



HAL
open science

Former les enseignants à la pratique de l'inclusion scolaire

Basma Frangieh, Marc Weisser

► **To cite this version:**

Basma Frangieh, Marc Weisser. Former les enseignants à la pratique de l'inclusion scolaire. Recherche et formation, 2014, 73, pp.9-20. hal-00974523

HAL Id: hal-00974523

<https://hal.science/hal-00974523v1>

Submitted on 5 Feb 2021

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.

Former les enseignants à la pratique de l'inclusion scolaire

Le cas des élèves présentant une déficience intellectuelle légère

> **Basma FRANGIEH**

Université Blaise-Pascal Clermont-Ferrand, laboratoire Activité, connaissance, transmission, éducation (ACTÉ)

> **Marc WEISSER**

Université de Haute-Alsace (Mulhouse), Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC)

RÉSUMÉ • L'inclusion scolaire de publics à besoins spécifiques, des enfants déficients intellectuels légers dans la présente étude, pose un certain nombre de questions à la professionnalité des enseignants. Quatre variables ont été sélectionnées dans une formation qui fait l'objet de notre recherche : l'estime de soi et la motivation, pour le versant affectif, le transfert du savoir acquis et les capacités métacognitives, concernant les compétences cognitives. Une pré- et une post-observation permettent d'analyser les effets d'une telle formation sur les gestes professionnels produits par les enseignants, mais aussi sur l'évolution de leurs élèves. Malgré un effectif réduit, nous pouvons noter que les deux groupes expérimentaux d'enseignants et d'élèves progressent mieux que leur groupe témoin respectif sur le plan des variables affectives et des variables cognitives.

MOTS-CLÉS • formation des enseignants, déficience intellectuelle, transfert, confiance en soi, motivation

Nous intéressant à la formation des enseignants des classes ordinaires, nous retiendrons une acception restrictive de l'inclusion scolaire définie comme « le placement de tout élève, peu important ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier » (Doré, 2001, p. 3). L'éducation inclusive cherche à tenir davantage compte des besoins de soutien de tous les membres de l'école, qu'il s'agisse des élèves dans leur ensemble ou même de leurs enseignants. Cette démarche suppose l'existence d'un appui mutuel qui vise au succès de tous (Doré, Wagner & Brunet, 1996).

Favoriser l'inclusion scolaire nécessite une préparation idoine avant d'accueillir des enfants à besoins spécifiques dans une classe avec leurs pairs tout-venant. C'est le cas,

par exemple, pour les élèves présentant une déficience intellectuelle légère, public retenu pour la présente étude. Nous identifierons dans un premier temps quelques conditions favorables à leur inclusion scolaire. Nous rendrons ensuite compte d'un dispositif qui essaie de répondre aux besoins de formation des enseignants concernés. Nous présenterons enfin l'évolution des attitudes qu'ils adoptent face à leurs élèves et les progrès que cela induit chez ces derniers.

Nous poserons ainsi l'hypothèse que former les professeurs à la prise en compte des caractéristiques affectives et cognitives des enfants présentant une déficience intellectuelle légère, d'une part favorise la motivation et l'estime de soi de ces derniers, d'autre part développe leurs stratégies métacognitives et leur facilite le transfert des savoirs acquis.

1. État de l'art : repérage de conditions favorable à l'inclusion

L'inclusion nécessite une intervention planifiée, adaptée aux difficultés de chaque enfant à besoins spécifiques (Dionne & Rousseau, 2006). Le soutien à une telle opération ne prend pas seulement en considération l'élève, mais également l'enseignant afin qu'il puisse assurer une intervention efficace dans la vie éducative et sociale de sa classe.

Cette approche rejette toute forme de mise à l'écart, son objectif n'est « rien de moins que l'intégration pédagogique en classes ordinaires de tous les élèves avec handicaps ou en difficulté, et ce, indépendamment de leurs capacités intellectuelles ou de leurs particularités de fonctionnement » (Vienneau, 2005, p. 128). Elle propose un modèle pouvant bénéficier à l'ensemble des élèves de la classe. Ce concept repose sur l'idée que chaque apprenant étant unique, les processus d'enseignement doivent être structurés de manière à ce que chaque élève reçoive une éducation adaptée à ses caractéristiques personnelles (Ferguson, Desjerlais & Meyer, 2000).

Plusieurs solutions peuvent alors être envisagées : intervenir auprès des gouvernements, sensibiliser les enseignants en exercice, travailler avec les familles (Doudin & Lafortune, 2006). Dans les expériences d'intégration étudiées, la formation des enseignants est considérée comme prioritaire (Belmont, 2004). Et ce, d'autant plus que, à la suite de l'augmentation du nombre d'enfants à besoins spécifiques présents en France en milieu ordinaire, une part croissante des professeurs est susceptible d'en accueillir dans leur classe. Ils ne sont cependant guère préparés à gérer la différence ou la diversité comme l'implique l'inclusion scolaire. En général, le type d'enseignement qu'ils pratiquent fait davantage appel au contenu et à une démarche d'apprentissage uniforme pour tous. Changer de paradigme est un défi de taille (Beaupré & Poulin, 1997). Les enseignants parviennent à mieux comprendre la singularité de l'élève si les connaissances qu'ils possèdent sont ciblées sur le fonctionnement cognitif singulier de chacun, en termes de compétences préservées, altérées ou surdéveloppées (Gombert *et al.*, 2012). La formation est ainsi capitale afin

de soutenir des pratiques inclusives. Elle gagne à comporter notamment un travail sur les représentations, à viser le développement d'une pratique réflexive et à induire une attention accrue à l'équité socio pédagogique (Doudin & Lafortune, 2006). Ce n'est qu'en rendant les enseignants capables d'adopter des attitudes plus spécifiques à l'égard de chaque élève qu'il sera possible de permettre l'intégration des enfants présentant une déficience intellectuelle (Mantoan, 1996). En accord avec Doré, Wagner et Brunet (1996), l'accent est mis dans notre recherche sur l'éducabilité cognitive et non sur le handicap ou la difficulté.

En raison des caractéristiques cognitives et non cognitives (Paour, 1991) des personnes présentant des incapacités intellectuelles, « il faut absolument aider ces personnes à effectuer le transfert et la généralisation de certaines habiletés », notamment métacognitives (Langevin, 1996, p. 146). Dans un contexte éducatif, il convient également de considérer les caractéristiques affectives des apprenants : estime de soi, motivation. Les enfants présentant une déficience intellectuelle vivent année après année des échecs importants et prolongés. Les retards accumulés dans l'acquisition des connaissances liées aux habiletés sociales entraînent des répercussions considérables sur la motivation à apprendre et sur l'estime de soi (Roberge, 2000). Zigler, Balla et Hodapp (1984) soulignent eux aussi que le premier obstacle à l'apprentissage est le sentiment d'échec.

En guise de récapitulation, retenons comme piste de réflexion que le développement des compétences métacognitives, du transfert des savoirs acquis, de la motivation et de l'estime de soi pourrait s'avérer un facteur facilitant de l'inclusion de l'enfant présentant une déficience intellectuelle légère. Ces sont les quatre axes que nous choisissons pour notre dispositif de formation des enseignants.

2. Les orientations d'une formation des maîtres

Le but de notre travail de terrain au service des professeurs est de leur permettre d'identifier les difficultés qui entravent l'apprentissage des élèves présentant une déficience intellectuelle légère de leurs classes. Dans ce but, une formation leur a été proposée, basée sur les caractéristiques cognitives et affectives de la population concernée. Elles se définissent au plan intellectuel par une lenteur, un ralentissement ou un arrêt prématuré du développement, par une moindre efficacité du fonctionnement, une base de connaissances pauvre et mal organisée (Dionne, *et al.*, 1999). Les caractéristiques affectives sont, quant à elles, construites en interaction avec les processus de l'apprentissage. Elles peuvent en particulier « résulter de l'expérience répétée et durable de l'échec et de la ségrégation » (*Ibid.*, p. 332). Notons que dans ce cas elles ne sont pas propres aux personnes présentant une déficience intellectuelle, mais concernent tout élève rencontrant des difficultés dans le contexte scolaire ou familial. Les problèmes d'ordre affectif que l'on observe principalement chez les élèves présentant une déficience intellectuelle légère sont une faible motivation, un

manque d'estime de soi, une certitude anticipée de l'échec résultant d'un système d'attribution inadapté, une faiblesse du degré d'exigence (*Ibid.*).

L'une des conditions essentielles à l'inclusion des élèves présentant une déficience intellectuelle est alors l'adaptation de l'enseignement (Doré, Wagner & Brunet, 1996). Ainsi, l'agencement physique de l'espace classe ne saurait suffire, c'est plutôt un aménagement intellectuel qui est d'abord requis. Cela nous permet de souligner l'importance de la remédiation cognitive, qui peut conduire à des progrès significatifs et durables chez les élèves présentant une déficience intellectuelle légère (Büchel & Paour, 2005). Pour atteindre ce but, le développement des capacités métacognitives et l'enseignement du transfert du savoir acquis s'avèrent primordiaux. De la sorte, l'efficacité du fonctionnement intellectuel, considérée comme l'une des facultés diminuées chez les élèves présentant une déficience intellectuelle, est affermie d'une façon indirecte. De surcroît, la stimulation des capacités de transfert leur permet de développer plusieurs compétences, telles que recourir à des ressources humaines disponibles, planifier l'utilisation des ressources matérielles adéquates, comparer un problème avec un autre déjà vu (Horth, 1999, p. 234).

La mise en place d'une éducation cognitive exige aussi l'accroissement de la motivation de ces élèves. L'acquisition d'un savoir métacognitif ne suffit pas en effet à en garantir l'utilisation, il faut aussi un engagement volontaire dans l'apprentissage, qui mobilise de façon délibérée le savoir détenu. Ce qui introduit la question des déterminants motivationnels qui soutiennent son utilisation spontanée (Cosnefroy, 2004). La motivation est nécessaire à l'apprentissage, elle est considérée comme étant l'un de ses moteurs (Siaud-Facchin, 2009), à égalité d'importance avec l'estime de soi (*Ibid.*). Cette dernière dépend non seulement des performances passées, mais aussi des conceptions de soi actuelles (Martinot, 2001). Pour ces raisons, nous retiendrons pour ce qui suit le renforcement de la motivation et de l'estime de soi comme pouvant contribuer à améliorer le parcours d'apprentissage de l'élève présentant une déficience intellectuelle.

3. Dispositif expérimental

Au vu de ces différents éléments, nous avançons l'hypothèse que la formation des enseignants à l'inclusion des élèves présentant une déficience intellectuelle légère modifie la façon dont ils gèrent leur classe au quotidien et, par voie de conséquence, les attitudes des élèves inclus. Conformément à ce qui précède, nous allons axer nos observations sur les attitudes enseignantes qui visent à renforcer les quatre traits représentatifs du fonctionnement cognitif et affectif des élèves présentant une déficience intellectuelle légère que nous avons retenus, puis sur les comportements induits chez ces derniers.

Concernant les caractéristiques affectives, nous cherchons à évaluer une modification de *l'approche relationnelle* que l'enseignant manifeste, dans le but

d'améliorer l'estime de soi de l'enfant. Cette proposition prend sa source dans l'idée exprimée par Bandura selon laquelle l'image positive de soi n'est pas innée mais qu'elle se construit, essentiellement dans le regard des personnes qui nous importent, qui nous servent de référence et qui sont source de sécurité physique et psychologique : nos parents, nos frères et sœurs, nos amis, et en ce qui nous concerne, nos enseignants (2002). Nous serons ensuite attentifs au *travail de la motivation*. Ce second axe d'observation tire ses indicateurs des conditions qui doivent être remplies pour que les activités d'apprentissage intéressent les élèves, telles qu'identifiées par Mc Combs (1993).

Concernant les spécificités cognitives, c'est le *développement des stratégies métacognitives* qui nous intéressera (Campione, Brown & Ferrara, 1982). Nous retenons enfin l'idée d'un travail sur la *facilitation du transfert d'un savoir acquis*. Ce dernier est en effet « la condition *sine qua non* d'un apprentissage scolaire responsable et autonome » (Morissette, 2002), alors que ces stratégies sont peu assurées chez ces publics.

Pour identifier les comportements magistraux favorisant les acquis des élèves présentant une déficience intellectuelle légère, des grilles d'observation ont été construites¹. Chacune des quatre variables retenues ci-dessus a été déclinée en indicateurs décrivant les comportements favorables des enseignants. On en trouvera le détail en annexe. Outils de formation et d'auto-formation, ces grilles nous ont également servi d'instruments de mesure des évolutions des professeurs et des élèves accueillis.

Symétriquement, des outils d'observation de l'estime de soi (se faire des amis facilement, aimer essayer de nouvelles activités, être créatif, etc. : Société canadienne de pédiatrie, 2011), de la motivation (participer à la vie de la classe, apporter en classe des objets en rapport avec la leçon, choisir son activité, etc. : Vianin, 2006), du transfert des savoirs acquis (comparer ce qui est semblable et différent, sélectionner les données pertinentes, comparer le problème avec un autre déjà vu, etc. : Horth, 1999) et des compétences métacognitives des élèves présentant une déficience intellectuelle légère (expliciter ses processus mentaux, préciser des coordinations d'opérations, établir un lien avec une tâche semblable antérieure, etc. : Grangeat & Meirieu, 1997) ont été mis en œuvre avant et après la formation des enseignants concernés.

Les professeurs auprès desquels nous avons effectué notre recherche sont ceux qui scolarisent des élèves présentant une déficience intellectuelle légère en classe ordinaire dans la circonscription qui nous a accueillis. Ils sont au nombre de neuf. L'effectif réduit de notre échantillon nous a permis de faire deux pré-observations et deux post-observations. Deux d'entre eux n'ont pu participer à la formation proposée mais nous ont tout de même ouvert leurs classes; ils constitueront notre

1 La liste complète des indicateurs de nos variables est disponible sur le site de l'IFÉ.

groupe témoin. Les élèves inclus sont au nombre de dix dans les classes du groupe expérimental, et de deux dans les classes témoin.

La formation des enseignants dont nous voulons mesurer les effets porte donc sur les gestes professionnels à adopter pour favoriser le développement de l'estime de soi et de la motivation d'une part (compétences affectives de l'élève présentant une déficience intellectuelle légère), et le développement de la métacognition et des capacités du transfert des savoirs acquis d'autre part (compétences cognitives de l'élève présentant une déficience intellectuelle légère). Le dispositif d'accompagnement des maîtres s'est étendu sur six mois. Il a entièrement été pris en charge par l'un des chercheurs, à la fois formateur et observateur des résultats de cette formation. Un premier temps, individuel, a été consacré à l'explicitation des items des grilles d'observation, considérés comme des leviers de l'action pédagogique. Une formation collective a ensuite été menée dans le cadre des animations de la circonscription. Des interventions personnalisées ont enfin été réalisées *in situ* pour faciliter la mise en œuvre des acquis de la formation et un retour réflexif sur les pratiques et leurs effets.

4. Évolution des attitudes enseignantes

Le tableau 1 ci-dessous présente les résultats de nos pré- et post-observations des comportements des enseignants. Il présente une moyenne calculée de la façon suivante : le nombre d'occurrences est divisé par l'effectif du groupe et par le nombre d'observations. Par exemple, pour le groupe expérimental, lors des pré-observations, les 101 cas d'observation de comportements magistraux visant à améliorer l'estime de soi des élèves ont été divisés par 7 (effectif du groupe) puis par 2 (puisque nous avons procédé à deux pré-observations). Le résultat de 7,21 ainsi obtenu correspond alors au nombre moyen de comportements relatifs à cette variable observés chez un enseignant lors d'une séquence. La donnée ainsi construite nous permettra de comparer les évolutions entre les deux groupes en évitant les difficultés d'interprétation dues à la différence de leurs effectifs respectifs et, le cas échéant, à la faiblesse numérique des informations recueillies.

		Gr. expérimental	Gr. témoin
Approche relationnelle de l'estime de soi			
Pré-observation	<i>Moyenne</i>	7,21	5,75
Post-observation	<i>Moyenne</i>	12,71	4,75
Travail de la motivation			
Pré-observation	<i>Moyenne</i>	5,00	5,75
Post-observation	<i>Moyenne</i>	7,70	5,75
Facilitation du transfert d'un savoir acquis			
Pré-observation	<i>Moyenne</i>	1,21	0,25
Post-observation	<i>Moyenne</i>	4,29	1,00
Développement des stratégies métacognitives			

Pré-observation	Moyenne	0,86	0,25
Post-observation	Moyenne	3,21	1,25

Tableau 1 : résultats des pré- et post-observations des professeurs

Comparons pour commencer les évolutions entre pré- et post-observation sur l'ensemble des variables explorées. L'évolution du groupe expérimental est statistiquement très significative ($\chi^2 = 13,78$, TS³ à P.01) alors que celle du groupe témoin ne l'est pas ($\chi^2 = 4,76$, NS⁴). La formation semble avoir porté ses fruits dans les domaines travaillés et ce jusqu'à pouvoir faire la preuve non seulement d'une prise de conscience, mais aussi d'un début de traduction dans les pratiques quotidiennes.

Nous pouvons préciser nos résultats en envisageant successivement chacune des quatre dimensions retenues. Une première comparaison groupe expérimental/groupe témoin sur les évolutions pré/post, focalisée sur l'approche relationnelle de l'estime de soi, mène à un χ^2 égal à 5,30, significatif à P.05. Un progrès est ici perceptible, impression renforcée par l'examen des moyennes par enseignant par séquence : alors que les deux populations présentent initialement des résultats proches (7,21 vs 5,75), le groupe expérimental évolue positivement en augmentant son score de plus de 5 points, quand le groupe témoin régresse. L'analyse du travail de la motivation conduit à un résultat similaire, bien que plus nuancée. Aucune différence statistiquement significative ne peut en effet être constatée ($\chi^2 = 1,08$, NS). Mais, si les moyennes originelles sont quasi identiques (5 vs 5,75), seul le groupe expérimental progresse, une fois encore, alors que le groupe témoin stagne. Si l'on agrège les deux variables ressortant au domaine affectif, le χ^2 est encore significatif (6,07, à P.05).

Passons au travail sur les caractéristiques cognitives des élèves. Les tests statistiques sont inopérants compte-tenu de la faiblesse numérique des pré-tests dans le groupe témoin. Mais c'est là déjà une indication : les moyennes de l'une et l'autre variables y sont d'emblée inférieures à celles des enseignants qui vont suivre la formation. À l'issue de celle-ci, les écarts se sont creusés, le groupe expérimental augmentant à chaque fois davantage son score (3 vs 0,75 points ; 2,5 vs 1 points).

L'impression générale dégagée en introduction à cette première analyse est confirmée dans l'enquête de détail : une formation articulée selon des modes de travail et de regroupement complémentaires sur une durée de six mois aboutit à des résultats perceptibles sur la population enseignante accompagnée.

Les évolutions observées chez les professeurs ont-elles induit des changements perceptibles dans les comportements de leurs élèves présentant une déficience intellectuelle légère? La question est sans doute plus délicate, tant les délais de l'étude et les effectifs touchés rendent difficile le repérage de phénomènes suffisamment

2 Le χ^2 est un test de comparaison de fréquences. Il est calculé sur les données brutes.

3 TS : très significatif au seuil de 1 % de risque d'erreur.

4 NS : non significatif, même au seuil de 10 % de risque d'erreur.

massifs pour être statistiquement significatifs. C'est cependant ce à quoi nous allons nous atteler dans ce qui suit.

5. Évolution des comportements des élèves présentant une déficience intellectuelle légère inclus

Le tableau 2 fournit les résultats des groupes expérimental et témoin d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère.

		Gr. expérimental	Gr. témoin
Estime de soi			
Pré-observation	<i>Moyenne</i>	6,70	8,00
Post-observation	<i>Moyenne</i>	9,20	9,00
Motivation			
Pré-observation	<i>Moyenne</i>	8,40	12,00
Post-observation	<i>Moyenne</i>	12,00	11,00
Transfert d'un savoir acquis			
Pré-observation	<i>Moyenne</i>	4,50	4,50
Post-observation	<i>Moyenne</i>	10,20	6,00
Stratégies métacognitives			
Pré-observation	<i>Moyenne</i>	0,50	0,50
Post-observation	<i>Moyenne</i>	1,60	1,00

Tableau 2 : résultats des pré- et post-observations des élèves.

Comme nous pouvions le prévoir, les résultats sont peu significatifs au plan statistique. Nous essaierons donc tout au plus d'identifier quelques tendances qui semblent raisonnablement pouvoir en être dégagées. La comparaison d'ensemble pré/post aboutit toutefois à un χ^2 faiblement significatif (7,24, P.10) dans le cas du groupe expérimental : le nombre des comportements attendus de la part des élèves inclus croît sensiblement dans les classes des enseignants formés, alors que rien de tel n'est perceptible chez leurs camarades ($\chi^2 = 0,81$, NS).

Si nous reprenons séparément chacune des quatre variables dépendantes de notre étude, quelques pistes peuvent être dégagées au moyen de comparaisons des évolutions entre les deux groupes. S'agissant des comportements témoignant d'une meilleure estime de soi ($\chi^2 = 0,28$, NS), il apparaît que si le groupe expérimental présentait initialement une moyenne un peu plus faible (6,7 vs 8), il avait comblé son retard à l'issue de l'expérimentation (9,2 vs 9). Le même phénomène, amplifié ($\chi^2 = 1,85$, NS), s'observe sur les signes de motivation (pré-observation : 8,4 vs 12 ; post-observation : 12 vs 11).

Cela reste vrai pour les compétences de transfert ($\chi^2 = 1,26$, NS), où l'on passe de moyennes identiques au départ à un avantage de plus de quatre points pour le groupe expérimental (10,2 vs 6). Les stratégies métacognitives constituent la dimension qui

évolue le moins ($\chi^2 = 0,12$, NS), comme dans le cas des enseignants d'ailleurs, mais avec là encore un avantage final pour les élèves des classes expérimentales (1,6 vs 1).

Conclusion

Toutes ces remarques ont été établies sur un nombre restreint de classes et d'élèves inclus diagnostiqués comme présentant une déficience intellectuelle légère. Elles sont donc à prendre avec précaution, d'autant que d'autres facteurs décrivant ces élèves peuvent interférer (degré de maîtrise de la langue d'enseignement, situation familiale, parcours scolaire antérieur, etc.). Mais ce sont là les limites de toute étude de publics en difficulté, conséquences à la fois du peu d'élèves inclus dans chaque classe et de la variété des situations personnelles qui fait finalement de chaque enfant à besoins spécifiques un cas particulier.

Nous pouvons cependant noter que l'ensemble des résultats observés apparaît comme positif. Que ce soit au niveau des enseignants ou à celui des élèves, le groupe expérimental progresse toujours plus que le groupe témoin et ce, quelle que soit la paire de variables considérées. L'investissement des professeurs dans leur formation, les caractéristiques du suivi qui leur a été proposé mènent à une évolution tangible à la fois des attitudes des professionnels et des comportements des élèves inclus. Il faut en particulier souligner que seule la formation collective (deuxième étape de notre dispositif) a été prise sur le temps de travail contraint : les rencontres individuelles préliminaires et les retours sur les observations dans les classes relèvent du seul bon vouloir des collègues intéressés, dans le cadre cette fois du temps qu'ils s'accordent hors la présence des élèves pour pratiquer un retour réflexif sur leurs activités professionnelles.

De plus, les relations entre les items travaillés en formation et les compétences visées chez les élèves (voir en annexe ci-dessous) semblent confirmées par des évolutions parallèles : le travail des caractéristiques affectives a été plus fructueux chez l'une et l'autre population, les progrès sur les compétences de transfert des savoirs acquis et les stratégies métacognitives étant plus difficiles à observer, non seulement chez les élèves, mais aussi dans les procédés d'enseignements.

Ce qui nous permet alors d'avancer qu'une formation commune légère mais encadrée sur le terrain par des échanges individualisés entre enseignant et chercheur sur près de six mois, comme nous l'avons proposé dans cette étude, est tout à fait propice à l'évolution de la prise en compte des dimensions d'estime de soi et de motivation par les responsables des élèves présentant une déficience intellectuelle légère inclus, et que ceux-ci en tirent un bénéfice presque immédiat. Ce sont d'ailleurs les deux variables qui obtiennent les moyennes par enseignant par séquence les plus élevées lors de la pré-observation : il s'agit là de questions auxquelles ils sont déjà très sensibles et qui, à leurs yeux, concernent tous les apprenants qui leur sont confiés. Notons de plus que les interventions magistrales dans ces domaines peuvent

fort bien être collectives ou, pour le dire autrement, que chaque élève en profite de façon indistincte.

La formation à des méthodes facilitant le transfert des savoirs et le développement des stratégies métacognitives nous a semblé moins fructueuse, bien que tous les effets qu'il nous a été possible d'observer aillent dans le sens d'une amélioration de la situation, même ténue. Notons d'une part qu'il y a une sorte d'effet retard : les progrès des enseignants dans ces deux domaines sont supérieurs à ceux des élèves inclus. Ces derniers, compte tenu justement de leurs caractéristiques cognitives, ont besoin de plus de temps pour construire de telles compétences. Soulignons d'autre part qu'en cette matière, les interventions du professeur ne peuvent plus être collectives comme précédemment, mais doivent être adaptées au processus en cours chez chaque élève. La fréquence de telles interventions personnalisées s'en trouve de ce fait réduite, comme en témoignent à la fois les données quantitatives prélevées sur le public enseignant et la faiblesse des progrès de leurs élèves.

Cette étude a ainsi tenté d'éclaircir quelque peu la question des dispositifs de formation réclamés par les enseignants en charge de l'inclusion d'un ou plusieurs élèves présentant une déficience intellectuelle légère. Nous pensons avoir montré qu'un suivi régulier au cours d'une année scolaire, appuyé à la fois sur le repérage des gestes professionnels facilitants de l'enseignant et sur l'identification des comportements à attendre de la part des apprenants, complété par un temps d'information et de retour sur expérience, pouvait se traduire dans les classes par une évolution positive assez rapidement sensible. La formation continue des enseignants pourrait s'appuyer sur de tels dispositifs, légers et adaptables.

Basma FRANGIEH

basma.frangieh@univ-bpclermont.fr

Marc WEISSER

marc.weisser@uha.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BANDURA A. (2002). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- BEAUPRÉ P. & POULIN J-R. (1997). Plaidoyer pour garantir une formation en intégration scolaire aux enseignantes et aux enseignants. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 8, n° 2, p. 179-183.
- BELMONT B. (2004). Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers. In ministère de l'Éducation nationale (éd.), *Intégration, inclusion et pédagogie*, p. 14.
- BÜCHEL F. & PAOUR J.-L. (2005). Déficience intellectuelle : déficits et remédiations cognitives. *Enfance*, vol. 57, p. 227-240.

- CAMPIONE J.C., BROWN A.L. & FERRARA R.A. (1982). Mental retardation and intelligence. In R.J. Sternberg (éd). *Handbook of Human Intelligence*, New York : Cambridge University Press, p. 391-490.
- COLLICOT J. (1992). Enseignement à niveaux multiples : stratégies de mise en œuvre à l'intention des enseignants. In G.L. Porter & D. Richler (dir.). *Réformer les écoles canadiennes. Des perspectives sur le handicap et l'intégration*, North York : Institut Roeher, p. 205-225.
- COSNEFROY L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires. *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 107-128.
- DIONNE C. & ROUSSEAU N. (2006). Transformation des pratiques éducatives, la recherche sur l'inclusion scolaire. Québec : Presses de l'université du Québec.
- DIONNE C., LANGEVIN J. et al. (1999). *Le retard de développement intellectuel*. Montréal : Gaëtan Morin.
- DORÉ R. (2001). *Intégration scolaire*. En ligne : <www.adaptationscolaire.net/themes/inin/documents/textes_inin.pdf> (consulté le 20 novembre 2010).
- DORÉ R., WAGNER S. & BRUNET J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal : Logiques Éd.
- DOUDIN P. & LAFORTUNE L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. In *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DUCLOS G. (2000). *L'estime de soi un passeport pour la vie*. Montréal : Hôpital Sainte-Justine.
- FERGUSON D.L, DESJERLAIS A. & MEYER G. (2000). *Improving education: the promise of inclusive schooling*. Education Development Center, Newton, National Institute for Urban School Improvement.
- GOMBERT A., TSAO R., BARBIER M.L & FAURE-BRAC C. (2012). *Former les enseignants à scolariser des élèves en situation de handicap dans leur classe ordinaire*. Bruxelles : De Boeck.
- GRANGEAT M. & MEIRIEU P. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.
- HORTH R. (1999). *Efficience cognitive et déficience intellectuelle*. Montréal : Logiques Éd.
- LANGEVIN, J. (1996). Ergonomie et éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 7, n° 2, 135-150.
- MANTOAN M-T-E. (1996). La formation des enseignants en vue de l'intégration scolaire. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, n° spécial, mai, p. 27-29.
- MARTINOT M. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 27/3, p. 483-502.

- MORISSETTE R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Éd. Chenelière/McGraw-Hill.
- O'DONOGHUE T.A. & CHALMERS R. (2000). How teachers manage their work in inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, n° 16, p. 889-904.
- PAOUR J-L. (1991). *Un modèle cognitif et développemental du retard mental pour comprendre et intervenir*. Thèse de doctorat d'État, Aix-Marseille 1, Université de Provence.
- ROBERGE J.-V. (2000). *Programme d'éducation préscolaire adapté*. En ligne : <<http://sass.uqac.ca/doc/ad-presc.pdf>> (consulté le 25 octobre 2012).
- ROUSSEAU N. & BÉLANGER S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- SIAUD-FACCHIN J. (2009). *L'enfant et les troubles de l'apprentissage*. epe IDF.
- SOCIÉTÉ CANADIENNE DE PÉDIATRIE (2011). *Comment favoriser une bonne estime de soi chez votre enfant*. En ligne : <http://www.soinsdenosenfants.cps.ca/handouts/foster_self_esteem> (consulté le 28 décembre 2011).
- VIANIN P. (2006). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre?* Bruxelles : De Boeck.
- VIAU R. (2006). *La motivation en contexte scolaire, pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- VIENNEAU R. (2005). *Apprentissage et enseignement, Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- WEHMEYER M. & OBREMSKI S. (2012). La déficience intellectuelle. In M.B. JH Stone (éd.), *International encyclopedia of rehabilitation*.
- ZIGLER E., BALLA D., & HODAPP R. (1984). On the Definition and Classification of mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 89, n° 3, p. 215-220, in J.V. Roberge (2000). *Programme d'éducation préscolaire adapté*. En ligne : <<http://sass.uqac.ca/doc/ad-presc.pdf>> (consulté le 25 octobre 2012).

Abstract • Keywords

ABSTRACT • This study focuses on the reception in school of children with mild intellectual deficiency. Four variables were selected to train the teachers: self-esteem and motivation on the emotional side, the transfer of acquired knowledge and metacognitive skills on the cognitive aspect. Pre-and post-observations are used to analyze the impact of teacher training on their acquisition of professional skills, but also on the development of their students. Despite the reduced staff, we can observe children in the experimental group have made better progress than those in the control group, both at the level of emotionally and cognitively.

KEYWORDS • teacher training, mental disability, transfer of knowledge, self-esteem, motivation