans leur compréhension, ils reconnaissent ne pas en avoir. Une enseignante ajoute cependant au

³³⁷ Annexes B11

³³⁸ Annexes, B10

³³⁹ Annexes B11

³⁴⁰ Annexes B8

³⁴¹ Annexes B6

³⁴² Annexes B12

³⁴³ Annexes B13

texte l'étude de mots de vocabulaire facilitant la compréhension du texte mais reconnaît l'absence de trace écrite : « à part le vocabulaire qui laisse des traces dans un cahier de lecture... (...) *Je ne le mets pas dans le cahier de vocabulaire parce que je veux qu'ils puissent s'y référer directement et pas charger les cartables s'ils n'ont pas à faire le vocabulaire le soir. Ils peuvent tout de suite l'avoir sous la main, j'essaie que ce ne soit pas sur la même page, qu'ils essaient et qu'ils tournent la page si vraiment ils n'accèdent plus...*³⁴⁴ ». Les enseignants n'ont pas établi une trace écrite comme outil méthodologique : « *c'est essentiellement une trace de ce qui a été fait, ils n'ont pas d'outil spécifique pour la compréhension... dans d'autres domaines, oui, mais là, non*³⁴⁵ » ou encore « *vraiment, on ne fait pas... je pense qu'on fait, à part sur des choses en français, voilà, des trucs bêtes et méchants, des petites règles mais du coup cette réflexion-là, on va pas faire... J'ai jamais fait une fiche* « comment comprendre un texte », *un outil...*³⁴⁶ ».

Cette absence d'outil est justifiée par les enseignants par différentes raisons : soit parce qu'ils ne parviennent pas à le concevoir « *parce qu'en fait chaque enfant a besoin de certains outils qui sont pas forcément les mêmes que le voisin et puis je ne suis pas assez douée en trace écrite support pour l'enfant*³⁴⁷ », soit parce qu'ils ne l'ont pas encore mis en place selon eux « *non, il n'y a rien. Je n'ai pas encore fait quelque chose*³⁴⁸ », soit enfin parce que selon eux l'écrit ne semble pas être un outil pour les élèves : « *non, après pour comprendre, je passe beaucoup par l'oral et j'essaie de les faire*³⁴⁹ *représenter un peu mentalement l'histoire, des fois un peu, presque du théâtre, ce genre de choses*³⁵⁰ ». Une deuxième enseignante déclare : « *je trouve que souvent ils n'utilisent pas l'écrit ces enfants*³⁵¹ » et un autre ne croit pas à l'utilisation des outils par les élèves : « *non, il faudrait... mais c'est tellement abstrait pour eux... tu vois, tu bosses sur un truc... on a bossé sur la phrase, t'as l'impression que c'est acquis, tu fais une synthèse, tu leur dis : on peut réutiliser ça, si on ne sait plus ce que c'est qu'une phrase on peut aller chercher des informations dans le cahier de leçon* » mais ils ont tellement de mal à réutiliser derrière... *je sais pas comment ils réutiliseraient ça...*³⁵² ».

³⁴⁴ Annexes B3

³⁴⁵ Annexes B10

³⁴⁶ Annexes B11

³⁴⁷ Annexes B14

³⁴⁸ Annexes B4

³⁴⁹ Annexes B7

³⁵⁰ Annexes B12

³⁵¹ Annexes B14

³⁵² Annexes B2

Les élèves n'ont donc pas d'outils méthodologiques personnels pour construire progressivement leur compréhension. D'un point de vue collectif, le constat est le même. Dans les classes il n'existe pas non plus d'outils sur lesquels s'appuyer pour comprendre, *« j'ai du mal à avoir un affichage, on a une trace écrite dans le classeur, mais au niveau de l'affichage, non il n'y a pas vraiment de trace écrite »*³⁵³ dit une professeure des écoles.

Seule une enseignante a mis en place un affichage et l'utilise effectivement avec les élèves : *« avec les lecteurs, oui, ça va être le but [de dégager une méthode], là pour l'instant, ils tâtonnent un peu et puis après ça va être justement comment... quand je lis un texte pour le comprendre, j'essaie de voir de qui ça parle, de quoi ça parle, quand ça parle, enfin quand ça se passe et où ça se passe »*. Des affiches de couleurs différentes sont placées à droite du tableau de la salle de classe et ont pour titre « où ? », « quand ? », « qui ? », « quoi ? », que les élèves commencent progressivement à utiliser pour la compréhension, c'est-à-dire en réception, mais aussi en production, ainsi *« on l'utilise aussi par rapport à l'écriture parce qu'on fait le « quoi de neuf ? » le lundi matin et c'est très très pauvre. Voilà, ils vont dire : « j'ai fait ça ». Moi je voulais qu'ils aillent un peu plus loin, qu'ils enrichissent un peu et leur faire comprendre « si j'ai pas ça dans mon texte et bien quelqu'un ne va pas comprendre mon texte »*. Il manque des informations. *Et quand je lis un texte, forcément ça va y être et c'est ça qui va nous permettre de trouver.*³⁵⁴ » Un affichage concernant les stratégies de compréhension a été envisagé par une enseignante, mais abandonné en raison de l'absence d'autonomie des élèves concernés *« Non [je n'ai pas d'affichage], il y a juste là quand j'avais travaillé au début, j'avais fait des groupes parce que j'avais mis Ugür et Thomas à part, mais ça marche pas parce qu'ils ne sont pas du tout autonomes »*³⁵⁵ ». Ce dernier rappelait avec les mots de la classe de quelle manière on procède comment on fait pour comprendre *« au début on avait fait un affichage juste pour dire quelle stratégie on met en place pour trouver la réponse dans un texte. Donc c'est « on trouve la réponse parce qu'elle est écrite telle quelle dans le texte, on va prendre des indices dans le texte mais ils sont un peu éparés, donc il faut les rassembler ou il y a des indices dans le texte mais il y a aussi les connaissances que j'ai moi-même parce que si je ne prends pas les indices du texte et que je n'ai pas de connaissances ça ne me permettra pas d'aller au bout »*³⁵⁶ ». Les stratégies envisagées sont différentes : la première est liée au questionnement du texte et

³⁵³ Annexes B13

³⁵⁴ Annexes B7

³⁵⁵ Annexes B5

³⁵⁶ Annexes B5

la seconde concerne davantage les procédures à mobiliser pour trouver la réponse à la question posée.

Pour les autres enseignants, comme l'idée d'un outil méthodologique pour construire la compréhension n'est pas envisagée, l'affichage, par conséquent, ne l'est pas non plus. Les élèves ne disposent donc ni d'outils personnels, ni d'outils collectifs ni même d'une trace écrite permettant de savoir de quelle manière ils peuvent procéder pour comprendre un texte.

Comme nous venons de le voir au sein des dispositifs étudiés, tous les élèves ne travaillent pas systématiquement la compréhension puisque celle-ci est réservée aux « lecteurs » dans le sens de décodeurs, bien que chaque enseignant reconnaisse une absence de corrélation entre les réussites de décodage et celles de compréhension. Tous les élèves ne travaillent pas la même compréhension : les niveaux d'exigence varient en fonction de leur niveau de décodage. D'une manière générale, les pratiques des enseignants évoluent au cours d'une année scolaire, en fonction des textes rencontrés, de leur observation des élèves, des ressources dont ils disposent ou encore de leurs recherches sur internet. Ainsi une démarche, un choix pédagogique effectué en début d'année ne sera plus forcément le même en mars ou en juin. Les pratiques ne sont pas constantes et comme nous l'avons vu, peuvent être relativement diverses sur certains points, comme dans le choix des supports par exemple, en fonction des dispositifs, des élèves et des enseignants. Cependant, cette diversité n'est qu'apparente. Les pratiques dévoilent en réalité une forte similitude concernant cet enseignement : les compétences enseignées ne sont pas clairement identifiées par les enseignants et encore moins par les élèves qui, s'ils disposent d'une trace du travail effectué, n'ont en revanche pas trace d'un apprentissage institutionnalisé et cela dans toutes les ULIS observées.

2.2.2 Un point de vue flottant sur la compréhension des élèves

2.2.2.1 Une observation difficile

Lorsque l'on questionne les enseignants sur leur observation des élèves, les stratégies qu'ils mettent en œuvre, les procédures qu'ils mobilisent ainsi que leurs processus de compréhension lors des séances qui y sont consacrées, certains reconnaissent ne pas les observer ou avoir des difficultés à le faire. Ainsi un enseignant commente : « je ne fais pas toujours ça avec la compréhension de textes, je fais plus ça avec les mathématiques, j'essaie de voir comment ils procèdent, parce que c'est plus mon truc, mais par rapport à la compréhension de textes, je ne fais pas d'observation, non³⁵⁷ ». Une autre enseignante ajoute : « Oh, alors là, j'ai du mal... Très souvent je suis bloquée. Et puis surtout en fait j'ai un groupe très agité alors je suis souvent dans « gérer le groupe », faire en sorte qu'ils se posent un peu. Voilà pour l'instant je n'arrive pas à saisir leurs procédures de travail³⁵⁸. » D'autres en revanche, le font de façon très précise et méthodique telle une enseignante qui explique « moi, j'essaie de les observer. Généralement on fait ça le matin, ils sont tous occupés. (...) moi ça me permet de remplir le cahier d'appel et tout ça, donc je suis au bureau et je les regarde. ». Les observations effectivement effectuées sont toutefois incomplètes car elles concernent essentiellement l'attitude des élèves face à la tâche, non les stratégies qu'ils mobilisent ni leurs processus de compréhension. Une autre enseignante recoupe ses observations avec celles de l'accompagnante des élèves en situation de handicap (AESH) : « on croise nos regards avec l'AVS. Comme il y a peu d'élèves, on voit vite ce qui peut bloquer. Parfois j'ai un doute, alors je prépare un exercice précis sur un point donné et je le fais faire à l'élève. Ensuite pour ne pas rester sur quelque chose de subjectif je fais un exercice similaire qu'il fait avec l'AVS et généralement en croisant les regards on arrive à être vraiment précises sur la difficulté³⁵⁹. » Une deuxième enseignante évoque l'utilisation de l'entretien d'explicitation³⁶⁰ pour connaître les processus des élèves et une troisième pose des questions aux élèves pour comprendre : « j'essaie, en les questionnant, d'analyser ce qu'ils font mais ce n'est pas facile.

³⁵⁷ Annexes B6

³⁵⁸ Annexes B 14

³⁵⁹ Annexes B4

³⁶⁰ Annexes B14

En tout cas, je prends beaucoup de temps, *enfin je prends beaucoup de temps... je prends du temps pour le faire*³⁶¹ ».

Cependant, malgré ces observations plus ou moins effectives, tous parlent des élèves et de la façon dont ils s'y prennent pour comprendre. Ainsi d'un point de vue métacognitif tout d'abord, et selon les enseignants, les élèves ont une représentation erronée de la tâche à effectuer, ne peuvent pas toujours dire s'ils ont compris ou non et n'ont pas conscience de ce qu'il faut faire pour comprendre.

Dans tous les dispositifs, une confusion semble s'être instaurée chez les élèves pour lesquels la lecture correspondrait uniquement au décodage et non à la compréhension. Ainsi, une enseignante remarque « ils lisent pour lire³⁶² », et une autre « *oui, pour eux, lire c'est déchiffrer, mais pas forcément comprendre*³⁶³ », une troisième encore « quand eux ils lisent, ils sont sur « je lis » voilà, « je lis les mots », *ce n'est pas* « je lis une histoire pour comprendre *l'histoire* », non *ils n'en sont pas encore là, sauf* si on leur dit avant, sur deux lignes, tu lis ça et après tu vas avoir un travail à faire sur ça³⁶⁴ ». Les élèves ne semblent pas donc pas avoir une représentation correcte de la tâche à effectuer et ne s'inscrivent dès lors pas dans un projet de lecture car « *ils n'ont pas conscience qu'il faut chercher à comprendre*³⁶⁵. »

Les enseignants voient d'emblée si les élèves comprennent car, selon eux, un « déclic » a lieu chez l'élève, déclic qui se perçoit physiquement. « Ils le formulent pas oralement, mais on voit bien chez un élève quand *il a compris, à son regard, à sa manière de réagir...*³⁶⁶ » dit un enseignant, et une autre précise : « ça, quand ils ont compris, ça se voit dans leurs yeux. Il y a *un truc qui se passe. Quand ils n'ont pas compris, en fait, j'ai l'impression qu'ils sont dans un état habituel. Les choses se passent, ça glisse, « bon, ben, comme d'habitude, on va pas comprendre, et puis en fait on n'a jamais compris qu'on n'avait pas compris* ». Mais par contre *quand ils saisissent, c'est vraiment... ça met en lumière quelque chose*, que ça leur rappelle quelque chose et bien ça les anime et ça se voit dans leurs yeux. Par contre, ils ne sont pas capables de verbaliser. « Ouah », *ils sont dans l'impulsion du « ouah, j'ai compris* » mais après ils ne sont pas capables de verbaliser *que oui, ça les fait penser à ça, et à ça, et à ça...*

³⁶¹ Annexes B12

³⁶² Annexes, B5

³⁶³ Annexes B4

³⁶⁴ Annexes, B1

³⁶⁵ Annexes B10

³⁶⁶ Annexes B6

*que c'est pour ça qu'ils ont compris*³⁶⁷. » Les élèves ne parviennent pas à verbaliser leur compréhension qui d'après des enseignantes est relativement intuitive : « souvent ils ont la *réponse parce qu'ils ressentent les choses comme ça, mais ils ne savent pas forcément expliquer pourquoi*³⁶⁸. », « *c'est beaucoup intuitif chez eux (...). Ils n'arrivent pas à dire trop encore comment on fait pour comprendre*³⁶⁹ ». Une enseignante explique alors cette situation : « *je pense qu'ils ne savent pas l'exprimer, parce qu'ils n'ont pas les mots pour, et je ne suis pas persuadée qu'ils comprennent vraiment, pas ce qu'ils font, ce serait péjoratif, mais qu'ils comprennent comment ils fonctionnent*³⁷⁰».

Concrètement, lorsqu'ils sont en situation, les élèves sont volontiers dans le travail, actifs dans l'ensemble, à l'exception de ceux les plus en difficulté. D'un point de vue cognitif, la prise d'informations est complexe, et ne disposant pas de méthode, ils ont tendance à se disperser sans recourir à d'éventuelles procédures. Ils « se dispersent », « *c'est très très brouillon... certains, voilà on leur pose une question, ils... ils sont pas ordonnés en fait, il vont chercher un peu partout, au début, à la fin, au milieu... ils ont pas de méthode, pas du tout*³⁷¹... » « *Quand tu leur demandes de répondre à une question... je sais pas s'ils sont vraiment actifs, mais ils savent bien que ça ne va pas arriver non plus par magie en regardant partout... (...).* Donc ils vont relire, lire, pas forcément au bon endroit (...). *Ils ont pas de méthode, ils cherchent partout*³⁷². » Les processus mis en œuvre sont cependant variables en fonction des élèves selon une enseignante, qui n'arrive pas réellement à les appréhender et se cache derrière leur variété : « *ils ont un peu chacun à leur manière...*³⁷³». Alors que pour des enseignantes, certains « restent coincés sur un mot³⁷⁴ » ou « une image³⁷⁵ », une enseignante établit une typologie en fonction des élèves « *c'est difficile à observer la compréhension, de savoir comment ils fonctionnent, c'est difficile. Certains vont prendre des mots par-ci par-là et essayer de se construire quelque chose comme ça, sans... Il y en a certains qui passent par la représentation mentale, ils essaient de s'imaginer ce qui se passe, moi c'est ce que je dirais c'est ce que je voulais qu'on essaie de faire, de se faire un film dans sa tête, et puis il y en a,*

³⁶⁷ Annexes B14

³⁶⁸ Annexes B4

³⁶⁹ Annexes B7

³⁷⁰ Annexes B12

³⁷¹ Annexes, B1

³⁷² Annexes B11

³⁷³ Annexes B4

³⁷⁴ Annexes B8

³⁷⁵ Annexes B13 et B9

ils ont beau avoir les mots, ils *ont beau avoir tout ça et bien il ne se passe rien, ils n'arrivent pas à faire de lien entre les mots*³⁷⁶ ». Une autre enseignante donne à comprendre un cheminement de compréhension des élèves : « *c'est une espèce de chaîne de compréhension du texte, ils ont compris en fait la trame générale du texte, de quoi on parle, d'où ça se passe, qu'est-ce qu'on nous raconte, qu'est-ce qu'on nous apprend... voilà, il y a quelque chose de général qui se passe. Après ils arrivent aussi à se repérer dans les différents types de documents qu'on peut leur proposer, entre les différentes parties, où on va trouver la réponse... C'est après avoir compris la globalité, c'est comme si... quand ils comprennent, j'ai l'impression, c'est comme si nous on nous met dans une usine et que subitement on a compris le plan général et qu'après on est capable d'aller dans les quartiers, d'aller dans la rue, et on est capable de trouver la maison.*³⁷⁷ ». Ainsi l'accès aux processus cognitifs mis en œuvre est difficile, mais certaines enseignantes parviennent à y accéder ou tout du moins ont le sentiment de le faire, peut-être s'agit-il d'hypothèses, mais cela n'est pas formulé ainsi.

Sur le plan affectif, chez certains la compréhension est marquée par une difficulté à se décentrer³⁷⁸, « ils racontent leurs histoires à eux », dit une enseignante qui ajoute : « une fois Élodie, elle me dit : « *mais celui qui l'a écrit, il me connaît ? – Non, mais par contre tu n'es pas la seule à avoir vécu cela, c'est un « on » général...* » Il y a tout ça qui part... un certain égoïsme, oui, sur leur histoire en fait...³⁷⁹ ». Leur compréhension peut être marquée par leur vécu, leur histoire et constituer ainsi un filtre au travers duquel ils construisent leur compréhension du texte étudié. Par ailleurs leur motivation, tout comme leur activité, s'accroît en fonction de leurs réussites selon une enseignante : « *ils ont envie de chercher parce qu'ils y arrivent*³⁸⁰ », « *et puis d'autres, il n'y a rien du tout. Ils ont pas envie, ça leur coûte un effort très important*³⁸¹ ». On remarque donc une sorte de cercle vicieux ou vertueux selon le parti pris. Plus l'élève réussit, plus il est motivé et agit, en revanche, plus il connaît l'échec et plus il est démotivé et passif devant la tâche, comme le signifie une enseignante « *je sais que Sebti, et Léa, c'est beaucoup : « j'y arrive pas, j'sais pas faire », avant même d'essayer*³⁸² .»

³⁷⁶ Annexes B7

³⁷⁷ Annexes B12

³⁷⁸ Annexes B13

³⁷⁹ Annexes B9

³⁸⁰ Annexes B14

³⁸¹ Annexes B7

³⁸² Annexes B5

Cependant, l'affect des enfants semble être essentiellement perçu par les enseignants dans leur rapport à la tâche à effectuer ; le domaine travaillé ne semble pas en être la cause, mais davantage la modalité de travail proposé. Les élèves laissent paraître une certaine peur devant la tâche, mais cela n'est pas forcément lié à la compréhension mais davantage au fait de travailler seul. L'élève se décourage s'il est seul : « on a un élève qui peut lire très très bien mais déjà *il va se décourager dès qu'il va voir un texte un peu trop long, il va pas se sentir en confiance et tout, alors que s'il est avec l'adulte, il va le faire. Il faut qu'il prenne confiance* quoi, confiance en lui, confiance en ce qui se passe autour de lui aussi. Et puis la part affective, *on va la trouver dans tout ce qui est dans le manque de confiance. (...) Aller dans quelque chose où il n'y a pas d'automatisme, c'est une prise de risque*³⁸³. » Cette peur se traduit alors par un évitement de la tâche « *il y en a s'il n'y a pas l'adulte à côté d'eux, ils ne vont pas travailler ou quasiment pas*³⁸⁴ ». Le recours à l'adulte est très important pour ces élèves pour éviter d'affronter la tâche seul et être ainsi sécurisé : « *et puis il y a cette dimension affective... j'en ai qui me sollicite... il me vampirise... et donc ce n'est pas forcément me dire qu'il n'a pas compris mais me dire : « c'est bien ça ? » il va tout le temps me montrer... il écrit un mot, il faut que je vienne voir...*³⁸⁵ ». Pour les enseignants, il s'agit d'une caractéristique des élèves d'ULIS, quel que soit le domaine étudié. Ainsi « *ils recourent à l'adulte à chaque fois, c'est aussi parce que... il faut voir que les enfants qui arrivent en ULIS, ils ont quand même été en échec durant quasi toute leur scolarité et du coup ils ont une telle angoisse face à la tâche scolaire qu'ils ont recours à l'adulte comme une bouée de sauvetage*³⁸⁶ », « de toute façon on a des élèves en souffrance³⁸⁷ » résume une autre en évoquant leur confiance en soi face à la demande scolaire.

Selon les enseignants, les élèves n'ont pas recours à des méthodes, mais n'en disposent pas non plus, et leurs processus personnels variés mais peu efficaces dépendent d'un rapport affectif difficile au savoir. Si tout ceci peut gêner voire empêcher la construction d'une compréhension correcte des textes, les enseignants identifient cependant d'autres obstacles à cette compréhension par les élèves d'ULIS.

³⁸³ Annexes B7

³⁸⁴ Annexes B1

³⁸⁵ Annexes B3

³⁸⁶ Annexes B14

³⁸⁷ Annexes B4

2.2.2.2 Des obstacles à la compréhension

Si chez les enseignants, il existe un certain consensus pour qualifier globalement la compréhension des élèves d'ULIS, il en va de même de leur représentation des obstacles à cette compréhension.

Ces obstacles identifiés sont attribués à l'élève ou alors dépendent de facteurs extérieurs. Parmi ceux liés à l'élève lui-même, on compte ceux décrits en termes d'absence : absence de vocabulaire, absence de connaissance, absence de culture de l'écrit et de culture en général. Pour tous les enseignants, la première réponse à la question des obstacles à la compréhension est, en effet, le vocabulaire. Selon eux, il représente l'obstacle majeur à la compréhension des élèves, car ceux-ci en manquent ou disposent d'un lexique très pauvre même en ce qui concerne des mots simples, des mots de la vie courante. « Une des premières choses, je pense, c'est le vocabulaire... le manque de vocabulaire, c'est flagrant, et dans tous les groupes, sur les trois niveaux, même le plus élevé, c'est souvent ça qui pêche... Ils vont se focaliser ou alors ils croient que c'est ça alors que ce n'est pas ça ou ils confondent avec un autre mot qui ressemble... moi je trouve que c'est le vocabulaire qui pêche le plus³⁸⁸ » constate une enseignante. Une enseignante précise également les origines étrangères de certains élèves accueillis : « alors j'ai des enfants, il y en a deux qui sont quand même de langue étrangère et puis les autres par contre de langue maternelle française...grosses difficultés et puis sur du vocabulaire même très très simple, parce que je me suis aperçue qu'on a tendance à expliquer les mots qu'on pense compliqués et des fois t'as des mots de base, enfin qu'on utilise très très souvent, oui de la vie courante et ils savent pas³⁸⁹. ». Une deuxième remarque : « on a deux enfants qui ne sont pas francophones. Enfin si, mais ils sont d'origine turque et ils parlent très mal le français donc c'est très compliqué³⁹⁰. » Cependant une troisième limite l'impact des origines des élèves : « ils ont des manques, ils ont un manque de vocabulaire sur plein de choses et des fois il y a des mots qu'ils ne comprennent pas, mais des mots courants. En fait je pensais que c'était plutôt les enfants d'origine étrangère qui avaient des problèmes avec le vocabulaire, notamment celui du corps, et je me suis rendue compte que non³⁹¹. » Une

³⁸⁸ Annexes B8

³⁸⁹ Annexes B15

³⁹⁰ Annexes B7

³⁹¹ Annexes B5

enseignante constate que l'absence de vocabulaire concernant les émotions constitue un réel obstacle pour les élèves, notamment pour comprendre les états d'esprit des personnages et tout ce qui relève plus globalement de la théorie de l'esprit : « on décrit une situation et si tu ne *connais pas les émotions qui vont avec la situation tu peux pas comprendre l'état du personnage, des choses comme ça...*³⁹² ». Outre le manque de vocabulaire, c'est aussi l'attitude face à cette incompréhension que les enseignants regrettent : « « Le manque de vocabulaire est flagrant, mais *en plus ils se questionnent pas sur des mots de vocabulaire qu'ils ne comprennent pas*³⁹³ ».

Les enseignants constatent et regrettent ce manque de vocabulaire auquel s'ajoute, selon eux, un manque de culture générale et plus particulièrement de culture de l'écrit. « Il y a tout ce qui *est culture... Ils font pas de lien avec les choses qu'ils peuvent connaître donc tout est tout le temps nouveau, il n'y a pas de connaissance... ne serait-ce qu'une petite connaissance littéraire, il n'y a rien*³⁹⁴ » dit une enseignante et une autre ajoute qu'il n'y a « pas de *connaissance non plus du patrimoine, des albums, et c'est aussi culturel et social*³⁹⁵ ».

Souvent la famille est perçue comme à l'origine de ces manques. Concernant le vocabulaire l'une dit : « *c'est à se demander comment ils parlent chez eux en fait !*³⁹⁶ ». Et pour ce qui relève de la culture, une autre déclare : « *c'est le côté culturel, c'est-à-dire tous les repères que l'on a et sur lesquels on s'appuie pour comprendre (...). Il y a un texte, (...) ils allaient au ski, c'est ça qu'il fallait deviner, et bien non, je n'en avais pas un qui savait ! Ils ne sont jamais allés au ski ! Et là, est-ce que c'est de la compréhension ? Oui, c'est de la compréhension, mais l'obstacle, il n'était pas directement lié à la compréhension, et pour plein de choses c'est comme ça, c'est vraiment la connaissance du monde, des repères culturels...*³⁹⁷ » « Le travail *qu'on fait en compréhension, en français, ça résulte de tout ce que l'on fait au quotidien depuis tout petit, les clefs, elles sont dans la vie de tous les jours finalement. Et si le vécu, il est... enfin très terre à terre, voilà... Et moi je le vois dans ma classe, j'ai des enfants de milieux sociaux très divers, des enfants comme dans toutes les CLIS je pense, des enfants qui sont, qui ne seraient pas en CLIS s'ils venaient d'une autre famille... Je caricature, mais voilà.*³⁹⁸ ». Ce qui

³⁹² Annexes B7

³⁹³ Annexes B2

³⁹⁴ Annexes B12

³⁹⁵ Annexes B13

³⁹⁶ Annexes B5

³⁹⁷ Annexes B10

³⁹⁸ Ibid.

constitue un obstacle, c'est « la fréquentation des livres, enfin la non fréquentation des livres. *Nous, on a l'habitude, on lit souvent, on sait comment ça marche les histoires et en fait pour une bonne partie d'entre eux, ce n'est pas du tout leur quotidien, donc...*³⁹⁹ » Et lorsque les enseignants essaient de pallier ce manque et d'établir un lien avec la culture familiale, l'écart entre la culture de l'école et celle de la famille reste un obstacle : « *j'essaie de m'appuyer sur des textes qu'eux m'apportent de la maison, c'est difficile parce qu'ils n'ont pas ce réflexe-là. Ils rapportent le téléphone portable mais ils ne rapportent pas de journal. J'essaie de solliciter les parents, mais les parents aussi n'ont pas cette culture-là, n'ont pas ce regard-là sur l'école*⁴⁰⁰. » Le rapport au savoir est alors questionné, il ne semble pas être le même entre celui attendu à l'école et celui que l'enfant et sa famille entretiennent. Certains enseignants le soulignent en posant la question du sens de ce travail de questionnement des textes et plus généralement du sens de l'école pour les élèves. Ainsi une enseignante remarque : « Répondre à des questions sur le Petit Chaperon Rouge pour quoi faire ? A quoi ça sert ? *C'est vraiment un truc de l'école et ils le font parce qu'il faut le faire, parce que c'est l'école*⁴⁰¹. » Et une autre complète : « *pour certains ça n'a pas beaucoup de sens mais ce n'est pas lié à la compréhension, c'est lié aux apprentissages en général qui prennent peu de sens*⁴⁰²». Mais le rapport au savoir est aussi affectif et si ce domaine a déjà été évoqué par les enseignants dans les processus des élèves pour construire leur compréhension des textes, il constitue aussi un obstacle identifié par ces derniers pour simplement entrer dans une histoire et accepter de « *se laisser porter dans l'histoire*⁴⁰³ », « ce qui représente une peur pour ces élèves lié à un manque d'habitude , il faut avoir une disponibilité, il faut se laisser aller pour rentrer dans une histoire et ça c'est difficile pour une bonne partie d'entre eux. *Nous on a l'habitude. Je ne sais pas si c'est une peur, mais il y a quelque chose... Il faut vraiment les tenir par la main pour y aller. Pas tous, mais... Et il y a des moments où on voit : « tiens, ça y est, ils y sont ! Ça y est je les ai emmenés avec moi*⁴⁰⁴ ». Nos élèves ont « peur de grandir, *d'aller au-delà ce qu'ils connaissent...*⁴⁰⁵ ».

³⁹⁹ Ibid.

⁴⁰⁰ Annexes B14

⁴⁰¹ Annexes B4

⁴⁰² Annexes B13

⁴⁰³ Annexes B9

⁴⁰⁴ Annexes B10

⁴⁰⁵ Annexes B12

Les fonctions cognitives sont également évoquées comme obstacle à la compréhension sans qu'elles soient réellement développées par les enseignants, mais plutôt présentées sous forme de liste. On retrouve alors la mémoire, l'abstraction, l'attention, le repérage spatial, la concentration. Cependant, à l'exception de quelques-unes, les personnes interrogées n'emploient que très rarement le terme de trouble ou ne les perçoivent que comme une limite qui ne permet pas d'aller au-delà dans l'apprentissage de la compréhension pour les élèves.

Ainsi, concernant les fonctions cognitives présentées comme obstacle, « il y a tout ce qui est *concentration, mémorisation, attention, disponibilité cognitive aussi parce qu'il y a quand même de gros envahissements de cette sphère-là, de gros envahissements par plein d'autres choses*⁴⁰⁶ » dit une enseignante. Une autre ajoute : « ils ont une mémoire très courte du coup le *temps qu'on lise l'histoire ils ne se souviennent plus du début* par exemple ou ils ont loupé *plein d'idées. (...) l'abstraction, tout ça... ça aussi c'est compliqué, d'ailleurs je le retrouve aussi en maths*⁴⁰⁷. », une troisième : « *moi j'ai l'impression qu'ils sont pas concentrés. C'est-à-dire qu'ils sont pas dans le texte, ils lisent, mais ils regardent à côté, ils regardent devant, derrière... Enfin c'est des girouettes, quoi !*⁴⁰⁸ » et une quatrième « *moi je trouve, pour faire simple, ce n'est pas trop la compréhension, c'est plus la concentration, rester fixé sur son travail, écouter les consignes, tout ce qui est oral aussi...*⁴⁰⁹ ».

Les troubles sont parfois évoqués clairement et durement : « On atteint les capacités maximales⁴¹⁰ », « on plafonne⁴¹¹ » ou encore « sa déficience, elle est là⁴¹² » dit une troisième. Et l'on peut se poser la question de savoir si les troubles n'apparaissent pas en filigrane dans la façon dont les enseignants parlent des élèves « pour nos élèves⁴¹³ » dit l'une, « pour eux⁴¹⁴ » dit une autre, « en CLIS » ou « les élèves de CLIS⁴¹⁵ » dit un troisième, comme une façon de les voir différemment des élèves des classes ordinaires. Cependant, lorsque la question d'une éventuelle différence entre les élèves d'ULIS et ceux des classes ordinaires concernant la compréhension, tous les enseignants répondent que les difficultés rencontrées ne sont pas

⁴⁰⁶ Annexes B12

⁴⁰⁷ Annexes B1

⁴⁰⁸ Annexes B8

⁴⁰⁹ Annexes B13

⁴¹⁰ Annexes B8

⁴¹¹ Annexes B2

⁴¹² Annexes B15

⁴¹³ Annexes B4

⁴¹⁴ Annexes B12

⁴¹⁵ Annexes B6

propres aux élèves en situation de handicap et se retrouvent également dans les classes ordinaires, à l'exception d'une enseignante qui leur attribue des problèmes de mémorisation plus importants qu'aux autres⁴¹⁶. Une enseignante remarque même que, finalement, cela peut être encore plus compliqué dans les autres classes : « *les difficultés, je pense qu'on peut les retrouver dans les autres classes. Après, pas pour tous les élèves, mais on peut les retrouver. Quand on fait des conseils de cycle avec les collègues, je m'aperçois, je me dis : « finalement les miens, ça va ! »*⁴¹⁷ ».

Les troubles cognitifs des élèves sont ainsi peu mis en avant par les enseignants et ne sont pas évoqués prioritairement comme une limite ; les difficultés de compréhension sont perçues comme n'étant pas propres aux élèves d'ULIS présentant des troubles cognitifs, mais également présentes au sein des classes ordinaires et amènent ainsi l'enseignant à ne pas les voir comme une fatalité, mais plutôt à les prendre en compte pédagogiquement.

Des difficultés sont également attribuées à des causes extérieures telles que les habitudes scolaires ou encore les questions posées pour vérifier la compréhension.

Nous avons vu précédemment que, d'après ce qu'en disent les enseignants, les élèves ont souvent une représentation partielle ou erronée de la compréhension de textes et qu'ils ont alors tendance à lire pour lire et non à lire pour comprendre. Cette confusion peut être attribuée à une habitude scolaire au sein des classes où l'on insiste sur l'apprentissage du décodage plus que sur celui de la compréhension : « *je pense que c'est lié à leur passé dans les classes... enfin je le vois moi avec la petite qui découvre la lecture, pour l'instant je fais de la lecture pour lire, je fais pas de la lecture pour comprendre avec elle actuellement, finalement je me rends compte qu'on a tendance à... voilà, c'est qu'il faut qu'ils sachent lire et on est là-dessus et on laisse un peu tomber la compréhension...*⁴¹⁸ ».

De la même manière, quand un mot est inconnu, le réflexe est de dire qu'il faut utiliser le dictionnaire : « *là, je crois que c'est automatique : « on va chercher dans le dictionnaire » même quand ils ne savent pas chercher dans le dictionnaire. C'est une habitude scolaire. C'est ce qu'on leur a dit, ils l'ont déjà entendu ou vu les copains. Mais non, parce qu'après ils font pas le lien, évidemment entre les définitions. Tu vois bien la tonne d'informations avec les*

⁴¹⁶ Annexes B11

⁴¹⁷ Annexe B8

⁴¹⁸ Annexes B1

définitions, plus le texte, mais à l'oral, ils vont dire ça... Pour eux, les difficultés de lecture, j'ai l'impression que c'est : « un mot que je ne comprends pas »⁴¹⁹ ».

Les questions posées pour vérifier la compréhension du texte peuvent être également perçues comme des obstacles et non le texte lui-même parce qu'il s'agit de questions d'adulte comme le signifie une enseignante : « en fait, je trouve que souvent les questions ce sont des questions d'adultes. Elles ne leur parlent pas, ils ne peuvent pas les comprendre. Il faut que l'adulte les reformule pour qu'elles soient à leur portée⁴²⁰ ». Ceci est repris par un autre enseignant pour lequel les élèves comprennent plus lors des temps de correction « peut-être parce qu'ils n'ont pas compris la question⁴²¹ » et que l'adulte, lors de cette phase de travail, les reformule.

2.2.2.3 Des points d'appui

Lors des entretiens, on remarque que l'énumération des obstacles par les enseignants est fournie, rapide et aisée. Il n'en va pas de même pour dégager des points d'appui pour l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension de textes chez les élèves. À cette question, les enseignants hésitent fréquemment et nous demandent de préciser ce qu'il faut entendre par point d'appui ce qui nous laisse penser que leur identification n'est pas une pratique courante pour eux et qu'ils ne s'en inspirent donc pas forcément dans leur pédagogie ou tout du moins pas de façon consciente. « Des points d'appui ? (...) des outils, ou ?⁴²² », « moi, pour moi c'est difficile pour voir les points d'appui... Là, un point d'appui... Qu'est-ce que tu entends par « point d'appui » exactement ? (...) identifier comme ça, mettre des mots dessus, je ne saurais pas quoi te dire... C'est tellement du quotidien de... c'est souvent... mettre des mots dessus, après vingt ans... c'est tellement évident que...⁴²³ ». Ce concept de point d'appui entendu comme une observation des élèves afin de percevoir les leviers qui permettraient de favoriser un apprentissage est relativement flou chez les enseignants qui répondent parfois en termes d'étayage comme cette enseignante : « euh... alors là... pour les aider..., il faut être dans la répétition... les bains de langage, les albums aussi, être confronté beaucoup aux albums, au vocabulaire...⁴²⁴ » Les termes d'appui sont aussi appréhendés pour

⁴¹⁹ Annexes B9

⁴²⁰ Annexes B4

⁴²¹ Annexes B2

⁴²² Annexes B6

⁴²³ Annexes B15

⁴²⁴ Annexes B13

l'enseignant mais pas forcément pour l'élève : « il y a certains élèves sur qui tu peux t'appuyer parce qu'ils ont une bonne compréhension globale des choses... oui, des élèves qui sont...j'ai un très bon lecteur, un très bon liseur...⁴²⁵ ».

Cependant, malgré ces confusions autour de ce concept pédagogique, les enseignants dégagent au cours des entretiens des points facilitant le travail de la compréhension de textes. Ainsi, l'oral, le groupe, et le choix des sujets des textes semblent être des points d'appui forts et mis en exergue par l'ensemble des enseignants.

Contrairement à l'écrit, considéré comme une tâche individuelle et difficile, l'oral, mené en groupe, est souvent privilégié par les enseignants et les élèves. En effet, « à l'oral, ça va... parce qu'à l'oral tu réexpliques, tu reformules, et puis il y en a toujours un qui va dire quelque chose donc ils s'entraident on arrive vraiment toujours à aboutir à quelque chose alors qu'à l'écrit, quand ils sont seuls...⁴²⁶ » dit une enseignante et une autre complète : « le grand groupe, bon c'est neuf élèves, c'est pas non plus un très grand groupe... Je trouve que c'est assez pertinent parce que ça rebondit, je veux dire quand tu as une bonne réponse d'un autre, tu as l'autre qui reprend, qui dit : « ben non, ça peut pas être comme ça » donc je trouve que ça fait plus avancer la compréhension quand c'est un groupe de neuf, donc voilà... le groupe apporte quelque chose, et surtout là, avec un peu tous les âges, un peu tous les... tu vois, différents enfants avec les différentes problématiques, du coup, chacun apporte un peu sa pierre à l'édifice... parce que quand ils sont en travail individuel face à toi, tout ça, c'est pas non plus... je veux dire, c'est pas évident quoi, ou bien à moins d'être au moins deux, de travailler à deux et là c'est pas mal aussi, ça peut être bénéfique pour les deux...⁴²⁷ ». Le groupe permet donc les interactions et la construction d'une compréhension commune avec des possibilités d'argumentation par les uns et les autres. L'apprentissage est social mais permet également un gain individuel selon une enseignante qui remarque qu' « à partir du moment où ils argumentent, c'est qu'ils ont compris⁴²⁸ », « le groupe ? ça apporte l'émulation. Parce qu'il y en a qui ne vont pas oser dire qu'ils n'ont pas compris quelque chose que quelqu'un d'autre va oser dire « ça je n'ai pas compris » en termes de vocabulaire, par exemple (...). Et l'émulation, parce qu'ils sont vifs, hein ? ils sont vifs donc ce qui est intéressant dans cette vivacité, c'est qu'au fur et à mesure de la lecture, paf, ça leur fait penser à des trucs et donc

⁴²⁵ Annexes B2

⁴²⁶ Annexes B8

⁴²⁷ Annexes B11

⁴²⁸ Annexes B4

*ils veulent intervenir, donc ça peut rompre la lecture, mais du coup, d'un autre côté ça fait du lien*⁴²⁹ ». Ainsi, l'oral et le groupe permettent de construire une compréhension collective et personnelle et apportent également une sécurisation affective que les élèves ne retrouvent pas lors d'un travail écrit et individuel.

Le sujet des textes semble être également un point d'appui très important pour faciliter la compréhension des textes. Ainsi, plus le sujet du texte est proche des élèves, de leurs centres d'intérêts, de leurs préoccupations ou tout simplement de leur vécu, plus la compréhension est facilitée et la compréhension est grande, comme le remarquent tous les enseignants : « le fait déjà que pour eux ce soit plus concret, ça les motive et puis ça leur parle, ils essaient de se souvenir de ce qu'ils ont fait ⁴³⁰ » dit l'une, et une autre « si tu leur proposes quelque chose qui ne les intéresse pas, ils ferment les écouteilles, enfin... et puis nous aussi... ⁴³¹ » « plus le texte les intéresse, plus ils cherchent à comprendre. Et puis surtout *si c'est un sujet trop éloigné de leur culture, ils n'y ont pas accès du tout.*⁴³² »

2.2.2.4 La place de l'étayage

Afin de répondre aux obstacles ou aux difficultés observées, les enseignants mettent en place des étayages, mais les objectifs de ceux-ci ne correspondent pas forcément à l'apprentissage visé.

L'étayage peut être établi de façon transversale et décrochée, sans lien direct avec un texte étudié. Ainsi, pour permettre aux élèves d'accroître leur culture générale et littéraire, des enseignants mettent en place une fréquentation régulière des bibliothèques ainsi qu'un travail tout aussi régulier d'apprentissage du vocabulaire.

L'opportunité de ritualiser les séances voire les exercices pour rendre disponibles les élèves sur l'apprentissage est également envisagée pour une enseignante : « il y a tout un travail de ritualisation pour libérer un peu justement la capacité à comprendre⁴³³ ». C'est aussi ce que met également en place une autre enseignante : « je travaille toujours des exercices identiques

⁴²⁹ Annexes B3

⁴³⁰ Annexes B1

⁴³¹ Annexes B3

⁴³² Annexes B14

⁴³³ Annexes B12

en fait. C'est très ritualisé, très systématique, avec une même présentation pour que vraiment ils accèdent tout de suite à la compréhension des consignes et puis aux procédures à mettre en œuvre. Moi, je n'ai plus à intervenir sur la phase enseignant de CLIS et du coup après je peux travailler avec une autre difficulté de compréhension mais qui est liée à des problèmes de vocabulaire, des problèmes de syntaxe... », mais elle est également très critique quant à sa façon de faire : « quand on ritualise, on rend la noyade plus accessible [Rires], ils ont l'impression, ça y est, de sortir la tête de l'eau parce que la maîtresse a dit qu'il y a ça, après il y a ça... et puis nous aussi, face à eux, on dit : « Ah, ça y est, ils s'en sortent ! » mais au final dès qu'on les sort de ça et bien « plouf », ils replongent ! ⁴³⁴»

L'étayage peut être également conçu et donné en amont de la tâche avant que le problème ne soit posé, il est anticipé par expérience. Ainsi certains enseignants expliquent les mots de vocabulaire avant qu'ils n'aient représenté un obstacle : « *donc ce qu'on observe... beaucoup de problèmes de vocabulaire déjà... du vocabulaire simple, qui n'est pas acquis, donc avant en lecture en fait... Quand on travaille des documents, des textes littéraires, on travaille le vocabulaire avant donc d'entrer dans la lecture...⁴³⁵ »*. Le recours aux images est également une réponse proposée aux manques de vocabulaire et de culture. « Google images est notre ami ⁴³⁶ » dit une enseignante, rejointe sur cette idée par ceux qui pensent ⁴³⁷ qu'il faut passer par des représentations visuelles concrètes pour que les élèves comprennent. Les images cependant peuvent également être un frein à la compréhension pour des élèves qui « restent fixés dessus ⁴³⁸ ».

D'autres enseignants surlignent en couleur les paragraphes au sein desquels se trouvera la réponse à la question posée pour répondre aux difficultés de repérage dans le texte : « pour ceux qui ont des difficultés, je leur mets en fluo les mots... ⁴³⁹ » dit l'une. C'est ce qu'explique également une autre : « *certains sont pas ordonnés... alors il faut que je leur mette, que je leur dise : « tiens ça c'est sur la deuxième ligne » je suis obligée de les aider pour voir la réponse. ⁴⁴⁰ »*

⁴³⁴ Annexes B14

⁴³⁵ Annexes B3

⁴³⁶ Annexes B3

⁴³⁷ Annexes B10 et B11

⁴³⁸ Annexes B9

⁴³⁹ Annexes B7

⁴⁴⁰ Annexes B1

Cet étayage est également envisagé pour permettre aux élèves de réussir et ainsi ne pas poser de difficultés au sein de la classe ce qui éloigne d'un étayage permettant l'apprentissage de la compréhension et éloigne davantage encore de l'apprentissage lui-même. Ainsi, comme « ils ont pas de méthode, ils cherchent partout. Moi, je leur mets au fluo, je leur dis : « ben voilà, ça sera dans ça, dans ces dix lignes-là, *tu trouveras la réponse...* » Je les aide un peu comme ça... *il sont quand même... là, pour l'instant, ils n'en sont quand même pas à se questionner pendant trente minutes sur le texte... C'est que si je trouve pas dans les dix minutes qui viennent, j'envoie tout balader, du moins je ne fais plus. (...). Je peux plus faire parce que je suis trop en échec et du coup ça me renvoie trop de choses quoi, donc faut pas non plus tenter le diable en les...*⁴⁴¹ »

Lorsque l'étayage est mis en œuvre au cours de la séance, il s'effectue « au coup par coup » et réside essentiellement dans la présence et la relation avec l'adulte, en fonction des élèves et des difficultés rencontrées : « je lis la question, ils essaient de trouver la réponse et après je lis la suivante, soit comme ça, soit ils font quand même en autonomie et je passe à côté de chacun, *je lis la question, le temps qu'il trouve la réponse je vais voir un autre... c'est plus souvent que je me promène dans la classe et je vais vers eux, il y en a une qui est plus autonome que les autres donc elle je vais juste aller guetter un petit coup voir si elle a besoin ou pas.*⁴⁴² ». Il s'agit aussi parfois de lire à la place de l'enfant ou de l'aider à se recentrer⁴⁴³. Un autre argumente sur les raisons d'un tel étayage est le suivant : « ils ont pas les mêmes difficultés, ils *ont pas les mêmes aides. Après, non, je vais m'apercevoir de la difficulté d'un gamin, je vais me mettre vers lui, je vais le soutenir, l'aider à retrouver les informations, mais j'ai pas de support. C'est plutôt une réaction, une réactivité dans la séance... et puis pour l'instant j'ai pas vu de trucs récurrents chez un enfant où je me dis à chaque fois, lui, il faut que je lui...*⁴⁴⁴ »

L'étayage n'est ainsi pas pensé a priori : l'enseignant réagit sur l'instant et tente de répondre aux difficultés des élèves.

Toutefois, il est parfois théorisé et s'oppose à cette présence constante de l'enseignant. Il s'agit de laisser faire les élèves, de se taire. Un enseignant explique : « *c'est d'en faire le moins possible, moi, je suis assez... je ne fais pas de cours magistraux, je ne suis pas du tout dans ce registre de compréhension (...). Donc les élèves travaillent à une tâche et c'est par rapport à*

⁴⁴¹ Annexes B11

⁴⁴² Annexes B1

⁴⁴³ Annexes B15

⁴⁴⁴ Annexes B2

une situation sur laquelle il bloque, sur laquelle il est en difficulté que je vais intervenir, mais *j'interviens que lorsqu'il est dans une situation de recherche. (...) là je vais pouvoir apporter un soutien ou une aide, mais voilà, mon outil principal, c'est ça, c'est d'en dire le moins possible*⁴⁴⁵». Une enseignante signifie de même : « *je crois qu'il faut surtout les écouter... et ne pas avoir peur du silence. Souvent l'enseignant parle trop. On parle, on parle, mais on ne les écoute pas assez. Il faut les laisser faire, les laisser se débrouiller. Ne pas venir leur donner les réponses. Ils peuvent trouver, à leur manière, et souvent on vient trop vite.* ⁴⁴⁶». Une autre enseignante, s'inscrivant dans la même idée, regrette : « *je pense que je les devance trop, en fait, je leur laisse peu de temps pour juste dire, retranscrire ce qu'ils ont pu comprendre. Je pense que je les guide vite par mes questions...* ⁴⁴⁷».

Aider en découpant la tâche, en intervenant régulièrement pour permettre la réussite ou aider en laissant faire, en confrontant l'élève à la tâche complexe, tels sont les deux axes d'étayage choisis. Bienveillants, tous les enseignants mettent en œuvre un étayage, répondant à l'une ou l'autre de ces deux points de vue, mais cet étayage n'est pas toujours pensé en rapport avec l'apprentissage visé.

2.2.2.5 Une absence de transfert

Le transfert semble absent des dispositifs spécialisés et les enseignants le déplorent. Il semblerait, selon certains, que cette absence soit due aux élèves eux-mêmes : « *non, ils n'en sont pas capables, je pense que j'en ai deux, un sûr, peut-être deux dans la classe qui pourraient y arriver, mais les autres non. Faut tout redémarrer à zéro, si je refais la même chose sur un autre texte. Dans la classe, c'est ça, on fait et on refait, c'est notre devise ! On fait et on refait, je l'ai encore dit hier... donc souvent c'est moi qui arrive à leur dire pratiquement ce dont il faut se souvenir*⁴⁴⁸». Les capacités des enfants sont évoquées et leur rapport au temps également si bien qu'ils ne peuvent faire des liens entre les différents temps d'apprentissage selon cette enseignante : « *ils ont besoin de tellement de temps pour ancrer les choses, il faudrait répéter, répéter, répéter, répéter... pour que le mécanisme... (...). Pour eux, qu'ils aient la démarche intellectuelle de se dire, ce mot là il me renvoie à quelque chose... je*

⁴⁴⁵ Annexes B6

⁴⁴⁶ Annexes B4

⁴⁴⁷ Annexes B9

⁴⁴⁸ Annexes B1

*pense que... oui, il va falloir rabâcher, rabâcher... ils sont vraiment dans l'instant, sur le texte qu'on est en train de lire... et avoir du recul et l'analyse du texte... c'est compliqué*⁴⁴⁹. » ou encore « ils sont dans *l'instant présent*...⁴⁵⁰ » Un autre enseignant, dans la même idée, explique : « ils ne font pas de liens entre les textes, de transfert ces enfants-là ⁴⁵¹ » et une deuxième ajoute : « mais le lien, de toute façon est quand même compliqué. A part un élève, mais lui, *il n'est pas dans la déficience... après je ne dis pas que ce n'est pas possible, mais... [Rires]* ⁴⁵² ».

Pour pallier cette absence de transfert ou pour susciter sa mise en œuvre, les enseignants sont omniprésents : « *Transférer, on n'en est pas là, non... A chaque fois il faut l'instaurer, à chaque fois, sans arrêt... « Ah bon tiens si tu fais ça, utilise telle chose... » « Revois le mot » « Qu'est-ce que tu avais vu ? »* ⁴⁵³ ». Une enseignante raconte comment elle essaie de le faire naître au sein de son groupe d'enfants : « *Concernant le transfert, moi j'essaie de faire du lien, c'est-à-dire de dire : « oh mais c'est comme on avait fait..* ⁴⁵⁴ ». Une autre souligne que le transfert n'est pas acquis de façon stable d'où l'importance de la présence de l'adulte : « *c'est un peu en dent de scie, donc c'est quelque chose qui n'est jamais acquis ou qui n'est pas systématique. Il faut beaucoup rappeler, refaire des liens, rappeler et puis c'est pas systématique et c'est pas des choses qu'ils vont forcément remettre en pratique par eux-mêmes*⁴⁵⁵. ». Cette omniprésence de l'adulte est justifiée par cette incapacité des élèves à faire des liens : « *Ils ne font pas de liens, il n'y a plus la même situation et donc ça aussi on le dit parce que sinon il faudrait tout noter et je crois que... voilà... par contre, il faut mouliner sans arrêt et dire la même chose. Je commence à voir des effets sur deux ou trois, des choses comme ça, très très répétitives, au bout de trois ans chez certains*⁴⁵⁶. »

Et même lorsque l'on pense que certains élèves y parviennent, l'adulte est encore présent : « *oui, ils arrivent à faire des liens. Oui, pas tous, mais oui. Des choses qu'on avait vues l'année dernière et qu'on a revues cette année (...). Donc ça souvent je leur dis « repérer bien, surligner...* ⁴⁵⁷ » Les capacités de transfert sont reliées à un niveau élevé de certains élèves pour

⁴⁴⁹ Annexes B2

⁴⁵⁰ Annexes B13

⁴⁵¹ Annexes B6

⁴⁵² Annexes B15

⁴⁵³ Annexes B7

⁴⁵⁴ Annexes B3

⁴⁵⁵ Annexes B13

⁴⁵⁶ Annexes B15

⁴⁵⁷ Annexes B8

une ULIS « *sur les six lecteurs, il y en a deux qui font ça, oui. Et c'est les meilleurs niveaux. Ces deux-là, on envisage la SEGPA. Les autres non*⁴⁵⁸. »

Transférer des savoirs résulterait des compétences, dans une vision étapiste de l'apprentissage : on a la compétence de transférer et non l'inverse. Le concept de transfert est parfois flou chez les enseignants en fonction des exemples qu'ils en donnent et de la place qu'ils prennent auprès des élèves. Cependant jamais l'enseignement mis en œuvre n'est interrogé par les enseignants : permet-il un apprentissage et en favorise-t-il le transfert ? Ce questionnement n'est pas envisagé par les enseignants. On remarque même dans les représentations de certains que la présence ou l'absence de transfert est inhérent au potentiel de l'enfant.

2.2.3 Une approche subjective de l'enseignement de la compréhension

Au cours des entretiens se dégagent les conceptions des enseignants concernant la didactique de la compréhension et son enseignement au sein des dispositifs spécialisés.

2.2.3.1 D'une didactique incertaine à une approche subjective

Concernant la didactique de la compréhension de textes, on note tout d'abord une absence de références théoriques. Seule une enseignante⁴⁵⁹ parmi ceux interrogés cite des auteurs, notamment Jocelyne Giasson et Mireille Brigaudiot, ayant travaillé sur la compréhension, mais pas toujours concernant les textes écrits pour la seconde. Une autre enseignante⁴⁶⁰ mentionne le travail de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, mais essentiellement pour son utilisation en classe et non pour l'apport théorique de Lectorino et Lectorinette⁴⁶¹, qui aurait cependant vocation à former les enseignants à la compréhension de textes par un dispositif de formation continue.

⁴⁵⁸ Annexes B6

⁴⁵⁹ Annexes B4

⁴⁶⁰ Annexes B8

⁴⁶¹ CEBE, S. GOIGOUX, R. (2013). Lectorino et Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs. Paris. Retz. De la théorie à la pratique. p5-39.

Les enseignants n'ont dès lors pas de connaissances didactiques fondées sur lesquelles construire leur enseignement. À la question « comment fait-on pour comprendre ? », il leur est souvent difficile de répondre et quand une réponse est donnée, elle est constituée d'une approche personnelle liée à un rapide examen de ses propres processus. Ces définitions ne sont pas toujours erronées, mais pas assurées non plus. un enseignant répond ainsi clairement : « *comment on fait pour comprendre un texte narratif et bien je pense que je n'ai pas beaucoup de réponses à t'apporter...* ⁴⁶² » et une autre enseignante constate qu'elle ne sait pas : « *Expliquer clairement ? Oh, c'est dur ! Mais j'aimerais bien, ça oui ! Avoir des pistes là-dessus... Pour moi, ça me paraît tellement logique, c'est vrai, pour comprendre tu vas lire ton texte, tu vas voir déjà s'il y a des mots que tu ne comprends pas, t'essaies de questionner le sens, voilà... mais c'est une certaine méthode qu'eux n'ont pas forcément. (...). Mais pour expliquer comme ça, non, j'en suis incapable* ⁴⁶³. »

Une autre enseignante a conscience que les stratégies de compréhension sont floues pour les enseignants et le sont donc logiquement pour les élèves : « *pour nous en tant qu'enseignant, je trouve que c'est quelque chose d'assez difficile à cerner et alors même si on essaie de les verbaliser, euh...c'est pas toujours simple...* ⁴⁶⁴ ».

Pour d'autres, quand l'enseignement de la compréhension est envisagé effectivement et se veut structuré, la conception de la compréhension qui en résulte est une compréhension par étapes : il s'agit de savoir décoder avant d'envisager d'apprendre à comprendre. Quand il s'agit de dire ce qu'est la compréhension, l'un répond sur sa capacité à la mettre en œuvre : « *Oui, globalement oui ! Une fois que tu as acquis l'action de lire, tu es liseur, après tu accèdes à la compréhension par le vocabulaire, pour la compréhension fine des choses, je pense que tu as besoin de comprendre oralement les choses, d'être à l'aise avec le langage oral, mais... mais te dire techniquement ? C'est compliqué* ⁴⁶⁵ ». Chez un autre, cette conception se révèle dans les réponses qu'ils apportent aux élèves : « *C'est assez fort ce malentendu entre le fait de déchiffrer un texte et de le comprendre. (...)* « *Non, tu as déchiffré, tu n'as pas lu, tu n'as pas lu dans le sens de comprendre* » *Et ça c'est un malentendu assez tenace parce qu'ils ont déjà fourni un effort important pour apprendre à déchiffrer et ils ont l'impression d'être arrivé au terme de l'apprentissage, alors que pas du tout [Rires], l'étape supplémentaire c'est*

⁴⁶² Annexes B6

⁴⁶³ Annexes B8

⁴⁶⁴ Annexes B13

⁴⁶⁵ Annexes B2

comprendre⁴⁶⁶. » Pour une autre encore, la compréhension se construit différemment selon le type d'écrits et serait plus simple dans cas où ils seraient fonctionnels : « je trouve que rentrer dans un livre et rentrer dans une recette, c'est quand même pas le même travail. J'ai pas l'impression qu'on développe les mêmes compétences et du coup, sur des textes fonctionnels tu as des repères à force de les avoir vus, compris... En tout cas moi je la vois pas pareille cette compréhension...⁴⁶⁷ ».

D'autres conceptions ne sont pas verbalisées mais apparaissent en filigrane des séances de travail proposées. « La compréhension, est-ce que ça s'enseigne ? Est-ce que ça se pratique ?⁴⁶⁸ » dit l'un d'entre eux, et d'après les travaux mis en œuvre auprès des élèves concernant la compréhension, pour certains, il s'agit en effet davantage d'un résultat que d'un processus, les questions posées par l'enseignant étant là pour vérifier et évaluer la compréhension d'un texte. Il s'agit d'avoir compris le texte, et non d'avoir appris à comprendre un texte.

La compréhension est inhérente à l'élève ; c'est une capacité dont il dispose ou non, mais que l'enseignant n'a pas envisagé de construire en classe. On recherche une progression de la compréhension des élèves mais sans enseignement mis en œuvre : « la première fois je vais leur lire, c'est souvent comme ça, je leur lis, je leur pose des questions déjà, voir s'ils ont bien compris ce que je leur ai lu et après, les jours suivants quand on retravaille la lecture, je leur repose encore de nouveau les questions, voir où ils en sont de la compréhension, si ça a progressé ou pas⁴⁶⁹. » La compréhension n'est pas perçue comme les autres champs disciplinaires et apparaît d'autant plus compliquée à enseigner qu'il s'agit de la conduire au sein d'un dispositif spécialisé. Le questionnement est profond, douloureux pour les enseignants, et touche les élèves, par ricochet : « Mais quelles sont les entrées ? C'est tellement vaste... Est-ce que tu as des items dans l'apprentissage de la compréhension ? L'apprentissage de la numération, t'as des items, t'as des étapes, quand c'est la compréhension, c'est plus compliqué. D'autant plus avec des élèves comme ça.⁴⁷⁰ »

Quand on demande aux enseignants s'ils ont déjà été formés dans ce domaine, les réponses sont toutes catégoriques et négatives. Un enseignant dit : « aucune formation. Enfin, à part le

⁴⁶⁶ Annexes B6

⁴⁶⁷ Annexes B9

⁴⁶⁸ Annexes B2

⁴⁶⁹ Annexes B1

⁴⁷⁰ Annexes B2

CAPA-SH, *je suppose qu'on a travaillé la compréhension, mais je n'en ai pas souvenir.*⁴⁷¹», « *non, et là...je trouve aussi, enfin moi j'essaie de chercher un peu par moi-même*⁴⁷²», une autre encore parle d'« *autoformation*⁴⁷³». Certains, conscients de lacunes ou de besoins, cherchent à se former par eux-mêmes, et regrettent cependant que cela ne soit pas pris en compte par l'institution : « *J'ai jamais eu un cours sur ce domaine-là. Et j'aimerais bien. En termes de formation, en CLIS, on est un peu... C'est un peu léger ! Ben il n'y a rien ! Mais c'est pas... c'est dommage (...). On avait un collectif de travail qui est tombé aux oubliettes vite fait. Je trouve ça dommage parce que moi je n'ai pas la prétention de tout savoir, loin de là, j'aimerais bien pouvoir vraiment avoir un échange professionnel. Pouvoir parler avec des gens qui s'intéressent à la chose et qui ont des apports, parler de tout ça...*⁴⁷⁴ ». Enfin, la formation, quand elle est sous forme d'animations pédagogiques, n'est pas toujours perçue comme pertinente et utile pour la pratique enseignante car elle est difficile à transposer et mettre en œuvre effectivement sur le plan pédagogique, comme le souligne une enseignante : « *En formation ? Rien. Après j'ai pas demandé non plus, je t'avouerais que je suis pas... après j'en n'ai pas vu. Après, je pense... c'est toujours pareil dans les formations, on va partir des grands principes, des choses...voilà... nous malheureusement on demande un outil ou quelque chose qui permette d'y aller plus facilement. Il y a des gens qui auront construit des outils...* [Rires]⁴⁷⁵. »

Si l'institution est évoquée rapidement lors de ce questionnement sur la formation, elle n'est en revanche jamais mentionnée par les enseignants. Qu'ils s'agissent des programmes de l'école primaire, de formation, ou encore d'éventuelles personnes ressources au sein des équipes d'inspection, que ce soit les inspecteurs ou les conseillers pédagogiques, rien de tout cela n'est jamais évoqué par les enseignants rencontrés. L'institution est citée une fois par une enseignante, non pas en termes d'apport, mais plutôt d'organisation : « *je trouve dommage qu'ils ne nous laissent pas du temps pour qu'on puisse se rencontrer, discuter, puis croiser les trucs, et puis se filer des billes parce qu'on est tous en train de réinventer le fil à couper le beurre chacun de son côté. C'est agaçant, quoi !*⁴⁷⁶ ». Les apports, en termes d'échanges de pratiques, sont attendus des pairs et non des inspections de circonscription.

⁴⁷¹ Annexes B6

⁴⁷² Annexes B13

⁴⁷³ Annexes B14

⁴⁷⁴ Annexes B12

⁴⁷⁵ Annexes B15

⁴⁷⁶ Annexes B12

Cette absence de l'institution, qui n'est pas mentionnée comme telle, apparaît en creux au fil des différents entretiens, et un enseignant en élargissant son regard en fournit une éventuelle explication : *« je pense qu'il y a beaucoup d'instits qui sont passionnés par leur travail, qui sont désabusés par l'institution, mais à l'origine, ce sont des gens passionnés par ce qu'ils font. »*

De façon étonnante, l'absence de formation n'est pas palliée par l'utilisation rigoureuse d'une méthode consacrée à l'enseignement de la compréhension. Quelques outils sont cités mais ne sont perçus ni comme méthode ni comme manuel à suivre et sont davantage utilisés lors d'ateliers avec les élèves. Ainsi, les enseignants « piochent⁴⁷⁷ », des fiches, des supports pour cet enseignement ou encore les fabriquent⁴⁷⁸. L'un dit : *« je pioche à droite et à gauche dans ce que j'ai déjà fait, dans d'autres trucs que je trouve, j'ai pas de méthode propre non⁴⁷⁹ »*, une autre encore : *« Je ne suis jamais un bouquin à la lettre, je prends un bout de ça, un bout de ça, un bout de ça...⁴⁸⁰ »*. L'adaptation des supports et différents exercices, aux besoins des élèves est souvent présentée comme la raison de cette façon de procéder mais ne laisserait-elle pas la place à une perte de cohérence didactique et à un « saupoudrage⁴⁸¹ » pédagogique ?

En l'absence de formation, de connaissances didactiques, de méthodes spécifiques et à défaut de référence institutionnelle, la définition de l'enseignement de la compréhension donnée par les enseignants est très personnelle. « Je pense », « je crois », « il me semble », « j'ai l'impression que » ... sont les verbes les plus fréquemment utilisés en début de phrase ce qui indique une réelle subjectivité de la définition. Une enseignante reconnaît pleinement le côté personnel de son approche : *« ça passe plus par de l'intuitif... moi j'essaie de dire à chaque fois, voilà, c'est pas marqué et puis ça vient de moi comment je pense les choses...⁴⁸² »*, une autre en souligne le caractère incertain et peut-être inconfortable : *« généralement c'est comme ça que je procède. Après, je ne sais pas si c'est ça qu'il faut faire...⁴⁸³ »*.

⁴⁷⁷ Annexes B

⁴⁷⁸ Annexes B14 et B7

⁴⁷⁹ Annexes B2

⁴⁸⁰ Annexes B12

⁴⁸¹ Annexes B15

⁴⁸² Annexes B15

⁴⁸³ Annexes B8

L'enseignement est perçu comme difficile : « *c'est compliqué*⁴⁸⁴ » répète l'un et une autre résumant la pensée de tous confie : « *Je trouve que c'est difficile à travailler... Moi, c'est un truc où tout le temps tu dis : « bon, qu'est-ce que je pourrais faire, pour que ça aille mieux, pour trouver une méthode... » Mais c'est compliqué. Et puis des fois, tu essaies des trucs, tu as l'impression que ça marche et puis en fait tu te rends compte que non, t'es quand même obligé de... dès qu'ils se retrouvent tout seuls en autonomie... »*, une autre encore : « Des fois on dit : « *il est en CLIS parce qu'il ne comprend pas ce qu'il lit* ». Je dis : « oui, mais attendez, la CLIS, oui, d'accord, ce sera sans doute mieux là que le grand groupe classe, on est d'accord, mais apprendre à comprendre quelque part, je veux dire, moi, je ne sais pas faire [Rires]. Je ne sais pas mieux faire...⁴⁸⁵ ».

L'enseignement de la compréhension est alors décliné en fonction du ressenti, des goûts, des envies ou des habitudes des enseignants : « *Je me sens plus à l'aise avec les albums* », « moi, le groupe, *c'est une pratique personnelle mais enfin il me semble qu'à un moment donné il faut quand même qu'entre eux il se passe quelque chose, qu'il y ait des échanges* », « Je pense que ton enseignement correspond à ce que tu es. Ce qui fonctionne avec un enseignant ne va pas fonctionner avec un autre. C'est assez singulier comme méthode. Chacun applique la méthode qu'il a développée. Moi, le travail de groupe, par exemple, ne fonctionne pas.⁴⁸⁶ »,

« *Peut-être que j'arrive mieux à l'enseigner quand ce sont des textes fonctionnels que quand ce sont des textes fictionnels. [Rires] !⁴⁸⁷ »*

« *Moi, ce que j'aime bien, c'est du travail de groupe. (...) Et ce que j'aime bien mettre en œuvre, c'est l'entretien d'explicitation. (...). Je n'ai pas de trace écrite, je ne suis pas assez douée en trace écrite support pour l'enfant⁴⁸⁸ ».*

2.2.3.2 Des contraintes identifiées

Pour cet enseignement, le rapport au temps ainsi que l'hétérogénéité des élèves sont perçus comme des contraintes.

⁴⁸⁴ Annexes B2

⁴⁸⁵ Annexes B15

⁴⁸⁶ Annexes B6

⁴⁸⁷ Annexes B9

⁴⁸⁸ Annexes B14

Le temps apparaît comme un facteur limitant, qu'il s'agisse du temps de classe, du temps de préparation ou du temps de travail personnel.

Pour ce qui est du temps de classe, les enseignants ne semblent pas être maîtres de leur emploi du temps, ce dont pâti le temps d'enseignement de la compréhension : « *J'essayais vraiment dans l'emploi du temps de le caser et puis c'est tellement difficile par rapport aux inclusions, aux services de soin qui interviennent de les avoir tous à ce moment-là que là, cette année, je n'ai pas encore mis ça en place*⁴⁸⁹ » dit une enseignante et une autre ajoute : « avec les problèmes des inclusions à haut niveau j'ai pas toujours le temps⁴⁹⁰ ».

Pour ce qui est des préparations de séances, un équilibre coût/efficacité est mis en avant par certaines enseignantes. Ainsi, le choix d'un même support pour plusieurs groupes correspond non pas à un choix argumenté pédagogiquement mais plutôt à un gain de temps pour l'enseignante⁴⁹¹. La différenciation, quand elle est envisagée, l'est sur le plan des objectifs pour l'une d'entre eux « parce que ... *s'il faut traiter trois textes différents en même temps, s'il faut faire trois leçons différentes en même temps...*⁴⁹² », ce qui nuance dès lors le principe même de différenciation.

Le temps de travail personnel de l'enseignant semble également contraint : « *J'suis dans le jus et [Rires]... voilà t'as tout le reste, et puis la vie de famille, donc non j'ai pas ce moment-là pour prendre de la distance... J'aimerais, hein, tu te poses la question... des fois... mais voilà, on est comme les autres...*⁴⁹³ ». Cette contrainte peut être vécue de manière plus ou moins confortable par l'enseignant : « *Moi une année j'avais ciblé la mémoire donc j'ai bossé vachement là-dessus, après, je me dis : « merde, t'as pas fait ci, t'as pas fait ça, t'as pas fait... »* Après une autre année, je me suis dit : « allez, je vais me mettre au vocabulaire parce que *quand même c'est vachement important de leur apporter du vocabulaire donc j'ai mis le paquet là-dessus et après je me dis : « mais merde, et le reste, tu l'as pas fait ! »* Enfin, à un moment donné... *tu ne sais plus par quel bout prendre tout ça !*⁴⁹⁴ »,

« Je ne suis pas dans une démarche compliquée. Enfin pas compliquée, *c'est juste que j'ai pas cherché plus pour l'instant*⁴⁹⁵. »

⁴⁸⁹ Annexes B8

⁴⁹⁰ Annexes B14

⁴⁹¹ Annexes B10

⁴⁹² Annexes B15

⁴⁹³ Annexes B2

⁴⁹⁴ Annexes B12

⁴⁹⁵ Annexes B6

Une autre difficulté identifiée par les enseignants est la gestion de l'hétérogénéité du groupe d'élèves, gestion qui les bouscule et leur renvoie un sentiment d'incapacité : « *j'ai des soucis à travailler la compréhension parce que j'ai un groupe très très hétérogène*⁴⁹⁶ », une deuxième : « *voilà, je ne trouve pas..., je ne suis pas encore satisfaite de la manière... c'est trop hétérogène quoi. Et il y a plus d'inclusions, mais malgré tout ça me questionne beaucoup par rapport au public, vraiment et à la constitution d'une classe, d'un groupe, même si la CLIS c'est quand même une classe...*⁴⁹⁷ », une troisième : « *Parce que franchement les CLIS, enfin moi je sais pas ça fait pas longtemps que j'enseigne, mais c'est quand même un groupe de gamins assez compliqué, parce que tu as une multitude de profils, de niveaux, de difficultés, ouah ! Des fois j'ai l'impression que je passe des heures et des heures à bosser à machin bidule et que... je sais pas si j'ai vraiment les résultats escomptés ! [Rires]*⁴⁹⁸ », « *j'avoue que quand on me demande d'en avoir douze en même temps...*⁴⁹⁹ » conclut une quatrième.

2.2.3.3 Des convictions et des questionnements

Des théories préconçues justifient des choix pédagogiques dans une relation de cause à effet souvent erronée et laissent transparaître une absence de remise en cause de la pratique.

Ainsi le rapport au temps de l'élève demande à l'enseignant d'être souvent dans la répétition, car « *ils ont besoin de tellement de temps pour ancrer les choses (...). Il va falloir rabâcher... ils sont vraiment dans l'instant...*⁵⁰⁰ ». On ne questionne toutefois pas l'enseignement préalablement mis en place : permet-il à l'élève de s'inscrire effectivement dans un temps long au cours duquel il peut construire progressivement son apprentissage ?

D'autres pratiques sont aussi justifiées comme l'absence d'affichage parce que « *c'est tellement abstrait pour eux... donc l'affichage, je ne sais pas comment ils le réutiliseront...*⁵⁰¹ », l'absence de structuration des domaines au sein du cahier de français :

⁴⁹⁶ Annexes B14

⁴⁹⁷ Annexes B13

⁴⁹⁸ Annexes B12

⁴⁹⁹ Annexes B15

⁵⁰⁰ Annexes B2

⁵⁰¹ Annexes B2

« tout est dans le même cahier parce que déjà ils ne savent pas s'il faut coller dans le cahier bleu ou dans le cahier jaune, français ou maths... déjà rien que cette distinction-là. » ou encore le choix de travaux oraux parce qu'« on ne peut pas toujours les bombarder d'écrit ⁵⁰²». Les phrases commencent alors souvent par « je suis obligée », « il faut ⁵⁰³ » ...

S'ajoute à cela la nécessité théorisée de gérer le groupe avant d'entrer dans les apprentissages : « là, avec le groupe cette année, je n'ai pas remis en place ce fonctionnement mais là je vais le remettre en place cette période-là seulement... il a fallu du temps pour que ça s'installe et pour remettre en place d'autres choses, des habitudes de travail... ⁵⁰⁴». Mais qu'est-ce qui est premier ? Faut-il gérer le groupe et installer des habitudes pour ensuite enseigner ou enseigner pour que le groupe se pose et que les habitudes se prennent ?

2.2.3.4 Entre acharnement et renoncement...

Certains enseignants sont fortement investis et affectivement impliqués dans leur métier. Les discours marqués par un choix de verbes et autres mots liés au champ lexical du ressenti tels que « j'aime bien », « la satisfaction que j'ai... » illustrent cette forte implication. Celle-ci traduit des convictions et des ambitions pour les élèves toutes aussi fortes sur le plan éducatif. Il s'agit pour eux « de donner des billes [à leurs élèves] ⁵⁰⁵ », « d'essayer de les... pas les mettre sur un pied d'égalité, mais il y a un peu de ça... essayer de les nourrir un petit peu... ⁵⁰⁶ »

Cet investissement est également marqué par de nombreux questionnements concernant les élèves, les choix à effectuer ou non, et si le principe d'éducabilité n'est jamais remis en cause, il est cependant interrogé. Entre « acharnement et gardiennage », tels sont les deux termes du questionnement le plus saillant, qui explique l'inconfort et parfois la souffrance des enseignants.

⁵⁰² Annexes B15

⁵⁰³ Annexes B1

⁵⁰⁴ Annexes B13

⁵⁰⁵ Annexes B11

⁵⁰⁶ Annexes B10

Les premières interrogations posent clairement la question de la nécessité de cet enseignement pour les élèves accueillis. Faut-il en tant qu'enseignant, faire des choix dans les enseignements à proposer à ses enfants, c'est-à-dire offrir un enseignement appauvri afin de privilégier et « assurer » des apprentissages perçus comme « utiles » et ainsi renoncer à l'enseignement commun à tous les élèves, telle que l'école de la République est sensée le proposer ?

Ainsi l'un se demande : « *Est-ce qu'il faut qu'on les embête avec de la grammaire et de la conjugaison ? En grammaire, un minimum parce qu'il faut quand même comprendre comment on structure une phrase, comment on structure un texte. Mais est-ce qu'on n'a pas intérêt justement pour qu'ils comprennent le monde et qu'ils accèdent à une certaine autonomie adulte parce que l'enjeu il est là au final, est-ce qu'il faut pas tout axer sur la compréhension, le vocabulaire, l'oral, la compréhension ?* ⁵⁰⁷ ». Une autre enseignante se questionne de manière similaire : « *Oui, je ne sais pas... leur apprendre à comprendre, c'est pas clair. Je ne suis pas au clair là-dessus mais je ne suis pas au clair non plus pour leur faire comprendre. Alors je me dis : « il va jamais lire tout seul », c'est moche ce que je me dis, mais alors qui va lui lire des textes dans vingt ans ? Est-ce qu'il vaut mieux travailler sur des textes utiles, fonctionnels, est-ce qu'il faut travailler l'imaginaire ? Comment ? En quelle proportion ? Qu'est-ce qui va être utile pour lui adulte ?* ⁵⁰⁸ », et ajoute : « *Je trouve que ce n'est pas évident parce qu'il y a des choses où tu te demandes : « est-ce que ça vaut le coup de s'acharner, ils peuvent la comprendre cette sensibilité, cette inférence ? Est-ce qu'ils vont la faire ou est-ce que je la fais pour eux ? » Je trouve que ça, c'est pas évident de savoir.* ⁵⁰⁹ »

Ce questionnement, marqué par la volonté de voir les élèves acquérir des apprentissages utiles pour leur vie à venir, montre également une certaine limite de l'ambition éducative des enseignants pour leurs élèves ; les compétences visées sont ainsi revues à la baisse, ce qui peut questionner sur le sens et le rôle de l'école. Doivent-ils être différents pour les élèves en situation de handicap ? Et quelle posture d'enseignant adopter : faire à la place des élèves ou les accompagner dans l'apprentissage ?

L'autre aspect du questionnement des enseignants concerne la manière de créer un apprentissage chez les élèves : comment procéder ? Comment permettre l'apprentissage chez

⁵⁰⁷ Annexes B2

⁵⁰⁸ Annexes B9

⁵⁰⁹ Ibid.

les élèves ? Cette interrogation traduit l'inconfort de l'enseignant qui tâtonne quotidiennement dans son enseignement et révèle parfois la naissance d'un sentiment d'impuissance, voire d'incompétence : « Mais quel est leur accès, est-ce qu'ils ont... ? [Rires] Ce qu'ils prennent, moi j'ai l'impression que c'est des bribes... On n'arrive pas à faire le lien, on n'arrive pas... [Rires] il y a du travail, il y a beaucoup de travail, on part de très loin donc... on n'a pas de résultat immédiat, on n'a pas l'impression, mais bon... voilà, on a l'impression d'être inefficace mais bon, voilà, ça me paraît quand même essentiel dans l'apprentissage(...) moi, j'ai l'impression que chez certains ça n'avance pas et je me dis : je dois très mal m'y prendre, j'arrive pas à trouver les entrées avec ces enfants, et savoir comment faire euh... aboutir... enfin essayer d'aboutir à un objectif et de les faire avancer eux dans leur approche de la compréhension, et ça c'est vraiment problématique, enfin moi ça me questionne⁵¹⁰. »

Il révèle l'inconfort de l'enseignant qui, comme l'équilibriste, se retrouve sur un fil entre sécurisation de l'enfant et déstabilisation de l'élève : « Comment les faire avancer, comment les amener à progresser, à se poser des questions, à faire l'effort de...il y a ça, donc il faut les pousser dans leurs retranchements quand même, qu'ils s'y confrontent et en même temps comment ne pas leur faire perdre confiance et pas les lâcher non plus...la limite est difficile à trouver...⁵¹¹ ». « Ils n'ont pas accès à ça pour l'instant et je ne sais pas comment faire. Et puis les déstabiliser, ça déstabilise le comportement donc on retombe sur le comportement, donc... voilà...⁵¹² »

Ces questionnements illustrent un tiraillement de l'enseignant entre souffrance, inconfort mais aussi enthousiasme. Le rire à l'issue des phrases, au centre des interrogations et quelquefois dans l'expression de son désappointement permet à l'enseignant de prendre de la distance avec ses pratiques et les questions laissées parfois sans réponse face aux obstacles d'apprentissage rencontrés avec les élèves. Ils ne se plaignent jamais, ne remettent jamais en cause leur présence au sein du dispositif, mais se heurtent régulièrement et de plein fouet aux difficultés des élèves qui deviennent les leurs. Frustration de ne pouvoir tout faire, recherche des entrées pédagogiques par tâtonnement, désillusion, connaissances didactiques lacunaires et inconfortables, tel peut être leur quotidien. Un quotidien vécu parfois douloureusement mais qui peut être apprécié également lorsque la posture d'enseignant change dans son rapport au savoir et aux élèves : « En CLIS, de toute façon on n'enseigne plus pareil... Il faut oublier notre

⁵¹⁰ Ibid.

⁵¹¹ Annexes B10

⁵¹² Annexes B14

*manière d'enseigner. C'est pas qu'on n'a pas le programme parce qu'on y pense toujours. Il faut vraiment regarder les élèves et ensuite chercher... j'aime vraiment... il faut comprendre les étapes, et prendre du temps pour ne pas en rater une, sinon ça ne marche pas*⁵¹³. »

À l'issue de chaque entretien, la question des attentes des enseignants quant à l'enseignement de la compréhension de textes est posée. Si certains répondent par des questions sur des points précis, la plupart évoque l'envie de disposer d'un outil « magique⁵¹⁴ » ou « miracle⁵¹⁵ », efficace et pertinent, qui réponde au besoin de gérer l'hétérogénéité des groupes accueillis tout en offrant un confort à l'enseignant. Il faudrait ainsi « la baguette magique ! *Des outils, des outils, ... oui, avoir du temps de réfléchir et de construire des outils*⁵¹⁶ » dit l'une alors qu'une autre complète : « un texte que je puisse différencier mais à *la largeur de ma classe, ce qui est très difficile parce que j'ai deux petits qui sont vraiment dans le handicap profond et elles qui ont accès vraiment à très peu de choses et deux enfants qui ont un niveau de CMI donc... parce qu'en fait au moins ils auraient un texte commun à tous, ça leur ferait un support dont ils pourraient discuter tous ensemble, et puis moi ça me simplifie la tâche... [Rires] Non, mais c'est vrai !*⁵¹⁷ »

Plus globalement, les entretiens ont amené progressivement les enseignants à prendre un peu de distance vis-à-vis de la compréhension de textes de leurs élèves et de l'enseignement proposé. « *Ça fait du bien de parler de tout ça, on se questionne...*⁵¹⁸ » ou encore : « Ça me fait réfléchir, peut-être observer un peu plus les élèves quand ils se mettent au travail, face à ce travail-là de compréhension de texte, les voir peut-être *un petit peu...* Les observer un *peu plus dans leur manière de faire... ça a permis de... de me faire réfléchir là-dessus... le faire quand je donnerai ce travail-là aux élèves*⁵¹⁹ »

Pour certains, l'entretien est l'occasion d'un changement conceptuel entre une perception des séances de travail établies comme un entraînement à la compréhension sans un apprentissage réellement identifié à une nouvelle forme d'enseignement non encore défini. Les

⁵¹³ Annexes B4

⁵¹⁴ Annexes B3

⁵¹⁵ Annexes B14

⁵¹⁶ Annexes B3

⁵¹⁷ Annexes B14

⁵¹⁸ Annexes B4

⁵¹⁹ Annexes B11

questionnements débutent alors par « comment » : « *comment faire pour...*⁵²⁰ », « comment on peut amener [les élèves à⁵²¹] », « comment faire, comment réussir à faire progresser chacun, *chaque élève en compréhension sachant qu'ils sont tous différents, ils ont tous leurs difficultés, un âge différent, un avancement dans la lecture différent, donc c'est aussi comment réussir à garder ce groupe-classe et pas faire non plus douze préparations différentes en compréhension ? Et puis comment réussir à identifier plus facilement d'où viennent leurs difficultés de compréhension ? Et comment les aider à comprendre ?*⁵²² » Ce « comment faire » se substitue progressivement à des affirmations initiales sur les incapacités des élèves telles que : « *ils n'en sont pas là* », « ils ne sont pas capables de transférer⁵²³ » ; la responsabilité a changé de camp.

L'entretien crée une envie de remise en mouvement, de recherche et de création. Une enseignante dit : « *et puis après, pourquoi pas... quel outil construire, comment ?*⁵²⁴ », une autre ajoute : « *J'aimerais bien, ça oui ! Avoir des pistes là-dessus... (...) C'est vrai, il faudrait essayer de trouver une méthode...*⁵²⁵ », un troisième : « suite à notre entretien, tu fais émerger en moi des idées. Par rapport à des supports de médiation parce que *j'utilise* beaucoup de médiations, on a des tonnes de médiations pour le travail de phonologie mais on a peu de médiations, *je n'ai jamais trouvé de médiateurs pour le travail de compréhension de textes (...)* Il y a peut-être des moyens de faire... *En effet, il y a des choses possibles de ce côté-là (...)*. On *n'a jamais fini d'apprendre...*⁵²⁶ ».

Ils sont tous unanimes dans leurs attentes et leurs demandes, ne rejettent pas ouvertement une formation théorique mais expriment surtout la volonté de réfléchir et de décliner ces réflexions dans un outil au profit des élèves et de leur enseignement.

⁵²⁰ Annexes B3

⁵²¹ Annexes B11

⁵²² Annexes B1

⁵²³ Annexes B1

⁵²⁴ Annexes B11

⁵²⁵ Annexes B8

⁵²⁶ Annexes B6

3 Première analyse : que révèlent ces deux phases ?

À l'issue de ces entretiens auprès des élèves et des enseignants, à partir de l'ensemble des données recueillies concernant l'enseignement/apprentissage de la compréhension des textes narratifs dans les dispositifs spécialisés, nous recherchons l'intelligibilité de cette situation dans toute sa complexité. Après avoir décrit le réel, en tentant de « saisir exactement ce qui se passe dans un domaine précis du réel empirique », le temps est venu d'en proposer une explication, c'est-à-dire de « poser des liens entre divers phénomènes, et scientifiquement *parlant, (...) mettre en rapport des variables précises de façon à nous permettre de comprendre ce qui se passe*⁵²⁷ » Que peut-on dire de l'enseignement proposé aux élèves concernant la construction de leur compréhension ? Qu'en est-il de leur apprentissage ? Quelle est l'influence de l'un sur l'autre ? Et la relation de l'un à l'autre ?

3.1. Quels effets des pratiques d'enseignement sur la compréhension des élèves ?

A la suite des différentes lectures et analyses des entretiens effectués, qu'ils soient individuels ou collectifs, auprès des élèves et des enseignants, un point se dégage de façon saillante : le savoir est méconnu, négligé voire oublié lors des séances d'enseignement de la compréhension des textes narratifs et cela à plusieurs niveaux. Cette absence du savoir dans certaines situations et sa définition incertaine dans d'autres, engendrent des effets dont l'élève pâtit doublement, dans ses apprentissages tout d'abord, mais aussi dans le regard que l'enseignant porte sur ses capacités.

En amont de la séance d'enseignement tout d'abord, les connaissances des enseignants sont lacunaires voire inexistantes concernant la didactique de la compréhension. Elles reposent,

⁵²⁷ TREMBLAY, R-B (1974). « L'activité d'investigation scientifique », in *Le groupe optimal*, Montréal, Éditions du CIM, Cahier III, p. 15-23. p 19. Cité par GOYETTE, G. LESSARD HEBERT, M. (1987). *Op. cit.* p40.

quand elles existent, ce qui est peu fréquent, sur des références théoriques rares et peu approfondies ou des souvenirs de formation évanescents.

Les enseignants disposent éventuellement de la connaissance d'une typologie de questions/réponses pour interroger un texte faisant appel à trois registres de compréhension que sont la compréhension globale, la compréhension littérale ou la compréhension inférentielle mais ne connaissent ni les processus que le lecteur doit mettre en œuvre pour comprendre, ni les stratégies à enseigner, ni le registre métacognitif à solliciter pour permettre aux élèves de prendre conscience de cette compréhension et des processus qui ont contribué à sa construction.

Leur conception de la compréhension de texte narratif est souvent erronée. Celle-ci n'est en effet perçue que comme un résultat dont il s'agit de vérifier la présence et non pas comme un processus qu'il s'agirait de construire chez et avec l'élève. L'élève a compris ou n'a pas compris à l'issue de la lecture du texte, les enseignants lui expliquent éventuellement ce qu'il fallait comprendre mais ne perçoivent pas le besoin et encore moins la nécessité de permettre à l'élève d'élaborer ce processus et donc de l'outiller pour cela. Ne disposant pas de connaissances précises sur ce concept complexe, fruit de nombreuses interactions entre tous les attributs qui le composent, ils en ont une vision linéaire et par étape mais n'organisent pas pour autant l'apprentissage de l'enfant selon une progression clairement définie. Il ressort effectivement des différents entretiens qu'il s'agit pour l'élève d'apprendre tout d'abord à décoder avant d'envisager d'aborder la compréhension. Celle-ci est d'ailleurs perçue comme fortement liée à la lecture si bien que pour certains enseignants, ne pas pouvoir répondre à des questions sur un texte en l'ayant lu soi-même est révélateur d'une compréhension partielle et lacunaire un peu comme si la difficulté de lecture en mathématiques permettait de conclure que l'enfant n'avait pas de compétences mathématiques. Ils ne distinguent pas deux compétences différentes et comme le précise Maryse Bianco, « *l'activité de compréhension démarre à partir du moment où les mots, entendus ou imprimés, sont identifiés et leurs significations activées dans notre mémoire lexicale*⁵²⁸ ». Comprendre ne demande pas de savoir lire, comprendre demande de savoir interpréter les mots entendus ou lus. Lire le texte à un élève lui permettrait d'accéder aux mots et d'exercer sa compréhension, tout comme lui lire l'énoncé d'un problème mathématique lui permet de tenter de le résoudre en mettant en œuvre ses compétences mathématiques. Cette conception erronée de la place de la lecture par rapport à la

⁵²⁸ BIANCO, M. (2015). Op.cit. p 27.

compréhension génère chez les élèves la même erreur puisque pour eux lire correspond à décoder mais pas à comprendre.

De la même façon, les enseignants ne pensent pas à observer les élèves, leurs procédures, ni les questionner sur les processus mobilisés alors qu'ils le font dans d'autres matières.

« Je fais plus ça avec *les mathématiques*, j'essaie de voir comment ils procèdent parce que c'est plus mon truc mais par rapport à la compréhension de textes, je ne fais pas d'observation, non.⁵²⁹ »

On le voit ici, la conception de la compréhension de texte n'est pas envisagée par les enseignants comme les autres disciplines scolaires à enseigner et ne fait pas l'objet de progression. Plus encore, elle n'est pas perçue comme une discipline à part entière, mais correspond à un petit supplément d'âme lors des séances de lecture-décodage comme le montre le fait qu'elle ne figure généralement pas sur l'emploi du temps de la classe alors qu'elle est, paradoxalement, perçue par les enseignants comme complexe et difficile chez les élèves.

Par conséquence directe le savoir à enseigner n'est pas au cœur des pratiques pédagogiques. Si celles-ci sont relativement uniformisées entre les différents dispositifs où il s'agit le plus souvent, en trois groupes établis en fonction des compétences de lecteur-décodeur, de répondre à des questions posées sur un texte, elles ne permettent pas à l'élève de construire une compréhension dans la mesure où elles n'envisagent aucun objectif d'apprentissage. Il s'agit de faire mais pas d'apprendre, l'élève s'entraîne à comprendre, sans que le sens de l'apprentissage ne soit explicite et sans qu'un objectif ne soit clairement défini. On vérifie ici sa compréhension, on ne l'enseigne pas. Cette pratique est cependant conforme aux programmes de l'éducation nationale tels qu'ils étaient écrits de 2008 à 2015 période durant laquelle a été menée notre recherche. L'absence de trace écrite correspondant à un apprentissage, tout comme l'absence d'affichage, sont les reflets de ce défaut d'apprentissage. Les traces écrites, quand elles existent, ne sont qu'un archivage des textes étudiés assortis des questions posées.

Ainsi, à la question « qu'a-t-on appris ? », que peut répondre l'élève si l'enseignant lui-même ne l'a pas défini ? Il s'agit ici d'une succession de temps de travail perçus comme des entraînements d'une compétence qui n'est pas identifiée. Quand l'apprentissage pourrait être défini et construit par l'utilisation de manuels ou de méthodes permettant d'enseigner la

⁵²⁹ Annexe B5.

compréhension de textes, ceux-ci sont modifiés, amputés pour les adapter aux élèves, au niveau de la classe, aux goûts personnels et aux habitudes de l'enseignant. Cette définition subjective des contenus, des supports et des modalités de travail pallie l'absence de connaissances objectives. L'enseignant choisit alors de travailler selon des modalités qui lui correspondent sans se préoccuper de leur pertinence didactique et pédagogique. Ainsi l'un préfère s'inscrire dans une relation duelle avec les élèves, car avec lui, « le groupe, ça ne marche pas », ou d'utiliser les albums comme support parce que c'est ce qui lui convient ou encore d'effectuer des choix non pas selon des critères précis mais simplement en fonction de ses envies.

« Je choisis les textes, je me dis, « *tiens, qu'est-ce que j'ai envie de travailler comme album.*⁵³⁰ »

Au cours de la séance toujours, l'absence de connaissance et de définition du savoir à enseigner est marquée dans le choix des étayages proposés. Ceux-ci en effet, ne sont pas établis en rapport avec la compétence à découvrir et acquérir ni selon les besoins des élèves dans cette acquisition, mais en fonction de critères totalement différents.

Ainsi les enseignants ont une conception erronée de la place de la connaissance du vocabulaire au sein des processus à mettre en œuvre pour comprendre un texte. Regardons-nous et expliquons-nous tous les mots d'un texte avant de le lire ? Avons-nous besoin de tous les connaître pour comprendre le texte ? Les enseignants abordent cependant les temps de compréhension par l'explication a priori des mots du texte jugés difficiles. Cette pratique ritualisée et commune à beaucoup, engendre alors des habitudes chez les élèves qui constituent davantage un obstacle qu'une rampe d'accès à la compréhension. L'élève dès la première lecture et avant même de s'engager réellement dans la tâche, s'arrête de lui-même sur le mot incompris et tente ni de contourner la difficulté ni à chercher à utiliser le contexte ou d'autres outils à sa disposition tels que le recours à la morphologie du mot (racine, affixe...). « Google images est notre ami⁵³¹ » disent certains enseignants, mais si son utilisation est systématique avant même la recherche de compréhension, il peut être un ennemi à l'apprentissage.

Pour certains, l'étayage permet de s'assurer de la réussite des élèves ou encore de la gestion de la classe. Ainsi, on surligne dans le texte les passages au sein desquels la réponse à la question posée se trouve en éliminant toute recherche réelle et toute confrontation à une situation-problème qui permettrait de dégager un outil, une méthode de résolution.

⁵³⁰ Annexes B2.

⁵³¹ Annexes B3.

« Je leur mets aux fluo, je leur dis : « ben voilà, ça sera dans ça, dans ces dix lignes-là, tu trouveras la réponse... » Je les aide un peu comme ça...) *Parce que j'ai un élève si* [il] ne trouve pas dans les dix minutes qui viennent, [il] envoie tout balader, du moins [il] ne fait plus.⁵³² »

Les élèves peuvent dès lors trouver rapidement la réponse sans manifester leur difficulté, et sans troubler l'ordre de la classe, mais ce n'est pas sans poser la question du sens de la tâche, pour nous, observateur, mais aussi et surtout pour l'élève. A quoi cela sert-il de répondre à des questions sur un texte ? Qu'est-ce que j'apprends alors que l'on me surligne les réponses ?

L'étayage, quand il est lié au savoir, ne permet pas à l'élève de construire une compréhension, mais est une aide à la réussite puisque l'enseignant est omniprésent pour répondre au coup par coup aux obstacles rencontrés par l'élève qui se confronte au texte, pour lui rappeler ce qui a été vu précédemment, faire les liens entre les textes... Mais dire n'est pas enseigner et entendre n'est pas apprendre. Selon L.Vygotski, « les processus de développement des concepts ou des significations de mots exige le développement de toute une série de fonctions (l'attention volontaire, la mémoire logique, l'abstraction, la comparaison et la distinction) et tous ces processus psychiques très complexes ne peuvent être simplement appris et assimilés. C'est pourquoi sous l'angle théorique aucun doute n'est vraiment permis : la thèse selon laquelle l'enfant acquiert dans le processus d'apprentissage scolaire les concepts tout prêts et les assimile est totalement dénuée de fondement.

Et sous l'angle pratique également le caractère erroné de cette conception se manifeste à chaque pas. L'expérience pédagogique nous apprend, non moins que la recherche théorique, que l'enseignement direct de concepts s'avère toujours pratiquement impossible et pédagogiquement sans profit. Le maître qui tente de suivre cette voie n'obtient habituellement rien d'autre qu'une vaine assimilation des mots, du pur verbalisme, simulé et imité chez l'enfant l'existence des concepts correspondants mais masquant en réalité le vide⁵³³. »

La conception de l'étayage ne prend pas en compte l'apprentissage des compétences permettant la compréhension des textes, elle ne permet pas aux élèves de construire leur apprentissage puisque la réponse est apportée par l'enseignant. Cette omniprésence de l'enseignant est un obstacle à la rencontre entre l'élève et le texte, à sa confrontation avec le savoir pour lui permettre de se construire des outils de pensée qu'il pourrait utiliser pour comprendre le texte

⁵³² Annexes B11.

⁵³³ VYGOTSKI, L. (1934/2013) Op.Cit. pp 286-287.

étudié et parvenir progressivement à l'autonomie face à un texte. « *Parler de compétence, c'est parler d'intelligence au sens le plus large, de l'intelligence opérative, du savoir comment plutôt que simplement du savoir que. La compétence suppose en effet l'action, la modification de l'environnement comme l'adaptation à cet environnement*⁵³⁴. » Par la nature de ces interventions, l'enseignant représente ainsi un obstacle pour l'élève dans la construction de ses compétences de compréhension. Le concept d'étayage en lien avec celui de zone proximale de développement a été défini par Jérôme Bruner comme « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ ». En effet, « *l'intervention d'un tuteur (...) la plupart du temps (...) comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant (...) capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à prendre en main ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme. (...) Nous soutenons (...) que ce processus (...) peut, pour finir, produire un développement de la compétence de l'apprenti pour cette tâche à un rythme qui dépasse de beaucoup celui qu'il aurait atteint par ses efforts s'il était resté sans aide*⁵³⁵. » L'étayage, tel qu'il est en revanche décliné par les enseignants au sein des situations didactiques ne permet pas à l'élève de développer une compétence dans la mesure où il n'y a pas confrontation de l'élève à une tâche complexe, ou l'intervention de l'adulte ne s'inscrit pas dans « supporter pour aider à la résolution » mais « donner les outils de résolution », ou encore l'étayage fournit surcharge cognitivement la situation au lieu de l'alléger et permettre à l'élève de se concentrer sur la ou les actions nécessaires à la compréhension et l'acquisition de la compétence visée.

Enfin, à l'issue de la séance, les enseignants constatent que les élèves ne transfèrent pas leurs connaissances et compétences, et certains ajoutent « parce qu'ils n'en sont pas capables. » Mais en l'absence d'apprentissage que pourrait-il transférer ? A quel moment leur a-t-on permis de construire des compétences et d'en prendre conscience pour les transférer ? Alors que les enseignants reconnaissent leurs difficultés pour concevoir l'enseignement de la

⁵³⁴ BRUNER, J. (1983/2012), Op.cit., p.255.

⁵³⁵ Ibid. p.277.

compréhension, ils n'interrogent cependant pas l'enseignement qu'ils proposent mais concluent un peu trop rapidement que les élèves ne peuvent pas faire de liens, ne peuvent pas travailler seuls et ne peuvent pas transférer dans une autre situation. Il est ainsi difficile de qualifier d'enseignement les séances consacrées à la compréhension de textes narratifs au sein des dispositifs spécialisés. Les enseignants remarquent alors que les élèves ne disposent pas de méthode pour comprendre, ne savent pas comment comprendre et ne peuvent opérer des transferts de compétences. Mais peut-on leur reprocher ? N'est-ce pas ici leur faire porter un fardeau qui n'est pas le leur ? Que pourraient-ils transférer alors que les séances proposées ne permettent de distinguer ni objectif ni contenu d'apprentissage. Est-ce leur mémoire qui est défaillante ou l'absence de connaissance et savoir-faire à mémoriser ? Comment faire des liens entre des éléments de savoir qui ont été verbalisés par l'enseignant, sans construction par l'élève et n'ont été ni structurés ni écrits ? Lorsque le savoir à enseigner est mal défini et mal maîtrisé par l'enseignant, comment les élèves pourraient-ils quant à eux le définir et le maîtriser ?

Les pratiques des enseignants ainsi que leurs discours reflètent, dans le cadre de l'enseignement de la compréhension de textes, une conception de l'enseignement qui ignore d'une part l'importance et la place de la connaissance didactique au sein des situations d'enseignement et les processus d'élaboration du savoir par l'élève d'autre part. Leur conception ignore la réalité des processus mentaux ; *elle ignore en particulier, qu'une simple identification perceptive n'existe pas, qu'une information n'est identifiée que si elle est déjà, d'une certaine manière, saisie dans un projet d'utilisation, intégrée dans la dynamique du sujet et que c'est ce processus d'interaction entre l'identification et l'utilisation qui est générateur de signification, c'est-à-dire de compréhension.* Pour qu'il y ait apprentissage et compréhension, il y a nécessité d'une interaction entre l'identification d'une information et le projet d'utilisation de celle-ci : « ils ne surviennent que par cette interaction, ils ne sont que cette interaction, c'est-à-dire création de sens.⁵³⁶ » Ici les élèves ne peuvent ni identifier l'information, ni être en projet d'utilisation de celle-ci. Le sens ne peut donc survenir.

⁵³⁶ MEIRIEU, P., (1987/1999). Apprendre... oui, mais comment. Paris. ESF éditeur. p 54-56.

L'absence de transfert est attribuée par l'enseignant aux capacités de l'élève. Le fait que l'élève présente des troubles cognitifs permet de lui attribuer des incapacités qui ne lui appartiennent certainement pas. S'il y a effectivement absence de transfert à l'issue des séances définies comme des séances d'enseignement de la compréhension par les enseignants, ce n'est pas inhérent au potentiel de l'élève, ou tout du moins nous ne pouvons pas le dire, dans la mesure où l'absence de connaissances didactiques solides concernant la compréhension et des pratiques pédagogiques mal définies n'ont pas envisagé et encore moins permis de construire un apprentissage et par conséquent son transfert. L'expertise de l'enseignant est donc fragile et aboutit à l'établissement d'un diagnostic sur l'élève et ses capacités, mais ce diagnostic se trompe d'objet puisqu'il semble davantage ici que ce soit le savoir qui soit déficient et l'enseignement troublé plutôt que les fonctions cognitives des élèves.

Quand le savoir n'est pas premier dans l'élaboration des situations d'enseignement, il apparaît que les conceptions personnelles des enseignants s'invitent à sa place. Nous avons vu ici qu'il en résultait une définition des troubles et des capacités des élèves. Nous allons dès à présent focaliser notre regard sur la place des troubles quant à la conception de la situation didactique.

3.2 Quelles conséquences d'une prise en compte a priori des troubles des élèves sur les apprentissages ?

Nous avons vu que la proximité des troubles des élèves engendre une attribution rapide des effets d'une défaillance des connaissances et pratiques didactiques aux élèves et à leur potentiel. Lors de l'analyse des entretiens nous remarquons également que les troubles cognitifs des élèves sont pris en compte souvent de façon a priori ce qui engendre des pratiques qui là aussi font obstacle à l'apprentissage de l'élève, notamment lorsqu'il s'agit de construire sa compréhension de textes.

Comme nous l'avons vu précédemment en effet, les élèves ne font pas l'objet d'observation de la part des enseignants lors des séances de travail de la compréhension de texte si bien que les enseignants ne peuvent définir avec précision les processus mis en œuvre par chaque élève, ni son niveau de conceptualisation, ni les obstacles qu'il rencontre personnellement. Bien que les

enseignants ne voient pas de réelles différences entre les élèves des classes ordinaires et les élèves d'ULIS concernant la compréhension de textes, les troubles semblent être pris en compte de façon première dans l'élaboration des séances didactiques en entraînant des réponses pédagogiques limitant ou évitant les obstacles. Certains enseignants perçoivent l'absence d'autonomie comme une obligation pour l'enseignant d'être omniprésent. Pour d'autres, il s'agit surtout de morceler la tâche, de la découper parce que « comme il a des troubles, il n'est pas apte à faire plein de choses à la fois⁵³⁷ » de ne pas organiser de traces écrites parce qu' « on ne sait pas ce qu'ils en feraient⁵³⁸ », ou encore de « répéter, répéter, répéter... ils ont besoin de tellement de temps pour apprendre⁵³⁹. »

Ce morcellement de la tâche, l'absence de trace écrite pour structurer l'apprentissage, l'omniprésence de l'adulte pour pallier l'absence d'autonomie provoquent absence de sens, absence de développement de la compréhension, absence d'autonomie... Les enseignants regrettent d'être « obligés » d'être toujours présents, de devoir toujours répéter... mais l'élève pourrait-il être différent alors que l'enseignant renforce cette dépendance ?

Dans d'autres lieux encore⁵⁴⁰, à la lecture des entretiens, apparaît un paradoxe pédagogique. Les situations didactiques décrites⁵⁴¹ révèlent en effet que c'est aux élèves les plus avancés en compréhension que l'on permet de construire des stratégies pour comprendre alors que les autres « n'en sont encore pas là⁵⁴² ». Ne serait-ce pas ces derniers qui en auraient le plus besoin ? Faut-il faire la preuve de sa capacité pour bénéficier d'un apprentissage ? Faut-il déjà savoir faire pour avoir le droit de bénéficier d'outils méthodologique utiles à l'apprentissage et à la construction du processus nécessaire pour apprendre et comprendre ? Ne retrouve-t-on pas ici une autre forme de ce que l'on nomme l'effet Matthieu selon lequel « on ne prête qu'aux riches » ? Ainsi, plus l'élève est avancé dans l'apprentissage, plus il bénéficie d'outils pour avancer et inversement, moins il est avancé, moins l'enseignant lui permet de construire son apprentissage. On s'étonne ici de voir non seulement l'absence d'égalité dans le traitement, mais surtout l'absence d'équité, qui permettrait non pas de donner à chacun selon son mérite

⁵³⁷ Annexes B6.

⁵³⁸ Annexes B2.

⁵³⁹ Ibid.

⁵⁴⁰ Annexes B1, B8, B10, B11, B13.

⁵⁴¹ Annexes B10, B11 et B13.

⁵⁴² Annexes B13.

mais bien de donner à chacun en fonction de ses besoins particuliers en situation d'apprentissage.

Ces théories préconçues et infondées, assénées comme des vérités sont alors prétexte à des choix didactiques et pédagogiques qui ne permettent ni enseignement, ni apprentissage. Cette prise en compte a priori et de façon infondée des troubles des élèves amène en effet à une simplification des tâches, à un savoir au rabais, pour lequel les élèves ne peuvent ni construire du sens ni logiquement faire preuve de motivation. Ceci renforce alors la conception initiale des enseignants puisqu'effectivement l'élève n'a pas réussi à apprendre et encore moins à transférer d'où l'idée selon laquelle, enseigner en ULIS est un « éternel recommencement ⁵⁴³» et qu'il faut sans cesse répéter⁵⁴⁴. Mais en recommençant la même chose, on risque fort d'obtenir les mêmes résultats. En référence aux travaux de Paul Watzlawick⁵⁴⁵, on remarque ici un écueil pour l'enseignant qui, quand les apprentissages ne se font pas, recourt à un renforcement d'ordre quantitatif en pensant qu'il s'agit de la solution. Cependant, faire « toujours plus de la même chose » ne résout rien et renforce au contraire l'échec et le blocage chez l'élève. Les enseignants ne parviennent cependant pas à se positionner avec le recul nécessaire à la prise de conscience de l'existence de ce cercle vicieux qui les enferme dans des pratiques stériles.

Alors que cette prise en compte des troubles et difficultés des élèves relève d'une bonne volonté et d'une réelle bienveillance de la part des enseignants rencontrés, elle engendre un effet pervers sous la forme d'un étayage conçu a priori, sans lien avec le savoir à construire, étayage qui entraîne un appauvrissement du savoir enseigné, du sens de la tâche et finalement l'absence de construction d'un apprentissage et donc le défaut voire l'impossibilité de transfert. La séance s'est bien déroulée, l'élève n'a pas été mis en difficulté (l'enseignant non plus), mais il n'a rien appris. La difficulté occultée, l'élève ne s'y est pas confronté et n'a pas construit d'apprentissage pour résoudre une situation problème qu'il n'a pas rencontrée. L'adulte ne se positionne pas ici comme médiateur entre l'élève et le savoir de façon à ce que l'enfant puisse se confronter à une situation nouvelle pour dégager et prendre conscience, avec son aide et celle de ses pairs, des outils permettant de résoudre la difficulté rencontrée et ainsi d'apprendre. Les enseignants proposent essentiellement des situations qui ne posent pas de difficultés

⁵⁴³ Annexes B5.

⁵⁴⁴ Annexes B1 et B2.

⁵⁴⁵ WATZLAWICK, P., HACKER, A. L. (1988). Comment réussir à échouer : trouver l'ultrasolution. Paris. Ed du Seuil.

particulières à l'élève, éliminent même la difficulté, ou alors lui donnent les outils nécessaires avant même qu'il n'en ait besoin. Tous les enseignants interrogés peuvent évoquer L. Vygotski et sa « fameuse ZPD », comme certains qualifient la zone proximale de développement mais s'ils parviennent à la verbaliser ou à la mettre en œuvre dans d'autres matières, ils ne réussissent pas encore à la décliner lors des séances consacrées à la compréhension de textes ce qui est également lié à leur méconnaissance de la didactique de la compréhension.

Lors de ces séances de travail de la compréhension, les troubles cognitifs des élèves sont ainsi pris pour eux-mêmes, et non en fonction de la situation rencontrée. Cette prise en compte des troubles cognitifs, lorsqu'elle est première, c'est-à-dire lorsqu'elle devance la définition du savoir à enseigner, quand elle ne correspond pas à l'élève, dans sa singularité, au moment de sa rencontre avec le savoir, entraîne un appauvrissement didactique et des pratiques pédagogiques qui ne permettent ni enseignement ni apprentissage. L'effet produit, tel un boomerang, renforce les convictions des enseignants qui, sans remise en question de l'enseignement proposé, attribuent l'absence d'apprentissage à la présence de troubles cognitifs, qu'il s'agit effectivement de prendre en compte pour construire les situations d'enseignement à venir. Confrontés à une difficulté, elle est perçue comme un obstacle lié au handicap, il faut donc contourner l'obstacle, pallier la déficience, si bien que l'on ne cherche pas à résoudre la difficulté qui aurait pu l'être, on renforce en revanche une croyance erronée.

En conclusion de ces deux premières phases, nous constatons la difficulté pour les élèves de construire les compétences nécessaires à la compréhension des textes narratifs, dans la mesure où ils ne disposent d'aucune méthode pour le faire et ne parviennent pas non plus à gérer les processus métacognitifs nécessaires. Ce constat s'explique notamment par l'absence d'apprentissage réel dans le domaine de la compréhension de textes, absence dont l'une des causes est le défaut d'enseignement rationnel et défini précisément sur le plan didactique, par le manque de connaissance didactique initiale de la part de l'enseignant et/ou par la prise en compte a priori des troubles cognitifs sans qu'il y ait pour l'élève, dans toute sa singularité, rencontre avec le savoir enseigné en amont de la situation didactique.

L'enseignant occupe souvent une place centrale au sein de la situation d'apprentissage, en s'appuyant sur ses conceptions personnelles de la didactique de la compréhension et de l'élève présentant des troubles cognitifs. Le savoir est remis au second plan et l'élève n'est pas

réellement rencontré. De ce décalage des places de chacun résultent des séances d'enseignement qui n'en ont que le nom et une stagnation des compétences de l'élève voire un renforcement de ses difficultés d'apprentissage.

On constate un écart important entre les déclarations des enseignants réellement convaincus de l'importance de l'enseignement de la compréhension et la réalité des pratiques. Ils ne sont pas satisfaits de ce qu'ils proposent, ont conscience des limites de leur enseignement mais ne parviennent à en distinguer clairement ni les obstacles, ni les leviers de changement. Bien que convaincus de l'éducabilité des élèves qui leur sont confiés et peut-être justement parce que convaincus, ils oscillent entre l'acharnement et le renoncement. Faut-il poursuivre, répéter alors que les constats sont négatifs ? Faut-il renoncer alors qu'on a l'intime conviction malgré tout que cela peut être possible ? Comment poursuivre alors qu'on ne trouve pas le chemin qui mène à l'apprentissage ? Comment renoncer sans perdre ses convictions et les raisons de son engagement professionnel ?

L'absence de références théoriques et l'impossibilité d'envisager le recours à une aide professionnelle telle que pourraient l'incarner les conseillers pédagogiques et les inspecteurs de l'Education Nationale provoquent la perception de la situation de l'enseignement de la compréhension comme une impasse pédagogique. Il faut l'enseigner, oui... mais comment ? L'acharnement et le renoncement sont dès lors les deux issues d'une alternative logique qui s'offre à toute personne se heurtant à l'impossibilité de résoudre un problème sans apport extérieur. Les enseignants font part d'une certaine souffrance devant cette situation mais font également preuve de beaucoup d'humour, comme une prise de distance nécessaire, une échappatoire ; le salut par le rire...

Ce premier temps d'analyse nous permet de dégager des liens entre les lacunes de l'enseignement de la compréhension des textes et les difficultés d'apprentissage des élèves présentant des troubles cognitifs. Il nous permet ainsi d'envisager la mise en œuvre de notre deuxième hypothèse selon laquelle la proposition d'un scénario au sein duquel les élèves seraient acteurs de leur apprentissage de la compréhension des textes narratifs d'une part et un changement de posture et de pratiques des enseignants d'autre part sont susceptibles de permettre la construction de la compréhension de textes par les élèves et la construction du concept d'enseignement de la compréhension par les enseignants.

4 Troisième phase : expérimentation d'une démarche et d'un outil

Selon J. K Klingner et al, « les maîtres ont une compréhension insuffisante de la manière d'enseigner la compréhension ou sont incapables d'intégrer cette compréhension dans leur pratique (...) et bien que nous connaissions les caractéristiques d'un enseignement efficace de la compréhension en lecture et les stratégies les plus aidantes pour les élèves, nous savons peu de choses à propos de ce qu'il faut faire pour aider les enseignants à devenir compétents dans l'enseignement des stratégies à leurs élèves⁵⁴⁶.. » Au cours des entretiens effectués, les enseignants ont déclaré leur insatisfaction quant à la pertinence des séances didactiques qu'ils proposaient en compréhension de texte. Beaucoup d'entre eux, au cours de l'échange, ont pris progressivement conscience des limites d'un enseignement qui ne permettait pas d'apprentissage par les élèves. Ce constat établi, il s'agit désormais de tenter d'élaborer avec chacun et collectivement une forme concrète d'enseignement de la compréhension de texte en s'inscrivant dans le cadre conceptuel et l'approche pédagogique définis par B-M Barth.

4.1 Une stratégie de recherche participative

En suivant les étapes définies par la méthodologie de la recherche-action, après un temps d'analyse de ces premières investigations, il s'agit désormais avec l'ensemble des participants de définir avec précision le problème rencontré pour ensuite établir un plan d'action, tenter d'apporter une réponse à ce problème et permettre un changement dans les pratiques des enseignants et les résultats des élèves. La recherche-action « dans la situation éducative, nécessite la participation et l'application active du chercheur, de l'enseignant et des apprenants. Elle favorise la collaboration entre les différents partenaires et ne peut se concevoir sans la négociation en commun du plan d'action. Son efficacité dépend de l'accord

⁵⁴⁶ KLINGNER, J.K., URBACH, J., GOLOS, D., BROWNELL, M., MENON, S. (2010). Teaching Reading in the 21st Century: A Glimpse at How Special Education Teachers Promote Reading Comprehension in Learning Disability Quarterly, v33 n2 p59-74. p72.73.

*et de l'implication de tous ceux qui seront affectés pas sa mise en place*⁵⁴⁷ » et si les degrés de participation peuvent varier selon les recherches-actions, il nous faudra également définir le degré de participation des enseignants ainsi que la posture du chercheur lors de cette phase d'expérimentation.

Pour rendre compte des entretiens effectués sur le sujet de l'enseignement de la compréhension et définir avec précision le problème rencontré, les enseignants ont été conviés à une rencontre. Celle-ci s'est déroulée hors du temps scolaire, un mercredi après-midi pour les enseignants du Jura, et sur le temps scolaire pour les enseignants du Doubs puisque le cadre de celle-ci était celui fixé par l'Inspection académique. Ces modalités et contextes différents laissent à penser que l'adhésion des participants à la recherche pourrait être variable, les premiers ayant pour motivation la volonté de modifier leurs pratiques et vécus de classe et acceptent peut-être également de se prêter au jeu par sympathie pour un chercheur qu'ils connaissent déjà pour la plupart, les autres répondant de façon plus neutre à une invitation de l'institution.

Pour le Jura, sur les 17 enseignants rencontrés lors de la phase d'entretiens, 10 sont présents pour cette rencontre, 3 sont absents ce jour-là pour des raisons personnelles mais souhaitent poursuivre la recherche, 2 n'ont pas répondu à l'invitation sans fournir d'explication et 1 est absent et ne souhaite pas poursuivre par manque de temps personnel.

Pour le Doubs, le cadre des rencontres, géré par l'Inspection académique, permet aux enseignants de ne pas s'inscrire dans tous les temps définis au préalable, si bien que certains enseignants présents lors du premier temps sont absents pour cette deuxième rencontre et inversement. Pour les enseignants en unité d'enseignement en IME, 16 sont présents (dont 12 sur les deux temps) et 17 pour les enseignants d'ULIS collège (dont 14 présents sur les deux temps).

Ces rencontres ont permis de parvenir ensemble à l'établissement des constats suivants :

- des difficultés pour les élèves inscrits dans les dispositifs spécialisés pour construire une compréhension des textes narratifs
- des difficultés pour les enseignants de proposer un réel enseignement de la compréhension de textes, c'est-à-dire un enseignement qui permette aux élèves de

⁵⁴⁷ CATROUX, M. (2002). « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique » in Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Volume XXI, n°3/2002. p 8-20. En ligne : <https://apliut.revues.org/4276> (consulté le 17/12/2017).

construire cette compréhension dans la mesure où les enseignants n'ont pas de connaissances précises et fondées concernant cette discipline.

- l'existence de points d'appui auprès des élèves pour construire cette compréhension.

Nous émettons alors avec les enseignants l'hypothèse selon laquelle une meilleure connaissance de la didactique de la compréhension et des processus sollicités permettrait d'une part aux enseignants de construire et structurer un enseignement de la compréhension de textes et d'autre part, pour les élèves, par voie de conséquence, de construire son apprentissage. La proposition d'un outil et d'une démarche pédagogiques offrirait aux enseignants un point d'appui pour s'engager plus facilement dans cette expérimentation et serait peut-être levier de changement.

L'outil proposé aux enseignants comporte 36 textes. Il n'est pas conçu dans l'esprit d'un manuel à suivre à la lettre, mais plutôt comme support d'une démarche, comme un outil pour l'enseignant. Il lui permettrait de modifier son rapport au savoir et aux élèves et serait dès lors une aide pour modifier son approche de l'enseignement de la compréhension d'une part et pourrait peut-être amorcer également un changement dans ses démarches pédagogiques d'autre part. Cet outil pourrait être une sorte de point d'appui, de marchepied pour les enseignants outil dont ils se détacheraient ensuite pour proposer eux-mêmes les textes et les questionnaires qui les intéressent, en fonction des besoins d'apprentissage des élèves, du niveau de complexité souhaité et de la culture et des expériences de la classe. Dans la mesure où les élèves sont souvent scolarisés plusieurs années au sein du même dispositif spécialisé, l'enseignant pourrait ainsi renouveler les textes, tout en conservant une démarche précise et adaptée à la construction de la compréhension des textes narratifs.

Cet outil est ainsi envisagé comme vecteur de changement à deux niveaux. Le premier niveau est celui de l'élève et de sa compréhension des textes narratifs. Le second est celui de l'enseignant, lui permettant d'une part d'acquérir une connaissance précise et structurée du savoir à enseigner, et d'autre part de construire une nouvelle posture pédagogique, en passant de l'enseignement d'un contenu mal identifié, avec une démarche relativement transmissive à un apprentissage par l'élève en recherche de sens accompagné par un enseignant, médiateur entre l'élève et le savoir.

4.2 L'expérimentation et ses conditions

4.2.1 Un outil

Pour concevoir un support de travail pour les séances consacrées à l'enseignement de la compréhension, nous avons suivi l'approche proposée par Britt-Mari Barth. Nous nous proposons d'en examiner les différentes étapes appliquées au concept de compréhension des textes narratifs.

Il s'agit tout d'abord de « définir et structurer le savoir à enseigner, c'est-à-dire d'en dégager les éléments essentiels et pertinents par rapport à l'acquisition visée, ceux que l'apprenant doit parvenir à distinguer et à comprendre ; préciser comment le savoir doit être su : le niveau de compréhension visé⁵⁴⁸. » Pour définir la compréhension des textes narratifs, nous avons choisi de reprendre les travaux de Jocelyne Giasson⁵⁴⁹ car certains enseignants connaissent cette auteure et les ont déjà lus ou rencontrés lors de leur formation. Ce schéma, dans une autre présentation, correspond à celui de Maryse Bianco présenté précédemment.

⁵⁴⁸ BARTH, B-M (1993). Le savoir en construction. Paris. Retz. p 179-182.

⁵⁴⁹ GIASSON, J. (1990/2011). La compréhension en lecture. Bruxelles. De Boeck. p 9.

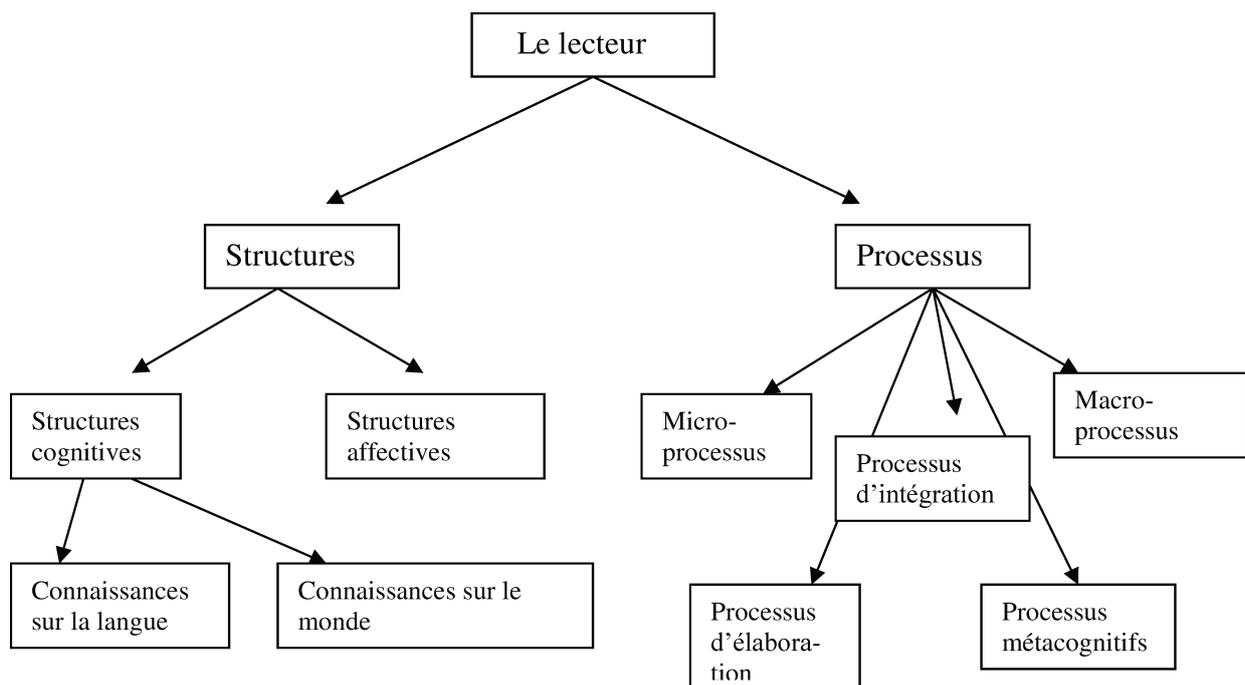


Figure 4 : Les composantes de la variable lecteur

Nous nous intéressons tout d'abord aux processus à mettre en œuvre pour comprendre un texte. Les micro-processus correspondant au décodage. Nous choisissons de ne pas centrer notre travail sur ceux-ci car ils sont déjà abondamment travaillés par les enseignants. Nous nous focalisons dès lors sur les processus d'élaboration, les macro-processus, les processus d'intégration et les processus métacognitifs.

Ces différents processus déjà abordés précédemment sont rappelés ici sous forme de tableau récapitulatif⁵⁵⁰.

Processus d'intégration	Macro-processus	Processus d'élaboration	Processus métacognitifs
<ul style="list-style-type: none"> . Utilisation des référents . Utilisation des connecteurs . Inférences fondées sur les schémas 	<ul style="list-style-type: none"> . Identification des idées principales . Résumé . Utilisation de la structure du texte 	<ul style="list-style-type: none"> . Prédications . Imagerie mentale . Réponse affective . Lien avec les connaissances . Raisonnement 	<ul style="list-style-type: none"> . identification de la perte de compréhension . réparation de la perte de compréhension

Pour travailler précisément sur les processus d'intégration, les classifications établies sur les connecteurs, les inférences ainsi que les anaphores permettent de prendre conscience de ce qui est à enseigner aux élèves.

⁵⁵⁰ Ibid. p 16.

Les connecteurs ⁵⁵¹	Classement des inférences ⁵⁵² :	Classement des référents (ou anaphores) ⁵⁵³ :	
<ul style="list-style-type: none"> - conjonction : et, aussi... - disjonction : ou... - exclusion : sauf, excepté que... - temps : avant, lorsque... - lieu : devant, au-dessus de... - cause : parce que, en raison de... - comparaison : comme, ainsi que... - contraste : contrairement à... - opposition : malgré, bien que... - concession : bien que... - conséquence : de manière à, à tel point que... - but : pour, afin de... - condition : si, à moins que... - manière : comme... 	<ul style="list-style-type: none"> - lieu - agent - temps - action - instrument - catégorie - objet - cause-effet (inférer la cause) - cause-effet (inférer l'effet) - problème-solution (inférer la solution) - solution-problème (inférer le problème) - sentiment (ou attitude) 	Ce qui est remplacé	Ce par quoi il est remplacé
		Nom	Pronom : <ul style="list-style-type: none"> - personnel : singulier/pluriel - démonstratif - autres (relatif, interrogatif...) Autre chose qu'un pronom : <ul style="list-style-type: none"> - adverbe de lieu - adverbe de temps - synonyme - terme générique - adjectif numéral Sous-entendu
		Verbe ou préposition	. Pronom . Autre chose qu'un pronom . Sous-entendu

⁵⁵¹ D'après les classifications de IRWIN, J. (1986). Teaching reading comprehension processes. Englewood, New Jersey, Prentice-Hall et BLAIN, R. (1988). *Guide d'écriture*. Montréal. Vézina éditeur. Synthétisées par GIASSON, J (1990/2010).Op.cit. p 58.

⁵⁵² D'après la classification de JOHNSON, D. JOHNSON, B. (1986). « Highlithing vocabulary in inferential comprehension instruction ». Journal of reading, vol.29, n°7, p 622-626 citée par GIASSON, J (1990/2010).Op.cit. p 66.

⁵⁵³ D'après la classification de BAUMANN, J. (1987). Direct instruction in Literacy : what, why, how, wherer when, and how much ? Paper presented at the annual meeting of the national reading conference, St-Petersburg, Florida citée par GIASSON, J (1990/2010).Op.cit. p 54.

Ces différents processus concernent tout lecteur cherchant à construire une compréhension d'un texte donné. Les classifications établies permettent de constater qu'en fonction de la complexité des textes rencontrés, les différents connecteurs, les inférences et les référents ne sont pas tous présents à la même fréquence. La question qui s'est alors posée à nous était la suivante : quels sont ceux à privilégier et ceux à enseigner de prime abord pour les élèves qui nous concernent ?

Afin d'établir le niveau de compréhension visé par notre enseignement, nous avons passé en revue un nombre conséquent de textes, soit une centaine environ, s'adressant à des élèves de niveau CP-CE1 et CE2 pour répertorier les connecteurs, les inférences et les anaphores les plus fréquemment utilisés par les auteurs et par conséquent ceux que les élèves seraient les plus susceptibles de rencontrer lors de leurs premières années d'apprentissage de la lecture.

Le tableau suivant répertorie ainsi les éléments fréquents, les autres n'étant que rarement voire jamais utilisés :

Connecteurs	Inférences	Référents	
		Ce qui est remplacé	Ce par quoi il est remplacé
Cause à effet Supposition Temps Lieu Conjonction	Objet Agent Lieu Temps Causalité Action Effet Sentiment/attitude	Nom	Pronom personnel, Pronom démonstratif Synonyme Terme générique

Alors que les connecteurs peuvent être implicites ou explicites, nous avons également remarqué qu'au sein des textes à destination d'élèves de cycle 2, les connecteurs sont essentiellement explicites. De la même façon, ils relient des idées et propositions proches (alors que celles-ci peuvent être également éloignées et dans ce cas leur compréhension est plus difficile.)

De la même manière les référents sont proches et dans une relation de type « avant », c'est-à-dire qu'ils se réfèrent le plus souvent à un nom énoncé précédemment, ce qui là aussi rend la compréhension plus accessible que si le référent était éloigné et le nom auquel il se référerait en aval dans le texte.

Les inférences, quant à elles, sont autant logiques, c'est-à-dire fondées sur le texte, que pragmatiques, fondées sur les connaissances ou le schéma de lecteur, c'est-à-dire la façon dont le lecteur, sollicite ses connaissances, les récupère et les modifie au cours de la lecture.

En reprenant le modèle opératoire du concept de Britt-Mari Barth, nous pouvons schématiser le concept de compréhension des textes narratifs ainsi :

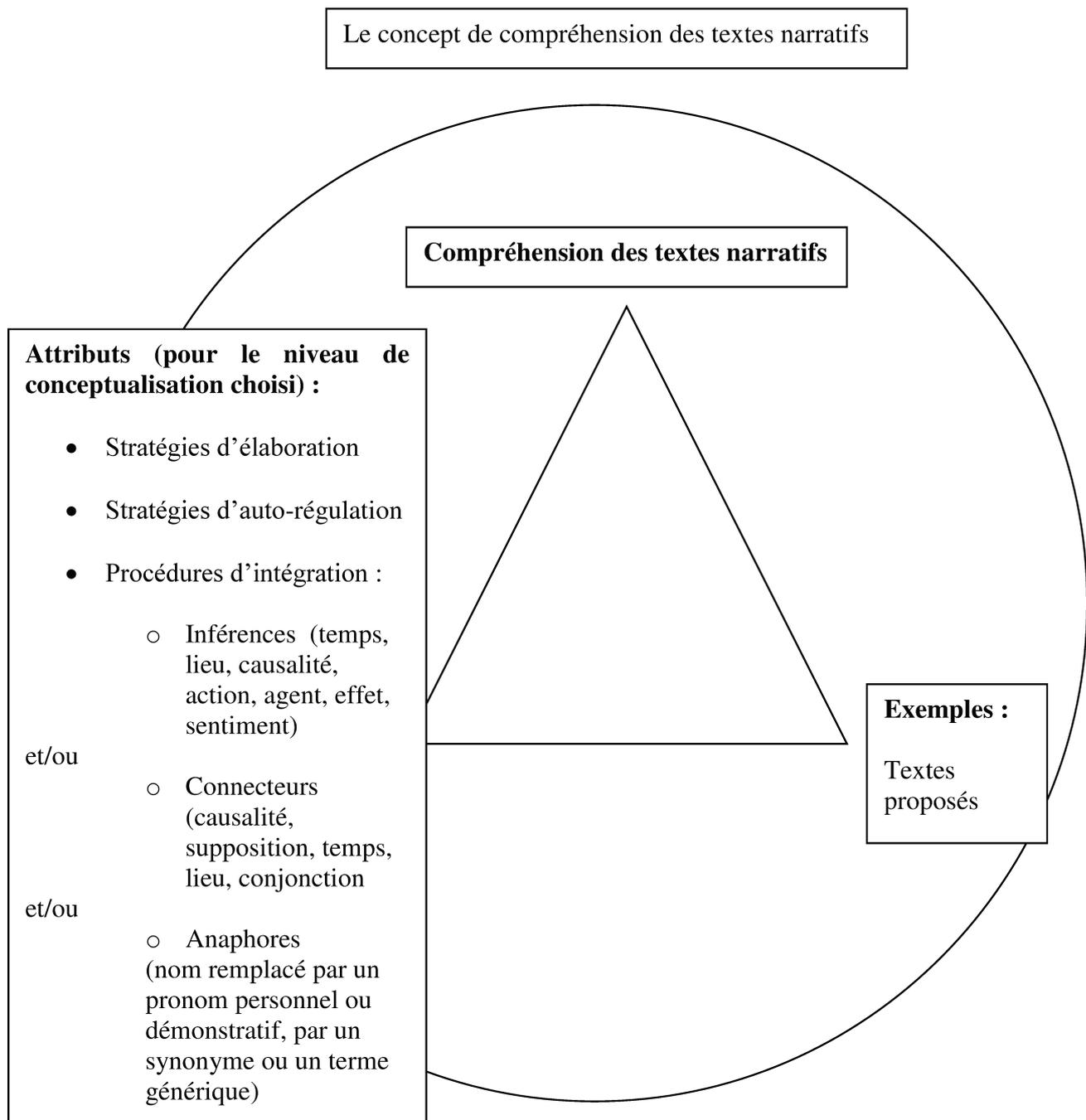


Figure 5 : Schématisation du concept de compréhension des textes narratifs selon le modèle opératoire du concept.

Une fois le savoir à enseigner et le niveau de conceptualisation visé définis, il s'agit de « choisir les supports et les activités à travers lesquels le savoir à enseigner va être exprimé⁵⁵⁴. » Nous avons donc choisi des textes adaptés au niveau des élèves, c'est-à-dire des textes de niveau CE1-CE2. Notre choix s'est porté sur des textes authentiques, des textes d'auteurs ou des contes traditionnels, afin de confronter les élèves à une situation réelle et non des textes créés spécifiquement et artificiellement pour cet exercice.

Chacun des textes permet de travailler un des processus nécessaires pour sa compréhension. Une question porte sur un point de compréhension reposant soit sur un type d'inférence, soit sur un type de connecteurs, soit sur un type de référents. Des réponses sont proposées aux élèves. Seule l'une d'entre elles est en cohérence avec le texte, les autres permettent, par contraste, de mettre en relief les outils textuels nécessaires au processus de compréhension.

Les textes accompagnés de leur questionnaire sont proposés aux enseignants selon des formes différentes afin de permettre aux enseignants d'adapter la situation pédagogique à leurs élèves et de prendre en compte l'hétérogénéité du groupe d'enfants. Les exemplaires destinés aux élèves comprennent soit le texte seul, soit le texte et le questionnaire complet. L'exemplaire pour l'enseignant, avec le texte et le questionnaire, comporte également des indications précises au sujet du type d'inférence, de connecteur ou de référent travaillé, ainsi que la liste des indices textuels en jeu dans le processus de compréhension (Annexes D).

4.2.2 Une démarche

- La compréhension d'un point-clef d'un texte

Pour chaque texte, en fonction du questionnaire correspondant, il s'agit pour les élèves de rechercher, formuler et argumenter collectivement les raisons pour lesquelles la réponse donnée est la bonne, mais aussi d'expliquer pourquoi les autres sont erronées. Cette phase de recherche et d'argumentation se déroule sous forme d'échanges entre les élèves qui effectuent des allers-retours constants entre le texte et leur réflexion collective, en « négociant le sens ». Le texte permet la validation de leur argumentation et surtout la prise de conscience du connecteur nécessaire à la compréhension, du type de référent rencontré ou de l'inférence

⁵⁵⁴BARTH, B-M. (1993). Le savoir en construction. Paris. Retz. p 179-182.

effectuée. Les outils permettant cette compréhension sont alors collectés par écrit de façon à ce que les élèves puissent d'une part construire le concept dont ils font partie (le concept de lieu, de temps, de causalité...), et d'autre part en conserver la trace et s'y référer en fonction de leurs besoins en lecture-compréhension mais aussi lors des séances de production d'écrits.

- La construction progressive du concept de compréhension

À l'issue de cette phase d'étude d'un texte, les élèves sont amenés à classer cette recherche par comparaison avec les études de textes précédentes en fonction des ressemblances et différences entre les recherches effectuées. Lorsque les élèves ne parviennent pas à établir ce classement et à le justifier, l'enseignant le fait à leur place, les élèves cherchent alors à en comprendre les raisons. Cette recherche, s'effectue une nouvelle fois, selon les étapes de la compréhension proposées par B-M Barth (perception, comparaison, inférence...); la comparaison étant la démarche privilégiée pour établir ce qui semble essentiel de ce qui ne l'est pas et ainsi définir progressivement les concepts en jeu, c'est à dire les classements des inférences et des connecteurs annoncés précédemment. Ce travail s'effectue là encore par négociation et construction du sens entre les élèves, l'enseignant étant médiateur entre le contenu du savoir et les représentations et les argumentations des élèves. À l'issue de ces comparaisons, les élèves ont construit les catégories d'inférences, de connecteurs et de référents liés au niveau de complexité des textes étudiés et répertoriés plus haut. Cette étape permet également aux élèves de définir, par les différents exemples rencontrés ce que sont les concepts de lieu, de temps, de causalité, etc. Ces différents concepts, évidents pour le lecteur expert, sont souvent flous voire inconnus pour les élèves concernés par notre recherche.

- Une prise de conscience progressive des stratégies de compréhension

Lors de chacune de ces étapes, l'enseignant questionne les élèves sur la façon de procéder pour établir la compréhension, effectue des pauses avec eux pour les aider à prendre conscience de leurs différents processus, mais aussi de la procédure qui tend à se dégager des différentes expériences ou rencontres avec les textes. Qu'avons-nous fait ? Que fait-on à chaque fois pour mieux comprendre ? À quoi fait-on toujours attention ? Comment as-tu fait

pour comprendre ? Autant de questions que l'enseignant peut poser aux élèves pour les aider à prendre conscience des stratégies efficaces mises en œuvre pour élaborer la compréhension du texte et encourager le processus de métacognition.

Cette procédure peut être notée pour un texte, corrigée, affinée au fur et à mesure des études de textes suivantes pour distinguer ce qui est toujours présent, essentiel, pour la compréhension et ce qui ne l'est pas. Là où les stratégies pertinentes prennent alors forme aux yeux des élèves qui peuvent dès lors s'y référer et les utiliser pour l'étude des textes suivants.

Lors de cette phase métacognitive, il s'agit également de faire prendre conscience aux élèves de la nature de la réponse. Les inférences peuvent être, comme nous l'avons vu, logiques, c'est-à-dire fondées sur le texte, mais aussi pragmatiques, liées aux connaissances et schémas du lecteur et parfois une combinaison des deux. L'enseignant amène là aussi les élèves à percevoir la nature de l'inférence effectuée en écrivant où se situait la réponse : « dans le texte », « dans notre tête », « dans le texte et dans notre tête ». Une fois ces trois concepts établis avec les élèves au cours de l'étude des textes, on coche la nature de l'inférence étudiée. Ceci permet d'une part aux élèves de prendre conscience que par relecture du texte, il est possible de comprendre puisque des indices peuvent s'y trouver, et d'autre part que leurs connaissances, leur vécu, sont eux aussi au service de la compréhension du texte. Le monde de l'école n'est pas un monde à part, ex nihilo ; il ne s'agit pas seulement d'un « monde sur papier ». L'élève est ainsi « autorisé » explicitement à utiliser ses autres savoirs, c'est-à-dire les savoirs qu'il a construits en dehors de l'école, perçus comme non scolaires, en prendre conscience et les mettre au service de sa compréhension.

- La place de l'enseignant

Le scénario, ritualisé, connu des élèves dans son ensemble, offre un cadre sécurisant au sein duquel l'élève peut s'engager. Au cours de la séance, en fonction de l'habileté de décodage des élèves, l'enseignant lit ou laisse les élèves lire le texte, la question et les réponses proposées. Il valide ensuite la réponse adaptée à la question et cohérente avec le texte et demande aux élèves d'expliquer pourquoi il s'agit de la bonne réponse mais aussi d'expliquer pourquoi les autres propositions sont erronées. Le rôle de l'enseignant, défini précédemment lors de l'évocation des travaux de Britt-Mari Barth est celui de médiateur entre les élèves et le savoir. Il est attentif au rapport affectif et cognitif que les élèves entretiennent avec le savoir proposé.

Ainsi, lors des différentes séances, il encourage l'argumentation, l'explication, la reformulation chez les élèves et les soutient dans la recherche de la précision pour parvenir à dégager une explication commune. Il sollicite les moins loquaces et les soutient, tout comme il aide tous les élèves à clarifier leur pensée en confrontant leur savoir provisoire au savoir nouveau, en confrontant ici leur représentation du texte avec le texte lui-même et les représentations de leurs pairs. Par l'écoute des élèves, il comprend ce qu'ils comprennent et peut alors les guider, les aider à lever les obstacles rencontrés, expliquer les « erreurs » de compréhension, aider les élèves à les surmonter, à construire une nouvelle compréhension et à savoir pourquoi le faire et comment le faire. Lorsque cela est nécessaire, il peut également modéliser le raisonnement, et quand cela est possible, commenter la méthode de travail et son but. Pendant et après la séance d'étude de texte, il favorise la métacognition en aidant les élèves à prendre conscience des stratégies de construction de la compréhension utilisées et encourage sa mise en œuvre lors des séances d'étude de textes suivantes.

Lors du regroupement, la démarche ainsi que la posture de l'enseignant sont expliquées aux enseignants et pratiquées à plusieurs reprises de façon à permettre la construction de sa conceptualisation par les participants à partir des différents exemples abordés en situation. Elle est également rappelée par écrit aux enseignants par une fiche « mémo » qui en reprend les points principaux.

L'utilisation de ces outils et démarches a pour objectif de permettre aux élèves et à leurs enseignants de travailler à deux niveaux lors de chaque séance. Le premier niveau est celui de la compréhension d'un point clé d'un texte en se confrontant directement au texte. Le second niveau est la construction progressive du concept de compréhension des textes narratifs pour lequel il faut non seulement connaître les indices textuels de compréhension (connecteurs, référents...) et leur nature mais aussi les processus à solliciter pour y parvenir. Au cours de cet apprentissage, les élèves collectent simultanément les différents outils textuels nécessaires et les procédures mises en œuvre et définies de manière progressive collectivement. Ils disposent ainsi de la connaissance du concept de compréhension des textes narratifs, avec les attributs qui le caractérisent en fonction du niveau de complexité visé, et peuvent ensuite le transférer lors de nouvelles situations de construction de la compréhension. Ce transfert est à envisager par l'enseignant ainsi que les conditions dans lesquelles il pourra s'effectuer (passage d'une recherche collective à une recherche individuelle avec retrait progressif de l'étayage de l'enseignant).

4.3 L'accompagnement et l'observation in situ de l'expérimentation

À l'issue de ce temps de regroupement, le calendrier de l'expérimentation ainsi que les modalités du suivi ont été définis de façon générale avec l'ensemble des enseignants. La phase d'expérimentation est prévue pour être réalisée en trois mois minimum car la construction d'un concept aussi complexe que celui de la compréhension des textes narratifs est difficilement réalisable en moins de temps dans le contexte des dispositifs étudiés et dans la mesure où d'autres apprentissages sont aussi à construire ou à poursuivre avec les élèves. Elle prend également en compte la réalité du calendrier scolaire et des contraintes des emplois du temps des dispositifs.

Concernant les modalités d'échange, il est convenu que les enseignants peuvent nous solliciter dès qu'ils en éprouvent le besoin par courrier électronique, téléphone ou pour une visite au sein du dispositif, en présence ou non des élèves, lors de l'expérimentation ou non.

Pour observer les différentes expérimentations en contexte, il est convenu avec les enseignants que nous pourrions assister en situation à des séances d'expérimentation, les filmer, mais aussi « tester » nous-même l'outil et la démarche auprès des élèves de certains dispositifs en présence de leur enseignant. Cette seconde possibilité si elle nous offre la possibilité d'affiner l'outil proposé, est également envisagée dans le but de favoriser l'échange avec l'enseignant au sujet des pratiques, des observations des élèves, de leurs prises de parole et de permettre de faire évoluer les pratiques, la sienne comme la nôtre, dans une recherche commune. Toujours en référence aux démarches de conceptualisation développées par B-M Barth, ces temps où le chercheur prend la responsabilité de mener la séance d'apprentissage de la compréhension permettent à l'enseignant de rencontrer le savoir, ici le concept d'enseignement de la compréhension, exprimé sous une forme concrète. Cette confrontation avec un exemple de ce concept décliné devant lui peut ainsi lui permettre d'en faire évoluer sa conceptualisation et notamment de percevoir un exemple de posture de médiation entre les élèves et le savoir. Enfin, elle peut lui permettre également de changer son regard de l'enseignant sur des élèves qu'il croit connaître ainsi que sur sa posture par rapport au savoir et par conséquent apporter des modifications quant à sa posture habituelle. Ces objectifs ne sont pas dévoilés à l'enseignant mais feront l'objet d'une discussion avec lui à l'issue de la séance.

Des enregistrements filmés sont également envisagés, par nous-même mais aussi en notre absence. Pour éviter les partis pris ou autres biais qui rendraient l'analyse du film difficile et sujette à caution, nous avons demandé à tous les enseignants qui acceptaient de filmer, de privilégier un plan large et fixe afin de nous laisser voir l'ensemble de la situation de classe. Les films sont utilisés pour nous permettre d'analyser plus finement les interactions au cours de la séance observée, interactions entre les élèves, le savoir et l'enseignant (Annexes E).

Ces temps d'observation et d'analyse directe en situation sont ensuite complétés par un temps réflexif sur la pratique sous la forme d'un échange à l'issue de la séance quand les contraintes d'organisation de la classe le permettent, le cas échéant, l'échange est différé. L'échange est construit comme un entretien compréhensif mais l'objectif est de permettre l'analyse de la séance par l'enseignant en lien avec les objectifs visés, les compétences à construire, les paroles et attitudes des élèves et les apprentissages construits. Les paroles et attitudes de l'enseignant sont également questionnées dans l'objectif de lui permettre de construire une posture de médiation entre les élèves et le savoir.

5 Quatrième phase : retour sur l'expérimentation

5.1 Collecter des données qualitatives de l'expérimentation

5.1.1 Dans une posture de praticien-chercheur

Si notre recherche est née de la pratique, elle s'est nourrie de la théorie pour enrichir de nouveau les pratiques d'enseignement au profit des apprentissages des élèves. Praticien devenu chercheur, nous nous présentons aux enseignants avec les deux rôles, celui dans lequel ils nous connaissent initialement et celui du chercheur à l'initiative de cette expérimentation à laquelle ils participent en acceptant le cadre défini. Leur rôle est également clairement défini. Praticiens, il leur est demandé par conséquent de mettre en pratique un outil et une démarche auprès de leurs élèves. Mais il leur est demandé également de participer aux résultats de la recherche, de faire part de leurs pratiques, mais aussi de leur regard critique sur cette expérimentation.

Nourries par leur expérience, leurs compétences professionnelles sont sollicitées au service de cette expérimentation, pour la critiquer, émettre des suggestions et l'améliorer. Il ne s'agit pas pour eux d'être de simples exécutants d'un protocole de recherche mais bien, à partir d'une problématique reconnue collectivement, d'y participer pleinement de façon à définir collectivement une forme concrète du concept d'enseignement de la compréhension, avec la médiation du chercheur, en interaction avec les collègues participants. Au cours de cette expérimentation, l'approche de B-M Barth est envisagée au niveau de l'apprentissage des élèves ainsi qu'au niveau du travail avec les enseignants. « *Le sens n'est pas un déjà là, il s'élabore dans l'espace même de l'action et du dialogue*⁵⁵⁵ ». Il s'agit pour les élèves comme pour les enseignants, de s'inscrire dans une démarche de recherche de sens, et ainsi faire évoluer le niveau de conceptualisation du concept étudié, la compréhension de textes narratifs pour les élèves, son enseignement pour les enseignants.

5.1.2 Par questionnaire

La passation en cours d'expérimentation d'un questionnaire (Annexes G) auprès des enseignants nous offre l'opportunité d'accéder à leur regard sur les séances effectuées, sur les élèves, le savoir à enseigner et leur posture d'enseignant. Il nous donne accès à leur point de vue, ce qui ne pouvait être directement perceptible lors des séances d'expérimentation et nous permet ainsi de mesurer les écarts éventuels entre le déroulement objectif de l'expérimentation, quand il a pu être filmé, et le « sentiment subjectif »⁵⁵⁶ de l'enseignant. Il leur offre également un temps réflexif sur leurs pratiques et l'ensemble des éléments qui constituent la situation pédagogique. Le recours à l'écriture favorise une réflexion métacognitive quant à la pratique. Elle nous permettra ainsi d'accéder aux conceptions de chaque enseignant de façon précise et individuelle et mesurer leur cheminement entre le début de la recherche-action, avec l'entretien préliminaire, et la fin de l'expérimentation, avec le questionnaire. Les questionnaires offrent également l'avantage de ne pas se contenter d'une vision globale des enseignants mais d'accéder à toute leur singularité de leurs pratiques et conceptions.

Cette réflexion structurée et posée pourra nourrir avec une plus grande précision les échanges lors de l'entretien collectif prévu entre tous les participants à l'issue de l'expérimentation. Le

⁵⁵⁵ BARTH, B-M. (2017). La pédagogie sert-elle encore à quelque chose ? Quel héritage pour de nouveaux défis ? Colloque à l'Institut Supérieur de Pédagogie. Paris. 28 et 29 mars 2017. À paraître chez Hachette.

⁵⁵⁶ DE SINGLY, F. (2016) 4^{ème} édition. Le questionnaire. Paris. Armand Colin. p 42

rôle du chercheur, au cours de ces entretiens collectifs sera dès lors de pouvoir questionner les enseignants sur certains points développés dans les questionnaires de façon à ce qu'ils puissent partager leurs remarques avec les autres, mais aussi approfondir leur réflexion en se confrontant à celles des autres ou à nos questionnements.

Notre questionnaire⁵⁵⁷ aborde les trois pôles de la situation pédagogique que sont les élèves, l'enseignant et le savoir, la place de chacun ainsi que les rapports et les interactions établis entre eux de façon à percevoir l'ensemble des dimensions de la situation d'apprentissage et les liens tissés entre elles. Les données recueillies permettront de compléter l'analyse du lien entre enseignement et apprentissage et donneront accès aux représentations des enseignants sur celui-ci. Ce questionnaire a été envoyé par messagerie électronique à l'ensemble des enseignants participants à l'expérimentation au cours de l'année 2015-2016 dans le département du Jura, l'année suivante dans le Doubs.

Il est essentiellement constitué de dix questions ouvertes. Pour F. De Singly, celles-ci « présentent bien des avantages : *tout d'abord le fait de privilégier les catégories dans lesquelles les individus perçoivent le monde social, plutôt que de les imposer par les modalités des réponses « fermées ».* Ensuite, les questions ouvertes ouvrent des perspectives de codage *de l'information beaucoup plus grandes. On peut passer d'une question à la construction de plusieurs variables.*⁵⁵⁸ » En outre, il s'agit de questions de fait de façon à approcher le plus possible les dimensions de la pratique énoncées précédemment. Les enseignants sont cependant guidés par des questions complémentaires pour faciliter leur appréhension des premières questions posées et leur permettre de ne pas omettre de points qu'ils souhaiteraient aborder. Il s'agit ainsi, non seulement de recueillir des données factuelles au sujet de l'expérimentation (contexte, aspects pratiques et organisationnels, interactions entre élèves, entre élève et savoir, avec l'enseignant...), mais aussi de permettre aux enseignants d'explicitier leurs réponses et par-là d'avoir accès à leurs propres mots et leurs propres catégories de pensée⁵⁵⁹.

⁵⁵⁷ Annexe G. Questionnaire vierge

⁵⁵⁸ Ibid. p 87

⁵⁵⁹ Ibid. p 69

5.1.3 Par entretiens collectifs

À l'issue de ces phases d'expérimentation distinctes selon le département, nous avons souhaité réunir chaque groupe de participants. Ce temps ne représente pas un simple temps de clôture de l'expérimentation mais fait partie intégrante du processus de recherche. Il permet de recueillir des connaissances concernant l'expérience et l'analyse des participants par un regard réflexif sur l'expérimentation, de souligner l'intérêt et/ ou les limites de la démarche et l'outil proposés en fonction des expérimentations effectuées ainsi que d'entendre leurs critiques ou leurs attentes concernant l'objet de l'expérimentation au regard des résultats des élèves et de la pratique de classe. Leurs commentaires nous donneront ainsi à voir leurs positionnements et conceptions de l'enseignement proposé, nous permettront de mesurer d'une part le cheminement effectué et donneront à voir les difficultés et obstacles encore présents.

L'entretien, comme nous l'avons déjà énoncé en exposant les travaux de B-M Barth, permet à chaque participant de construire une pensée par la parole, par interactions avec ses pairs. L'expressivité des personnes est souvent plus spontanée que lors d'un entretien individuel et a fortiori quand il s'agit de répondre par écrit à un questionnaire. L'intérêt de l'entretien collectif pour le chercheur est donc de « saisir les prises de positions en interactions les unes avec les autres et non de manière isolée. Il permet à la fois l'analyse des significations partagées et du désaccord grâce à la prise en compte des interactions sociales qui se manifestent pendant la discussion⁵⁶⁰. » La forme collective permet de favoriser l'échange des pratiques entre les différents participants mais aussi la confrontation des pratiques et des conceptions. Par ces différentes interactions les participants sont amenés d'une part à préciser leur pratique et les choix effectués, mais aussi à prendre conscience de ceux-ci ainsi que de leurs propres conceptualisations. Pour tous les participants qui ont souhaité remplir le questionnaire, leurs réponses, recueillies avant ce temps de rencontre, nous permettrons parfois, au cours de l'échange, de solliciter une personne ou une autre en fonction de son écrit pour créer ce dialogue cognitif, mais aussi de lui demander des précisions, des reformulations, ou des explications permettant d'apporter un éclairage nouveau aux autres participants. Pour le praticien-chercheur, ces « restitutions sont interactives et s'inscrivent dans l'échange et dans le don, sans être radicalement dissociées de l'observation. Les acteurs intéressés par cette recherche s'y investissent, y voient une occasion de se développer, de se perfectionner, et de

⁵⁶⁰ DUCHESNE, S., HAEGEL, F. (2014). *L'entretien collectif. L'enquête et ses méthodes*. Paris. Armand Colin.p35.

trouver une écoute, voire une valorisation absente parfois de leur organisation. La description de situations par les acteurs est elle-même *formatrice, puisqu'elle amène à réfléchir une activité, puis à réfléchir sur une activité*⁵⁶¹. » Il nous permettra ainsi de partager les premiers résultats de l'expérimentation et mesurer avec les participants le chemin parcouru depuis les constats effectués concernant la compréhension des textes narratifs par les élèves et son enseignement au sein des dispositifs spécialisés

L'entretien reprend les questions posées dans le questionnaire, mais de façon beaucoup plus souple, en fonction des échanges au sein du groupe. Il est enregistré et retranscrit. Dans la mesure où il permet d'accéder au « sens commun, aux modèles culturels et aux normes⁵⁶² », il est ensuite analysé selon deux entrées : ce qui est commun au groupe et ce qui diffère entre les participants. Il offre alors la possibilité d'une mise en perspective des positionnements individuels révélés par les questionnaires et le positionnement du groupe.

5.2 Deuxième analyse : que révèlent ces deux autres phases ?

L'expérimentation a été effectuée par 26 enseignants, 11 en ULIS école dans le Jura, 6 en unité d'enseignement en IME et 9 en ULIS collège dans le Doubs.

Parmi les 16 personnes initialement concernées dans le Jura, une a différé en raison de problèmes de santé, deux ont renoncé, l'un par manque de temps personnel et l'autre parce qu'elle rencontrait des difficultés de gestion de classe et ne sentait pas ses élèves prêts. Deux n'ont pas donné de nouvelles sans fournir d'explication.

En ce qui concerne les enseignants du Doubs, leur présence n'a pas toujours été régulière si bien que certains enseignants n'ont pas reçu les explications liées à l'expérimentation et se sont plus difficilement engagés. Cependant, pour les enseignants en unité d'enseignement, on remarque que le profil des personnes est différent de celui des enseignants en ULIS collège. Ceux-ci sont en effet souvent plus jeunes en âge, mais aussi dans le métier et n'ont pas tous le CAPA-SH. Certains ont même été nommés sur ces postes sans l'avoir choisi au cours de leur première année d'enseignement. Ces personnes, intéressées par la thématique de travail, n'ont

⁵⁶¹ DE LAVERGNE, C., (2007), La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative in Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative. Recherches qualitatives. Hors Série n°3. p39.

⁵⁶² DUCHESNE, S., HAEGEL, F. (2014). p36.

pas osé s'engager dans une telle expérimentation parce qu'elles avaient pour certaines d'entre elles « trop de choses à gérer », alors que les autres questionnaient leur légitimité à occuper un tel poste. Ainsi, sur les 7 personnes qui n'ont pas effectué l'expérimentation, 3 ne sont pas spécialisées, une est en conflit avec l'institution, une enseigne à des élèves polyhandicapés pour lesquels la thématique n'était pas jugée adaptée. Les deux personnes restantes ont expérimenté la démarche mais n'ont pas osé « se lancer » concernant la compréhension de textes. L'une l'a ainsi expérimentée en mathématiques, matière dans laquelle elle se sent à l'aise car les concepts lui apparaissent clairement et l'autre, pour les mêmes raisons, en phonologie. Malgré cette absence d'expérimentation, ces personnes ont cependant suivi et participé à l'ensemble des temps de regroupement.

Pour les ULIS collège du Doubs, 15 personnes ont été présentes sur tous les temps de regroupement, et si l'on remarque que le nombre de personnes disposant du CAPA-SH (ou CAPASAIS) sont plus nombreuses qu'en UE, on retrouve la même réticence des personnes non formées quant à leur participation. Ainsi, trois personnes sont dans ce cas de figure. Deux personnes ont invoqué de grandes difficultés liées à la réforme du collège pour ne pas s'engager dans l'expérimentation au sein de leur dispositif respectif, la dernière a fait part quant à elle de difficultés professionnelles et personnelles. 9 participants ont ainsi effectivement participé à l'expérimentation.

En ce qui concerne le retour des questionnaires, 10 enseignants du Jura ont répondu au questionnaire sur les 11 participants (une participante ayant fait un retour oral ne jugeait pas utile de se répéter par écrit), 3 enseignants en UE et 3 en ULIS collège.

L'observation des séances, en direct ou en différé, les questionnaires ainsi que les entretiens collectifs nous permettent de recueillir d'une part des données directes des situations observées liées aux élèves, aux pratiques de classe ainsi qu'à la posture de l'enseignant dans la construction des compétences liées à la compréhension des textes narratifs et d'autre part d'accéder à leurs discours concernant la démarche et le support d'expérimentation, les réussites et difficultés des élèves, leurs choix et postures pédagogiques, comme nous l'avons précisé précédemment ces différents outils sont complémentaires et permettent de croiser discours et pratiques, de les confronter et percevoir ainsi les écarts. Alternant également phases réflexives et phases d'expressivité plus spontanées, ils tendent vers l'appréhension au plus près des conceptions des enseignants quant à l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension des textes narratifs au sein de leur dispositif .

La connaissance et la proximité que nous pouvons entretenir avec certains participants pourraient nous amener à manquer d'objectivité. Si notre connaissance des enseignants du Jura est importante, celle des enseignants du Doubs l'est beaucoup moins si bien que les deux groupes de ce département permettent de pondérer les résultats obtenus. Enfin, pour tenter de diminuer les incertitudes, nous cherchons à accroître la validité des données par la triangulation des sources que sont l'observation de séances, les questionnaires et les entretiens. Selon Huberman, la triangulation des sources, en recherche qualitative, « est censée confirmer un résultat en montrant que les mesures indépendantes qu'on en a faites vont dans le même sens, ou tout au moins ne le contredisent pas⁵⁶³ ».

Ces trois types de sources ont ainsi fait l'objet d'un traitement particulier pour chacun d'entre eux, et ont ensuite été croisés selon les thématiques qui en ont été dégagées dans un premier temps et repris et mis en perspective pour chaque enseignant dans un second temps. Il s'agit pour nous de recouper ainsi discours et observations pour tenter d'en limiter les effets de présentation et interroger les écarts.

Notre recherche s'intéresse à la fois à ce qui relève de ce qui est commun à tous les groupes participant à notre recherche, au sujet de l'expérimentation elle-même, de ses résultats et de ses limites mais aussi à ce qui relève du singulier, en s'attachant pour chaque enseignant à son vécu, ses pratiques, son regard sur le savoir et les élèves, son analyse et les éventuels changements concernant ses conceptions et gestes professionnels. Nous nous attachons tout d'abord aux résultats généraux concernant l'expérimentation, sa portée et ses limites.

⁵⁶³ Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1984). *Innovation Up Close. How School Improvement Works*. New York and London : Plenum Press. p480.

5.2.1 Qu'en est-il du contexte d'organisation des séances d'enseignement ?

Le déroulement proposé pour les séances d'expérimentation a été expliqué verbalement aux enseignants qui disposaient également d'une fiche récapitulative (Annexes C). Certains, notamment lors des regroupements collectifs dans le Jura et le Doubs, ont demandé à vivre les séances, comme les élèves, ce qui a été fait pour un ou deux textes selon les groupes.

D'une façon générale, le déroulement a été respecté par les enseignants. Il a cependant subi parfois quelques modifications liées aux contraintes temporelles des classes, aux contraintes spatiales des salles ou encore aux choix des enseignants qui ont parfois justifié les modifications apportées, mais pas toujours.

Ainsi, dans l'ensemble, dans les dispositifs concernés, les séances conduites se sont déroulées de 2 à 5 fois par semaine, sur une durée de trois mois. Néanmoins la conduite de ces séances a pu rencontrer des contraintes d'ordre pratique : il a été effectivement difficile en ULIS collège de disposer d'un temps de présence collectif des élèves suffisant et régulier pour permettre d'effectuer les séances avec un groupe stable. Alors que nous avons souligné l'importance des interactions entre les élèves au cours de ces séances comme facteur d'apprentissage pour débattre, confronter ses idées, son niveau de conceptualisation à ceux des autres pour le modifier et d'une façon générale, élaborer sa pensée par le langage, la présence des élèves au sein du dispositif varie en fonction de leur temps de présence au sein de leurs classes de référence respectives et de leurs prises en charges médicales ou paramédicales. Si tous les élèves disposent d'un étayage en français celui-ci est surtout individuel puisque les élèves sont rarement réunis en totalité au sein du dispositif. L'enseignant ne peut donc utiliser le groupe comme support et moyen d'apprentissage en ULIS collège. Le déroulement pédagogique des temps d'apprentissage s'effectue dès lors essentiellement entre l'élève et son enseignant au sein du dispositif. Cette difficulté n'a pas été soulevée dans les IME et de façon moindre dans les ULIS école où l'organisation de l'emploi du temps avec les collègues des classes ordinaires préserve des temps collectifs en matinée consacrés de façon relativement classique aux mathématiques et au français pour privilégier les temps en classe de référence les après-midis dans les autres matières.

La durée des séances a varié de 15 minutes si l'enseignant a respecté le déroulement proposé de façon stricte à 35 minutes s'il l'a modifié. Cependant les séances observées ont duré en

moyenne 25 minutes, soit environ 15 minutes consacrées à la partie découverte du texte, recherche de l'argumentation et échanges entre pairs, et 10 minutes consacrées à la mise en évidence de la stratégie utilisée et aux comparaisons entre les textes et au tri. Les débordements temporels observés relèvent à chaque fois du choix de l'enseignant qui a souvent « rebondi » à partir d'une parole d'élève ou d'un mot du texte pour développer un autre point que ceux prévus dans la démarche.

L'organisation spatiale de l'action a varié également en fonction des conditions rencontrées. La disposition spatiale la plus fréquente a été la mise en place des tables en forme de U placé soit face au texte projeté, soit face à l'enseignant. Cette organisation n'a cependant pas été mise en œuvre spécialement pour l'expérimentation car elle correspondait le plus souvent à l'organisation spatiale habituelle de la classe. Ainsi dans les lieux où la salle de classe n'était pas organisée initialement « en U », la disposition des élèves n'a pas été modifiée, ce qui ne favorisait pas les échanges entre les élèves (les tables pouvaient être en quinconce par exemple⁵⁶⁴). Une enseignante⁵⁶⁵ a fait varier les modes de regroupement en fonction des différents temps de la séance ; ainsi les élèves étaient face à elle lors de la lecture collective du texte mais se retrouvaient ensuite en cercle dans le « coin regroupement » pour échanger entre eux.

Les contraintes matérielles ont également influé sur la possibilité de se référer collectivement au texte ou non lors des séances puisque toutes les salles ne disposaient pas de vidéoprojecteur. Une enseignante a pallié cette absence en écrivant elle-même le texte au tableau⁵⁶⁶.

Cependant les variations dans le déroulement des séances ont souvent été liées à des choix effectués par les enseignants eux-mêmes.

Des modifications ont été apportées tout d'abord pour répondre aux besoins du groupe d'élèves. En ce qui concerne le choix des supports tout d'abord, deux enseignantes en Unité d'enseignement en IME ont effectivement ressenti le besoin de modifier le choix des textes proposés, perçus comme trop complexes pour les élèves, ainsi que le niveau de conceptualisation trop avancé selon elles. Tous les autres enseignants ont utilisé les textes proposés.

⁵⁶⁴ Annexes E5.

⁵⁶⁵ Annexes G9.

⁵⁶⁶ Annexes E5.

Le déroulement a été modifié également par une enseignante⁵⁶⁷ qui a instauré un temps de différenciation pédagogique pour la découverte du texte, avant la phase d'échange entre les élèves. Elle a ainsi composé trois groupes, le premier rassemblait les élèves en mesure de décoder le texte de façon autonome, le deuxième, avec l'accompagnement de l'AESH, correspondait aux élèves qui pouvaient décoder avec de l'aide alors que l'enseignante lisait le texte aux élèves du troisième groupe. La différenciation dans cette phase de découverte permettait de répondre aux besoins des élèves concernant leurs capacités de décodage et favorisait les échanges entre eux lors du temps de discussion.

La différenciation s'est effectuée parfois selon un critère temporel, non pas en fonction des besoins cognitifs des élèves mais plutôt en fonction des besoins de l'enseignante pour gérer le groupe. Une enseignante⁵⁶⁸ a ainsi choisi de placer tout d'abord les séances lors de temps où les élèves les plus perturbateurs étaient dans leur classe de référence pour ensuite progressivement les placer pendant leur temps de présence au sein du groupe, une fois que celui-ci était déjà rompu à la démarche. Les séances ont ainsi concerné tous les élèves au sein des dispositifs mais comme nous le constatons ici, parfois de façon différée.

Enfin les enseignants ont quelquefois effectué des choix qui ont été réalisés en fonction de leurs habitudes pédagogiques ou qu'ils n'ont pas justifiés, touchant les différents domaines suivants : l'explication du vocabulaire, le don des textes aux élèves sous forme individuelle, l'organisation du tri, la mise en évidence des stratégies, la réalisation d'une trace écrite pour chaque texte...

Dans la forme, les séances se sont déroulées de façon relativement fidèle au déroulement établi. Si elles ont dû subir quelques modifications en fonction des contraintes temporelles et spatiales des différents dispositifs, on remarque que les principaux aménagements ont été effectués par les enseignants pour gérer le groupe d'élèves, répondre à leurs besoins cognitifs, mais aussi, souvent, de façon totalement injustifiée si ce n'est par conformité aux habitudes préalables de l'enseignant.

⁵⁶⁷ Annexes G

⁵⁶⁸ Annexes G14.

5.2.2 Qu'en est-il de l'utilisation du support proposé ?

Le support proposé (Annexes D) composé de 36 textes permettait de donner à voir, prendre conscience et construire des composantes de la compréhension de textes narratifs telles que les différents types d'inférence, de connecteurs et d'anaphores nécessaires à la compréhension de textes d'un niveau cycle 2. Il ne s'agissait non pas de juxtaposer les différents textes et recherches, mais bien de les mettre en lien en les comparant et en structurant ainsi, au fur et à mesure, l'apprentissage effectué afin que les élèves construisent non seulement les différents attributs (par comparaison et contraste) de la compréhension mais également les mettent en lien. Le choix de textes n'était proposé aux enseignants que pour leur permettre d'une part de s'approprier une démarche de construction de cet enseignement et d'autre part leur fournir des exemples concrets leur permettant par la suite de choisir d'autres textes adaptés à leurs élèves et au vécu et besoins du groupe. Il se voulait précis, structuré et structurant pour les enseignants qui devaient tout à la fois prendre connaissance du savoir à enseigner et accompagner les élèves dans cet apprentissage. Néanmoins, en n'étant qu'un support à une démarche, il leur offrait ensuite, une fois les connaissances didactiques nécessaires acquises et la démarche comprise, une grande liberté dans le choix des textes à proposer aux élèves, et ne se présentait donc pas comme un manuel à utiliser page après page.

À la suite de l'observation des séances, de l'analyse des questionnaires et entretiens collectifs, en ce qui concerne les élèves tout d'abord, il apparaît que les textes et activités proposées au cours de l'expérimentation ont rencontré leur adhésion et entraîné un investissement conséquent de leur part. La ritualisation de la présentation (texte encadré, avec une question et des propositions de réponses) sécurisait les élèves qui savaient ce qui était attendu d'eux, connaissaient les étapes et modalités de réalisation de l'activité et en identifiaient également la fin.

La longueur des textes était adaptée et leur a permis d'entrée dans les recherches sans les rebuter. Les sujets des textes choisis n'ont pas présenté de difficulté particulière et ont permis leur adhésion rapide et sans obstacle. Les propositions de réponse ont également permis aux élèves de se sentir pleinement sécurisés puisque guidés, et ont enlevé tout l'enjeu de savoir si cela était « juste » ou « faux » puisque la réponse était d'emblée donnée par l'enseignant. Elles ont en revanche mis en relief les raisons de la justesse de la réponse en amenant les élèves à

focaliser leur attention sur l'inférence, le connecteur ou l'anaphore en jeu, les propositions erronées permettant, par contraste, de préciser la réponse. Ainsi, l'ensemble des enseignants constatent que le processus de compréhension, jusque-là invisible, voire totalement inconnu de des élèves et de leur part, s'est non seulement donné à voir, mais est également devenu sujet de discussion entre les élèves, mais aussi entre les élèves et l'enseignant, permettant ainsi de dégager outils et stratégies pour le construire pour les uns et l'accompagner pour les autres.

Du côté des enseignants en revanche, l'expérimentation a révélé des attitudes diverses face aux supports proposés.

Les enseignants ont en effet utilisé ces supports comme un manuel, une méthode « clef en main » et l'ont déclinée au sein de leur dispositif avec une grande facilité.

« C'était vraiment un bel apport au niveau du support, et on avait un bel outil en main, c'était tout bien préparé [Rires], tout bien fait [Rires] ... En tous cas, ça a vraiment fait sens et j'ai trouvé que c'était clair, c'était facilement utilisable...⁵⁶⁹ »

Ils reconnaissent ainsi que l'outil proposé leur a permis de comprendre la démarche proposée et de préciser la didactique de la compréhension, ce qui était un des objectifs initiaux de la recherche-action.

« Le « clef en main » a permis d'appréhender plus facilement la démarche, la didactique et les enjeux. Besoin d'entraînement !⁵⁷⁰ »

Ils avouent néanmoins ne pas avoir lu l'ensemble des textes en amont de l'expérimentation et les avoir pris dans l'ordre dans lequel ils étaient proposés⁵⁷¹ et cela bien qu'il leur ait été précisé qu'ils n'étaient pas présentés dans un ordre particulier. Cette absence d'appropriation des documents a des incidences non seulement sur l'organisation même de l'apprentissage des élèves, mais aussi sur la précision de l'enseignement.

Tout d'abord, elle ne leur a effectivement pas permis d'adapter le choix des textes au niveau de conceptualisation visé pour leurs élèves (certains textes étant plus simples que d'autres, ils auraient pu être proposés dans un ordre différent, voire pour certains, ne pas être proposés) et

⁵⁶⁹ Annexes I2.

⁵⁷⁰ Annexes G14.

⁵⁷¹ Annexes I1 et I2.

ne leur a pas offert non plus la possibilité d'envisager l'établissement d'une progression. Ils reconnaissent en percevoir la nécessité et pensent le faire lors d'un prochain usage des textes⁵⁷².

« Non, je n'ai pas établi de progression, mais je le ferai la prochaine fois. J'ai voulu prendre les textes dans l'ordre (par manque de temps) mais du coup la difficulté n'était pas progressive⁵⁷³. »

Enfin, n'ayant pas toujours lu les textes et propositions de réponses, les enseignants ont parfois manqué de précision dans leur enseignement. Ceci a été perçu notamment dans leurs interventions liées à l'utilisation des propositions erronées comme nous avons pu le constater lors de certaines observations de séances. Au sein de ces séances, les élèves ne parvenaient pas à appréhender le concept-clef permettant la compréhension du texte, et l'enseignant tentant de leur faire comprendre, n'apportait pas la précision nécessaire et donc n'assurait ni la compréhension de ses élèves, ni même la prise de conscience de l'élément la permettant⁵⁷⁴. Cette absence de précision a réellement contrasté avec les interventions des enseignants qui avaient effectivement analysé le texte avec précision. Le recours aux propositions erronées, dans l'utilisation du texte permet aux élèves de construire leur compréhension du texte avec précision et de prendre conscience de la nécessité de s'appuyer sur le texte et les indices pour comprendre⁵⁷⁵. Ainsi, par exemple, à partir du texte La petite souris, une enseignante en unité d'enseignement, a amené ses élèves à observer précisément les marques de ponctuation et à analyser la différence entre la trame narrative et la chronologie de l'histoire.

On remarque ainsi que les enseignants ont encore besoin, pour certains, de faire la différence entre leur aisance à comprendre un texte et la nécessité de réfléchir aux éléments qui permettent cette compréhension de façon à être précis et ainsi permettre à leurs élèves de les percevoir, d'en prendre conscience, de les répertorier, les structurer et ainsi construire leurs apprentissages.

Alors que les textes proposés n'étaient qu'un premier support pour permettre aux enseignants de s'approprier une démarche et de la transférer sur de nouveaux textes, en lien avec les besoins de leur groupe d'élèves et éventuellement le vécu de la classe, certains enseignants ont effectivement relevé les besoins mais sont restés dans l'attente de nouveaux supports sans en

⁵⁷² Annexes G7.

⁵⁷³ Annexes G1.

⁵⁷⁴ Annexes E7.1.

⁵⁷⁵ Annexes E20.

concevoir eux-mêmes. Ainsi, une enseignante constatant un manque de textes pour travailler les anaphores, et notamment celles correspondant aux substituts nominaux, explique :

« *On s'est fait la réflexion avec S. [une enseignante de CE1 qui testait également supports et démarche], au niveau des connecteurs et des substituts... on aurait pu enrichir...⁵⁷⁶. »*

Un autre encore : « *je serai déçu si tu ne proposes pas de nouveaux textes cet été... parce que je serais bien partant l'année prochaine...⁵⁷⁷ »*

Beaucoup restent dans l'attente et ne parviennent pas, seuls, à prendre conscience de leur capacité à agir et transférer la démarche sur d'autres textes choisis en fonction des besoins d'apprentissage de leurs élèves et du vécu de la classe. Ils perçoivent la possibilité de transférer sur les textes étudiés en classe, mais ont rarement franchi le cap seuls.

« Ces textes présentent un intérêt pour transposer leurs démarches, après, a-t-on besoin de ces textes, ou doit-on faire ce travail au quotidien dans nos classes, dans le cadre de notre programmation ?⁵⁷⁸ »

« *Après sur les supports, moi, ils me convenaient. (...) Après avec plus l'envie que finalement je n'ai pas eu le temps de conduire, mais d'en chercher d'autres [de textes] finalement !⁵⁷⁹ »*

« *Au départ, je m'attendais plus à une démarche générale qui puisse s'appliquer aux textes rencontrés dans les séances de littérature. Ceci dit évidemment, je peux déjà le transférer aux autres textes que nous étudions. (...) J'ai utilisé la même démarche pour d'autres textes rencontrés⁵⁸⁰ ».*

Les enseignants peuvent être critiques au sujet de ces textes « venant de nulle part », perçus parfois, en toute logique, comme décrochés du fonctionnement de la classe, ou encore pas suffisamment littéraires⁵⁸¹, mais ils comprennent désormais à partir du corpus proposé ce qu'ils pourraient réaliser lors de l'étude de nouveaux textes, voire d'œuvres complètes. Ils ne sont cependant pas encore parvenus à transférer cette démarche à l'issue de l'expérimentation. On

⁵⁷⁶ Annexes I2.

⁵⁷⁷ Annexes I2.

⁵⁷⁸ Annexes G11.

⁵⁷⁹ Annexes I2.

⁵⁸⁰ Annexes G10.

⁵⁸¹ Tous les textes ont cependant été empruntés à des ouvrages de littérature de jeunesse pour tendre au plus près vers les conditions réelles de compréhension de textes. Ils n'ont pas été conçus comme de simples prétextes à un exercice scolaire. La résistance qu'ils peuvent présenter correspond au niveau de conceptualisation choisi, soit celui d'élèves de cycle2.

remarque de leur part une certaine ambivalence, entre la volonté d'avoir un outil facile et rapide à décliner au sein de la classe, avec un faible coût de préparation pour eux et le souhait de faire comme ils veulent, en fonction de leurs pratiques habituelles, sans fondements didactiques solides.

À l'issue de ces différentes observations, nous remarquons que si les outils proposés ont été pertinents pour les élèves concernés, il s'agit, en direction des enseignants de trouver une voie entre la prise de liberté trop grande et l'absence d'appropriation personnelle des documents. Par crainte d'alourdir la tâche des enseignants et de les voir éviter l'expérimentation, le document d'accompagnement s'était voulu relativement succinct, d'autant plus qu'il avait été également présenté oralement lors de temps de regroupement. À l'issue de cette expérimentation, nous constatons la nécessité de proposer un outil d'accompagnement précis, suffisamment guidant pour permettre aux enseignants d'en comprendre pleinement le sens, de le respecter afin de ne pas trahir la didactique de la compréhension de texte, de se l'approprier dans le cadre de leur pratique mais aussi leur laisser une marge de liberté pour l'adapter non plus à leurs habitudes professionnelles, mais bien aux besoins de leurs élèves (adaptation de la longueur des textes, choix des sujets, choix des inférences...). Il s'agira dès lors de préciser non seulement les différents attributs de la compréhension de texte, mais aussi de fournir des éléments permettant de construire une progression pour cette compétence. S'ils pouvaient déjà être perçus dans les documents présentés (connecteurs plus ou moins éloignés, explicites ou implicites, nature des inférences, nature des anaphores, place et nature de la relation entre les termes..., degré de résistance du texte, sujet plus ou moins éloigné du vécu des élèves...), l'expérimentation nous a montré la nécessité de les rendre explicites. Il s'agit également de préciser clairement la finalité des supports fournis de façon à lever toute ambiguïté face à cet outil et permettre réellement aux enseignants de construire cette démarche à partir de textes qu'ils auront choisis en fonction des leurs élèves et du vécu du groupe.

Synthèse de la partie 2

Dans cette deuxième partie, nous avons présenté le contexte de notre recherche ainsi que les fondements théoriques de la recherche-action dont nous suivons les différentes étapes. Ainsi, dans une démarche compréhensive, nous avons effectué des entretiens auprès des élèves et des enseignants au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement de la compréhension de textes pour identifier avec les problèmes rencontrés et s'accorder sur la nécessité d'une transformation de la situation avec les participants. Nous présentons dès lors les modalités d'expérimentation de la démarche et de l'outil proposés, construits selon le modèle socio-cognitif de la médiation défini par B-M Barth. Enfin, après observation des séances, questionnaires et entretiens collectifs réalisés à l'issue de l'expérimentation, nous présentons les résultats de notre recherche-action.

TROISIÈME PARTIE : ENTRE APPRENTISSAGE DE L'ÉLÈVE ET APPRENTISSAGE DE L'ENSEIGNANT

« Soyez aérien, soyez là, infiniment présent, mais
toujours en retrait pour que l'autre s'engage et choisisse
la vie parce que vous lui avez fait entrevoir la lumière ».

André de Peretti

Notre recherche, envisagée selon les modalités de la recherche-action, correspond selon la définition rappelée plus haut, à différents temps d'étude, de la considération d'une situation de départ, à une visée transformative en passant par une problématique partagée avec les enseignants. Nous avons déjà présenté les résultats des entretiens, et après une présentation des résultats liés à l'expérimentation elle-même, nous nous intéressons aux connaissances produites lors de cette transformation, tant pour la construction de cet apprentissage par l'élève que pour l'enseignement de la compréhension lui-même, les pratiques pédagogiques et les représentations enseignantes.

Le résultat en lui-même nous intéresse effectivement mais les processus mis en œuvre pour y parvenir aussi de façon à produire également des connaissances concernant cette transformation et questionner la formation des enseignants en faveur de l'école inclusive.

1 Par-delà leurs troubles cognitifs, des élèves qui comprennent

1.1 Des élèves acteurs de leur compréhension

Nous présentons ici uniquement les traits saillants des résultats concernant la compréhension des élèves dans la mesure où, comme nous l'avons mentionné lors de la présentation de nos hypothèses, la pertinence de l'approche pédagogique proposée par B-M Barth n'est pas à démontrer. Son utilisation nous renseigne cependant au sujet des processus mobilisés par les élèves et des obstacles rencontrés. Leur prise en compte permet dès lors d'orienter et d'affiner l'enseignement proposé et d'effectuer un retour sur les pratiques enseignantes mises en œuvre lors de l'expérimentation.

La compréhension, comme nous l'avons vu, est un concept complexe et protéiforme qui correspond à la fois à un processus et à un produit. Pour évaluer la compréhension des textes narratifs par les élèves pendant et à l'issue de l'expérimentation, nous avons dès lors observé et pris en compte ces deux aspects.

En ce qui concerne le résultat de la compréhension, tout d'abord, en fonction du niveau de conceptualisation visé, nous remarquons que les inférences de temps, d'agent et d'action ont été particulièrement réussies par les élèves. Les inférences liées à un sentiment n'ont posé aucune difficulté ; les élèves n'avaient pas besoin de recourir aux propositions erronées pour préciser et justifier la bonne réponse, cependant les textes étaient peu difficiles et faisaient appel à des émotions simples et connues comme la tristesse et la déception. Tous sont cependant parvenus à l'énoncer, à la justifier ainsi qu'à s'identifier au personnage, que ce soit une enfant ou un cheval.

Les élèves ont rencontré davantage de difficultés concernant les inférences de lieu ce qui a pu surprendre les enseignants. Ce concept de lieu est encore mal connu par les élèves qui, s'ils en connaissent des exemples concrets et répondent facilement à la question « où ? » au quotidien, n'ont construit ce concept que de façon partielle, sans être encore parvenus à la généralisation de ce qui est commun à tous les exemples et encore moins à l'abstraction du concept lui-même.

De la même manière, certains lieux, tels qu'une montagne, une cave ou une grotte, ne font pas partie des plus familiers pour les élèves qui ont ainsi rencontré des difficultés. Concernant le texte « Antoine et la grotte », il fallait en effet distinguer ces différents lieux les uns des autres pour répondre précisément à la question posée et ne retenir que les attributs essentiels correspondant à la définition d'une grotte. Beaucoup d'enseignants ont eu recours à des images pour permettre cette distinction, cependant elle est restée compliquée dans la mesure où la construction des concepts ne pouvait se faire, comme nous l'avons déjà vu, uniquement par la proposition d'un seul exemple.

Les inférences concernant la causalité ont cependant été les plus difficiles à élaborer pour les élèves. Il apparaît effectivement que ce concept n'est pas établi chez eux et qu'il leur est par conséquent difficile de le solliciter pour répondre aux questions commençant par « pourquoi ? ». Ainsi les textes dont la compréhension relevait de ce type d'inférence ont requis un travail particulier d'explication de ce concept et cela d'autant plus qu'il s'agissait de le comprendre dans son ensemble, c'est-à-dire de rechercher parfois la conséquence mais également la cause. Le schéma suivant était proposé aux enseignants pour permettre la construction progressive du concept par les élèves à partir des différents textes proposés.



A étant la cause et B la conséquence. Il n'a été utilisé que dans deux dispositifs alors que les difficultés rencontrées étaient réelles, mais l'origine n'était pas toujours perçue par les enseignants qui ont parfois répondu rapidement à la difficulté rencontrée sur un texte, notamment en utilisant le mime, sans chercher à construire le concept lui-même⁵⁸².

Toutefois, la recherche de la conséquence dans la mesure où elle correspond à une logique temporelle linéaire familière a été plus simple à établir que la recherche de la cause qui nécessitait un feed-back temporel pour tous les exemples proposés.

Quelques difficultés ponctuelles ont résidé chez deux ou trois élèves en une rigidité de pensée difficile à assouplir parfois par les enseignants malgré le recours au texte et aux interactions

⁵⁸² Annexes E11

entre élèves. Ainsi, pour un élève⁵⁸³, concernant le cadeau qu'Antoine découvre sous son oreiller le matin dans le texte de M. Chouchon, il était inconcevable que la cause de la joie d'Antoine soit liée au passage de la petite souris car celle-ci n'existe pas. Cette difficulté a été rencontrée dans une ULIS école alors qu'elle n'a pas posé de souci particulier ailleurs, même en IME où l'on aurait pu a priori prêter à la pensée une rigidité plus grande si l'on s'était référé uniquement à l'évocation des troubles cognitifs.

Notre démarche requérait des tâches et des apprentissages à plusieurs niveaux pour construire le concept de compréhension des textes narratifs tel que nous l'avons schématisé plus haut. Nous avons observé les élèves directement confrontés aux textes et à la justification des réponses, mais il s'agit également d'évaluer leur construction du concept de compréhension des textes narratifs. Pour ce faire, nous reprenons les trois niveaux successifs d'acquisition évoqués par B-M Barth, trois niveaux « qui correspondent aux trois éléments de la définition initiale du concept :

- savoir reconnaître le concept (la règle, la théorie) et le nommer : reproduction ;
- savoir justifier cette reconnaissance en en nommant les attributs essentiels : abstraction ;
- savoir générer ses propres exemples du concept en les justifiant : généralisation, transfert⁵⁸⁴. »

Lors de nos observations de séances ainsi que d'après les retours écrits et oraux des enseignants, les élèves, de façon collective, avec la médiation de l'enseignant parviennent non seulement à comprendre les textes et questions proposées, mais parviennent aussi à justifier leur compréhension. L'accumulation des exemples rencontrés leur permet progressivement de prendre conscience des stratégies mises en œuvre et de les énoncer. D'une façon générale, ils ont établi que pour comprendre, il faut « faire un film dans sa tête » en prenant des indices dans le texte, soit en sollicitant ses connaissances, soit en combinant connaissances personnelles et indices textuels. Les enseignants ont remarqué que les élèves ont ainsi « amélioré leurs compétences concernant la structuration du raisonnement pour comprendre un texte⁵⁸⁵ » et

⁵⁸³ Annexes I2

⁵⁸⁴ BARTH, B-M (1987). Op.cit. p 150.

⁵⁸⁵ Annexes G7

qu'ils disposent d'« une démarche de questionnements et de *réflexions qui s'étoffent au fil de* textes et des confrontations entre eux⁵⁸⁶. » Le regroupement des textes, l'utilisation de la comparaison entre les différentes recherches pour en dégager les attributs communs permettent à l'élève de prendre toute la mesure de la compréhension. Cela lui donne à voir tous les attributs correspondants aux différentes compétences à mettre en œuvre pour comprendre et donner du sens à la situation proposée, ce qui diffère des méthodes au sein desquelles les compétences sont prédécoupées, juxtaposées et le lien entre elles effectué essentiellement par l'enseignant. Ainsi certains enseignants se sont rendus compte de son importance au cours de l'expérimentation :

« Au début je ne faisais pas le tri. Et petit à petit, tu te rends *compte que c'est une évidence, il faut trier. Rapidement je me suis rendue compte que si tu fais pas le tri, tu fais la moitié du boulot... Il manque vraiment... C'est pour ça que j'ai dit, avant les vacances, on arrête les textes, et on reprend et on fait le tri. Et après, on le fera au fur et à mesure. Pour moi, ça s'impose. L'an prochain, je vais essayer de faire le tri au fur et à mesure, et de manière individuelle*⁵⁸⁷. »

Ici, le porte-folio proposé, permet aux élèves de conserver une mémoire de l'apprentissage effectué et à en prendre conscience, ce qui renforce ses connaissances métacognitives. Il lui permet également de mesurer l'apprentissage effectué, entre le moment où pour lui, la compréhension était un concept flou, peu structuré et souvent synonyme d'échec, et les différentes composantes de la compréhension progressivement apprises. Cette prise de conscience de son apprentissage participe à la valorisation de l'enfant et diffère radicalement des situations de réussite fictive mises en œuvre auparavant par les enseignants par crainte de débordements au sein de la classe.

Cependant, on remarque des niveaux différents d'acquisition car « *s'ils ont maintenant une méthode pour comprendre (...), ils parviennent tous à verbaliser la démarche, mais pas tous*

⁵⁸⁶ Annexes G11

⁵⁸⁷ Annexes I4

et pas toujours à la mettre en application devant d'autres textes⁵⁸⁸ ». Nous retrouvons ainsi les différents niveaux d'acquisition :

- des élèves qui savent ce que veut dire comprendre et parviennent à dire ce qu'il faut faire mais ne parviennent pas encore à le mettre encore en œuvre seuls
- des élèves qui justifient cette reconnaissance, peuvent nommer des attributs essentiels (mais pas forcément tous, et cela d'autant plus qu'ils sont nombreux et pas tous sollicités à chaque fois),
- des élèves⁵⁸⁹ qui ont acquis les niveaux précédents pour certains attributs (comme les inférences de lieux, de temps, d'agent, d'action) et se questionnent sur ces points alors même que l'enseignante ne leur demande pas. Des élèves qui transfèrent sur d'autres textes⁵⁹⁰ (textes pour l'étude de la compréhension, lecture suivie...) en dehors du scénario jusqu'alors proposé et des élèves⁵⁹¹ qui transfèrent dans d'autres matières, comme en mathématiques pour comprendre les énoncés de problèmes.

Le temps de l'élève est ainsi à prendre en compte par l'enseignant, qui peut percevoir non seulement le niveau d'acquisition du concept, mais aussi le rythme d'apprentissage de l'élève quant à la construction de ce concept et peut dès lors respecter pleinement la zone proximale de développement de chacun des élèves présents, tout en travaillant avec l'ensemble du groupe-classe sur le même support.

De façon à analyser les différents niveaux d'acquisition avec davantage de précision encore, il serait important de s'intéresser à chaque attribut et chaque type d'inférences, de connecteurs et d'anaphores. De la même manière, différents niveaux de transfert peuvent être dégagés car si certains élèves⁵⁹² ne parviennent pas encore à solliciter ces apprentissages lorsque la forme et la longueur du texte changent, ils parviennent à le faire quand le texte ressemble à ceux proposés, c'est-à-dire quand il est relativement court et encadré.

L'observation des ces différents niveaux d'acquisition permet d'une part la perception au plus près de l'apprentissage de chaque élève et d'autre part la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique pour répondre aux besoins le plus précisément possible, dans le respect de la zone proximale de chacun. Ainsi dans plusieurs dispositifs, « deux ou trois élèves du groupe

⁵⁸⁸ Annexes G9

⁵⁸⁹ Annexes G7

⁵⁹⁰ Annexes I2 et G11

⁵⁹¹ Annexes I1

⁵⁹² Annexes G9

parviennent à comprendre de façon autonome alors que les autres y parviennent collectivement avec un étayage⁵⁹³ ».

« En tout cas, ils ont maintenant une méthode pour comprendre⁵⁹⁴ » dit une enseignante. Ainsi les élèves ont non seulement compris mais ils parviennent également à verbaliser les stratégies et les outils de compréhension pour progressivement les solliciter, les appliquer et les transférer sur d'autres textes et dans d'autres contextes en donnant à voir chaque étape de leur processus d'acquisition du concept.

Les temps d'échange entre les élèves ont permis de construire l'apprentissage car, comme le constate une enseignante, « les interactions entre élèves permettent à certains de dépasser des difficultés⁵⁹⁵. » D'une façon générale, les enseignants notent que les échanges se font essentiellement sur les points de désaccord entre les élèves⁵⁹⁶, ce qui semble logique dans la mesure où ce sont ces points qui génèrent le besoin de discuter, de négocier et de s'inscrire dans le « dialogue cognitif pour co-construire le sens ». Parfois le dialogue laisse place au « conflit cognitif » voire affectif entre les élèves. Un enseignant⁵⁹⁷ souligne que ses élèves ont rencontré des difficultés lors de l'échange, en venant presque aux mains entre eux. Sans nier les difficultés de la situation pour l'enseignant, nous avons tendance à y voir un point positif qui est celui d'une forte implication des élèves dans la tâche. Cependant, écouter, prendre en compte la parole des autres, remettre en question ses convictions... sont des compétences communicationnelles qu'il s'agit d'apprendre au cours de la scolarité et l'on remarque une forte corrélation entre le niveau et la qualité de celles-ci et les habitudes de la classe et de l'enseignant de fonctionner essentiellement selon des modalités individuelles ou régulièrement en groupe. Si le transfert concerne les compétences spécifiques liées à la compréhension de textes, il touche également les attitudes auxquelles la démarche choisie a fait appel en favorisant les interactions entre les élèves. La nécessité de justifier régulièrement son point de vue, en fonction du texte et des connaissances déjà acquises a en effet permis de développer et d'installer cette compétence chez les élèves qui argumentent et justifient désormais leurs

⁵⁹³ Annexes G10

⁵⁹⁴ Annexes G9

⁵⁹⁵ Annexes G17

⁵⁹⁶ Annexes G14

⁵⁹⁷ Annexes I2

réponses en se référant au savoir enseigné (et non plus par simple conviction personnelle, ou pour produire la réponse attendue par l'enseignant) dans d'autres domaines⁵⁹⁸.

Les temps d'échange entre élèves ont permis également de préciser le langage : « *l'élève prend conscience du point de vue de l'autre et est amené parfois à reformuler le sien, ce qui est le plus difficile pour eux*⁵⁹⁹ ». Quand les enseignants n'ont pas simplifié le vocabulaire, voire enlevé leur sens aux mots, en remplaçant par exemple les connecteurs par des « petits mots », nous remarquons lors de nos observations que pendant les échanges et surtout lors du temps de comparaison et de tri, les élèves utilisent les mots de vocabulaire apportés par les enseignants, tels que « lieu », « cause », « conséquence », « connecteur », « indices », « stratégies » ... Leur vocabulaire s'enrichit progressivement et leur permet d'exprimer avec davantage de précision leur point de vue. Une enseignante souligne qu'ils partagent désormais « un langage commun⁶⁰⁰ ». Cet enrichissement progressif du vocabulaire ainsi que le questionnement du texte, le développement de l'attitude de recherche ont permis à certains de développer une réelle attitude métacognitive. Ainsi, à l'issue de l'expérimentation, « certains parviennent également à *dire pourquoi ils ne comprennent pas (...). Ils arrivent plus à verbaliser vraiment ce qui leur pose problème.* »

En ce qui concerne l'attitude des élèves au cours de la tâche, il semble que celle-ci a changé également. « Les élèves sont curieux et avides de découvrir le nouveau texte. Ils ont envie de lire le texte, même les petits lecteurs qui n'hésitent pas à demander à lire. Ils s'impliquent à chercher des indices comme un détective. Au début certains faisaient preuve d'inhibition, n'osaient pas s'exprimer, puis voyant que les erreurs n'étaient pas relevées, ils ont pris confiance et ont osé dire⁶⁰¹. » La démarche proposée a permis aux élèves de devenir progressivement acteurs en s'inscrivant dans un scénario précis, dans un but connu, sans crainte de voir leurs erreurs stigmatisées. Sécurisés par les modalités de travail et par la connaissance complète de la tâche à effectuer et le sens de celle-ci, les élèves participent de plus en plus au fil des séances. Leur motivation grandit ainsi au fur et à mesure ainsi que leur sentiment de compétence : « ils se sentaient sécurisés et avaient une participation active, les élèves les plus

⁵⁹⁸ Annexes G7

⁵⁹⁹ Annexes G11

⁶⁰⁰ Annexes I2

⁶⁰¹ Annexes G7

en difficulté n'hésitent plus à émettre des propositions⁶⁰² », « ils se sentent concernés et sont vraiment dans une dynamique d'apprentissage et de réflexion (...) Ils cherchent dans le texte le vocabulaire, les mots sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour expliquer leur démonstration⁶⁰³. »

Alors qu'initialement, les élèves comprenaient difficilement les textes proposés, les premiers résultats permettent de constater qu'ils parviennent progressivement à construire une compréhension des textes narratifs ainsi qu'une méthode pour y parvenir, à en prendre conscience et à la verbaliser pour ensuite l'utiliser et la transférer sur d'autres textes et dans d'autres domaines. Les connaissances métacognitives s'élaborent au cours des séances et offrent à l'élève une clarté cognitive qui lui manquait jusqu'alors. Il sait désormais ce qu'il fait, pourquoi il le fait, comment il faut procéder pour réussir et repérer et réparer les erreurs de compréhension, en les acceptant comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage.

Les interactions entre les élèves et le recours aux textes comme référence permettent cette construction progressive du savoir. Le langage est à la fois outil de construction de la pensée et reflet de ce que pense l'élève à un moment donné. Il s'élabore progressivement, et en s'enrichissant, permet précision et structuration de la pensée. D'un point de vue affectif, les séances proposées ainsi que la démarche utilisée permettent à l'élève de voir son vécu reconnu et mis au service de la construction de ses connaissances. Sécurisé, il devient acteur de son apprentissage dans la mesure où le sens et le cadre lui sont connus. Il prend conscience de sa capacité à apprendre et à réussir. Il réunit ainsi les conditions favorables au transfert de cette compétence.

Au regard de l'ensemble des résultats concernant cette expérimentation, nous ne notons pas de différences particulières entre les élèves d'ULIS école et ceux d'ULIS collège ou d'unités d'enseignement en IME tout en sachant que, si le niveau de conceptualisation n'a pas été modifié, le niveau de complexité des textes l'a été quant à lui. En revanche à l'intérieur de chaque dispositif, les niveaux d'acquisition sont hétérogènes mais se donnent à voir à l'enseignant qui peut ainsi apporter un étayage approprié en fonction des besoins de chacun.

⁶⁰² Annexes G17

⁶⁰³ Annexes G11

Tant sur le plan cognitif qu'affectif, des changements se sont opérés chez tous les élèves, progressivement, selon des rythmes différents concernant la construction de la compétence de compréhension, mais qu'en est-il pour les enseignants à l'issue de cette expérimentation ?

1.2 Des enseignants médiateurs

Lors des entretiens préliminaires, tous les enseignants ont expliqué rencontrer des difficultés dans l'enseignement de la compréhension des textes narratifs, sans connaître avec précision le savoir savant, sans maîtriser sa transposition didactique et sans réellement percevoir les processus mis en œuvre par les élèves.

Les enseignants n'ont pas tous envisagé l'utilisation des textes de la même façon, mais nous l'avons déjà souligné, la plupart se sont emparés de l'outil sans chercher particulièrement à se l'approprier (absence de lecture préalable de l'ensemble des textes et parfois même du texte à étudier). Cependant, tous reconnaissent que cette expérimentation leur a permis de prendre conscience et connaissance du savoir à enseigner et de le structurer. Elle a modifié également leur regard quant à la nature du savoir lui-même en prenant conscience que la compréhension n'est pas seulement un « déjà-là » dont on évalue le résultat, mais également un processus à construire.

« Je me suis obligée à mettre des mots sur ce qui me semblait évident⁶⁰⁴ » reconnaît une enseignante. L'expérimentation, à destination des élèves, a permis également aux enseignants de porter un regard sur leurs pratiques précédentes et de concevoir plus précisément les savoirs en question et les rendre moins implicites. Ainsi, une enseignante explique : « cette démarche a permis de mettre le doigt sur un point que je ne savais pas aborder. Elle a radicalement *changé mon enseignement sur la compréhension parce que je n'enseignais pas la compréhension auparavant. Je me satisfaisais d'une compréhension de texte sans passer par qu'est-ce qui me permet dans le texte de comprendre ?*⁶⁰⁵ » et une autre ajoute : « je ne sais pas si j'avais un réel enseignement de la compréhension avant, du moins pas de manière formalisée... c'est ce qui a changé et ce n'est pas rien ! Disons que je pense être moins dans l'implicite quand nous travaillons sur la compréhension et être plus exigeante (avec les élèves

⁶⁰⁴ Annexes G17

⁶⁰⁵ Annexes G6

et avec moi-même) dans la justification des réponses.⁶⁰⁶» Pour les enseignants, le savoir est défini avec précision, structuré, et les compétences à développer chez les élèves clairement établies.

Ce temps d'expérimentation a également permis aux enseignants de préciser leur regard sur l'observation des élèves et les processus cognitifs en jeu au cours de cet apprentissage.

Il a tout d'abord modifié les représentations initiales chez certains enseignants : « *Elle m'a permis de voir que ce n'est pas inné de savoir que la réponse est dans le texte, qu'il faut apprendre aux élèves à trouver des indices.*⁶⁰⁷ » Cette expérimentation a aussi permis le questionnement des processus en jeu en se posant « davantage de questions sur le concept de compréhension. Comment un élève fait-il pour comprendre un texte ? De quoi a-t-il besoin pour déduire des informations ? *Comment l'outiller ? M'intéresser davantage à la métacognition, observer plus précisément les démarches des élèves afin d'essayer d'identifier les nœuds de difficulté*⁶⁰⁸ ». La compréhension n'est désormais plus perçue comme un résultat, voire comme quelque chose d'inné, présent ou absent en fonction de l'élève et de ses caractéristiques, mais bien comme un apprentissage à construire avec l'enfant.

Mais cette expérimentation leur a surtout donné à voir la compréhension de leurs élèves avec précision, alors que c'était une donnée qui leur échappait jusqu'alors ou qu'ils pensaient connaître avec une marge d'erreur importante, comme permet de le constater ce dialogue entre collègues à l'issue de l'expérimentation :

« - On voit leur compréhension mais aussi la non compréhension.

- *Moi je trouve qu'il y avait quand même des bonnes surprises d'enfants pas bons lecteurs et que du coup, j'avais tendance à amalgamer pas forcément bons compreneurs, et en fait tu te rends compte qu'il comprend bien.*

- *C'est vrai.*

- Justement ça permettait bien de réévaluer sur qui comprenait, qui ne comprenait pas en fait.

– *C'est vrai, c'est vrai aussi...*⁶⁰⁹ »

⁶⁰⁶ Annexes G10

⁶⁰⁷ Annexes G1

⁶⁰⁸ Annexes G12

⁶⁰⁹ Annexes I2

Les enseignants perçoivent ainsi non seulement le résultat de la compréhension mais aussi la difficulté de compréhension que l'élève rencontre, l'obstacle sur lequel travailler. Une enseignante reprend dès lors le concept de lieu qu'elle pensait évident et connu par ces élèves mais qu'elle constate finalement comme étant flou et imprécis. Elle organise également des séances décrochées sur des points de grammaire de phrase perçus comme posant problèmes aux élèves : « parce que du coup on a retravaillé les synonymes, les phrases négatives et puis tout... parce qu'alors le premier souci aussi, quand même, c'était les pronoms interrogatifs qui, pour certains n'étaient pas clairs, le « qui », le « où », le « quand », le « quoi », le « comment », ce n'était pas si clair que ça, même avec les propositions de réponse. Donc retravailler en décroché, et bien de nouveau sur des tris, mais... « Qu'est-ce qui répond à la question qui, à la question où ? »⁶¹⁰ ». La réponse pédagogique s'organise ici une fois l'obstacle rencontré, de façon à parvenir à la construction de la compétence visée, non pas en fonction d'un trouble préexistant mais uniquement au regard de la situation pédagogique grâce l'observation de l'apprentissage de l'élève. L'enseignant cherche alors à percevoir la qualité de la rencontre entre l'élève et le texte, entre l'élève et le savoir. La situation proposée et les échanges entre élèves lui permettent d'entendre l'élaboration de sa compréhension, mais aussi de prendre conscience de ce changement. Une enseignante parvient ainsi à identifier et nommer cette nouvelle posture qui lui apparaît désormais comme incontournable : « il faut impérativement écouter les élèves pour isoler leurs inférences et y mettre du sens. C'est selon moi, et suite à cette expérimentation, ce que j'ai pu distinguer de fondamental⁶¹¹. »

Les enseignants semblent cependant impatients de recueillir les fruits de cet apprentissage, et s'ils perçoivent les débuts d'un transfert chez les élèves, ils ne parviennent pas toujours à prendre conscience de la nécessité de l'accompagnement de celui-ci et ne pensent pas à désétayer la situation d'apprentissage. Une enseignante constate que ses élèves, « ont du mal à transférer sur un autre texte, ils vont me dire ce qu'il faut faire, mais je n'arrive pas encore à le faire transférer sur autre chose, et c'est ce qui m'embête. (...) Par contre, ce qui est fou, c'est que le texte, je l'ai retapé, en encadré, en faisant la même méthode que là, et là, ça a marché ! [Rires].⁶¹² ». Elle ne prend cependant pas conscience qu'elle leur a demandé, sans aucune transition, de passer d'un questionnement collectif, avec l'enseignant, sur un texte court, encadré, avec des propositions de réponse fournies, à un travail individuel, en autonomie,

⁶¹⁰ Ibid.

⁶¹¹ Annexes G14

⁶¹² Annexes I2.

sur un texte long, voire un livre, sans aucune proposition de réponse. L'écart important entre les deux situations n'est perçu par aucun des enseignants présents lorsqu'elle l'évoque en entretien collectif. Les mêmes seraient étonnés, voire choqués, de voir demander au skieur débutant, tout juste à l'aise dans ses virages sur une piste bleue, de descendre en hors-piste les pentes du Mont Blanc. Mais aucun ici ne perçoit d'une part l'importance d'un premier apprentissage qui est la reconnaissance de la situation par les élèves qui verbalisent la façon de procéder, et d'autre part l'écart conséquent entre les deux situations proposées avec un désétayage très rapide et trop radical. On remarque ainsi que les enseignants rencontrent des difficultés en aval des situations proposées pour accompagner l'apprentissage et son transfert ainsi que pour évaluer réellement l'apprentissage de chaque élève. Leurs questionnements révèlent une grande hétérogénéité des conceptions au sein des différents groupes.

Cette même hétérogénéité caractérise leur posture au cours des séances. Beaucoup déclarent en effet l'avoir modifiée pour s'effacer progressivement au profit de la parole des élèves et adapter un rôle de médiation en écoutant les élèves, reformulant ou aidant à reformuler, soutenant la démarche et rappelant l'objectif visé... « *J'essaie de laisser les élèves émettre des propositions sans trop intervenir* ⁶¹³ » dit une enseignante et une autre complète « cette démarche a modifié mon enseignement de la compréhension dans le sens où je me suis mise beaucoup plus en retrait. Avant, ils se reposaient beaucoup sur moi, sur mes questions pour les amener à comprendre. ⁶¹⁴ » Au cours des séances observées dans certains dispositifs, nous constatons effectivement une réelle posture de médiation de la part de l'enseignant. Les prises de parole laissent la place à celles des élèves qui connaissent progressivement le scénario de la séance, se l'approprient, l'évoquent et n'ont plus besoin qu'on leur rappelle. L'enseignant n'est là que pour réguler parfois les prises de parole, rappeler la recherche, demander à un élève de préciser et aux autres de réagir, et instaurer une prise de distance de chacun par rapport à l'apprentissage pour permettre la prise de conscience du processus en cours ⁶¹⁵.

D'autres observations cependant nous amènent à nuancer ce changement de posture chez les enseignants, malgré leurs dires et la perception qu'ils ont de leur posture. Alors que l'on a constaté que certains ont réellement adopté une posture de médiation entre les élèves et le savoir, d'autres cherchent effectivement à modifier la leur, mais n'ont pas encore trouvé la posture de médiation qu'ils décrivent. Ils sont en effet encore très présents verbalement au

⁶¹³ Annexes G17

⁶¹⁴ Annexes G7

⁶¹⁵ Annexes E3, E4, E7, E9.

cours de la séance, centralisent la parole, réagissent directement aux propos d'un élève sans relancer le questionnement aux autres élèves, répondent directement aux questions sans laisser la possibilité au groupe de le faire, sans parfois permettre l'existence même du groupe⁶¹⁶.

Par ces premiers résultats auprès des enseignants nous constatons ainsi qu'ils ont modifié leur regard quant à la nature d'un savoir perçu de façon dynamique désormais, et que leur connaissance de la didactique de la compréhension de texte s'est progressivement structurée par l'utilisation de l'outil et de la démarche proposés. Ils ont également eu accès, avec précision, à la construction de cet apprentissage pour chacun de leurs élèves et ont pu, pour certains, proposer un étayage et des remédiations appropriés. Tous en revanche ont rencontré des difficultés pour évaluer les différents niveaux d'acquisition de la compréhension de texte et créer les conditions adéquates pour permettre aux élèves de transférer progressivement cet apprentissage, par méconnaissance ou oubli du concept de désétayage.

Au cours des séances leur posture se modifie progressivement pour laisser davantage la place à la parole des élèves et endosser le rôle de médiateur entre le texte, la recherche demandée et les élèves, en investissant davantage le questionnement métacognitif pour construire effectivement un savoir à l'issue de chaque séance en répondant à la question : comment a-t-on fait pour comprendre ?

Lors des entretiens, le discours des enseignants est plus concret, plus structuré également. Ils évoquent en effet réellement le savoir, les outils et les stratégies pour comprendre ainsi que la compréhension et l'attitude des élèves lors de la tâche. À l'exception d'un enseignant resté ancré à un regard global sur « nos élèves » qui d'une manière générale présentent « un déficit de sens⁶¹⁷ », les enseignants n'évoquent plus les troubles cognitifs des enfants, ni même leur situation de handicap au sein de l'école, mais restent centrés sur les élèves et leurs apprentissages au cours de cette expérimentation et sur les besoins pédagogiques qui se sont révélés pendant les séances. L'enseignant retrouve une posture de pédagogue, centrée sur l'apprentissage de la compréhension de textes, en lien avec les élèves réellement présents au sein de sa classe.

⁶¹⁶ Annexes E1, E5, E6, E11, E19.

⁶¹⁷ Annexes I2.

Par ses travaux, B-M Barth a largement vérifié l'hypothèse initiale qui était la sienne selon laquelle : « *l'enseignant peut aider les élèves à mobiliser leurs capacités intellectuelles à condition qu'il sache les repérer, qu'il y ajuste sa pédagogie et qu'il rende les élèves conscients des stratégies d'apprentissage qui leur permettront de construire leur savoir*⁶¹⁸. » C'est bien de cela qu'il est toujours question aujourd'hui dans l'enseignement en général et plus particulièrement dans les dispositifs spécialisés. Sa réflexion théorique et son utilisation au cours de notre recherche ont également permis de vérifier notre hypothèse selon laquelle, comme nous l'avons vu avec les changements opérés, les élèves parviennent à construire les compétences de compréhension des textes narratifs, en fonction de leur niveau de conceptualisation initial et leur zone proximale de développement, et les enseignants parviennent à modifier leur regard sur l'élève d'une part et leur rapport au savoir d'autre part. Si la démarche de construction du savoir est très guidée, elle laisse cependant une grande liberté à l'élève dans le respect de ce qu'il est, de son rapport au savoir cognitif et affectif et elle lui permet d'être pleinement sécurisé dans une situation qui a du sens pour lui. Elle donne à voir à l'enseignant toute forme de difficulté et de résistance possible chez l'élève, mais lui permet aussi et surtout de la comprendre en lien avec les formes du savoir proposé et cela au sein d'un groupe hétérogène tant du point de vue des niveaux de conceptualisation et des besoins de chacun. L'approche ne s'effectue pas sous une modalité individuelle, mais utilise le groupe et permet à l'enseignant de ne plus se heurter à cette hétérogénéité qui lui posait problème mais bien de l'utiliser comme outil d'élaboration collective et individuelle du savoir. Cette connaissance et la compréhension des obstacles rencontrés lui offrent alors la possibilité de rechercher de nouvelles formes ainsi que de nouvelles modalités pour exprimer le savoir et permettre à l'élève de le rencontrer et le construire. La posture de médiation est souvent difficile à endosser par les enseignants tant elle leur demande de faire le deuil d'une posture très transmissive qui correspondait à leur conception de la posture de l'enseignant. Face aux élèves affectés de troubles cognitifs, elle leur permet néanmoins de renouer avec une éthique qu'ils ne parvenaient pas à trouver seuls et dont la recherche stérile était douloureuse.

⁶¹⁸ BARTH, B-M. (1987/1991). p 16.

2 D'une vision déficitaire à la reconnaissance de l'élève

Suite à la lecture et l'analyse des différents temps de notre recherche effectuée selon les modalités de la recherche-action, nous constatons une modification du lien enseignement-apprentissage de la compréhension de textes au sein des dispositifs spécialisés entre le début et l'achèvement de l'expérimentation.

2.1 Un point de vue figé sur les troubles

La phase préliminaire de notre recherche a révélé pour les élèves l'absence d'apprentissage de la compréhension de textes et pour les enseignants la difficulté à concevoir un tel enseignement.

Nous examinons ici de façon successive les composantes de la situation initiale, c'est-à-dire les représentations des enseignants des troubles cognitifs des élèves, la place qu'ils leur accordent dans la conception de l'enseignement ainsi que la nature et la place des étayages proposés avant de mettre en lien ces différentes entrées.

3.2.1.1 Les conséquences d'une approche catégorielle et statique

« Nos élèves » est une appellation communément partagée par les enseignants d'ULIS et d'IME. Cette expression révèle d'une part une propension commune à tous les enseignants, spécialisés ou non, dans le primaire ou le secondaire, à s'approprier les élèves pour lesquels ils ont la charge d'enseignement au cours d'une année scolaire et peut-être d'autre part l'attachement et l'investissement qui est le leur pour les élèves qui leur sont confiés. Cependant ici, cette appellation ne semble pas neutre dans la mesure où elle laisse apparaître en filigrane une manière de distinguer les élèves présentant des troubles cognitifs scolarisés en ULIS ou UE et des élèves scolarisés au sein des classes ordinaires. Cette façon de les nommer parfois remplacée par d'autres expressions telles que « ces enfants-là⁶¹⁹ » ou encore « les gamins de

⁶¹⁹ Annexes B6, Annexes B11

CLIS⁶²⁰ » établit ainsi deux groupes différents : les élèves relevant des classes ordinaires et les élèves relevant des dispositifs spécialisés. Ces deux catégories évoquent celles établies par Aristote⁶²¹ qui, pour développer les bases de sa logique et de son ontologie étudie la façon dont l'être peut se dire dans le langage et plus particulièrement dans la langue grecque. En définissant dix catégories, il souhaite ainsi distinguer les différentes façons de qualifier un être. Deux groupes ici permettraient de définir deux façons d'être élève. L'étymologie du mot catégorie⁶²² nous rappelle cependant qu'il s'agit également d'une façon d'« accuser », de « blâmer ». Catégoriser, c'est ainsi faire preuve d'un pouvoir que l'Un s'arroge sur l'Autre comme le dénonce C. Delphy : « Les Autres ne sont pas, par définition, des gens ordinaires, *puisque'ils ne sont pas* « Nous ». Qui est ce « Un » parlant ? Avant toute chose, on sait, parce *qu'il le fait, qu'il est celui qui peut définir l'Autre. Ensuite, il prendra une position de tolérance ou d'intolérance. Mais cette prise de position est seconde par rapport à sa capacité de définir l'Autre : à ce pouvoir. Les Autres sont donc ceux qui sont dans la situation d'être définis comme acceptables ou rejetables, et d'abord d'être nommés*⁶²³. » Ainsi, « catégoriser, c'est en soi diviser, séparer pour mettre en ordre la société » comme le rappelle Charles Gardou. Cette mise en ordre scolaire, organisée par l'institution qui prévoit des classes ordinaires et des dispositifs spécialisés, des élèves relevant strictement de classes ordinaires et des élèves relevant à la fois des classes ordinaires sous le terme de classes de référence et des dispositifs spécialisés, est dès lors difficilement imputables aux enseignants spécialisés. Néanmoins, la catégorisation qu'ils mettent en œuvre ici présente un autre écueil, et pas le moindre : elle lisse le regard et empêche de voir. Penser « nos élèves » ne permet pas la connaissance de « cet élève ». L'élève-type est défini a priori par le dispositif de scolarisation dans lequel il est inscrit, par son classement dans « les troubles cognitifs », si bien que cela ne permet pas à l'enseignant de prendre en compte l'élève dans toute sa singularité, de faire réellement connaissance, d'un point de vue pédagogique non pas avec « ces élèves », mais avec Yanis, Jean-Philippe, Océane, Léa, Ceyda, Nicolas, Fatih... La catégorisation sépare et provoque « une mise à distance des situations humaines singulières et concrètes.⁶²⁴ » Catégoriser c'est aussi nier la fragilité de toute humanité et la toute relativité de la norme selon Georges Canguilhem qui établit la

⁶²⁰ Annexes B12

⁶²¹ ARISTOTE, *Catégories et De l'interprétation* : Organon I et II. Paris. Vrin, 2000.

⁶²² Le mot « catégorie » est emprunté au bas latin *categoria* (IIIe-IVème siècle), pris au grec *katégoria* « accusation » et chez Aristote, « qualité attribuée à un objet, attribut ». Dérivé de *katégorien*, il veut dire à la fois « parler contre, accuser, blâmer » et spécialement, dans la logique aristotélicienne, « énoncer, signifier, affirmer ».

⁶²³ DELPHY, C. (2008/2017). *Classer, dominer. Qui sont les « autres » ?* Paris. La Fabrique éditions. p 18-19.

⁶²⁴ GARDOU, C. (2012). *Op.cit.* p 57.

frontière entre le normal et le pathologique à l'échelle de l'individu et non pas à celle de la société en rappelant que « la frontière entre le normal et le pathologique est imprécise pour des individus multiples considérés simultanément, mais elle est parfaitement précise pour un seul et même individu considéré successivement.⁶²⁵ » Ainsi, définis par leur place au sein de l'École, et par la présence de troubles cognitifs, les élèves ne le sont pas pour eux-mêmes. Si pour les enseignants, cette distinction ne cherche ni à exclure ni à dominer, elle provoque cependant un regard général sur l'élève et ne distingue plus le singulier. L'élève d'ULIS ou d'UE serait donc un élève qui présente « des difficultés de mémorisation « plus, plus »⁶²⁶ », « *des capacités de concentration et d'attention limitées* », « un manque de vocabulaire », « un manque de connaissances culturelles », un accès à l'abstraction difficile, des difficultés de repérage dans l'espace... Cet élève-type correspond effectivement aux titres des différentes sous-parties de la Classification Internationale du Fonctionnement et du Handicap liées aux fonctions mentales spécifiques mais celles-ci n'étaient pas destinées à être utilisées dans l'absolu, en dehors de tout contexte. Il n'existe pas « une norme » de l'Élève présentant des troubles cognitifs tout comme l'Élève ordinaire n'existe pas davantage ... Søren Kierkegaard, père de la pensée existentielle, affirme le singulier dans l'universel, l'unique, ce qui n'appartient qu'à un seul, l'identité. Pour lui, « *l'homme singulier effectue la synthèse du général et de l'individuel, de l'universel et du fortuit, du commun et de l'unique*⁶²⁷. » L'existence est subjectivité et se manifeste par la capacité de choisir, mais elle est aussi discontinuité parce que le choix doit être constamment réitéré, elle ne peut donc se résumer en un état, elle est devenir, incertitude et risque. « *La foule se compose d'individus ; il doit donc être au pouvoir de chacun de devenir ce qu'il est, un individu ; absolument personne n'est exclu de l'être, excepté celui qui s'exclut lui-même en devenant foule*⁶²⁸ » La singularité n'a rien à voir avec le génie ; être singulier, au sens de Kierkegaard, c'est être ce que chacun veut et doit être, à savoir un être qui est nécessairement seul devant Dieu, un être unique et singulier. Cet être singulier n'est pas visible lorsque l'on catégorise. Parler de « nos élèves » permet de nommer les élèves scolarisés au sein des dispositifs spécialisés, mais cette catégorisation empêche la prise en compte de chaque élève, et donc de tous les élèves.

⁶²⁵ CANGUILHEM, G. (1966/2013). Le normal et le pathologique. Paris. Puf. p 156.

⁶²⁶ Annexes B11

⁶²⁷ CLAIR, A., « L'universel et le singulier en éthique selon Søren Kierkegaard. » *Revista Portuguesa De Filosofia*, vol. 64, no. 2/4, 2008, p 829-840. En ligne : www.jstor.org/stable/40419589. [Consulté le 24/05/2017]

⁶²⁸ KIERKEGAARD, S. *Point de vue explicatif de mon œuvre*. p 99.

Si catégoriser permet de nommer, cela ne permet pas de reconnaître l'existence singulière de chacun. Ici catégoriser enferme et bride l'approche pédagogique conçue pour tous, en amont même de l'observation et de la connaissance précise des élèves en situation d'apprentissage. Cette représentation des élèves en situation de handicap, précoce et générale, ne permet dès lors pas l'établissement et la prise en compte des besoins éducatifs de chacun. Elle fige également toute possibilité de changement et d'évolution, « nos élèves » sont ainsi...

« *Nos élèves, pour la majorité, (...), ils ont une compréhension déficiente*⁶²⁹. »

Comment alors envisager l'apprentissage dans un tel contexte ? L'étayage envisagé lui aussi a priori n'est pas adapté à chacun et toute idée de désétayage n'est pas envisagée puisque la situation est figée. « Ces enfants-là » ont besoin qu'on répète sans cesse, qu'on soit avec eux, ils ne mémorisent pas, ils ne transfèrent pas...

Le schéma suivant représente les conséquences d'une prise en compte des troubles cognitifs en amont de la situation d'apprentissage.

⁶²⁹ Annexes B13

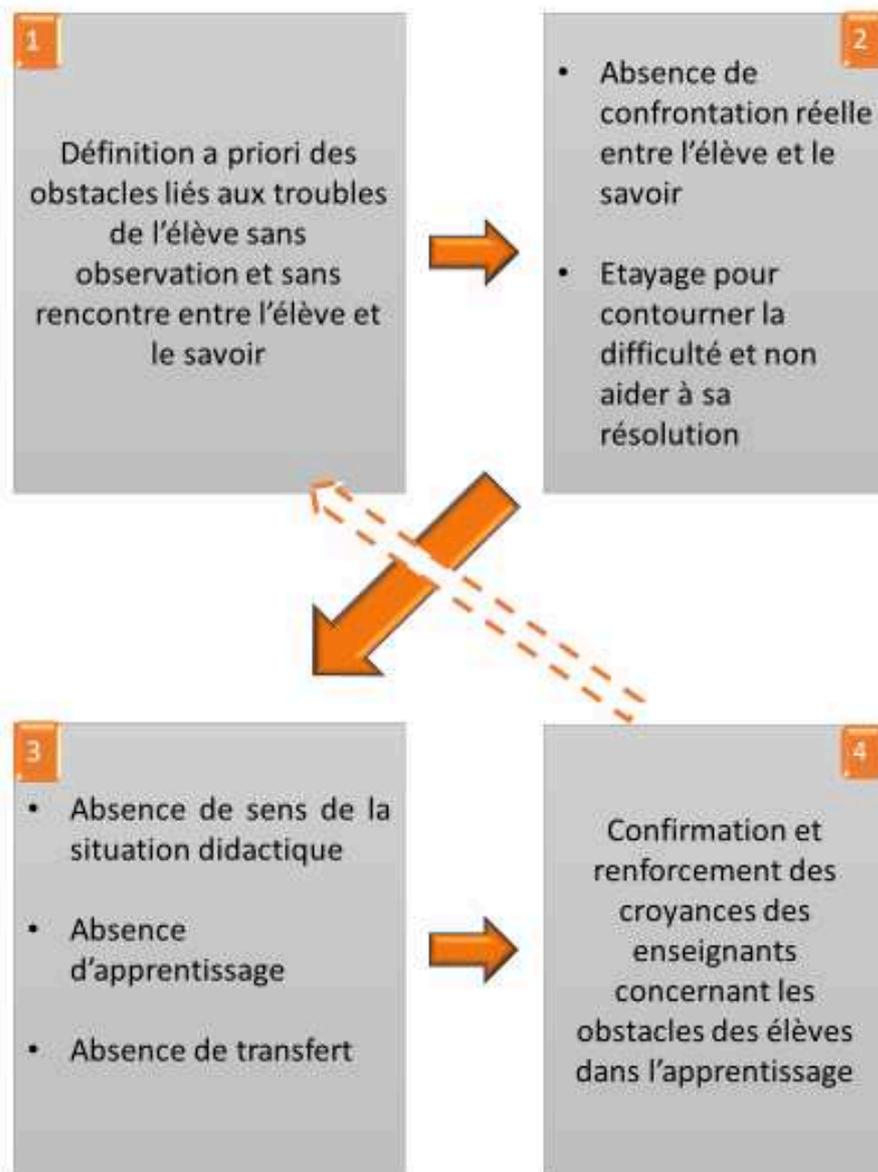


Figure 6 : Conséquences d'une prise en compte des troubles en amont de la situation d'apprentissage.

Cette représentation première des élèves accueillis par le prisme des troubles cognitifs fait référence à l'élève épistémique, cet élève abstrait souvent envisagé dans les dispositifs de formation en référence aux différents items de la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé de façon à évoquer auprès des enseignants les différents troubles cognitifs et ainsi contribuer à leur formation. Mais si elle est souvent établie en formation, cette représentation générale de l'élève en situation de handicap, en situation

d'enseignement, éloigne l'enseignant de toute posture pédagogique pertinente. Ce dernier accueille l'enfant et centre son action autour de lui et surtout à partir de la représentation qu'il en a, mais ne le voit pas réellement en tant qu'être singulier dans sa rencontre avec le savoir et n'envisage pas ou plus la didactique comme fondement premier de son action.

3.2.1.2 Une résultante : une forme de cécité didactique

Nous l'avons vu lors des entretiens, les conditions d'enseignement de la compréhension ne sont pas envisagées en soi puisqu'en considérant prioritairement les troubles cognitifs de cet élève abstrait qu'est l'élève épistémique, la capacité (ou l'incapacité) des élèves à comprendre un texte accapare la réflexion des enseignants. Cette focalisation du regard sur les troubles s'explique également par le fait que les enseignants eux-mêmes sont démunis en termes de didactique de la compréhension.

En focalisant leur regard sur les troubles des élèves et parfois sur les répercussions de ces troubles sur la gestion du groupe, les enseignants se détournent des connaissances et des instruments didactiques qui permettraient de réunir les conditions propres à fonder un enseignement de la compréhension. Ainsi, ils n'envisagent pas la compréhension de textes comme une discipline scolaire à part entière, ne peuvent en énoncer les fondements didactiques et envisagent encore moins les processus et les compétences en jeu pour en structurer l'apprentissage. De même, en fonction des conceptions qu'ont les enseignants de l'enseignement de la compréhension et des troubles cognitifs de leurs élèves, les rares manuels utilisés le sont de façon sporadique, perdant alors toute la cohérence didactique sous-jacente ; les situations didactiques sont tout autant marquées par la subjectivité des enseignants. Cette focalisation sur les troubles des élèves au détriment de la didactique peut trouver une explication avec « *l'effet de cécité didactique* » défini par C. Roiné. Ce phénomène, étudié en Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) pour l'enseignement des mathématiques témoigne « *d'une sorte de point aveugle dans l'interprétation des faits d'enseignement contribuant à en masquer la dimension didactique.*⁶³⁰ » En effet, les enseignants, « *en dirigeant le regard sur l'apprentissage des élèves en ce qu'il serait la manifestation d'un mécanisme cognitif indépendant des contextes (c'est-à-dire un mécanisme générique), [ne voient plus] les conditions spécifiques qui produisent cet apprentissage.*

⁶³⁰ ROINE, C. *Cécité didactique et discours noosphériens dans les pratiques d'enseignement en SEGPA. Une contribution à la question des inégalités.* Thèse de doctorat. Université de Bordeaux. 2009. p 239.

[Ainsi,] par effets de cécité didactique, nous entendons cette impossibilité de reconnaître en quoi la situation didactique possède ou ne possède pas de propriétés spécifiques nécessaires et suffisantes à la construction de tel ou tel savoir déterminé. Le professeur se trouve littéralement sidéré (*au sens étymologique du terme*) par l'injonction qui lui est faite d'interpréter une intériorité qu'il ne peut ni saisir, ni modifier⁶³¹. »

Dans le cadre de notre recherche, nous percevons effectivement cet effet de façon prégnante : les discours des enseignants sont focalisés sur les élèves, ce qu'ils peuvent, ce qu'ils ne parviennent pas à faire, ce qui est difficile de faire. Les troubles cognitifs sont vus comme une entrave à l'apprentissage et la définition des difficultés est peu précise. Ces dernières sont ainsi énoncées souvent de façon peu factuelle, et quand les questions se font plus précises, les réponses se révèlent rarement clairement fondées. Nous ne remettons pas en cause ici la réalité des difficultés mais soulignons seulement le fait que les enseignants ne parviennent pas à justifier leurs affirmations par l'énonciation d'exemples ou de faits précis et avérés. Cette sidération amène l'enseignant à se tourner ainsi vers des troubles qui, comme nous l'avons vu, sont définis de façon générale et a priori, indépendamment d'un regard sur l'élève lui-même. Cependant si au cours de l'étude de C. Roiné, les enseignants de SEGPA pouvaient énoncer la didactique convoquée lors des situations mathématiques étudiées, il n'en est pas de même pour les enseignants concernés par notre étude au sujet de la compréhension de textes. Comme les enseignants l'ont reconnu à l'unanimité, ils ne disposent pas de connaissances didactiques concernant l'enseignement de la compréhension de textes et n'ont pas le souvenir d'avoir reçu une formation à ce sujet. On perçoit en filigrane chez certains d'entre eux une conception figée de ce savoir tel qu'il était énoncé dans les documents d'accompagnement des programmes de 2002 avec une compréhension déclinée en trois niveaux : compréhension globale, compréhension littérale et compréhension fine. Tous perçoivent la compréhension comme un résultat, inhérent aux capacités de l'élève et non pas comme un processus à construire. Ainsi à une perception statique des troubles, s'ajoute une conception figée du savoir. Elle n'est que rarement perçue comme une matière à enseigner comme en témoigne une approche souvent transversale, des objectifs et compétences qui ne sont pas identifiés, l'absence d'observation des élèves en cours de séance, l'absence de « leçons » ou tout du moins de traces écrites.

On pourrait être enclin à penser qu'il ne peut y avoir un « effet de cécité didactique » quand la didactique n'est pas ou mal connue. Peut-on en effet parler d'une sidération qui

⁶³¹ Ibid. p 239.

empêcherait de considérer la didactique dans ce cas-ci ? Peut-on être empêché de voir ce qui n'est pas ?

Au cours des premiers entretiens, l'absence de remise en cause de l'enseignement de la compréhension tel qu'il est conçu est effectivement criant. Tous les enseignants s'accordent en effet à dire que l'enseignement de la compréhension est difficile et, alors qu'ils reconnaissent que cela leur pose problème, et qu'ils s'y heurtent régulièrement, ne le questionnent à aucun moment.

« *Je me trouve un peu en difficulté parce que je ne trouve pas... voilà, je n'arrive pas à trouver des entrées avec ces enfants*⁶³². »

Si cela peut s'expliquer par l'effet de sidération de l'enseignant face à la nécessité de prendre en compte les élèves en situation de handicap, nous émettons également l'hypothèse selon laquelle, la proximité d'éléments d'explication éventuels empêche de chercher au-delà et cela d'autant plus quand la compréhension n'est pas perçue comme étant réellement à enseigner. On questionne l'étayage proposé éventuellement, ou encore on cherche à contourner la difficulté, mais on ne questionne pas la proposition didactique qui est faite. La proximité d'une explication plausible entrave une recherche plus approfondie. La relation entre la présence des troubles et les difficultés effectives de la compréhension de textes relève davantage de la coïncidence que de la causalité, tout du moins dans le fait qu'elle soit envisagée de façon a priori. Cependant en présence d'une explication plausible, on ne cherche ni d'autres sources de difficultés, ni d'autres éléments explicatifs. L'enseignement n'est pas questionné. Il y a effectivement un « effet de cécité didactique ». La considération a priori des troubles cognitifs entrave tout autre approche et tout autre questionnement telle la malédiction dans *L'ange exterminateur* de Luis Buñuel qui empêche le groupe de convives de sortir de cette villa située sur les hauteurs de Mexico alors que les portes en sont grand ouvertes.

« *Ils ont besoin de tellement de répétitions, de répéter, de répéter, répéter les choses...* je me sens un peu, tu vois, dans un carcan là-dedans⁶³³. »

⁶³² Annexes B13

⁶³³ Annexes B2

Des théories préconçues émergent alors et engendrent des pratiques pédagogiques sans fondement didactique. Ainsi cette cécité didactique se manifeste à chaque moment du travail de l'enseignant, de sa conception de la séance d'enseignement, à son interprétation, en passant par sa réalisation.

« Comme il a des troubles cognitifs, il est pas apte à faire plein de choses à la fois, c'est-à-dire quand une leçon se met en place, il y a du vocabulaire, des structures de phrase, plusieurs notions à la fois, ça fait beaucoup trop, c'est trop complexe alors qu'une approche au cas par cas, au coup par coup en fonction des difficultés qu'il rencontre de lui-même...⁶³⁴ »

« Pour certains la compréhension est très limitée, elle est très difficile, il faut rester très explicite, il faut répéter beaucoup, il faut rester dans des consignes simples⁶³⁵. »

Ce regard premier sur les troubles perçus qui plus est de façon statique amène l'enseignant à accepter leur existence comme un état de fait irrémédiable ainsi que les manifestations pédagogiques qui en semblent en être la conséquence. Cette approche statique de l'élève et du savoir provoque soit un acharnement aveugle, soit un renoncement impuissant mais toujours un appauvrissement du savoir enseigné dont les enseignants ne parviennent pas à prendre conscience seuls au sein de leur classe. Il en résulte une conception par étapes de l'enseignement de la compréhension où l'on n'offre des séances de travail de la compréhension qu'aux élèves qui maîtrisent déjà le décodage, ou encore l'absence de travail concernant l'abstraction parce qu'ils ne peuvent pas... L'enseignement se décline alors selon l'idée qu'il s'agit déjà de faire la preuve de sa capacité, voire de la compétence, pour pouvoir la travailler, telle l'idée souvent reprise sous forme anecdotique selon laquelle il s'agirait déjà de savoir nager pour être autorisé à entrer dans l'eau. Envisagé ainsi l'enseignement se résume à un entraînement de compétences déjà acquises par l'élève, mais pas à leur apprentissage.

⁶³⁴ Annexes B6

⁶³⁵ Annexes B13

« On essaie de lire soit ensemble, soit individuellement, je les reprends, je leur pose des questions sur la lecture mais ça peut être toujours les mêmes questions, trois fois de suite... A force ça rentre quoi... mais ça reste compliqué⁶³⁶... »

« C'est toujours l'histoire de l'abstraction, il faut qu'il y ait du visuel. Pour beaucoup, ils ont besoin de voir concrètement⁶³⁷. »

« Tout est dans le même cahier parce qu'ils ne savent pas s'il faut coller dans le cahier bleu ou dans le cahier jaune, français ou maths... déjà rien que cette distinction-là...⁶³⁸. »

À l'heure où l'École se souhaite inclusive, fondée sur la prise en compte des troubles cognitifs en amont de la situation pédagogique et justifiant alors une adaptation de l'enseignement et un étayage qui entrave l'apprentissage, les schémas anciens sont encore relativement prégnants. Alors que les enseignants au sein des dispositifs spécialisés connaissent la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ainsi que ses répercussions en termes d'éducation, en partagent les valeurs et s'en font même les porte-paroles militants auprès de leurs collègues, la prise en compte du contexte lors de la situation d'enseignement, dans le cadre de l'apprentissage de la compréhension des textes narratifs est parfois difficile et souvent inexistante. Il existe ainsi une tension entre les valeurs partagées et défendues par les enseignants et leurs pratiques d'enseignement. Convaincus pour la plupart de l'éducabilité de leurs élèves, comme en témoignent les entretiens préliminaires, ils ne parviennent cependant pas à décliner ce principe dans l'enseignement de la compréhension des textes narratifs et sont dès lors confrontés à une résistance de l'élève qui les déroutent. Les anciens schémas reprennent alors la place avec prévalence de l'approche médicale qui amène l'enseignant, en amont, à adapter la situation didactique au handicap. Cependant, comme le questionnait déjà L. Vygotski en 1934, « l'école doit-elle se contenter de s'adapter aux capacités amoindries de l'enfant ? Ne doit-elle pas au contraire, lutter contre l'arriération, orienter son travail dans une voie qui demande plus d'effort, c'est-à-dire vers le dépassement des difficultés engendrées par le

⁶³⁶ Annexes B1

⁶³⁷ Annexes B5

⁶³⁸ Annexes B10

handicap dans le développement de l'enfant ?⁶³⁹ » Pour les enseignants spécialisés, il ne s'agit effectivement plus de proposer un enseignement moins ambitieux en raison de la présence de troubles cognitifs, cependant lorsqu'ils se heurtent à une difficulté, une résistance chez leurs élèves, ou l'évitent par crainte, les anciens schémas resurgissent pour tendre vers un confort provisoire et illusoire. Cette difficulté que rencontre l'enseignant par la résistance de l'élève en situation de handicap nécessite d'interroger de nouveau le lien entre enseignement et apprentissage dont les logiques s'opposent. La logique d'enseignement relève davantage d'une logique d'exposition dont la matrice historique est l'encyclopédisme qui émane notamment du travail de Comenius, de la Grande Didactique et d'auteurs s'inscrivant dans la mouvance de la théologie protestante. Les principes fondateurs en sont simples : rendre les savoirs disponibles, ordonnés, rigoureux et exhaustifs. La logique de l'apprentissage relève quant à elle de la découverte. Pour Gaston Bachelard, en effet, si tout enseignement donné est un rationalisme, « tout enseignement reçu est un empirisme⁶⁴⁰. » C'est, comme nous l'avons vu avec Jérôme Bruner, en fonction de son vécu, de son rapport au savoir enseigné, de toute sa subjectivité que l'apprenant construit son savoir et accède à la culture. Ainsi, ce qui est rationnel pour l'enseignant, ne l'est pas forcément pour l'apprenant, quand on apprend, on saisit l'information en fonction d'un projet personnel qui n'est pas nécessairement celui de l'enseignant. On ne saisit pas non plus les savoirs dans l'ordre envisagé par l'enseignant. À une logique ordonnée s'oppose une logique de l'aléatoire. Un enseignement efficace suppose une programmation, c'est-à-dire qu'il nécessite l'organisation d'une séquence, la préparation d'exercices, des travaux de groupe, des travaux individuels... et cela bien que cette préparation soit ensuite modifiée et ajustée en fonction du public auquel elle s'adresse. Le désir d'apprendre, quant à lui, ne se programme pas, « l'ordre de l'apprentissage est par définition, celui d'une prise de risque, celui d'un désir, celui d'une volonté individuelle et irréductible à toute programmation pour se saisir d'un objet de savoir. Nous nous en saisissons parce que nous sommes, à ce moment précis, disposés à nous en saisir. En ce sens, la décision d'apprendre renvoie à un acte qui est irréductible à toute programmation⁶⁴¹. » Enfin, la logique d'enseignement s'oppose encore à celle de l'apprentissage par le choix des stratégies utilisées. Choisir une

⁶³⁹ BARISNIKOV, K. PETITPIERRE, G. (1994). Vygotsky. Défectologie et déficience mentale. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé. p 152.

⁶⁴⁰ BACHELARD, G. (1938/1971). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris. Vrin.

⁶⁴¹ MEIRIEU, P. (1995). Les théories pédagogiques sont-elles faites pour être mises en pratique ? Colloque sur les pédagogies de la médiation. CREPS de Poitiers.

En ligne : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/miseenpratique.pdf> (Consulté le 15/07/2017).

stratégie spécifique pour enseigner c'est nier le caractère singulier de chacun des apprenants et la présence de stratégies radicalement différentes d'un sujet à un autre.

Logique d'enseignement et logique d'apprentissage s'opposent ainsi en de nombreux points qu'il semble difficile de concilier ; de là naît cette résistance de l'apprenant rencontrée, parfois douloureusement, par l'enseignant. « Entre ces deux systèmes, il existe bien une « résistance » *légitime de l'autre à la volonté de l'éduquer qui est au cœur de toute éducation et qui fonctionne comme un appel à entrer dans une démarche pédagogique. Si l'on n'entend ni cet appel ni cette résistance, l'éducation bascule dans la violence, dans une tentation démiurgique ou dans l'indifférence. C'est-à-dire que l'on évacue la logique de l'enseignement, (« Qu'il apprenne ce qu'il veut, quand il veut, de toute façon je ne peux pas le faire à sa place... »), ou l'on évacue la logique de l'apprentissage (« Je fais mon cours et l'apprenant doit se soumettre à sa logique sous peine d'exclusion. ») ... On bascule alors dans le fatalisme au lieu de chercher le nœud même ce qui va nous permettre de progresser*⁶⁴². Le fondement de la démarche pédagogique se situe dès lors entre ces deux logiques pour « entrer dans cette intelligence de la résistance », la comprendre et la dépasser.

« *Dans l'éducation, la notion d'obstacle pédagogique est méconnue. J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres, si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas (...). Les professeurs imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point*⁶⁴³ » s'étonnait déjà G. Bachelard et ce constat peut encore se partager ici en ce qui concerne la difficulté d'interprétation et de prise en compte de cette résistance au sein des dispositifs spécialisés. Nous le voyons ici, cette résistance n'est pas l'apanage des élèves en situation de handicap et sa présence ne se résume pas à l'existence ou non de troubles cognitifs ; elle est propre à tout apprenant qui rencontre le savoir selon la logique de l'enseignement telle que nous l'avons définie précédemment. En attribuant cette résistance à la présence de troubles cognitifs, l'enseignant, face aux élèves en situation de handicap peut avoir la tentation de voir une limite à l'apprentissage et n'envisager, dès lors aucune démarche pédagogique. Confronté à cette résistance, il méconnaît ou en oublie la cause et invoque l'existence de troubles cognitifs. Se faisant, il emprunte la voie du déterminisme qu'il était cependant prêt à refuser et

⁶⁴² Ibid.

⁶⁴³ BACHELARD, G. (1938/1971). Op. Cit., p 18.

se trouve coincé entre ses convictions et une interprétation erronée des constats effectués au sein de la classe. Les élèves rencontrent effectivement des difficultés à comprendre les textes narratifs et bien qu'ils présentent également des troubles cognitifs, ces difficultés ne relèvent pas pour autant de la présence de ces derniers. « Coincé comme dans un carcan⁶⁴⁴ », l'enseignant n'endosse pas le rôle de pédagogue. Pensant connaître la cause de la difficulté, il s'empêche de questionner son enseignement et de se questionner lui-même. L'approche médicale des troubles lui en donne une compréhension, mais elle ne permet pas de surmonter cette résistance. Il n'y a cependant pas en pédagogie, de déductibilité légitime d'une solution à partir d'un diagnostic et l'on peut souligner l'excès des métaphores médicales en éducation, excès qui concerne également à la définition des besoins de l'élève uniquement par la définition du handicap qui l'affecte. La connaissance des troubles cognitifs ne suffit pas pour permettre l'apprentissage de l'élève. « *Il y a dans l'abus de la métaphore médicale l'idée qu'il suffirait d'identifier le besoin pour pouvoir trouver le remède* » ; il en va de même pour l'enseignant qui ne regarde ses élèves que par le prisme des diagnostics médicaux et/ou psychologiques, il ne trouve pas le remède et se heurte à une résistance qu'il attribue, par erreur, à la présence de troubles cognitifs. Cette prédominance des approches médicales et/ou psychologiques perturbe l'approche de l'enseignant qui n'accueille plus l'élève en tant que tel et en perd ainsi sa place et même sa raison d'être.

« *Est-ce que ça vaut le coup de s'acharner, ils peuvent la comprendre cette sensibilité, cette inférence ? Est-ce qu'ils vont la faire ou est-ce que je la fais pour eux ?*⁶⁴⁵ »

L'enseignant assure les conditions de réussite de l'élève, mais pas son apprentissage⁶⁴⁶ et en oublie alors son rôle, voire en perd son identité.

La proposition pédagogique est soumise à la prise en compte première des troubles cognitifs et des difficultés perçues comme inhérentes aux élèves. Souvent appauvrie, elle ne permet pas l'apprentissage mais entretient une situation déjà existante. Par « effet de cécité didactique », c'est bien la proposition didactique qui est déficiente et l'enseignant empêché de

⁶⁴⁴ Annexes B2

⁶⁴⁵ Annexes B9

⁶⁴⁶ Annexes B1, B2, B5, B11.

penser, aucun apprentissage n'est construit, si ce n'est celui que l'enfant effectue par lui-même, malgré tout.

3.2.1.3 L'effet pharmakeïa

En prenant en compte a priori les troubles cognitifs des élèves et les difficultés que ceux-ci pourraient rencontrer au cours de l'activité dans la résolution de la tâche demandée, les enseignants prévoient une aide préalable ou en cours d'action. En conséquence du phénomène de « cécité didactique » établi précédemment, l'étayage proposé est peu adapté puisque ni en lien avec la situation didactique, ni avec les besoins particuliers de l'élève et peut entraver là aussi l'apprentissage. Comme nous venons de le montrer, l'enjeu didactique est parfois revu à la baisse et cette adaptation de l'enseignant peut s'expliquer par la « *contrainte de l'échec* ⁶⁴⁷ » défini par J-M Favre. Ce concept, établi à partir de l'étude de l'enseignement de la multiplication dans les classes spécialisées révèle que « la contrainte de l'échec » conduit l'enseignant à postuler d'emblée l'échec de ses élèves, en amont de toute proposition didactique qu'il pourrait mettre en œuvre, et à s'attendre à rencontrer cet échec de nouveau au cours des séances de travail. La contrainte de l'échec conduit l'enseignant à faire en sorte que l'échec effectif n'apparaisse pas trop afin de préserver ses élèves de frustrations trop importantes. La logique de l'adaptation et la contrainte de l'échec ont pour conséquence de pousser les enseignants spécialisés à élaborer une méthodologie particulière pour enseigner, fortement dépendante de leur « épistémologie pratique ⁶⁴⁸ ». On s'accorde ainsi à penser que pour ces élèves, il faut « proposer autre chose », de plus « adapté », de plus « accessible », de plus « concret », voire de plus « motivant ». Ainsi prédisant a priori l'échec potentiel de leurs élèves et voulant s'adapter prioritairement aux difficultés qu'ils s'attendent à rencontrer, les enseignants sont très souvent conduits à prévoir une « aide » préalable ou en cours d'action susceptible de permettre la réussite.

Dans la situation qui est celle de notre recherche, reposant sur une prise en compte des troubles et des difficultés a priori, cette aide est destinée :

⁶⁴⁷ FAVRE, J-M (2003). « Etude des effets de deux contraintes didactiques dans l'enseignement de la multiplication en classe spécialisée. » Actes du séminaire national de didactique des mathématiques, Cahiers Didirem, p 45-61.

⁶⁴⁸ SENSEVY, G. (2006). L'action didactique. Eléments de théorisation. La revue suisse des Sciences de l'Education, 28(2), p 205-225.

- soit à faciliter la compréhension du texte (le choix de supports très simples, concrets et familiers aux élèves, l'explication des mots de vocabulaire en amont, la présence de l'enseignant pour expliquer directement un passage du texte et répondre ainsi à la difficulté au coup par coup) ;

- soit à assurer la réussite de la tâche demandée (surligner les passages contenant les réponses, interventions du maître...).

Ici l'aide annihile toute possibilité d'apprentissage. L'enseignant sait, montre, souligne, explique... et s'inscrit totalement dans une posture développant ce que l'on nomme l'effet Topaze⁶⁴⁹.

« *La compréhension dans la classe, je trouve que c'est très difficile pour eux et... ils ont énormément besoin que tout soit saucissonné, que tout soit découpé, que ce soit au niveau des consignes, que ce soit au niveau du traitement de l'information, au niveau de la restitution, que ce soit toute cette partie-là...* »⁶⁵⁰

L'introduction de ces aides dans le milieu didactique n'est ainsi pas sans conséquence sur le contrat didactique. Ce dernier, défini par G. Brousseau comme « *l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant* »⁶⁵¹, n'est plus assuré ici, rompu par le maître qui prend à sa charge la difficulté et entretient l'illusion de réussite des élèves au sein de la situation didactique. Le contrat initial de recherche est évité : les élèves sont progressivement appelés à abandonner leur recherche pour écouter l'enseignant montrer ou rappeler la pertinence de l'aide et l'utiliser, au détriment du sens de l'activité et de la recherche personnelle. Paradoxalement, les « aides », devenues centrales dans le scénario didactique et pédagogique, associées à une activité peu mobilisatrice, ont pour conséquence première de modifier la recherche ou la dénaturer, quand il ne s'agit pas de l'arrêter. La recherche initiale

⁶⁴⁹ L'effet Topaze a été défini par Guy Brousseau en référence au personnage de Marcel Pagnol qui dicte : "des moutons...des moutons... moutonss. Je dis moutons. Étaient... étaieunnt. C'est-à-dire qu'il n'y avait pas qu'un moutonne. Il y avait plusieurs moutonssse." Il ne s'agit plus de comprendre et connaître le pluriel, mais d'entendre les sons. Dans l'effet Topaze, le maître négocie l'adhésion de l'élève en transformant complètement la tâche. Il prend à sa charge l'essentiel du travail. Les connaissances nécessaires pour produire la bonne réponse ne sont plus les mêmes, au point que le savoir visé disparaît.

⁶⁵⁰ Annexes B12

⁶⁵¹ BROUSSEAU, G (1980), Les échecs électifs en mathématiques dans l'enseignement élémentaire. in Revue de Laryngologie otologie rhinologie, 101, 3-4, pp 107-131. p 127.

devient exécution ou reproduction d'une procédure. L'élève ne rencontre plus les conditions lui permettant de s'inscrire réellement dans une activité de construction du sens. Ses possibilités de décision, d'évaluation et de correction, ses capacités à reconnaître et justifier l'action sont compromises ainsi que les possibilités d'identification de la connaissance. Il aura réussi, mais il n'aura pas appris. Il aura compris ce texte, mais il ne saura pas comment faire pour en comprendre d'autres. Pour reprendre les termes de l'« effet pharmakéia » défini par C. Roiné, l'aide, contrairement à l'intention initiale, devient poison. « Pharmakéia », en grec classique, signifie en effet tout à la fois « remède » et « poison ». Cette double signification illustre l'ambivalence d'une substance qui selon les cas, les circonstances et les doses employées, peut être susceptible d'exercer une action favorable (remède) ou défavorable (poison) sur les personnes. L'« effet pharmakéia » prend en compte les deux aspects définis : le poison comme potentiellement remède, le remède comme potentiellement poison. Ici, l'étayage, supposé « remède » aux « difficultés » des élèves, apparaît bien comme un poison potentiel lorsqu'il est employé tel quel notamment lorsque les conditions didactiques de son utilisation sont ignorées. Lorsqu'il y a cécité didactique « *l'aide est considérée en tant que telle. Alors qu'elle est censée aider le travail des élèves, parce qu'elle n'est pas interrogée didactiquement, elle contribue à compliquer le travail des élèves au point que celui-ci devienne incertain.* »⁶⁵²

Alors qu'au cours de sa recherche C. Roiné émettait l'hypothèse selon laquelle le maintien de ces étayages était corrélé au type de situation de recherche proposée aux élèves et notamment au fait que les « situations-problèmes » représentent des situations non-adidactiques au sens défini par G. Brousseau⁶⁵³, ici, les discours des enseignants confortent cette hypothèse. Ils font effectivement apparaître que les situations au sein desquelles la compréhension des textes par les élèves était envisagée ne correspondaient pas non plus à un objectif d'apprentissage défini. Les conditions didactiques qui auraient permis une réelle construction du savoir par les élèves (adidacticité notamment) ne sont pas envisagées par l'enseignant. La situation-problème n'en est pas une en réalité et l'élève ne peut chercher que

⁶⁵² ROINE, C (2009). Op.cit. p 242.

⁶⁵³ Selon Guy Brousseau dans Théorie des situations (1998), une situation a-didactique est une situation au sein de laquelle « *le maître se refuse à intervenir comme possesseur des connaissances qu'il veut voir apparaître. L'élève sait bien que le problème a été choisi pour lui faire acquérir une connaissance nouvelle mais il doit savoir aussi que cette connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation.* » p 59.

dans le jeu des interactions avec l'enseignant des indices de la pertinence de son travail. « Ils me vampirisent » dit une enseignante, « *ils m'accaparent* » soupire une autre, mais pourrait-il en être autrement alors que les conditions d'acquisition du savoir ne sont pas assurées et que l'enseignant, in fine, n'a pour seul recours que de dire ou faire dire la réponse, par effet Topaze, à des élèves qui n'ont pas « trouvé » ? La clé du problème à résoudre est donnée. Les élèves ne pourront certainement pas la transférer lors de l'étude d'un nouveau texte. Le recours à l'enseignant sera une nouvelle fois la réponse à la situation, mais pas à l'apprentissage.

« Je trouve que nos enfants, nos élèves, on les enferme vite dans des scénarios et *comme tu dis, ça donne l'illusion de, mais quand on sort de ça, et bien il n'y a pas grand-chose quoi, c'est là que le transfert ne se fait pas (...). En fait, quand on ritualise, on rend la noyade plus accessible [Rires], ils ont l'impression de sortir la tête de l'eau parce que la maîtresse a dit qu'il y a ça, après il y a ça... et puis nous aussi, face à eux, on dit : « Ah ça y est, ils s'en sortent ! mais au final dès qu'on les sort de ça et bien « plouf », ils replongent ! (...)* Les outils à un moment donné il faut qu'on se les approprie, il faut qu'on les transforme, mais eux, ils n'ont pas accès à ça pour l'instant et je ne sais pas comment faire... Et puis les déstabiliser, ça déstabilise le comportement donc on retombe sur le comportement, donc⁶⁵⁴... »

« *Ils attendent les corrections, de savoir s'ils ont juste, ils n'arrêtent pas de dire : « yes ! » Tu sais, ils sont... ils sont à fond. Quelque part, on se dit qu'ils investissent le truc, mais quelque part, moi c'est quelque chose qui ne me convient pas non plus⁶⁵⁵.* »

L'adulte est omniprésent et le recours systématique à son aide est alors analysé comme un besoin des élèves et non comme l'absence de sens de la situation proposée :

« Ah il faut toujours être derrière eux pour leur rappeler ! Je pense que tout seuls, ils *n'auraient pas le réflexe, mais du moment où tu commences à leur dire : « souvenez-vous... », ça y est ! Mais il faut quand même... mais bon, c'est pour tout ! (...)* Peut-être qu'un affichage, oui... moi je ne l'ai jamais fait, mais... Et puis je me dis : « Est-ce qu'ils vont s'en servir, parce

⁶⁵⁴ Annexes B14

⁶⁵⁵ Annexes B3

qu'il n'y en a pas beaucoup, mais le peu qu'il y a, ils ont déjà du mal, si je suis pas là pour...⁶⁵⁶ »

Il semble ainsi que plus l'enseignant se focalise sur la nature des troubles cognitifs des élèves, plus il ajoute dans le milieu didactique des étayages matériels et humains supposés aider les élèves, plus il contribue à modifier le contrat didactique, à compliquer la situation, et à diminuer voire nier le sens de cette dernière et celui de l'activité de l'élève. L'aide proposée se révèle plus ici dans sa composante « poison » que sous la forme de remède, tant sa conception repose sur la considération des troubles plus que sur celle des conditions didactiques de l'apprentissage. Sa présence, qui conforte l'enseignant spécialisé dans l'idée de répondre à la définition de son rôle, est, contre toute attente et en dépit des intentions louables des enseignants, une entrave à l'apprentissage des élèves tout autant qu'elle n'est pas gage d'enseignement.

La place attribuée aux difficultés prédéfinies engendre non seulement un effet de cécité didactique mais aussi un étayage mal défini et placé de façon trop précoce, puisque là aussi défini en amont et adapté non pas à un élève en particulier en fonction d'une situation didactique déterminée, mais adapté aux conceptions qu'a l'enseignant des demandes qui lui sont faites et des représentations qu'il a de l'élève présentant des troubles cognitifs et de son rapport au savoir. La crainte de l'échec, la peur des troubles du comportement, la nécessité de gérer la classe, de répondre aux injonctions concernant « les temps d'inclusion » amènent l'enseignant à renoncer ou s'acharner, dans un aveuglement pédagogique. L'absence de transfert est évoquée par les enseignants et perçue là aussi comme inhérente à « ces enfants-là », sans questionnement de l'enseignement prodigué en amont.

Nous pouvons illustrer cette situation par le schéma suivant :

⁶⁵⁶ Annexes B8

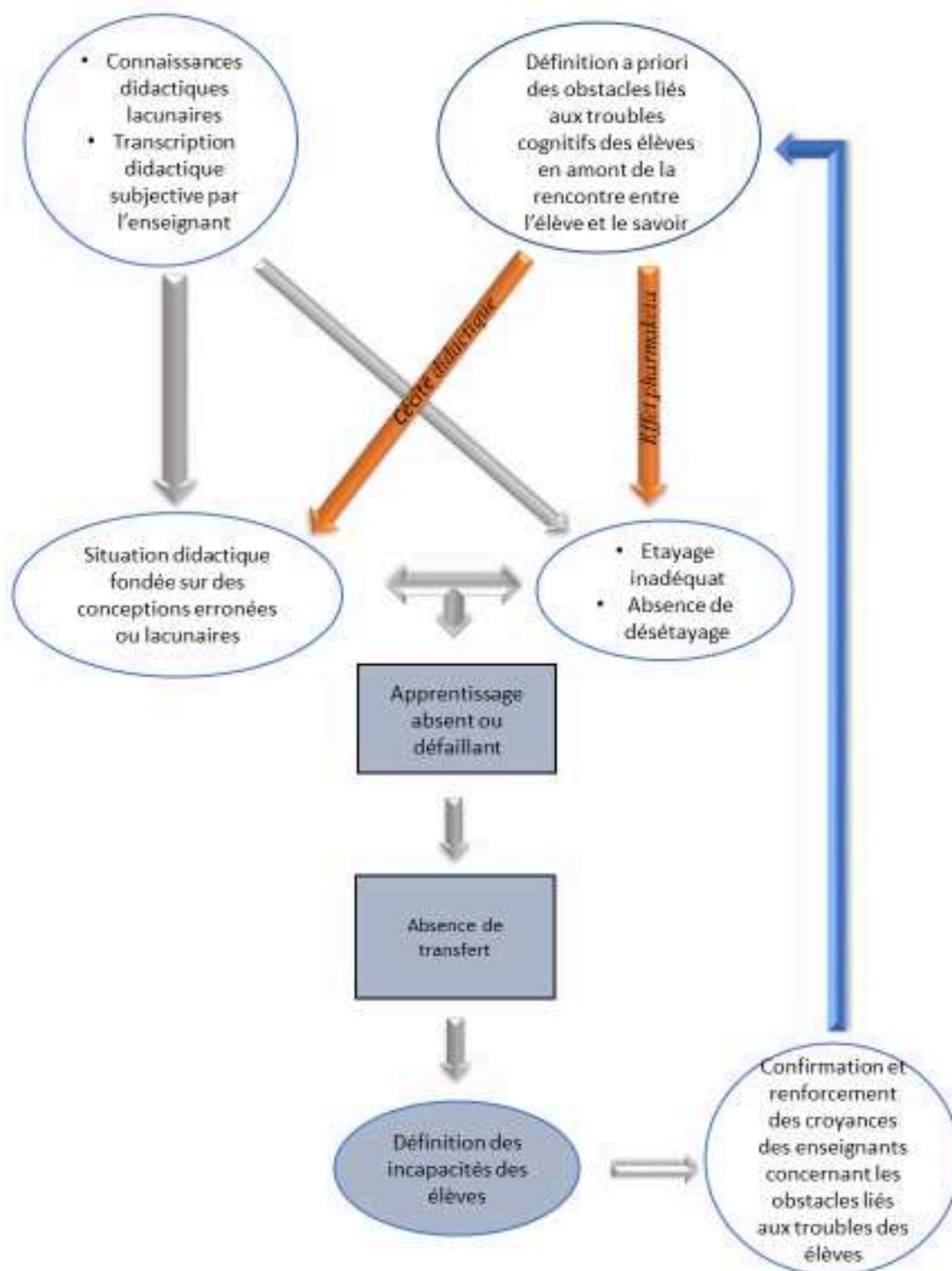


Figure 7 : Schématisation de la situation d'apprentissage initiale de l'enseignement de la compréhension de textes auprès des élèves présentant des troubles cognitifs.

À la suite de l'« effet de cécité didactique » qui s'accompagne de celui de « pharmakéia », nous percevons dans le cadre de notre recherche une situation dont les tenants et les aboutissants sont régis par une relation caractérisée par un effet pervers. Selon Raymond Boudon, en effet, « on peut dire qu'il y a effet pervers lorsque deux individus (ou plus) en recherchant un objectif donné engendrent un état de choses non recherché et qui peut être indésirable du point de vue de chacun des deux, soit de l'un deux.⁶⁵⁷ » Dans la situation qui nous intéresse, nous constatons cet effet pervers : les enseignants, sont mus par un réel intérêt pour les élèves en situation de handicap, par la volonté de les accueillir pleinement au sein des dispositifs spécialisés et de leur permettre de progresser dans les apprentissages, cependant, ainsi que les injonctions institutionnelles les incitent à le faire, ils prennent en compte les troubles cognitifs dont ils sont affectés mais en oublient la didactique de la discipline à enseigner. Ainsi, contrairement à l'effet attendu d'une progression de chaque élève dans ses apprentissages, ils obtiennent une absence d'apprentissage. Deux autres effets indésirables et tout aussi pervers sont alors engendrés. Tout d'abord, les conceptions de l'enseignant concernant les troubles des élèves et les difficultés qu'ils entraînent sont renforcées : les élèves ne structurent pas les connaissances, ne mémorisent pas, ne parviennent pas à les mobiliser et par conséquent, ne transfèrent pas. L'enseignant confirme alors les troubles cognitifs et surtout leurs effets entravant sur les apprentissages : selon les représentations initiales et les résultats d'une situation pédagogique faussée, on parvient à la conclusion selon laquelle les élèves qui présentent des troubles cognitifs rencontrent de réelles difficultés pour comprendre les textes narratifs.

Par ailleurs, l'enseignant se trouve dans une situation très inconfortable concernant son identité professionnelle, puisqu'il se heurte à des situations au sein desquelles les élèves n'apprennent pas. Il exprime clairement qu'il ne sait pas comment faire et ne parvient pas à prendre le recul nécessaire pour analyser la situation et replacer la didactique de la discipline à enseigner au sein de la situation d'enseignement, ni même à prendre conscience de la nécessité de cette prise de distance. Persuadé de répondre pleinement aux critères de l'enseignement spécialisé, avec définition des besoins éducatifs des élèves dont il a la charge et mise en place d'un étayage, il

⁶⁵⁷ BOUDON, R. (1979). Effet pervers et ordre social. PUF.

ne perçoit plus le décalage entre sa posture pédagogique fondée sur des connaissances lacunaires et une prise en compte des troubles a priori et une réelle observation de l'élève dans sa rencontre avec un savoir clairement défini.

L'expérimentation proposée au cours de notre recherche a, dans une certaine mesure, permis de s'affranchir de ce cercle au sein duquel les effets pervers s'enchaînent. Tournons désormais notre regard sur les conditions qui ont permis ce changement de paradigme.

2.2 ... À un retour au savoir et une prise en compte d'un contexte

À l'issue de l'expérimentation, les enseignants ont modifié leur regard sur le savoir mais également sur leurs élèves ainsi que la perception qu'ils avaient de leurs troubles cognitifs. Si les élèves ne sont pas tous autonomes pour comprendre un texte, ils ont tous débuté dans cet apprentissage et s'y sont pleinement engagé malgré les troubles dont ils sont porteurs. Nous analysons à quelles conditions l'enseignement a permis aux élèves de s'engager dans l'apprentissage de la compréhension de textes.

2.2.1 Considérer le contexte d'apprentissage

L'approche qui a été la nôtre au cours de cette expérimentation a suivi les différentes étapes définies par B-M Barth. Ainsi, la définition du savoir à enseigner a été affirmée comme préalable à toute élaboration des séances didactiques. S'intéresser au savoir à enseigner avant de l'enseigner peut apparaître comme une évidence pédagogique mais, nous l'avons vu, dans le cadre de l'enseignement de la compréhension dans les dispositifs spécialisés, différents facteurs n'ont pas permis aux enseignants de connaître et de maîtriser la didactique de la compréhension de textes. Nous avons ainsi défini celle-ci et cherché à proposer des supports qui permettaient de construire le concept de compréhension de textes chez les élèves en fonction d'un niveau de conceptualisation visé. Les élèves qui étaient jusque-là perçus comme en difficulté de compréhension, voire « qui ne comprenaient pas, qui ne comprenaient

rien⁶⁵⁸ », au contact direct avec les textes, et en situation de recherche, ont progressivement construit ce concept au fur et à mesure des séances proposées.

Le niveau de conceptualisation visé n'a pas été défini en fonction des troubles présentés éventuellement pas les élèves, mais en fonction de ce qui peut être attendu chez des élèves au cours de leur scolarité en école primaire en commençant par les compétences attendues à l'issue du cycle 2 et de ce qui peut correspondre à leur zone proximale de développement (dans la mesure où ces compétences ont été rarement travaillées auparavant). Le concept a ainsi été défini à partir des éléments de compréhension présents dans les textes prévus pour ce niveau. Au cours de la phase préliminaire, les entretiens ont montré que les enseignants attendaient que les élèves sachent lire pour commencer à travailler la compréhension ou découpaient l'ensemble de la tâche à effectuer car les élèves n'étaient pas perçus comme aptes à gérer la tâche elle-même. L'expérimentation replace le savoir au départ de l'élaboration des séances. Finalement, les élèves révèlent aux enseignants leurs capacités à construire les compétences attendues. « *Le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser*⁶⁵⁹ » rappelle en effet L. Vygotski, pour qui « *la pédagogie doit s'orienter non sur l'hier mais sur le demain du développement infantin [car] alors seulement elle saura dans le processus d'apprentissage déclencher les processus de développement qui sont pour le moment dans la zone prochaine de développement*⁶⁶⁰. »

Par l'interaction avec les autres élèves ainsi qu'avec les textes et recherches proposés, le vécu, les connaissances et les conceptions de chacun ont été prises en compte. Dans les dispositifs où les élèves étaient habitués à travailler individuellement, mais aussi où l'enseignant n'avait pas l'habitude d'organiser des échanges entre les élèves, le changement a été parfois difficile⁶⁶¹. Néanmoins, les élèves étaient tous engagés dans la construction de la compréhension à partir du texte proposé.

« Maintenant tu sors le texte, ils sont tous là à attendre.⁶⁶² »

La place du sens de l'apprentissage pour les élèves nous apparaît là encore comme fondamentale. Au cours de ces séances proposées, le sens est connu des élèves, ils savent qu'il

⁶⁵⁸ Annexes B3

⁶⁵⁹ VYGOTSKI, L.S. (1934/2013). Op.Cit. p 365.

⁶⁶⁰ Ibid. p 367.

⁶⁶¹ Annexes I2

⁶⁶² Annexes I2

s'agit d'apprendre à comprendre des textes, et de prendre conscience des outils et méthodes nécessaires pour y parvenir. Comprendre un texte... n'est-ce pas leur offrir les clefs d'une compréhension du monde ? Le défi qui leur est lancé, ainsi que l'accompagnement proposé leur permettent ainsi de s'engager dans l'action et plus largement dans l'apprentissage. Il ne s'agit désormais plus d'exécuter une tâche pour laquelle le sens est absent et la réussite assurée par un étayage enseignant très fort, mais bien d'apprendre. Non seulement par ce recentrage autour du savoir l'enseignant permet à l'élève de s'engager réellement dans l'activité proposée mais il lui montre également qu'il croit fermement en son éducatibilité. Les élèves participent davantage, ils connaissent la démarche, savent ce qui est attendu d'eux et savent également que si la parole de chacun est importante, l'erreur n'est pas perçue comme telle. Les conditions pour que l'élève s'engage dans la tâche et s'investisse pleinement sont ainsi réunies :

« Les élèves ont clairement verbalisé que le fait de savoir ce qu'ils vont faire à l'avance les rassure et les sécurise. L'anticipation semble être facilitante pour eux. Ils ont également bien compris que l'erreur ne faisait pas partie de la démarche. Cela a libéré la parole d'un grand nombre d'élèves, particulièrement de tous ceux qui ont peur de se tromper⁶⁶³. »

« Quasiment tous les élèves participaient et ils n'avaient pas peur de dire, même si leur proposition n'était pas correcte, l'invalidation et justification par les autres élèves ne les bloquaient pas. Je crois que petit à petit, ils ont effectivement construit du sens sur cet apprentissage. Ils disaient eux-mêmes qu'ils voulaient trouver des indices pour comprendre, pour arriver à mieux lire.⁶⁶⁴ »

Le sens de l'apprentissage et la compréhension de celui-ci est essentiel pour les élèves et comme l'affirme G. Pelgrims : *« Les travaux actuels nous indiquent que le sentiment d'être compétent, que la croyance en ses propres aptitudes résultent d'expériences d'apprentissages dans lesquelles les élèves ont perçu la valeur des savoirs en jeu, ont fait un effort, ont surmonté des obstacles pour atteindre un but, ont pris conscience des progrès réalisés, des conditions de leur réalisation et des progrès à faire. Mais les travaux nous enseignent aussi que l'engagement, la persévérance, et les émotions des élèves lors d'une tâche d'apprentissage*

⁶⁶³ Annexes G12

⁶⁶⁴ Annexes G7

dépendent bien plus de la manière dont ils perçoivent l'utilité et l'intérêt des savoirs en jeu dans cette tâche, des possibilités de réussite et de gains en savoirs et savoir-faire qu'elle représente. C'est donc essentiellement sur les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage qu'il convient d'agir si notre but est de leur permettre d'intégrer le rôle d'élève. C'est en recentrant les objectifs prioritaires et les pratiques en classe sur l'enseignement des savoirs et savoir-faire scolaires que nous signifions aux élèves que nous croyons en eux et en leur potentialités d'apprentissage⁶⁶⁵. »

Mais si cette centration sur le savoir est nécessaire, elle ne nous semble pas suffisante. L'« attention conjointe » et la « concertation mutuelle » permettent l'expression des élèves, et c'est bien par le langage qu'ils élaborent progressivement leur compréhension, notamment lorsqu'ils doivent justifier leurs avis et préciser ainsi leur pensée.

« Au fil des textes, il y a plus d'interactions entre les élèves, mais cela met du temps à se mettre en place. (...) Les élèves rebondissent sur les propos des autres pour ajouter un élément manquant ou pour contredire s'ils ne sont pas d'accord⁶⁶⁶. »

« Les échanges portent sur les justifications de leurs réponses, ils cherchent des arguments pour valider leur réponse afin de convaincre le plus grand nombre de leurs camarades. Il y a co-construction car il y a débat, argumentation, confrontation à un problème entre plusieurs enfants.⁶⁶⁷ »

La construction du savoir est avant tout sociale. « Nous n'apprenons pas seuls. Nous apprenons par l'interaction, avec les autres et avec les outils de pensée que la culture – notre environnement – nous rend accessibles⁶⁶⁸ » rappelle B-M Barth qui cite ensuite successivement L. Vygotski et J. Bruner pour appuyer son propos : « Chaque fonction du développement

⁶⁶⁵ PELGRIMS, G. (2007). Estime de soi en classe spécialisée... et si nous commençons par avoir de leur estime pour leur éducatibilité ? In Revue suisse de pédagogie spécialisée. 2007, n°4. p 9-18

⁶⁶⁶ Annexes G10

⁶⁶⁷ Annexes G11

⁶⁶⁸ BARTH, B-M (2013). Op.Cit. p 201-202.

culturel apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme une activité collective, sociale, puis comme une activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant. » ; « il n'est donc pas possible de baser une théorie du développement sur le modèle de l'enfant isolé, et il est impossible de prendre en compte la façon dont l'enfant apprend ces systèmes sémiotiques sans spécifier les formes d'interaction qui permettent des rencontres entre eux. »

Au cours de ces interactions, la zone proximale de développement de chaque élève est respectée. Le point de départ est effectivement le niveau de conceptualisation qui est le sien lors de sa rencontre initiale avec les textes pour ensuite le faire évoluer en fonction des différentes confrontations aux supports proposés et en lien avec le dialogue cognitif instauré avec ses pairs. Les différents niveaux cognitifs des élèves que nous avons pu observer à l'issue de l'expérimentation illustrent la progression de chacun dans le respect de sa zone prochaine de développement et si certains parviennent à énoncer ce qu'il faut faire et à l'appliquer sur de nouveaux textes dans des situations différentes (c'est-à-dire en dehors du scénario proposé), d'autres commencent à comprendre et à énoncer la façon de s'y prendre sans pour autant pouvoir déjà l'appliquer dans les séances proposées avec la médiation de l'adulte. Les différents niveaux s'observent au cours et à l'issue de l'expérimentation. Ainsi l'effet de « cécité didactique » énoncé plus haut cède la place à celui de visibilité didactique qui correspond selon M-P Chopin « à la possibilité pour le professeur de voir les états *d'hétérogénéisation didactique de sa classe au cours de l'enseignement.* » Dans sa dimension perceptive, la visibilité didactique permet d'abord « *d'identifier les positions didactiques auxquelles les élèves sont affectés au fur et à mesure de l'enseignement. Elle nécessite ainsi l'identification de l'existence de positions différentes chez les élèves et l'interprétation de la distribution de ces positions en termes d'hétérogénéité didactique, c'est-à-dire comme la conséquence des spécificités didactiques de la situation qui les a générées. (...)* [Sa dimension projective, quant à elle,] concerne cette possibilité d'anticipation de la suite de la leçon basée sur les phénomènes d'hétérogénéisation déjà réalisés.⁶⁶⁹ » Ainsi, pour l'enseignant, c'est bien la connaissance didactique de la compréhension qui lui permet de considérer les élèves. La dimension perceptive de la visibilité tient effectivement à la possibilité de relier les différences de réaction des élèves aux caractéristiques de la tâche et la dimension projective oriente

⁶⁶⁹ CHOPIN, M-P., (2008). La visibilité didactique : un milieu pour l'action du professeur. In Education et politique. Vol 2. N°2. Septembre 2008. p 63-79. En ligne : <https://educationdidactique.revues.org/300> [Consulté le 20 mai 2017).

l'enseignant quant au type d'action à accomplir pour actualiser son projet d'enseignement. Une enseignante voit ainsi émerger différents obstacles à la compréhension chez ses élèves et parvient à les énoncer :

- « - *difficulté à comprendre que la réponse n'est pas dans le texte* ;
- problème de vocabulaire ;
- *problème d'acculturation* ;
- difficulté à identifier la chaîne pronominale,
- *difficulté à verbaliser l'opération mentale permettant de faire une inférence*⁶⁷⁰. »

C'est bien à l'issue des différents temps d'échange que l'enseignant peut établir une réelle différenciation en variant et personnalisant les supports en fonction des besoins constatés, en choisissant de regrouper les élèves qui présentent des difficultés similaires pour travailler avec l'enseignant ou l'AESH.

La centration de l'enseignement sur le savoir permet de retrouver l'apprentissage de l'élève et le sens de celui-ci. La démarche fondée sur l'attention conjointe et la négociation du sens permet également à l'élève d'être pleinement acteur de l'élaboration d'un savoir qui n'est pas « déjà là », dans le respect de son rythme d'apprentissage et de la singularité de sa personne. Cette centration sur le savoir et la situation permet également à l'enseignant de redéfinir son rôle et sa posture et ainsi (re)trouver son identité professionnelle.

Si le savoir a repris une place centrale dans la situation didactique, qu'en est-il de celle dévolue aux troubles cognitifs ?

⁶⁷⁰ Annexes G12

2.2.2 Rencontrer l'élève empirique

Le savoir étant désormais placé au centre de la situation didactique, les troubles cognitifs ne sont plus pris en compte pour eux-mêmes. Au cours des séances proposées, l'élève est directement confronté à la situation complexe qui est ici celle de la construction de la compréhension d'un texte. Ce n'est qu'une fois cette rencontre avec l'expression du savoir sous une forme concrète que l'enseignant peut observer les éventuels obstacles que l'élève connaît. Ce dernier, dans la mesure où il est amené à exprimer ses représentations, à argumenter, à confronter son avis à celui des autres pour construire une explication commune du texte, donne à voir à l'enseignant son niveau de conceptualisation ainsi que les difficultés qui peuvent être les siennes. Il n'est ici aucunement question de la prise en compte direct des troubles cognitifs de l'élève, mais bien, celle des besoins qui se révèlent pédagogiquement au sein de la situation donnée à un moment donné. Ainsi, c'est bien une approche situationnelle qui est privilégiée. Les difficultés ne sont pas inhérentes à l'élève mais résultent de la situation elle-même, et donc ici de sa rencontre avec le texte et la recherche demandée, c'est-à-dire avec le savoir exprimé sous une forme concrète. La prise en compte du contexte, ici de la situation didactique est primordiale car l'expression des difficultés est fonction de la situation rencontrée comme le soutient Georges Canguilhem. En effet, selon lui, « *l'homme, même physique, ne se limite pas à son organisme. L'homme ayant prolongé ses organes par des outils, ne voit dans son corps que le moyen de tous les moyens d'action possibles. C'est donc au-delà du corps qu'il faut regarder pour apprécier ce qui est normal ou pathologique pour ce corps même. Avec une infirmité comme l'astigmatisme ou la myopie, on serait normal dans une société agricole ou pastorale mais on est anormal dans la marine ou l'aviation*⁶⁷¹. » L'enfant n'est pas condamné à n'être défini que par ses troubles. Il n'est pas ses troubles et seules les situations qu'il rencontre peuvent révéler des difficultés. Cette nécessaire prise en compte des facteurs environnementaux est fermement défendue par P. Fougeyrollas⁶⁷² qui évoque « le processus de production du handicap » équivalent du « process of disablement » proposé par P. Wood en 1980. Selon P. Fougeyrollas, il s'agit de s'intéresser aux résultats de l'interaction des facteurs personnels et des facteurs environnementaux qui se traduisent par des conséquences sur les habitudes de vie et cela en tenant compte également du facteur temps.

⁶⁷¹ CANGUILHEM, G. Op. Cit. p 174-175.

⁶⁷² FOUGEYROLLAS, P. Le funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap. Laval. PUL. p 152.

Les rencontres régulières de l'élève avec les textes et les recherches demandées donnent à entendre, dans l'interaction avec les autres élèves, les processus mis en œuvre par chaque élève dans la réalisation de la tâche, mais aussi l'évolution de ceux-ci. Les réponses de l'élève peuvent être différentes, en fonction des textes mais aussi en fonction des apprentissages réalisés. Le regard sur l'élève n'est donc plus figé et laisse toute la place aux processus que celui-ci peut mobiliser sans qu'ils ne soient définis à l'avance et de façon irrévocable par l'enseignant. Il permet également de percevoir comment chaque enfant, en fonction de ses troubles, mais aussi en fonction de son histoire, de sa culture, de son rapport cognitif et affectif au savoir, s'inscrit dans le travail demandé. Cela permet non seulement de considérer la singularité de chacun, mais aussi la façon dont chacun compense les troubles dont il est atteint. L. Vygotski en effet, insiste sur cette nécessité pour le pédagogue de prendre en compte la compensation de l'enfant : « *Dans le processus d'éducation des enfants handicapés, il est indispensable d'envisager, parallèlement au défaut, des tendances psychologiques de sens contraire, des possibilités de compensation susceptibles de maîtriser ce défaut. Ces tendances se manifestent prioritairement dans le développement de l'enfant, et constituent la force dynamique du processus éducatif. Les forces psychiques débordantes de l'envie d'être saines, cherchant à atteindre une position sociale, existaient en vain, étaient sans usage ou n'avaient pas été prises en considération chez ces personnes. Le défaut était considéré de façon statique, uniquement comme un défaut, comme un manque. Les psychologues et pédagogues ne connaissaient pas la loi d'Adler et le jeu entre le défaut organique et les aspirations psychiques à la compensation*⁶⁷³. » Il poursuit, sous forme de préconisation pour l'enseignant spécialisé, « *que l'enfant aveugle ou sourd puisse, du point de vue de la pédagogie, obtenir des résultats comparables à ceux d'un enfant normal est exact ; un tel enfant réussit tout ce que réussit un enfant normal, mais d'une autre façon, par une voie différente, avec des moyens différents. Il est très important que le pédagogue connaisse justement la particularité des voies par lesquelles il doit guider l'enfant*⁶⁷⁴ ».

La voie empruntée par l'élève révèle les difficultés qu'il rencontre. L'étayage que l'enseignant peut dès lors proposer s'avère précis, directement en lien avec les besoins particuliers de cet élève et le savoir visé. Une enseignante a ainsi proposé des séances décrochées de grammaire de texte et de phrase dans la mesure où elle a perçu des difficultés chez certains de ces élèves.

⁶⁷³ BARISNIKOV, K. PETITPIERRE, G. (1994). Vygotsky. Défectologie et déficience mentale. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé. p 95-96

⁶⁷⁴ Ibid. p 101-102

Une autre a approfondi avec eux la signification des pronoms interrogatifs alors qu'elle les pensait connus et maîtrisés par tous les élèves. Une autre encore a mis en place des groupes de travail différents lors de ces séances, en fonction des capacités de décodage des élèves. À cet étayage et dans une perspective dynamique doit succéder un désétayage. Comme nous l'avons constaté, les enseignants, ont tendance à encore oublier cet aspect, soit en maintenant toujours en place l'étayage (parce que l'apprentissage n'a pas été permis ou parce que les troubles sont considérés en tant que tels et de façon a priori), soit en désétayant de façon trop rapide et radicale.

L'expérimentation effectuée, définie selon la démarche de construction de la compréhension établie par B-M Barth, permet effectivement cette approche recommandée par L.Vygotski. La place accordée aux interactions entre élèves permet à l'enseignant de percevoir « la particularité des voies » et de s'inscrire non plus dans le rôle de « maître » au sein d'un cours magistral, mais dans celui de « guide » pour négocier et construire le savoir. Au cours de l'expérimentation, comme nous l'avons vu, les enseignants ont progressivement modifié leur posture. Ils étaient initialement ceux par lesquels le savoir, dans la mesure où il était défini, parvenait à l'élève, ils deviennent désormais ceux qui accompagnent l'élève dans sa construction du savoir, dans une posture de médiation entre l'élève, le savoir et l'ensemble des élèves. Dans cette perspective, l'enseignant s'éloigne des écueils possibles que représentaient l'acharnement et le renoncement, et, pour reprendre les termes de B-M Barth⁶⁷⁵, endosse « le rôle de médiateur [qui] sert de lien entre les apprenants et ce qu'ils ont à apprendre. Il prend la posture de la métaphore du colibri d'André de Peretti, qui tient la distance, « juste ce qu'il faut » : « il y a présence sans pression, distance sans absence.⁶⁷⁶ » Il renvoie l'élève vers le savoir tel qu'il est exprimé et l'aide métacognitivement à prendre conscience du savoir qui se construit.

« *Ce n'est pas moi qui vais dire... regarde le texte... si je redis ce que tu veux dire, c'est que la réponse de Léo n'est pas suffisante pour toi ? Il manque quelque chose ? ... Elle a raison de dire que... ?⁶⁷⁷ »*

⁶⁷⁵ BARTH, B-M. (2013). Op.Cit. p 203.

⁶⁷⁶ DE PERRETI, A., *Pour l'honneur de l'école*. Hachette Éducation. Paris. 2000.

⁶⁷⁷ Annexes E7

« Alors, comment on le sait ? *Qu'est-ce qui, dans le texte, quels sont les mots qui nous permettent de savoir que c'est Jeannot Lapin ?*⁶⁷⁸ »

L'enseignant s'éloigne également de toute situation inconfortable composée de frustration et d'impuissance. Une fois le savoir défini, la démarche connue, il s'agit d'être pleinement dans l'observation de l'élève qui apprend et de l'accompagner le plus justement possible dans la voie qu'il emprunte. Le pédagogue, qui était dans l'Antiquité grecque celui qui conduisait l'enfant auprès du maître, retrouve ici toute son identité dans l'accompagnement de l'élève dans la construction de son savoir.

L'enseignant n'a plus une approche a priori des troubles mal fondée, mais peut ajuster sa réponse pédagogique avec précision à l'élève dans la mesure où il perçoit avec finesse ses difficultés et ses besoins particuliers tant sur le plan cognitif qu'affectif. La prise en compte globale des troubles cède désormais la place à un regard sur l'enfant singulier, atteint de troubles cognitifs, qui donne à voir l'élève qui apprend. On ne porte plus l'attention sur tous les élèves, mais bien sur chacun dans la construction de l'apprentissage. Plutôt que de définir « ces enfants-là » de façon a priori, l'enseignant cherche d'abord à les impliquer dans une activité de recherche où les subjectivités peuvent s'exprimer dans les interactions avec les textes proposés et les autres élèves du dispositif. L'observation de chaque élève dans son rapport au savoir est dès lors possible et l'enseignant peut accompagner chacun par une proposition pédagogique ajustée et fondée sur une didactique de la compréhension de textes bien définie.

⁶⁷⁸ Annexes E4

2.3 Composer avec la complexité de la situation d'apprentissage

« La complexité apparaît certes là où la pensée simplifiante défaille, mais elle intègre en elle tout ce qui met de *l'ordre, de la clarté, de la distinction, de la précision dans la connaissance* »

Edgar Morin. Introduction à la pensée complexe.

Cette expérimentation a permis aux élèves de s'engager dans l'apprentissage de la compréhension et aux enseignants de réaliser que cet apprentissage est possible pour les élèves accueillis au sein des dispositifs spécialisés. Ce changement est essentiellement dû à une modification des représentations des enseignants. Ceux-ci, focalisés sur les troubles des élèves ont dû déplacer leur regard pour le poser avec plus de précision sur le savoir à enseigner et percevoir non plus les troubles en tant que tels, mais les difficultés rencontrées par chacun des élèves dans sa rencontre directe avec le savoir. Ainsi, loin d'oublier les élèves et leurs processus d'apprentissage, cette réorientation du regard a permis au contraire de les accompagner avec plus de justesse dans la construction de leur savoir. En effet, bien qu'à l'heure de l'école inclusive et de la compréhension de la situation de handicap, les pratiques pédagogiques en étaient restées jusqu'ici à une approche figée des troubles pris en compte de façon a priori. Raisonnant encore en termes d'incapacité, les enseignants ne voyaient pas l'élève dans toute sa singularité et organisaient des séances d'enseignement où l'activité telle qu'elle était définie et l'omniprésence du maître ne permettaient par l'apprentissage. L'élève, porteur de son handicap, devait faire la preuve de ses capacités à apprendre et à comprendre pour se voir proposer des situations lui permettant de travailler la compréhension. Par crainte de l'échec et par effet de cécité didactique, l'approche des enseignants se faisait davantage par le biais d'une approche médicale et psychologique et ceux-ci s'empêchaient, par là-même, bien malgré eux, d'exercer leur métier.

S'inscrire dans cette situation en pensant que pour « ces enfants-là » les choses sont déjà définies et le sont pour toujours, correspond à une approche simplificatrice de la situation. Par conséquent, c'est entrer dans le paradigme de la simplicité pour « *mettre de l'ordre dans*

l'univers, et en chasser le désordre », pour reprendre les mots d'E. Morin. Selon lui, « *l'ordre se réduit à une loi, à un principe. La simplicité voit soit l'un, soit le multiple, mais ne peut voir que l'Un peut être en même temps le Multiple. Le principe de simplicité soit sépare ce qui est lié (disjonction), soit unifie ce qui est divers (réduction)*⁶⁷⁹. » Dans le cadre de notre recherche, nous avons constaté que les enseignants séparent souvent. Ils séparent ainsi les troubles de la situation donnée, le savoir et l'élève, le savoir et l'enseignant, l'élève et l'enseignant. Mais ils unifient également, notamment leur regard sur les élèves présentant des troubles cognitifs pour ne voir qu'un élève-type, abstrait, dans une approche statique, figée, niant toute la diversité de l'expressivité des élèves et de leurs compétences. Ils unifient approche pédagogique et approche médicale et/ou psychologique au détriment de la première. Ils unifient encore la résistance légitime de l'élève et les obstacles que peuvent présenter les troubles cognitifs de l'enfant. Néanmoins, loin d'apporter le confort de travail souhaité, en révélant l'absence d'apprentissage de l'élève, cette approche simplificatrice vient révéler les limites de l'enseignement et ainsi perturber l'identité professionnelle de l'enseignant. Croyant déjà savoir ce qu'il en est des troubles et des difficultés des élèves, l'enseignant se prive de toute observation et questionnement et ne tend donc pas vers une connaissance de la situation donnée. Apprentissage et enseignement ne sont plus questionnés comme ils pourraient ou devraient l'être. L'enseignant scie la branche sur laquelle reposait son rôle : comment permettre l'apprentissage si l'on suppose que les troubles de l'élève l'empêchent d'apprendre ? Bienveillants et emprunts de sollicitude à l'égard des enfants qu'ils accueillent, par crainte de l'échec, par peur de les bousculer, de « provoquer une crise » chez l'enfant et de ne savoir comment gérer le groupe classe, les enseignants évitent ainsi la résistance de l'élève.

Si l'on reprend la situation en l'observant par le prisme du triangle pédagogique de J. Houssaye, l'axe élève-enseignant était privilégié initialement, et nous l'avons vu, la didactique de la compréhension était définie de façon très subjective par les enseignants d'où des situations didactiques qui n'en étaient pas. Le savoir faisait le fou ou le mort pour reprendre les termes de J. Houssaye. Le mort dont il est question ici étant le mort du jeu de bridge, « autrement dit, *ses cartes sont étalées sur la table et on le fait jouer plus qu'il ne joue. Mais son rôle est indispensable car sans lui, il n'y a plus de jeu. On ne peut s'en passer, mais il ne peut jouer qu'en mineur, sa place étant assignée, définie et déroulée par les autres, véritables sujets de*

⁶⁷⁹ MORIN, E. (1990/2005). Introduction à la pensée complexe. Paris. Editions du Seuil. p 79.

la situation⁶⁸⁰. » Le déplacement du regard et le retour sur le savoir permet de favoriser l'apprentissage de l'élève et de prendre en compte l'interaction de ces troubles avec la situation didactique. Dans la démarche pédagogique définie par B-M Barth, si c'est bien la rencontre entre le savoir et l'élève qui en est le fondement, l'enseignant ne fait pour autant ni le fou, ni le mort, puisqu'il s'inscrit dans la médiation de cette rencontre. Sa connaissance précise de la didactique de la discipline enseignée et l'observation des processus de l'élève lui permettent d'organiser des réponses pédagogiques adaptées à l'élève et pertinentes sur les plans didactique et pédagogique. N'est-ce pas là un retour à son rôle, son identité professionnelle et à sa culture dont il doit prendre conscience pour s'y inscrire pleinement et la faire valoir auprès des autres professionnels ? La démarche et les supports proposés au cours de l'expérimentation ont favorisé le passage de cette approche déficitaire à la prise en compte de l'aspect situationnel du handicap. Ce n'est plus la déficience qui est considérée mais bien l'interaction dynamique des troubles cognitifs avec les facteurs contextuels, ici la situation didactique. Le regard se porte désormais sur la singularité de la réponse de l'élève à la situation pédagogique qui lui est proposée et permet la proposition d'un étayage précis, individualisé et temporaire par l'enseignant. On est passé de l'élève épistémique à l'élève empirique, de l'élève présentant des troubles cognitifs à l'expression de chaque enfant dans son rapport et sa rencontre avec le savoir.

⁶⁸⁰ HOUSSAYE, J. (1993). « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique ». In J. Houssaye. *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

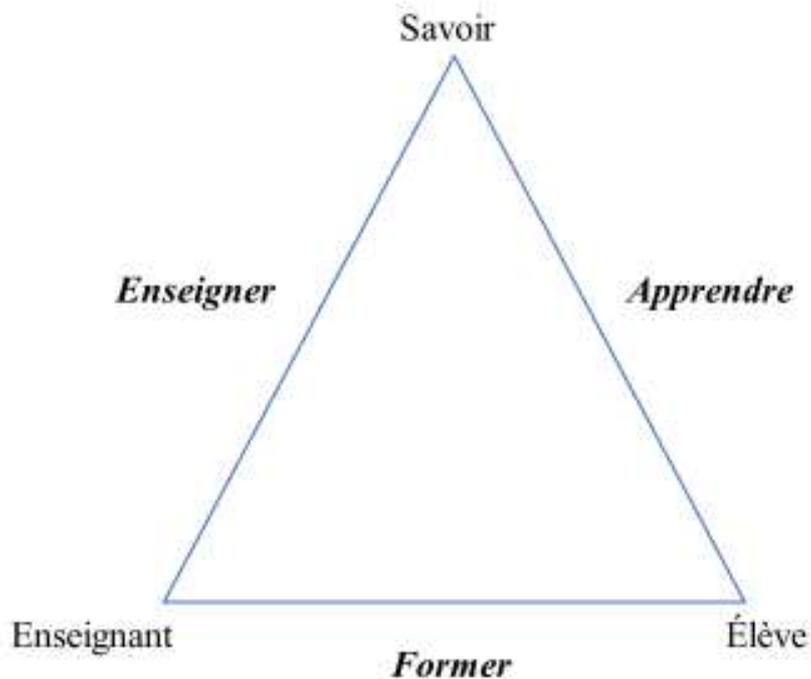


Figure 8 : Le triangle pédagogique de J. Houssaye

Au paradigme de la simplicité, il s'agit de préférer celui de la complexité et d'accepter ici pleinement la complexité de la situation. Le concept de complexité est entendu au sens que lui attribue E. Morin, c'est-à-dire, au premier abord comme « un tissu (complexus : ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés : elle pose le paradoxe de *l'un et du multiple*. Au second abord, la complexité est effectivement *le tissu d'évènements*, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas, qui constituent notre monde phénoménal⁶⁸¹. » C'est bien le tissu des actions et rétroactions entre l'élève, la situation didactique, les troubles, le contexte, l'enseignant... qu'il s'agit d'observer et d'accompagner pour permettre l'apprentissage. Il s'agit de ne plus séparer et unifier, mais bien de retisser des liens entre les différentes composantes de la situation réelle. Les enseignants observent les élèves dans d'autres matières mais ne le font pas lors des séances de compréhension. Il s'agit

⁶⁸¹ Ibid. p22.

donc, dans un premier temps, sans penser déjà savoir, de tenter de saisir la situation en instaurant un temps d'observation nécessaire, de s'y soumettre effectivement et objectivement sans le filtre des connaissances déjà établies sur les troubles cognitifs de chacun. Comme l'énonçait Maria Montessori en développant le principe d'une « *science de l'observation* », l'éducateur, « au lieu de la parole, [doit] apprendre le silence ; *au lieu d'enseigner, il doit observer ; au lieu de se revêtir d'une dignité orgueilleuse qui veut apparaître infaillible, se revêtir d'humilité*⁶⁸². » « La difficulté de la pensée complexe *est qu'elle doit affronter le fouillis* (le jeu infini des inter-réactions), la solidarité des phénomènes entre eux, le brouillard, *l'incertitude, la contradiction*. ». Il s'agit ainsi d'accepter dans un premier temps de ne pas déjà savoir, ce qui est peut-être particulièrement inconfortable, mais n'est-ce pas là aussi l'intérêt du pédagogue de ne pas voir et accepter une situation déterminée une fois pour toute ? La complexité de la situation réside à la fois dans la diversité des enfants et de leurs rapports au savoir proposé, dans la diversité de l'expression de leurs réussites et difficultés, ainsi que dans la prise en compte d'une évolution possible de la situation. Accepter la complexité et l'incertitude, c'est accepter aussi que les dés ne soient pas jetés une fois pour toute et donc faire le pari de l'éducabilité des enfants en situation de handicap. Accepter de se mettre en position de comprendre l'enfant dans sa réalité en devenir, comme J.H Pestalozzi le fit en son temps, après de nombreux tâtonnements et acharnements⁶⁸³, en affirmant que l'acte éducatif doit « *permettre à chacun de se faire, à partir de ce qu'il est et dans le sens de ce qu'il veut être, une œuvre de soi-même* »⁶⁸⁴. » « *La nature a accompli son œuvre : à toi de faire maintenant la tienne !* » a-t-il écrit et c'est bien ainsi que l'enseignant peut regarder l'élève tout en s'inscrivant dans un rôle de médiation pour permettre son accès à l'autonomie.

Les entretiens préliminaires ont montré que les enseignants pouvaient réduire l'élève à l'enfant présentant des troubles cognitifs et ne plus percevoir précisément la part de l'un et de l'autre. Accepter la complexité de la situation pour enseigner la compréhension de textes et certainement pour enseigner d'une manière plus générale, c'est accepter de prendre en compte

⁶⁸² MONTESSORI, M. (1976 édition). *Schule des Kindes*.p 125. Cité par ROHRS, H (2000). Maria Montessori in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 1-2,1994, p 173-188.

⁶⁸³ Nous évoquons ici l'expérience pédagogique-industrielle du Neuhof au cours de laquelle J.H. Pestalozzi a essayé de conjuguer travail social et processus éducatif. Cette initiative philanthropique est rattrapée par des exigences de rentabilité qui provoquent sa faillite. Il s'est heurté également à un hiatus entre l'intérêt général de l'expérience autour du travail et l'intérêt de ses jeunes pensionnaires fondé sur leur liberté personnelle.

⁶⁸⁴ SOETARD, M (1994). Johann Heinrich Pestalozzi. In *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, n°1-2, UNESCO : Bureau international d'éducation.2000. p 307-320.

l'un et l'autre, et notamment la part de résistance de l'élève devant un enseignement qui ne lui permet pas un apprentissage. Quand l'enseignant ne parvient pas à concevoir l'origine de cette résistance, cela crée chez lui un décalage inconfortable entre ses convictions, fondées sur l'éducabilité de l'élève présentant des troubles cognitifs et sa pratique. Pour retrouver son identité professionnelle, il lui faudrait accepter cette résistance et la reconnaître comme étant propre à toute situation d'enseignement et non pas comme un élément inhérent à la présence de troubles cognitifs chez l'élève. Il lui faudrait ainsi accepter de voir l'enfant et l'élève avant de prendre en compte les troubles cognitifs et ainsi l'accueillir, vierge de tout a priori, afin de se prémunir contre tout risque de déterminisme et lui permettre une rencontre réelle avec le savoir. C'est adopter ainsi à la suite de L. Vygotski, le concept « *d'orientation vers l'avenir* » grâce auquel les progrès de l'enfant peuvent s'opérer et la personnalité de l'enfant se déployer sans tomber dans des formes de compensations injustifiées, excessives et entravantes. C'est alors effectivement « accompagner un devenir toujours imprévisible en bannissant tout étiquetage qui ne fait que réduire les possibles⁶⁸⁵ ».

En acceptant de regarder cette résistance comme légitime à tout élève, l'enseignant serait également amené à s'interroger quant à son propre rapport au savoir à enseigner. Cette résistance devrait en effet interpellier la cohérence du discours, des séances, des situations didactiques et rappeler à l'enseignant la nécessité de travailler le savoir qu'il enseigne. L'élève, celui précisément qui se situe en face de lui, dans toute sa singularité, rappelle le savoir à l'ordre des connaissances. Ignorer cette interpellation serait condamner l'élève à l'exclusion, lui dénier l'accès au savoir et, alors pour l'enseignant, renier ses propres convictions. C'est bien le rapport au savoir à enseigner qui est à interroger et non seulement la maîtrise du savoir lui-même, notamment à un tout autre niveau de complexité. Nous l'avons vu ici, si tous les enseignants maîtrisent la compréhension de textes pour eux-mêmes, celle-ci était relativement difficile à énoncer, structurer et enseigner en direction des élèves. « Comment fait-on pour comprendre ? » était une des dernières questions lors de nos entretiens préliminaires, et nous avons pu constater leurs difficultés à proposer une réponse claire et structurée et mesurer le peu de ressources à leur disposition pour le faire. L'enseignant se doit ainsi d'être attentif à la spécificité épistémologique des savoirs qu'il est chargé d'apprendre à des élèves à un niveau déterminé, mais aussi comme le rappelle M. Develay, de « comprendre les principes

⁶⁸⁵ GARDOU, C. DEVELAY, M. Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaire « disent » aux sciences de l'éducation in *Revue française de pédagogie. Situations de handicaps et institution scolaire*. N°134. 1^{er} trimestre 2001. INRP. Paris. p 15-24.

organisateurs de la discipline concernée, *d'en identifier les points-clefs* et de se référer également aux pratiques sociales de référence »⁶⁸⁶. Définir le savoir à enseigner et le niveau de conceptualisation de celui-ci correspond à la première étape de la démarche établie par Britt-Mari Barth, et c'est souvent là une de celles qui, de façon surprenante, posent le plus de difficulté aux enseignants. Mais si ce rapport au savoir à enseigner n'est pas questionné et établi en amont des séances pédagogiques, il est alors questionné par l'élève qui ne comprend pas. Accepter cette résistance à son désir d'enseigner, c'est oser rencontrer l'élève, ses difficultés et regarder le savoir ensemble.

C'est enfin pour l'enseignant qui hésite entre l'acharnement et le renoncement, ou qui permet la réussite sans offrir l'apprentissage, de réfléchir à son positionnement éthique. Dans la reconnaissance de la résistance « *se joue l'éthique elle-même... quand la résistance d'autrui ne me renvoie pas au pouvoir que je pourrais exercer sur lui mais à celui que je dois exercer sur moi. Quand je ne cherche pas à briser la résistance de l'élève mais à briser en moi ce qui suscite cette résistance... La nuance pourra paraître mince : elle est en réalité essentielle. L'éthique c'est, en effet, ce qui me renvoie à ma responsabilité propre, à la manière dont je suis capable d'offrir à l'autre la responsabilité d'une rencontre, le bonheur de comprendre et la joie de savoir. La manipulation, c'est tout le contraire : c'est la volonté obstinée de renvoyer toujours à l'autre la responsabilité des difficultés que nous rencontrons ensemble, c'est le désir de le circonvenir ou la décision de le briser pour pouvoir surmonter les obstacles que je rencontre sans être le moins du monde mis moi-même en question. (...) Je suis responsable de l'autre et c'est moi que l'autre interpelle par sa résistance, mon rapport intime à mon propre savoir, mon rapport à ma propre parole. C'est moi qui doit engager ce travail sur mon enseignement, c'est moi qui doit me laisser atteindre, toucher, réinterroger sans cesse par le regard de l'autre*⁶⁸⁷. » On retrouve bien ici les caractéristiques de « l'admirable échec » de Jean Itard en concevant les limites des progrès de Victor non pas en fonction d'une éventuelle limitation des capacités de l'enfant, mais bien par la reconnaissance des maladrotesse pédagogiques du maître. En acceptant la résistance de l'autre, on ne fuit pas la difficulté de la tâche, et encore moins l'inconfort et les désagréments de la remise en question, mais on reconnaît à l'autre le caractère irréductible de sa liberté, et cela indépendamment de l'existence de troubles cognitifs ou non.

⁶⁸⁶ DEVELAY, M. (1992/1995). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris. ESF. p 22.

⁶⁸⁷ Ibid. p 75.

Nous pouvons nous étonner de retrouver ici, plus de deux cents ans plus tard, une situation qui présente encore des similitudes avec les questionnements de ces grands précurseurs que sont Itard, Pestalozzi ou encore Montessori pour ne citer qu'eux. Cette situation insatisfaisante persiste alors que des enseignements ont en été tirés et que, nous l'avons vu, la proposition d'une démarche et d'un support qui respectent l'élève dans sa singularité, qu'il ait ou non des troubles cognitifs, et lui permettent de construire son apprentissage de la compréhension permettent de modifier les pratiques et les postures enseignantes. À l'issue de l'expérimentation, les enseignants ont effectivement modifié leur regard sur l'enseignement de la compréhension, en voyant toute la complexité de la situation didactique. Ils ont retissé les liens entre l'élève, le savoir, le groupe d'élèves et eux-mêmes. Leur regard se pose désormais non plus sur l'enfant en situation de handicap mais bien sur l'élève et toutes ses potentialités, quittant une vision relativement figée de la compréhension pour prendre conscience de l'existence d'un processus dynamique lui permettant de construire son savoir, à condition qu'on lui offre la possibilité de le faire et en lui proposant de réelles situations d'apprentissage. Une fois son regard modifié, l'enseignant se questionne alors sur les modalités les plus pertinentes de cet apprentissage, sur les étayages et désétayages à mettre en place pour accompagner au mieux chacun. Il s'interroge aussi sur les conditions du transfert vers d'autres textes ou d'autres champs disciplinaires et retrouve ainsi pleinement sa raison d'être, et par là même, son identité professionnelle.

Ainsi, quand l'enseignant est mis en échec, c'est bien au pédagogue de prendre le relais, c'est-à-dire selon J. Houssaye, à cette personne « *d'action (elle veut toujours faire au-delà du dire), d'enracinement (ses convictions sont entières et touchent tous les domaines), de rupture (elle ne se satisfait pas de ce qui se dit et de ce qui se fait), de médiocrité (l'échec, l'insuffisance et l'insatisfaction continuent à habiter sa pratique⁶⁸⁸)* » qui cherche la voie de l'apprentissage de l'élève en refusant tout déterminisme et en questionnant sa pratique et son éthique. Pour les enseignants, valeurs, convictions et pratiques retrouvent une cohérence et permettent un retour salutaire du sens de l'action et de l'investissement. En acceptant de composer avec la complexité de la situation didactique, l'enseignant accepte de s'interroger et d'initier la recherche d'une démarche pédagogique pour tenter de trouver le chemin qui permettrait à chacun de ses élèves de construire son savoir. Dès lors il s'agit pour lui de fuir toute forme de

⁶⁸⁸ HOUSSAYE, J. (1995). Le pédagogue n'aime pas les enfants. In Recherche et formation. Vol.20, n°1, p 59-64. En ligne : http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1995_num_20_1_1293 (Consulté le 15/07/2017).

certitude pour innover, sans honte du doute mais bien en revendiquant questionnements et recherche comme faisant pleinement partie de son identité professionnelle.

3 Les conditions du changement chez les enseignants

Au cours de l'expérimentation, nous avons encouragé les enseignants à observer les élèves dans toute leur singularité afin de mieux comprendre et accompagner leur apprentissage. La prise en compte de l'hétérogénéité des enseignants apparaît tout aussi nécessaire afin d'observer leur cheminement d'un paradigme à l'autre, d'en comprendre les obstacles et points d'appui et d'établir ainsi les conditions qui permettent de faciliter leur changement et ainsi l'apprentissage des élèves.

3.1 Des cheminements singuliers

Jusqu'à présent nous avons régulièrement écrit « les enseignants », à l'image de ceux-ci qui évoquaient « leurs élèves ». Toutefois, si ce terme a été relativement englobant pour révéler les grands traits qui se dégagent des groupes concernés, notre regard se penche aussi vers chacun d'entre eux afin de prendre également en compte la singularité des cheminements.

3.1.1 L'hétérogénéité des enseignants

Pour parvenir à observer et analyser le changement chez les enseignants, nous cherchons dans un premier temps à définir ce concept. Ainsi, les dictionnaires d'usage indiquent toute la variété des significations attachées à cette notion. Cependant il est intéressant de noter que le terme « changement », en français, a pour origine première le terme provenant du bas latin « *cambiare* » qui veut dire échanger, substituer une chose à une autre. Par abstraction et généralisation, le changement désigne aussi le passage d'un état à un autre, et conduit à cette définition simple du changement psychologique ou social : un changement, c'est le passage d'un état x , défini à un temps t , vers un état x^1 à un temps t^1 où x et x^1 peuvent représenter une personne ou un milieu social qui, après « changement », devient à la fois autre

chose et la même. Le modèle fondateur pour décrire le changement est celui dégagé par Kurt Lewin⁶⁸⁹ qui en souligne le caractère dynamique et définit les trois phases suivantes:

- La dé cristallisation (« defreezing ») : elle correspond à l'abandon des comportements et pratiques habituelles et à la création d'une motivation à changer. Elle est rendue possible par la discussion en groupe, favorisant la remise en cause des normes du groupe (ses perceptions, ses habitudes, et ses comportements). Ce déséquilibre repose sur l'insatisfaction de la situation actuelle qui déclenche des mécanismes d'inconfort, d'anxiété, d'insécurité psychologique. Il favorise la prise de conscience du besoin de changer et de désapprentissage des comportements actuels au profit d'autres comportements. De ce déséquilibre naissent l'ouverture et le dynamisme nécessaires à l'apprentissage de nouvelles conduites.
- Le déplacement (« moving ») : il initie de nouvelles façons de procéder en réduisant les forces de résistance que représente l'attachement aux normes. Il s'agit d'une phase de transition où l'on expérimente de nouvelles pratiques.
- La recristallisation (« refreezing ») : elle consiste à rendre permanent les nouvelles façons de faire et à les stabiliser afin d'éviter tout retour à l'état initial.

Ce modèle présente l'avantage d'être facile à comprendre et reflète une approche simple des processus de changement. On peut cependant lui reprocher une approche trop linéaire du changement qui ne laisse la place ni au chevauchement des phases, ni à une dynamique d'apprentissage continu qui rendrait la phase de recristallisation difficile à cerner dans la mesure où le changement peut être permanent.

Dans le cadre de notre recherche, le changement concerne le passage d'une pratique pédagogique à une autre et est marqué par la construction du concept d'enseignement de la compréhension et par son utilisation pratique au sein des dispositifs spécialisés. Passer d'un état à un autre suppose donc l'abandon du premier au profit du deuxième. Il s'agit effectivement d'accepter de laisser une pratique derrière soi pour en découvrir et en appliquer une nouvelle, actuellement éloignée de ses habitudes. Les étapes de la recherche-action adoptées lors de notre recherche suivent les phases dégagées par K. Lewin. Les entretiens individuels et collectifs

⁶⁸⁹ LEWIN, K., (1947). *Frontiers in group dynamics*. Human Relations, vol. 1. p 143-153.

préliminaires représentent ainsi la phase de décristallisation. L'expérimentation figure la phase de déplacement et pour finir les questionnaires et entretiens collectifs, la phase de recristallisation. Ces différentes phases impliquent les groupes concernés mais aussi les individus qui les composent. Nous observons tout d'abord le changement, c'est-à-dire l'aspect situationnel, avant d'observer plus en détail les transitions pour chacun.

Il s'agissait pour nous de leur permettre de construire le concept d'enseignement de la compréhension de textes auprès d'élèves présentant des troubles cognitifs. L'observation des séances, ainsi que le contenu des questionnaires couplés aux entretiens finaux permettaient d'observer chez les enseignants la construction de ce concept et précisément les différents niveaux d'acquisition qui ont été atteints lorsque l'expérimentation s'est achevée.

Pour les enseignants qui se sont engagés dans l'expérimentation, nous pouvons établir la typologie suivante :

1. Ils disent connaître le concept et ses attributs, mais son utilisation reste délicate tant sur le plan didactique que pédagogique.

Une enseignante se situe à ce niveau-ci. Si elle parvient à énoncer les composantes du concept tel qu'il a été défini, elle rencontre encore quelques difficultés à les décliner effectivement au sein de la classe. Ainsi, sur le plan didactique, la compréhension est encore fortement associée au décodage des textes et sur le plan pédagogie, l'idée de processus d'apprentissage n'est pas encore réellement installée. L'idée de « limitation » est encore présente en lien avec les troubles cognitifs et la compréhension de textes. La posture de l'enseignante reste centrale et ne permet pas aux élèves d'échanger entre eux. Elle s'est ainsi engagée dans l'action et dans un changement de conceptualisation, mais elle est encore au milieu du chemin. Le changement conceptuel n'est pas encore établi, si bien qu'il lui est difficile de l'utiliser.

« Mais à un moment donné, quand on passe au travail, à la compréhension écrite, ce qui est un peu le but, la finalité, c'est de transposer aussi ça dans la compréhension écrite, il y a toujours le problème de l'écrit qui bloque. Mon élève qui est à l'aise à l'oral, qui trouvait

toutes les réponses, à l'écrit, il était incapable de trouver qui est le personnage principal du petit texte, donc il y a des limites... Même s'il a la méthode, il a des problèmes pour décoder, donc du coup voilà... il peut pas quoi...⁶⁹⁰ »

2. Ils peuvent nommer le concept et l'utilisent au sein de leur classe, mais si la didactique est sûre, la posture pédagogique est encore difficile à incarner.

Ces enseignants constatent d'eux-mêmes qu'ils n'enseignaient pas la compréhension de textes jusqu'à présent et que désormais elle est plus formalisée et structurée. Cependant leur posture n'est pas encore celle de médiateur entre les élèves et le savoir. Ils rencontrent encore quelques difficultés à abandonner la place centrale du maître et à accompagner par la médiation, des élèves acteurs de la construction de leurs apprentissages, dans la rencontre avec le savoir. Ainsi, en séance, l'une nomme les corbeilles pour ranger les textes avant même que le tri ne soit effectué par les élèves, empêchant ainsi la comparaison des textes entre eux et donc la prise de conscience par les élèves des ressemblances et différences et l'établissement des attributs.

3. Ils nomment le concept, en définissent les attributs et les utilisent tels qu'ils ont été présentés au sein de leur classe.

Des enseignants ont compris le concept et l'ont décliné dans leur dispositif tel qu'il avait été conçu, sans chercher à le modifier et même sans une organisation des textes en amont (mais en ayant des idées de modification lors d'une prochaine utilisation, notamment la recherche d'une progression concernant la difficulté textuelle).

« Quelles libertés avez-vous prises par rapport à la démarche proposée ? Pourquoi ?
Très peu. Je me suis appuyée sur ton dernier mail pour ajuster la séance. J'avais trop peu de temps pour prendre des libertés. J'ai proposé la démarche à des élèves non déficients mais en très grand échec scolaire. Ils ont très vite adhéré à la démarche, vite verbalisé et enrichit le

⁶⁹⁰ Annexes II

travail de leurs connaissances sur d'autres histoires. Une élève allophone a même réussi à verbaliser ses difficultés de langue et de compréhension⁶⁹¹. »

4. Ils nomment le concept, en définissent les attributs, les utilisent de façon adaptée aux élèves présents au sein du dispositif et transfèrent le contenu et la démarche dans des situations nouvelles.

Des enseignants se sont appropriés le contenu et la démarche pour les décliner en fonction des habitudes prises auparavant avec les élèves présents dans leur dispositif respectif et les transférer soit dans de nouvelles situations d'étude de textes soit pour la démarche uniquement, dans d'autres domaines disciplinaires.

Ainsi, les élèves, habitués à questionner le texte en fonction des pronoms interrogatifs « qui, quoi, où, quand », ont amené l'enseignante à modifier la démarche pour répondre à toutes ces questions :

« *On a pris un peu des libertés... je ne m'attendais pas à ce qu'ils réagissent comme ça ! Mais tu vois, ils se sont tellement pris au jeu que quand on faisait nos affiches, c'est pour ça aussi qu'on perdait du temps, enfin « perdait du temps », non ce n'est pas du temps perdu parce que c'était super, mais du coup, ils disaient : « ah ben oui, mais pour trouver par exemple le « quand » ? ça se passe quand ? » Donc du coup ils y répondaient aussi...⁶⁹² »*

« - *Tu as transposé cette posture de médiation dans d'autres matières ?*

- *Ben oui, j'ai essayé, mais après voilà, ils accrochaient moins, quoi ! [Rires] Oui, mais c'est quelque chose qu'il faut que je fasse plus.⁶⁹³ »*

« - *Avez-vous proposé d'autres textes ?*

- *Sur d'autres textes ? Oui, ceux de nos livres de lecture ou textes, remis en page pour certains⁶⁹⁴ »*

⁶⁹¹ Annexes G14

⁶⁹² Annexes I1

⁶⁹³ Ibid.

⁶⁹⁴ Annexes G9

5. Ils nomment le concept, en définissent les attributs, les utilisent de façon adaptée aux élèves présents au sein du dispositif, transfèrent le contenu et la démarche dans des situations nouvelles et recherchent un niveau de conceptualisation supérieur.

Une seule enseignante⁶⁹⁵ a atteint ce niveau. Connaissant déjà la démarche et l'utilisant depuis longtemps en grammaire notamment, elle s'est facilement emparée de ce travail pour le décliner au sein de sa classe. Elle a ainsi proposé une différenciation en amont en fonction de la capacité de décodage de ces élèves, pour ensuite organiser le temps de recherche collectivement et percevoir les obstacles rencontrés par les élèves. Elle a ainsi proposé des séances de travail décrochées notamment en grammaire sur la connaissance des pronoms interrogatifs (en lien avec les concepts de lieu, de temps, de causalité...etc.) et des pronoms personnels (en lien avec les substituts nominaux), mais aussi en vocabulaire autour des synonymes (toujours en lien avec les substituts nominaux). Les échanges entre les élèves au sein de sa classe étaient déjà organisés. D'autres textes sont étudiés et cette démarche est utilisée dans d'autres domaines (ce qu'elle faisait déjà auparavant). Si le niveau de conceptualisation de la compréhension lui convient pour les élèves, elle cherche plus de précision dans l'observation et l'évaluation des élèves.

« Mais en fait du coup, ça me questionne cette histoire d'évaluation... Ton évaluation, elle est plus une histoire de démarche que de réponses à des questions de compréhension ? (...) Est-ce que tu as une grille d'évaluation avec différentes... euh... (...) parce qu'à certains moments, je vois, mais je ne suis pas sûre d'avoir une analyse assez fine de ce qu'il me dit de ce qu'il fait pour savoir exactement où il en est...⁶⁹⁶ »

Tous les enseignants ont pris conscience d'une modification réelle de leur conception de l'enseignement de la compréhension et la verbalisent.

« Je ne sais pas si j'avais un réel enseignement de la compréhension avant, du moins pas de manière formalisée... c'est ce qui a changé et ce n'est pas rien ! Disons que je pense être moins dans l'implicite quand nous travaillons la compréhension et être plus exigeante (avec les élèves et avec moi-même) dans la justification des réponses.⁶⁹⁷ »

⁶⁹⁵ Annexes G16 et I2

⁶⁹⁶ Annexes I2

⁶⁹⁷ Annexes G10

« Cette démarche a radicalement changé mon enseignement sur la compréhension parce que je n'enseignais pas la compréhension auparavant. Je me satisfaisais d'une compréhension de texte sans passer par qu'est-ce qui me permet dans le texte de comprendre ?⁶⁹⁸ »

L'expression « les enseignants » cache ainsi en réalité une grande hétérogénéité dans la conceptualisation de l'enseignement de la compréhension telle que nous l'avons définie. Ce regard sur l'hétérogénéité dans l'évaluation des niveaux d'acquisition correspond à l'idée de « résultat ». Cependant, comme nous l'avons déjà cité à plusieurs reprises concernant l'apprentissage des élèves, la connaissance est également un processus et celui-ci est à considérer ici aussi.

3.1.2 Une transition personnelle comme condition nécessaire du changement

Le concept de changement nous a permis de rendre compte de l'hétérogénéité des enseignants. Il ne permet cependant pas d'expliquer réellement le processus vécu par les personnes concernées. Pour en rendre compte, nous convoquons un autre concept, celui de transition. Pour permettre la perception de ce changement intérieur, W. Bridges a repris les trois étapes du changement en établissant une comparaison aux personnes : « il y a d'abord une fin, ensuite un commencement, avec un entre-deux important, un temps de jachère (...). Les feuilles tombent, l'hiver s'écoule puis la verdure émerge à nouveau dans la forêt aride et sombre. Les événements suivent également ce courant pour les humains.⁶⁹⁹ » Cette comparaison avec les saisons est reprise par M. Roberge : « tout comme en automne, la première phase de la transition consiste en une rupture avec l'ancien, la fin de ce qui était. Cette rupture est suivie d'une période de confusion, de flou, de vide apparent, mais aussi de gestation, qui ressemble à l'hiver. Puis, comme au printemps, arrive le commencement, la création⁷⁰⁰. » Pour rendre davantage compte du processus lié au changement chez les

⁶⁹⁸ Annexes G6

⁶⁹⁹ BRIDGES, W. (1980). *Transitions*. Reading, Mass.: Addison - Wesley Publishing Co, p 18.

⁷⁰⁰ ROBERGE, M. (1998), *Tant d'hiver au cœur du changement*. Québec : Les Éditions Septembre, p 67.

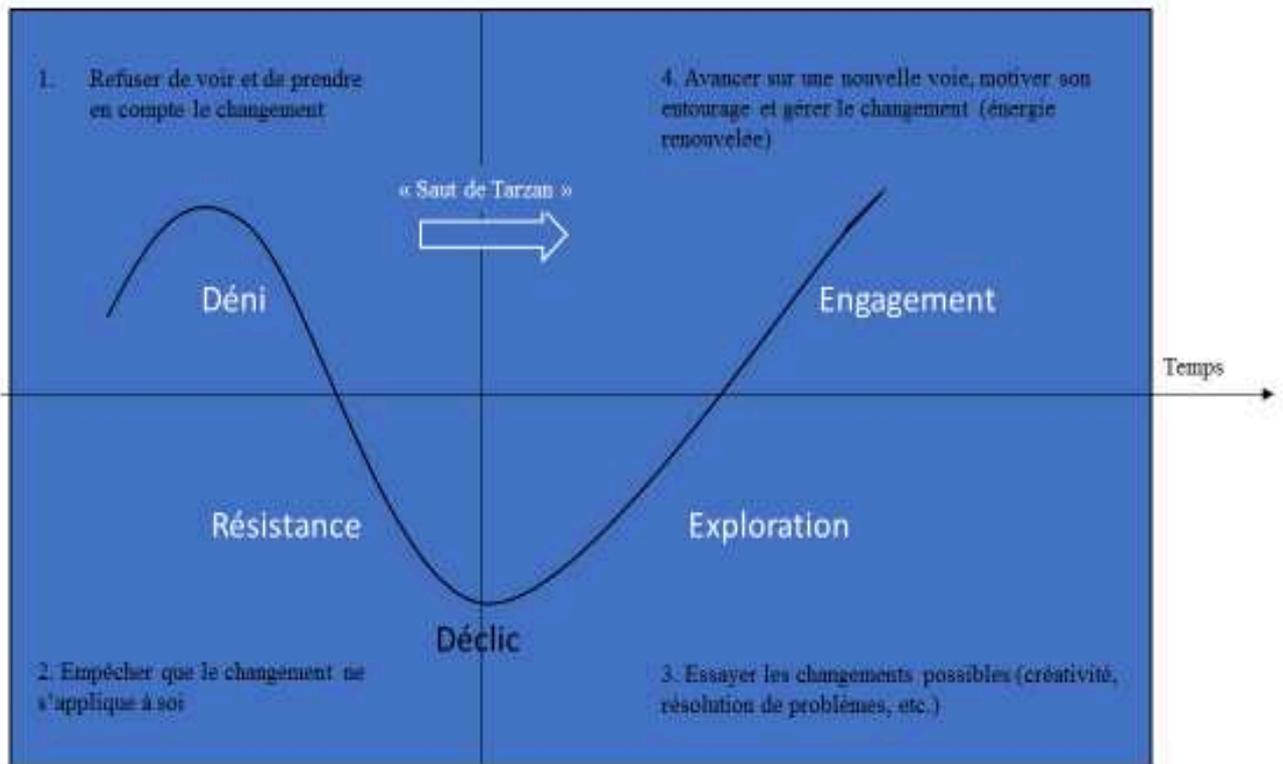
personnes, elle établit une distinction entre changement et transition. Selon elle, en effet, « le changement est situationnel et il se fait de façon précise. On habite un nouveau lieu, on a un nouveau rôle dans une équipe, on applique de nouvelles politiques. Durant ce temps, la transition se vit progressivement à l'intérieur. C'est le processus psychologique à travers lequel nous passons pour vivre dans la nouvelle situation. Le changement est externe et visible. La transition est interne, voir même intime et unique à chacun. Elle est un processus vivant, non mécanique et automatique⁷⁰¹. »

Ainsi, pour compléter le modèle de K. Lewin et centrer davantage notre regard sur la transition vécue par les enseignants, nous nous référons précisément au modèle établi par É. Kübler-Ross⁷⁰². Ce modèle présente une courbe du changement établie selon les différentes étapes du deuil puisque le changement peut être assimilé à une perte de l'état initial pour accéder à un nouvel état. L'individu soumis au changement ne les vit pas nécessairement toutes ni ne les suit de façon linéaire. Le rythme du processus dépend également de chacun et varie ainsi selon les individus.

⁷⁰¹ ROBERGE, M (1999). Accompagner l'individu dans un projet de changement. In *Interactions*.vol.3, n° 1 et 2. Sherbrooke. Université de Sherbrooke.

⁷⁰² KUBLER-ROSS, E. & KESSLER, D. (2009). *Sur le chagrin et le deuil. Trouver un sens à sa peine à travers les cinq étapes du deuil*. Paris. JC Lattès.

Figure 9 : La courbe du changement d'après É. Kübler-Ross



Le regard global sur les enseignants aplatit les différences et singularités. Il doit se faire ainsi plus précis de façon à percevoir la transition effectuée par chacun. Tout d'abord, en lien avec la courbe du changement présentée ci-dessus, il apparaît que par déni de leurs difficultés ou par résistance pour différentes raisons, tous les enseignants ne se sont pas engagés dans l'expérimentation. Pour ceux qui s'y sont engagés, un changement s'est opéré dans leur conceptualisation de l'enseignement de la compréhension, cependant celui-ci ne s'est opéré ni de la même façon, ni au même rythme pour chacun d'entre eux. C'est bien le processus d'acquisition du concept qui est à prendre en compte en lien avec le niveau de conceptualisation initial.

Les résistances au changement se sont manifestées par des attitudes différentes pour ne pas s'engager dans l'expérimentation. Tout d'abord, des enseignants n'ont pas souhaité le faire avant même d'avoir connaissance de son contenu et n'ont pas fourni d'explication. L'adhésion au groupe concerné par notre recherche, que ce soit dans le Jura ou dans le Doubs, s'effectuant sur la base du volontariat, nous n'avons pas toujours pu approfondir cette absence de

justification. Cependant, de façon indirecte, nous avons eu connaissance pour une enseignante d'un changement d'orientation professionnelle à l'issue de l'année scolaire d'où l'hypothèse qui est la nôtre selon laquelle le temps restant à enseigner au sein du dispositif ne justifiait pas selon elle de s'investir dans un changement de pratiques. Dans le Doubs, en IME, beaucoup d'enseignants débutaient dans l'enseignement spécialisé et nous pouvons supposer que la tâche était déjà bien ardue pour ne pas avoir envie de la compliquer en acceptant de s'engager dans une expérimentation.

Pour les enseignants qui ont justifié l'absence d'engagement, il s'avère que les premiers obstacles relèvent de contraintes organisationnelles, liées aux emplois du temps individualisés des élèves. Ces derniers, en fonction de leurs besoins ne sont pas constamment présents au sein du dispositif et partagent leur emploi du temps avec leur classe de référence et les services de soins. Alors que dans l'approche pédagogique qui est la nôtre, le groupe constitue une nécessité dans la mesure où en nous appuyant sur la pensée de L.Vygotski, nous concevons l'apprentissage comme social, l'individualisation des emplois du temps en ULIS collègue n'offrait pas toujours un groupe régulier et stable.

Cependant, concernant l'engagement dans la phase d'expérimentation, ce sont essentiellement des arguments d'ordre personnel qui nous ont été opposés tels que la charge familiale, le manque de temps...etc. ou encore des difficultés personnelles à mener de front différents projets scolaires à vivre en parallèle la réforme du collège, ou des explications plus vagues. Aussi l'expérimentation leur apparaissait-elle une charge supplémentaire qu'ils ne se sentaient pas d'endosser.

« Je suis vraiment désolée. Je n'ai pas pu expérimenter tout ça avec les élèves du dispositif. C'est une année bien particulière tant sur le plan professionnel que privé et je n'ai pas lancé la séquence que je prévoyais !⁷⁰³ »

Ces différentes explications relèvent de deux dimensions. D'une part, une dimension objective avec des causes externes et effectives telles que les contraintes organisationnelles ou la maladie par exemple, et d'autre part une dimension plus subjective avec des causes qui nous apparaissent dès lors comme difficiles à analyser dans la mesure où le rapport au temps est

⁷⁰³ Annexes F1

variable selon les personnalités et habitudes de chacun, tout comme la notion de charge familiale... Néanmoins, si l'on se réfère à différents chercheurs tels R.M. Kanter⁷⁰⁴, C. Bareil⁷⁰⁵ ou encore J-P Kotter et L-A Schlesinger⁷⁰⁶ les causes des résistances peuvent être multiples et nous ne pouvons ici expliquer ces attitudes avec justesse et précision.

À partir de leur conception initiale, le niveau de conceptualisation visé semblait trop élevé pour certains enseignants qui ont ressenti le besoin de s'engager dans une expérimentation différente de celle initialement prévue. Percevant le concept de compréhension de textes comme trop difficile pour eux, ils ont appliqué la démarche présentée dans d'autres domaines, connus et maîtrisés pour eux, telle que la phonologie ou encore les mathématiques.

« Moi j'ai déjà essayé en maths parce que c'est là que je me sentais la plus à l'aise mais c'est important aussi pour faire le groupe, je vois qu'ils cherchent ensemble...⁷⁰⁷ »

Pour les enseignants qui se sont effectivement engagés dans l'expérimentation telle qu'elle a été conçue, si l'on constate, comme nous l'avons vu précédemment, que les niveaux d'acquisition du concept sont différents à l'issue de la séance, le niveau de conceptualisation initial ainsi que le processus de construction du sens le sont tout autant. Néanmoins, tous se sont engagés dans un changement de conceptualisation et tous ont quitté le point de départ. La construction du nouveau concept et le rythme d'apprentissage ont été propres à chaque enseignant et aucune règle ne se dégage de ces observations si ce n'est justement l'unicité et la singularité liées toutes deux au vécu, à l'histoire de l'enseignant, à son rapport aux savoirs tant cognitif qu'affectif. La diversité des parcours prédomine. Ainsi, alors qu'elle n'a ni réussi à modifier sa posture ni à réellement enseigner la compréhension, une enseignante parvient à verbaliser le fait que sa première conception était différente et qu'elle en a désormais changé.

⁷⁰⁴ KANTER, RM (1985). Managing the Human Side of Change. In Management Review (April 1985). p 52-56.

⁷⁰⁵ BAREIL, C. (2004). Gérer le volet humain du changement. Montréal. Éditions Transcontinental.

⁷⁰⁶ KOTTER, J. P., SCHLESINGER, L.A., Choosing strategies for change in Harvard Business Review, vol.57,1979, p 106-114.

⁷⁰⁷ Annexes C3

« *L'expérimentation m'a permis de voir que ce n'est pas inné de savoir que la réponse est dans le texte, qu'il faut apprendre aux élèves à trouver des indices et qu'il y a comme un lien avec la résolution de problèmes*⁷⁰⁸ ».

Une enseignante avait déjà engagé un enseignement de la compréhension au sein de son dispositif. Elle a précisé et enrichi sa connaissance didactique et a surtout modifié sa conception de l'enseignement en passant d'un fonctionnement transmissif à un apprentissage construit par les élèves, accompagné d'une posture de médiation pour elle. Elle s'interroge désormais, de façon plus précise encore, sur les gestes et mimiques qu'elle effectue et dont elle devrait peut-être prendre plus conscience au cours des séances pour que les élèves ne perçoivent pas validation ou invalidation de leurs paroles et construisent leur apprentissage réellement par l'interaction avec les autres et les exemples donnés.

« Pour relancer la construction de la compréhension, un hochement de tête ou une mimique de ma part suffisait parfois. Il a fallu que je fasse attention à ce langage non verbal⁷⁰⁹. »

Non seulement les processus d'apprentissage ont varié mais le rythme d'acquisition également. Ainsi, là aussi, la diversité est importante dans la mesure où des enseignantes, très éloignées des caractéristiques didactiques et pédagogiques de l'expérimentation s'en sont vite emparé, alors qu'une autre déjà très à l'aise avec la démarche proposée puisqu'elle la pratiquait depuis plusieurs années avec les élèves, notamment en grammaire, s'est vite appropriée les précisions didactiques pour décliner l'ensemble avec ses élèves sur chaque texte. Toutefois, elle n'a pas réussi à percevoir les fondements théoriques de la comparaison et du tri de textes et a alors rencontré des difficultés pratiques pour les mettre en œuvre sans accompagnement. Ces différents exemples illustrent la variété des processus d'apprentissage des enseignants concernés par l'expérimentation ainsi que celle des rythmes suivis par ceux-ci. Aucune règle ne se dégage de ces observations. Les niveaux de conceptualisation initiaux ainsi que ceux atteints ensuite à l'issue de l'expérimentation, tout comme le rythme d'acquisition sont

⁷⁰⁸ Annexes G1

⁷⁰⁹ Annexes G7

effectivement totalement indépendants de l'ancienneté de l'enseignant et du fait qu'il ait suivi ou non une formation spécialisée. Ce ne sont pas forcément les enseignants les plus expérimentés (en termes de formation et d'ancienneté) qui modifient le plus facilement leur enseignement, mais ce ne sont pas non plus chez eux qu'il est le plus difficile à modifier. Ce n'est pas non plus chez les plus jeunes ou les moins expérimentés que l'on rencontre la plus grande souplesse dans le changement des pratiques.

Cependant, si les connaissances didactiques ne posent pas de difficultés quant à leur conceptualisation et à leur utilisation au cours des séances, les difficultés rencontrées pour mettre en œuvre les changements sont ailleurs.

3.2 Des savoirs disparates face au changement

3.2.1 Savoir enseigner des savoirs à enseigner

Enseigner correspond à l'articulation du processus enseignement/ apprentissage en situation complexe, contextualisée, incertaine, avec des apprenants particuliers. De ces différents adjectifs découle la difficulté de définir entièrement les tâches de l'enseignant et les prévoir toutes à l'avance. Pour M. Altet, « *l'enseignant peut planifier, préparer son scénario, mais il reste la part « d'aventure » liée aux imprévus venant de ces actions en situation et aux inconnues provenant des réactions des élèves, de ce qui nécessite une multitude de prises de décisions, une mobilisation de savoirs dans l'action, voire une modification des décisions dans l'action en classe*⁷¹⁰. » Cette gestion de la situation dépend non seulement de la situation elle-même mais aussi de l'enseignant, de ses connaissances et de ses représentations, ainsi que de la façon de les mobiliser. Les classifications des savoirs enseignants sont nombreuses et varient selon les paradigmes de recherche et les disciplines qui les ont construites. Cependant, toutes les catégorisations proposées sur la nature de la connaissance des enseignants témoignent d'une pluralité des savoirs enseignants : savoirs théoriques et savoirs pratiques, savoirs conscients qui préparent et guident l'action, mais aussi savoirs implicites, savoirs d'expérience, routines automatisées qui interviennent dans les improvisations ou prises de décisions interactives dans

⁷¹⁰ ALTET, M. (2001). Chapitre 1 : Les compétences professionnelles de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In PAQUAY, L et al. Former des enseignants professionnels. De Boeck supérieur. 3^{ème} édition. p 27-40.

l'action. Ne souhaitant pas juxtaposer les différentes typologies, nous nous référons à celle, consensuelle, établie par M. Altet⁷¹¹ :

« - Des SAVOIRS THÉORIQUES de l'ordre du déclaratif, parmi lesquels on peut distinguer :

- Les SAVOIRS À ENSEIGNER : savoirs disciplinaires, savoirs constitués par les sciences, et savoirs didactisés à faire acquérir aux élèves, savoirs constitués, extérieurs
- Les SAVOIRS POUR ENSEIGNER, savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe, savoirs didactiques dans les différentes disciplines, savoirs de la culture enseignante.
- Des SAVOIRS PRATIQUES issus des expériences quotidiennes de la profession, contextualisés, acquis en situation de travail appelés aussi savoirs empiriques ou *savoirs d'expérience*. On peut distinguer :
 - Les SAVOIRS SUR LA PRATIQUE, savoirs procéduraux sur le comment faire, savoirs formalisés,
 - Les SAVOIRS DE LA PRATIQUE qui correspondent aux savoirs *d'expérience*, aux savoirs issus de l'action réussie, de la praxis et aux savoirs conditionnels de Sternberg (1985) (savoir quand et où) : les savoirs *y faire*, savoir d'action souvent implicites.

Cependant, enseigner n'est pas uniquement disposer de savoirs, qu'ils soient théoriques et pratiques. La compétence, selon Guy Le Boterf, « ne réside pas dans les ressources (*connaissances, capacités...*) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du « savoir mobiliser ». Penser en termes de compétence, c'est penser la synergie, l'orchestration de ressources cognitives et affectives diverses pour affronter un ensemble de situations présentant des analogies de structure⁷¹². » Pour comprendre comment les enseignants mobilisent ces différents savoirs, qui souvent restent non conscients, on peut se référer à la notion de schème établie par J. Piaget selon lequel « les

⁷¹¹ Ibid. p 34-35.

⁷¹² LE BOTERF, G. (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris. Les éditions d'organisation. p 16.

*actions, en effet ne se succèdent pas au hasard, mais se répètent et s'appliquent de façon semblable aux situations comparables. Plus précisément, elles se reproduisent telles quelles si, aux mêmes intérêts, correspondent des situations analogues, mais se différencient ou se combinent de façon nouvelle si les besoins ou les situations changent*⁷¹³. » Le schème est donc la structure de l'action, « *mentale ou matérielle, l'invariant, le canevas qui se conserve d'une situation singulière à une autre, et s'investit, avec plus ou moins d'ajustements, dans des situations analogues*⁷¹⁴ ». Il s'agit ainsi d'un « outil cognitif » et selon G. Vergnaud, c'est « *dans les schèmes qu'il faut chercher les connaissances-en-acte du sujet, c'est-à-dire les éléments cognitifs qui permettent à l'action du sujet d'être opératoire.*⁷¹⁵ »

Au concept d'habitus correspond dès lors le répertoire de schèmes dont dispose un sujet à un moment donné de sa vie. Ce terme, souvent associé à la théorie de la reproduction de P. Bourdieu et J-C. Passeron⁷¹⁶, trouve son origine dans la pensée de Thomas d'Aquin et peut être dissocié de toute théorie particulière des structures sociales. Aussi, dans la Prima Secundae de la Somme Théologique, Saint Thomas définit-il l'habitus comme une qualité (Qu. 49, art. 1), comme « l'arrangement suivant lequel un être est bien ou mal disposé, ou par rapport à soi ou à l'égard d'autre chose ». L'habitus est un état des dispositions du sujet qui détermine ses réactions (art. 2). L'individu n'est pas donc pas déterminé passivement mais par sa tendance à l'action (art. 3). Selon lui, c'est par l'habitus que les êtres s'adaptent à leur milieu, et comme il y a toujours besoin de s'adapter, il est nécessaire (art. 4). Il serait selon Bourdieu, « un système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à *chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme*⁷¹⁷. » Ainsi, les ressources cognitives de l'enseignant ne se limitent pas à ce qu'on appelle généralement des savoirs, théoriques ou pratiques et concernent également d'autres outils cognitifs. Les compétences de l'enseignant correspondent dès lors « à la mobilisation de ressources cognitives de deux ordres différents : *d'une part, des savoirs, et d'autre part un habitus*⁷¹⁸. »

⁷¹³ PIAGET, J. (1973). *Biologie et connaissance*. Paris. Gallimard, p 23.

⁷¹⁴ PERRENOUD, P (1996/1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris. ESF, p 138.

⁷¹⁵ VERGNAUD, G. (1990). La théorie des champs conceptuels in *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol.10, n°23, p 133-170, p 136.

⁷¹⁶ BOURDIEU, P., PASSERON, J-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris. Editions de Minuit.

⁷¹⁷ BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Droz, p 178.

⁷¹⁸ PERRENOUD, P (1996/1999). *Op. Cit.*, p 140.

3.2.2 Des habitus résistants

L'expérimentation demande aux enseignants de construire une nouvelle compétence correspondant à l'enseignement de la compréhension. Ce concept a à la fois comme attributs des savoirs théoriques à enseigner liés ici à la didactique de la compréhension des textes narratifs, et des savoirs théoriques pour enseigner correspondant aux différents attributs de la démarche pédagogique développée par B-M Barth . Dans la mesure où il correspond à une compétence, il s'appuie également, à quelques exceptions près, sur un habitus différent de celui dont dispose les enseignants jusqu'alors. La construction de ce concept ne fait pas table rase des conceptualisations précédentes et doit permettre aux enseignants de les voir évoluer. Lors de l'expérimentation, dans la mesure où les observations effectuées et les discours des enseignants nous y donnent accès, nous constatons que les différents savoirs n'évoluent pas tous de la même façon chez les enseignants. Ainsi, les savoirs théoriques, qu'ils s'agissent des savoirs à enseigner ou des savoirs pour enseigner, se construisent relativement aisément chez les enseignants. La construction des savoirs pratiques quant à elle, semble être freinée par un habitus qui n'évolue pas au même rythme. Ces freins semblent effectivement liés à des conceptualisations et des pratiques anciennes. Ce sont des actions et des réactions déclinées en fonction des situations, construites au fur et à mesure des expériences, fortement ancrées et pas toujours conscientisées : elles représentent de réels freins au changement et cela d'autant plus qu'elles sont rarement conscientisées. Cet habitus apparaît effectivement dans les pratiques mais n'est pas clairement énoncé dans les questionnaires ou les entretiens et l'on relève parfois un écart conséquent entre les déclarations des enseignants et les observations effectuées lors des séances. Certains en effet déclarent être en posture de médiation auprès des élèves alors que lors de nos observations, on constate qu'ils répondent aux questions des élèves, ne relaient pas la parole au sein du groupe et ne permettent pas aux élèves de se référer au texte puisque la réponse est apportée directement⁷¹⁹. Pour d'autres, la place de l'étayage liée à des pratiques anciennes a tendance à apparaître en amont d'éventuelles difficultés et n'est pas justifié. Un enseignant⁷²⁰ explique tous les mots du texte avant son étude sans même que ceux-ci ne présentent une difficulté aux élèves. D'autres⁷²¹ ne parviennent pas à laisser facilement les élèves chercher, par habitude, sous la « contrainte de l'échec » ou peut-être par peur du silence

⁷¹⁹ Annexes E11 et G11

⁷²⁰ Annexes E6

⁷²¹ Annexes E1, E5, E6

ou de l'agitation, si bien qu'ils ne laissent pas le temps de la réflexion aux élèves. Ils nomment⁷²² les catégories du tri à l'avance empêchant ainsi la comparaison et la recherche des élèves, ou encore réinstaurent⁷²³ un code couleur sans que celui-ci ne soit fondé didactiquement mais parce que l'utilisation des couleurs était une habitude au sein de la classe auparavant. Ce sont souvent des pratiques habituelles qui resurgissent, à l'image de la tendance pour certains enseignants⁷²⁴ à saisir toutes les occasions qui se présentent pour proposer une activité vue comme un temps d'apprentissage sans que celui-ci ne corresponde à la compétence réellement visée. On profite alors d'un mot du texte pour organiser une recherche dans le dictionnaire, revenir sur des notions telles que synonyme, registre familier, sens contraire et le texte devient progressivement un prétexte pour explorer différents domaines qui n'ont pas de lien effectif avec les compétences de compréhension que l'on devrait chercher à construire. Ces compétences sont oubliées en chemin, empêchant par cette dispersion de l'attention, la structuration du savoir chez les élèves.

Ces comportements enseignants surgissent ainsi, comme des réactions, des réflexes automatiques, et peuvent court-circuiter des savoirs et des raisonnements théoriques fondés. Ici, ils viennent faire obstacle à la construction du savoir par les élèves et relèvent d'un paradigme ancien, que l'on souhaite voir changer. De façon à ce que les réponses soient plus adaptées et n'entravent plus l'apprentissage de l'élève, il s'agit de faire évoluer cet habitus et cela pour deux raisons : d'une part parce qu'une partie de l'action pédagogique se fait dans l'urgence et l'improvisation, de façon intuitive, sans faire réellement appel à des connaissances, faute de temps ou de pertinence, d'autre part parce que certains schèmes mobilisent les connaissances déclaratives ou procédurales, en particulier lorsqu'il est possible de prendre un peu de distance, d'analyser, de raisonner. Ils sous-tendent toutes les opérations de contextualisation et de raisonnement sans lesquelles une connaissance ne saurait guider l'action.

⁷²² Annexes E11, G10

⁷²³ Annexes E5

⁷²⁴ Annexes E7, E11

3.3 Les ressorts du changement

Pour parvenir à modifier les représentations et les pratiques des enseignants, nous avons utilisé deux démarches complémentaires : la recherche-action d'une part, au sein de laquelle nous avons utilisé d'autre part, la démarche de construction de la compréhension de B-M Barth. À partir de l'utilisation de ces deux démarches, nous dégagons les leviers qui ont permis le changement.

3.3.1 Une implication effective

Selon la courbe établie à partir des étapes du deuil définies par É. Kübler-Ross, l'entrée dans le changement est relativement difficile et peut faire l'objet, comme nous l'avons vu, de déni ou de résistances. Cependant, à l'issue de notre expérimentation, nous dégagons trois points qui ont facilité cette entrée dans une démarche de changement.

- Le premier relève de la prise de conscience de l'existence d'un problème. Au cours des entretiens préliminaires, individuels et collectifs, les enseignants ont été interrogés au sujet de la compréhension de leurs élèves, mais aussi au sujet de leurs pratiques et de leur connaissance des processus de compréhension de textes. Les enseignants n'ont jamais occulté les difficultés des élèves ainsi que les leurs, à l'exception de deux enseignantes qui ne se sont finalement pas engagées dans l'expérimentation. Ces difficultés ont fait l'objet d'une présentation et d'une discussion collective. Cette première prise de conscience des difficultés et même de l'échec de l'enseignement de la compréhension amène les enseignants à souhaiter un changement comme le montre le questionnaire qui est le leur à l'issue des entretiens.

« Il faudrait déjà savoir quand l'enseigner, comment l'enseigner, ce serait bien...⁷²⁵ »

L'entrée dans le changement s'effectue réellement par la prise de conscience d'une difficulté, sinon, il n'y aurait aucun intérêt à changer. Elle émane aussi de l'écart entre ce que fait l'enseignant et ce qu'il voudrait faire. Les enseignants n'étaient pas satisfaits de ce qu'ils faisaient et même s'ils n'avaient pas conscience de l'ensemble des

⁷²⁵ Annexes B9

conséquences de ces difficultés sur les élèves et leurs apprentissages, ils rencontraient un inconfort tel qu'ils le verbalisaient sans s'en cacher et souhaitaient un changement même s'ils ne distinguaient pas de voie, ni de méthode pour le faire.

- Le deuxième levier est l'idée de gain couplé à celle de don et contre-don. Les enseignants se sont engagés dans la réflexion et l'expérimentation parce que la description et le travail proposé les intéressaient. Les travaux de B-M Barth sont relativement connus dans l'enseignement spécialisé et s'ils ne sont pas toujours utilisés et maîtrisés sur le plan pédagogique par tous les enseignants, la réputation de leur intérêt et de leur efficacité est cependant clairement établie. L'idée de construire un enseignement de la compréhension à partir de ces travaux présentait un intérêt certain pour les enseignants. L'engagement dans l'expérimentation s'est effectué dans la rencontre entre la volonté d'apprendre des enseignants et le gain que pouvait apporter l'utilisation de la démarche de construction des concepts de B-M Barth.

La proposition d'un outil comme support pour construire une démarche a également été un levier pour faciliter l'entrée dans l'expérimentation. Cet outil, composé initialement de 36 textes représentait 36 séances pour travailler la compréhension. Accompagné de quelques autres documents, il spécifiait la démarche à suivre et donnait quelques indications concernant la didactique de la compréhension. Ainsi les enseignants n'étaient pas démunis et s'ils devaient remettre en cause leurs pratiques précédentes, ils n'avaient pas à tout réinventer. Certains enseignants avaient clairement conditionné leur engagement. L'apport de ces supports leur a permis de mesurer le coût cognitif à fournir (on ajoutera également le coût affectif car cet apport leur a permis de se sentir rassurés dans les premières séances) ainsi que le bénéfice immédiat qu'ils pouvaient en tirer (certains ont même avoué ne pas avoir lu tous les textes avant et l'avoir utilisé tel quel sans se poser de questions). En échange, comme un contre-don, leur investissement a ensuite été très conséquent. Ils ont accepté d'ouvrir les portes de leur classe, de s'exposer au regard du chercheur, de donner à voir une pratique en tâtonnement. Ils ont aussi consenti à prendre le temps de réfléchir à leurs pratiques, à répondre au questionnaire, et pour ceux du Jura, à prendre du temps personnel, des mercredis après-midi, pour se rencontrer collectivement. Nous n'étudions pas ici la symétrie entre don et contre-don mais soulignons cependant la nécessaire prise de conscience de son existence.

- Le troisième levier est l'existence de ce que l'on peut nommer, à la suite de B-M Barth, le contrat conceptuel ou contrat d'intersubjectivité. Les enseignants, avant de s'engager dans l'expérimentation, connaissent les attentes de l'expérimentation, sur les plans cognitifs, affectifs et sociaux. Le contrat d'intersubjectivité permet de « créer la *confiance nécessaire pour s'engager dans le processus enseigner/apprendre (...)*. Il permet d'accueillir chacun, avec son histoire, sa culture dans un contexte d'expérimentation sécurisant parce que connu et partagé par tous. « Cette activité a un début et une fin, elle offre un défi intellectuel sans être trop difficile. On part de « ce qui est là », en accueillant la personne *telle qu'elle est, sans juger sa compréhension initiale. Les erreurs sont permises ; elles servent de critère d'analyse. Par les structure d'interaction, on garantit une place à chacun, l'écoute et la prise de parole de tous. (...) L'enjeu de la médiation affective est d'aider l'apprenant à construire une image de lui-même qui soit valorisante à ses propres yeux. La prise en compte de l'affectivité s'inscrit dans les outils pédagogiques, qui encouragent des habitudes cognitives et des attitudes utiles pour apprendre et explorer l'inconnu*⁷²⁶. » Si ces mots pouvaient s'adresser aux enseignants dans la prise en compte de l'affectivité de leurs élèves, ils sont également valables pour le chercheur dans l'accompagnement des enseignants dans un changement qui peut être perçu comme très insécurisant. Le respect de chacun dans ses conceptions initiales, mais aussi dans son tâtonnement, ses essais et ses éventuelles erreurs a toujours été garanti. L'expérimentation a été conçue comme une « aventure commune » fondée sur l'échange et la définition progressive d'une nouvelle forme d'enseignement de la compréhension établie collectivement sans qu'il y ait d'un côté un chercheur « qui sait » et de l'autre des enseignants « qui ne savent pas encore ». Il s'agissait bien d'une construction commune de connaissances.
- Le quatrième levier pour permettre l'engagement est l'existence du groupe comme réducteur d'incertitudes pour l'individu. Le changement visé concernait essentiellement l'enseignant et les élèves dont il avait la charge. Il ne s'agissait aucunement d'un changement organisationnel mais bien d'un changement d'ordre individuel, lié aux pratiques pédagogiques de l'enseignant au sein d'un dispositif spécialisé. Cependant, le fait que l'expérimentation concerne un groupe d'enseignants a facilité l'engagement de certains. Ceux-ci ont effectivement questionné les conditions

⁷²⁶ BARTH, B-M (2013). Op.cit. Annexes. Mémo n°2.

pratiques de la recherche, notamment l'engagement d'autres enseignants à leurs côtés avant d'accepter de participer. Nous relierons ce constat à celui effectué par K. Lewin à la suite des expériences auprès des ménagères américaines. Ces travaux avaient permis de mettre en évidence qu'en réalité, contrairement au présupposé selon lequel un individu serait plus malléable que le groupe, il est plus aisé de faire changer des individus constitués en groupe que des individus pris séparément, dans la mesure où les peurs liées à l'incertitude du changement sont atténuées.

L'enseignant accepte de s'engager dans le changement à l'issue de la prise en compte de critères cognitifs et affectifs. S'établit ainsi une sorte de balancement entre l'intérêt cognitif que peut représenter le changement et la prise de risque affective à quitter une pratique certes insatisfaisante et inconfortable mais connue au bénéfice d'une nouvelle pratique encore peu définie. Si le changement concerne les pratiques d'enseignement de la compréhension, c'est bien l'enseignant qui est amené à changer.

3.3.2 Une pratique réflexive

Le changement concerne une situation alors que la transition est interne à une personne, mais tous deux sont fortement associés et n'existent pas l'un sans l'autre. M. Roberge rappelle que le mot transition est emprunté au latin *transitio* qui veut dire aller au-delà, mourir, pénétrer, saisir, mais aussi passer (*transi*). Reprenant l'analogie avec les saisons, elle explique qu'après l'automne qui représente la rupture avec l'ancien, survient une phase de confusion, l'hiver. Elle associe cette phase à une « essentielle errance » et revient là aussi à l'étymologie du mot : « Errance, dérivé de *erre* ou *errer* prend également deux sens : de la racine *erre*, qui vient du latin *iter-itineris* on pense au trajet, ou voyage, à la marche, au chemin, à la route ; du mot *errer*, il est issu du latin *errare*, qui nous amène à l'idée d'aller çà et là, de marcher à l'aventure en risquant de faire fausse route, de se tromper. Ce terme désigne donc autant le voyage, le chemin que l'idée d'errer çà et là, ce qui lui donne aussi le sens d'hésitation. Cela cerne bien cette phase qui en est une de doute, d'hésitation, mais aussi et surtout de création potentielle. » Au cours de l'expérimentation, le voyage est guidé et l'errance limitée. Le chercheur accompagne et guide les enseignants dans leur construction et définition progressive de ce nouveau paradigme et cela de plusieurs façons. Il leur permet tout d'abord, par la

proposition des textes et d'une démarche pédagogique, de s'engager dans l'action. L'action permet aux enseignants de pratiquer pour ensuite connaître ce qui correspond au mode « enactif » ou sensori-moteur défini par Jérôme Bruner selon lequel dans un premier temps on apprend par l'action, par la manipulation. « *Connaître, c'est d'abord agir. On connaît quelque chose parce qu'on « sait le faire »*⁷²⁷ » rappelle B-M Barth. Ainsi, les enseignants s'engagent dans l'action en utilisant les supports prévus à cet effet ainsi que la démarche présentée préalablement. Cette rencontre directe avec le savoir concret permet à l'enseignant de multiplier ses expériences avec ce nouveau paradigme, mais aussi au chercheur de percevoir et analyser ce que chacun en comprend. Elles lui permettent également, progressivement, de diagnostiquer et faire prendre conscience à chacun de ses différentes conceptions pour construire progressivement l'abstraction et parvenir pour certains à la généralisation de ce nouveau paradigme, quelle que soit la discipline étudiée. La médiation du chercheur, ses questions, ses remarques, offrent la possibilité à l'enseignant de prendre de la distance avec la situation concrète et de passer progressivement du mode enactif au mode symbolique. Il y a alternance régulière entre le concret et l'abstrait, entre les situations vécues et leur « analyse » et c'est dans cette alternance que l'enseignant élabore progressivement sa compréhension du concept d'enseignement de la compréhension auprès d'élèves présentant des troubles cognitifs et qu'il modifie tout aussi progressivement son enseignement et son habitus. Il ne suffit pas d'énoncer les attributs de cette nouvelle façon d'enseigner la compréhension mais bel et bien de parvenir à les décliner au cours des séances en fonction des élèves concernés. Selon Barth, « *pour l'adulte comme pour le jeune, construire un concept n'est pas la même chose que mémoriser un concept déjà construit par quelqu'un d'autre. (...) Il s'agit d'un processus actif de réflexion critique qui aboutit à une généralisation. Ce processus ne peut fonctionner indépendamment des connaissances qu'on possède déjà (ou non) dans le domaine en question : sans connaissances, on aura du mal à discerner ce que le spécialiste discerne. Il aura beau répéter, reformuler ; ce qui ne peut se trouver dans la conscience d'une personne ne peut être actualisé par des mots uniquement, il faut que les mots puissent trouver une résonance par rapport à des situations où ils s'utilisent. Ce ne sont pas les mots qui informent l'apprenant, c'est ce que l'apprenant sait, toute son expérience antérieure, qui lui permet de donner une signification aux mots*⁷²⁸(sic). »

⁷²⁷ BARTH, B-M. (1987/1991). Op.cit. p 89.

⁷²⁸ BARTH, B-M (1993/2003). Op.cit. p 158.

Le dialogue suivant, issue d'un entretien préliminaire avec une enseignante donne ainsi à voir la construction progressive du concept de compréhension par celle-ci. La verbalisation de la pensée, les questions posées permettent le cheminement et finalement la prise de conscience d'une connaissance qui s'élabore.

« - Oui, je ne sais pas... leur apprendre à comprendre, c'est pas clair. Je ne suis pas au clair là-dessus mais je ne suis pas au clair non plus pour leur faire comprendre. Alors je me dis : « il ne va jamais lire tout seul », c'est moche ce que je me dis, mais alors qui va lui lire des textes dans vingt ans ? Alors quelle compréhension travailler ? Est-ce qu'il vaut mieux travailler sur des textes utiles, fonctionnels, est-ce qu'il faut travailler l'imaginaire ? Comment ? En quelle proportion ? Qu'est-ce qu'il va être utile pour lui adulte ?

- La compréhension est différente en fonction des textes ? Fictionnels, fonctionnels ? Est-ce qu'on met d'autres choses en œuvre ?

- J'aurais dit « oui » quand même. Je trouve que rentrer dans un livre et rentrer dans une recette, c'est quand même pas le même travail. Je n'ai pas l'impression qu'on développe les mêmes compétences et du coup sur des textes fonctionnels tu as des repères à force de les avoir vus, compris, tu vois...

- Oui, il y a des choses qui sont toujours pareilles...

- Voilà, alors que dans l'imaginaire, moi j'aurais dit non. En tout cas, moi je ne la vois pas pareille cette compréhension...

- Donc on ne retrouve pas des substituts nominaux, des inférences, un travail sur le temps ?

- Ah si, vu comme ça...

- Est-ce qu'on n'a pas aussi ce va-et-vient entre nos connaissances et le texte...

- Si... peut-être que j'arrive mieux à l'enseigner quand ce sont des textes fonctionnels que quand ce sont des textes fictionnels [Rires]. C'est peut-être ça !

- Non, mais c'est une perception...

- Oui, c'est vrai. Oui, mais du coup ça me paraît plus simple à enseigner quand c'est des textes fonctionnels car il y a le même fonctionnement, c'est plus cadré, parce qu'on peut rebondir, parce qu'on peut faire les liens...

- Les schémas sont plus classiques.

- Voilà et justement là, tu peux avoir une trace écrite de comment tu as fait pour comprendre.

- C'est à dire ? Par exemple, tu imagines quoi ?

- Là, tu vois la recette, on faisait des schémas pour dire : « je suis face à ça, je veux faire à manger, qu'est-ce que je dois faire ? » Alors du coup, on a mis des flèches avec le titre, l'image...

- *Tu as essayé de regarder ce qui était toujours pareil dans la lecture de la recette ?*
- *Oui, les invariants. Je me suis peut-être trompée, mais du coup pour leur donner des repères. Justement, voir des invariants, surtout textuels.*
- *Et tu ne vois pas des invariants sur les textes fictionnels ?*
- *Si ! Tu as tous les grands... Tu les dégages sur un album, des contes, des... genres de textes. Mais quel lien ils vont faire quand ils vont être seuls ?*
- *Mais est-ce qu'on peut pas franchir un autre niveau en disant à chaque fois que je lis j'ai toujours ces invariant-là, j'ai des attributs qui sont tout le temps là.*
- *Quel que soit le fictionnel ?*
- *Oui, et finalement après j'en ai d'autres, en plus.*
- *En fonction du genre ?*
- *Si c'est un roman policier, si c'est une pièce de théâtre...*
- *Mais là, dégager des invariants de tout un... de tout ce qui est fictionnel ! En fait, c'est affreux, mais ça me paraît réalisable avec des CM2, mais avec nos élèves, je ne vois pas. Non, ça je ne saurais pas faire. Quand tu le dis, oui, ça fait écho, c'est des choses qu'on a en tête nous quand on commence un bouquin, mais je ne saurais pas l'enseigner, je ne sais pas faire.*
- *Après ça dépend peut-être du degré de complexité que tu vas choisir, tu vois, du niveau de complexité des textes.*
- *Oui...*
- *Parce que finalement si on ne le fait jamais...*
- *Oui, ils vont jamais savoir le faire non plus. On est d'accord ! [Rires] Il y a un moment, il va falloir se lancer !⁷²⁹ »*

La médiation du chercheur permet à l'enseignant de questionner son enseignement, ses conceptions initiales pour les modifier progressivement. Les questions posées sont alors des questions élucidantes qui permettent à l'enseignant de préciser progressivement sa pensée et de conceptualiser. Couplée aux différents temps de pratique, la médiation permet de venir effectivement questionner un habitus qui, sans cela, pourrait être ignoré et perdurer tel quel. Le dialogue suivant, à l'issue d'une séance en fin d'expérimentation illustre la prise de conscience progressive de l'obstacle rencontré lié aux habitudes de travail de l'enseignante et de la nécessité de les modifier.

⁷²⁹Annexes B9

« - *Moi, ils l'ont, ils ont la trace du travail, mais c'est plus en démarrant les séances, je ne voyais pas comment organiser en fonction du niveau des élèves ce qui allait être pertinent aussi parce que je me dis qu'on peut tous leur balancer le truc à un moment donné, mais de dire à quoi ça sert aussi, quel retour ils font, est-ce qu'ils l'utilisent par la suite... ? (...) Et c'est vrai que maintenant, je revois plus maintenant, et bien pourquoi pas, sur le temps qui reste, reprendre les textes parce que j'ai des élèves qui sont à même de gérer un certain nombre de textes de façon simultanée et puis avec les plus jeunes de retravailler sur les entrées des textes, mais avec des photos, des images... Mais au tout début, c'est vrai que c'est un truc que je n'ai pas empoigné au fur et à mesure. (...)*

- *Parce que, je me rends compte que la démarche, souvent... ce qui m'a gênée, c'est de le faire au fur et à mesure, je crois...*

- *Oui...*

- *Tu vois ?*

- *C'est le temps de la démarche en fait...*

- *Ça me parle bien plus... j'ai besoin d'avoir beaucoup de documents à donner à analyser je pense, et ça me parle beaucoup plus de leur donner maintenant qu'on les a lus, d'avoir un retour sur beaucoup de documents que d'avoir...*

- *Une construction progressive ?*

- *Oui, parce que pour moi elle prend sens d'emblée. Le texte prend sens parce qu'on va démêler un ensemble d'informations avec les questions et les réponses, mais pour moi le tri, et la trace écrite de la démarche, moi j'ai besoin, et tu vois c'est maintenant que j'en prends conscience, j'ai besoin que maintenant, parce que j'ai besoin de les avoir tous pour que le « qui », le « quoi » ... prennent sens avec un ensemble de documents. (...) Au début, je pense que c'est ça qui fait que ce n'était pas... alors je pense que c'est mon ressenti...*

- *Oui, parce qu'on aura aussi pu faire au fur et à mesure, en disant : « ce texte-là, je le mets dans cette corbeille, et puis celui d'après, est-ce que vous voyez des choses semblables ou non ? Enfin, moi, je dis que je le mets là. »*

- *Oui, tout à fait. Mais je pense que je l'analyse pour moi et pour mon fonctionnement... Le recul est salutaire parce que je me dis maintenant que...*

- *Ça aurait pu aussi se faire au fur et à mesure...*

- *Complètement.*

- *Voilà, mais je pense après analyse que c'est ça qui m'a gênée...⁷³⁰ »*

Les interactions avec le groupe permettent d'échanger sur les situations vécues, de les comparer, d'interroger sa pratique mais aussi de clarifier sa pensée par la nécessité de verbaliser le vécu et les pratiques d'enseignement. Cette prise de distance permet aux enseignants de prendre conscience de ce qui s'élabore et de passer du stade de la perception à celui de l'abstraction. Les enseignants perçoivent leurs freins comme le montre un enseignant en questionnant régulièrement les autres au sujet de leurs élèves :

« Tes élèves, ils étaient capables de se mettre d'accord entre eux ? (...)

– Et ça, ils [les élèves] arrivent à faire ça ?⁷³¹ »

Ils parviennent également à prendre conscience de conceptualisations erronées et à les faire évoluer au service des élèves et de leur processus de compréhension ; ces dernières concernent parfois des processus d'apprentissage plus généraux (transfert, conception de l'étayage, prise de conscience de la nécessité du désétayage, etc.).

« ELI : Ah, du coup vous lisiez la question avant de lire le texte ?

CEL : Au début je ne me l'autorisais pas parce que je voyais ça comme un étayage super fort, et en fait je me dis depuis : « ben, pas forcément », comme nous dans une bibliothèque, moi j'apprécie de pouvoir lire un résumé.

PAT : Oui, mais c'est aussi qu'on peut avoir une intention de lecteur, c'est-à-dire que je lis un mode d'emploi, c'est bien pour faire quelque chose, et je sais déjà pourquoi je l'empoigne, je lis tel livre, c'est juste pour le plaisir... Qu'est-ce que je vais en faire de cette lecture ?

CEL : Et de l'avoir avant, je trouve que...

MAR : La question tu veux dire ?

CEL : Oui, pas forcément les réponses, mais la question, c'est très sécurisant, ça n'enlève rien au travail de compréhension parce qu'ils ont lu quand même, mais c'est quelque chose qui les sécurise car ça écarte tout un flou qu'ils peuvent trouver, parce que déjà ils vont orienter leur lecture de vocabulaire de façon bien plus précise que quand ils ne l'ont pas sur des fois, juste

⁷³⁰ Annexes I2

⁷³¹ Ibid.

une phrase d'entrée. Moi je trouve que ça change beaucoup de choses en compréhension qui découlent de ça. »

La métacognition est favorisée par les différents échanges, les entretiens collectifs, ainsi que les questionnaires qui ont permis aux enseignants de prendre conscience des changements opérés et donc de leurs apprentissages.

« Tu parlais aussi du rôle de médiateur, je me rends compte aussi que souvent je fais beaucoup de synthèse et de reformulations sur la démarche et ça aussi, ça leur permet de reprendre de la distance quand moi je reprends...⁷³² »

« Si, moi, c'est clair, ça change carrément ma vision de la compréhension. Moi j'avais une vision très simpliste de la compréhension, je ne m'étais jamais posé la question de la compréhension, de la méthode, paradoxalement l'accès à la compréhension... J'en étais à l'analyse du texte toute simple, telle qu'on peut la faire, sans vraie démarche, sans vrai questionnement sur comment on comprend, c'était un peu implicite... J'en suis à la phase 1, tu vois ! [Rires]⁷³³ »

Ce temps métacognitif est nécessaire afin de structurer l'apprentissage et ainsi pouvoir le transférer dans d'autres domaines. En disposant des différents matériaux de terrain (entretiens, questionnaires, observations), le chercheur a la mémoire des conceptions initiales et du cheminement de chacun et peut ainsi les évoquer pour favoriser la prise de conscience de ce qui a été construit. Il remet ainsi ces différentes données en perspective, en prenant appui sur les écrits des enseignants, leurs pratiques. Il essaie de solliciter les uns ou les autres en fonction de points précis permettant parfois de mettre en valeur une pratique ou de répondre à un point de difficulté rencontré par l'un ou par l'autre de façon à ce que le questionnement et les réponses soient élaborées au sein du groupe et bénéficient à chacun. La prise en compte de chacun, en fonction de ses conceptions initiales ainsi que de son cheminement est nécessaire. Le regard du chercheur ne peut se résumer à un regard global sur le groupe. C'est bien la singularité de chacun qui est à considérer, au risque, le cas échéant, d'échanges moins riches et moins pertinents pour les personnes concernées qui pourraient alors ne pas apprendre.

⁷³² Ibid.

⁷³³ Annexes I2

4. Pour quelles perspectives ?

4.1. Une relation ambiguë entre institution et enseignants

4.1.1 Une institution absente

Au cours de notre recherche, l'absence de référence des enseignants à l'institution scolaire surprend et nous apparaît comme un point à interroger. En effet, que ce soit dans les pratiques de classe, ou de façon plus générale, au travers de l'usage d'un vocabulaire relevant des champs lexicaux du manque, en termes de connaissances et de compétences, mais aussi de l'impuissance et de la souffrance, les enseignants ne recourent ni à des ressources institutionnelles ni ne voient en elles une possible réponse à leurs besoins. À aucun moment l'Éducation Nationale en tant qu'institution et cadre dans lequel les enseignants exercent leur métier n'est dénigrée. Elle n'est tout simplement pas évoquée, comme si elle n'existait pas réellement, comme si les enseignants étaient livrés à eux-mêmes et cela à plusieurs niveaux. En ce qui concerne les pratiques de classe tout d'abord, ni les programmes de l'école primaire ne sont mentionnés, ni le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et les projets des élèves ne le sont pas davantage alors qu'ils pourraient constituer une des spécificités du travail de l'enseignant au sein des dispositifs spécialisés. De la même manière, la formation, n'est pas évoquée non plus et cela qu'elle soit initiale, continue ou qu'elle corresponde à la préparation au CAPA-SH. De façon plus spécifique, les enseignants n'ont pas de souvenir particulier concernant une éventuelle formation au sujet de l'enseignement de la compréhension de textes, d'autant plus que, pour la plupart, ils pensent n'en avoir jamais eue. Enfin, les personnes qui pourraient être perçues comme des personnes ressources en cas de difficultés d'enseignement, telles que les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et autres formateurs, n'ont jamais été citées.

Cette absence de référence à l'institution, en termes d'outils et de ressources, révèle le fait que l'enseignant semble s'inscrire dans une relation duelle avec les élèves, sans s'appuyer sur une institution qui fournit des outils destinés à tous les élèves, ordinaires ou en situation de handicap, et est sensée apporter une aide quand elle est sollicitée. Cette absence nous semble à interroger à deux niveaux. Le premier est celui de l'institution : qu'en est-il effectivement de

sa présence aux côtés des enseignants ? Le second correspond à celui des enseignants : pourquoi, si des ressources sont présentes, ne les sollicitent-ils pas ?

4.1.2 Entre injonctions institutionnelles et réalités de terrain

Chaque année depuis le début de notre recherche, les principes et l'importance de l'école inclusive sont évoqués dans toutes les circulaires de rentrée. Il est ainsi rappelé le principe d'éducabilité selon lequel « tous les enfants sans aucune distinction sont capables *d'apprendre et de progresser : ce principe d'une école inclusive qui ne stigmatise pas les difficultés mais accompagne tous les élèves dans leur parcours scolaire (...) doit concerner l'ensemble des activités pédagogiques*⁷³⁴. » Cependant, si les pratiques pédagogiques sont mentionnées, elles font rarement l'objet d'un développement plus avancé. Le développement de l'école inclusive semble essentiellement passer, dans ces différentes circulaires par l'augmentation du nombre de structures d'accueil (comme l'augmentation du nombre d'Unités d'Enseignement externalisées, la création et la création d'Unités d'Enseignement pour les élèves autistes en maternelle⁷³⁵) ou du nombre d'accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH). La réponse semble essentiellement politique et organisationnelle et repose beaucoup sur l'engagement des enseignants pour y répondre : « *L'exigence de l'école passe par une école ouverte et inclusive pour que tous les élèves puissent avoir accès à la richesse de ce qu'elle transmet grâce à l'engagement quotidien de ceux qui la font vivre : les enseignants, les équipes éducatives et les équipes de direction, avec l'appui de l'ensemble des personnels de ce ministère et l'apport de toute la communauté éducative, dont les parents sont des acteurs majeurs*⁷³⁶ ». Elle repose ainsi sur les enseignants théoriquement aidés par des personnels du ministère de l'Éducation Nationale parmi lesquels nous supposons que se trouvent les inspecteurs ASH, les inspecteurs de circonscriptions et les conseillers pédagogiques. Mais comme nous l'avons vu au cours de notre recherche, cet appui n'est ni mentionné, ni envisagé par les enseignants. Par ailleurs, les pratiques pédagogiques ne sont évoquées qu'en 2015, leur évocation reste vague et la réponse essentiellement envisagée par l'utilisation d'outils numériques... « *Dans son travail quotidien en classe, l'enseignant fait en sorte que chaque élève progresse au mieux de ses apprentissages. Il ne s'agit plus seulement*

⁷³⁴ Circulaire de rentrée 2015. Circulaire n° 2015-085 du 3-6-2015.

⁷³⁵ Préparation de la rentrée scolaire 2014. Circulaire n°2014-068 du 20-5-2014.

⁷³⁶ Circulaire de rentrée 2016. Circulaire n° 2016-058 du 13-4-2016.

de répondre aux difficultés de certains élèves mais de donner à tous les moyens de progresser en mobilisant des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées, grâce notamment aux outils et ressources numériques⁷³⁷. »

Les enseignants semblent être ceux par lesquels le développement de l'École inclusive doit passer, ce qui semble logique dans la mesure où ils sont les premiers acteurs de l'accueil des élèves, parmi lesquels se trouvent les élèves en situation de handicap. Néanmoins, il ne suffit pas d'être dans la volonté et l'injonction pour que la réalité se transforme et les moyens pour parvenir à une école réellement ouverte et inclusive sont peu développés sur le plan qualitatif. Comment effectivement permettre « à tous les enfants, sans aucune distinction » d'apprendre et de progresser ? Dès 2012, bien qu'encore souvent envisagés comme tels par la suite, il est rappelé que les enjeux ne sont plus quantitatifs : « La scolarisation des élèves en situation de handicap s'est considérablement développée depuis la loi du 11 février 2005. Les enjeux portent aujourd'hui sur :

- La qualité de la scolarisation
- *La formation et l'accompagnement des enseignants*
- La personnalisation des réponses pédagogiques, la validation des compétences et les certifications⁷³⁸»

La formation est donc envisagée comme un outil pour permettre aux enseignants de progresser dans leurs connaissances et leurs compétences. Cette volonté est rappelée dans la circulaire concernant les ULIS : « *La formation continue des enseignants d'ULIS doit leur permettre d'actualiser leurs connaissances et leurs compétences pour mieux répondre aux besoins particuliers des élèves qui leur sont confiés. Elle est inscrite au plan de formation continue départemental, académique. En outre, des modules de formation d'initiatives nationales ont vocation à offrir aux enseignants spécialisés un approfondissement ou une adaptation à une nouvelle fonction*⁷³⁹. » Là aussi, si la volonté est là, la réalité est autre. Ainsi, dans le Jura, les enseignants d'ULIS école ne bénéficient pas de formation, qu'elle soit départementale ou académique ou nationale. Le co-pilotage des ULIS entre l'IEN de circonscription et l'IEN ASH correspond surtout au choix d'implantation des différents dispositifs dans le département, mais d'un point de vue pédagogique, la répartition des responsabilités est plus compliquée et ce

⁷³⁷ Circulaire de rentrée 2015. Circulaire n° 2015-085 du 3-6-2015.

⁷³⁸ Orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012. Circulaire n° 2012-056 du 27-3-2012.

⁷³⁹ Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés. Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015.

double pilotage entraîne régulièrement une absence de pilotage. L'inspecteur de circonscription est chargé des inspections des personnels mais pas de leur formation. Les animations pédagogiques proposées au sein de la circonscription qui, si elles étaient effectivement conçues dans cet esprit, pourraient représenter éventuellement une forme de formation continue ne sont pas destinés aux coordonnateurs d'ULIS. Mais à la lecture des différents plans de formation à destination des enseignants d'ULIS du Jura, rien n'est davantage prévu pour eux au plan départemental et académique, et les modules de formation d'initiative nationale n'apparaissent pas davantage, même deux ans après la parution de cette circulaire. Dans le Doubs en revanche, comme nous l'avons vu au cours de notre recherche, les enseignants d'ULIS collège et d'UE d'enseignement en IME ont été concernés par une formation pilotée par l'Inspectrice ASH (la formation des enseignants d'ULIS école relevant des circonscriptions dans ce département) à raison de trois fois trois heures de formation en présentiel au cours de l'année scolaire pour chacun de ces dispositifs. La mise en place de cette formation a malgré tout rencontré quelques difficultés puisque tous les enseignants n'ont pas pu être présents pour les trois sessions (difficultés de remplacement, mais aussi simplement de communication et d'acheminement des ordres de mission par les chefs d'établissements par lesquels l'IEN ASH doit passer pour communiquer avec ses personnels...).

La formation continue apparaît ainsi disparate en fonction des départements et des dispositifs concernés et ne semble pas représenter pour l'institution un investissement fort pour permettre aux enseignants d'ULIS « *d'actualiser leurs connaissances et leurs compétences pour mieux répondre aux besoins des élèves.* »

L'Éducation Nationale a néanmoins modifié la formation des enseignants spécialisés au cours de ces dernières années avec la création par la circulaire du 14 février 2017 du Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive et formation professionnelle spécialisée⁷⁴⁰ (CAPPEI). Cette formation de trois cents heures se compose d'un tronc commun et de différents modules en fonction des structures d'exercices. Cette circulaire, complétée par deux arrêtés⁷⁴¹, définit les grandes orientations de la formation et les intitulés des différents modules, la déclinaison plus précise de ceux-ci étant confiée à chaque académie. L'observation des intitulés des différents modules et leur déclinaison au sein de l'académie de Besançon pour

⁷⁴⁰ Circulaire relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappei). Circulaire n° 2017-026 du 14-2-2017

⁷⁴¹ Organisation de la formation professionnelle spécialisée et de la préparation au CAPPEI. Arrêté du 10 février 2017.

la formation CAPPEI organisée pour l'année scolaire 2017-2018 attire l'attention sur deux points : le premier est la place importante consacrée à la définition des troubles, qui reste l'entrée privilégiée, le second est la faible place accordée à la pédagogie. La juxtaposition des modules optionnels déclinés en fonction des différents troubles, tels que les troubles des fonctions cognitives, les troubles psychiques, les troubles du spectre autistique par exemple, peut laisser craindre une approche qui oublie l'enfant et l'élève au profit du seul regard sur les troubles dont il peut être affecté. Les intitulés laissent effectivement apparaître que les troubles cognitifs sont pris pour eux-mêmes et définis en amont de toute rencontre de l'élève avec le savoir. Leur définition, telle qu'elle est présentée ici, peut engendrer dans les pratiques enseignantes une approche figée. Ils sont définis une fois pour toute ainsi que leurs conséquences sur les apprentissages. L'intitulé de la composante 2 du module consacré aux troubles des fonctions cognitives dans l'académie de Besançon : « les conséquences des troubles cognitifs sur les apprentissages et sur la vie scolaire⁷⁴² » illustre cette approche qui ne s'inscrit ni dans la prise en compte de la singularité de chacun ni dans l'expression situationnelle du handicap, mais bien dans une approche statique qui ne privilégie pas la rencontre première avec le savoir mais l'adaptation a priori de la situation, avant même que l'élève n'ait montré compétences et/ou difficultés. À cette approche figée s'ajoute un étayage qui ne semble pas relever des besoins puisqu'au sein de cette même composante, pour chaque trouble étudié, on évoque « la systématisation des étayages méthodologiques⁷⁴³ ».

Ainsi, cette nouvelle formation porte en son sein les différents écueils que nous avons relevés dans les pratiques enseignantes telles que nous les avons analysées à l'issue des entretiens préliminaires : l'approche figée des troubles cognitifs, pris pour eux-mêmes, de façon isolée en niant la singularité des élèves concernés et de leurs réponses et réactions face aux compétences à construire, une forme de cécité didactique et un étayage qui, s'il est systématisé s'avère davantage être poison que remède... Cette approche très morcelée des différentes composantes de la situation pédagogique trouvera peut-être une cohérence lors des temps où l'enseignant pourra pratiquer, en classe, par un tissage progressif des unes avec les autres et ce, afin de prendre conscience de la complexité de la situation et adapter son enseignement. On note cependant une ambivalence de l'institution qui offre une formation conséquente pour permettre aux enseignants de se spécialiser dans l'accueil des élèves en situation de handicap, mais ne

⁷⁴² Annexes L2

⁷⁴³ Ibid.

permet pas d'assurer pleinement la qualité de la scolarisation des élèves atteints de troubles des fonctions cognitives dans la mesure où l'approche pédagogique n'arrive qu'après la prise en compte des troubles eux-mêmes. Ce paradoxe se remarque déjà à la lecture de la circulaire sur les ULIS où l'on peut lire : « *Le coordonnateur de l'ULIS est spécialiste de l'enseignement auprès des élèves en situation de handicap, donc de l'adaptation des situations d'apprentissage aux situations de handicap. (...) Sa première mission est une mission d'enseignement visant à proposer aux élèves en situation de handicap, quand ils en ont besoin, les situations d'apprentissage que requiert leur handicap. Son expertise lui permet d'analyser l'impact que la situation de handicap a sur les processus d'apprentissage déployés par les élèves, aux fins de leur proposer l'enseignement le mieux adapté*⁷⁴⁴ ». Si les termes tentent d'évoluer, on aperçoit cependant une certaine confusion entre eux, si bien que la notion de situation de handicap se superpose à celle de situation d'apprentissage et que le handicap appartient encore à l'élève. Or, si l'on se réfère à la loi du n°2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, c'est bien l'environnement qui est à prendre en compte et donc ici la situation d'apprentissage. C'est elle effectivement qui est éventuellement révélatrice d'un handicap lié à l'altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions cognitives : elle est elle-même la situation de handicap. Ainsi, dans certaines situations d'apprentissage, des limitations peuvent se révéler, dans d'autres non, et cela en fonction de l'enfant et de sa rencontre avec le savoir. La confusion des textes peut entraîner une confusion dans les pratiques, voire un contresens quant au concept d'école inclusive. L'institution demande aux enseignants de s'engager pour le développement de cette école ouverte. Cependant, que ce soit dans les quelques lignes directives pour la mise en œuvre de nouveaux plans de formation ou dans la définition des pratiques pédagogiques relevant du coordonnateur d'ULIS, les orientations données sont succinctes, peu précises et vont parfois à l'encontre de cette politique d'accueil. La réalité des pratiques institutionnelles ne correspond pas donc pas à l'idée d'une scolarisation où la qualité pédagogique prime sur les annonces chiffrées du nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers accueillis au sein du système scolaire.

Ainsi, l'injonction est donnée par l'institution, aux différents personnels de la décliner... oui, mais comment ? En l'absence d'une formation précise et clairement définie, il n'est pas aisé

⁷⁴⁴ Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés. Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015.

pour les enseignants de trouver par eux-mêmes la ou les façons de traduire le postulat d'éducabilité dont ils sont convaincus, en une démarche pédagogique permettant de prendre en compte la singularité de chacun des apprenants dans la construction de son savoir.

L'institution utilise souvent la démarche injonctive pour mettre en œuvre des politiques nouvelles ou plus simplement de nouveaux programmes, en comptant sur l'engagement des enseignants pour les développer et les appliquer. Mais il ne suffit pas de décréter l'école inclusive pour que celle-ci soit effective et il ne suffit pas non plus de compter les dispositifs et le nombre d'élèves accueillis pour penser que la qualité de scolarisation suit. Parfois, les intentions les plus louables peuvent constituer des obstacles à l'apprentissage des élèves. On en veut pour preuve la définition des ULIS comme des unités localisées pour l'inclusion scolaire, autrement dit comme des dispositifs d'étayage des apprentissages lorsque ceux-ci sont difficiles au sein des classes de référence des élèves. Si, philosophiquement, il est intéressant de voir les élèves présentant des troubles cognitifs accueillis dans les classes destinées à tous les élèves, et de leur offrir un étayage en réponse à leurs besoins, cette disposition, cumulée à des prises en charges médicales et paramédicales extérieures à l'école aboutissent à un morcellement de l'emploi du temps et à l'absence d'un groupe d'élèves stable au sein du dispositif d'accueil. L'apprentissage de l'élève est dès lors non seulement réduit de quelques heures en raison de ces absences, mais il ne peut que rarement s'appuyer sur le groupe et bénéficier d'interactions avec celui-ci. Nous avons vu cependant l'importance de ces différents temps de dialogue cognitif pour confronter ses représentations, les verbaliser, en prendre conscience, leur permettre d'évoluer et ainsi construire son savoir. Le morcellement des emplois du temps amène les élèves à être seuls ou à deux, face à l'enseignant, au cours des temps d'apprentissage. Si l'apprentissage est essentiellement social selon Vygotski, celui-ci est dès lors limité au sein des ULIS. Pour la construction de la compréhension de textes, les enseignants d'ULIS école tentent encore de préserver cette dimension sociale, comme nous l'avons vu au cours de notre recherche où ils ont réussi à conserver un groupe d'élèves pour notre expérimentation, alors que ceux d'ULIS collège ont rencontré davantage de difficultés pour y parvenir, le dispositif étant davantage organisé en fonction des emplois du temps individuels. Comment dès lors enseigner la compréhension autrement que par un jeu de questions-réponses entre l'enseignant et l'élève ? Comment comparer les différentes compréhensions ? Pourquoi justifier de sa compréhension autrement que pour répondre à un exercice scolaire dont le sens est dépourvu ?

Parfois encore, l'institution ne donne pas les moyens de faire en sorte que les élèves en situation de handicap soient réellement des élèves de l'école. Alors que pour l'ensemble des élèves, le « *nouveau livret scolaire unique de l'école et du collège est un outil simple et précis pour rendre compte aux parents des acquis et des progrès de leurs enfants et restituer ainsi une évaluation plus complète et exigeante*⁷⁴⁵ », il est impossible pour les enseignants de le renseigner pour les élèves en situation de handicap scolarisés au sein des dispositifs spécialisés car ceux-ci ne peuvent être inscrits sur les listes prévues à cet effet. Les compétences de ces élèves comptent-elles pour l'Éducation Nationale ? Leurs parents peuvent-ils attendre des enseignants de voir leurs enfants progresser si l'institution ne leur en donne pas les moyens ? Et que dire de ce qui est renvoyé aux enseignants avec l'absence d'outils institutionnels pour rendre compte des apprentissages de leurs élèves ? Comment leur demander d'enseigner une des compétences les plus difficiles à construire, et parmi les plus échouées au sein de l'école en France, alors que rien n'est prévu pour rendre compte de cet apprentissage ? Les élèves en situation de handicap ne relèvent-ils donc pas du droit commun ? Aussi, ne faut-il pas, chez chacun de ces enseignants de dispositifs spécialisés, de solides convictions personnelles pour croire en ce possible apprentissage chez les enfants affectés de troubles cognitifs alors que l'institution ne fournit pas de preuves tangibles de sa nécessité ?

On touche ici aux limites des intentions institutionnelles qui, si elles sont louables, ne peuvent prendre forme sans se confronter et s'adapter aux réalités des classes, des enseignants et des élèves, et sans fournir les outils, démarches et formations appropriés pour le faire. L'école inclusive semble reposer sur des enseignants dont la solitude dans cette démarche n'est plus à démontrer. Ceux-ci se trouvent dès lors écartelés entre des injonctions auxquelles ils adhèrent malgré tout, et leur déclinaison difficile au quotidien avec les élèves accueillis. Il en résulte effectivement pour eux un sentiment d'impuissance et un réel inconfort, voire une dévalorisation professionnelle puisqu'ils « ne savent pas faire ». Au cours de sa visite en France au mois d'octobre 2017, C. Devandas-Aguilar, rapporteuse spéciale sur les droits des personnes handicapées constate le même écart entre la volonté d'école inclusive affichée par l'Éducation Nationale et ce qui est en œuvre effectivement : « Malgré ces mesures, les enfants handicapés *inscrits dans des établissements d'enseignement général sont en butte à de multiples obstacles*

⁷⁴⁵ Le livret scolaire unique du CP à la troisième. Site du Ministère de l'Éducation Nationale. En ligne : http://www.education.gouv.fr/cid106168/le-livret-scolaire-unique-du-cp-a-la-troisieme.html#Un_livret_scolaire_unique (consulté le 8/11/2017).

qui empêchent l'égalité d'accès à l'éducation. En effet, au manque d'infrastructures accessibles s'ajoute l'absence de formation spécialisée pour les enseignants et les AVS, de programmes scolaires adaptés et d'aménagements en salle de classe. De plus, la multiplication des acteurs et associations fournissant un accompagnement scolaire aux enfants handicapés entraîne des chevauchements et un manque de coordination. Afin de surmonter ces difficultés, j'encourage le Gouvernement à changer de politique : au lieu de cibler l'individu en forçant les enfants handicapés à s'adapter au milieu scolaire, je recommande une politique globale de transformation du système éducatif pour assurer un accueil inclusif des enfants handicapés⁷⁴⁶. » Une analyse trop rapide aurait pu nous amener à imputer aux enseignants eux-mêmes les différents écueils observés dans les pratiques pédagogiques concernant l'enseignement de la compréhension auprès des élèves présentant des troubles cognitifs, mais la responsabilité les dépasse et appartient à l'institution elle-même. Et c'est très certainement par elle que doit passer le changement pour tendre vers une scolarisation de qualité pour tous.

4.2 Une nécessaire formation

4.2.1 Former à la complexité...

L'enseignement de la compréhension de textes auprès d'élèves affectés de troubles cognitifs, amène à questionner l'organisation de cet enseignement à la fois au sein de l'école et ensuite au sein de la classe. Si, comme le souligne C. Devandas-Aguilar, rapporteuse spéciale sur les droits des personnes handicapées, l'Éducation Nationale doit repenser le système éducatif pour permettre l'accueil inclusif des élèves en situation de handicap, suite à l'expérimentation et aux analyses effectuées, notre propos s'attachera essentiellement à questionner les conditions qui pourraient permettre d'améliorer l'enseignement/apprentissage au sein des dispositifs spécialisés, notamment en ce qui concerne la compréhension de textes. Nous avons vu la difficulté pour les enseignants de solliciter l'institution pour améliorer la qualité de cet enseignement alors que celle-ci compte sur eux pour le définir concrètement et le décliner auprès des élèves. C'est donc bien par la formation de son personnel que l'Éducation

⁷⁴⁶ Observations préliminaires de la Rapporteuse spéciale sur les droits des personnes handicapées, Mme Catalina Devandas-Aguilar au cours de sa visite en France, du 3 au 13 octobre 2017. Haut-Commissariat des Droits de l'Homme. Nations Unies. En ligne : <http://www.ohchr.org/FR/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=22245&LangID=F> (consulté le 8/11/2017).

Nationale pourrait tendre à diminuer le sentiment d'impuissance et de solitude des enseignants ainsi qu'accroître la qualité de la scolarisation des élèves en situation de handicap. La formation constitue en effet, selon Charles Gardou, « *l'outil de cohérence d'une politique d'adaptation de la société, la pierre angulaire d'une culture inclusive. (...) Elle permet d'épurer le regard porté sur le handicap et de déghettoïser cette question pour la situer où elle doit être : dans le quotidien professionnel*⁷⁴⁷. » Distinguant la formation de la simple sensibilisation et de l'information, il rappelle qu'elle nécessite une élaboration progressive bien plus complète et profonde puisqu'elle a pour objectif d'agir sur les processus de pensée, d'action ou de relation. Envisager la formation des enseignants auprès des élèves en situation de handicap, c'est ainsi envisager les différents savoirs énumérés précédemment, à savoir les savoirs théoriques et les savoirs pratiques ainsi que la façon dont ils les mobilisent dans l'action, leur habitus. Il s'agit ainsi de n'oublier ni ce qui relève de la logique des savoirs à enseigner, ni ce qui relève de celle des apprentissages. En ce qui concerne l'enseignement de la compréhension, il s'agit non seulement de prendre conscience qu'il s'agit d'un processus à construire, mais aussi d'en connaître les différentes composantes en jeu face aux textes narratifs. Dans le domaine de la pratique pédagogique s'ajoutent ici la connaissance précise des conditions du transfert du savoir construit, des éléments qui permettent d'en reconnaître les étapes, la connaissance des concepts d'étayage et de désétayage, mais aussi et surtout le concept de résistance présent chez tout apprenant, sans lien direct avec d'éventuels troubles cognitifs. Si la connaissance des troubles cognitifs des élèves n'est pas à minimiser, elle n'a cependant pas à occuper une place centrale afin de ne pas créer une représentation figée des capacités d'apprentissage des élèves avec troubles cognitifs. Il s'agit effectivement de créer ou restaurer le pédagogue pour permettre l'apprentissage des élèves, qu'il soit ou non en situation de handicap et de ne pas installer l'enseignant dans une vision figée des troubles cognitifs et des capacités d'apprentissage des élèves, mais bien de l'initier à chercher le chemin pour que cet élève, dans toute sa singularité parvienne à construire un savoir précis et clairement défini. Ainsi, ces différents savoirs ne doivent plus être juxtaposés comme ils ont pu l'être jusqu'à présent, mais bien tissés les uns avec les autres, de façon à prendre la mesure de la complexité de la situation pédagogique, la comprendre et tenter de composer avec, en fonction de l'observation qui en est faite. L'enseignant n'est plus « celui qui sait », qui connaît les troubles et les considère en amont de la situation, mais « celui qui observe » l'enfant, l'élève, dans sa rencontre avec le

⁷⁴⁷ GARDOU, C. (2014). Handicap, une encyclopédie des savoirs. Toulouse. érès. p432.

savoir pour proposer ensuite un étayage adapté si besoin et le retirer progressivement en fonction de l'avancée de son apprentissage. L'observation s'impose ainsi comme un geste professionnel à construire afin de prendre en compte toute la singularité de l'élève empirique et de ne plus raisonner à partir d'une représentation figée et abstraite d'un élève affecté de troubles cognitifs. La prise en compte de la complexité de la situation pédagogique amène l'enseignant à une posture de pédagogue qui favorisera la recherche du chemin qui mènera l'élève au savoir. Il ne s'agit plus de « dire » mais bien de créer la situation qui permettra à l'élève de construire son savoir, de tâtonner dans la recherche de ce chemin, de l'observer et de l'accompagner en adoptant une posture de médiation entre le savoir et lui-même, d'être ainsi un « *médiateur habile à créer des situations d'apprentissage/enseignement qui prennent en compte simultanément une attention portée aux savoirs et une attention portée à l'élève*⁷⁴⁸. »

C'est bien la lecture de ce tissage, au prisme d'un regard éthique sur les élèves en situation de handicap qu'il s'agit de contribuer à développer ou accompagner chez les enseignants pour assurer les fondements mêmes d'une école réellement inclusive. Si la formation concerne savoirs théoriques et savoirs pratiques, elle répond également au sentiment d'impuissance et de découragement des enseignants. Elle recouvre ainsi un objectif lié au développement personnel des formés « *pour ne plus laisser libre cours à l'angoisse du face-à face avec des pairs en situation de handicap*⁷⁴⁹. »

4.2.2 ... Et accompagner l'action

Former n'est cependant ni seulement sensibiliser, ni uniquement informer. Comme nous l'avons vu au cours de notre recherche, il ne suffit pas, là non plus, de dire pour voir les enseignants modifier leur habitus, même s'ils peuvent être convaincus de l'intérêt du changement. La formation doit ainsi favoriser l'engagement dans l'action. L'expérience de K. Lewin, rapportée par J. Zaffran⁷⁵⁰, sur les ménagères américaines concernant les pratiques alimentaires enseigne que la stratégie persuasive est moins efficace que la liberté de choisir. Il s'agissait en effet, au cours de cette expérience de comparer l'efficacité de deux stratégies

⁷⁴⁸ DEVELAY, M. (1994). Peut-on former les enseignants ? Paris. ESF éditeur. p 58.

⁷⁴⁹ GARDOU, C. (2014). Op.Cit. p 433.

⁷⁵⁰ ZAFFRAN, J (2013). La règle et la norme ou comment dépasser l'hiatus de l'inclusion scolaire in PEREZ, J-M., ASSUDE, T. Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives. Nancy. PUN. Editions universitaires de Lorraine. p24.

visant à modifier les habitudes de consommation des ménagères (acheter des bas morceaux de boucherie plutôt que des pièces nobles, du lait en poudre plutôt que du lait frais...). La première stratégie, persuasive, utilise des conférences pour convaincre les ménagères de la qualité et des bienfaits des nouvelles denrées. La seconde stratégie, quant à elle, consiste à l'occasion d'un travail de groupe, à les inciter à prendre la décision de consommer ces mêmes nouvelles denrées. La très nette supériorité de la seconde stratégie s'explique selon Lewin, par « les vertus de la seule prise de décision ». Les ménagères placées en situation de groupe sont celles qui achètent le plus de bas morceaux ou de lait en poudre, non pas parce qu'elles sont davantage convaincues de la valeur de ces aliments, mais bien parce qu'elles ont été amenées à prendre la décision d'agir ainsi. Cette expérience montre donc que la valeur des choses ne suffit pas à convaincre les personnes de changer leur habitude. Pour cela, il faut les mettre en situation de changer leur conduite afin de les amener à prendre la décision d'agir ainsi. « On peut croire en la valeur des choses et ne pas faire ce que *la croyance nous commanderait de faire. (...) Le changement d'attitude est indexé sur la volonté individuelle de changer la situation et que celle-ci advient lorsque l'acteur se convainc que le changement offre des conséquences bonnes pour lui*⁷⁵¹. » Nous l'avons ainsi observé au cours de notre expérimentation, le changement de regard sur les élèves, mais aussi de posture professionnelle n'a été permis que par l'engagement des enseignants dans l'action ainsi que par l'accompagnement proposé. La proposition d'un outil pédagogique, la prise en compte de chacun des enseignants, de leur niveau de conceptualisation initial de l'enseignement de la compréhension, l'observation des séances, les interactions avec les autres enseignants et la médiation du formateur sont, nous l'avons vu, autant de levier à un changement de pratiques, de posture et à la construction d'une posture réflexive. La formation doit donc se distinguer de l'information et prendre le temps de la construction des pratiques, à partir d'un problème rencontré et identifié par les formés, en prenant également en compte toute la singularité de chacun.

Notre expérimentation, engagée dans le domaine de la compréhension de textes, a débuté pour certains dans d'autres domaines, en phonologie ou en mathématiques, en fonction de l'aisance des enseignants. Pour d'autres, à partir de cette première expérimentation, la démarche, ou encore la nouvelle posture d'enseignant médiateur, ont été transférées en résolution de problèmes ou en grammaire. Si au départ, le changement n'a concerné que l'enseignement de la compréhension de textes, comme l'expérience de Lewin ne concernait que l'alimentation et

⁷⁵¹ Ibid.

non l'ensemble des habitudes des ménagères, les acquis ont ensuite été transférés progressivement, en fonction de la zone proximale singulière des enseignants. J. Zaffran⁷⁵² rappelle la vertu des « petits pas » et son importance pour faire passer les acteurs de l'adhésion à une cause à une participation pleine et entière à un projet collectif : « il est vain *d'en appeler aux bons sentiments et d'opter pour un discours moralisateur et incantatoire (...). C'est bien la fonction des petits pas de préparer un changement d'envergure par leur capacité à entraîner dans une dynamique de plus en plus forte les individus qui auront fait un premier pas, puis un second et ainsi de suite. Le premier pas accompli par les uns et dans le même temps par les autres sont in fine le prélude à la grande marche, irréversible et déterminée, vers l'inclusion. En somme, d'abord demander peu aux acteurs scolaires pour ensuite obtenir plus*⁷⁵³. »

La recherche-action semble être la modalité la plus appropriée pour produire ce changement chez les enseignants et parvenir ensuite progressivement, par petits pas, à créer une école offrant réellement une scolarisation de qualité pour tous. En rompant avec des dispositifs de formation continue essentiellement conçus selon des modalités d'information en présentiel ou à distance, la recherche-action permet la transformation d'une situation datée et caduque tout en offrant une réelle formation aux enseignants, à tous les enseignants, en fonction de leurs pratiques, leur vécu et leurs différentes représentations des élèves et des savoirs en jeu. Elle n'arrive pas artificiellement dans le quotidien des enseignants mais part d'un problème réel et concret, identifié collectivement pour en tenter la transformation.

En alternant les temps théoriques et pratiques, en favorisant une démarche réflexive grâce à l'accompagnement du formateur et les interactions au sein du groupe de formés, elle suscite le changement, en permet sa compréhension et offre dès lors l'occasion d'un apprentissage pour tous, soutenant ainsi le développement professionnel et personnel en accord avec les objectifs de l'institution. Elle initie et instaure chez l'enseignant une posture réflexive. La difficulté est dès lors non plus portée par l'élève et ses troubles, mais également partagée avec l'enseignant « le praticien réflexif⁷⁵⁴ accepte de faire partie du problème. Il réfléchit sur son propre rapport au savoir, aux personnes, au pouvoir, aux institutions, aux technologies, au temps qui passe, à

⁷⁵² ZAFRAN, J (2013). La règle et la norme ou comment dépasser l'hiatus de l'inclusion scolaire in PEREZ, J-M., ASSUDE, T. Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives. Nancy. PUN. Editions universitaires de Lorraine. p24.

⁷⁵³ Ibid. p 25.

⁷⁵⁴ Le terme de praticien réflexif a été défini par Donald Schön en 1983, dans son ouvrage : Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal, Éditions Logiques, 1993.

la coopération tout autant que sur la façon de lever des contraintes ou de rendre ses gestes techniques plus efficaces.⁷⁵⁵ » Il ne s'agit donc plus pour l'Éducation Nationale de penser l'école inclusive par le seul truchement de la prescription, mais bien d'envisager une réelle formation par l'accompagnement de ses enseignants dans l'action pédagogique. Se pose dès lors la question de la qualité de la formation des formateurs qui doivent à leur tour maîtriser précisément les différents savoirs en question et faire le lien entre les savoirs de la recherche et leur déclinaison dans les classes auprès des élèves, mais aussi savoir observer les enseignants en situation en prenant en compte la complexité de la situation pédagogique et en l'interrogeant d'un point de vue éthique. Pour modifier les pratiques et permettre la transition personnelle des formés, il leur faudra également personnaliser la formation sans l'individualiser, c'est-à-dire prendre en compte la singularité de chacun, favoriser l'adoption d'une posture réflexive par des allers-retours entre théorie et pratique, tout en favorisant les interactions avec les pairs, dans une posture de médiation éloignée de toute logique prescriptive.

⁷⁵⁵ PERRENOUD, P. (2003). Développer une pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris. ESF éditeur. p 183.

Synthèse de la partie 3

Dans cette dernière partie, après avoir constaté et analysé l'apprentissage de la compréhension de textes par les élèves présentant des troubles cognitifs concernés par notre expérimentation, nous arrêtons notre regard sur les pratiques initiales d'enseignement et celles installées à l'issue de l'expérimentation de façon à les comprendre et en dégager les points saillants. Notre interprétation s'intéresse particulièrement à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves dans la situation pédagogique proposée ainsi qu'à la place accordée au savoir. Après avoir comparé ces deux situations, nous dégageons les caractéristiques de la transformation de la situation ainsi que les conditions nécessaires pour permettre le changement de pratiques chez les enseignants, et ainsi d'énoncer quelques perspectives quant à la mise en œuvre effective d'une scolarisation de qualité pour tous.

CONCLUSION

À l'heure où les résultats de la dernière enquête PIRLS⁷⁵⁶ (2016) à propos de l'évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit annoncent une baisse significative de la performance globale française depuis 2001 et soulignent que les enseignants français « sont moins nombreux que leurs collègues européens à déclarer proposer à leurs élèves chaque semaine des activités susceptibles de développer leurs stratégies et leurs *compétences en compréhension de l'écrit* », notre recherche doctorale concernant l'enseignement de la compréhension de textes au sein des dispositifs spécialisés s'achève. Cette enquête, par son constat amer, réaffirme l'actualité de notre questionnement et lui donne un écho tout particulier au sein de l'École inclusive : comment les élèves atteints de troubles des fonctions cognitives, scolarisés au sein de dispositifs spécialisés, s'y prennent-ils pour accéder à la compréhension d'un texte narratif et à quelles conditions les enseignants peuvent-ils faciliter cet accès ?

Il nous a dès lors fallu plonger au cœur de la littérature et des pratiques pour parvenir à comprendre les interactions entre l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension de textes dans les dispositifs spécialisés par les élèves affectés de troubles cognitifs.

Au regard de l'histoire, c'est tout d'abord sur les pas des précurseurs de l'enseignement spécialisé que nous nous sommes aventurée avant de présenter et définir les concepts philosophiques qui régissent cet enseignement au sein des dispositifs d'une École inclusive. Nous cherchons ensuite à définir ce que veut dire comprendre, et ce que cela sous-tend pour des élèves en situation de handicap et c'est la raison pour laquelle nous présentons l'approche socio-cognitive de la médiation, établi par B-M Barth, qui propose une pédagogie de la compréhension prenant en compte non seulement le savoir à enseigner mais aussi l'apprenant, son vécu et son rapport au savoir, tant sur les plans cognitif qu'affectif. Enfin, nous nous intéressons plus particulièrement au domaine de la compréhension de textes, aux processus en

⁷⁵⁶ DEPP. PIRLS 2016. Evaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit. Evolution des performances sur quinze ans. Evaluation des acquis des élèves – *Note d'information*, n°17-24., décembre 2017.

jeu, à l'enseignement mis en œuvre, ainsi qu'à la façon dont les élèves affectés de troubles cognitifs construisent leur compréhension.

Après cette première revue de littérature, nous soumettons notre regard et nos premières connaissances à l'épreuve du terrain. Après avoir défini le contexte de notre recherche, c'est par une approche en recherche-action que nous abordons notre terrain, de façon à comprendre et définir la nature et les caractéristiques de cet enseignement-apprentissage et éventuellement tenter de le transformer de façon à accroître son efficacité. Ainsi après une phase d'entretiens préliminaires auprès des élèves et des enseignants, nous ne leur rendons pas compte de l'analyse fine et précise des résultats, mais partageons avec eux un premier niveau d'identification des difficultés rencontrées et des points d'appui énoncés pour s'accorder ensemble sur un problème-clef : l'enseignement de la compréhension est peu, voire pas assuré au sein des ULIS et UE. Il s'est dès lors agi de les engager à construire cet apprentissage auprès des élèves en proposant un enseignement précis et structuré. Nous proposons ainsi une démarche et un support pédagogique élaborés selon le modèle socio-cognitif de la médiation des apprentissages proposé par B-M Barth. Selon une logique compréhensive, par observation, accompagnement de séances d'enseignement, mais aussi par questionnaires ouverts et entretiens collectifs, notre regard au cours de l'expérimentation se porte sur deux niveaux : l'apprentissage des compétences liées à la compréhension de textes par les élèves pour l'un, et son enseignement et les conditions du changement de pratiques chez les enseignants pour l'autre. A l'issue de l'expérimentation, les résultats concernant les élèves montrent que ceux-ci parviennent à construire une compréhension des textes, à utiliser et verbaliser les outils linguistiques et les stratégies qu'ils ont construits tout à la fois collectivement et individuellement, en fonction de leur niveau de conceptualisation initial et leur zone proximale de développement. Les enseignants quant à eux ont modifié leur regard sur le savoir à enseigner ainsi que sur les capacités de leurs élèves, tout en changeant progressivement leur posture transmissive pour une posture de médiation entre les élèves et le savoir.

En dernière partie, nous reprenons le fruit de notre analyse pour en produire une interprétation. La situation didactique initiale et celle qui se définit à l'issue de l'expérimentation sont dès lors examinées en s'intéressant pour chacune à la place des troubles cognitifs des élèves, la place du savoir, la pertinence des étayages proposés, la place de

l'enseignant, l'apprentissage effectif et son transfert dans d'autres situations de compréhension. La première, ne permettant aucun apprentissage, révèle une approche figée du handicap. Alors que les troubles cognitifs sont pris en compte de façon a priori, les élèves perçus de façon globale et abstraite, ne rencontrent jamais réellement le savoir dans la mesure où les étayages mis en œuvre leur permettent effectivement de réussir mais pas d'apprendre. En l'absence d'apprentissage, le transfert est ainsi absent ce qui conforte les enseignants dans leurs représentations figées des capacités des élèves en matière de compréhension. La seconde, en remplaçant le savoir en son sein, permet à l'élève de le rencontrer réellement et à l'enseignant de percevoir l'apprentissage de ce dernier et éventuellement proposer un étayage en fonction de besoins constatés. L'élève est pris en compte dans toute sa singularité et la situation de handicap pleinement envisagée comme telle. Le rôle de l'enseignant spécialisé n'est donc plus de savoir a priori, mais bien de créer les conditions de l'apprentissage de l'élève, d'observer sa rencontre avec le savoir, et d'accepter de s'intéresser à la situation dans toute sa complexité pour accompagner au plus près l'apprenant dans sa construction du savoir sur les plans cognitif et affectif. Nous passons ainsi d'un modèle daté du handicap à une réelle prise en compte de la situation de handicap dans la situation d'apprentissage.

L'existence de ces deux étapes d'apprentissage chez les enseignants nous a ainsi amenée à interroger les conditions du changement de pratiques au sein des classes et préciser notre regard en dépassant l'approche globale du groupe au profit d'une approche singulière de chacun des participants. Le changement a concerné chacun des participants, mais selon différents niveaux, en fonction de leur engagement dans l'expérimentation et leur niveau de conceptualisation initial de la didactique de la compréhension et d'une posture de médiation entre le savoir et les élèves. Si le savoir à enseigner s'acquiert facilement et rapidement, le changement de pratiques, plus complexe, nécessite de prendre en compte, chez les enseignants aussi, leur rapport cognitif et affectif au savoir. Les pratiques sont ainsi amenées à changer, mais l'enseignant aussi. Pour accompagner le changement, il s'agit tout d'abord de créer les conditions pour que les enseignants osent s'engager effectivement dans l'action, prennent ensuite conscience de la situation, parviennent à l'analyser et ainsi à modifier leurs pratiques. Ceci s'effectue par l'adoption d'une posture réflexive, grâce à des allers-retours entre la pratique et l'analyse et des interactions avec les autres participants et le formateur-chercheur.

Outre le changement de pratiques, c'est aussi un changement professionnel et personnel, qui permet à l'enseignant de se décliner davantage comme un pédagogue puisque « *la pédagogie est une réflexion sur mon action éducative en vue de l'améliorer, une dialectique théorie-pratique dans laquelle je travaille les résistances de mes élèves et les miennes propres. C'est une expérience au sens plein du mot, marquée à la fois par le sens du problème et celui de l'épreuve*⁷⁵⁷. »

Une compréhension plus précise du lien entre enseignement et apprentissage de la compréhension de textes au sein des dispositifs spécialisés, son absence d'efficacité initiale et les possibilités de sa transformation nous amène alors à interroger la place de l'institution. Il ne suffit pas de vouloir que l'École de la République soit une école inclusive pour qu'elle le devienne. Si les structures d'accueil spécialisées se sont développées, il est désormais nécessaire de s'attacher réellement au développement de la qualité de la scolarisation proposée aux élèves en situation de handicap, définir et placer le concept de situation de handicap au sein des pratiques scolaires et questionner alors la formation des enseignants qui ne peuvent sans cela décliner seuls les prescriptions institutionnelles.

Questionner la formation, c'est ainsi ne pas se contenter d'informer ou de sensibiliser, mais bien de réfléchir en termes d'éthique, didactique et pédagogie à l'accueil des élèves en situation de handicap. C'est ainsi définir l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé en insistant effectivement sur les particularités de l'accueil de ces enfants, mais sans omettre qu'il s'agit d'être pleinement enseignant, et ainsi trouver la voie qui peut permettre à l'élève, dans toute sa singularité de construire son savoir. C'est enfin, réfléchir aux modalités de la formation, en permettant à chacun de s'engager dans une transformation de ses représentations et de ses pratiques, sans réduire la situation didactique aux troubles de l'enfant, mais bien en la prenant en compte dans toute sa complexité.

⁷⁵⁷ FABRE, M., HOUSAYE, J., SOETARD, D., HAMELINE, D. (2002). Manifeste pour les pédagogues, Paris, ESF, p. 113.

« Penser la formation sur le handicap oblige à combiner ces différentes dimensions, ce qui ne va pas sans mal » rappelle Charles Gardou, mais « pour lutter contre les ignorances, les préjugés, les superstitions, toujours renaissantes, (...) comment agir sur les subcultures professionnelles sans leur offrir une formation, tant initiale que continue ? Peut-on attendre qu'elles s'ouvrent à cette problématique sans les doter des moyens nécessaires en édictant une obligation formative ?⁷⁵⁸ »

C'est bien là que réside tout l'enjeu d'une scolarisation de qualité pour tous à condition que les outils institutionnels soient pensés et conçus en accord avec les concepts philosophiques et éthiques convoqués et permettent ainsi aux enseignants d'être non seulement convaincus de l'éducabilité de tous les enfants, mais aussi formés et accompagnés pour décliner leurs convictions en toute professionnalité.

⁷⁵⁸ GARDOU, C. (2014). Op.cit. p 433.

Bibliographie

Ouvrages et contributions d'ouvrages

ARBORIO, A-M., FOURNIER, P. (1999/2012). *L'observation directe*. Paris. Armand Colin.

ALAIN. (1972). *Propos sur l'éducation*. (1^{ère} édition. 1932.) 15^{ème} édition. Paris. PUF.

ALTET, M. (2001). Chapitre 1 : Les compétences professionnelles de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In PAQUAY, L et al. *Former des enseignants professionnels*. De Boeck supérieur. 3^{ème} édition. p 27-40.

BARDIN, L. (1977/1991). *L'analyse de contenu*. Paris. PUF.

BARISNIKOV, K. PETITPIERRE, G. (1994). Vygotsky. Défectologie et déficience mentale. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.

BARTH, B-M. (1987/1991). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris. Retz.

BARTH, B-M. (1993/2002). *Le savoir en construction*. Paris. Retz.

BARTH, B-M. (2013). *Enfants chercheurs, enseignants médiateurs*. Paris. Retz.

BARTH, B-M. Bruner's ways of knowing - From the cognitive revolution to the digital revolution : challenges for the schools and teachers of today, pp. 173-184, in G. MARSICO (Ed.); Jerome S. Bruner beyond 100, *Cultivating possibilities*; Springer International Publishing, 2015.

BARTH, B-M (2015) Avant-propos in BRUNER, J. (2015). *La culture donne forme à l'esprit*. Paris. Retz.

BERTHIER, F. (1852). *L'abbé de l'Épée, sa vie, son apostolat, ses travaux, sa lutte et ses succès*. Paris : Michel Lévy Frères.

BIANCO, M. (2010) La compréhension de texte : peut-on l'apprendre et l'enseigner. In CRAHAY, M., DUTREVIS, M. (dir), *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles. De Boeck.

- BIANCO, M (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble. PUG.
- BIANCO, M., GUERIN, L., LIMA, L., NANOT, M., REALE-BRUYAT, F. (2016). 11 stratégies pour apprendre à comprendre des textes narratifs. Paris. Hatier.
- BOIMARE, S. (1999/2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. 2^{ème} édition. Paris. Dunod.
- BOIMARE, S. (2008). Ces enfants empêchés de penser. Paris. Dunod.
- BOURDIEU, P. (1972/2015). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris. Points.
- B BROWN, A. (1980). Metacognitive development and reading, in SPIRO, R., BRUCE, B., BREWER, W., (Eds). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- BRUNER, J.S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris. Retz.
- BRUNER, J.S. (2010). Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Paris. Retz.
- BRUNER, J.S. (2012). Comment les enfants apprennent à parler. Paris. Retz.
- BRUNER, J.S. (2012). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris. PUF.
- CANGUILHEM, G. (1966/2013). *Le normal et le pathologique*. Paris. PUF.
- CEBE, S., GOIGOUX, R., (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. CM1. CM2. 6^e SEGPA. Paris. Retz.
- CEBE, S., GOIGOUX, R., (2013). *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. CE1. CE2. Paris. Retz.
- CEBE, S., PELGRIMS, G., MARTINET, C. Quelles pratiques d'enseignement pour les élèves en difficulté d'apprentissage ? In CHAPPELLE, G. et al. (2009). *Réussir et apprendre*. Paris. PUF, pp47-57.
- CHAPIREAU, F. (1997). *Le handicap mental chez l'enfant*. Paris. ESF.

CLOT, Y. (1999/2015). La fonction psychologique du travail. Paris. PUF.

COURBOIS, Y., PAOUR, J-L. (2007). « Le retard mental ». In IONESCU, S., BLANCHET, A. (Éd.), *Psychologie du développement et de l'éducation*, p 377- 406. Paris. PUF

DELPHY, C. (2008/2017). *Classer, dominer. Qui sont les « autres » ?* Paris. La Fabrique éditions.

DE SINGLY, F. (2016) 4^{ème} édition. *Le questionnaire*. Paris. Armand Colin.

DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former des enseignants ?* Paris. ESF.

DEVELAY, M. (1992/1995). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris. ESF.

DEVELAY, M. (2012). *Donner du sens à l'école*. Paris. ESF.

DE VECCHI, G. (1992/2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris. Hachette éducation.

DUCHESNE, S., HAEGEL, F. (2014). *L'entretien collectif. L'enquête et ses méthodes*. Paris. Armand Colin.

FABRE, M., HOUSSAYE, J., SOETARD, D., HAMELINE, D. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, ESF.

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

GARDOU, C. (2014). *Handicap, une encyclopédie des savoirs*. Toulouse. érès.

GAUDRAU, J (2002). *Histoire des débuts de la pédagogie spéciale du savoir-faire au savoir*. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal. Deuxième édition.

GIASSON, J. (1990/2011). *La compréhension en lecture*. Bruxelles. De Boeck.

GILLIG, J-M. (1999). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris. Dunod.

GOANAC'H, D., FAYOL, M. (2008). *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia*. Paris. Hachette éducation.

GOYETTE, G., LESSARD-HERBERT, M. (1987). La recherche-action. Ses fonctions, ses fondements et son instrumentation. Québec. Presse de l'Université de Québec.

HOUSSAYE, J (2014). Le triangle pédagogique. Les facettes de la pédagogie. Paris. ESF.

ITARD, J.M.G. (1801), *De l'éducation de l'homme sauvage, ou des premiers développements physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron*. Paris. Goujon fils.

KAUFMANN, J-C. (2011 3^{ème} édition). *L'entretien compréhensif*. Paris. Armand Colin.

KRISTEVA, J. (2003). Lettre au président de la République sur les citoyens en situation de handicap, à l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas. Paris. Fayard.

LIU, M. (1997). Fondements et pratiques de la recherche-action. Paris. L'Harmattan.

MEIRIEU, P. (1987/1999). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris. ESF.

MEIRIEU, P. (1995). La pédagogie entre le dire et le faire. Paris. ESF.

MORIN, E. (1990/2005). Introduction à la pensée complexe. Paris. Editions du Seuil.

MORIN, E. (2014). *Enseigner à vivre, manifeste pour changer l'éducation*. Arles. Actes Sud.

OAKHILL, J., CAIN, K., ELBRO, C. (2015). Understanding and teaching reading comprehension. A handbook. New-York. Routledge.

OURY, F., VASQUEZ, A. (1967). Vers une pédagogie institutionnelle. Paris. Maspéro.

PAILLE, P., MUCCHIELLI, A. (2012 3^{ème} édition). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris. Armand Colin.

PAOUR, J-L (2010). Une conception constructiviste du retard mental. Intervenir pour comprendre, comprendre pour intervenir. Sarrebruck. Editions Universitaires européennes.

PELGRIMS, G., CEBE, S. (2010). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement. In CRAHAY, M., DUTREVIS, M. (dir), *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles. De Boeck.

PENNAC, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris. Gallimard.

PEREZ, J-M., ASSUDE, T. (2013). *Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives*. Nancy. PUN. Editions universitaires de Lorraine.

PERRAUDEAU, M. (2008). *Adaptation et scolarisation des élèves handicapés*. Paris. Nathan.

PERRENOUD, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris. L'harmattan.

PERRENOUD, P. (1996/1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris. ESF éditeur.

PERRENOUD, P. (2001/2003). *Développer une pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris. ESF éditeur.

PIAGET, J. (1969/2008). *Psychologie et pédagogie*. Paris. Folio Essais.

RHEAUME, J. *Changement*. In BARUS-MICHEL, J., ENRIQUEZ, E., LEVY, A. (2002). *Vocabulaire de psychologie, références et positions*. Toulouse. érès.

SEGUIN, E. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*. Paris. Comité d'histoire de la sécurité sociale (1997).

TREMBLAI, P (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles. De Boeck.

VAGINAY, D. (2012). *Découvrir les déficiences intellectuelles*. Toulouse. érès.

VYGOTSKI, L.S. (1934/2013). *Pensée et langage*. 4^{ème} éd. Paris. La Dispute.

ZAFFRAN, J (2013). *La règle et la norme ou comment dépasser l'hiatus de l'inclusion scolaire* in PEREZ, J-M., ASSUDE, T. *Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives*. Nancy. PUN. Editions universitaires de Lorraine.

Articles de revues

ABBEDUTO, L., WARREN S.F., CONNERS, F. A., (2007). Language development in Down syndrome : from the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, n°13, p 247-261.

BARTH, B-M. L'émergence d'une psychologie culturelle et les processus de l'éducation, pp.5-11, *Revue Française de Pédagogie*, n° 111, avril-mai-juin 1995.

BARTH, B-M. Construire son savoir, construire sa personne, *Approches*, n°. 91,1998, pp. 85-96.

BARTH, B-M. La construction du sens : une approche socio-cognitive de la médiation, pp. 65-83, in *Apprendre et Comprendre*, sous la direction de G. Toupiol, Retz, Paris, 2006.

BARTH, B-M. Jerome S. Bruner, L'enfant en quête de sens, in *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, no. 45 : Les grands penseurs en éducation, 2017, pp 66-67.

BÜCHEL, F. PAOUR, J-L. Déficience intellectuelle : déficits et remédiation cognitive, *Enfance* 2005/3, Volume 57, 2005. PUF, p 227-240.

CAIN, KE., LEMMON, K., et OAKHILL, J. The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms. *Journal of experimental child psychology*. vol 90, 2005. pp.35-87.

CEBE, S., GOIGOUX, R. Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. In *Repères*. N° 35. 2007, pp 185-208.

CEBE, S., GOIGOUX, R. Enseigner la compréhension à l'école primaire. Des résultats de recherche à la conception d'un outil didactique. In *Revue recherches, revue didactique de pédagogie du français*. N°58. 2013.

CEBE, S., LEVITE, F. (2015). Les progrès en compréhension de récits chez des élèves présentant des troubles du développement intellectuel. *Recherches en éducation* n°23. Octobre 2015. pp 65-81.

CEBE, S., PELGRIMS, G. (2008). Ajuster les pratiques d'enseignement aux besoins spécifiques des élèves, *Langues et pratiques*, 2008, 41. p 51-59.

CLAIR, A. Une éthique de l'amour. Recherche sur les *Œuvres de l'amour* de Kierkegaard, Revue des sciences philosophiques et théologiques 2002/2 (Tome 86), pp. 229-240.

DORISON, C. Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de débilité in *Le français aujourd'hui*. 1/2006 (n°152), p51-59.

DUKE, N.K, PEARSON, D.P, Effective practices for developing reading comprehension. In What research has to say about reading instruction? Third edition. Chap 10. 2002. International reading association.

ERNST, S. (1995). Un admirable échec : Victor de l'Aveyron, l'enfant sauvage. Revue Les Temps Modernes, n°582, p 151-182.

GACHET, J-F (2009). Scolarisation des élèves handicapés : une révolution douce. In *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. N°44. Suresnes. Editions de l'INSHEA, p137-146.

GARDOU, C., DEVELAY, M. Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaire « disent » aux sciences de l'éducation in Revue française de pédagogie. Situations de handicaps et institution scolaire. N°134. 1^{er} trimestre 2001. INRP. Paris. p15-24.

GARDOU, C. (2009). Comment penser les situations de handicap dans le processus de scolarisation ? in *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. N°44. Suresnes. Editions de l'INSHEA. p123-135.

GARDOU, C. (2009). Penser et vivre le handicap : ce que nous en dit Charles Gardou. In *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. Hors-Série. Suresnes. Editions de l'INSHEA, pp 9-24.

GILLIG, J-M. (2009). Le PPS, nouvel enjeu, nouvelle chance pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés. In *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. N°44. Suresnes. Editions de l'INSHEA, pp159-172.

GOIGOUX, R. (2011). Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. In *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. N°52. Suresnes. Editions INSHEA, pp21-30.

JEANNE, Y. (2007). Jean Marc Gaspard Itard, l'aube de la modernité. Reliance, revue des *situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*, n°25, p 129-134.

JEANNE, Y. (2008). Edouard Seguin, Le recours à la méthode. *Reliance, revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*, n°27, p 121-126.

KLINGNER, J.K., URBACH, J., GOLOS, D., BROWNELL, M., MENON, S. (2010). Teaching Reading in the 21st Century: A Glimpse at How Special Education Teachers Promote Reading Comprehension in *Learning Disability Quarterly*, v33 n°2 p59-74.

LE LAIDIER, S. (2017). Les enfants en situation de handicap. Parcours scolaires à l'école et au collège. In *Les panels d'élèves de la DEPP : source essentielle pour connaître et évaluer le système éducatif*. Ministère de l'Éducation Nationale. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), n°95, pp33-58.

MAZEREAU, P. (2009). La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 42, (1), 13-32.

MORRISSETTE, J. Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? In *Recherches participatives*. Vol 25, n°2, printemps 2013.

OCKJEAN, K.O., KENDEOU, P., VAN DEN BROEK, P., WHITE, M-J., KREMER, K. (2008). Cat, rat, and rugrats : narrative comprehension in young children with Down syndrome. *Journal of developmental and physical disabilities*, 20. pp 337-351.

PELGRIMS, G. Comparaison des processus d'enseignement et des conditions d'apprentissage en classe ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes. In *Revue française de pédagogie*, n°134, janvier-février-mars 2001, pp147-166.

PELGRIMS, G. Estime de soi des élèves en classe spécialisée... et si nous commençons à avoir de l'estime pour l'éducabilité ? In *Revue suisse de pédagogie spécialisée*. 2007, n°4, p9-18.

PELGRIMS, G. Contraintes et liberté d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques. In *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°9, 2009, pp135-158.

PELGRIMS, G. Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ? In *Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissement secondaire*. Martigny. CROTCEs, 2012.

PELGRIMS, G., CEBE, S., PILLOUD, J. Former des enseignants spécialisés répondant aux besoins scolaires particuliers des élèves. In Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik Jg. 16, 1/10

PLAISANCE, E., SCHNEIDER, C. (2009). Inclusion : le concept et le terrain. In *La Nouvelles Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*. Hors-Série. Suresnes. Editions de l'INSHEA. p 25-35.

PLAISANCE, E. Quelle école pour les enfants handicapés ? In *Sciences humaines*, 2010. N°212, pp 43-45.

POURTOIS, J-P. DESMET, H. HUMBEECK, B. (2013) « La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde » in *Recherches qualitatives*, hors-série, n°15, pp 25-35. p33.

REMOND, M., QUET, F. Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition. L'exemple du CM2. In *Repères*, n°19. 1999.

ROHRS, H (2000). Maria Montessori in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 1-2,1994, pp. 173-188.

SOETARD, M (1994). Johann Heinrich Pestalozzi. In *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, n°1-2, UNESCO : Bureau international d'éducation.2000. p 307-320.

VAUGHN, S., MOODY, S., SCHUMM, J.S. (1998). Broken promises : reading instruction in the resource room. *Exceptional children*, n°64 (2), p211-226.

Articles en ligne

BARTH, B.-M. (1985). Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique. In : Communication et langages, n°66, 4^{ème} trimestre 1985, pp 46-58. En ligne : http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1985_num_66_1_3656 (consulté le 15/10/2015).

BARTH, B.-M. (dir.) (2018). *Lev Vygotski aujourd'hui* (2^e éd.). Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne <http://lel.crires.ulaval.ca/public/LevVygotskiaujourd'hui.pdf>

CATROUX, M. (2002). « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique » in Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Volume XXI, n°3/2002. p 8-20. En ligne : <https://apliut.revues.org/4276> (consulté le 17/12/2017).

CHOPIN, M.-P., (2008). La visibilité didactique : un milieu pour l'action du professeur. In Education et politique. Vol 2. N°2. Septembre 2008. P63-79. En ligne : <https://educationdidactique.revues.org/300> [Consulté le 20/05/2017).

HOUSSAYE, J. (1995). Le pédagogue n'aime pas les enfants. In Recherche et formation. Vol. 20, n°1, pp 59-64. En ligne: http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1995_num_20_1_1293 (Consulté le 15/07/2017).

EBERSOLD, S (2009). Inclusion. In Recherche et formation. Vol.69. pp71-83. En ligne : <https://rechercheformation.revues.org/522> (consulté le 1/02/2017).

GOMBERT, J.-E., (2003). Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003. <https://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/gombert.pdf> (consulté le 30/05/2015).

KEMMIS, S. (2007). Action-research as a practice-changing practice. Opening address for the Spanish Collaborative Action Research Network (CARN) conference, University of Valladolid, October 18-20, 2007. En ligne: https://www.infor.uva.es/~amartine/MASUP/Kemmis_2007.pdf (consulté le 17/10/2016).

LAVOIE, G., THOMAZET, S., FEUILLADIEU, S., PELGRIMS, G., EBERSOLD, S. Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. Alter, European Journal

of disability research. 7, 2013. 93-101. En ligne : <http://www.em-consulte.com/en/article/797897> (consulté le 16 novembre 2015).

MAC ISAAC, D. (1995) "An Introduction to Action Research".

En ligne : <http://physicsed.buffalostate.edu/danowner/actionrsch.html> (consulté le 3/2/17).

MEIRIEU, P. (1995). Les théories pédagogiques sont-elles faites pour être mises en pratique ? Colloque sur les pédagogies de la médiation. CREPS de Poitiers. En ligne : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/miseenpratique.pdf> (Consulté le 15/07/2017).

PLAISANCE, E. (2007). « De la notion de déficience à celle de « besoin éducatif particulier » : De l'éducation spéciale à l'éducation partagée ». En ligne : <http://docplayer.fr/333467-De-la-notion-de-deficience-a-celle-de-besoin-educatif-particulier-de-l-education-speciale-a-l-education-partagee.html> (consulté le 19/08/16).

PLAISANCE, E. (2008). Conférence de consensus. Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation in Recherche et formation. 61. 2009. En ligne : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/499> (consulté le 4/10/2016).

Thèses

RÉMOND Martine, *Les composantes métacognitives de la compréhension de l'écrit chez l'enfant*. Thèse de doctorat de psychologie. Université Paris V- René Descartes. 1999a, manuscrit non publié. Chapitre II.

ROINE, C. *Cécité didactique et discours noosphériens dans les pratiques d'enseignement en SEGPA*. Une contribution à la question des inégalités. Thèse de doctorat. Université de Bordeaux. 2009.

Rapports et actes de colloques

BARTH, B-M. La médiation dans les démarches d'apprentissage : un nouveau rapport au savoir, actes du colloque La médiation : une nouvelle relation dans l'action éducative, in Les Cahiers de l'ISP, n°. 35, 2002, pp. 17-34.

BARTH, B-M (2017). La pédagogie sert-elle encore à quelque chose ? Quel héritage pour de nouveaux défis ? Colloque de l'ISP. 28 et 29 mars 2017. Paris.

DEPP. MENESR. Depuis la loi de 2005, la scolarisation des élèves en situation de handicap a très fortement progressé. *Note d'information*, n°16. 36. Décembre 2016.

DEPP. MENESR. PIRLS 2011. Etude internationale sur la lecture des élèves de CM1. Evolution des performances à dix ans. *Note d'information n°12-21*. Décembre 2012.

DEPP. MENESR. Evolution des performances en lecture des élèves de CM1. Résultats de l'étude internationale PIRLS. *Note d'information n°08-14*. Mars 2014.

DEPP. PIRLS 2016. Evaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit. Evolution des performances sur quinze ans. Evaluation des acquis des élèves – *Note d'information, n°17-24.*, décembre 2017.

GOIGOUX, R (dir) (2016). Lire et écrire. *Rapport de recherche. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Université de Lyon. Institut français de l'éducation. Ecole Normale Supérieure de Lyon.

IGEN. Rapport n° 2011-104. Septembre 2011. Les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) en 2010.

IGEN. Note n°2012-100. Juillet 2012. La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale.

IGEN. Rapport n° 2012-129. Novembre 2012. Evaluation de la mise en œuvre du fonctionnement et des résultats des dispositifs « P.A.R. L.E.R » et « R.O.L.L. »

IGEN. Rapport - n° 2013-066. Juin 2013. Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008

OCDE. (2014). *Principaux résultats de l'enquête PISA 2012 : ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*.

ONU. Observations préliminaires de la Rapporteuse spéciale sur les droits des personnes handicapées, Mme Catalina Devandas-Aguilar au cours de sa visite en France, du 3 au 13 octobre 2017. Haut-Commissariat des Droits de l'Homme. Nations Unies. En ligne :

<http://www.ohchr.org/FR/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=22245&LangID=F> (consulté le 8 novembre 2017)

Textes législatifs

Arrêté du 2 avril 2009. Création et organisation d'unités d'enseignement dans les établissements et services médico-sociaux ou de santé.

Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010. *Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré (ULIS, ex-UPI).*

Circulaire n° 2012-056 du 27-3-2012. Orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012.

Circulaire n° 2013-060 du 10-4-2013. Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013.

Circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014. Préparation de la rentrée scolaire 2014.

Circulaire n° 2015-085 du 3-6-2015. Circulaire de rentrée 2015.

Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015. Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés.

Circulaire n° 2016-058 du 13-4-2016. Circulaire de rentrée 2016.

Arrêté du 10 février 2017. Organisation de la formation professionnelle spécialisée et de la préparation au CAPPEI.

Circulaire n° 2017-026 du 14-2-2017. *Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et formation professionnelle spécialisée.*

Décret n° 2017-169 du 10 février 2017. Création du *certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et formation professionnelle spécialisée* (CAPPEI).

Circulaire n° 2017-045 du 9-3-2017. Circulaire de rentrée 2017.