



Inclure des élèves d'ULIS

Étude d'une pratique de classe ordinaire en histoire incluant une élève d'ULIS-collège.

RÉSUMÉ

Cette étude s'inscrit dans le modèle de l'Action Conjointe en Didactique du professeur et des élèves (Sensevy, 2007) et se propose d'apporter sa contribution à la question des conditions didactiques permettant de rendre l'apprentissage accessible à une élève en situation de handicap.

Nous nous intéressons, dans cet article, à une pratique ordinaire d'inclusion en classe non spécialisée en collège. Notre recherche se situe du côté du professeur en histoire qui accueille en cours une élève ayant des troubles des fonctions cognitives. Nous proposons l'analyse d'un micro épisode issu d'une séance filmée en cours d'histoire. Bien que le professeur soit très investi, l'élève concernée ne fait pas de réels apprentissages mais reste plutôt dans un espace de socialisation. L'analyse tente de mettre à jour ce qui a entraîné cette situation de fait.

Véronique **PINEAU**,
Master MEEF
Parcours Enseignement
Expertise Apprentissage
ESPE Académie de Nantes

MOTS CLÉS :

handicap, inclusion scolaire, jeux d'apprentissage, jeux épistémiques, milieu, pratiques effectives.

INTRODUCTION

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées en stipulant que « tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou l'établissement [...] le plus proche de son domicile qui constitue son établissement de référence » (article 19), opère un changement radical de paradigme. Il s'agit désormais pour le dispositif d'enseignement, de s'adapter à la diversité des élèves en prenant en compte les besoins éducatifs particuliers de certains. Le défi actuel de l'école réside tant dans sa capacité à accueillir ces élèves que dans la recherche de réponses appropriées pour rendre accessibles les savoirs pour tous.

Deux principales modalités de scolarisation existent pour des adolescents handicapés en collège, l'une en classe ordinaire, l'autre en Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) créée en 2010¹, dans une optique compensatoire au handicap. Ce « dispositif collectif de scolarisation », implanté en collège et en lycée, prévoit, dans le parcours de l'élève, l'organisation de temps de scolarisation en classe ordinaire. Les professeurs du collège ou du lycée sont donc amenés à accueillir des élèves d'ULIS dans leur cours. « Ce changement de paradigme appelle alors une transformation des mentalités, des représentations et des manières usuelles de faire la classe. » (Toullec-Théry & Brissiaud, 2012). Accueillir un élève en situation de handicap appelle en effet un remaniement en profondeur des pratiques enseignantes, de leurs conceptions et de leurs méthodes de travail (Benoit, 2004), indispensable à la réussite de l'inclusion d'un élève.

Notre recherche porte sur l'inclusion en classe de 5ème d'une élève d'ULIS de collège. L'enjeu est de comprendre et d'analyser en quoi une enseignante d'histoire-géographie, garante de

l'apprentissage de tous ses élèves, convoque des pratiques inédites pour permettre à une élève ayant des troubles des fonctions cognitives non seulement de se socialiser, mais aussi de construire de nouveaux savoirs. Un risque majeur existe, dans cette discipline, d'un « rejet du sens des savoirs scolaires dans la sphère individuelle » (Audigier, 1995, p.62) et qui relèguerait alors les élèves qui présenteraient des difficultés importantes d'apprentissage.

Nous essaierons donc de localiser certaines des déterminations de l'action conjointe « organiquement coopérative » entre ce professeur et cette élève. Quels sont les aménagements effectifs opérés par le professeur ? Sont-ils anticipés ? Répondent-ils à des besoins spécifiques de l'élève en situation de handicap ?

CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE

Une entrée didactique

Notre étude s'ancre dans la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique² (Sensevy & Mercier 2007, Sensevy, 2011). Centrées sur les savoirs en jeu dans une situation d'enseignement-apprentissage, nos analyses sont résolument didactiques : « Faire de la didactique, c'est donc à la fois étudier des savoirs, la vie des savoirs, et étudier des pratiques, c'est-à-dire l'agir, l'action, l'activité. » (ibid., p.187). Nous enquêtons sur une pratique ordinaire d'inclusion en classe non spécialisée dans le second degré, en portant la focale plus spécifiquement sur la pratique du professeur.

Le jeu didactique

Au sein de la TACD, le jeu didactique est considéré comme un modèle pertinent pour « *décrire toute activité didactique où le professeur fait apprendre à l'élève un savoir* » (Sensevy, 2011, p.123). Dans ce jeu, comme dans tout autre jeu, il existe des enjeux, des règles définitoires, des règles stratégiques, des stratégies, un gain, des profits symboliques qu'il

Accueillir un élève en situation de handicap appelle un remaniement en profondeur des pratiques enseignantes.

1. Auparavant nommée Unité pédagogique d'intégration (UPI), circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995, puis circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001.

2. Que nous nommerons ensuite TACD.

3. Il s'agit de « l'étude des comportements spécifiques du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (Brousseau, 1978).

4. Nous pouvons définir cette notion comme « tout ce qui agit sur l'élève et/ou ce sur quoi l'élève agit » (Brousseau, 2010).

permet d'obtenir.

Dans notre travail nous utilisons plus précisément deux descripteurs que sont le contrat didactique³ et le milieu⁴ « associés à un enjeu de savoir déterminé » (ibid., p.136) pour analyser les jeux auxquels le professeur fait jouer les élèves. Le concept de contrat didactique est envisagé ici comme un système d'attentes souvent implicite entre le professeur et les élèves à propos du savoir. Dans la relation didactique ternaire, entre « le savoir, le professeur et les élèves » (Sensevy, 2007, p.15), notre étude se complexifie par la présence d'une élève en situation de handicap (avec des troubles des fonctions cognitives). Le système d'attentes va-t-il en être bouleversé ? Émergera-t-il une autre configuration des transactions didactiques ?

Un milieu « n'est pas figé et, dans la classe, une partie importante du travail professoral consiste à agencer le milieu dont les élèves devront éprouver les possibilités et les nécessités pour évoluer » (Sensevy & Quilio, 2002, p.51) ; nous étudions alors précisément comment le milieu est aménagé pour l'élève en situation de handicap. La professeure est-elle contrainte de modifier sa pratique pour permettre à l'élève d'avoir accès au savoir visé comme tout élève de la classe ?

Pour comprendre certaines déterminations de l'action professorale in situ, nous ne pouvons nous en tenir aux seules pratiques et devons investiguer dans la « théorie de la connaissance qui est la sienne (théorie à la fois générique et spécifiée à tel ou tel savoir), produite par la pratique et la produisant en retour » (Sensevy, 2009, p.50). Il peut s'agir du rapport du professeur au savoir enseigné, à sa pratique professionnelle, à la difficulté scolaire et pour nous, plus spécifiquement, son rapport au handicap. Cette épistémologie pratique est inférée des discours du professeur et réinterrogée au regard de ses pratiques effectives de classe.

Notre recherche s'inscrit dans une démarche qualitative et ascendante.

Une méthodologie par étude de cas

Nous menons ici une étude cas, qui pose en tant que telle des questions, qui fait problème (Passeron & Revel, 2005, pp. 10-11). Par un ensemble de traces, d'indices, collectés dans différents registres, qui ensemble vont établir un réseau de significations et finir par faire signe (signifier quelque chose), nous allons procéder à une « exploration et [un] approfondissement des propriétés d'une singularité accessible à l'observation pour en extraire une argumentation de portée plus générale, dont les conclusions pourront être réutilisées pour fonder d'autres intelligibilités ou justifier d'autres décisions » (Passeron & Revel, 2005, p. 9), un alliage spécifique/générique. Notre recherche s'inscrit donc dans une démarche qualitative et ascendante. Notre enjeu méthodologique consiste à récolter divers matériaux (entretiens et séance filmée), tous retranscrits. S'y ajoutent la production écrite de C. (l'élève en situation de handicap), les inscriptions sur le tableau, les notes de travail de l'enseignante, les extraits du manuel scolaire, les programmes officiels en classe de 5ème qui constituent la collection de données primaires sur laquelle se fondent les analyses. Nous observons donc l'ensemble de la séance et confrontons les actions aux entretiens et aux textes en vigueur. C'est ainsi que nos interprétations prennent sens. Nous ne travaillons donc pas directement sur les événements évoqués [...] mais sur des traces de ces événements (Leutenegger, 2000).

ÉTUDE DE CAS EN CLASSE DE 5^{ème}

Le contexte

La professeure d'histoire (nommée désormais P.) est expérimentée, elle enseigne depuis 18 ans. Elle scolarise régulièrement des élèves de l'ULIS. C. fréquente ses cours depuis 3 ans. Nous présentons ici un « épisode caractéristique ». Il a été localisé à partir du synopsis de la séance filmée. Ce synopsis qui donne la séance « à

voir », inclut plusieurs dimensions : les actes ou épisodes didactiques découpés en intervalles de temps (pour chaque changement de tâche), les scènes (ce qui se passe de façon précise lors de chaque acte didactique), les actions clé et les énoncés clé de la professeure, des élèves et surtout de C. Ce synopsis est présenté sous la forme d'un tableau à cinq colonnes, une pour chaque dimension précitée. Il s'agit donc d'actes observables. Les discours sont notés en caractère italique.

Un épisode caractéristique : les dénominations du fondateur de l'islam

Nous nous attachons ici à l'analyse d'une scène (1'48'') centrée sur la correction de deux questions préparées à la maison : « Qui est considéré comme le fondateur de l'islam ? » et « Quelle mission a-t-il reçue du dieu Allah ? ». Nous y observons des aspects non verbaux, mais également les interactions P./élèves et sa posture didactique à l'égard de C.

P. introduit un lexique nouveau et abondant : fondateur, Muhammad, Mahomet, Mohammed, dieu, Allah, messenger, prophète⁵, dans une imbrication complexe de noms, de rôles et de définitions.

P. demande d'abord aux élèves le nom du fondateur de l'islam. N'obtenant pas de réponse, P. les rappelle à l'ordre : « vous avez fait votre travail à la maison, c'était des questions extrêmement faciles tout le monde est capable de répondre » (tdp⁶ 2). C., manifestement concernée par le discours de P., regarde la feuille sur laquelle sont notées ses réponses (produite par la maman d'après ce que C. a dit à l'AVS⁷). Elle ne lève en revanche pas la main pour répondre peut-être est-ce parce que : « j'ai peur de la réaction des autres aussi [...] j'ai peur qu'on rigole ou des trucs comme ça. Enfin ça s'est jamais passé, hein, mais j'dis ça, enfin j'dis ça comme ça » (entretien). P. interroge alors un élève qui produit la réponse attendue mais de façon incomplète. P. questionne alors à nouveau : « Muhammad, on l'appelle aussi ... » (tdp 6). Une élève précise

alors qu'il s'agit de « Mahomet ou Mohammed ». P. note ces mots-clés au tableau et demande la définition du terme « fondateur ». Un élève répond : « lui qui a créé » (tdp 11). P. valide en diffusant les mots de l'élève et en les renforçant par l'adverbe « exactement ». P. demande ensuite le nom des missions données par Allah à ce fondateur. P. ne précise pas qui est Allah alors qu'elle prononce son nom pour la première fois. Les élèves sont censés savoir que c'est « dieu ». Un élève dit : « être le messenger » (tdp 15). P. entremêle alors plusieurs questions voulant obtenir une définition de « messenger du dieu ». Un élève tente une définition : « beh, envoyer des paroles à des personnes » (tdp 18), réponse jugée insuffisante. P. pose une nouvelle question encore plus fermée : « des paroles de qui à quelle(s) personnes(s) ? » (tdp 19). Un élève intervient et propose un synonyme : « un prophète ». P. reconnaît la valeur de l'intervention (tdp 22 et 23) mais repose la question « des paroles de qui et à quelles personnes ? » (tdp 23). Elle s'adresse alors à une élève qui détient souvent les réponses attendues : être messenger, c'est « transmettre les paroles de Dieu » (tdp 24), mais P. demande de compléter cette réponse : « c'est transmettre la parole de dieu, mais à qui, alors ? » (tdp 25). L'élève répond : « beh, au peuple » (tdp 26). P. valide mais redéfinit avec plus de précision encore la notion de « messenger de dieu » (tdp 27). Cette scène se termine par une validation très forte de la réponse de l'élève.

Au cours de cet épisode, P. décortique la définition de chaque terme comme si cela donnait du sens à la leçon d'histoire. Le guidage de P. est drastique et les questions très fermées, révélant la complexité de la situation didactique.

P. met en place un trilogue : lors des échanges verbaux avec un élève, c'est en réalité à l'ensemble des élèves qu'elle s'adresse, y compris C. Ainsi P. veut faire avancer les objets du savoir pour tout le groupe classe. Cette manière de faire ne semble pourtant pas avoir de prise sur C. qui

5. Liste de mots transcrits dans l'ordre d'apparition du cours.

6. Tour de parole.

7. Auxiliaire de vie scolaire

ne se montre pas concernée par les interactions professeure/élèves. Si nous notons chez C. les signes « extérieurs » de l'élève (elle écoute, elle écrit, elle regarde son cahier), elle adopte dans les faits une posture de « retrait » vis-à-vis des apprentissages. C. est ailleurs. P. n'adresse pas d'énoncé spécifique à C. ni ne lui apporte des aides particulières.

P. n'adresse pas d'énoncé spécifique à C. ni ne lui apporte des aides particulières.

Comme pour d'autres épisodes analysés, la technique de P. consiste en l'élucidation du lexique. Sa démarche d'anticipation des exercices à la maison serait un tremplin qui insérerait chaque élève (dont C.), dans le temps didactique collectif. Ce serait donc, pour P., un moyen de réduire les inégalités scolaires. Mais ce travail à la maison suppose l'implication des familles et porte en lui-même des obstacles potentiels multiples liés à la lecture, au tri et à la recherche des informations dans le manuel, à la

compréhension du lexique, à l'accès à des notions historiques, mettant en tension croyance et fait historique. Il serait donc finalement très sujet à de la différenciation sociale.

D'autre part, toute la leçon se fait à l'oral. Il s'agit de mettre en jeu la mémoire immédiate des élèves dans le but de produire le résumé de la leçon. C., à cause de sa pathologie, ne peut retenir un si grand nombre de mots, ni le sens de chacun. Elle se trouve donc en surcharge cognitive.

DISCUSSION

En mettant en tension les discours de P. avec sa pratique effective, nous inférons, dans le tableau 1, les principaux traits de son épistémologie pratique et accédons aux déterminations de son action et à leurs conséquences pour l'élève en situation de handicap, C.

TABLEAU N°1
Pratiques de l'enseignante et conséquences pour C

Ce que P. dit	Ce que montre sa pratique	Éléments d'épistémologie pratique et conséquences pour C.
<ul style="list-style-type: none"> - Importance du respect du programme - Importance des injonctions institutionnelles 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploitation des documents du manuel - Cours dialogué de questions/réponses très fermées - Position topogénétique surplombante 	<ul style="list-style-type: none"> - Être professeur d'histoire, c'est réaliser ce qui est prévu - Enseigner l'histoire, c'est aller vite pour embrasser le programme - Nécessité de faire avancer le temps didactique et impossibilité à prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de C.
<ul style="list-style-type: none"> - L'élève doit faire son travail à la maison 	<ul style="list-style-type: none"> - Le cours porte sur la correction des réponses aux questions étudiées à la maison 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève prend à sa charge et doit s'appropriier seule une partie du savoir. C. se trouve dans l'incapacité de faire ce travail ; c'est sa mère qui le lui fera.
<ul style="list-style-type: none"> - L'élève en situation de handicap est d'abord un collégien - C'est un élève ayant un niveau de difficulté beaucoup plus important 	<ul style="list-style-type: none"> - Apport d'une aide méthodologique ponctuelle - Apport d'une aide lexicale ponctuelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence d'aménagement anticipé du milieu par P. pour répondre aux besoins de C. - L'aide n'est pensée qu'en terme d'agir sur le contrat didactique
<ul style="list-style-type: none"> - Enseigner l'histoire, c'est transmettre des savoirs - Enseigner l'histoire, c'est expliquer 	<ul style="list-style-type: none"> - Définition et explication orale d'une vingtaine de mots nouveaux 	<ul style="list-style-type: none"> - Le lexique, élément de mise en sens historique, un obstacle à l'entrée dans les apprentissages pour C.

Le rapprochement des faits didactiques avec ce que dit P. montre que le « modèle disciplinaire de l'histoire scolaire qui produit, à l'école primaire et au secondaire, un enseignement vise surtout la mémorisation et la restitution par les élèves de données factuelles » (Cariou, 2013, p. 9). Cette conception de l'enseignement contraint P. à interroger les élèves chronogènes (Sensevy, 1998), ceux dont la production fait avancer le savoir, permettant au professeur de rester dans le temps didactique et accomplir ainsi l'ensemble du programme ; pour ne pas abandonner les élèves « pauvres en capital d'adéquation » (ibid.), P. leur demande d'effectuer le travail en amont. De la sorte, P. ne se sent pas tenue de différencier le travail et aborde toutes les questions prévues. P. pense ainsi mettre en place les conditions nécessaires pour conserver l'ensemble des élèves dans le temps didactique de la séance. Or, C. se trouve peu à peu à sortir du jeu didactique parce que P. n'a pas pris en compte ses particularités et n'a pas aménagé le milieu. Dans ce cas, « le savoir ne se construit pas mais se reconnaît ou se devine » (Cariou, 2013, p. 22). De fait, C. se trouve « hors-jeu » (Sensevy, 2011, p. 168). Le fort déséquilibre entre milieu et contrat provoque alors une différenciation passive (Sensevy, G., Maurice, J.J., Clanet, J., & Murillo, A. 2008), qui agit toujours au détriment des plus fragiles. Notre étude montre que P. ne procède à aucune modulation de sa pratique professionnelle, justifiant cet état de fait par sa méconnaissance du handicap.

C. se trouve peu à peu à sortir du jeu didactique.

CONCLUSION

L'analyse de cette séance en histoire révèle que la présence d'une élève en situation de handicap peut solidifier les pratiques « routinisées » de cette enseignante et provoquer un double leurre : laisser penser qu'on fait de l'histoire en répondant à des ques-

tions préparées en amont et que l'on apprend en répondant à des questions simples.

Cette étude de cas nous permet de prendre également la mesure des impensés de l'aide et des champs d'action qui restent à investir pour qu'un élève en situation de handicap bénéficie pleinement d'une inclusion en classe ordinaire et donc d'une accessibilité aux savoirs. Si l'on peut envisager peut-être un certain gain (c'est-à-dire un apprentissage) pour certains élèves de la classe, il n'en est rien pour C. P. ne se place pas du côté des difficultés potentielles des élèves : elle n'interroge pas les documents, le sens de la leçon, la compréhension des concepts. Elle n'interroge pas ses attentes professorales vis-à-vis de ces élèves « hors norme ». Par conséquent, certains élèves peuvent jouer le jeu et d'autres, « croyant le jouer, sont hors-jeu sans qu'ils en aient conscience, sans d'ailleurs que le professeur lui-même l'ait toujours saisi » (Sensevy, 2011, p. 161).

En tout état de cause, nous notons plus généralement un manque de formation des enseignants du second degré sur ces questions d'obstacles épistémiques et de scolarisation des élèves handicapés, de sorte qu'ils puissent véritablement participer à l'amélioration de leur scolarisation et éviter tout clivage épistémique : « que certains apprennent mieux et plus vite que d'autres certains savoirs est humain. Ce qui l'est moins, c'est le fait que dans une institution didactique, à cause des mécanismes indissociablement sociaux et épistémiques du contrat, certains apprennent et puissent apprendre en s'enseignant, alors que d'autres sont privés de cette expérience et de ses fruits. Ce qui n'est pas admissible, c'est que certains puissent authentiquement jouer le jeu, et que d'autres en soient exclus » (ibid., p. 171).

Les pratiques de P. interrogent l'inclusion prônée par l'institution. Elles coïncident plus avec des pratiques intégratives dans la mesure où c'est à C. de s'adapter aux manières d'enseigner de P. (définition de l'intégra-

Il serait nécessaire de promouvoir plus d'équité via des aménagements du milieu.

tion) et non à P. de transformer ses manières de faire pour rendre la leçon accessible à chacun (définition de l'inclusion). L'hétérogénéité ne conduit en effet pas ce professeur à différencier le travail, comme si le collectif masquait les différences. Notre étude in-

terroge donc l'idée fortement ancrée de l'égalité où il suffirait de s'adresser de la même manière à tout le monde, alors que, pour s'ajuster à l'hétérogénéité des élèves, selon leurs besoins spécifiques, il serait nécessaire de promouvoir plus d'équité via des aménagements du milieu ■

BIBLIOGRAPHIE

Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, 15, 61-89.

Benoît, H. (2004). Handicap et intégration : du retour ségrégatif à l'école inclusive. *La Nouvelle revue de l'AI*S, 28, 27-33.

Brousseau, G. (1978). *Monographie d'un enfant en difficulté : l'enfant Gaël*. Récupéré sur : www.guy-brousseau.com/1201/le-cas-de-gael-2009/

Brousseau, G. (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. Récupéré sur : www.guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/glossaire_V5.pdf

Cariou, D. (2013). Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire. *Éducation et didactique*, 7(1), 9-32.

Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(2), 209-250.

Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : éditions de l'EHESS.

Sensevy, G. (1998). Lecture, écriture et gestes professionnels. *Repères*, 18, 123-137.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur. Dans G. Sensevy & A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Sensevy, G. (2009). Didactique et sciences de l'éducation : une reconfiguration ? Dans A. Vergnion (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation* (p. 49-58). Caen : Presses Universitaires de Caen.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles : Éditions De Boeck.