La scolarisation des élèves avec Troubles des fonctions cognitives

Les pratiques d'enseignants de français à l'épreuve du care

Teaching pupils with cognitive impairments: The practice of French language teachers put to the care test

Arnaud Lacaille

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2446>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2446

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2015

Pagination : 63-74

ISBN : 978-2-84788-848-5

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Arnaud Lacaille, « La scolarisation des élèves avec Troubles des fonctions cognitives », *Recherche et formation* [En ligne], 79 | 2015, mis en ligne le 30 septembre 2018, consulté le 02 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2446> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2446

La scolarisation des élèves avec Troubles des fonctions cognitives

Les pratiques d'enseignants de français à l'épreuve du care

> **Arnaud Lacaille**

Université d'Orléans, ESPE Centre Val de Loire, GREF (Groupe de recherche en éducation et en formation), université Blaise-Pascal Clermont-Ferrand, laboratoire ACTé (Activité, Connaissance, Transmission, Éducation)

RÉSUMÉ : Cet article s'appuie sur une étude ethnographique (2005-2009) réalisée dans un dispositif collectif pour l'inclusion scolaire, prévu pour des élèves avec « Troubles des fonctions cognitives » (TFC). À partir de données issues d'observations participantes et d'entretiens, nous analysons les pratiques de deux enseignantes de français à travers le *care* tel que défini par Joan Tronto (2009). Nous montrons que la rencontre avec un élève qui souffre de TFC réactive des peurs anthropologiques, mais aussi, que le *care* de ces deux enseignantes est éprouvé par leur difficulté à différencier leur pédagogie.

MOTS-CLÉS : déficience intellectuelle, approche inclusive, pédagogie différenciée

La loi n°2005-102 du 11 février 2005 crée le droit de scolarisation des élèves en situation de handicap dans le système scolaire ordinaire. Depuis la rentrée de 2006, nous observons une augmentation significative de leur scolarisation dans l'école pour tous. Selon les résultats d'une étude coordonnée par Sandrine Lair, alors chef du bureau de la personnalisation des parcours scolaires et de la scolarisation des élèves handicapés, 117 834 élèves en situation de handicap étaient scolarisés en milieu ordinaire en 2006, et 239 000 en 2013, dans les écoles, les collèges et les lycées. Un peu plus des deux tiers de ces élèves (163 050) sont scolarisés directement dans une classe de l'établissement, avec parfois une mise en accessibilité des locaux et/ou une compensation des conséquences d'un trouble, d'une déficience ou d'une maladie (Supports pédagogiques adaptés, Auxiliaire de vie scolaire, etc.). Le reste des élèves (75 050) est pris en charge au sein de dispositifs collectifs (cf. circulaire n°2015-129 du 21/08/15).

1. Des dispositifs collectifs pour l'inclusion scolaire

Cet article s'appuie sur une étude ethnographique (2005-2009) réalisée dans un dispositif collectif mis en place dans un collège du Loiret, alors nommé Unité pédagogique d'intégration (UPI). Avec la circulaire n°2010-088 du 18 juin 2010, puis celle du 21 août 2015 (*ibid.*), tous les dispositifs collectifs dans les écoles et les établissements du second degré sont dénommés Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis) : Ulis-école ; Ulis-collège ; Ulis-lycée. Ce changement de terminologie traduit un véritable changement de paradigme. « Inclusion », c'est l'opposé d'« exclusion ». C'est d'abord la société en tant que telle qui doit être « inclusive ». Quant à l'école, elle doit s'efforcer de répondre aux « Besoins éducatifs particuliers » (BEP) de tous les élèves (Benoît, 2012 ; Lardon, 2016) et d'envisager des aides spécifiques (et non des filières spécifiques), éventuellement en partenariat avec les structures médico-sociales. C'est pourquoi la modalité de mise en œuvre de l'inclusion est toujours une certaine différenciation pédagogique.

Ces dispositifs collectifs (Ulis) donnent la possibilité aux élèves de suivre des cours dispensés dans une classe de l'établissement (scolarisation individuelle), en fonction des besoins définis dans leur Projet personnel de scolarisation (PPS). En outre, des professeurs de classe ordinaire peuvent dispenser ponctuellement des enseignements à l'ensemble des élèves de l'Unité (scolarisation collective). Enfin, des regroupements sont prévus avec le coordinateur de l'Unité (un professeur souvent spécialisé) qui leur propose des enseignements adaptés dans une salle prévue à cet effet.

Malgré l'invitation à cette ouverture sur l'établissement scolaire, le temps de scolarisation individuelle dans les Ulis-collège du Loiret (ex UPI) dépasse rarement six heures sur vingt-quatre heures d'enseignement obligatoire¹. De plus, très peu de ces scolarisations ont lieu dans des disciplines dites « fondamentales » telles que le français. Quant aux scolarisations collectives, en moyenne, elles n'excèdent pas deux heures par semaine. À la rentrée 2015, la tendance est toujours la même dans le Loiret. Les « freins » à l'ouverture de ces dispositifs sur l'établissement scolaire sont multiples : des difficultés de rencontre entre le coordinateur de l'Unité et les professeurs de classe ordinaire, des emplois du temps qui ne coïncident pas toujours, mais aussi, le manque de bonne volonté des enseignants (Lacaille, 2011).

C'est pourquoi comprendre ce qui fait obstacle à la prise en charge des jeunes de l'Unité du côté des enseignants de classe ordinaire semble important. Dans les lignes qui suivront, après avoir explicité la méthode de recherche, nous envisagerons cette question sous l'angle de la vulnérabilité et du *care*.

1 Ce constat est issu du résultat d'une enquête interne menée par l'Inspection académique du Loiret au cours de l'année scolaire 2007-2008. Christine Berzin, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Picardie, a fait le même constat dans le département de la Somme (2007).

2. Explicitation de la méthode

Pour apporter des éléments de réponse à notre questionnement, nous croiserons deux types de données : celles issues d'une observation participante qui a duré quatre années (2005-2009), et d'autres issues d'un entretien individuel conduit tour à tour avec les deux enseignantes de français impliquées dans le PPS des jeunes de l'Unité (2006-2007).

L'observation participante a été rendue possible par notre statut d'Auxiliaire de vie scolaire (2005-2009) dans une Unité prévue pour des élèves qui présentent des troubles des fonctions cognitives (TFC). Nous participions entre autres, et sous la responsabilité du coordonnateur, à l'encadrement et à l'animation des actions éducatives. En tant que chercheur, notre intention était de décrire et de mieux comprendre l'expérience scolaire des élèves de l'Unité, pour évaluer leurs ressources et leurs difficultés ainsi que les points d'appui pour surmonter ces dernières, au moins partiellement. Dans un souci d'objectivité relative, l'observation participante suppose «de mener à bien deux démarches contradictoires : l'immersion et la rétraction» (Berthier, 1996, p.42).

Pour ce faire, nous avons mis à contribution et nous avons développé un «savoir-être» sur la base du discernement et d'une conscience éthique et professionnelle. Nous avons essayé d'inspirer confiance, d'écouter, de respecter et de soutenir la personne, d'appréhender sa souffrance, et de discerner ses demandes et attentes. Nous avons également tenté de rester professionnel et de ne pas nous laisser entraîner dans le privé ou le personnel, ni de prendre le risque de nous laisser submerger par nos affects.

La prise de distance a été facilitée par les notes que nous prenions quotidiennement dans un «journal de bord». Nos données de première main ont été réécrites et complétées dès le soir même, pour mettre à distance nos affects et pour limiter les pertes liées à la mémoire. Ainsi, les traces écrites au cours de la journée nous ont permis de nous remémorer et de revivre mentalement, après coup, par rappel stimulé, les différents événements de la journée, en restant le plus descriptif possible. Ce travail de ré-évocation et d'écriture se rapproche ainsi d'une auto-explicitation.

Par ailleurs, des entretiens ont été conduits avec deux enseignantes de français qui ont scolarisé individuellement (Sonia, entretien le 15/07/2007) ou collectivement (Théodore, entretien le 07/05/2007) des jeunes de l'Unité. Elles ont toutes deux plus de dix années d'expérience d'enseignement en classe ordinaire. Notre intention était la suivante : connaître les motivations qui sous-tendent leur implication dans le projet de l'Unité ; prendre connaissance des difficultés ou des appréhensions éventuelles rencontrées, ainsi que de l'accueil de la part des élèves de classe ordinaire ; savoir si la prise en charge d'élèves de l'Unité entraîne des changements en termes d'intervention et lesquels. Pour favoriser la description du vécu de ces deux enseignantes, en lien avec la scolarisation des jeunes de l'Unité, nous avons appliqué l'un des principes de la démarche d'explicitation. Nous avons privilégié le «comment» qui induit «une réponse ponctuelle et descriptive» plutôt que le «pourquoi» qui induit «des réponses

de l'ordre du déjà conceptualisé» (Vermersch, 2006, p.86). Les entretiens, enregistrés à l'aide d'un dictaphone, ont été réalisés dans la salle de l'Unité en fonction de nos disponibilités respectives.

Tout au long de la recherche, nous avons procédé à un examen phénoménologique des données, qui consiste, pour Pierre Paillé et Alex Mucchielli, «à donner la parole avant de la prendre soi-même» et «d'accorder de la valeur à (leur) expérience» (2010, p.86). Notre cadre d'analyse s'inscrit dans l'éthique du *care* telle que définie par Joan Tronto (2009). Le *care* renvoie approximativement en français au concept de «sollicitude». Joan Tronto considère que le «*care* peut caractériser une activité singulière ou décrire un processus» (*ibid.*, p. 144), soit «tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre monde, de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible» (*ibid.*, 143). Le *care* est à la fois une pratique et une disposition, et il est intimement lié à la question de la vulnérabilité et de l'interdépendance. Joan Tronto propose quatre phases du *care*, «analytiquement distinctes, mais intimement liées» (*ibid.*, p. 147), qui «peuvent servir de schéma idéal pour décrire un acte de *care* bien intégré, c'est-à-dire, bien accompli» (*ibid.*, p. 150-151) : «se soucier de», «prendre en charge», «prendre soin» et «recevoir le soin».

Au regard de ces quatre phases, nous montrerons que le *care* de ces deux enseignantes, à destination des jeunes de l'Unité, est mis à l'épreuve par la confrontation avec leur propre vulnérabilité.

3. Présentation des résultats

3.1 La peur de l'autre différent

L'enseignante de français, Sonia, qui a décidé de scolariser individuellement Léa, une jeune de l'Unité dans sa classe, dit que son implication dans l'Unité découle de son envie de «*leur offrir la possibilité d'être avec d'autres élèves de sixième [...] avec lesquels ils pourraient finalement se sentir bien*». Elle ajoute que son souhait est de leur donner la possibilité de «*suivre à peu près un cours qui corresponde aux programmes de sixième*» et qu'ils aient «*l'impression de tirer profit de tout ça comme un élève de sixième*». L'attention qu'elle porte aux élèves en situation de handicap n'est pas nouvelle. À l'époque où elle travaillait en *centre aéré*, elle s'était déjà posé la question de sa *capacité* à «*encadrer des élèves handicapés mentaux*». Sonia évoque aussi les peurs qui étaient les siennes avant de s'impliquer dans le PPS de Léa. Elle était «*un peu effrayée*». Sonia s'imaginait que les jeunes de l'Unité pouvaient être «*caractériels et qu'ils pouvaient entrer en conflit facilement*». Elle appréhendait à l'idée qu'il y ait «*un problème*» qu'elle ne puisse gérer, et de perdre ses moyens devant l'ensemble des élèves dont elle avait la responsabilité. Cette représentation «*des élèves handicapés mentaux*» s'est peu à peu déconstruite par l'observation, entre autres, de l'absence de conflits dans la cour et les couloirs de l'établissement. Sonia avait désormais moins «*d'appréhension*» et elle a donc décidé de s'impliquer dans le dispositif en scolarisant

individuellement Léa dans l'une de ses classes de sixième. Elle reconnaît ne pas avoir rencontré de problèmes relationnels majeurs avec cette élève de l'Unité.

Théodore, une femme professeure, qui a scolarisé les élèves de l'Unité collectivement, s'intéressait déjà « *à la dyslexie depuis longtemps* et avait envie d'*aller vers ces enfants-là* » : les jeunes de l'Unité. Jusqu'alors, elle n'avait scolarisé que deux ou trois élèves individuellement, et très ponctuellement, pour leur faire passer des tests d'évaluation d'entrée en sixième. Elle dit que les scolarisations individuelles en français étaient « *très peu fréquentes* et que *l'intégration n'était pas facile en français* ». Elle ajoute que c'est une autre enseignante qui s'en occupait jusqu'à présent. Théodore reconnaît le besoin de ces jeunes de se retrouver, comme les autres élèves de l'établissement, face à d'autres « *adultes* » avec un fonctionnement différent. Elle s'attendait à vivre des situations jamais vécues, mais aussi, « *à être en difficulté par rapport à la relation* » qu'elle allait « *pouvoir nouer avec eux* » : « *j'avais peur de ne pas être naturelle. J'avais peur d'être perturbée par leurs réactions* ». Elle évoquera au cours de l'entretien le conflit entre deux jeunes de l'Unité (Ilham et Judith) qui l'a mise en difficulté quelques mois auparavant.

J'étais au courant de cette situation, puisque le jeudi 12 octobre 2006, dès mon arrivée dans la classe réservée à l'Unité, une élève de l'Unité me dit que deux de ses camarades (Ilham et Judith) « *se sont battues avec la dame de français* » deux jours auparavant (le mardi 10 octobre 2006). Le temps que les élèves s'installent, l'enseignant spécialisé me raconte discrètement la situation. Théodore a appelé ce dernier le mardi en fin d'après-midi parce qu'elle pensait ne pas avoir été à la hauteur. La conversation téléphonique a duré plus d'une heure. Elle lui a expliqué qu'elle avait prévu ce jour-là un travail sur les ordinateurs. Malheureusement, il n'y avait pas de poste pour tous les élèves de l'Unité. Judith n'en avait pas et Ilham a refusé de lui laisser sa place. La « *pression* » est montée peu à peu entre les deux élèves jusqu'à ce qu'Ilham dise à Judith : « *T'es qu'une grosse vache!* ». Judith l'a insultée à son tour : « *Salé Arabe!* ». Puis elles se sont battues et tiré les cheveux. L'enseignante s'est sentie dépassée par les événements. Elle a envoyé une élève de l'Unité chercher des surveillants. Quatre d'entre eux sont venus pour accompagner Ilham à la vie scolaire afin qu'elle se calme. Théodore a de son côté stoppé l'activité et demandé à tous les autres élèves de retourner à leur place. L'heure terminée, elle est allée voir la principale de l'établissement parce qu'elle souhaitait « *arrêter* » cette scolarisation collective. Plutôt que de la rassurer, cette dernière lui aurait dit que cette heure était comprise dans son emploi du temps et que, par conséquent, cette alternative ne serait pas possible. Théodore a quitté les lieux désemparée. C'est à ce moment qu'elle a pris la décision d'appeler l'enseignant spécialisé à son domicile. Elle culpabilisait et pensait ne pas être un bon professeur. Elle ne souhaitait plus poursuivre cette expérience de scolarisation. Finalement, l'enseignant a réussi à la rassurer. Il lui a proposé de venir le jeudi matin dans sa classe pour régler le problème avec les deux élèves concernées. Il a ajouté que, si elle le souhaitait, je pouvais venir l'aider tous les mardis après-midi. Mais elle a refusé, pensant qu'elle perdrait toute crédibilité devant les élèves.

Le jeudi matin, à 11 h 15, Théodore est venue dans la classe. L'enseignant spécialisé a utilisé cette situation pour dire à l'ensemble des élèves que s'ils se comportaient ainsi, aucun professeur ne souhaiterait travailler avec eux. Il n'y avait plus un bruit dans la classe. Il a interpellé les deux élèves directement impliquées dans cette histoire. Il leur a dit qu'elles avaient « *toutes les deux des torts* » et qu'ils allaient « *mettre les choses au clair maintenant* ». Les deux enseignants et les deux élèves de l'Unité se sont rendus dans une autre salle pour s'entretenir. Pendant ce temps, j'ai poursuivi l'activité en cours avec les autres élèves du dispositif. À leur retour, les tensions semblaient s'être atténuées et Ilham m'a dit : « *on a fait la paix* ». Au cours de la pause du repas, dans les couloirs de l'établissement, Théodore m'a confié qu'elle s'était « *sentie démunie* » et qu'elle n'avait pas osé hausser le ton, comme elle pouvait le faire ponctuellement avec les élèves de classes ordinaires, de peur que dans ce cas cela « *déborde davantage* ».

3.2 La question de la différenciation pédagogique

Très vite, les deux enseignantes de français ont été confrontées à la question de la différenciation pédagogique. Les jeunes de l'Unité, qui ont entre 11 et 15 ans (ou 16 ans, exceptionnellement), ont généralement un accès difficile à la lecture et à l'écriture. Leur niveau scolaire dépasse rarement le niveau du CE2, dans les disciplines dites « fondamentales », au regard des évaluations nationales que l'enseignant leur fait passer en cours d'année. Rappelons que les Ulis sont prévues pour des élèves dont les besoins pédagogiques ne peuvent être pleinement pris en compte dans le cadre d'une classe ordinaire.

Théodore dit qu'elle a « *eu du mal à prendre tout de suite la mesure de leur niveau scolaire* ». Elle ajoute, après plus de 8 mois de prise en charge collective, que « *c'est d'ailleurs toujours difficile de les situer, en tout cas par rapport au français* ». De plus, elle relève une grande hétérogénéité du niveau des élèves de l'Unité qui lui a posé « *vraiment d'énormes problèmes* » (les lecteurs, les non-lecteurs et ceux qui déchiffrent, *idem* pour l'écriture). Elle ajoute que « *même s'ils ne sont que dix, on est obligé de les fédérer autour de quelque chose, et comme ils ne peuvent pas y avoir accès de la même façon, ça je pense que c'est un gros problème* ». Le « *ça* » dont il est question recouvre la question de la différenciation pédagogique, même avec un effectif réduit. Lors de son entretien, Théodore évoque son défaut de formation : « *pédagogiquement, j'étais démunie, donc je suis allée chercher sur des sites des activités de primaire* ». Mais elle a vite constaté que cela manquerait d'intérêt pour les jeunes de l'Unité : « *on ne peut pas faire compléter des phrases bébêtes pour le plaisir de faire de l'orthographe... À mon avis, ça c'est compliqué, ce sont les outils* ». Théodore m'a dit que, si elle avait réussi à leur proposer ponctuellement des tâches qui avaient retenu leur attention, d'autres à l'inverse ont dû être interrompues à la demande des élèves.

Sonia, qui a scolarisé Léa dans l'une de ses classes de sixième, dit qu'elle faisait « *un petit peu comme si elle suivait comme les autres* », mais « *qu'au niveau de la production écrite par exemple, elle n'a pas véritablement pu faire ce qui était demandé aux autres* ».

Elle ajoute qu'elle-même n'avait « *pas toujours d'idées* » pour remédier à cette difficulté et lui proposer des tâches à sa mesure. Lorsque Sonia essayait de proposer à Léa des activités de son niveau, elle « *comprenait très vite qu'elle (Léa) ne faisait plus la même chose que les autres et qu'elle pouvait se sentir dévalorisée* ». Elle ajoute que « *c'est ça qui était délicat* ». Ainsi, si Léa manifestait clairement sa satisfaction et sa fierté lors du retour de sa première scolarisation individuelle (« *Tout le monde voulait s'asseoir à côté de moi !* », dit-elle), très rapidement, cette scolarisation a engendré chez elle de la souffrance. Elle rentrait de scolarisation désœuvrée, le visage fermé, parce qu'elle n'avait pas été en mesure de faire « comme » les autres. En outre, bien souvent, l'erreur entraînait chez Léa des réactions émotionnelles importantes : elle pleurait, insultait, chiffonnait sa feuille, etc. Finalement, après six séances, il a été décidé collectivement de suspendre cette scolarisation individuelle dans une classe ordinaire.

4. Discussion des résultats

4.1. Du souci de l'autre à sa prise en charge

L'expérience singulière de ces deux enseignantes de français montre que la rencontre avec un élève en situation de handicap réactive des peurs anthropologiques liées à la peur de l'autre différent : l'autre différent, ou perçu comme tel, ouvre une blessure identitaire narcissique en réveillant chez le sujet ce qu'il avait maintenu à l'état d'inconscient (Gardou et Kerlan, 2002 ; Kristeva, 2005). Derrière le « handicap mental » se cache parfois l'image du fou : celui qu'on ne comprend pas, celui dont les comportements sont imprévisibles, celui qui va à l'encontre des codes et des rites d'interaction institués dans notre société, celui qui ouvre l'existence d'une altérité *en soi*. Bref, « l'irréductible étrangeté d'autrui ouvre une faille qui vient lézarder l'ordre établi et fait tomber en abîme les illusions » (Gardou et Kerlan, 2002, p. 8). Ainsi, l'idée de scolariser un élève en situation de handicap peut confronter l'enseignant avec ses propres vulnérabilités, et plus radicalement sa vulnérabilité fondamentale : sa finitude, sa précarité, les incertitudes liées à son rapport à l'altérité, qui concernent son identité personnelle. Mais, dans son activité d'enseignant, il s'agit avant tout de la peur de perdre le contrôle de sa classe, de ne pas réussir à gérer la situation, de ne pas avoir le comportement approprié, voire de perdre toute crédibilité devant sa classe, et cela concerne plus spécifiquement son identité professionnelle, dont on peut faire l'hypothèse qu'elle se constitue progressivement dans la rencontre de l'identité personnelle et de l'identité sociale.

Sonia, qui a scolarisé une jeune de l'Unité (Léa) dans l'une de ses classes de sixième, reconnaît ne pas avoir rencontré de problèmes relationnels majeurs. Précisons que très rarement, une scolarisation individuelle a été interrompue en raison de comportements déviants. De nombreux élèves de l'Unité éprouvent de la « honte » liée au sentiment d'être à part. Pour exemple, au lendemain de l'élection présidentielle de 2007, lorsque le coordonnateur leur a rappelé ce qui était prévu pour les élèves en situation de handicap, Léa nous a dit avec force : « *On n'est pas des handicapés, on*

n'est pas des gogols!» Ce sentiment est, dans une certaine mesure, amplifié par la confrontation avec le regard de quelques élèves de classes ordinaires. Certains jeunes de l'Unité rejettent ce statut d'élèves *handicapés* avec force, et d'autres, parfois les mêmes, tentent de masquer leur appartenance à l'Unité dans l'enceinte du collège, mais aussi à l'extérieur de l'établissement (Lacaille, 2010). C'est probablement l'une des raisons pour lesquelles, sauf situations exceptionnelles, les élèves de l'Unité ne se font pas trop remarquer lorsqu'ils sont scolarisés individuellement avec des élèves de classe ordinaire.

Quant à Théodore, la situation conflictuelle vécue avec deux élèves de l'Unité (Judith et Ilham), au cours d'une scolarisation collective, ne revêt pas un caractère exceptionnel qui serait spécifique aux jeunes de l'Unité. Mais quoi qu'il en soit, même si cette situation ne s'est produite qu'une fois, elle a réactivé ce jour-là les peurs qui étaient les siennes. Si cette enseignante dit que «*curieusement [...] cela s'est bien passé au niveau du contact*», elle ajoute plus loin au cours de l'entretien que la gestion des «*problèmes de relation entre les élèves*» est ce qui l'a perturbée le plus. Grâce à la sollicitude de l'enseignant spécialisé, elle a réussi à dépasser sa propre vulnérabilité en poursuivant cette scolarisation collective tout au long de l'année.

À ce stade de notre développement, nous pouvons considérer que les deux premières phases du *care* de Joan Tronto sont atteintes et que ces deux enseignantes ont réussi à dépasser leurs propres vulnérabilités. La première («se soucier de») implique de «constater l'existence d'un besoin et d'évaluer la possibilité d'y apporter une réponse» (*op. cit.*, Tronto, 2009, p. 147). Sonia reconnaît le besoin des jeunes de l'Unité de vouloir faire un peu «comme» les autres élèves de l'établissement, et Théodore leur reconnaît le besoin d'être confrontés à d'autres «adultes» de l'établissement. En outre, ces deux enseignantes se sont interrogées sur leur capacité (compétence) relationnelle pour prendre en charge des jeunes de l'Unité. La deuxième phase du *care* «implique d'assumer une certaine responsabilité par rapport à un besoin identifié et de déterminer la nature de la réponse à lui apporter» (*ibid.*, p. 148). Sonia a choisi d'essayer de répondre au besoin de Léa en la scolarisant individuellement dans l'une de ses classes, et Théodore a essayé de répondre aux besoins des jeunes de l'Unité en les scolarisant collectivement. Notons que, si Théodore se «souciait des» jeunes de l'Unité, ce qui a déclenché son implication au sein du dispositif, c'est son sous-service dans l'établissement, qu'elle a finalement complété par une heure hebdomadaire de scolarisation collective avec les élèves de l'Unité. D'une certaine manière, elle a laissé la responsabilité de la scolarisation des jeunes de l'Unité à l'un de ses collègues. Voyons maintenant si les deux dernières phases du *care* sont également atteintes.

4.2. Du prendre soin à sa réception

Théodore, qui a scolarisé collectivement les jeunes de l'Unité, évoque sa difficulté à évaluer le niveau scolaire des jeunes de l'Unité en français. Daniel Pennac, écrivain et ancien élève en grande difficulté scolaire, rappelle très justement combien il peut être difficile pour les professeurs d'imaginer les besoins d'apprentissage de leurs élèves

les plus en difficultés. Bien souvent, les professeurs étaient de « bons » élèves dans la discipline qu'ils enseignent et « Quelles que soient les difficultés qu'ils ont éprouvées à les acquérir, dès que leurs connaissances sont acquises elles leur deviennent consubstantielles, ils les perçoivent désormais comme des évidences [...] » (2007, p. 296-297). À l'instar de Britt-Mari Barth, nous ne devons pas oublier que ce « qui est clair et visible par celui qui sait », voire évident à nos yeux, « ne l'est pas nécessairement pour le non-initié » (2004, p. 74).

De plus, cette difficulté à évaluer le niveau scolaire des élèves de l'Unité est amplifiée par la grande hétérogénéité des élèves entre eux. Et très rapidement, Théodore a été confrontée à deux difficultés interdépendantes : la question de la différenciation pédagogique (même avec un effectif réduit) et du sens des situations proposées. Les enseignants du second degré n'ont pas été formés à l'enseignement des savoirs et savoir-faire fondamentaux (lire, écrire, compter, etc.). Or, ceux-ci sont généralement en cours d'apprentissage par les jeunes de l'Unité. Dès lors, les enseignants manquent souvent de ressources pour différencier leur pédagogie. En outre, l'âge des élèves ajoute une difficulté supplémentaire. Comment proposer des activités qui soient du niveau des élèves de l'Unité (des adolescents) sans les infantiliser et altérer leur sentiment de compétence ? Le jour de l'entretien, c'est un « problème » qu'elle n'avait toujours pas résolu.

Sonia, qui a scolarisé individuellement une jeune de l'Unité, se trouve dans une logique d'intégration fondée sur la recherche de la similitude, le retour à la « norme ». Le problème, c'est qu'elle ne sait pas faire autrement. C'est donc à l'élève de trouver les ressources nécessaires pour être en mesure de faire « comme » les autres. Mais est-il possible ou même souhaitable d'intégrer un élève de l'Unité avec TFC dans une classe ordinaire ?

Pour qu'un apprentissage soit envisageable, le niveau de difficulté de la tâche proposée doit être supérieur au « niveau présent de développement » de l'adolescent, et inférieur à ce qu'il serait capable de faire uniquement avec l'aide d'un tiers (Vygotski, 1997, p. 351). L'enseignant doit donc essayer de créer et de maintenir un décalage optimal entre les ressources de l'élève et les contraintes de la tâche, c'est-à-dire faire en sorte que l'élève se trouve « dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles » (*ibid.*, p. 352). Lors d'une scolarisation individuelle dans une discipline telle que le français, le niveau d'enseignement proposé est bien souvent nettement supérieur à celui d'un élève d'une Unité. C'est la raison pour laquelle, dans une visée inclusive, les enseignants doivent penser leur pédagogie en termes d'adaptations pédagogiques, et non plus en termes de pédagogie différenciée.

Pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves de l'Unité dans le cadre d'une scolarisation individuelle, le plus souvent, une logique d'insertion s'impose. L'insertion consiste pour l'élève en situation de handicap, non plus à faire « comme » les autres, mais « avec » les autres. Cela nécessite parfois d'aménager le milieu, mais aussi de différencier sa pédagogie pour répondre aux besoins de l'élève concerné. Comme

Théodore dans le cadre d'une scolarisation collective, Sonia manque d'outils et de ressources pour différencier sa pédagogie. Cette difficulté est amplifiée en présence des autres élèves de l'établissement. En effet, une scolarisation individuelle est parfois synonyme pour les jeunes de l'Unité de normalité : un retour, même provisoire, dans une classe ordinaire. Le problème, c'est que la perception que les élèves de l'Unité ont d'eux-mêmes est souvent fragilisée. La scolarisation d'un élève avec TFC dans une classe ordinaire nécessite des savoirs, des savoir-faire, et un savoir-être, pour ne pas stigmatiser l'élève et le renvoyer systématiquement aux situations où il n'est pas compétent, à ces lacunes scolaires, et accentuer son sentiment d'infériorité par rapport à des adolescents du même âge.

Pour en revenir au *care* selon Joan Tronto, la troisième phase suppose « un contact direct » avec les besoins des jeunes de l'Unité (*op. cit.*, 2009, p. 148). Très vite, ces deux enseignantes ont rencontré des difficultés pour proposer des tâches scolaires qui correspondent au niveau et à l'âge des jeunes de l'Unité. Dispenser le « soin » adéquat n'est pas chose facile et scolariser des jeunes de l'Unité, individuellement ou collectivement, implique souvent un conflit de besoins. Seule la dernière phase du *care*, qui « correspond à la reconnaissance de ce que l'objet de la sollicitude réagit au soin qu'il reçoit », permet « de savoir s'il a été apporté une réponse aux besoins de soin » (*ibid.*, p. 149). Pour Léa, son besoin d'apprentissage et son besoin d'estime de soi n'ont pu être réalisés simultanément dans le cadre de cette scolarisation individuelle. Nous avons décidé de suspendre cette scolarisation et de répondre à ses deux types de besoins dans la salle réservée à l'Unité, au milieu de ses pairs. Au cours de la prise en charge collective de Théodore, le besoin (« perçu ») des jeunes de l'Unité de se retrouver face à un autre enseignant de l'établissement, a laissé place au besoin de réaliser des tâches qui correspondent dans le même temps à leur niveau scolaire et à leur classe d'âge. Théodore n'a réussi que partiellement et ponctuellement à répondre à ce besoin. Dès lors, nous ne pouvons pas considérer que la dernière phase du *care* soit complètement atteinte.

5. Vers une éducation spécialisée dans le cadre d'une éducation pour tous

Le *care* de ces deux enseignantes est éprouvé par leur difficulté à différencier leur pédagogie. Cette difficulté est amplifiée par l'absence de connaissances et de compétences nécessaires à l'enseignement des savoirs et savoir-faire fondamentaux, mais aussi, par l'inadéquation entre l'âge des élèves et leur niveau scolaire, ce qui soulève la question du sens des tâches proposées.

Au moment où la circulaire du 21 août 2015 unifie tous les dispositifs collectifs de scolarisation sous le régime de l'Ulis (Ulis-école, Ulis-collège, Ulis-lycée), l'actualité de la formation à la différenciation pédagogique au sein des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) ne fait aucun doute. En outre, à l'instar d'Isabelle Kérébel, nous pensons que les élèves avec Troubles des fonctions cognitives (TFC) ont

besoin d'une approche qui n'est pas «si éloignée de celle mise en œuvre pour les élèves en grande difficulté scolaire auxquels les enseignants sont quotidiennement confrontés [...]» (2006, p. 72). Sur la base des résultats d'une étude qui s'appuie sur les discours de professeurs des écoles (Lantier, Vérillon, Aublé, Belmont et Waysand, 1994), Brigitte Belmont et Aliette Vérillon en 2006 disent que pour l'essentiel, les besoins des élèves avec TFC sont de même nature que ceux des autres élèves en difficulté (sans TFC). Quant à nos résultats, ils montrent que les «problèmes» rencontrés ne sont pas vraiment des caractéristiques spécifiques aux élèves d'Ulis (Lacaille, 2011). Notons que le discours des deux enseignantes, avec lesquelles nous nous sommes entretenus, ne fait pas état de démarches de différenciation pédagogique pour les élèves en difficulté de leur propre classe, démarches qui pourraient être transférées à des élèves avec TFC. Quoi qu'il en soit, dans la mesure où il existe «plutôt un continuum» (Belmont et Vérillon, 2006, p. 10) entre les besoins des élèves avec TFC et ceux des élèves en difficulté dans les classes ordinaires, nous pensons que les Ulis prévues pour des élèves avec TFC peuvent servir de focale pour la compréhension de l'expérience scolaire des élèves en grandes difficultés en général. C'est la raison pour laquelle ces Ulis peuvent être considérées comme des terrains d'étude privilégiés (Grisson, 1998).

Actuellement, en collaboration avec les coordinateurs d'Ulis-Collège du Loiret et l'inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés (IEN ASH), nous souhaitons tester la présence et l'influence de la «menace du stéréotype» (Steele et Aronson, 1995) sur les élèves d'Ulis au cours des scolarisations individuelles. À terme, nous espérons rendre plus efficiente la formation des enseignants au sein des ESPE. Notre intention est de construire *in situ* un corpus d'outils et de supports pédagogiques qui contribuent à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique pour tous.

Arnaud Lacaille

arnaud.lacaille@univ-orleans.fr

Bibliographie

- Barth, B.-M. (2004). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Belmont, B. et Vérillon, A. (2006). Enjeux d'une formation en équipe, dans une perspective d'éducation inclusive. *Le français aujourd'hui*, 1(152), 29-39.
- Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(57), 65-78.
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Economica.
- Berzin, C. (2007). La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège : le point de vue des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 2(24), 3-19.

- Gardou, C. et Kerlan, A. (2002). L'éthique à l'épreuve du handicap. *La nouvelle revue de l'AIS*, 3(19), 7-22.
- Grisson, B. (1998). *Structures de raisonnement dans un laboratoire de neurologie : étude dans une perspective d'écologie cognitive*. Thèse de doctorat inédite, École des hautes études en sciences sociales, Paris.
- Lardon, I. (2016). Pour une école et une société plus inclusive. *Les Cahiers pédagogiques*, 1(526), 14-16.
- Kérébel, I. (2006). Rencontre avec des parcours d'élèves. *Le français aujourd'hui*, 1(152), 69-79.
- Kristeva, J. (2005). *La haine et le pardon*. Paris : Fayard.
- Lacaille, A. (2010). Regards sur une Unité localisée pour l'inclusion scolaire, en contexte français. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 21, 142-154.
- Lacaille, A. (2011). *L'expérience scolaire en Ulis (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) d'élèves qui souffrent de troubles importants des fonctions cognitives*. Thèse de doctorat inédite, université d'Orléans, France.
- Lantier, N., Verillon A., Aublé J.-P., Belmont B. et Waysand E. (1994). *Enfants handicapés à l'école. Des instituteurs parlent de leurs pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.
- Steele, C. M., et Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797-811.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable*. Paris : La Découverte.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Abstract

Teaching pupils with cognitive impairments: The practice of French language teachers put to the care test

ABSTRACT: This article is based on an ethnographic field study (2005-2009) conducted in a jointly-run educational unit, exclusively for pupils with cognitive impairments. Using data obtained from participants' observations and interviews, we analyse the practices of two French language teachers in the light of Joan Tronto's (2009) definition of care. We show how coming into contact with a pupil with disabilities reawakens anthropological fears in others, and also that the level of care which these two teachers provide is affected by the problems they have in differentiating their teaching.

KEYWORDS: : intellectual disability, inclusive education, differentiated teaching