



**HAL**  
open science

## **Transmission et relation d'aide : réflexion sur leur articulation dans l'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap.**

Valérie Barry, Alexandre Ployé

### ► **To cite this version:**

Valérie Barry, Alexandre Ployé. Transmission et relation d'aide : réflexion sur leur articulation dans l'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00801681

**HAL Id: halshs-00801681**

**<https://shs.hal.science/halshs-00801681>**

Submitted on 18 Mar 2013

**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.



## Communication n° 164 – Atelier 6 : Troubles cognitifs et autistiques

### Transmission et relation d'aide : réflexion sur leur articulation dans l'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap

*Valérie BARRY, Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'IUFM de l'université Paris-Est Créteil, Laboratoire REV-CIRCEFT*

*Alexandre PLOYÉ, Responsable des formations pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés à l'IUFM de l'université Paris-Est Créteil, Laboratoire ESSI-CIRCEFT*

#### Résumé :

Cette communication interroge l'articulation de la transmission de connaissances et de la mise en place d'une relation d'aide dans le domaine du handicap. Les auteurs s'emploient à identifier des blocages et paradoxes générés par cette articulation dans un contexte d'école inclusive, laquelle prône l'accessibilité sociale et pédagogique de tout élève et l'envisage comme un être porteur de besoins d'apprentissage.

La réflexion se base sur l'étude des représentations de quarante professeurs des écoles, engagés dans une formation de spécialisation dans l'aide pédagogique aux élèves porteurs de troubles importants des fonctions cognitives, au sujet de leurs préoccupations professionnelles. Le propos tend à montrer que des difficultés à :

- se situer par rapport à un nouveau paradigme éducatif,
  - appréhender sa place au sein d'une équipe,
  - envisager une pratique d'enseignement en termes de catégories d'action,
- mettent à mal le fait de construire une identité professionnelle articulant transmission de savoirs et aide pédagogique, et engagent des nécessités de formation.

**Mots-clefs :** Transmission – relation d'aide – handicap – identité professionnelle – besoins – formation

#### Summary:

This paper studies the link between the transmission of knowledge and the establishment of a helping relationship in the field of disability. The authors try to identify difficulties and paradoxes generated by this link in the context of inclusive school, which advocates social and pedagogical accessibility and considers every pupil through the prism of his learning needs. The research is based on the study of forty school teachers' representations about their professional concerns. These teachers are involved in a training of specialization in educational assistance to pupils with important cognitive disorders. The study tends to show that some difficulties:

- to appropriate a new educational paradigm,
  - to understand its place in a partnership,
  - to consider a teaching practice in terms of action categories,
- make it difficult to construct a professional identity which links the transmission of knowledge to a helping relationship, and generate training requirements.

**Key words:** Transmission – helping relationship – disability – professional identity – needs – training

## I. Questionnement de recherche

Notre époque apparaît comme celle d'une mutation éducative significative, avec l'avènement de l'école inclusive. En effet, depuis la conférence européenne de Salamanque (Unesco, 1994) et, plus récemment, la loi française du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », le système éducatif définit la scolarisation des élèves handicapés suivant un modèle social basé sur deux principes : l'accessibilité et la compensation. Le fait de rendre l'école accessible à tous les apprenants potentiels renvoie à une finalité d'autonomie et de participation sociale qui nécessite la mise en place des conditions d'une accessibilité matérielle et pédagogique (Benoit, 2009). De même, compenser une situation de handicap, pour éviter que celle-ci ne place un élève dans un registre d'action ou de pensée qui ne lui soit pas accessible à un instant donné, a pour conséquence la mise en place de médiations venant contrebalancer les effets de certaines incapacités sur la socialisation et l'apprentissage (Bailleul, 2009).

Il semble alors pertinent d'interroger les renégociations de sens et les transformations de pratiques enseignantes induites par cette évolution du système éducatif. En effet, aussi bien dans l'enseignement primaire que secondaire, le concept d'école inclusive n'est pas uniquement d'ordre "géographique". Définir le lieu scolaire comme une unité de rassemblement d'enfants ou d'adolescents présentant un minimum d'aptitudes à apprendre et à construire des relations sociales n'est pas une fin en soi. Une fois l'élève "dans les murs", la scolarisation n'est pas achevée, elle commence. L'effectivité, l'efficacité et l'efficience de l'inclusion se jouent dans la classe, c'est-à-dire au cœur du processus de transmission des valeurs, des stratégies de pensée et des savoirs (ces derniers étant envisagés tout au long cette communication au sens large, comme des connaissances, capacités ou attitudes). En définissant l'école comme le lieu légitime de l'accueil des élèves dans toute leur diversité, le système éducatif a instauré une unification du temps de la transmission, et cette unification peut avoir des effets sur les pratiques enseignantes. En effet, dans le domaine militaire comme dans celui de la mécanique, des télécommunications ou des sciences humaines, transmettre - du latin *transmittere* (envoyer au-delà) - renvoie à l'idée de faire passer à une personne ou à un objet physique une entité que l'on peut avoir soi-même reçue, et qui a des effets transformatifs sur le destinataire. Plus précisément, dans le domaine éducatif, la transmission sous-tend l'existence d'un médiateur de la diffusion, d'un intermédiaire qui place quelqu'un d'autre que lui en possession de quelque chose qu'il détient. On retrouve ici la métaphore du « passeur », de la « barque » et des « deux rives », proposée par Michel Serres (1996) pour qualifier le rôle symbolique de celui qui se situe dans un "entre-deux". En l'occurrence, le transmetteur de connaissances a pour rôle de transporter l'apprenant d'une rive à une autre, la rencontre de l'enseignement et de l'apprentissage s'effectuant dans le passage. Le fait d'enseigner à des élèves renvoyant une « altérité parfois radicale » (Gardou, 2006, p. 29) risque alors de fragiliser l'embarcation, d'induire des détours ou des demi-tours, de noyer la rive à atteindre dans une nappe de brouillard...

**Aussi, notre recherche s'est construite autour du questionnement suivant : quels peuvent être les effets d'avoir la responsabilité d'un public auquel appartiennent désormais des élèves à besoins spécifiques sur la manière dont les enseignants appréhendent de la transmission de savoirs, de stratégies de pensée et de valeurs ?**

Comme cela peut être le cas dans des recherches qui touchent la pratique (Barbier, 2001, p. 310), **ce questionnement ne s'est pas étayé sur des hypothèses initiales, mais plutôt sur des "intuitions d'hypothèses" qui ont émergé des considérations théoriques suivantes :**

- si l'on admet que « l'école est par excellence un lieu de transmission de la culture : connaissance du patrimoine, esprit critique, sens des valeurs » (Eduscol, 2011), « qui fait de chacun un membre de la communauté nationale et un citoyen du monde », alors la transmission réalise un processus d'acculturation. Or l'acculturation se distingue de l'assimilation par le fait qu'elle est « un processus de changement bidirectionnel » (Nestian, Rus, 2010). Pour ce qui concerne notre propos, cela signifie que si la différence n'est pas « diluée dans l'identique » (Gardou, 2006, p. 18), c'est-à-dire si l'enseignant ne

« camoufle » pas l'altérité au fur et à mesure qu'elle surgit dans le champ de son expérience (De Certeau, 1991), alors le processus de transmission culturelle a des effets sur l'enseignant autant qu'il en a sur l'apprenant. Autrement dit, avoir la responsabilité d'élèves à besoins spécifiques pourrait avoir des effets sur l'appréhension de la transmission par les enseignants. **Il semble alors pertinent d'interroger les transformations posturales et pratiques susceptibles d'animer une professionnalité inscrite dans une logique éducative en mutation.**

- Si l'acculturation est une dynamique qui génère des échanges et changements réciproques, alors la transmission est un processus de mise en relation prenant explicitement place à l'échelle d'un groupe social (Abdallah-Pretceille, 2005, p. 31). Mais selon les anthropologues Margaret Mead (2001) et Melville Herskovits (1967), le processus de transmission d'une culture relève également d'une enculturation implicite, c'est-à-dire d'une empreinte psychique qui se construit progressivement chez l'enfant lors de sa fréquentation de référents sociaux stables ou récurrents, et qui va préfigurer un adulte en devenir. Pour ce qui concerne notre propos, une telle inscription de la transmission de valeurs et de savoirs dans le développement psychosocial d'un sujet scolarisé situe la « forme scolaire » (Maulini, Perrenoud, 2005, p. 149) inclusive comme un modèle d'action légitime pour opérer ce type d'enculturation. Or, étymologiquement, le verbe latin « *in-claudere* » signifie « enclore » (Cury, 2009, p. 41) et s'applique au domaine monastique : il s'agit de pénétrer à l'intérieur d'une clôture consacrée, le cloître, lequel est un espace délimité comprenant un mode de fonctionnement déterminé et des droits réservés aux entrants. Aussi, l'inclusion peut être envisagée comme un privilège ou être vue comme un enfermement. Or, la politique éducative actuelle prône sans ambiguïté une éducation inclusive et un accueil de tous les apprenants sur la base d'un droit également partagé (Plaisance, 2009, p. 8). Cependant, elle s'accompagne difficilement de la mise en place d'ambitieux moyens d'actions, dans le contexte actuel de redéfinition globale des moyens attribués à l'Éducation nationale. Aussi, face à « un discours institutionnel qui fonctionne comme un outil de promotion d'une logique d'intervention [puissant] ses références dans un [certain] imaginaire de la rationalité technique » (Bezille, 1996, p. 181), une difficulté de prise en compte effective de besoins spécifiques d'élèves au sein d'une classe peut engendrer une remise en cause non avouée du principe même d'inclusion, si, au regard de sa réalité quotidienne, l'enseignant associe davantage à l'application de ce principe un risque d'aliénation du sujet-apprenant qu'une promotion de la liberté intellectuelle et sociale de ce dernier. Ainsi, pour ce qui concerne un élève nécessitant une attention toute particulière qu'il est difficile de lui accorder en présence de nombreux autres élèves, il peut y avoir autour du concept de transmission en milieu scolaire des oppositions de valeurs qui cristallisent chez un professionnel des conflits internes et y donnent corps. S'ils sont régulièrement réactivés par la pratique de classe, ces conflits fonctionnent comme un « malaise opérant » (Morvan, 2009, p. 93). **Pour cette raison, cette recherche se base sur l'intuition selon laquelle la transmission de connaissances dans une situation d'altérité marquée nécessite pour le professeur concerné de pouvoir se positionner par rapport à un nouveau paradigme éducatif.**

- La demande institutionnelle de traitement des questions d'apprentissage liées à des situations de handicap sur un lieu de scolarisation ordinaire (dans la mesure où cela est possible) a pour conséquence un glissement de sens en ce qui concerne la notion de spécialisation (Bailleul, 2009, p. 12). En effet, dans le premier comme dans le second degré, les professeurs côtoient d'autres professeurs qui sont, eux, titulaires d'un certificat de spécialisation dans l'enseignement auprès d'élèves à besoins spécifiques (et dont les missions sont régies par le B.O. spécial n° 4 du 26 février 2004). Il existe sept options de spécialisation, dont quatre concernent des élèves dont la situation de handicap est associée à des déficiences et/ou incapacités : l'enseignement et l'aide pédagogique aux élèves « sourds ou malentendants » (option A), « aveugles ou malvoyants » (option B), « présentant une déficience motrice grave ou un trouble de la santé évoluant sur une longue période et/ou invalidant » (option C), « présentant des troubles importants des fonctions cognitives » (option D). Les enfants et adolescents handicapés scolarisés à l'école intègrent soit une classe "ordinaire", soit, en cas de nécessité, un dispositif spécifique dont un enseignant spécialisé a la responsabilité : la CLIS (Classe pour l'Inclusion Scolaire) dans le premier degré, l'ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) dans le second degré. Depuis la loi de 2005, tout enseignant du premier ou du second degré est de fait responsable au plan pédagogique de la

scolarisation d'élèves handicapés, et la définition des enseignants spécialisés autour d'une catégorie d'élèves ne renvoie plus à une forme d'exclusivité de la prise en charge. De plus, la spécialisation de l'enseignement concerne tout un chacun, dès lors que l'on est en présence d'un élève dont les difficultés relèvent d'une forme d'énigme pédagogique. Il s'agit en effet de vouloir-pouvoir-savoir prendre en considération des potentialités et besoins d'apprentissage en prenant appui sur une posture constructive et des indicateurs multiples, relevant à la fois de différents champs théoriques et d'un capital expérientiel, pour réguler en continu une pratique d'enseignement qui prend place dans un contexte institutionnel et interrelationnel spécifique (Barry, 2011a). Aussi, l'école inclusive assigne aux personnels spécialisés une spécificité difficile à cerner, tandis qu'elle demande aux professeurs non spécialisés d'exercer auprès d'élèves à besoins spécifiques (exercice qui fondait jusqu'à récemment la spécificité des personnels spécialisés). Ces transferts de responsabilité pédagogique posent le risque d'une désaffiliation, comme aboutissement d'expériences de fragilisation, de désengagement, voire de décrochage (Barry, 2011b, p. 22-24 ; Frétygné, 2011, p. 53 ; Castel, 1990, p. 154). La conséquence peut en être le glissement d'un « agir stratégique » vers un « agir faible » (Soulet, 2003). En d'autres termes, la généralisation d'un "bricolage pédagogique", comme modalité principale de ressources professionnelles dans la transmission de connaissances à des élèves "qu'on ne sait pas par quel bout prendre" peut conduire des acteurs dont on attend qu'ils se comportent de façon adaptative vers une réalité de « bricolage identitaire » (Orofiamma, p. 172). Une vulnérabilité majorée s'associe alors à une rupture de confiance dans la capacité d'agir au sein d'une équipe et à une lecture des situations de plus en plus fondée sur l'appréciation des écarts à la norme (Frétygné, 2011, p. 57 ; p. 69). **De ce fait, cette recherche se base aussi sur l'intuition selon laquelle la combinaison d'une mission de transmission et d'une relation d'aide nécessite de pouvoir situer son engagement et ses missions professionnelles au sein d'une équipe élargie.**

- Enfin, le principe de l'école inclusive est basé sur le droit pour tous d'accéder à des apprentissages cognitifs et relationnels. Dans le même temps, il inscrit l'action enseignante dans une logique d'adaptation de l'enseignement à la spécificité de chacun. Selon Kerstin Göransson (2009, p. 12-13), l'école de la diversité ne se situe pas dans une perspective de centration sur le handicap ou sur l'environnement, mais dans une « perspective dilemmatique », laquelle met l'accent sur une éducation complexe « où plusieurs contradictions et dilemmes existent et doivent être appréhendés ». Dans cette acception de l'école, les (in)capacités ne sont pas unilatéralement attribuées à des déficits personnels ou des carences environnementales : elles interrogent en permanence dispositifs et interactions. Construire en continu une posture de transmetteur "vigilant", qui se situe dans une logique d'aide et se saisit d'indicateurs multi-référencés pour accompagner des apprenants dans le passage "d'une rive à l'autre" peut s'avérer être pour des enseignants une véritable « entreprise de rationalisation du flou » (Frétygné, 2007). Les buts et les mobiles qui sont au cœur d'une expérience éducative risquent alors de s'en trouver désincarnés, en raison d'un déficit d'intelligibilité (pour soi) de cette expérience (Rochex, 1998, p. 23). **C'est pourquoi cette recherche se base également sur l'intuition selon laquelle l'articulation de la transmission de connaissances et d'une posture d'aide nécessite des formes d'élucidation et de clarification de la pratique *in situ*.**

## II. Méthodologie de recherche

Pour explorer des effets de la prise en responsabilité d'élèves à besoins spécifiques sur l'appréhension de la transmission de savoirs et de valeurs par des enseignants, et pour transformer nos intuitions initiales en hypothèses de recherche confirmées par l'analyse d'un corpus, nous avons opéré les choix suivants :

- 1) Situer notre recherche dans un cadre de formation, et au début d'un processus de formation d'enseignants.
- 2) Explorer les représentations de deux groupes de vingt professeurs en cours de spécialisation et exerçant déjà dans un dispositif du premier ou du second degré auprès d'élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives (option D).

- 3) Enregistrer dans un contexte groupal leurs réponses aux questions posées, ainsi que leurs interactions sur le même thème.
- 4) Revenir avec eux, vers la fin de leur formation, sur le corpus pratique constitué par cet enregistrement pour analyser celui-ci.

Nous avons été motivés par ces choix méthodologiques pour les raisons suivantes :

1) Nous avons pensé que la réflexivité que l'on associe à un dispositif de formation socioconstructiviste interactionniste serait propice à la construction d'une intelligibilité, pour soi et pour autrui, de l'expérience à la fois objective et subjective que représente le fait de transmettre de connaissances à un être de besoins, et fournirait un matériau clinique intéressant à cette recherche. En effet, de par son inscription dans un temps "suspendu", un moment de formation représente un espace-temps transitionnel et potentiel permettant « de mieux comprendre le processus en cours » (Balleux, Perez-Roux, 2011, p. 6). La transition, comme « inscription dans le temps, changement d'espace et processus de transformation » (*idem*), ouvre une porte vers l'introspection.

2) Nous avons choisi de nous intéresser à des enseignants dont nous étions sûrs qu'ils auraient la responsabilité d'élèves ayant d'importantes difficultés à penser (corrélées à une déficience mentale, un trouble envahissant du développement, un trouble psychique grave, un trouble cognitif électif ou un trouble du comportement). En effet, le champ du handicap mental garantit, en quelque sorte, l'existence de situations déstabilisantes pour un enseignant (en termes de transmission de connaissances) et, donc, une immersion effective dans la réalité de l'école inclusive.

3) Il a été demandé à deux groupes de professeurs en cours de spécialisation dans l'option D ce que représentait pour eux une école inclusive mettant en avant une logique de besoins d'apprentissage, et quelles étaient leurs préoccupations au sujet de leur inscription personnelle dans un tel cadre pédagogique. Ce questionnement, volontairement ouvert, a donné lieu dans chaque groupe à des réponses individuelles et des échanges qui ont duré environ deux heures et qui ont fait l'objet d'enregistrements audio. Après une analyse croisée réalisée par nos soins, le corpus produit s'est révélé riche de diverses représentations sociales au sujet de l'exercice de la professionnalité enseignante auprès d'élèves à besoins spécifiques et a permis de transformer les intuitions initiales précédemment exprimées en résultats de recherche plus précis et incarnés dans un corpus pratique. À ce sujet, une même communication a pu alimenter et reconfigurer plusieurs intuitions de recherche initiales. Ainsi que le précise Jean-Marie Barbier, « un même acte peut faire l'objet d'incessantes resémiotisations, qui peuvent être autant d'objets pour la recherche » (2001, p. 313). Le fait d'inscrire le dispositif de recueil des données de cette recherche dans un dispositif d'interaction groupale (c'est-à-dire pas dans une interaction duelle du type : interviewer-interviewé) et de ne déterminer que la question initiant les débats a été volontaire. En effet, notre but n'était pas de réaliser une "étude statistique" sur les différentes façons d'envisager l'articulation entre transmission et relation d'aide dans le champ du handicap, mais de porter une attention clinique à des éléments saillants du remaniement identitaire d'enseignants spécialisés stagiaires, à partir de « significations accordées par les acteurs » (Barbier, 2001, p. 308), de points de convergence et de divergence, de « régularités et de singularités » (*idem*) exprimés pendant l'échange collectif. En d'autres termes, la façon d'envisager l'accession d'un apprenant à des savoirs, des façons de penser ou des valeurs a fait fonction, pour cette recherche, d'analyseur des différentes tensions qui composent une identité professionnelle en mutation. Dans un mouvement récursif, nous nous sommes en particulier intéressés à ces tensions quand elles nous ont semblé révéler l'existence de conflits internes susceptibles d'entraver le processus de transmission, ainsi que nous aurons l'occasion de le présenter dans les paragraphes suivants.

4) Dans les deux groupes de formation, l'échange s'est inscrit dans un module d'enseignement conduit par l'un des chercheurs et ayant pour thème la prise en compte de besoins d'apprentissage. Certes, cette inscription a rendu le questionnement et le débat légitimes aux yeux des enseignants spécialisés stagiaires, mais il nous a semblé nécessaire de veiller à ce que l'intégration d'un dispositif de recherche dans un dispositif de formation soit "écologique", c'est-à-dire ne donne lieu ni à un rejet, ni à une assimilation,

mais opère une redéfinition des deux (Barry, 2010, p. 27). Autrement dit, **l'idée a été de faire tendre une recherche impliquée (où un chercheur est également acteur) vers une recherche-action, c'est-à-dire en une production d'intelligibilité susceptible d'être utile aux professeurs concernés et correspondant à des besoins en formation.** Aussi, l'enregistrement audio des séances n'a eu lieu que dans la mesure qu'il a fait l'objet d'un accord unanime, et son intérêt a été justifié par l'engagement de restituer aux enseignants, peu de temps avant la fin de leur cursus en IUFM, le corpus écrit constitué par les échanges réalisés au sein de leur groupe, et ce afin de contribuer à la construction par eux-mêmes d'un « regard cinéma » (Levine, 2003) sur leur parcours de réflexion à partir de la "photographie" de deux instants de celui-ci.

### III. Transmettre des savoirs dans un contexte d'école inclusive

Le référentiel des compétences d'un enseignant spécialisé est construit autour de la prise en compte de besoins spécifiques (circulaire du 11 février 2004). L'un de ses principes généraux est que le professeur spécialisé « met en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves ». L'une des compétences caractéristiques citées est que ce professeur « s'attache à repérer chez les élèves, au-delà de l'origine des troubles et de la diversité de leur manifestation, l'expression de besoins éducatifs et pédagogiques permettant d'instaurer une dynamique de groupe favorable aux apprentissages ». L'exploration de notre corpus de recherche a révélé deux tendances sous-jacentes à la façon d'interpréter le paradigme de l'école inclusive en termes de besoins d'apprentissage :

- une tendance à la particularisation : ici, les besoins expriment plutôt la différence que la ressemblance, et sont envisagés comme étant exclusivement individuels. « *C'est la reconnaissance de la difficulté de l'élève : en reconnaissant sa difficulté, sa différence, on se dit qu'il y a des besoins différents* ».

- une tendance à l'universalisation : là, les besoins sont considérés comme des « invariants anthropologiques » (Ployé, 2011 ; Descola, 2002) et peuvent être partagés au sein d'un collectif. « *Moi je détacherais le besoin de la difficulté, et je le détacherais aussi du domaine médical. [...] À partir du moment où on veut réaliser quelque chose, ou on a un objectif, on a des besoins. Et cela, que l'on soit adulte, ou que l'on soit n'importe qui* ».

Ce qui ressort alors des échanges avec les enseignants spécialisés stagiaires est que :

- dans le premier cas, le besoin est vu comme un outil conceptuel permettant de penser la singularité de l'élève handicapé par rapport à l'élève "ordinaire". Dans ce cas, le besoin devient un stigmate d'altérité (Ployé, 2010) et un outil de catégorisation (Barry, 2011b, p 41) : il y aurait dans une classe les élèves à besoins spécifiques (ceux qui posent des problèmes d'enseignement), et les élèves sans besoins spécifiques (ceux qui n'en posent pas). « *On se pose la question du besoin pour celui qui en a besoin* ». On constate alors dans le propos des professeurs un transfert d'attribution de la difficulté à transmettre des connaissances : « *Il y a constat que l'enseignement ne répond pas aux besoins* ». Autrement dit, ici, la capacité d'apprendre des élèves en situation de handicap n'est pas explicitement remise en cause, mais des doutes sont clairement exprimés quant à la capacité des enseignants à identifier des ressorts de cet apprentissage.

- dans le second cas, le besoin est vu comme un outil fonctionnel, un opérateur de transformation permettant de dépasser un diagnostic de difficulté et de concilier le singulier et le pluriel. « *C'est intéressant parce qu'on va pouvoir les faire grandir ensemble sur leur propre chemin, au lieu d'essayer de les mettre tous sur un même chemin* ». « *Parce que c'est vrai que parfois on est démunie par rapport à la difficulté d'un élève, on a peut-être un autre regard si on le décrit en termes de besoins qu'en termes de difficultés* ». Là, l'élève est universalisé par le concept de besoin (Ployé, 2011), et sa singularité n'est pas perçue comme une particularité par rapport au reste du groupe-classe.

Un premier résultat émerge de cette recherche. Le paradigme de l'école inclusive pose une double injonction : « la transmission d'un bien commun et l'accomplissement d'une égalité de droit, dans un idéal

d'intégration, et dans le même temps la réalisation de l'individu dans ses potentialités, dans un projet concret de capitalisation de compétences et de participation sociale » (Mallet, 2011, p. 97-98). Nous avons constaté que cette injonction pouvait être vécue de deux façons :

- soit comme une injonction paradoxale (Bateson, 2008), c'est-à-dire un couplage de deux demandes contradictoires plaçant l'acteur devant un choix impossible ;
- soit comme une rencontre possible entre un projet d'enseignement et un projet d'apprentissage.

**Dans le premier cas, l'articulation entre transmission et relation d'aide est vue comme une opération impossible ou difficilement réalisable, en raison d'une difficulté des professeurs à se considérer comme leurs propres personnes ressources (individuellement ou dans un travail d'équipe) dans l'identification de besoins d'apprentissage.** La transmission est compromise par l'acteur de l'école inclusive, en raison d'une difficulté d'adhésion au postulat de sa propre éducativité face à l'énigme posée par une altérité marquée. Comme l'élève handicapé est « non discréditable » (Goffman, 1975, p. 28), l'enseignant s'impute une incapacité à opérer une rencontre pédagogique constructive avec lui. Or l'acte de transmettre ne peut exister que dans un lien interpersonnel, et donc interpsychique, de sujet à sujet. Se dénier la faculté de penser l'enseignement bloque le legs du savoir et a un effet direct sur l'apprentissage de l'élève. En effet, comment, dans ce cas, viser son autonomie sociale si celle-ci est (considérée comme) inexistante au début du processus éducatif et si celui-ci n'est pas hétéronome (Barbot, Camatarri, 1999, p. 8-9) ?

**Dans le second cas, l'articulation entre transmission et relation d'aide est appréhendée comme une opération, certes, difficile, mais sublimée par le désir de transmettre, c'est-à-dire d'instituer le sujet** (Ployé, 2011). Ici, le besoin d'apprentissage est pensé comme un échangeur de sens qui permet de légitimer la transmission et de s'extraire d'une conception mécaniste ou réifiante de celle-ci. La prise en compte de besoins singuliers ou partagés restitue « la place du sujet dans sa propre éducation » (Meirieu, 2002). L'acte de transmettre devient possible car l'acteur de l'école inclusive a le sentiment de partager avec l'élève handicapé un espace commun.

#### **IV. Situer une mission d'enseignement au sein d'une équipe élargie**

Il ressort des échanges retranscrits une ambivalence du positionnement professionnel des enseignants ayant pour seul public des élèves en situation de handicap, au regard de leurs collègues non spécialisés :

- d'un côté, les stagiaires revendiquent l'universalité de leur mission. Le propos de l'un d'eux représente assez fidèlement leur embarras à définir leur rôle en termes de spécificité : « *Je suis gêné depuis le début, quand on nous dit : « en quoi vous faites un travail spécialisé ? ». Parce que, justement, je trouve que, maintenant, les réponses que l'on apporte en tant que spécialisés, c'est des réponses que tout le monde doit amener, j'ai l'impression. [...] Cette question qu'on n'arrête pas de nous rabâcher sur : « en quoi vous faites un travail spécialisé ? », j'ai du mal à la porter quelle qu'on nous la donne* ».

- D'un autre côté, dans leurs propos, les stagiaires se démarquent de leurs collègues de milieu "ordinaire", en termes de postures et de démarches pédagogiques. Ils considèrent qu'une expérience de fréquentation quotidienne d'élèves à besoins spécifiques, associée à un cursus de formation, les a ouverts à un regard plus constructif sur la situation de handicap : « *Ça part de l'autre sens, ça vient des élèves, alors que dans l'enseignement traditionnel on peut imaginer que c'est l'enseignement qui dispense aux élèves* ». Ils estiment également que leurs collègues n'ont pas réellement les moyens logistiques pour investir efficacement une relation d'aide généralisée : « *Parce que c'est vrai qu'il est plus compliqué dans une classe de mettre des actions en œuvre quand on a 30 élèves, avec quelques-uns qui ont des besoins bien spécifiques, que quand on en a 4 ou 5* ».

Si l'on envisage la transmission de connaissances en milieu scolaire sous l'angle de l'enculturation, alors « l'école, chargée de transmettre cette culture, constitue le facteur fondamental du consensus culturel comme participation à un sens commun » (Bourdieu, 2007, p. 20-21). Dans le cadre de l'école inclusive, les questions de consensus et de partage de sens sont d'autant plus importantes que les dispositifs de scolarisation adaptée aménagés pour les élèves en situation de handicap (CLIS, ULIS) sont définis comme étant ouverts et favorisant, aussi souvent que possible, l'intervention des enseignants des classes "ordinaires" (circulaire du 17 juillet 2009, circulaire du 18 juin 2010). Aussi, **il ressort également de cette recherche que l'enculturation associée à la transmission de connaissances dans le domaine du handicap pose un enjeu d'interculturalité professionnelle**. Or le corpus de recherche révèle qu'un idéal de transmission-formation-émancipation, héritier direct du projet des Lumières et visant à la construction de citoyens porteurs de valeurs et de savoirs, s'oppose à une logique (supposée) de transmission-inculcation plutôt représentative des sociétés de l'Ancien Régime, dans laquelle l'acte de transmettre est univoque et perpétue des cadres mentaux. Un « anti-modèle » fondamentalement bon (Fustier, 2004, p. 31) à visée émancipatoire est posé par un imaginaire collectif comme le « négatif photographique » (*idem*) d'une certaine réalité pédagogique.

Nous observons donc que le cadre de l'école inclusive est sous-tendu par une interculturalité professionnelle dont le fondement épistémologique relève d'un clivage épistémologique fantasmé qui risque d'oblitérer la collaboration pédagogique. « **L'expérience du malentendu** » (Bizet, 2010, p. 223) **semble ici fondatrice au sein de l'école du travail co-élaboratif de transmission de connaissances à des élèves handicapés**. Il apparaît également que le sentiment d'appartenir à une culture endogène, celle des enseignants spécialisés, cohabite avec celui de travailler au quotidien avec des collègues (non spécialisés) relevant d'une culture exogène. L'acte pédagogique, sensé rassembler les acteurs de l'école et leur tenir lieu de référent commun, est précisément ce qui cristallise ici un sentiment de différence. Nous dirions donc que **la transmission comme processus d'enculturation nécessite dans le contexte de l'école inclusive un processus psychosocial d'interaction, d'interdépendance et d'intersubjectivité qui situe l'illusion, c'est-à-dire « la base implicite d'une possible compréhension mutuelle »** (Montandon, 2010, p. 242) **au cœur d'une expérience d'interculturalité professionnelle**. On peut penser que le recours à des objets tiers (comme les besoins d'apprentissage) favorise l'émergence d'espaces de discussion transitionnels qui rendent possible l'appréhension de l'altérité dans toutes ses manifestations.

## V. Penser la transmission de savoirs en termes de catégories d'action

Pendant les séances de formation retranscrites dans le corpus pratique, les enseignants ont eu l'occasion d'échanger autour de cas d'élèves soumis à la discussion collective. Dans les deux groupes, cette centration sur des sujets-apprenants particuliers s'est spontanément réalisée au cours de l'interaction, sans relever d'une demande particulière du formateur-chercheur. Il s'avère cependant que la façon dont les stagiaires se sont emparés d'obstacles à la transmission des savoirs pour tenter d'élucider des besoins d'apprentissage dans un domaine spécifique (celui exposé comme étant source de difficultés) a été riche d'enseignements en termes d'intelligibilité de leur propre pratique enseignante. En effet, deux tendances se sont en particulier dessinées dans l'analyse des situations :

- en premier lieu, l'identification de besoins a semblé relever spontanément d'un sens pratique suivant l'acception de Bourdieu (1980), c'est-à-dire d'assertions intuitives contextualisées, signifiantes uniquement pour des situations déterminées, liées à une recherche d'efficacité immédiate, s'imposant à l'esprit comme des « théorèmes-en-acte » (Vergnaud, 1981). Plus précisément, les échanges ont révélé l'existence d'une relation adhésive entre le besoin (de l'élève) et l'agir (de l'enseignant). Par exemple, au sujet d'un enfant présentant des difficultés de dénombrement, les stagiaires ont fait l'hypothèse qu'il avait besoin « *qu'on le fasse sauter en rythme* », « *qu'on mette pour lui des gommettes sur la bande numérique* », « *qu'on lui fasse utiliser la main* », etc.. Les besoins n'ont pas été envisagés comme des entités inobservables à élucider, sous-tendues par des difficultés observables et nécessitant une pause

réflexive par rapport à la situation exposée ou vécue. L'association de l'expression « avoir besoin de » et d'actions enseignantes diverses et variées a semblé suffire à produire des « besoins d'apprentissage ». En résumé, les processus de réflexion collective étudiés par nos soins ne sous-tendent ni prise d'indices ni construction de sens par rapport aux élèves concernés.

- En second lieu, pour la plupart des enseignants qui se sont exprimés, les besoins ne deviennent des outils intellectuels de la transmission de connaissances que dans la mesure où cette dernière échoue : « *Tu proposes la même chose à tous, et tu vois ceux à qui il manque des choses et après, tu fonctionnes par analyse de besoins* ». On peut relever ici une approche déféctologique du besoin d'apprentissage, lequel est directement corrélé au manque et fonctionne comme une "prothèse" rééducative.

Il résulte de ces implications directes (du type : difficulté individuelle  $\Rightarrow$  (ré)action enseignante) une conception contextuelle et particulariste de la relation d'aide, qui, au plan pratique, la rend difficilement compatible avec la modalité de transmission simultanée de connaissances à un groupe-classe diversifié qui va de pair avec l'école inclusive. **Il nous apparaît qu'une élucidation des gestes professionnels en tant de réponses à des catégories ou champs de besoins pourrait fournir une intelligibilité du « rapport pratique à la pratique » (Bourdieu, 1980, p. 136) et saisir la réalité de la transmission « en train de se faire » (idem).** Il ne s'agit pas tant de théoriser l'acte de transmettre que de mettre en lumière le sens donné aux ressorts de cet acte.

## VI. Mises en perspective

Philippe Meirieu (2002) propose de fonder l'école moderne sur les principes suivants : « l'école doit transmettre, indissociablement :

- 1) des savoirs qui inscrivent l'enfant dans un groupe d'appartenance et lui permettent de s'y intégrer.
- 2) Des savoirs qui donnent à l'enfant les moyens d'échapper à toute forme d'emprise, y compris l'emprise de la collectivité dans laquelle on l'inscrit.
- 3) Des savoirs qui permettent à l'enfant d'accéder, au-delà de toute appartenance spécifique et de l'expression légitime de sa singularité, à l'universalité de l'humaine condition ».

Nous avons vu dans ce qui précède que, par la conjugaison d'une démocratisation de l'enseignement et d'un postulat de personnalisation des apprentissages, l'école inclusive pose un changement de paradigme susceptible de générer des formes de conflictualité interne chez un pédagogue lorsqu'il intègre ces trois principes dans son idéal d'enseignement. De notre point de vue, la transmission engage psychiquement et symboliquement l'adulte au-delà de ce qu'il a à transmettre en termes de savoirs, de valeurs et de stratégies de pensée. Aussi, en considération de publics d'élèves susceptibles de déstabiliser les enseignants (en raison d'un différentiel trop important entre l'intention de transmission et ses résultats), il nous semble nécessaire que la formation s'intéresse explicitement à l'intentionnalité, au contrat narcissique, à la légitimation d'autrui sous-tendus par l'acte de transmettre tel qu'il peut être explicité (en IUFM) par des professeurs. La mise en place d'un outil heuristique qui rétablit le « penser » pédagogique et suscite un travail d'anthropologisation de l'apprenant handicapé nous semble nécessaire (Ployé, 2011). À ce sujet, les besoins d'apprentissage peuvent être envisagés comme des vecteurs de transitionnalité (Barry, 2011b) par lesquels s'opère le passage d'une situation d'identification au handicap posé par l'incapacité de l'élève à une situation désintriquée, qui rétablit l'enseignant dans son « actepouvoir » (Mendel, 1971), c'est-à-dire dans sa capacité à exercer un pouvoir d'action et de régulation sur l'acte de transmission pédagogique, pendant celui-ci.

[valerie.barry@u-pec.fr](mailto:valerie.barry@u-pec.fr)  
[alexandre.ploye@u-pec.fr](mailto:alexandre.ploye@u-pec.fr)

## VII. Bibliographie et sitographie

- Abdallah-Preteuille M. (2005). « *Acculturation* », dans : Champy P., Étévé C., Forquin J.-C., Robert A.-D. (Dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Retz, p. 31.
- Bailleul M., Bataille P., Lanoë C., Mazereau P. (2009). *École et handicap. De la coexistence à la reconnaissance*, Paris : Éditions UNSA Education-Sudel.
- Barbot M.-J., Camatarri G. (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, collection « Éducation et Formation. Pédagogie théorique et critique », Paris : Presses Universitaires de France.
- Barry V., Palmier A. (2011a). *Troubles cognitifs et médiations d'apprentissage. Luca ou la reconquête de la pensée*, collection « Savoir et Formation », série « Éducation et Handicap », Paris : L'Harmattan.
- Barry V. (2011b). *Identifier des besoins d'apprentissage. Concepts, méthodologie, études de situations*, collection « Savoir et Formation », Paris : L'Harmattan.
- Barry V. (2010). *Dialectiser la recherche et l'action. Pour une école de la diversité*, collection « Savoir et Formation », Paris : L'Harmattan.
- Balleux A., Perez-Roux T. (2011). « Édito », dans : « Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation », *Recherches en Éducation*, n° 11, juin 2011, p. 5-14.
- Barbier J.-M. (2001). « *La constitution de champs de pratiques en champs de recherches* », dans : Baudoin J.-M., Friedrich J. (Eds.). *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 305-317.
- Bateson G. (2008). *Vers une écologie de l'esprit (tome 2)*, collection « Points Essais », Paris : Éditions du Seuil, édit. orig. 1972 : *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, Chicago : The University Of Chicago Press.
- Benoit (H.). « L'éducation inclusive en France et dans le monde », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, hors-série n° 5, Suresnes : Éditions de l'INS HEA, juillet 2009.
- Bezille H. (1996). « Représentations de l'"exclu" et traitement de l'altérité dans les pratiques professionnelles d'insertion », *Document de l'INJEP*, n° 23, février 1996, p 179- 188.
- Bourdieu P. (2007) « *Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée* », dans : Bautier E., Bernstein B., Bourdieu B., Gropiron M.-F. (Coll.) *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris : La Dispute, p. 17-44, édit. orig. 1967, *Revue internationale des sciences sociales*, vol. XIX, n° 3, p. 367-388.
- Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*, collection « Le sens commun », Paris : Éditions de Minuit.
- Castel R. (1990). « Le roman de la désaffiliation. À propos de Tristan et Iseult », *Le débat*, n° 61, p. 152-164.
- Cury C. (2009). « Réflexions sur les principes juridiques de l'éducation inclusive au Brésil. Égalité, droits à la différence, équité », dans : « Former à accueillir les élèves en situation de handicap », *Recherche et Formation*, n° 61, octobre 2009, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), p. 41-53.
- De Certeau M. (1991). *L'étranger ou l'union dans la différence*, collection « Foi vivante », Paris : Sesclée de Brouwer, édit. orig. 1969.
- Descola P. (2002). « Invariants anthropologiques et diversité culturelle », *L'Université de tous les savoirs*, Le Monde.  
[http://www.lemonde.fr/savoirs-et-connaissances/article/2002/07/03/philippe-descola-invariants-anthropologiques-et-diversite-culturelle\\_283521\\_3328.html](http://www.lemonde.fr/savoirs-et-connaissances/article/2002/07/03/philippe-descola-invariants-anthropologiques-et-diversite-culturelle_283521_3328.html)
- Donnay J. (2001). « Chercheur, praticien, même terrain ? », *Recherches Qualitatives*, vol. 22, p. 34-53.
- Eduscol (2001). « *L'école et la transmission culturelle* », Portail national des professionnels de l'éducation, Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative.  
<http://eduscol.education.fr/cid47155/l-ecole-transmission-culturelle.html>

- Frégné Cédric (2011). *Exclusion, insertion et formation en questions*, collection « Logiques sociales », Paris : L'Harmattan.
- Frégné C. (2007). *L'appétence Pour La Formation. Une Entreprise de rationalisation du flou*. Paris : Michel Houdiard Éditeur.
- Fustier P. (2004). *Le travail d'équipe en institution. Clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique*, collection « Action Sociale », Paris : Dunod.
- Gardou C. (2006). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*, collection « Connaissances de l'Éducation », Paris : Erès.
- Goffman E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, collection « Le sens commun », Paris : Editions de Minuit, édit. orig. Prentice-Hall, 1963.
- Göransson K. (2009). « L'inclusion : différentes perspectives, différentes significations », dossier : « École maternelle et accueil de la diversité », *La nouvelle revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 46, juillet 2009, Suresnes : Éditions de l'INS HEA, p. 17-22.
- Herskovits M. (1967). *Les bases de l'anthropologie culturelle*, Paris : Payot, édit. orig. 1948.
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 : « Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », *Journal Officiel de la République Française*, 12 février 2005.
- Levine J. (2003). « Rendre l'école plus habitable », *Les amphis pour l'Adaptation et l'Intégration Scolaires*, IUFM de l'Académie de Créteil, 15 octobre 2003.  
<http://www.creteil.iufm.fr/ressources/audiovisuel/les-amphis-de-lash/>
- Malet R. (2010). « Autour des mots de la formation. « Mondialisation » », dans : « Former sous influence internationale : circulation, emprunts et transferts », *Recherche et Formation*, n° 65, octobre 2010, Paris : Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), p. 89-104.
- Maulini O., Perrenoud P. (2005). « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions », dans : Maulini O., Montandon Cl., *Les formes de l'éducation : variété et variations*, collection « Raisons éducatives », Bruxelles : De Boeck Université, p. 147-168.
- Mead M. (2001). « The School in American Culture ». *Society*, vol. 39, n° 1, nov-déc 2001, p. 54-62, édit. orig. 1959.
- Meirieu P. (2002). « Transmettre, oui... mais comment ? », dossier « Qu'est-ce que transmettre ? », *Sciences Humaines*, Hors-série n° 36, mars/avril/mai 2002.
- Mendel G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant*, collection « Petite bibliothèque Payot », Paris : Payot.
- Bizet A. (2010). « Le malentendu fondateur », dans : Montandon Ch. (Dir.). *Pédagogies de l'interculturel à l'école primaire. Découvrir la langue de l'autre*, collection « Savoir et Formation », Paris : L'Harmattan, p. 223-234.
- Montandon Ch. (2010). « L'enjeu des structures intermédiaires dans la constitution d'une expérience de la rencontre interculturelle », dans : Montandon Ch. (Dir.). *Pédagogies de l'interculturel à l'école primaire. Découvrir la langue de l'autre*, collection « Savoir et Formation », Paris : L'Harmattan, p. 235-282.
- Morvan J.-S. (2009). « Malaise et intervention éducative », dossier : « Travailler en Établissement spécialisé », *La nouvelle revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 47, novembre 2009, Suresnes : Éditions de l'INS HEA, p. 89-98.
- Nestian O., Rus C. (2010). « Former des enseignant-e-s pour mieux accueillir les élèves Roms (Roumanie – Timisoara) », dans : Hugon M.-A., Pezu G., Bordes V. (Coords.). *Éduquer par la diversité en Europe. Expérimentations croisées dans huit pays d'Europe*, collection « Éducation comparée », Paris : L'Harmattan.
- Orofiamma R. (1996), « Récits de vie et remaniements identitaires », *Éducation Permanente*, n° 3, p. 165-175.
- Plaisance É. (2009). *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*, collection « Mutations », Paris : Éditions Autrement.

Ployé A. (2011). « Réussir l'école de la diversité. Peut-on (se) former à la relation à l'autre ? Aperçus anthropologiques, sociologiques et psychanalytiques », *Les Amphis pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés*, IUFM de l'Université Paris-Est Créteil, 12 janvier 2011.  
<http://www.creteil.iufm.fr/ressources/audiovisuel/les-amphis-de-lash/>

Ployé A. (2010). « De l'idiotisme au programme TEACCH, 200 ans d'approches diverses pour définir, contrôler, soigner, éduquer la personne autiste », *Les Amphis pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés*, IUFM de l'Université Paris-Est Créteil, 13 janvier 2010.  
<http://www.creteil.iufm.fr/ressources/audiovisuel/les-amphis-de-lash/>

Serres M. (1996). *Atlas*, collection « Champs », Paris : Flammarion, édit. orig. 1994.

Soulet M.-H. ((2003). « L'exclusion : usages et mésusages d'un concept », *Revue suisse de sociologie*, vol. 24, p. 431-458.

Rochex J.-Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire*, collection « L'éducateur », Paris : Presses Universitaires de France, édit. orig. 1995.

Unesco (1994). « Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux », *Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*, Salamanque, 7-10 juin 1994.

<http://www.unesco.org>

Vergnaud G. (1981). *L'enfant, la mathématique et la réalité*, Berne : Peter Lang.

