



**HAL**  
open science

## Scolarisation d'élèves en situation de handicap : conceptions et pratiques d'une enseignante " ordinaire " et d'une enseignante spécialisée

Déborah Saunier, Marie Toullec-Théry

### ► To cite this version:

Déborah Saunier, Marie Toullec-Théry. Scolarisation d'élèves en situation de handicap : conceptions et pratiques d'une enseignante " ordinaire " et d'une enseignante spécialisée. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle: revue internationale*, 2018, Faire école. Quelles complémentarités entre le monde enseignant et le monde socio-éducatif?, 50 (4), pp.111-131. 10.3917/lsdle.504.0111 . hal-02513950

**HAL Id: hal-02513950**

**<https://hal.science/hal-02513950v1>**

Submitted on 28 Mar 2020

**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.



# Scolarisation d'élèves en situation de handicap : conceptions et pratiques d'une enseignante « ordinaire » et d'une enseignante spécialisée

Déborah SAUNIER\* et Marie TOULLEC-THERY\*\*

**Résumé :** Notre étude vise à comprendre les tensions qui existent entre ce que pensent et font deux enseignantes, l'une spécialisée, l'autre « ordinaire », scolarisant chacune un élève dys-exécutif dans leur classe. Nos questions de recherche portent sur leurs conceptions, vues comme une partie des déjà-là qu'elles véhiculent sur le handicap, sur l'inclusion scolaire et sur les pratiques d'adaptation qu'elles mettent en place pour deux élèves en situation de handicap. Notre analyse s'ancre dans le cadre théorique et méthodologique de la didactique clinique et se centre sur le concept de rapport à l'épreuve décomposé en deux dimensions : le sujet supposé savoir et l'impossible à supporter, sans laisser de côté les assujettissements extérieurs auxquels les enseignantes peuvent être soumises. Nos résultats mettent en évidence une tension entre les déjà-là de ces enseignantes et leurs pratiques effectives. Ils réaffirment également l'importance de l'accompagnement des enseignants, par l'institution, pour effectuer les transformations nécessaires qui mènent à l'école inclusive.

**Mots-clés :** Inclusion. Syndrome dys-exécutif. Adaptations. Didactique clinique. Assujettissements.

---

\* Doctorante, statut à compléter.

\*\* Maître de conférences, CREN, Université de Nantes.





## Introduction et problématique

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République est la première loi française à mentionner spécifiquement le terme d'inclusion scolaire. Auparavant, prédominaient des pratiques d'intégration où l'élève handicapé avait à prouver qu'il était en mesure de répondre aux exigences de la classe ordinaire. Désormais, l'école se doit d'accorder une place à tous les élèves, quels qu'ils soient, quels que soient leurs besoins. Ce changement n'est pas sans conséquences, notamment pour les enseignants généralistes lorsqu'ils scolarisent, au sein de leur classe, des élèves à besoins particuliers<sup>1</sup>. Ils constatent d'ailleurs la diversification des tâches qui leur incombent, sans toujours parvenir à adapter leurs pratiques, faute de repères suffisamment forts, que les formations initiale et continue devraient leur offrir (Mazereau, 2014). Les enseignants de classes ordinaires scolarisant des élèves inscrits en Ulis-école<sup>2</sup> ont alors tendance à laisser la responsabilité des apprentissages aux enseignants spécialisés (*Ibid.*, 2011). La majorité des enseignants déclare en effet ne pas effectuer de gestes d'adaptation spécifiques vis-à-vis d'un élève en situation de handicap, notamment si le handicap est d'ordre cognitif (*Ibid.*). Avramidis, Bayis & Burden (2000) ont montré que les enseignants en formation ont une perception plus négative des élèves avec des troubles dont l'incidence est mentale, comportementale et/ou émotionnelle, dans la mesure où ils sont perçus comme étant susceptibles de causer davantage de souci et de stress dans la classe que les élèves présentant d'autres types de difficultés<sup>3</sup>. Leurs pratiques dépendraient donc de la nature et du degré du handicap (Cook, 2001). Une tension se crée alors entre les prescriptions faites aux enseignants et leurs mises en œuvre qui peuvent mettre les professionnels face à une situation délicate. En effet, chaque enseignant est inscrit dans un contrat institutionnel à l'origine d'assujettissements qui retentissent notamment sur les savoirs enseignés (Amans-Passaga & Amade-Escot, 2007). Ainsi, les quatre institutions dont il sera question dans cet article, la classe, l'école, l'Éducation Nationale et l'enseignement catholique, sont des institutions avec leurs propres praxéologies<sup>4</sup>, auxquelles chaque enseignant va être assujéti (*Ibid.*). De quelle(s) nature(s) sera cet assujettissement ?

Nous avons étudié l'activité de deux enseignantes, l'une, enseignante spécialisée l'autre non, en nous focalisant sur leurs particularités indivi-

---

1. « Nous appelons *besoins éducatifs particuliers* (*special educational needs*), les besoins d'élèves qui, lorsque les pratiques d'intégration scolaire ne sont pas mises en place, les conduisent vers des dispositifs ségrégatifs (Whitworth, 1999, in Thomazet, 2008).

2. Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.

3. « Children with emotional and behavioural difficulties were seen as potentially causing more concern and stress than those with other types of special needs ». p. 277.

4. Manière de faire et de penser propre (Chevallard, 2009).





duelles, sur celles de leurs institutions de tutelle (Goigoux, 2007), mais aussi sur les particularités de certains de leurs élèves. Cette recherche interroge leurs manières de faire. Elles sont toutes les deux aux prises avec les injonctions législatives et les assujettissements liés à l'enseignement catholique sous contrat et chacune scolarise un élève dys-exécutif, trouble cognitif peu connu, n'ayant pas de manifestation physique, mais aux conséquences fortes sur les apprentissages scolaires et le comportement. De quelle manière chacun de leurs contextes peut-il influencer leurs pratiques et leur déjà-là décisionnel, concept que nous développerons plus loin ?

## Cadre théorique

Le cadre théorique de la didactique clinique se fonde sur une théorie du sujet empruntée à la psychanalyse et présuppose le sujet enseignant comme singulier, assujetti et divisé (Carnus, 2005). Cette prise en considération du sujet enseignant dans ses assujettissements externes et internes fournit des moyens pour déceler et comprendre ce qui anime et détermine ses pratiques. Grâce à cela, nous pouvons étudier la complexité de ce métier et ainsi renouveler « le regard porté sur le fonctionnement didactique, en dévoilant une partie ordinairement cachée des pratiques enseignantes et autorisant ainsi l'accès à d'autres réseaux de signification » (Carnus, 2015, p. 62); révéler notamment « la part d'insu » (Terrisse & Carnus, 2009) qui échappe au sujet-enseignant parce qu'il est « divisé dans et par son inconscient » (Carnus, *Ibid.* p. 63). Autrement dit « la recherche clinique sert à interroger le rapport singulier qu'entretient le sujet à l'activité qu'il pratique pour en rendre compte, l'identifier, le caractériser » (Terrisse, 1998).

Les objets d'étude concernés par la didactique clinique, initialement centrés en EPS, se sont diversifiés, ils peuvent concerner l'enseignement à la santé (Léal, 2012), l'enseignement du français dans le second degré (Jourdan, Brossais, 2011) ou encore l'étude des pratiques de l'enseignement spécialisé (Savournin, Brossais & Jourdan, 2013). Nous nous proposons, avec cet article, d'apporter une contribution à cette ouverture, en nous intéressant à la question de la scolarisation des élèves en situation de handicap.

### **Le rapport à l'épreuve en didactique clinique.**

L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap est une injonction relativement récente pour les enseignants sans spécialité, même si la prise en compte de ces élèves est une préoccupation de longue date. Cette obligation laisse souvent les enseignants faire appel à leurs initiatives personnelles, à leur créativité pour développer des compétences propres. Ils opèrent ainsi des choix dans les savoirs qu'ils souhaitent transmettre ou non. Ces choix sont à la fois le fruit de « contraintes externes » (Amade-Escot & Marsenach,





1995) qui peuvent être liées à la matière enseignée, aux programmes officiels *etc.* et de « contraintes internes » (Blanchard-Laville, 1996), inhérentes aux enseignants eux-mêmes. Leurs pratiques s'appuient donc sur leur histoire personnelle, des intuitions, des actes non-conscients. Le concept de rapport à l'épreuve<sup>5</sup> (Jourdan et Brossais, 2011) permet d'accéder à une part de l'inconscient des acteurs, à leurs conceptions et à leurs pratiques effectives, par le biais du déjà-là. Le caractère singulier, autonome et responsable du sujet-enseignant (Carnus, 2015) le fait en effet évoluer dans un espace de liberté, en partie déterminé par un déjà-là décisionnel, produit d'une construction authentique. Le déjà-là décisionnel, partie cachée du processus décisionnel de l'enseignant « lui fournit, à moments donnés, des motifs et mobiles possibles dans le cadre de son activité professionnelle » (Carnus, 2001). Influençant de manière latente et constante les décisions, ce déjà-là décisionnel est constitué de trois pôles qui représentent trois instances majeures à l'origine de toute décision : le déjà-là « conceptuel<sup>6</sup> », le déjà-là « intentionnel et le déjà-là expérientiel<sup>7</sup> » (Carnus, 2002). Nous avons ici synthétisé notre travail de restitution autour de deux composantes du rapport à l'épreuve : le sujet supposé savoir et l'impossible à supporter (Savournin & *al.*, 2013).

### **Le sujet supposé savoir ou la place symbolique de l'enseignant.**

Cette formule lacanienne (1966) est un des emprunts que la didactique clinique fait à la psychanalyse. Nous avons choisi d'utiliser ce concept tel que le présente Terrisse (2009), afin « d'analyser la place que l'enseignant occupe au regard du savoir qu'il a la charge de transmettre » (p. 25). L'enseignant est supposé connaître ce qu'il enseigne, il est donc placé en position de « sujet sachant » (*Ibid.*). Les contenus disciplinaires sont concernés, mais également le « savoir sur ce qu'est un élève et sur ce que doit savoir un élève » (Savournin et *al.*, 2013). La façon dont l'enseignant incarne consciemment et inconsciemment le sujet supposé savoir va donc déterminer les aménagements didactiques qu'il va opérer, en fonction du rôle qu'il « peut, désire ou craint d'occuper » (*Ibid.*). Ce concept que la didactique clinique met au travail permet d'analyser les pratiques d'enseignants qui peinent à occuper cette posture : soit, par exemple, parce qu'ils débutent (Buznic, 2005), ou

5. « Le rapport à l'épreuve [...] permet d'analyser l'activité de l'enseignant comme l'étude des choix qu'il effectue en [se] centrant sur la partie personnelle qu'il prend dans le choix et le traitement des savoirs » (Savournin, Brossais & Jourdan, 2013, p 1).

6. Le déjà-là conceptuel s'appuie sur les conceptions de l'individu qui s'élaborent à la croisée de diverses informations analysées et reliées entre elles (Carnus, 2009).

7. Ce sont les expériences personnelles et professionnelles du sujet enseignant qui fondent ce déjà-là (*Ibid.*).





parce que les enseignants, même chevronnés, sont amenés à enseigner des contenus qu'ils maîtrisent mal (Lestel, 2005). Dans notre travail, il nous a semblé pertinent de le convoquer pour déterminer si, dans le cadre de la scolarisation d'élèves en situation de handicap, un enseignant, même expérimenté, peut se retrouver en difficulté car les fonctionnements de certains élèves diffèrent de ce dont il a l'habitude. Comment les enseignants qui incluent des élèves en situation de handicap parviennent-ils à incarner leur rôle de sujet supposé savoir dans cet écart entre l'élève imaginaire, idéalisé et l'élève réel, particulièrement lorsqu'il est en situation de handicap ?

### **L'impossible à supporter**

Comme nous venons de le voir, il existe toujours un écart entre ce qu'un enseignant prévoit de faire, la séance imaginée et conçue en amont et sa réalisation effective dans la classe. Dans son métier, l'enseignant est confronté à un impossible à dire, à faire, à transmettre (Freud, 1925). L'impossible à supporter « renvoie à ce que l'enseignant, en dehors de toute rationalité, ne peut s'empêcher de faire » (Touboul, 2011, p. 93). Ainsi, certains enseignants sont parfois amenés à faire des choix que le dispositif didactique n'impose pas et qui échappent à toute logique (Carnus & Terrisse, 2013). Des chercheurs en didactique clinique ont livré de nombreuses situations d'impossible à supporter, comme « trouver une bonne distance avec les élèves et soutenir sa place d'enseignant » (Jourdan et Brossais, 2011), quand le « savoir manque » à l'enseignant (Terrisse 2001), ou quand le besoin s'exprime « d'être pour quelque chose » dans l'apprentissage des élèves chez Carnus (2001). L'impossible à supporter est donc directement en lien avec la place symbolique de sujet supposé savoir que l'enseignant souhaite occuper, avec son idéal. Il s'exprime dans cet espace entre ce que l'enseignant planifie, imagine et ce qu'il réalise effectivement.

Qu'est ce qui est alors à l'œuvre chez les deux enseignantes de notre étude dans le décalage entre leur intention didactique (leur déjà-là intentionnel) et leurs pratiques effectives ? Peut-on mettre au jour l'impossible à supporter de ces deux sujets enseignants et tenter ainsi de comprendre ce qui se joue entre leur relation didactique et le savoir (Léal, 2012) ? C'est à travers l'accès aux déjà-là du sujet et notamment leurs expériences significatives, que les logiques peuvent émerger.

Pour cette recherche, nous nous sommes donc focalisées sur :

- a) le rapport à l'épreuve (Jourdan & Brossais, 2011) d'une enseignante ordinaire, d'une part, et d'une enseignante spécialisée, d'autre part, dans le cadre de la scolarisation de deux élèves dys-exécutifs ;
- b) le déjà-là des deux enseignantes vis-à-vis de la scolarisation d'élèves en situation de handicap en classe ordinaire et plus spécifiquement de chaque élève dys-exécutif ;





c) les assujettissements externes auxquels peut être confronté chaque sujet enseignant lors de l'épreuve d'enseignement, définis notamment par Savournin, Brossais et Jourdan (2013);

d) l'influence de la spécialisation dans la prise en considération d'un handicap peu connu, notamment en termes de pratiques d'adaptation.

Nous faisons l'hypothèse que la présence d'un élève dys-exécutif viendrait déstabiliser la posture de « sujet supposé savoir », c'est-à-dire supposé détenir et transmettre le savoir (Savournin *et al.*, *Ibid*) et confronterait l'enseignant à un impossible à dire, à faire, à transmettre (*Ibid.*), qu'il soit spécialisé ou non.

Nous postulons également, dans la lignée des travaux de Mazereau (2011), que l'enseignante spécialisée (PES) mettrait en place une palette de gestes d'adaptation plus variée que l'enseignante ordinaire (PEO).

Notre troisième hypothèse a concerné le poids des assujettissements liés à l'enseignement dans un établissement catholique privé sous contrat. Nous avons postulé que les valeurs religieuses, morales et philosophiques de cette institution pourraient avoir une influence sur les conceptions et les pratiques des enseignantes (Ferrouzis & Perroton, 2011).

## Méthodologie

### Une étude de cas

Dans le cadre de notre approche clinique, le sujet est placé au cœur de la recherche. C'est donc par l'étude approfondie d'un cas particulier que nous pourrions rendre compte de la singularité de l'acte d'enseignement. L'étude de cas nous permet d'essayer de « dégager la logique d'une histoire de vie singulière, aux prises avec des situations complexes » (Revault d'Allonnes, 1999, p. 69).

### *Les cas de notre étude*

Notre recueil de données s'est fait auprès :

- d'une enseignante spécialisée (PES) qui exerce dans une Ulis-école TFC<sup>8</sup> scolarisant 12 élèves, dont A., 12 ans, diagnostiqué dys-exécutif en 2014.
- d'une enseignante ordinaire (PEO) qui exerce dans une classe de CM1/CM2 de 29 élèves dont B., 11 ans, en CM1, diagnostiquée dys-exécutive en 2014.

Les deux classes se situent dans des écoles privées sous contrat, de taille sensiblement identique; il n'y a pas de dispositif de scolarisation spécialisé dans l'établissement de PEO.

---

8. Troubles de Fonctions Cognitives et mentales.





Dans la mesure où nous souhaitons investiguer à la fois la dimension didactique des pratiques enseignantes et l'influence de la singularité du sujet sur celles-ci, il nous est apparu nécessaire de mettre en place une méthodologie en trois temps, dans la lignée de la méthodologie de l'EDiC<sup>9</sup>.

### L'accès aux *déjà-là*

La première étape a visé à recueillir des éléments du *déjà-là* décisionnel chez les deux enseignantes, afin de faire émerger des éléments motivant leurs « processus décisionnels » (Touboul, 2011). Ce recueil s'est effectué, pour chacune, par le biais d'un entretien semi-directif, structuré par une grille élaborée au préalable. Le guide d'entretien comportait des items relatifs à la biographie des enseignantes (parcours, âge, ancienneté dans la profession, etc.) pour rendre compte d'éléments de *déjà-là* expérientiel, des éléments de leur *déjà-là* conceptuel liés au handicap et à la scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire, des éléments sur la place qu'elles pensent occuper en tant que sujet supposé savoir. Cette première étude a ainsi révélé des éléments qui motivent les choix de ces enseignantes.

### L'épreuve

L'épreuve s'est déroulée plusieurs semaines après l'entretien *ante*, afin que chaque interviewée ait le temps d'oublier ce qu'elle avait livré précédemment et que ses pratiques n'en soient pas orientées pendant la séance observée. Nous avons observé et filmé le moment où chaque enseignante a confronté sa préparation de cours à l'épreuve de la classe, avec ses dimensions contingentes et imprévisibles (Terrisse, 1994).

### L'après-coup

Ce troisième temps de la méthodologie vise à permettre à chaque enseignante de donner du sens à son activité. C'est le moment où chaque sujet enseignant a reconstruit la situation d'apprentissage selon son point de vue (Terrisse & Carnus, 2009), livrant ainsi une part d'elle-même, confortant ou infirmant notre analyse. En didactique clinique, un savoir ne peut être élaboré que si l'enseignant valide lui-même l'analyse du chercheur (Terrisse, 2007). L'entretien *post*, opéré plusieurs mois après l'épreuve, offrait l'occasion aux enseignantes de reconstruire leur activité. C'est par la durée qui sépare l'épreuve de l'après-coup et par le remaniement de ce qui s'est passé pendant l'épreuve que les enseignantes élaborent un savoir et accèdent

---

9. Équipe de recherche en Didactique Clinique.



à une dimension réflexive de leurs pratiques. Nous avons visionné les vidéos en amont afin de mettre l'accent sur certains moments spécifiques de la séance et permettre ainsi aux enseignantes d'expliquer « les raisons de l'acte didactique » (Terrisse, 2009, p. 28). Seule la PEO a accepté de participer à cette phase de la recherche.

### **La construction des matrices d'analyse**

Les entretiens semi-directifs (*ante* et *post*), après avoir été intégralement retranscrits, ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 2003), qui a mené à de premières catégorisations. Nous avons classé le contenu des entretiens par rapport à nos concepts théoriques : sujet supposé savoir, impossible à supporter, déjà-là conceptuel, déjà-là décisionnel, déjà-là intentionnel ainsi que les adaptations pédagogiques. Nous avons également été attentives aux champs lexicaux, aux lapsus ainsi qu'aux silences, étonnements, hésitations, en lien avec la dimension psychanalytique de notre cadre de référence.

### **Résultats et discussion**

Notre étude ne peut être généralisée, les pratiques de PEO et de PES ne donnent à voir que ce qui se passe dans leurs classes. Néanmoins, en croisant avec d'autres résultats de recherches, nous pourrions tenter une montée en généralité.

Nous avons catégorisé les résultats de notre étude en quatre domaines : les pratiques d'adaptation et l'influence de la formation, le déjà-là conceptuel lié au handicap et à l'inclusion scolaire, le poids des assujettissements, le rapport à l'épreuve des deux enseignantes.

### **Les pratiques d'adaptation et l'influence de la formation**

PEO a des gestes d'adaptation moins variés que PES. L'analyse des entretiens et des épisodes filmés en classe montre que l'élève B. travaille sur les mêmes documents que ses camarades, mais peut cependant utiliser des outils spécifiques<sup>10</sup> mis à sa disposition, soit par les parents, soit par une enseignante spécialisée<sup>11</sup>. PEO a passé un temps long, environ 20 % (12 minutes et 55 secondes) de la séance observée auprès de l'élève B., pour lui expliquer

10. Tables de multiplications, tableau de numération coloré, du matériel scolaire en double qui reste à l'école (crayons, stylos, règles).

11. B. est suivie par une équipe pluridisciplinaire spécialisée notamment dans les troubles des apprentissages, une fois par semaine par une ergothérapeute, une neuropsychologue, une psychomotricienne et une enseignante spécialisée avec qui elle a essentiellement travaillé en mathématiques.



les consignes, la relancer dans sa tâche, voire faire à sa place. Au cours de l'entretien *ante*, elle avait fait mention de l'utilisation de tutorat avec d'autres élèves de la classe, ce que nous n'avons pas eu l'occasion d'observer le jour du film. Elle conçoit surtout l'aide *via* une guidance forte et moins *via* des supports pédagogiques spécifiques (Toullec-Théry & Pineau, 2015). Enfin, elle délègue à l'Accompagnante d'Elèves en Situation de Handicap (AESH) une grande part de la responsabilité de l'aide<sup>12</sup>; elle conditionne d'ailleurs la scolarisation de B. à la présence de cette aide humaine. La présence de l'AESH se révèle être davantage une aide pour elle-même que pour l'élève. PEO explique son besoin d'AESH par son manque de formation et les difficultés qu'elle rencontre à proposer des adaptations pertinentes et efficaces (Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2009). Elle reste dans un questionnement récurrent quant à ses pratiques, trouvant difficilement des réponses concrètes.

PES, en revanche, grâce, selon elle, aux apports de sa formation, dit « intellectualiser » *sic* davantage son métier depuis qu'elle est spécialisée. Elle explique en effet qu'elle fonde son travail sur des projets pédagogiques individuels, construits après évaluations et observations de chacun de ses élèves. Elle les articule en prenant en compte les obstacles rencontrés par chacun et les points d'appui issus de leurs réussites. Le jour de l'enregistrement de la séance, les exercices proposés pour une même notion étaient différenciés, selon des groupes de niveaux. PES a apporté une aide particulière à l'élève A., non lecteur, en lui lisant elle-même les consignes et les phrases à compléter.

PEO et PES se rapprochent donc des profils des enseignants généralistes et spécialisés interviewés par Mazureau (2011), du point de vue des adaptations pédagogiques qu'elles effectuent et des représentations qu'elles véhiculent. Nos analyses valident également notre postulat de départ selon lequel PES mettrait en place des gestes d'adaptations pédagogiques plus variés que PEO, du fait, notamment, des apports de sa formation (*Ibid.*).

Notre second axe de recherche traite de la façon dont les enseignantes se sont informées et/ou formées par rapport aux troubles dys-exécutifs. Aucune des deux enseignantes n'en n'avait jamais entendu parler, alors que chacune scolarise un/e élève dans cette situation. PEO explique à plusieurs reprises qu'elle se sent démunie, se dit en demande d'informations et de formations. Elle estime que les modules proposés par l'institution ne répondent pas à la réalité du terrain à laquelle les enseignants sont confrontés :

« Au lieu de faire nos formations à la gomme, le mercredi et tout ça... Ce serait bien qu'on ait des formations comme ça heu... des pratiques ».

---

12. Reformulation des consignes, rappel du travail à faire, accompagnement des étapes du travail. L'AESH n'a pas de consignes particulières de la part de l'enseignante, elle module son action au cours de la séance dans la classe.





PEO regrette de ne pas disposer d'un réseau de références -ou, en tout cas, ne l'identifie pas comme tel- qui lui offrirait un soutien matériel, pratique ou pédagogique. Cependant, elle s'est saisie des conseils des différents professionnels qui travaillent avec B. et a cherché des informations auprès des parents pour tenter de s'adapter à ses besoins.

Pour PES, l'absence d'informations n'est pas considérée comme un problème, puisqu'elle affirme que ses pratiques ne sont pas influencées par les troubles de ses élèves, mais qu'elle localise les obstacles qu'ils rencontrent puis, après un travail spécifique, évalue leurs compétences. Elle dit mobiliser son réseau dès qu'elle ne sait pas, elle est entourée de professionnels liés au handicap tels que les éducateurs des SESSAD<sup>13</sup>.

### **Les déjà-là conceptuel et expérientiel du handicap et de l'inclusion scolaire**

Le lien entre le type de handicap et le déjà-là conceptuel que les enseignants en ont, documenté grâce aux travaux de Cook (2001) et d'Avramidis et al. (2000), se vérifie à travers les propos de ces deux enseignantes. PEO a régulièrement mis en avant sa difficulté à gérer des élèves dont le handicap se manifesterait par des troubles du comportement. Elle prend l'exemple de l'autisme, bien qu'elle n'ait jamais travaillé avec ce type d'élèves. Ses conceptions sont donc plus déterminantes que ses pratiques ou ses expériences antérieures. Elle a évoqué à plusieurs reprises le caractère tranquille de B. qui, selon elle,

« facilite son inclusion ». Quant à PES, elle dit également de A., qu'il « est très très sage [...], en inclusion c'est très simple ».

Ainsi, même dans une classe spécialisée, le comportement est indiqué comme un élément important et facilitant. Cette étude de cas de PES et PEO montre que les troubles du comportement sont un facteur déterminant dans l'inclusion et qu'ils génèrent des représentations négatives (Avramidis & al., 2000).

Ces deux enseignantes ont, de plus, des conceptions très différentes de ce qu'est l'inclusion scolaire. PEO la conçoit comme « la réinsertion de l'enfant dans le système normal ». Elle envisage la présence de B. dans la classe comme une chance pour cette dernière, une possibilité d'être « tirée vers le haut ».

Paradoxalement, elle explique que ses objectifs à l'égard de cette élève sont moins élevés que ceux qu'elle a pour les autres élèves. Elle met également en avant le fait que B. se sent heureuse de venir en classe, ce qui la satisfait en tant qu'enseignante. PEO, à l'instar des enseignants interrogés par Mazereau

13. Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile.





(2011), met davantage en avant les aspects de socialisation que les apports cognitifs de cette inclusion.

PES, quant à elle, a une vision beaucoup plus volontariste de l'inclusion. Elle estime que tous ses élèves doivent avoir un temps de scolarisation dans les classes non spécialisées de l'école, peu important la nature et le degré de leur handicap. Selon elle, les objectifs de l'inclusion ne sont pas tous des objectifs d'apprentissage, la socialisation étant prépondérante. Elle nuance toutefois son propos et précise que ce n'est pas la nature des handicaps qui pose problème mais la coopération qu'elle peut mener ou non avec ses collègues non spécialisés. Pour ces derniers, inclure n'est en effet pas toujours une pratique qui va de soi.

Pourtant, si nous considérons la distinction entre inclusion et intégration donnée par Thomazet (2011), PES se situe, malgré elle, dans une démarche d'intégration où « les enfants doivent s'adapter à l'école ordinaire avec l'aide de dispositifs spécialisés » (*Ibid.*) et non d'inclusion où « c'est à l'école de s'adapter pour apporter une réponse scolaire au plus près des besoins de chaque élève » (*Ibid.*). PES estime ainsi que A. n'a pas sa place dans l'Ulis-école TFC dans la mesure où ses capacités d'apprentissage sont supérieures à celles d'un élève qui y est habituellement scolarisé. Pourtant, elle ne regrette pas cette orientation et en pointe plutôt les avantages, A. ayant été, selon ce qu'elle sait, en souffrance scolaire avant d'arriver dans sa classe. Cette posture rejoint celle émise par les enseignants spécialisés interrogés par Mazereau (2011), qui se sentent « en charge de reconstruire un rapport positif global des élèves handicapés avec l'école, [...] la restauration d'une image positive de lutte contre la souffrance précédant le plus souvent la question de la reprise des apprentissages » (*Ibid.* p. 6).

Notre hypothèse de recherche postule que la spécialisation influence les conceptions et la prise en compte d'un handicap inconnu. PES n'a pas considéré le handicap de A. comme déstabilisant, même s'il lui était inconnu. Elle a agi avec lui, comme elle le fait avec n'importe quel autre élève de sa classe. Connaître la dénomination de son trouble n'a pas modifié ce qu'elle avait mis en place auparavant, en lien avec les acquis de sa spécialisation. PEO a exprimé à plusieurs reprises qu'une meilleure formation lui permettrait de mettre en place des adaptations adéquates pour B. ; ses pratiques habituelles ne lui semblent pas suffisantes. Nous avons également constaté que ses conceptions négatives sur un handicap qu'elle ne connaît pas, l'autisme, peuvent être un frein à l'inclusion future d'élèves en situation de handicap. La spécialisation ou l'absence de formation auraient donc une influence sur les conceptions et les pratiques de PES et PEO.

## Le poids des assujettissements

Dans notre troisième axe, nous souhaitons déterminer si l'enseignement catholique et ses valeurs chrétiennes, la spécialisation, la classe ordinaire ou





spécialisée, génèrent des assujettissements spécifiques. Travailler dans l'enseignement catholique est un choix pour ces deux enseignantes qui trouvent leurs racines dans leur biographie respective. PEO a fréquenté des écoles privées quand elle était élève. Elle motive son choix de parcours professionnel dans le privé par les valeurs véhiculées, même si elle ne se considère pas comme

« une grande pratiquante ». Elle explique également que le fonctionnement des établissements privés a quelque chose de plus « familial, communaut[aire] » et elle s'en sent proche.

Les parents de PES étaient enseignants dans des établissements privés et elle y a été scolarisée. Son parcours est selon elle, une suite logique. Elle se dit « sensible à l'enseignement catholique », mais ne parle ni de valeurs, ni de pratiques spécifiques.

L'étude du projet éducatif<sup>14</sup> de l'école de PEO et du projet d'établissement<sup>15</sup> de celle de PES dévoile dans quelle(s) mesure(s) les conceptions et les valeurs de ces deux enseignantes font écho aux contenus de ces projets.

Le projet éducatif de l'établissement de PEO met l'accent sur « le vivre ensemble » et, notamment, « respecter les autres, accepter la différence ». Pour l'établissement, « innover, c'est s'adapter à l'enfant en développement ». Enfin, il est question que les personnels se rendent « disponibles pour rencontrer les familles ». Émergent ici plusieurs points de convergence avec l'accent que PEO met sur le vivre ensemble, la tolérance et le respect ; sa volonté de prendre en considération chaque élève et de ne pas en laisser un

« sur le bord de la route » *sic* et la place des parents à qui elle estime avoir « à rendre des comptes » *sic*.

Elle serait assujettie à une obligation de résultats avec ses élèves, dans la mesure où elle estime devoir rendre des comptes aux parents. Il est à noter que l'établissement est aussi financièrement dépendant des parents ce qui le place en situation d'assujettissements vis-à-vis des familles, contrairement aux établissements publics (Felouzis et Perroton, 2011). PEO évoque un dilemme entre prendre le temps de s'occuper des élèves en difficulté, tout en continuant à faire avancer le reste du groupe. Les parents, selon elle, pourraient regretter un rythme d'apprentissage trop lent pour leurs enfants sans difficultés particulières.

L'un des objectifs de l'établissement de PES est de « rendre chacun acteur de sa formation et lui donner une juste estime de soi ». Ce n'est pas sans rappeler la base sur laquelle elle fonde son travail :

14. Le projet d'établissement fixe concrètement les objectifs à atteindre, en fonction du projet éducatif.

15. Chaque établissement définit son projet éducatif qui réfère à l'Évangile : il inclut donc la dimension pastorale.





Déborah SAUNIER et Marie TOULLEC-THERY

« le savoir, c'est pas moi qui leur donne finalement, c'est eux qui doivent le construire; c'est qui est capital, [...] c'est heu... leur implication personnelle et leur propre estime ».

Une concordance existe donc entre ce que prône l'établissement et les convictions et les pratiques de PES. Contrairement à PEO, PES n'a pas évoqué l'obligation de résultats dans l'entretien *ante*. Cependant, nous ne sommes pas en mesure de déterminer si l'absence de cet assujettissement est liée au fait de travailler dans une Ulis-école ou si elle est inhérente à la personnalité de l'enseignante.

Pour ces deux professionnelles, l'épanouissement de l'élève est une préoccupation qui passe avant la réussite scolaire. Elles ont, l'une et l'autre, la conviction que le fait d'être un élève avec des capacités et/ou des fonctionnements hors norme, devrait être accepté au sein de la classe et de l'école. Elles insistent toutes les deux sur le climat de classe, placé sous l'égide de la confiance et du bien-être de chaque élève qui est primordial, nécessaire et préalable à tout apprentissage futur. Pour PES :

« [Il] faut simplement leur redonner confiance et qu'ils arrivent à restaurer l'estime de soi [...] si y'a pas ça on peut pas aller plus loin ».

PEO dit :

« Je veux pas que l'enfant vienne avec la boule au ventre [...], je préfère enseigner dans un climat de confiance [...], je trouve que ça... ça les aide à progresser ».

Pourtant, l'une et l'autre relèvent la difficulté de composer avec l'hétérogénéité de leurs élèves lorsqu'elles sont confrontées à la gestion de la classe entière.

Au regard de notre recueil de données, il est difficile de déterminer dans quelle mesure les valeurs prônées par les établissements ont influencé celles des enseignantes, puisque les enseignantes se sont orientées vers ces établissements en partie à cause de leurs valeurs personnelles. De plus, le respect, la prise en compte des spécificités, la tolérance *etc.* ne sont pas des valeurs exclusivement chrétiennes, mais sont également partagées par les enseignants du secteur public (Felouzis & Perroton, 2011).





## Le rapport à l'épreuve des deux enseignantes

Nous développons, dans cette partie, les résultats de l'analyse au regard des concepts théoriques spécifiques du rapport à l'épreuve.

### Sujet supposé savoir : transmettre ou ne pas transmettre

Dans leur place de sujet supposé savoir, PEO et PES adoptent une posture singulière, influencée par leur milieu d'exercice, spécialisé ou ordinaire. PEO se définit comme détentrice de connaissances qu'elle a en charge de transmettre. Elle en fait même un enjeu fort de son travail : « on en transmet au maximum ».

Bien qu'elle ait l'intention de faire manipuler les élèves, de les rendre actifs, elle revient à cette place de celle qui transmet « pour [se] protéger » *sic.* et ainsi protéger son image de « sujet sachant » (Terrisse, 2009), telle qu'elle la conçoit. Jordan et Brossais (2011) avaient déjà mis en lumière un dilemme similaire : « Tout régenter dans l'interaction didactique est le choix d'Irène pour se sentir en sécurité, choix qui la laisse toutefois insatisfaite » (*Ibid.*, p. 66). Pour garder la maîtrise et, comme elle le dit, « en transmettre au maximum » *sic.*, PEO adopte un schéma de classe transmissif où l'enseignant est considéré « comme le principal émetteur de savoir et les élèves placés dans une posture globale d'écoute et d'exécution de consignes » (Connac, 2012, p. 236). PEO peine à trouver l'équilibre entre « intéresser » *sic.* ses élèves et les faire participer pour qu'ils réfléchissent « par eux-mêmes » *sic.* à un savoir qu'elle veut leur faire apprendre.

PES appréhende davantage son rôle comme celle qui accompagne et balise le chemin de ses élèves pour qu'ils construisent leur savoir par eux-mêmes. Elle emploie ainsi le terme de coordinatrice, utilisé dans le référentiel des enseignants spécialisés, pour décrire sa tâche d'enseignante spécialisée. Ce terme réaffirme inconsciemment son intention de ne pas être détentrice d'un savoir à transmettre et coïncide avec le fait que, dans l'enseignement spécialisé auprès d'élèves en situation de handicap, les enseignants ont tendance à ne pas affirmer la place des savoirs (Toullec-Théry et Pineau, 2015). Lors de notre observation en classe, nous avons constaté ce refus d'être référente et garante du savoir :

« Me regardez pas à chaque fois, tant qu'on dit rien... [...] Je sais pas moi ».

Les travaux de Savournin et *al.* (2013) soulignent, en milieu spécialisé, la tension professorale « instruire/prendre soin ». Nous pourrions ici la réinterpréter chez PES par la tension « instruire/accompagner ».

Nos résultats montrent que, malgré l'inclusion d'un élève dys-exécutif, les deux enseignantes continuent d'incarner leur rôle d'enseignante tel qu'elles





le conçoivent et protègent ainsi leur place de sujet supposé savoir. Nous en trouvons une autre illustration dans l'étude de l'impossible à supporter.

### **Impossible à supporter : l'individu et le groupe**

L'impossible à supporter de PEO et de PES a été mis en évidence à travers les analyses croisées des entretiens *ante*, des épreuves d'enseignement et pour PEO de l'après-coup. Les déjà-là ont permis de révéler des éléments des choix didactiques des enseignantes. Confrontées au réel de l'épreuve et à son imprévisibilité, elles n'ont pas toujours pu mettre ces choix en œuvre. L'impossible à supporter se retrouve dans leur empêchement respectif d'incarner leur position symbolique de sujet supposé savoir, du fait, notamment, des spécificités des élèves dys-exécutifs qu'elles scolarisent. PEO renonce à un fonctionnement de classe idéal pour « le bien » *sic* des élèves à besoins spécifiques, dont B. fait partie. Son dilemme se situe dans le choix qu'elle doit opérer entre aider un élève en particulier et faire avancer le reste de la classe dans le même temps :

« Il faut encore se démultiplier [...] on n'a pas forcément le temps ».

Pour PES, le manque d'autonomie de A. crée une tension car c'est un principe sur lequel elle fonde ses pratiques :

« je leur demande beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup d'autonomie et qu'ils se prennent en charge ».

Et avec A, bien qu'il s'investisse dans le travail qui lui est demandé, PES est néanmoins empêchée d'exercer son travail tel qu'elle le conçoit idéalement.

Le problème, c'est qu'il ne peut pas faire tout seul, le manque d'autonomie, c'est compliqué.

Elle est donc contrainte de l'accompagner plus qu'elle ne le souhaiterait, en dépit des outils qu'elle a imaginé en amont, mais qui ne rendent pas la situation accessible pour A., sans l'aide de l'adulte.

Ces deux enseignantes sont confrontées à un impossible à dire, à faire ou à transmettre partiellement lié à la scolarisation d'un élève dys-exécutif dans la classe, et plutôt lié à l'hétérogénéité du groupe-classe. Elles se fondent sur la manière habituelle dont elles mènent un groupe (en sur étayant [PEO] ou en sous étayant [PES]). Les obstacles potentiels que les élèves peuvent rencontrer dans une situation spécifique d'enseignement apprentissage et qui mèneraient à une différenciation restent sans solution, parce qu'elles activent leurs habitudes d'action, ancrées dans leurs déjà-là (leur propre passé d'élève, leur formation, leurs ancrages pédagogiques et théoriques, leur relation au savoir...) et leur posture symbolique de sujet supposé savoir dont elles ne peuvent sortir. Cet écart entre leur idéal et la réalité de leur classe oblige les enseignantes à modifier le milieu didactique. Elles sont divisées entre ce qu'elles avaient planifié, imaginé, voire idéalisé et ce qu'elles réalisent dans



leur classe. En ce sens, la scolarisation d'un élève à besoin particulier cristallise un impossible à supporter pour les deux enseignantes de notre recherche.

## Conclusion

Notre étude montre, en premier lieu, que les changements de pratiques qu'exige la transformation de l'école pour revêtir une dimension inclusive ne sont pas encore pleinement perçus par les deux enseignantes. Transformer l'école intégrative en école inclusive passe par une accessibilité des situations d'enseignement-apprentissage dont ces deux enseignantes ne se sont pas vraiment saisies pour le moment. En analysant les conceptions de l'inclusion scolaire des enseignantes et la réalité de leurs pratiques, nous avons pu confirmer l'influence de la spécialisation dans la variété des aides mises en place et dans la prise en compte d'un handicap inconnu.

Cette recherche montre également l'influence des conceptions des deux enseignantes sur leurs relations aux élèves et particulièrement vis-à-vis d'élèves à besoins spécifiques. Ces conceptions ont notamment à voir avec leur notion d'idéal : classe idéale, fonctionnement de classe idéal, élève idéal, enseignante idéale. C'est lorsque cet idéal est touché ou bien « menacé » que l'impossible à supporter surgit et pousse les enseignantes à modifier le milieu didactique. Plus ces enseignantes ont le sentiment de s'éloigner de cet idéal et plus la situation de classe et/ou le rapport à l'élève à besoins spécifiques sont vécus négativement. La conformité des élèves aux attentes institutionnelles et personnelles des deux enseignantes reste une condition forte pour une inclusion réussie. Le concept de rapport à l'épreuve permet de rendre compte de la complexité de l'acte d'enseigner et nous permet ainsi d'observer comment le sujet enseignant est influencé par ce qu'il est, par ses déjà-là conceptuels, ses assujettissements et les valeurs personnelles qu'il véhicule.

## Bibliographie

AMADE-ESCOT C. & MARSENACH J. *Didactique de l'éducation physique et sportive : questions théoriques et méthodologiques*. Grenoble : La pensée Sauvage, 1995.

AMANS-PASSAGA C. & AMADE-ESCOT C. Intervenir à l'Association sportive en collège rural : analyse des gestes relatifs à la conception de dispositifs et à la direction d'étude. In : Colloque *Analyse des pratiques en EPS ; expériences marquantes et gestes professionnels*. Clermont- Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, Mars 2007, pp. 123-142.





- AVRAMIDIS E., BAYLISS P. & BURDEN R. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 2000, n° 16, pp. 277-293.
- BARDIN L. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 2003.
- BLANCHARD-LAVILLE C. Aux sources de la capacité d'apprendre. In : BLANCHARD-LAVILLE C., BEILLEROT J. & MOSCONI N. (Dir.). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, 1996, pp. 17-49.
- BUZNIC-BOURGEACQ P. L'expérience de l'enseignant et ses implications didactiques : une étude de cas en EPS. In : *5e colloque international Recherche et Formation, Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*, 2005. Nantes : IUFM des Pays de la Loire.
- CARNUS M.-F. *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisés*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée, université Paul Sabatier, Toulouse III, 2001.
- CARNUS M.-F. Croyances, conceptions, intentions et pratiques effectives dans l'enseignement de la gymnastique : le cas de l'ATR et du repérage. *Dossier EPS*, 2002, n° 57, pp 160-164.
- CARNUS M.-F. Le sujet enseignant en didactique clinique. In : *La question du sujet en didactique clinique de l'EPS. Colloque de l'ARIS, Intervenir dans les APS, pratiques, recherches, formations*. Louvain-la-Neuve : Belgique, 2005.
- CARNUS M.-F. La décision de l'enseignant en didactique clinique. Etudes de cas en Education Physique et Sportive. In : TERRISSE A. & CARNUS M.F. (dir). *Didactique clinique de l'EPS, Quels enjeux de savoirs?* Bruxelles : De Boëck, pp. 63-81. 2009.
- CARNUS M.-F. & TERRISSE A. (dir.). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris : EP&S, 2013.
- CARNUS M.-F. Le rapport aux savoirs du sujet-enseignant en didactique clinique de l'EPS : un « déjà » là décisionnel». In : VINCENT V. & CARNUS M.-F (dir) *Le rapport au(x) savoir(s) au coeur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité*. De Boëck, pp. 62-73. 2015.
- CHEVALLARD Y. La TAD face au professeur de mathématiques. In : *Séminaire DiDiST*, Toulouse, 2009.
- CONNAC S. *La personnalisation des apprentissages : Agir face à l'hétérogénéité à l'école et au collège*. Collection pédagogie. Pologne : ESF éditeur, 2012.
- COOK B. A Comparison of Teachers' Attitudes Toward Their Included Students with Mild and Severe Disabilities. *The Journal of Special Education*, 2001, n° 34, pp. 203-213.





*Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 50, n° 4, 2017

FELOUZIS G. & PERROTON J. Enseigner dans le privé et le public en France. Une analyse comparative. *Revue française de pédagogie*, 2011, n° 177, pp. 61-84.

FREUD S. Psychanalyse et médecine ou la question de l'analyse profane. *Ma vie et la psychanalyse*. Paris : Gallimard, 1925.

GOIGOUX R. Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et Didactique*, 2007, vol. 1, pp. 47-70.

JOURDAN I. & BROSSAIS E. Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve. *Recherche et formation*, 2011, n° 66, pp. 9-22. En ligne : [<https://rechercheformation.revues.org/1064>], consulté le 13 avril 2015.

LACAN J. *Écrits*. Paris : Seuil, 1966.

LÉAL Y. *L'éducation à la santé dans un enseignement polyvalent. Une étude de cas contrastée en didactique clinique à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée. Toulouse : Université Toulouse 2 Le Mirail, 2012.

LESTEL G. *Analyse didactique et clinique de la transmission des savoirs : une étude de cas en EPS*. Mémoire de Master 2 Ecole Doctorale CLESCO. Toulouse : Université -Toulouse Le Mirail UTM, 2005.

MAZERAU P. Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2014, n° 65, pp. 21-29.

MAZERAU P. Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez les enseignants généralistes et spécialisés. *Travail et formation en éducation*, 2011, n° 8, pp. 1-17. En ligne : [<http://tfe.revues.org/1562>], consulté le 28 mars 2015.

REVAULT D'ALLONNES C. *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod, 1999.

SAVOURNIN F., BROSSAIS E. & JOURDAN I. Le rapport à l'épreuve d'une enseignante spécialisée. In : Congrès international AREF, 27-30 août 2013, Montpellier.

TERRISSE A. La question du savoir dans la didactique des APS. Habilitation à diriger des recherches. Toulouse : Université Toulouse 3 Paul Sabatier, 1994.

TERRISSE A. Transposition didactique et prise en compte du sujet : perspectives de recherche en éducation physique et sportive. In : AMADE-ESCOT C., BARUE J.-P., BOS J.C, DUFOR F., DUGRAND M. & TERRISSE A. *Recherches en EPS, bilan et perspectives*. Paris : Editions Revue EPS, 1998, pp 81-91.





- TERRISSE A. La référence dans l'enseignement à l'éducation physique et sportive. In : TERRISSE A. (Eds) *Didactiques des disciplines : les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck Université, 2001, pp. 119-139.
- TERRISSE A. L'après coup en didactique clinique de l'EPS : procédures et effets. In : LAHANIER-REUTER D. & RODITI E. (Dir.). *Questions de temporalité : les méthodes de recherche en didactique (2)*. Lille : Presse Universitaire Septentrion, 2007, pp. 47-59.
- TERRISSE A. & CARNUS M.F. *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck, 2009.
- THOMAZET S. L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 2008, vol. 34, n° 1, pp. 123-139.
- THOMAZET S. De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans la construction d'une école pour tous. In : *7e forum des associations. De l'intégration à l'inclusion : quels changements pour l'élève ?* 6 avril 2011 Lyon. En ligne : [[http://www.lacourte-echelle.org/La\\_Courte\\_Echelle/Nos\\_Journees.html](http://www.lacourte-echelle.org/La_Courte_Echelle/Nos_Journees.html)], consulté le 17 septembre 2015.
- TOUBOUL A. *Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques enseignantes de EPS. Etude didactique clinique en savate boxe française*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée. Toulouse : Université Toulouse 2-Le Mirail, 2011.
- TOULLEC-THERY M. & PINEAU V. Inclusion en cours d'histoire dans une classe de 5e de collège : une étude de cas. *Éducation et didactique*, 2015, vol. 9-1, pp. 33-55.
- TOULLEC-THERY M. & NEDELEC-TROHEL I. Tentative de modélisation de l'organisation du fonctionnement de trois binômes AVS/professeur. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2009, n° 45, pp. 129-138.





## **Schooling for students with special needs : the representations and practices of a specialist and a general teacher**

**Abstract :** This study aims at understanding how two teachers, a specialist and a general one, reacted to the relationship to the test of teaching a dysexecutive pupil. Our research questions are focused on the teachers' conceptions of disabled pupils' inclusion, on their representations of the various types of disability and on the pedagogical adaptations they use. Data processing and analysis are based on the theoretical and methodological framework of clinical didactic and focused on the concept of the relationship to the test examined in its two dimensions : the subject supposed to know and the unendurable. We have also considered the external and unconscious subjections the teachers may deal with. Our results show a discrepancy between the teachers' conceptions and representations and their pedagogical practices. They also confirm the importance of the institutional support of teachers to make school (more) inclusive.

**Keywords :** Inclusion. Dysexecutive syndrome. Pedagogic adaptations. Clinical didactic. Subjections.

## **Escolarización de alumnos discapacitados : concepciones y practicas de una profesora especializada y de una profesora « ordinaria ».**

**Resumen :** Nuestro estudio tiene por objetivo comprender las tensiones que existen entre lo que piensan y lo que hacen dos profesoras, una de ellas especializada, y la otra "ordinaria". Cada una de ellas escolariza a un alumno disejecutivo en su clase. Nuestras cuestiones de investigación conciernen sus concepciones, vistas como ya instaladas, que ellas transmiten sobre la discapacidad, la inclusión escolar y sobre las practicas de adaptación que ellas ponen en practica para dos alumnos en situación de discapacidad. Nuestro análisis se basa en un marco teórico y metodológico de la didáctica clínica y se centra en el concepto de la relación del profesor con la cuestión, con su plan de trabajo y su puesta en práctica. Esta relación es descompuesta en dos dimensiones : la persona que supuestamente sabe y lo imposible de soportar. Sin dejar de lado la parte de dependencias exteriores a las cuales los profesores pueden estar sometidos. Nuestros resultados ponen en evidencia una tensión entre las concepciones ya instaladas de esos profesores y sus prácticas





Déborah SAUNIER et Marie TOULLEC-THERY

efectivas. Ellos reafirman, igualmente, la importancia del acompañamiento y sostén de los profesores por parte de la institución, para efectuar las transformaciones necesarias que hagan posible una escuela inclusiva.

**Palabras claves :** Inclusión. Síndrome disejecutivo. Adaptaciones. Didáctica clínica. Dependencias.

