Education inclusive et Participation des acteurs. Activité et Subjectivation : Le sujet-participant

Patrice Bourdon

▶ **To cite this version:**

Patrice Bourdon. Education inclusive et Participation des acteurs. Activité et Subjectivation : Le sujet-participant. Education. Université de Lorraine, 2021. tel-03468338

HAL Id: tel-03468338
https://hal.science/tel-03468338

Submitted on 7 Dec 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.

Ecole doctorale : Sociétés, langages, temps, cultures (SLTC)

Sciences de l'éducation et de la formation (section CNU 70)

Education inclusive et Participation des acteurs

Activité et Subjectivation : Le sujet-participant

Note de synthèse

présentée pour l'obtention d'une

Habilitation à diriger des recherches

(tome 1)

Patrice BOURDON
Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation
Université de Nantes / CREN EA 2661

Soutenue le vendredi 3 décembre 2021, devant un jury composé de :

Marie Hélène JACQUES - Professeure, Université de Limoges

Dominique MACAIRE - Professeure, Université de Lorraine (Présidente du jury)

Jean Michel PEREZ - Professeur, Université de Lorraine (Garant scientifique)

Serge RAMEL - Professeur, HEP Lausanne (Rapporteur)

Philippe TREMBLAY - Professeur titulaire, Université Laval à Québec (Rapporteur)

Nathalie TREPANIER – Professeure titulaire, Université de Montréal

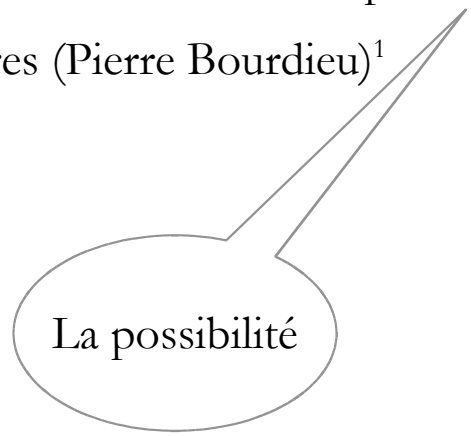
Frédéric TUPIN - Professeur, université de la Réunion (Rapporteur)

BOURDON Patrice HDR Sciences de l'éducation 03/12/2021 Université de Loraine

Résumé

A un premier niveau, cette note de synthèse revient sur mon parcours de recherche et va interroger d'une part, les processus et les pratiques de scolarisation des élèves dits à besoins éducatifs particuliers, d'autre part, mettre au jour les effets de l'usage des outils numériques auprès de jeunes autistes. En m'appuyant sur les théories de l'activité développées par Vygotski (1934) et Leontiev (1985), puis sur la notion de milieux, soutenue par Wallon (1954), cette note de synthèse a pour ambition d'identifier en quoi l'engagement dans l'activité participe du processus de subjectivation. Dans une dernière partie, cela me permet de porter un regard réflexif sur la façon dont j'engage des recherches dites participatives et collaboratives avec des acteurs de terrain et des équipes plurielles. C'est alors une mise en perspective des épistémologies qui visent à l'implication des acteurs dans un processus de participation pour consolider leur pouvoir d'agir que mes travaux prennent racines. Ainsi cette position, soumise au double ancrage de Wallon et Leontiev, singulière dans le champ des sciences de l'éducation, ouvre de nouvelles perspectives de recherche qui visent à prendre en compte l'implication des acteurs et à produire des résultats qui peuvent conduire au changement des usages et des pratiques avec et par la recherche. Le concept de sujet-participant apparait alors heuristique, spécifiquement pour ces publics considérés institutionnellement dominés. Il est également pertinent pour penser l'engagement du chercheur-participant dans des travaux à forte implication.

Nous naissons déterminés et avons « une toute petite chance »
de devenir libres (Pierre Bourdieu)[1]



[1] Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement.* Les éditions de Minuit.

REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier les membres du jury qui me font l'honneur de participer à cette soutenance d'HDR, qui ont accepté de me lire et d'engager une discussion scientifique au-delà de l'expertise en tant que telle des dossiers.

Le travail présenté dans cette note de synthèse est le fruit de nombreuses années de recherche conduites avec des collègues chercheurs, des étudiant.es de master, des doctorant.es au sein du Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN EA 2661). Elle prend également appui sur des travaux réalisés avec de nombreux acteurs de terrain, de jeunes dits à besoins éducatifs particuliers, enseignants, parents dans le cadre d'une collaboration qui a progressivement évolué vers des recherches participatives et collaboratives. Qu'il.elle.s en soient chaleureusement remercié.es ici.

Merci à Sylvie, mon épouse, pour sa présence, nos échanges, ses relectures.

Merci à mes enfants, mes ami.es pour leur soutien et leurs encouragements.

Table des matières

Introduction 11
De l'enseignant spécialisé à l'enseignant- chercheur en sciences de l'éducation et de la formation.....11
I - Genèse d'un parcours et évolutions d'un champ de recherche sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.....16
1 - Parcours de formation et de recherche en sciences de éducation.....16
2 - Evolution d'un paradigme : de la personne handicapée à l'activité de la personne …21
3 - De l'intégration scolaire à l'École inclusive : la question de l'activité.....25
4 - Activité, apprentissage, socialisation et autisme 29
5 – Du contexte de ma thèse à l'encadrement de travaux d'étudiant.es en doctorat.....33

Partie 1

Comprendre le développement des acteurs avec et par la recherche.....35
I - Scolariser et inclure 38
1 - De l'intégration à l'inclusion : enjeux et effets sur les pratiques.....41
2 - Ouverture d'un champ de recherche sur l'articulation entre intégration et scolarisation49
II – Socialiser.....52
1 – Socialisation et accès aux savoirs.....57
2 – Des manières d'être aux autres et avec les savoirs 64
III – Compenser et rendre accessible.....70
1 – D'une approche centrée sur la personne à celle centrée sur ses activités 75
IV - Parcours scolaire et scolarisation : la question du morcellement.....78
1 - Ruptures et continuités du parcours scolaire dans le cas des Ulis pro.....83
2 - Qu'en est-il du parcours scolaire et des transitions chez les élèves dits à BEP ?.....90
2.1.1 - Des transitions multiples liées à la spécificité de l'accompagnement (contexte) des élèves dits à BEP.....91
2.1.2 - Le statut d'élève (lycéen vs handicapé) : un enjeu de construction identitaire dans le parcours scolaire.....95
2.1.3 - Le dispositif Ulis considéré comme un espace, lieu de ressources.....96
3 - Des ressources pour accompagner le processus de scolarisation 97
4 - Des ressources pour accompagner le parcours qui s'articulent autour de fonctions.104
4.1 - La fonction information pour les acteurs du lycée : la fiche de « besoins élèves » 105
4.2- La fonction interface liée aux missions du coordonnateur du CSA et de l'encadrement du lycée.....107
4.3 - La fonction adaptation dans le lien pédagogique.....108
4.4 - La fonction accessibilité permet à l'élève d'accéder pleinement à ses activités. .109
4.5 - La fonction régulation pour l'articulation du projet autour de l'élève.....111
V - Synthèse et discussion.....114
1 - Des injonctions institutionnelles aux pratiques inclusives.....115
2 - De l'étude de la scolarisation à la mise au jour de l'activité des personnes à besoins éducatifs particuliers.....119
3 - Transitions et parcours scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers.....122
4 - Education inclusive et la participation effective dans une Ecole commune.....123

Partie 2

Activité, Usage du numérique et Autisme.....129
I - Autisme et évolution de la prise en compte des besoins de scolarisation.....131
1 - Vers une lente évolution du principe d'une scolarisation inclusive : la loi et l'engagement de l'Etat pour inciter 131
2 - Autisme, participation effective et scolarisation.....135
II - De la compensation à l'accessibilisation.....137
1 - La place du numérique dans l'activité des enfants et adolescents avec autisme.....137
2 - Quelle place pour les recherches sur l'usage du numérique chez les personnes avec autisme ?.....141
3 – Une recherche qui permet de répondre à des besoins nouveaux en terme d'étayage144
4 – Favoriser l'accès aux apprentissages et aux interactions sociales.....150
4.1 - Apport du projet en termes d'action et transférabilité 152
III - Processus instrumental et appropriation des outils numériques tactiles.....154
1- De Rabardel à Engeström vers une prise en compte des milieux dans l'activité.....154
IV – Discussion et synthèse 161
1 - Pertinence du déploiement des outils numériques tactiles.....161
2 – Usage du numérique, pratiques enseignantes.....163

Partie 3

Construction d'une identité de chercheur en éducation.....167
I - Activité, milieux et scolarité des élèves à BEP.....168
1 - La question de l'activité dans la scolarité des élèves à BEP.....168
2 - Milieux et scolarité 173
3 - Apprentissage et subjectivation.....177
II – Perspectives de développement du chercheur et Cadre épistémologique 179
1 – Implication et immersion dans les terrains de recherche 184
2 - Analyser les données langagières pour identifier l'activité des acteurs 186
3 - Production de savoirs issus de la recherche et participation des acteurs 191
5 – Mise en œuvre de recherche impliquée auprès de populations dyscommunicantes 192
6 – Encadrement de travaux de thèse et implication des acteurs.....195
6.1 - Numérique et autisme 195
6.2 – Politiques inclusives des universités et scolarité des étudiants handicapés.197
6.3 – Habitat inclusif partagé, usage du numérique et autisme.....199
III - Recherches pluridisciplinaires et enrôlement dans l'activité de recherche : un choix et un positionnement épistémique.....201
1 – Présentation d'un programme et perspectives de recherche actuelles : PARTICIPE 3.0 et Pii Hip Xp.....203
1.1 – Un contexte favorable à des recherches plurielles.....203
1.2 - Contexte du projet d'habitat inclusif partagé et origine du projet de recherche205
1.3 - Problématisation et objectifs dans le cadre d'une recherche collaborative et participative.....207
1.4 - Autisme, accessibilité et accompagnement vers l'autonomie.....209
1.4.1 - Mise en œuvre d'un environnement numérique pour préparer l'accès à une vie autonome dans un habitat inclusif.....211
1.4.2 - Analyse et accompagnement de l'activité des aidants professionnels et

familiaux dans la transition vers l'habitat inclusif : CREN 212
1.4.3 - Adaptation au nouvel environnement, à la vie quotidienne et penser le bien-être des personnes : City Design Lab / CREN 214
2 – cadres méthodologiques.....215
2.1 - Mise en œuvre d'un environnement numérique pour préparer l'accès à une vie autonome dans un habitat inclusif 218
2.2 - Analyse et accompagnement de l'activité des aidants professionnels et familiaux dans la transition vers l'habitat inclusif : CREN.....220
2.3 - Adaptation au nouvel environnement, à la vie quotidienne et penser le bien-être des personnes : City Design Lab / CREN.....220
3 - Résultats attendus - Exploitation et faisabilité.....221
4 - Composition des équipes, modalités de travail et coordination 222
4.1.1 - Régulation du projet « Participe 3.0 » et implication des acteurs de LRS49 dans le cadre d'une recherche participative.....223
4.1.2 - Coordination et gouvernance du programme de recherche au sein du consortium.....224

Conclusions et perspectives 225
1 - Perspectives et posture de chercheur.....228
2 - Activité – subjectivation : le sujet-participant dans le champ des recherches en éducation 233
Bibliographie.....239

Introduction

De l'enseignant spécialisé à l'enseignant- chercheur en sciences de l'éducation et de la formation

La rédaction de cette note de synthèse me permet, d'une part, de revenir sur mon parcours de chercheur qui prend sa source dans des questionnements liés à mon activité professionnelle d'enseignant spécialisé dans une période de forte évolution conceptuelle et règlementaire dans le domaine de la scolarisation des élèves que l'on nommait à l'époque « handicapés ». D'autre part, elle tend à mettre en perspective mon activité d'enseignant-chercheur avec l'évolution du champ de la scolarisation des élèves dits à « besoins éducatifs particuliers » (BEP) et la façon dont j'ai construit une posture de chercheur pour être en mesure aujourd'hui de coordonner des programmes de recherche et d'encadrer des doctorant.es.

Dans la première partie, cette note qui s'appuie ainsi sur un parcours de recherche, va d'abord porter un regard critique sur les processus en jeu dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers[2]. A partir de mes recherches, et des thèses ou mémoires de master que j'ai (co)encadrés, l'objectif est de mettre au jour ce qui contribue à comprendre la façon dont ce public a pris place dans l'École, la façon dont l'École lui a donné accès à un univers de savoir(s) et de socialisation(s) dans ses différentes dimensions. Il s'agit également de comprendre la façon dont la recherche, mes travaux plus spécifiquement, ont permis d'identifier des freins et des facilitateurs de la scolarisation de ces élèves. Pour cela, partant des recherches que j'ai menées ces vingt dernières années, je m'attache à comprendre les enjeux et les processus liés à l'accès à une scolarité pour tous et pour chacun, en prenant en compte l'activité de ces publics dans un contexte de scolarisation historiquement situé dans lequel les individus sont en partie contraints et assujettis au statut que leur confère l'institution.

Il s'agit également de mettre au jour «des manières de faire » de la recherche puisque je suis intimement convaincu que le savoir produit par mes travaux est nécessairement en lien avec les méthodologies choisies, avec une épistémologie qui s'appuie sur la participation et l'implication

[2] Cette terminologie couramment utilisée a été adoptée par l'UNESCO depuis la déclaration de Salamanque en 1994 puisqu'il s'agit ainsi d'élargir le champ au-delà du handicap. Nous utiliserons donc cette expression généralement sous le sigle BEP. Pour mieux comprendre cette appellation, je me réfère également aux travaux de Gréta Pelgrims (2019) qui montre la construction institutionnelle de ce syntagme. C'est pourquoi j'utilise généralement l'expression « dits » à BEP.

des acteurs. En effet, mes premiers travaux étaient issus de ma pratique d'enseignant spécialisé, portaient en partie sur mon activité d'enseignant ou du moins le champ dans lequel elle s'exerçait.. Aujourd'hui, les choix épistémiques que j'ai opérés m'amènent à m'engager dans des recherches participatives qui enrôlent des chercheur .es issu.es de plusieurs disciplines pour aborder la complexité de situations éducatives qui impliquent des acteurs avec lesquelles mes recherches se développent, usagers, familles, professionnel.les de l'éducation. De l'implication du praticien -chercheur, de l'enseignant-chercheur, au chercheur-participant, de la multiréférentialité, développée par Jaques Ardoino, enseignant à Paris 8 lors de mon DEA[3] et doctorat, jusqu'à la multidimentionnalité de Marguerite Altet, directrice du centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) lorsque j'ai rejoint ce laboratoire en 2006, il n'y a qu'un pas.

C'est ainsi que j'ai pu mesurer combien la scolarité de ces élèves en milieu régulier ou ordinaire, malgré une volonté politique et l'évolution régulière de la législation depuis la loi de 1975, dite « loi d'orientation en faveur des personnes handicapées[4] », fut souvent effectivement plus une forme de socialisation que d'une possibilité d'accès aux savoirs. Il est alors pertinent de questionner l'égalité au regard des formes de scolarisation et des formes scolaires proposées à ce public pour s'engager dans un procès de scolarisation et de certification. L'évolution législative est souvent liée aux contextes internationaux et aux injonctions des organisations internationales (Ramel et al., 2016), aux déclarations ratifiées par la France, pour enrayer cette exclusion historique du système régulier et commun de scolarisation. Sous une terminologie faite d'intégration, d'inclusion, d'école inclusive, un certain nombre de dispositifs produisant de l'exclusion se sont installés contre-carrant ainsi la volonté d'inclusion affichée dans cette législation. C'est-à-dire alors que la scolarisation en milieu régulier et commun fut, et est généralement, conditionnée à la « bonne tenue » de ces élèves dits à besoins éducatifs particuliers. J'ai d'ailleurs pu récemment analyser cette construction sociale de l'École inclusive (Bourdon, 2020a). Ainsi indique Jean Michel Pérez, « *Les travaux menés sur les conditions d'accessibilité [...] viennent témoigner que dans les pratiques effectives les situations mises en place et dites « adaptées en fonction de l'hétérogénéité du public* », peuvent faire obstacle à l'entrée de ces élèves dans les apprentissages (Perez, 2017).

Je mesure dès les premières lignes de cette introduction que l'objet de ce travail est aussi de définir et de conceptualiser les syntagmes employés pour faciliter la compréhension des processus : Scolarité *vs* scolarisation ; intégration scolaire *vs* inclusion scolaire, puis École inclusive aujourd'hui ; « socialisation » dans ses dimensions plurielles ; handicapé *vs* situation de handicap ou besoins éducatifs particuliers, désormais. Au-delà d'une entrée sémantique qui serait

[3] Diplôme d'études approfondies : équivalent Master 2

[4] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000333976

réductrice, l'enjeu premier de cette note de synthèse est de me permettre de construire une approche théorique de l'activité de ces élèves en m'appuyant sur mes travaux de recherche. Il s'agit ainsi de comprendre ces manières de qualifier les situations et comment elles agissent sur les pratiques. Mon ambition est alors de montrer les effets sur la participation effective de ces élèves « à » et « dans » l'École, de ces jeunes dans la cité.

Je mesure aussi que ce regard réflexif sur mes recherches doit permettre d'apporter une compréhension originale des problèmes soulevés au fil de la fréquentation scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, je fus l'un des premiers à utiliser le mot « scolarisation » (Bourdon, 1995, 1998 et 1999b) pour qualifier la façon dont l'intégration scolaire des élèves dits alors « handicapés » s'organisait, se déroulait. Si la majorité des recherches sur ces questions, y compris encore aujourd'hui, portent sur les pratiques ou les dispositifs, voire sur les politiques éducatives, j'ai fait très tôt le choix, dès le DEA, de m'intéresser à la manière dont ces élèves s'inscrivaient dans l'École pour apprendre et ainsi appréhender les situations sociales qui s'y rapportent. Certes plusieurs chercheur.es se sont aussi intéressées, ces dernières années, à la question des savoirs dans le processus d'inclusion, notamment sur les aspects didactiques (Suau et Assude, 2016 ; Assude et al., 2014 ; Assude, 2019 ; Toullec-Théry et Marlot, 2013 ; Perez et Assude, 2013 ; Toullec-Thery et Pineau, 2015). Nous verrons en nous appuyant sur les travaux de Tambonne et Mercier (2003) comment l'articulation entre les systèmes principaux et secondaires d'apprentissage lors de la scolarisation de ces élèves peut produire de l'exclusion dans le déroulement du contrat didactique. C'est alors du point de vue de l'activité effective des élèves et des professeurs, prenant en compte la dialectique enseignement-apprentissages que l'originalité de mes recherches s'est ancrée.

Au début de mes travaux, cette entrée originale de l'intégration scolaire centrée scolarisation, m'a amené à porter un intérêt spécifique aux processus d'apprentissage que j'ai d'abord travaillé sous l'angle du rapport au(x) savoir(s) et des mobiles[5] d'apprendre (Charlot, Bautier et Rochex 1992 ; Rochex, 1995 ; Charlot, 1997 ; Bourdon, 1998 et 2003). Cette entrée au croisement de la sociologie et de la psychologie des apprentissages fut le résultat de ma thèse sur la scolarisation des élèves présentant un handicap moteur (Bourdon, 2003). La question qui se pose aujourd'hui est alors de comprendre, comment donner accès aux savoirs en toute égalité pour ce public en sachant que les systèmes de compensation, de différenciation peuvent produire une mise à l'écart des élèves identifiés en situation de handicap au sein même de la classe ?

A un premier niveau, je vais donc interroger, le passage de l'intégration à l'inclusion et

[5] La théorie de l'activité développée par Leontiev (1985) permet de penser les « motifs » de l'apprendre ou les mobiles tels que définis par Rochex (1995)

soumettre cette « transhumance » à ce que cela produit sur les apprentissages et la socialisation. Il me sera alors nécessaire de montrer ce que la « scolarité » et la « scolarisation » renvoient en terme de pratiques (inclusives). Lors des phases de confrontation à l'École, j'ai pu observer, pour ces différentes catégories de public scolaire, des engagements dans l'activité d'apprendre et dans les relations sociales qui semblaient se développer en lien direct, d'une part, avec les situations contextuelles rencontrées, d'autre part, selon un processus complexe de subjectivation avec et dans l'École. C'est alors que le concept de milieu développé par Henri Wallon me fut et sera précieux pour comprendre ce qui se joue au contact de l'École (Wallon, 1954) car comme le soulignent Elisabeth Bautier et Jean Yves Rochex, l'intérêt *de la notion de milieu réside également dans le fait qu'elle ne limite pas l'environnement de l'enfant à son milieu familial mais l'étend à l'ensemble des situations sociales dans lesquelles il agit et interagit, les groupes de pairs apparaissant ainsi aussi important que la famille ou le maître* (Bautier et Rochex, 1999). A cet effet, je reviendrai sur les fonctions attribuées à la notion de milieu chez Wallon dans la spécificité de ce public dits à BEP dont la scolarité est largement morcelée et emprunte à de multiples transitions, bifurcations. C'est d'ailleurs avec mes travaux sur la scolarisation des enfants et adolescents malades ou accidentés (Bourdon, 2006 et 2018b ; Bourdon et Toullec-Thery, 2017c ; Bourdon et Toubert-Duffort, 2017a et b), mais aussi ceux réalisés lors de ma thèse, que j'ai pu identifier des mobiles d'apprendre (Bourdon, 2003, 2005 et 2007b) en lien direct avec le soin, le handicap, la compréhension de soi, de ce qui arrive de façon inattendue parfois, les formes diversifiées de scolarisation. C'est ce que Léontiev développe sous le terme de « motif(s) de l'activité » (Leontiev, 1985).

Au cours de cette première période de recherche, je peux également constater l'émergence d'une autre entrée soutenue par Marie Hélène Jacques (2013 et 2016), Serge Ebersold (2013) ou Bessin, Bidart et Grossetti (2009) sur les transitions et bifurcations des parcours en contexte scolaire. J'ai pu mobiliser cette approche en m'intéressant aux ruptures et continuités dans le processus de scolarisation avec des recherches sur la scolarisation des élèves avec trouble moteur (Bourdon, 2007, 2016) ou sur la scolarité des élèves en situation de handicap avec l'appui d'un dispositif Ulis[6] en lycée professionnel (Bourdon, 2018b, 2019 et 2020b), voire celles que j'ai citées et qui concernent la scolarisation des enfants et adolescents malades ou accidentés (Bourdon et Roy, 2006 ; Bourdon, 2017, 2018b ; Bourdon et Toubert-Duffort, 2017). Depuis ma thèse, je n'ai donc cessé d'interroger et d'analyser les dispositifs d'apprentissage à partir de cadres précis et heuristiques en m'appuyant sur les théories de l'activité (Vygotski, 1934 ; Léontiev, 1985), de la médiation, de l'enrôlement et étayage (Vygotski, 1934 ; Bruner, 1983), de la mobilisation (Rochex, 1995) pour penser la scolarisation des élèves au parcours scolaire atypique et d'en évaluer les

[6] Unité localisée pour l'inclusion scolaire

effets sur les apprentissages.

Il me parait alors pertinent de comprendre comment ces processus de scolarisation se sont inscrits dans un contexte politique et scientifique qui a engagé des façons de penser l'accès à l'École commune pour cette population. Pour mémoire, en 1975 peu ou pas d'élèves en situation de handicap étaient scolarisés en milieu ordinaire. Dans son rapport de 1986 Henri Lafay indique ainsi que 28620 enfants et adolescents handicapés sont en « intégration individuelle » dans des établissements scolaires en France (écoles, collèges ou lycée) ; 3779 en classes spécialisées et 192562 en classes de perfectionnement ou en section d'éducation spéciale (SES en collège) (Lafay, 1986 pp 26-27). Ces données indiquent que le ratio élèves handicapés/total d'élèves scolarisés est de 1/400 alors qu'il est de 1/36,5 (3378000 élèves en situation de handicap) en 2019[7] hors établissements spécialisés ou en milieux hospitaliers. Certes, cette progression est conséquente en presque 35 ans, pour autant il m'importe de comprendre si les outils proposés aux élèves pour être scolarisés, apprendre, s'inscrire dans la société en terme de socialisation, permettent d'en devenir membre. Cette progression se produit-elle dans un processus qui permet une participation effective ?

On peut se demander dans quelle mesure l'évolution du nombre d'élèves, de personnes en situation de handicap, ou dites à besoins éducatifs particuliers, à l'École, dans la cité, au cours de ces 35 dernières années, est le reflet d'une évolution de l'engagement dans l'apprendre et d'un processus de subjectivation ?

Cette note de synthèse comporte trois parties : la 1ère est consacrée à mes travaux sur la scolarisation des élèves dits à besoins éducatifs particuliers, la 2nde s'attache à mettre au jour les résultats des recherches que j'ai coordonnées dans le champ de l'autisme et de l'usage du numérique avec les projets çATED-Autisme, NumAccess et Participe 3.0. Enfin la troisième partie m'incite à revenir, d'une part, sur la prise en compte de la question de l'activité des publics dits à besoins éducatifs particuliers dans son rapport aux milieux, notamment scolaire, et de mettre au jour, d'autre part, la façon dont je conçois et conduis mes recherches avec une mise en perspective des épistémologies qui visent à l'implication des acteurs dans le processus. Mes travaux ont ainsi essentiellement évolué vers des méthodologies participatives dans des équipes pluridisciplinaires.

Ces trois parties me permettront de questionner la place du sujet dans la mise au jour de son activité opérée par le chercheur au sein de son dispositif pluriel et ainsi me positionner dans le champ de débat des recherches dites collectives, coopérative, recherches-action, que je qualifie in

[7] https://www.education.gouv.fr/l-education-nationale-en-chiffres-2019-6551

fine de « sujet(s)-participant(s) », de « chercheur.e.s-participant.e.s ».

Ainsi, comme je le développerai tout au long de mon propos à travers mes recherches et publications, mon action en tant que chercheur s'inscrit principalement dans la mise au jour des processus d'apprentissage de populations à la scolarisation atypique avec notamment une identification des motifs de l'activité. Fort de ces vingt années de recherche pluridisciplinaire en lien avec la mise au jour de l'activité des élèves et des publics dits à besoins éducatifs particuliers, cette Habilitation à Diriger des Recherches a pour ambition, d'une part, de réaliser une synthèse de mes travaux en lien avec les avancées scientifiques contemporaines, d'autre part, de mieux identifier et consolider mes manières de faire de la recherche afin d'encadrer des travaux en sollicitant cette approche qui permet d'articuler : Activité et Subjectivation dans la confrontation de ces publics aux milieux dans laquelle l'activité se construit.

I - Genèse d'un parcours et évolutions d'un champ de recherche sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers

1 - Parcours de formation et de recherche en sciences de éducation

Partant de mes expériences professionnelles[8] et des rencontres avec le champ des sciences de l'éducation, c'est un monde nouveau de compréhension qui s'ouvre à moi lors de ma licence à l'université de Paris 8-Vincennes-Saint-Denis. En effet, alors enseignant spécialisé en institution pour enfants et adolescents présentant des troubles du comportement et de la conduite, j'ai été amené à travailler un certain nombre de questions complexes, durant les enseignements de licence, qu'elles soient du domaine de la psychologie, de la pédagogie, de la didactique ou de la sociologie de l'éducation. Ces entrées m'ont permis de démarrer une réflexion en lien avec les projets d'intégration scolaire que je commençais à développer dans ma pratique quotidienne d'enseignant spécialisé en institution. Nous étions au début des années 90 et des projets de la sorte émergeaient. Les travaux des enseignants-chercheurs de l'équipe ESCOL m'ont particulièrement intéressé car ils permettaient d'appréhender de façon nouvelle des

[8] J'étais alors enseignant spécialisé en Institut Médico-Pédagogique et titulaire d'une certification d'enseignant spécialisé (CAPAIS), avec un mémoire portant le titre de « L'intégration scolaire des élèves handicapés ». Mon 1er écrit sur ce sujet.

problématiques d'échec scolaire autrement que par l'entrée de la sociologie de la reproduction bourdieusienne. Comprendre ce que les élèves font « à et avec » l'École, quels usages ils font de l'École, d'une part, pour se construire en tant que sujet-apprenant, d'autre part, pour s'inscrire dans une société et y prendre place, me semblait tout à fait pertinent. C'est ainsi une compréhension nouvelle que ces travaux apportaient dans la confrontation souvent violente de ce public avec l'École.

L'obtention du concours de professeur des écoles de l'enseignement public en 1993, tout en poursuivant mes études universitaires en maîtrise de sciences de l'éducation option « recherche », m'a permis de poursuivre mes premières réflexions et écrits d'apprenti chercheur, pour ne pas encore les qualifier de « recherches », en travaillant sur : « Les enseignants et l'intégration scolaire des enfants handicapés ». Il s'agissait dès lors de comprendre dans quelle mesure l'École ordinaire agissait comme une structure d'intégration accueillant tous les élèves, quelles que soient leurs différences. Plusieurs questions, qui restent présentes dans mes travaux actuels, m'ont permis de mettre au jour :

- la place des enseignants dans le processus de scolarisation,
- des types de pratiques et leurs effets,
- des obstacles à l'intégration scolaire,
- des processus et la construction du sens de l'intégration pour les enseignants.

Je mesure aujourd'hui combien ces questions restent d'actualité dans mes travaux récents. Combien aussi ces questions sont toujours aussi prégnantes et conditionnent le processus de scolarisation en milieu ordinaire pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Au long de cette première enquête en maîtrise (Bourdon, 1996), j'ai voulu mettre au jour la place des enseignants dans le processus d'intégration des enfants dits alors « handicapés ». Il me semble intéressant d'extraire cette citation de la conclusion, qui elle reste au cœur de mes questionnements actuels : *L'Ecole en tant que lieu d'acquisition des connaissances se trouve confrontée à la question des savoirs posée par l'intégration scolaire des enfants handicapés. Quel est le rôle des enseignants pour lever le non savoir de certains enfants dont le retard scolaire inquiète parfois... il faut aussi s'attacher à comprendre comment l'enfant entre dans les savoirs et la relation aux pairs.* Cette posture tout à fait novatrice à l'époque m'a permis d'affiner cette entrée que j'ai jusqu'alors maintenue : Que font les élèves avec et dans l'École ? Quelle place ont les savoirs dans le processus de scolarisation ?

Ainsi j'ai pu mettre en évidence des processus différenciateurs, chez les enseignants d'école primaire qui accueillent ou côtoient des élèves handicapés dans leur classe ou dans l'école. J'ai pu

identifier deux types de postures d'accueil, l'une visant à la socialisation (les enseignants qui parlent « d'intégration »), l'autre visant l'accès au savoir (les enseignants qui parlent de « scolarisation »). Aujourd'hui, la question reste centrale dans le discours des enseignants lorsqu'ils disent « il va en inclusion » pour signifier que l'élève en situation de handicap est en classe ordinaire pour un temps plus ou moins long de la journée. Que fait l'élève à besoins éducatifs particuliers quand « il va en inclusion », en rapport à ceux qui vont à l'école ?

C'est ainsi que dans la suite, j'ai poursuivi mes travaux en DEA sous la direction, à nouveau, d'Elisabeth Bautier (ESCOL). Cette recherche s'inscrivait pleinement, et jusqu'à aujourd'hui, dans la perspective d'appréhender la scolarisation des élèves en situation de handicap du point de vue des savoirs et de l'engagement dans l'activité que l'on nomme « apprendre ». L'objet de ce DEA (Bourdon, 1998) était alors de m'intéresser cette fois-ci aux élèves et à la façon dont ils fréquentaient l'École, pour y faire quoi, dans quelles perspectives ? J'ai ainsi essayé de comprendre les effets du handicap d'un point de vue identitaire et donc subjectif, pour analyser les évolutions des élèves dans la scolarisation inclusive, de mettre au jour des rapports aux savoirs, aux activités d'apprentissage et aux objets à apprendre. C'est donc avec une entrée par les savoirs que je souhaitais appréhender déjà le processus inclusif. Finalement, j'interroge la participation effective des élèves à besoins éducatifs particuliers dans une École que je qualifierai maintenant de « commune » puisque la question de l'École inclusive me semble très connotée par à la *capacité* des membres à y prendre place, et laissant en suspens les *possibilités* offertes pour y prendre place. Cette approche théorique va se développer lors de ma thèse et des travaux qui ont suivi au sein de l'équipe Escol à Paris 8.Ainsi cette formation initiale à l'université de Paris 8 – St Denis n'est pas étrangère à ma façon de faire de la recherche. En effet, les travaux que j'ai conduits en DEA ou en thèse, avaient pour objet de mettre au jour des processus liés à la scolarisation des élèves en situation de handicap. Par nature et culture, les dispositifs de prise en charge de ces élèves sont complexes et construits à partir d'une histoire, d'une géographie et d'une cause. C'est ce que j'ai appelé « identité » des institutions pour ce public (Bourdon et Toullec, 2016 p246). Etudiant de Jacques Ardoino à l'époque et dirigé par Elisabeth Bautier (Escol) pour mes premiers travaux, j'ai pu aborder la complexité de ces dispositifs de scolarisation et déployer des analyses qualitatives des pratiques langagières des acteurs interrogés comme je l'ai montré. Ardoino considère qu'il faut *situer [la complexité]dans la relation unissant l'objet à propos duquel on s'interroge et le sujet voulant à l'occasion produire de la connaissance* (Ardoino, 2011 p136). En effet, les situations de recherche que je rencontre s'intéressent aux dimensions plurielles des milieux dans lesquelles elles se construisent et se développent. Lorsque j'enquête sur les parcours scolaires des élèves dits à BEP, il est nécessaire de prendre en compte la parole de l'ensemble des acteurs, de situer ces parcours dans

une période inscrite dans des dispositifs contemporains, des façons de faire avec ce public, tout en prenant en compte la singularité des acteurs dans ce processus de scolarisation. *En ce sens*, précise Ardoino (Ibid. p 137), *l'approche de la complexité est toujours « multiréférentielle » et non seulement multidimensionnelle.*

Lors de mon recrutement à l'université de Nantes en 2006, je me suis d'abord inscrit dans les travaux qui étaient en cours au sein de l'équipe (Bourdon, 2013) et poursuivi la publication de mes recherches précédentes (Bourdon et Bautier, 2000 ; Bourdon, 2005 et 2007b) ou en cours, notamment celles liées à la scolarisation des enfants et adolescents malades ou accidentés (Bourdon et Roy, 2006 ; Bourdon, 2007c ; Bourdon et al., 2007a ; Bourdon, 2008 et 2009). Cette période est aussi caractérisée par une forte implication dans la coordination d'équipes de pédagogique puisque j'étais alors co-responsable de la mission ASH[9] et coordonnateur des formation d'enseignants spécialisés à l'IUFM de Nantes.

Mon arrivée au CREN en 2006 m'amène à confronter cette approche construite à Paris 8 autant du côté des travaux d'Ardoino et Berger que de ceux de l'équipe ESCOL, plurielle par nature, avec celle développée par Marguerite Altet qu'elle nomme « approche plurielle des situations éducatives ». En effet, il s'agit alors, d'entrer dans une démarche pluridisciplinaire croisée de différents chercheurs en éducation comme ce fut le cas dans la recherche à laquelle j'ai participé dès mon arrivée (Hersant et Morin, 2012). La question qui se pose aujourd'hui est de mettre en lien les influences de mon parcours sur la façon dont JE m'engage désormais dans la recherche. A l'évidence lorsque je constate la diversité des entrées que je mets en synergie dans la recherche çATED-Autisme dans toutes ces dimensions, ou que je construis en m'engageant dans l'animation d'une plateforme interdisciplinaire d'innovation (Pii) soutenue par la région Pays de la Loire, il s'agit bien de convoquer des regards croisés et complémentaires pour comprendre l'activité des acteurs dans les dispositifs et accompagner le changement. Ce dernier projet a d'ailleurs pour objectif de s'appuyer sur l'expérience utilisateur pour mettre au jour l'activité.

Le véritable tournant dans mes recherches arrive en 2011 lorsque démarre le projet çATED en lien avec l'entreprise Sii Ouest Atlantique à laquelle s'associe le CREN pour développer l'application çATED. Ainsi avec le projet de recherche çATED-Autisme, que j'ai coordonnée, nous avons développé des approches pluridisciplinaires sur la question des apprentissages chez les personnes avec autisme dans le cadre d'étayages/compensations favorisant l'accessibilité aux apprentissages et aux activités sociales dans une école inclusive,. Nous avons ainsi pu identifier des processus d'appropriation des outils numériques à visée instrumentale (n).

[9] Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés

L'équipe constituée autour de ce projet comportait des chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation mais aussi des informaticiens sur le versant IHM ou EIAH[10]. C'est cette association complémentaire qui a permis de prendre en compte le champ de la didactique professionnelle, de l'ergonomie du travail en sollicitant les travaux de Rabardel (1995) sur le processus instrumental faisant ainsi le lien entre compensation par un outil numérique, activité de la personne avec autisme, appropriation d'un artefact dans l'activité à l'Ecole. Ainsi, comme nous le verrons plus après, le rapport instrumental (de l'artefact à l'instrument) développé dans les travaux de Rabardel (1995), se situe d'abord au niveau de l'outil (qui peut être ici une tablette) lui-même, porteur de continuité, de transition (voire de médiations) dans un environnement (espace-temps-personnes) en évolution continue. L'auteur définit l'artefact comme une « chose » élaborée par le sujet ou par d'autres pour s'inscrire dans une activité finalisée (Rabardel, 1995, p. 49). Par exemple une tablette tactile est un artefact qui devient instrument lorsqu'on l'utilise pour des activités scolaires.

L'outil peut alors être considéré comme un objet technique neutre alors que l'instrument est inscrit dans un usage. Il s'agit alors de comprendre comment se construit le passage de l'artefact à l'instrument, à travers la question de *l'appropriation* et de la *conception des outils numériques* pour un public avec autisme ou TSA. Autrement dit, la spécificité du public questionne la conception d'un artefact avec des utilisateurs experts de leur domaine d'action et impliquent une méthodologie innovante en informatique (Guffroy, 2017a ; Guffroy, Leroux et Teutsch, 2018). Rabardel propose deux processus complémentaires pour comprendre le processus de genèse instrumental, c'est-à-dire le passage de l'artefact à l'instrument avec cette double entrée de l' instrumentation et de l'instrumentalisation. Il s'agit alors à nouveau dans mes travaux, mais sur un autre champ d'investigation, de comprendre comment les activités d'apprentissage se construisent et dans quelle mesure, elles sont en lien avec le processus de subjectivation. Dans son introduction française de « Pensée et langage » (Vygotski, 1934), Yves Clot (p.11) souligne qu'*il n'y a qu'un pas de là aux recherches qui font usage régulier de la problématique « instrumentale » développée par Vygotski : que ce soit en psychologie de l'enfant où G.Netchine-Grynsberg et S.Netchine croisent volontiers les travaux d'Henri Wallon et ceux du psychologue russe autour de la notion « d'instrument psychologique », ou, plus récemment, dans le domaine peu fréquenté par Vygotski lui-même, ceux de l'ergonomie du travail – où Rabardel a cru pouvoir reprendre le problème des techniques en le considérant sous l'angle de la genèse instrumentale dans les activités professionnelles.*

Très récemment, le projet « Participe 3.0 », dont je ferai une présentation dans la 3ème partie pour mieux l'articuler avec mon parcours, va permettre de poursuivre cette complémentarité des approches puisque l'équipe pluridisciplinaires que je coordonne s'inscrit dans la perspective des

[10] Interaction Homme-Machine ; Environnements informatiques pour l'apprentissage humain

« grandes transitions sociétales » actuelles et s'appuie sur l'expérience utilisateurs qu'ils soient personnes avec autisme ou aidants familiaux et professionnels. Il a pour objet, d'une part, la co-élaboration d'outils numériques pour un groupe de 8 jeunes adultes avec autisme actuellement en FAM ou MAS[11] de façon à les accompagner vers l'accès à un habitat inclusif partagé dans une perspective d'autonomie et de pleine participation citoyenne. Il s'agit ainsi de développer des outils numériques de réalité virtuelle ou de réalité augmentée et de mettre au jour les effets de leur usage sur l'activité et son développement. Cet objectif est inscrit dans une approche systémique qui conduit à prendre en compte les besoins d'accompagnement des aidants familiaux et des professionnels. D'autre part, le projet d'habitat inclusif est aussi porteur de nécessaires transformations des pratiques d'accompagnement de la part des aidants professionnels et familiaux. Il s'agit donc ici de prendre en compte les nouveaux modes d'accompagnement pour que ces jeunes accèdent à l'autonomie. Enfin, la perspective d'un nouveau cadre de vie, l'environnement intérieur dans un logement individuel, demande que cette mutation soit considérée. Le 3ème volet de la recherche, à travers la mise en place d'une plateforme interdisciplinaire d'innovation (Pii) regroupant 15 chercheurs[12], concerne ces aspects environnementaux pour penser le bien-être des usagers dans une approche anthropocentrée et de co-création citoyenne où les questions d'accessibilité s'imposent.

2 - Evolution d'un paradigme : de la personne handicapée à l'activité de la personne

Au regard des changements de paradigme pour appréhender la question du handicap dans la société et particulièrement à l'École, il est possible de considérer que ces modifications profondes dans les façons d'engager la scolarité des élèves en situation de handicap trouveront un point de basculement lors du passage de la classification internationale du handicap (CIH)[13] en vigueur de 1980 à 2001 vers la classification du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF) en 2001, soit un passage de la compensation du handicap à l'accessibilisation aux activités, au sens de « tâches », j'y reviendrai. C'est aussi une évolution de posture politique engagée par plusieurs

[11] Foyer d'accueil médicalisé - Maison d'accueil spécialisée

[12] Laboratoires CREN et LS2N (Université de Nantes, Polytech et Central Nantes – Le Mans Université), LARIS (Université d'Angers-Polytech), City Design Lab (Ecole de Design de Nantes) et 2 UserLab (Nantes et Le Mans)

[13] Sans entrer dans le détail et les enjeux à cet instant, il est possible de dire que la CIH voyait une centration sur la personne et ses déficiences et incapacités alors que la CIF se centre sur les activités de la personne et prend donc en considération le contexte et les situations qui produisent du handicap.

présidents de la République française depuis le rapport Bloch-Lainé en 1967 qui souligne : s*ont inadaptés à la société dont ils font partie, les enfants, les adolescents et les adultes qui, pour des raisons diverses, plus ou moins graves, éprouvent des difficultés, plus ou moins grandes, à être et à agir comme les autres. […] L'inadaptation, ainsi définie de façon très large, est un phénomène aux limites incertaines, qui englobe des cas disparates. […] On dit qu'ils sont "handicapés" […] parce qu'ils subissent, par suite de leur état physique, mental, caractériel ou de leur situation sociale, des troubles qui constituent des "handicaps", c'est-à-dire des faiblesses, des servitudes particulières, par rapport à la normale ; celle-ci étant définie comme la moyenne des capacités et des chances de la plupart des individus vivant dans la même société. […] À la gravité intrinsèque du handicap ne correspond pas, rigoureusement, un degré proportionné d'inadaptation. […] D'autre part, l'inadaptation peut être due, tout autant, à l'état de la société qu'à celui de l'individu et c'est alors le milieu qui est inadapté aux personnes* (Bloch-Lainé, 1969, p.3). La loi d'orientation de 1975 en faveur des personnes handicapées et les dispositions prises par le législateur pour engager un véritable procès d'intégration de ce public à l'École sont sans nul doute une période importante de basculement en faveur d'une scolarisation en milieu ordinaire. Ainsi lorsque la communauté scientifique, les États, les acteurs du milieu éducatif pensaient la prise en charge des populations handicapées selon le modèle de la CIH où seule la centration sur les « défauts » de la personne et ses incapacités figuraient, c'est le modèle adopté par l'organisation mondiale de la santé (OMS) en 1976 sous la direction de Philip Wood qu'une conception centrée sur la description des conséquences des troubles de la santé devint la référence. Pourtant, il est possible de le percevoir au regard du titre de la loi de 1975, la centration s'effectue sur la personne handicapée et non sur les limitations dans ses activités comme ce fut le cas dans la CIF. La loi 2005 dite « Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »[14] introduira le concept de participation.

Le concept de handicap jusqu'aux années 1980 se développe alors presque exclusivement dans le champ médical et suit l'évolution d'un modèle biomédical où très majoritairement, les personnes handicapées dont l'État s'est « (pré)occupé », étaient celles issues des conflits mondiaux du XXème siècle qui ont engendré de nombreux blessés, invalides puis, celles que l'on considérait « inadaptées » dans la période ségrégative (Simon, 1988). L'évolution de la société dans cette période amène la prise en compte d'une nouvelle dimension, celle du social, dans le regard que l'on porte sur le handicap et les personnes atteintes d'un trouble de la santé. Elle a pour effet de muter vers une conception du handicap qui s'articule selon un modèle socio-médical. Comme je l'ai dit, l'OMS, en s'appuyant notamment sur les travaux de Wood, a défini le champ du handicap dans une articulation en quatre étapes en s'attachant plus particulièrement aux conséquences des

[14] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647etcategorieLien=id

maladies ou des altérités dans leurs états les plus aigus et les plus progressifs : Trouble de la santé - Déficience – Incapacités – Désavantage social.

La déficience est identifiée à une atteinte, une perte de substance ou l'altération d'une structure ou d'une fonction (psychologique, physiologique, anatomique). Elisabeth Zucman (1982, p. 43) souligne que *la déficience telle que la définit l'OMS, n'implique ni obligatoirement l'état de maladie, ni une étiologie (organique) à l'exclusion d'une autre (sociale, accidentelle ...) ni la déficience exogène (mort des parents) par rapport à l'endogène. Elle peut-être durable ou transitoire.* Elle correspond donc à un écart par rapport à une norme biomédicale et comprend des altérations qui peuvent être définitives ou temporaires. Il est tout à fait probable que certaines personnes relèvent de plusieurs catégories de déficiences. Les multiples interactions qui se développent entre elles, ne présument en rien du désavantage social qui en résultera par ailleurs, des situations de handicaps rencontrées. Aujourd'hui, l'évolution prodigieuse de la science, a permis d'identifier souvent précisément la nature même du trouble de la santé et ses conséquences. Ainsi les milieux professionnels ont établi des évaluations précises afin de catégoriser au mieux la pathologie. La CIH engageait alors à mesurer ce déficit en termes de degré, de pourcentage, d'échelle de valeur, ce qui rend donc possible la comparaison et la classification par catégories. La déficience est donc par nature un déficit en rapport à une normalité, mais c'est aussi un manque. Elle s'adresse ainsi à l'aspect lésionnel et affecte l'intégrité physique, mentale ou sensorielle de l'individu porteur de celle-ci.

Les notions d'incapacités et de désavantages sont peu utilisées au profit des termes de déficience et de " handicap ". Certes il est difficile de ne pas tenir compte de l'usage du mot handicap dans le langage courant et la notion de déficience est peut-être plus facile à cerner ; mais comme cela est rappelé par le CTNERHI[15] *: " Ces trois dimensions (déficiences, incapacités, désavantages) sont les éléments constitutifs du handicap. Si un lien existe entre chacune d'elles, ce lien n'est ni linéaire, ni systématique "* (IGAS-IGEN, 1999, p.7*) ;*

Dans des travaux récents, Magdalena Kohout-Diaz (2018) fait référence à une lecture défectologique des troubles de la santé. C'est-à-dire qu'il est ici question de faits et pratiques qui restent ancrés dans un rejet de « l'anormalité » et dans la catégorisation de ce qui est « autre », du côté de la défectologie. L'auteure, par cette entrée, va alors questionner l'écart à la norme notamment lorsque les élèves sont confrontés à des apprentissages. Ce concept de défectologie (Barisnikov et Petitpierre, 1994) semble intéressant à analyser dans le contexte actuel car « l'extension de la science du déficit telle que pensée à l'origine par L. S. Vygotski, est en réalité à l'opposé des approches neurologiques contemporaines, qui inscrivent le défaut dans l'être » (Kohout-Diaz, 2018a, p.23).

Selon l'OMS, l'incapacité, n'est autre que la conséquence de cette déficience en termes de

[15] Centre Technique National d'Etudes et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations

réduction partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité donnée de façon ou dans les conditions considérées comme "normales" pour un être humain (OMS, 1980). L'incapacité peut être caractérisée par une perturbation par excès ou par défaut dans l'accomplissement d'une activité ou d'un comportement. On peut observer que la catégorisation est sociale et fonctionnelle, et qu'elle a pour effet de révéler le désavantage social et personnel que le "handicapé " peut avoir à subir dans les interactions de la vie quotidienne. L'incapacité détermine l'aspect fonctionnel des difficultés que rencontre la personne atteinte de déficience. Notons que cette notion *d'incapacité* était fort peu employée à l'époque dans le langage courant et professionnel comme le souligne le rapport de l'IGAS-IGEN cité précédemment. Elle était pourtant d'un emploi beaucoup moins subjectif que la notion de *handicap*, elle s'appuie souvent sur une évaluation des incapacités réelles en terme d'impossibilité à exécuter certains actes (comme par exemple marcher, courir, voir, etc.). Elle pourrait donc objectivement sur certains types de déficiences indiquer l'état du sujet sans pour autant présager de son désavantage social, d'autant plus qu'elle est comme la déficience, évaluable et mesurable. Il sera intéressant de mesurer en quoi ces notions (déficiences et incapacités) font encore aujourd'hui figure pour penser la scolarisation des élèves lorsque les enseignants s'attachent régulièrement à « savoir ce qu'a l'élève » comme si l'identification du trouble de la santé permettait de penser ses activités. C'est ainsi que l'identification des déficiences et incapacités devient parfois nécessaire *a priori* pour mettre en œuvre des pratiques de différenciation les plus adaptées possibles aux besoins. Bien évidemment dans mon propos, l'entrée par la mise au jour des activités effectives des élèves et l'accessibilité aux savoirs me semblent bien plus pertinente pour accompagner leur scolarisation.

Le désavantage social, ultime étape de la CIH, définit *les limitations au libre exercice des rôles sociaux défavorisent la personne par rapport à la situation qui serait la sienne si elle était bien portante. Ces limitations résultent de l'interaction de la personne avec son environnement proche ou lointain, y compris la solidarité sociale dont cette personne bénéficie ou non* (Chapireau, 2001, p. 38). Il est la conséquence de la déficience et/ou de l'incapacité et permet de définir les limites ou interdits dans l'accomplissement d'un rôle considéré comme ordinaire compte tenu de l'âge, du sexe, des facteurs sociaux et culturels. Le handicap se distingue alors par une discordance entre les performances ou l'état du sujet et ce qui est attendu de lui et représente ainsi les conséquences personnelles, sociales ou économiques de la déficience et de l'incapacité. Il est donc avant tout une donnée sociale dont les répercussions et le degré de retentissement dépendent principalement du milieu dans lequel il s'exerce et de la capacité de l'individu atteint à agir, modifier, contrôler ses incapacités dans sa vie sociale. Il va se comprendre aussi comme l'écart entre la réalité du fonctionnement d'un individu et les représentations que le milieu a élaborées à son égard. Un enfant déficient n'est pas

nécessairement *handicapé*. Le désavantage représente celui des situations et non des individus eux-mêmes. C'est progressivement, et je le développerai, que le passage de la CIH à la CIF devrait permettre de penser autrement les activités scolaires dans une École commune, que l'on nomme principalement aujourd'hui « école inclusive ».

3 - De l'intégration scolaire à l'École inclusive : la question de l'activité

C'est dans la perspective de la CIH, de la compensation donc, que le modèle de l'intégration scolaire s'est construit dans les années 1980. C'est-à-dire celle d'une scolarité en milieu ordinaire qui était conditionnée aux (in)capacités de la personne et non à la possibilité du milieu de s'adapter aux besoins. Il serait, en première lecture, facile de considérer que le schéma type d'une trilogie *déficience/incapacité/désavantage* fonctionne dans cet ordre logique mais nous comprenons très vite que l'organisation de ce modèle est plus complexe. En effet une personne peut être atteinte d'une "déficience", esthétique[16] par exemple (Gardien, 2003), sans pour autant présenter une incapacité résultante mais, par ailleurs, elle peut subir un désavantage dans l'exercice de certaines professions ou dans la conquête amoureuse de la personne désirée. En outre, il est tout à fait possible d'être socialement désavantagé sans pour autant présenter une déficience ou une incapacité quelconque (l'absence de papiers d'identité peut être fortement handicapante et ne reflète en rien une déficience liée à la personne désavantagée). Dans l'ouvrage *La classification internationale des handicaps* (OMS, 1980), il est précisé au chapitre "dimensions du désavantage social" qu*'un individu présentant une compétence réduite dans une de ces*[17] *dimensions de l'existence est, ipso facto, désavantagé par rapport à ses pairs.* Cette approche excluante ne prend pas en compte les effets de certains désavantages dans le sur-investissement, que Vygotski qualifie de « sur-compensation » lorsqu'il indique que *La médiation conduit l'enfant à développer un processus de « surcompensation » (Barisnikov et G. Petitpierre, 1994, p. 86) qu'il décrit comme suit : « La compensation en tant que réaction de l'individu envers le défaut, anime de nouveaux processus, des processus détournés de développement qui servent de substitution, de superstructure, et sont complémentaires des fonctions psychiques endommagées »* (Vinatier et Laurent, 2008, p. 8). En m'appuyant sur cette approche Vygotskienne des sujets atteints de trouble de la santé produisant une déficience dans le développement de compétences, j'ai pu montrer qu'ils deviennent spécialistes, voire experts de leurs troubles, ce qui nourrit parfois un mobile d'activité (Bourdon, 2003 et 2006). Je mesure ici combien cette approche, par une logique linéaire des questions liées au handicap, induit alors une façon de

[16] Il s'agit d'une catégorie existant dans les nomenclatures
[17] Il s'agit des "actes fondamentaux de l'existence".

penser la scolarité des élèves identifiés comme tels : handicap = intégration ou inclusion scolaire = scolarité conditionnée aux possibles compensations des incapacités de la personne. C'est alors dans les années 1990/2000 que l'usage de l'expression « inclusion scolaire » s'est progressivement substituée à celle « d'intégration scolaire » parfois même par un simple remplacement de terminologie sans concevoir que cela pourrait modifier des façons de penser l'École pour les élèves en situation de handicap telle la circulaire sur les Clis en 1989[18]. Certes, cette façon d'analyser la situation a pourtant été différente car comme le souligne Eric Plaisance, *l'apparition de la notion d'inclusion dans le débat concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap suscite différentes interrogations. Elles portent notamment sur la distinction entre cette notion et celle d'intégration et sur la pertinence de substituer un terme à l'autre. Le vocabulaire de l'inclusion n'est guère utilisé en français pour désigner des processus concernant des personnes. Il est au contraire courant en langue anglaise, souvent couplé à l'expression éducation inclusive, de plus en plus adoptée dans les organismes internationaux* (Plaisance et al., 2007, p. 159).

À mon sens, une véritable transformation va donc s'opérer quand la classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF) est adoptée par l'OMS en 2001 en lieu et place de la CIH. C'est ainsi un nouveau modèle qui permet de se centrer sur les activités de la personne et non sur ces seules déficiences. Ainsi les expressions évoluent, par exemple, du *handicap* aux *situations de handicap*, de l'*élève handicapé* à l'*élève à besoins spécifiques* avec la déclaration de Salamanque en 1994. C'est également dans la même période que la loi de dite de 2005[19] va être votée en France suivie d'une profusion de textes législatifs, circulaires, transformant progressivement l'intégration scolaire en École inclusive.

Cette nouvelle classification marque une double rupture avec l'ancienne, d'une part, elle ne s'articule plus uniquement autour d'un modèle socio-médical et introduit une troisième dimension individuelle s'appuyant sur un modèle psychologique, ce qui a pour conséquent d'intégrer des facteurs personnels liés aux individus. Elle marque d'autre part, *une rupture en ne se focalisant pas sur la seule dimension du handicap, mais se fixe comme objectif : la description de la santé et du handicap au sein d'une même entité : le fonctionnement* (Jamet, 2003, p. 167). En s'appuyant sur la notion de fonctionnement, l'identification des difficultés de la personne s'applique aux fonctions organiques et surtout aux activités, au sens de « tâches », qu'elle réalise au sein de la société[20]. Ce qui a pour conséquence d'éviter une centration sur son handicap et de s'attacher à comprendre les fonctionnements du point de vue interne (le dysfonctionnement organique par exemple), de celui

[18] https://www.education.gouv.fr/bo/2009/31/mene0915406c.htm

[19] LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647etcategorieLien=id

[20] « Activité » dans la CIF, renvoie aux pratiques et non à l'activité au sens de Vygotski ou Leontiev

de l'individu lui-même dans son propre fonctionnement subjectif (limites d'activités) et également au niveau du sujet dans la société, c'est-à-dire en terme de restriction de participation dans les rapports à la société (une personne sortant de prison peut avoir des difficultés d'insertion sans pour autant présenter un dysfonctionnement organique). Cette approche va me permettre alors de réinscrire mes travaux sur la question de l'activité de personnes lors de la scolarisation puisque je venais de soutenir ma thèse (Bourdon, 2003) et j'engageais plusieurs travaux sur la façon dont les élèves en situation de handicap, malades ou accidentés se construisaient avec et dans l'École (Bourdon, 2005, 2007b ; Bourdon et Roy, 2006). C'est effectivement ce changement de paradigme des années 2000 avec la CIF qui a favorisé une nouvelle approche.

Les concepts fondamentaux développés sur lesquels repose la CIF, s'articulent autour de cinq domaines (OMS, 2002) :

Le *problème de santé* est une altération qui occasionne une souffrance, une perturbation des activités quotidiennes, il conduit à une consultation des services de santé. Il peut s'agir d'une maladie aiguë ou chronique, d'un trouble, d'une lésion, d'un traumatisme … Ce qui ne change pas par rapport à la CIH.

Les *fonctions organiques et les structures anatomique*s désignent les fonctions physiologiques des systèmes organiques (y compris les fonctions psychologiques) et les parties anatomiques du corps tels que les organes, les membres et leurs composantes. C'est-à-dire un aspect objectif des troubles de la santé.

L'activité sous l'angle des limitations, désigne l'exécution d'une tâche ou d'une action d'une personne et traite de la performance réelle dans le sens de l'exécution. Elle ne se réfère pas à une aptitude ou un potentiel et s'inscrit dans un contexte donné.

La *participation* désigne l'implication dans une situation de vie réelle. C'est le résultat de l'interaction entre la personne et les facteurs externes. Elle concerne le rapport à la société et permet de considérer les aspects subjectifs d'engagement dans l'activité.

Les *facteurs contextuels* se scindent en deux : d'une part les facteurs environnementaux externes (les attitudes sociales, les caractéristiques architecturales, les structures sociales et légales, le climat, le sol ...) et d'autre part, les facteurs personnels, internes (sexe, âge, mode d'adaptation, origine sociale, niveau d'études ...). *L'une des innovations majeures de la CIF*, précise F.Jamet, *est la classification des facteurs environnementaux qui rend possible l'identification des obstacles et facilitateurs environnementaux* (Jamet, 2003, p. 168).

Le grand intérêt de la CIF, outre d'ouvrir les champs possibles de compréhension, d'adaptation et de changer potentiellement le regard sur les personnes avec des troubles de la santé, est de centrer le système de lecture sur la notion d'activité s'appuyant à la fois sur des modèles externe (sociolo-

gique et contextuel), interne (psychologique), objectif (biomédical) et subjectif (psychosociologique avec la participation). Nous pouvons discuter ici le concept d'activité tel qu'il fut pensé par Vygotski (1934) ou Leontiev (1975). En effet, l'activité telle qu'elle fut définie par ces auteurs, ne se réduit pas aux activités effectives dans ses limitations ou possibilités comme la CIF l'entend car *dans des conditions sociales qui assurent un développement harmonieux des hommes, l'activité intellectuelle n'est jamais isolée de l'activité pratique* (Leontiev, 1975, p.111). Alors si principalement la CIF et son interprétation par les acteurs vont s'attacher à identifier ce qui relève de l'activité concrète[21] et ses limitations, il est pertinent de comprendre dans quelle mesure la confrontation au milieu scolaire des personnes à BEP va nourrir une activité intérieure réalisée par chaque sujet dans son rapport aux milieux humains dans lesquelles elle se développe. Comme le souligne Leontiev, c*e faisant, on perd de vue l'essentiel, à savoir que l'homme ne trouve pas seulement dans la société des conditions extérieures auxquelles il doit adapter son activité, mais que ces conditions sociales portent en elles les motifs et les buts de son activité, ses moyens et ses modes ; en un mot, que la société produit l'activité des individus qui la composent* (Leontiev, 1975 p 92-93). *Le concept d'activité est donc nécessairement lié au concept de motif* qui nécessite alors de relier l'objet de l'activité avec son orientation (Ibid., p.113).

Dans la CIF, la composante organique définit les structures et fonctions de l'organisme, la composante activité et participation couvre un éventail de domaines de vie dans lequel l'individu peut s'engager (par exemple, l'apprentissage, la mobilité, l'autonomie, le travail ...)[22]. A l'évidence, je retiens que l'apport de la CIF permet également d'introduire différents plans de compréhension de la difficulté de participation effective des personnes en situation de handicap, ce qui peut amener les acteurs concernés à percevoir la complexité des processus d'intégration/inclusion, de scolarisation et ainsi, probablement rendre plus efficientes les procédures envisagées. Le passage de la CIH à la CIF permet donc de se centrer sur l'activité de la personne et non sur ses déficiences, c'est alors que mes recherches vont pouvoir s'ancrer plus spécifiquement dans la mise en perspective du passage de l'intégration à la scolarisation inclusive.

J'interroge alors ce qui relève du qualificatif pour appréhender **l'intégration ou l'inclusion scolaire** et ce qui est de l'ordre de **la scolarité** dans une perspective de participation effective : la scolarisation. Cette entrée permet de distinguer ce qui relève d'un discours et de pratiques de la scolarité conditionnée « à la bonne tenue » des élèves (intégration et inclusion scolaire) et ce qui s'inscrit dans un processus de scolarisation (prendre et trouver une place d'élève à et dans l'École). Je fais alors l'hypothèse qu'intégrer ou inclure amènerait les acteurs de l'École à organiser leurs pra-

[21] Qu'il est possible d'associer à « l'activité immédiate » définie par Leontiev (Friedrich, in Clot, 199 p149) au regard de « l'activité médiate »

[22] Rapport du secrétariat de l'OMS, A54/18, 9 avril 2001, point 13.9 de l'ordre du jour

tiques en s'appuyant sur le principe de la compensation d'incapacités, quand penser l'École pour tous et pour chacun par la scolarisation permettrait principalement de concevoir l'accessibilisation aux savoirs et aux autres. C'est en m'attachant à la notion d'activité que j'ai pu mettre au jour ce qui relève de la scolarisation.

4 - Activité, apprentissage, socialisation et autisme

Le second axe de cette note de synthèse revient sur mes principaux travaux des 7 dernières années et sur ceux qui s'engagent actuellement. Ils ont constitué un tournant dans les recherches en approfondissant mon ancrage dans les Théories de l'activité à partir de projets menés dans le domaine du numérique et de l'autisme. En effet, dans une équipe pluridisciplinaire, avec le projet cATED autisme, puis NumAccess Autisme, j'ai pu m'intéresser de façon plus précise, d'abord à la question de la compensation des troubles avec les outils numériques pour avancer vers la mise au jour de processus d'accessibilisation (Benoit, 2015 ; Benoit et Sagot, 2008 ; Ebersold, 2019) à l'École, avec les savoirs et les autres. En travaillant sur l'usage d'outils numériques proposés aux enfants avec autisme pour leurs activités quotidiennes, au sens d'effective dans la réalisation de tâches, y compris celles de l'École, je me suis engagé vers l'analyse de l'apprentissage avec la médiation d'instruments (Rabardel, 1995). De mon point de vue il s'agit de comprendre l'articulation entre processus d'appropriation et le processus de subjectivation. C'est alors que les théories de l'activité (Leontiev, 1985 ; Rabardel, 1995 ; Engeström, 1987) furent précieuses.

Le public des enfants et adolescents avec autisme a cette particularité d'être historiquement peu ou pas scolarisé. Il est assez difficile d'ailleurs d'obtenir précisément des chiffres avant le 2ème plan autisme car ces enfants et adolescents étaient jusqu'alors regroupés dans la grande catégorie des « déficients intellectuels » dans le rapport Lafay en 1986.

Le 2ème plan autisme (2008/2010) indique d'ailleurs sans donner de chiffres que l*es enfants et adolescents avec TED*[23] *ou autisme sont encore insuffisamment scolarisés en milieu ordinaire en raison de leurs pathologies et de leurs difficultés de relations avec les autres enfants*[24]. Ainsi selon des données diffusées par le site Santé France[25], *la loi de 2005 devait garantir le droit à la scolarisation des enfants autistes, dans les faits, la plupart des 110 000 enfants atteints de ces troubles et en âge d'être scolarisés sont privés de ce droit fondamental. En effet, à peine 20 % d'entre eux accèdent à l'école ordinaire, 30 % sont accueillis en instituts*

[23] Trouble envahissant du développement qui a laissé place à trouble du spectre autistique (TSA)
[24] Mesure 18, p. 31 https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/PLAN_AUTISME_Derniere_version.pdf
[25] https://www.e-sante.fr/faible-scolarisation-enfants-autistes/actualite/495

médico-éducatifs ou en hôpitaux de jour. Plus de la moitié des enfants autistes ne sont pas pris en charge. Selon les derniers chiffres du ministère de l'Éducation nationale, seulement 16 000 enfants autistes ou présentant des troubles apparentés ont bénéficié d'un parcours scolaire, à temps complet ou partiel, en 2009. L'engagement N° 3 du dernier plan autisme (2018/2022) se nomme d'ailleurs « rattraper le retard en matière de scolarisation ». Ainsi quand ces enfants ou adolescents sont scolarisés, ils le sont le plus souvent dans des dispositifs spécialisés (classes spéciales ou établissements médico-éducatifs). Les objets d'apprentissage auxquels ils sont confrontés, que les professionnels leur proposent, s'inscrivent plus massivement dans une éducation socialisante que dans une confrontation aux savoirs notamment dans leur forme scolaire. Être avec les autres constitue souvent un objectif de socialisation recherché lors de l'accueil[26] à l'école ce qui ne permet pas nécessairement de penser la socialisation sous l'angle de l'acquisition de valeurs, de pratiques pour agir et participer en tant que membre de la communauté. Lors des recherches menées dans le cadre du projet çATED-Autisme, le pari fut de proposer, en 2011, un ensemble d'outils numériques tactiles de façon à étayer les besoins de planification, d'anticipation et d'organisation des activités quotidiennes, y compris dans le cadre scolaire. L'objet était aussi de comprendre dans quelle mesure ils permettent de compenser les troubles inhérents à l'autisme mais surtout comment ils peuvent donner accès à l'École et selon quelles modalités ou spécificités. Ce fut alors un certain nombre d'objets de recherche, souvent composés d'entrées plurielles, qui m'ont permis de mieux appréhender l'engagement dans l'activité en milieu scolaire ou éducatif. C'est la façon dont ces élèves s'engagent dans les tâches scolaires et ce qu'ils en font pour se construire qui a été le fil conducteur de ces recherches. Ainsi j'ai pu travailler le passage d'un positionnement des acteurs de l'institution scolaire allant de la compensation du handicap pour être scolarisé (Bourdet, Bourdon et Teutsch, 2018), à l'accessibilisation à l'École, notamment avec les savoirs et les autres. En étudiant le processus instrumental, l'équipe de recherche constituée dans le projet çATED-autisme a ainsi mieux appréhendé la question de l'appropriation des outils pour apprendre mais aussi le rôle de l'usage du numérique dans l'imitation et l'attention conjointe (Bourdon et al., 2018) qui est un problème souvent exprimé pour ce public (Nadel, 2002, 2005, 2016).

Je le mesure, même si le public change, si les entrées se complètent, il reste comme fil conducteur de mes travaux, peut-être mon identité scientifique, l'idée de comprendre les processus de scolarisation des publics à besoins éducations particuliers sous l'angle de l'apprendre et de l'engagement dans l'activité en milieu scolaire. Pour autant, comme je le développerai, des recherches conduites de façon plus conséquente ces dernières années autour des humanités

[26] J'utilise volontairement ce vocabulaire car c'est ainsi que cette scolarisation est généralement qualifiée pour ces élèves mais nous verrons les effets de cet usage sur le processus de scolarisation

numériques, de l'autisme me permettent aussi d'évaluer l'impact de l'entrée en puissance du numérique et du digital au sein des structures éducatives dans lesquelles un *a priori* de pertinence des systèmes est adopté avant, généralement, d'avoir effectivement évalué les effets de l'introduction de ces outils dans les apprentissages. Ces travaux s'inscrivent dans la thématique 1 du CREN[27] intitulée « Conception de formation et de médiation par le numérique ». Tel que défini dans le contrat pluriannuel, *cet axe a pour objectif de contribuer à des recherches basées sur l'analyse des processus d'enseignement-apprentissage en situation en vue de la conception d'artefacts ou de dispositifs de formation, dans le champ de l'enseignement, la formation, celui de l'éducation et tout en se démarquant d'un point de vue technocentré. Il s'agit de partir de l'activité des acteurs (professionnels, enseignants, formateurs, apprenants) en situation, d'observer, d'analyser et de comprendre leurs besoins et d'aller jusqu'à intégrer les acteurs concernés aux processus de conception. L'un des objectifs est ainsi d'articuler observation et analyse des situations d'enseignement-apprentissage, compréhension de l'activité professionnelle et processus de conception en général.*

Mes travaux prennent donc pleinement leur place dans cette articulation entre recherche et formation dans laquelle l'université de Nantes s'est engagée dans une politique de recherche d'excellence qui tend à développer *l'interdisciplinarité avec notamment l'intégration des sciences humaines et sociales comme élément structurant de la démarche d'interdisciplinarité.* Ces recherches récentes que je conduis, dirige ou coordonne, soutenues par la Fondation de l'université de Nantes, vont tout à fait dans ce sens puisqu'il s'agit dans la plus grande rigueur scientifique de confronter les cadres disciplinaires pluriels et complémentaires qui se conjuguent autour de la question de la société numérique, des apprentissages, de la clinique et de l'étayage particulier pour les personnes les plus fragiles, telles celles porteuses de trouble du spectre autistique. Ces recherches se déroulent au sein du CREN (universités du Mans et de Nantes), dans 4 disciplines complémentaires (clinique de l'autisme, informatique, sciences de l'éducation, odontologie). Le centre de ressources autisme des Pays de la Loire et des entreprise ligériennes (les sociétés Sii Ouest atlantique à Nantes puis Sopra Stéria Le Mans) se sont engagées à nos côtés pour réaliser le développement des applications en appui à nos recherches. Aujourd'hui, le développement d'une plateforme numérique avec le programme NumAccess permet de passer de l'accessibilité des apprentissages (par l'application numérique tactile) à la mise en dynamique collaborative en vue de les soutenir.
Enfin, le lien entre la première période de mes travaux (1998/2010) et la seconde depuis 2011, se réalise auprès d'un nouveau public, celui des adultes avec autisme, dans le cadre d'une recherche pluridisciplinaire au sein du CREN (2021/2023) en appui à l'association La Résidence sociale 49 afin, dans une démarche participative et collaborative, de mettre au jour des besoins et des formes d'accompagnement des usagers avec autisme et des aidants familiaux et professionnels. Il s'agit ici

[27] http://www.cren.univ-nantes.fr/99445220/0/fiche___pagelibre/etRH=1330677948920etRF=1330678001535

de proposer des systèmes de médiations, dont des médiations par le numérique pour favoriser le passage de l'institution vers un habitat inclusif et d'en analyser les usages à partir de l'activité effective en situation. Par ailleurs dans un lien très étroit, l'équipe du CREN souhaite associer les aidants professionnels et familiaux au développement de ce projet d'habitat inclusif dans le cadre d'une recherche participative dès le début du processus en s'appuyant sur l'analyse des activités concrètes dans un contexte de transformation de vie et des gestes professionnels. Il s'agit alors d'accompagner les aidants professionnels et familiaux pour construire de nouvelles pratiques en s'appuyant sur l'analyse de leurs activités effectives (Vidal-Gomel, 2018).

L'intérêt de la conduite de recherches sur le numérique et l'accessibilité, doit permettre comme le souligne Teresa Assude (2019, p. 12), de penser *la convergence entre éducation inclusive et éducation numérique*. Comme le signalent d'ailleurs Benoit et Feuilladieu (2017, p. 31), *l'efficacité de l'aide apportée par ces applications numériques reste néanmoins très fortement liée au type d'approche de la situation et de l'activité d'apprentissage* car comme nous le verrons avec ces travaux sur les usages du numérique dans l'autisme, l'outil lui-même ne fournit pas de médiations suffisantes *a priori* dans un objectif d'accessibilisation s'il n'est pas inséré dans un environnement spécifique d'accessibilisation aux savoirs, plus particulièrement, dans des pratiques pédagogiques et didactiques qui répondent aux besoins de élèves sans les mettre à l'écart du reste du groupe d'apprenants.
L'articulation entre « compensation » et « accessibilisation » se trouve alors au cœur de ces travaux.

Ainsi, fort de ces vingt années de recherche, la présentation d'une Habilitation à Diriger des Recherches a pour ambition de réaliser une synthèse de mes travaux en lien avec les avancées scientifiques de façon à me permettre d'encadrer des travaux de recherche qui alimenteront cette entrée singulière. C'est ainsi, comme je le développerai dans cette note de synthèse à travers mes recherches et publications, que je me suis inscrit dans un premier temps dans la mise au jour des processus d'apprentissage de populations à la scolarisation atypique avec notamment une identification des mobiles d'apprendre et du rapport aux savoirs. Puis dans une deuxième période, avec des travaux portant sur l'usage des outils numériques chez les enfants et adolescents avec autisme, en me centrant sur l'accessibilisation aux savoirs et aux autres, je me suis attaché à comprendre les processus qui favorisaient une scolarisation dans une école commune, et non uniquement placée sous le signe de l'École inclusive, trop connotée par les dynamiques de compensation pour y accéder.

5 – Du contexte de ma thèse à l'encadrement de travaux d'étudiant.es en doctorat

Rapport aux savoirs et mobiles d'apprendre

C'est lors de ma thèse (Bourdon, 2003) sous la direction d'Elisabeth Bautier, que je me suis le plus attaché à mettre au jour les processus liés à la scolarisation en milieu dit « ordinaire » des élèves en situation de handicap, ici avec des troubles moteurs par la mise au jour de l'activité et des parcours scolaires d'élèves en situation de handicap. En fait, j'ai pu à travers une série de portraits m'appuyer sur les expériences scolaires de plusieurs élèves, portraits qui pourraient paraître singuliers, mais qui pourtant montrent que les jeunes en situations de handicaps avec troubles moteurs, (se) construisent une vie qui s'articule autour du « handicap » et que celui-ci introduit des rapports spécifiques aux objets de savoirs et aux savoirs eux-mêmes. Toutefois, lorsqu'ils sont scolarisés, ils sont confrontés, comme les autres aux logiques et pratiques de l'institution scolaire sans pour autant être comme les autres. Je développerai une analyse plus épistémologique dans la 3ème partie de cette note au chapitre ….

La spécificité de ma thèse réside donc dans la compréhension des processus à l'œuvre lors de cette scolarisation, d'un point de vue plus subjectif pour l'élève sans pour autant rester dans une singularité, là où habituellement les recherches sur cette question essaient d'analyser, de comprendre (et d'agir sur) des procédures, des moyens, des pratiques pour faciliter l'intégration à l'école. La question centrale en est la suivante :

"Comment les jeunes en situations de handicaps, se construisent-ils avec et dans l'école ? "

Le cadre théorique va s'inscrire dans les théories de l'activité, notamment, avec les travaux de Wallon (1946, 1959), Vygotski (1934), Leontiev (1975) ou d'Aulagnier (1986) pour ce qui relève des processus identificatoires. Cette recherche m'a permis d'identifier des mobiles d'apprendre et des rapports au savoir. Ce travail montre les articulations entre transformation et élaboration de soi à travers la mise au jour de médiations et un procès de subjectivation.

Mes travaux de thèse m'ont permis d'affiner cette entrée centrée «subjectivation» puisque je me suis attaché à mettre au jour des rapports aux savoirs et des mobiles d'apprendre chez les élèves handicapés moteurs dans leur accès à une scolarisation inclusive (Bourdon, 2005b, 2007b).

Ma nomination à l'université de Nantes en 2006 et ma titularisation au CREN m'ont permis de m'inscrire pleinement dans l'activité d'enseignant-chercheur puisque jusqu'alors je conjuguai des participations ponctuelles aux séminaires Escol, une mission à l'inspection académique de l'Oise pour la gestion d'un service de scolarisation à domicile des enfants malades (SAPAD) et la

fonction de formateur à l'IUFM d'Amiens. Cette nouvelle activité m'a alors permis, d'une part, de développer pleinement des actions de formation d'enseignants spécialisés dans le cadre de la certification aux CAPA-SH et 2 CA_SH[28], d'autre part, d'engager de nouvelles recherches et de finaliser des publications. Par ailleurs, l'encadrement des travaux d'étudiants en master favorisait un travail de recherche sur mes objets de recherche et ceux des étudiants[29].

Cette première période au CREN jusqu'en 2013 a favorisé des recherches vers d'autres champ d'investigation qui se sont momentanément écartés principalement de la question des savoirs pour m'intéresser, d'une part, à la scolarisation des enfants et adolescents malades ou accidentés en étudiant les procédures et les effets de la scolarisation (Bourdon et Roy, 2006 ; Bourdon et al., 2007a) et qui ont pu se poursuivre à la marge jusqu'en 2018 (Bourdon et Toubert-Duffort, 2017a et b ; Bourdon et Toullec-Thery, 2017c ; Bourdon, 2018b). Par ailleurs, j'ai engagé un travail sur la mise au jour des effets de la scolarisation des élèves à BEP en m'intéressant à la question des parcours scolaires sous l'angle de ruptures et continuités. Il s'agit d'identifier la spécificité de ces parcours et de comprendre dans quelle mesure le morcellement produit de l'exclusion au détriment de l'inclusion (Bourdon, 2015 ; 2019 ; 2020b et c; Bourdon et Toullec-Thery, 2016 et 2018c). Cette période au CREN est également très intéressante dans la mesure où les travaux de Marguerite Altet (2003) pouvaient se confronter à l'approche de Jacques Ardoino (1993) que je venais de « quitter » à Paris 8. Avec M. Altet, il est possible de considérer que ces compétences professionnelles ne sont ni transmises ni acquises, mais *construites dans et par l'activité*, dans un contexte particulier, pour faire face à une famille de situations-problème. Le lien avec les formations que j'encadrais, était présent puisque les étudiants (enseignants stagiaires en formation spécialisée) travaillaient dans des espaces de scolarisation pour élèves en grandes difficultés d'apprentissage ou en situation de handicap (CLIS, UPI, classes d'hôpital de jour ou d'établissements spécialisés). Enfin la recherche coordonnée par Magali Hersan et Christiane Morin (2013) a permis de solliciter le concept de « l'analyse plurielle » des pratiques enseignantes tel que développé par Altet et mis en œuvre dans l'axe 1 du CREN auquel j'étais rattaché depuis mon recrutement (Bourdon, 2013).
Nous verrons dans la partie 3 dans quelle mesure les travaux que je dirige actuellement tant du côté des doctorant.es que des projets de recherche, combien la place des acteurs dans l'institution est centrale dans mes travaux. C'est ainsi une véritable identité de chercheur qui s'est construite au fil des travaux et encadrements centrée sur l'engagement du sujet dans l'activité comme manière de faire de la recherche.

[28] CAPA-SH (ertificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) ; 2 CA-SH (Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap)

[29] Par exemple : Tallio, C.(2009) *Identité professionnelle et pratiques spécifiques d'enseignants spécialisés auprès d'élèves aux fonctions cognitives et relationnelles troublées Une théorie en acte partagée avec des professionnels non enseignants*, master FFAST, université de Nantes

Partie 1

Comprendre le développement des acteurs avec et par la recherche

Cette première partie a pour ambition de revenir sur mes travaux liés à la mise au jour des processus de scolarisation des élèves en situation de handicap. L'ensemble de ces recherches et publications ont jalonné mon activité de chercheur et permis de construire une identité originale inscrite dans les théories de l'activité et la mise au jour des processus d'apprentissage des publics concernés en mettant l'accent sur les processus de subjectivation en jeu. Mes travaux s'inscrivent dans une historicité des concepts, valeurs et pratiques de chaque période selon les modèles de scolarisation référents (séparation/ségrégation, intégration, inclusion, scolarisation inclusive, école inclusive, éducation inclusive).

Cette partie approfondie par une relecture de mes travaux doit nous permettre de re-questionner les enjeux de la scolarisation de ces publics en analysant des processus en tension : Scolariser et inclure ; Socialiser ; Compenser et accessibiliser ; le morcellement des parcours scolaire pour discuter la question de la participation effective des publics à besoins éducatifs particuliers dans une Ecole commune.

Depuis la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées en 1975, suivie des circulaires de 1982 et 1983[30], portant d'une part sur la politique d'intégration scolaire et d'autre part sur les moyens qui lui ont été attribués, la scolarisation des élèves en situation de handicap n'a cessé d'évoluer tant du point de vue pédagogique, didactique que dans ses aspects organisationnels. Plus largement ces évolutions sont liées à la construction in fine d'une société prenant en considération la diversité comme caractéristique pleine et entière de la société humaine. D'une approche qualifiée d'intégration scolaire à celle nommée d'éducation inclusive aujourd'hui, le processus, par l'obligation qui est faite aux acteurs d'accueillir des publics qui en étaient exclus, engage les acteurs à considérer la façon dont ils prennent en compte l'Autre, élève, sujet-apprenant, sujet social dans la perspective des relations interindividuelles en contexte scolaire d'apprentissage et de socialisation (Akkari et Barry, 2018). La loi d'orientation de 1975 en faveur des personnes handicapées et celle du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées puis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 en faveur d'une École inclusive, ont entériné ce changement de normes. Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche expose notamment, au cours de la Conférence nationale du handicap en 2016, les chiffres clefs de « *la scolarisation des élèves en situation de handicap de 2012 à aujourd'hui* » (annexe 1). Aujourd'hui la Loi pour une École de la confiance appuyée par la circulaire de rentrée 2019[31] et les outils

[30] Circulaires N° 82-2 et 82-048 du 29 janvier 1982 et N° 83-082 et 3/83/S du 29 janvier 1983
[31] http://cache.media.education.gouv.fr/file/Actualites/03/3/Circulaire-de-rentree-2019-ecole-inlusive_1136033.pdf

de communication institutionnels « pour une école de la République pleinement inclusive »[32] incitent à analyser les effets de ces politiques et pratiques au plus près. Il s'agit aussi de comprendre la façon dont les acteurs agissent pour identifier des freins et leviers. Ainsi une partie de mes travaux a permis de comprendre ce qui, depuis la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées (1975), se construit avec les acteurs dans une École pour tous et pour chacun (Luxembourg, 1995). Je mesure alors, puisqu'au cœur des formations d'enseignants spécialisés depuis le début des années 2000, combien les enseignants et plus généralement les acteurs de l'éducation nationale n'ont cessé de discourir sur la terminologie pour les mettre en lien avec des pratiques, parfois novatrices, parfois effectives pour favoriser l'accès de tous à l'École de la République. Combien les politiques éducatives viennent in fine légitimer institutionnellement les avancées majeures issues des pratiques vers une politique de scolarisation des élèves en situation de handicap (Lesain-Delabarre, 2016).

Toutefois, comme je l'ai exposé, si de nombreux travaux de recherche s'intéressent à ce que l'on pourrait nommer « l'École inclusive » sous ces différents aspects, mes travaux ont cette spécificité de s'ancrer dans une approche centrée sur l'activité des élèves à besoins éducatifs particuliers afin de montrer en quoi, la scolarisation en milieu ordinaire ou régulier, permet *de conjuguer dialectiquement une conception forte du sujet et de l'élève, et une conception forte de l'institution scolaire, de sa fonction et de ses objets* (Rochex, 2009, p 21. Les travaux que j'ai menés concernant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers me semblent montrer que l'on ne peut s'attacher uniquement à comprendre comment les dispositifs, les pratiques, les politiques permettent de mieux prendre en compte des formes d'accès à l'École. Il s'agit aussi de penser les enjeux de la confrontation à l'École tant du point de vu des savoirs que l'on peut y acquérir que de la socialisation. Ainsi comme le souligne Rochex, c*e procès de subjectivation, ce travail d'intersignification entre son histoire scolaire et son histoire familiale et sociale, les rapports que le sujet y établit ainsi entre activité et subjectivité, peuvent lui permettre de prendre appui sur l'un ou sur certains de ses assujettissements pour se libérer de sa sujétion à certains autres* (Ibid.).

Ainsi il m'importe de mettre au jour la façon dont les élèves se construisent avec et dans l'École, notamment au regard des approches institutionnelles.

[32] https://www.education.gouv.fr/cid132935/ensemble-pour-l-ecole-inclusive.htmletxtmc=inclusiveetxtnp=1etxtcr=2#c2022_une_Ecole_de_la_Republique_pleinement_inclusive

I - Scolariser et inclure

Distinguer ces deux syntagmes de façon à les relier aux usages du langage qualifiant le fait que certains élèves à besoins éducatifs particuliers vont à l'École sous diverses conditions soutenues ou non par la loi, me semble ici pertinent pour la suite de mon propos.

Tout d'abord essayons de comprendre ce qui relève du commun avec l'usage du verbe « scolariser », ou du nom « scolarité ». Le centre national de ressources textuelles et lexicales[33] propose cette définition et indique que la scolarité est le f*ait de suivre régulièrement les cours d'un établissement d'enseignement.* Avec le verbe scolariser, si je m'en tiens à cette définition, il est rapidement possible de dire que peu d'enfants en situation de handicap suivaient une scolarité en milieu ordinaire avant la loi de 2005 notamment en prenant en compte l'adverbe « *régulièrement* » sauf à penser que cette régularité n'est pas quotidienne et étalée sur les six heures de cours d'une journée. Ensuite, l'expression « *d'un établissement d'enseignement* » permet de mettre en exergue les parcours multiples des élèves comme je l'ai montré dans plusieurs recherches (Bourdon, 2016, 2018b, 2019 et 2020b ; Bourdon et Toullec-Thery, 2018 ; Bourdon et Toubert-Tuffort, 2017). Ainsi en consultant le cadrage législatif, une première recommandation de scolarité[34] en milieu ordinaire fut préconisée dès 1965 par des conseillers du ministre de l'Éducation nationale qui précisent dans un rapport que l*a solution la meilleure à cet égard consiste à scolariser ces enfants dans des conditions aussi proches que possible de la normale, c'est-à-dire, en évitant de les séparer de leur milieu naturel, familial et scolaire, et de leur imposer la ségrégation qui résulte de leur placement en établissement spécialisé, ségrégation qui risque d'aggraver leur désadaptation. Il est de plus indispensable d'assurer à ces élèves une formation professionnelle adaptée à leur état et à leurs aptitudes. […] C'est pourquoi il convient de prévoir la multiplication des classes spéciales d'externat annexées à des établissements scolaires ordinaires dans tous les cas où l'état de santé des enfants et les concentrations des effectifs le permettent […].* (Heurdier, 2016, p 136). Comme nous le constatons, il s'agit bien d'implanter des classes spécialisées en milieu ordinaire et non de scolariser ces élèves avec leurs pairs non handicapés dans une classe dite « ordinaire ». C'est pourtant rapidement après la promulgation de la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées en 1975 suivie des circulaires de 1982 et 1983, que le syntagme « intégration scolaire » va s'imposer pour qualifier la scolarité des élèves handicapés. Depuis cette période, nous notons peu ou pas de changements puisque jusqu'en 1999, le fait que les élèves en situation de handicap aillent à l'École avec leurs pairs, était qualifié « d'intégration scolaire », comme aujourd'hui cette procédure est identifiée sous le terme « d'inclusion scolaire » . Majoritairement les enseignant.es,

[33] Créé en 2005 par le CNRS, le CNRTL fédère au sein d'un portail unique, un ensemble de ressources linguistiques informatisées et d'outils de traitement de la langue. https://www.cnrtl.fr/definition/scolarité

[34] C'est à ma connaissance la 1ère fois que ce mot « scolarité » est utilisé pour ce public même s'il renvoie aux classes spéciales en 1965/66 dans un rapport remis au ministre par Philippe Venturini et Aimé Labrégère

par exemple, utilisent l'expression « il va en inclusion » pour indiquer le fait de participer à la classe ordinaire et quitter le dispositif spécialisé pour un temps donné. En même temps une circulaire ne peut que repréciser ce qui est de l'ordre du cadre normatif, donc une loi. Ainsi la circulaire[35] n° 99-187 du 19 novembre 1999 avait introduit une distinction, et est à ma connaissance le premier texte officiel qui l'apporte, en qualifiant différemment la scolarisation de l'intégration scolaire en précisant ces deux termes :

> *- La scolarisation de tous les enfants et adolescents, quelles que soient les déficiences ou maladies qui perturbent leur développement ou entravent leur autonomie, est un droit fondamental (paragraphe 1)*
>
> *- Chaque école, chaque collège, chaque lycée a vocation à accueillir, sans discrimination, les enfants et adolescents handicapés dont la famille demande l'intégration scolaire (paragraphe 2)*

Cette circulaire a introduit, pour les élèves en situation de handicap, ce qui jusqu'alors ne l'était pas : l'intégration scolaire n'est pas la scolarisation. J'ai ainsi pu montrer dans mes premiers travaux que les enseignants qui portaient le discours de l'intégration scolaire n'engageaient pas les mêmes pratiques que ceux qui parlaient de scolarisation. Ainsi précisai-je en conclusion d'une recherche menée lors du DEA : *La question du sens de l'activité, voire même de la discipline, est à étudier précisément. Celle de la mobilisation des élèves sur les savoirs également car, comme nous l'avons montré, les objectifs d'intégration sociale dominent souvent ceux de la scolarisation, au moins dans un premier temps, et « détournent » ainsi, en partie, les missions de l'école dans la transmission des connaissances. En effet, si nous accordons de l'importance à la compréhension des processus qui, du point de vue de l'élève, sous-tendent la mise en évidence de ce qu'il fait à l'école et si nous distinguons socialisation et scolarisation, c'est parce qu'il nous semble que l'objectif d'intégration, tel que réinterprété au quotidien dans les classes et/ou dans les écoles, revient à priver les élèves handicapés de l'accès à la connaissance, aux habitudes d'apprendre* (Bourdon, 1999b, p 184). C'est d'ailleurs à cette période que j'ai pu identifier des pratiques d'intégration scolaire essentiellement centrées sur une socialisation qualifiée de « vivre ensemble » à l'école ordinaire avec des élèves qui disposaient peu ou pas d'outils habituels en lien avec la forme scolaire. Par contre les enseignants spécialisés qui portaient un discours de scolarisation s'attachaient en priorité à l'acquisition de savoirs dans des formes scolaires assez habituelles (Bourdon, 1996).

Ainsi pendant de nombreuses années l'Éducation nationale a fait usage d'un vocabulaire qui exclut le mot « scolarité » pour qualifier la façon dont les élèves à besoins éducatifs particuliers fréquentent l'École, au profit de celui de l'intégration ou de l'inclusion scolaire. C'est-à-dire que le f*ait de suivre régulièrement les cours d'un établissement d'enseignement (*la scolarité) est conditionné à la capacité de ces élèves à s'y inscrire dans des conditions les plus ordinaires possibles, soit par les

[35] http://dcalin.fr/textoff/integration_1999.html

compétences qu'ils développent, soit par des moyens humains ou matériels qui sont attribués pour la réaliser au mieux. Denis Poizat indique que *Les débats entre inclusion et intégration scolaire prennent parfois un tour byzantin. Il ne faudrait pas qu'élèves, parents et professionnels de l'éducation y perdent leurs petits. Pour le néophyte, la question se pose souvent en ces termes : tous les enfants en situation de handicap peuvent-ils, oui ou non, bénéficier du service public d'éducation dans notre pays ? [...] La réponse du droit est sans ambiguïté, ils le peuvent. Mais la réponse du législateur a été tardive puisqu'il a fallu attendre la loi du 11 février 2005. Certains y voient une réponse de principe ne garantissant aucunement une scolarisation effective, assortie des moyens matériels et humains requis* (Poizat, 2006).

La « scolarité », « solariser » pourrait ainsi s'inscrire dans la congruence du principe de « compensation » avec des conditions préalables d'accessibilité au bâti notamment. D'ailleurs la loi de 2005, dite *loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* va introduire le droit d'inscription à l'école pour tout enfant d'âge scolaire : *« Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence*[36]. Le principe de la compensation du handicap associé à celui de l'accessibilité qui est définie comme ce qui *consiste à répondre à ses besoins, qu'il s'agisse de l'accueil de la petite enfance, de la scolarité, de l'enseignement, de l'éducation, de l'insertion professionnelle.* Folcher et Lompré précisent ainsi que *l'accessibilité consiste à fournir un accès égal aux environnements physiques et numériques en offrant des lieux et des ressources sûrs, sains et adaptés à la diversité des personnes susceptibles d'en faire usage. On entend par mise en accessibilité la réduction, voire l'élimination des limitations d'activité ou de restriction de participation à la vie en société subie par une personne dans un environnement en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions* (Folcher et Lompré, 2012, p 90).

« Scolariser » l'élève en situation de handicap va donc généralement être associé par les acteurs de l'École à la possibilité de compenser les déficits liés aux troubles de la personne. *La mise en exergue du mot scolarisation, de préférence à celui d'intégration scolaire, a une portée symbolique forte : il s'agit de sortir de la logique de l'alternative qui constitue la norme de référence et structure aujourd'hui encore les représentations de nombreux professionnels de l'AIS*[37]*, en dépit de la loi d'orientation de 1975*, précise Hervé Benoit (2014). Se pose alors une alternative entre milieu spécialisé, que ce soit dans un établissement médico-éducatif ou dans une classe spéciale, propices à mettre en place des projets d'intégration scolaire au regard d'une scolarisation en milieu régulier ou classe ordinaire. *L'« intégration scolaire » est soumise à la double condition de l'efficacité des aides compensatrices et de la capacité d'adaptation des élèves*

[36] Titre IV Chapitre 1er article 19 http://dcalin.fr/textoff/loi_2005_handicap.html

[37] Secteur nommé aujourd'hui ASH (Adaptation Scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés) et qui s'appelait autrement AIS (adaptation et intégration scolaire)

handicapés qui doivent apporter la preuve qu'ils peuvent s'assimiler au milieu scolaire ordinaire ; elle repose donc sur les suppléances humaines et techniques et sur les épaules de l'élève handicapé, mais ne questionne pas la capacité du système à prendre en compte la diversité des besoins individuels, précise encore Benoit en 2015[38]. Ces élèves font d'ailleurs toujours l'objet d'un décompte particulier publié régulièrement par la DEPP[39] même s'ils sont scolarisés à temps plein sans accompagnement par une AESH[40] en milieu ordinaire. Le fait d'être « simplement » reconnu en situation de handicap engage cette identification spécifique dans les statistiques du ministère comme nous pouvons le constater ci-dessous. Nous trouvons encore aujourd'hui cette distinction puisque comme le rapporte Jean Michel Pérez (2020) en s'appuyant sur les propos d'une enseignante *« cette classe est composée de 24 élèves dont 2 élèves d'Ulis que nous incluons »* . Se pose ici une nouvelle fois la question de l'appartenance et de la participation en tant que membre plein et entier d'un groupe d'apprentissage et de socialisation.

C'est peu avant la loi de 2005 que la question de la scolarisation va s'ancrer dans la loi avec la circulaire adressée aux recteurs, inspecteurs d'académie DSDEN[41], directeurs des services départementaux des affaires sanitaires et sociales et aux préfets. Elle a fait du devoir d'accueil des jeunes handicapés à l'école une priorité de cette rentrée scolaire 2001 : une mobilisation toute particulière était en effet demandée pour améliorer en qualité et en quantité la scolarisation en milieu ordinaire des enfants et adolescents handicapés ou atteints de graves maladies, souligne Hervé Benoit (2014b, p 51). Le code de l'Éducation appuie ainsi ce processus en indiquant clairement que ces derniers veillent à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction[42].

Mes recherches vont alors sans cesse interroger ces deux entrées « scolarisation » et « intégration/inclusion ».

1 - De l'intégration à l'inclusion : enjeux et effets sur les pratiques

Si dès 1975, le syntagme « intégration scolaire » a été privilégié, des évolutions régulières qui ont amené un glissement lexical de l'intégration à celui de l'inclusion, d'« intégration scolaire » à « inclusion scolaire » jusqu'à l'expression actuellement la plus utilisée de « scolarisation inclu-

[38] https://alterconf2015.sciencesconf.org/conference/alterconf2015/pages/BENOIT_Herve_alter2015.pdf
[39] Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (MEN)
[40] Accompagnant d'élève en situation de handicap
[41] Directeur académique des services départementaux de l'éducation nationale
[42] https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idArticle=LEGIARTI000038904597etidSectionTA=LEGISCTA000006166558etcidTexte=LEGITEXT000006071191etdateTexte=20200415

sive » au détriment des précédentes, au moins dans le discours institutionnel. Ces glissements lexicaux ont traversé mes approches, mes travaux, les concepts que j'ai sollicités au fil des périodes. J'observe ainsi que ce sont autant de termes qui qualifient aussi bien des processus que des procédures, des pratiques. Un numéro récent de la revue *Ressources* de l'Inspé de l'université de Nantes (Bourdon, 2020 b) consacré à l'Ecole inclusive, a d'ailleurs choisi ce titre emblématique : « *Il va en inclusion* » pour illustrer, à mon sens, que ce processus est avant tout identifié à un déplacement corporel susceptible de produire une participation et l'inscription en tant que membre de la communauté scolaire, au détriment de la participation effective dans une École commune, comme je l'ai dit. De mon côté, j'ai dès le début de mes travaux, convoqué les mots « intégration », en référence à la période ou « scolarisation » puis « scolarisation inclusive » lors de ma thèse en 2003. En effet, mes deux premières publications en 1999 portaient ces titres : « Élèves handicapés à l'école : de l'intégration à la scolarisation » (Bourdon, 1999 b) et « Quelle intégration pour les élèves handicapés ? » (Bourdon, 1999 a). J'exposerai dans le paragraphe suivant en m'appuyant sur une recherche sur les Classes d'inclusion scolaire, les liens que j'ai pu établir entre processus d'intégration – processus de scolarisation et effets sur les pratiques enseignantes. Ainsi la question d'entrée posée à l'époque est encore aujourd'hui au cœur de mes travaux : *Quelle place ont les savoirs dans l'intégration des enfants handicapés à l'école ? Question décisive,* disais- je, *car si l'école a pour fonction de socialiser, elle a bien d'abord celle de transmettre des connaissances. Et l'enfant handicapé doit pouvoir participer aux exigences scolaires dans le domaine de la socialisation comme de l'apprentissage* (Ibid.). Les problèmes auxquels se confrontent encore aujourd'hui les enseignants sont ceux qui relèvent généralement de la question des apprentissages et celle des pré-requis de scolarisation. En effet, j'ai montré (Bourdon, 1999b), que les enseignants qui portaient un discours de l'intégration ou d'inclusion aujourd'hui, s'attachaient prioritairement à privilégier des apprentissages favorisant le développement de compétences sociales pour être en classe, y acquérir les usages et les comportements sociaux les plus adaptés. Alexandre Ployé montre dans un article récent (Ployé, 2019) que *prendre en compte* [les élèves] *dans des curricula pleinement inclusifs et à être un promoteur de leur participation pleine et entière à la vie sociale par l'accessibilisation des savoirs et la compensation de leurs difficultés, nous paraissent reproduire à l'échelle scolaire les progrès et butées de l'inclusion sociale, au sens large (p. 137)*. Un des fils conducteurs de Charles Gardou (2012) est celui de l'inscription citoyenne dans une société inclusive. Il montre ainsi majoritairement que ce qui a présidé à la « gestion » des personnes en situation de handicap, s'est appuyé sur un processus de mise à l'écart, notamment pour ce qui relève de la folie mais aussi des troubles sensoriels[43] ou moteurs (Sticker, Puig et Huet, 2014). Ainsi « réhabiliter l'infirme »

[43] Comme le montre la façon dont l'Abbé de l'Epée pour les personnes sourdes (1712-1789) ou Valentin Haüy (1845-1922) pour les aveugles, ont engagé des programmes d'éducation en dehors de la cité

comme ce fut le cas après la 1ère guerre mondiale et lui donner accès à la cité commune, passe par un processus de socialisation pour le conformer aux attentes de la société. *L'éloignement des infirmes et des fous, historiquement, a pu constituer une première manière de circonscrire l'angoisse anthropologique liée à leur étrangeté* (Ployé, 2018, p139). Ployé pousse ainsi le raisonnement vers les peurs engendrées par l'Autre différent et met *l'accent sur des limitations aux pratiques d'inclusion, dont les causalités ne renvoient pas immédiatement à un défaut de maîtrise pédagogique et didactique mais plutôt à des éprouvés psychiques spécifiques attachés à la rencontre dans la classe avec un élève handicapé (Ibid. p. 141).* L'histoire de la scolarisation des enfants ou adolescents handicapés renvoie inéluctablement à une articulation entre le normal et le pathologique, entre l'acceptable et le rééducable, entre le spécialisé et l'ordinaire pour ce qui concerne les professionnels. J'ai montré dans mes premiers travaux que les enseignants qui s'inscrivaient dans une démarche d'intégration, allaient privilégier la socialisation (au sens de vivre ensemble) laissant peu d'outils d'apprentissage (accès aux curricula et aux valeurs, codes de socialisation avec les savoirs) à disposition des élèves. Ainsi certains élèves en situation de handicap n'avaient que peu ou pas de cahiers, pas de cartables, aucun devoir ou leçon à faire à la maison comme leurs camarades de classe. J'écrivais alors, comme je pourrais le faire à nouveau en changeant simplement le mot « intégration » par « inclusion » : *Nous nous sommes interrogés sur les effets de l'emploi du mot « intégration scolaire» au lieu de « scolarisation », comme pour les autres élèves. Dans le langage courant des professionnels de l'éducation nationale, le mot « intégrer » est même devenu l'expression d'une situation, d'un statut d'élève (il est intégré dans la classe de monsieur Z ...c'est un élève intégré …), ainsi les mots « élève » et « intégré » ne font qu'un ; « intégrer » n'est alors plus l'expression d'un processus mais celle d'un statut, d'une procédure, selon son emploi à l'infinitif ou au participe passé […]. L'intégration scolaire renvoie plus particulièrement à l'insertion sociale de la personne handicapée dans la société* (Bourdon, 1999b, p 176). Tragique constat que celui de l'évolution du langage associée à une si lente évolution des pratiques. En effet, nous observons encore majoritairement aujourd'hui, malgré l'évolution conséquente du nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire, une délégation des aspects pédagogiques vers les enseignants spécialisés ou les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) au sein même de la classe. Ainsi les enseignants ordinaires[44] vont gérer la dynamique socialisante de la classe et déléguer les apprentissages à des spécialistes. L'expression « il va en inclusion » témoigne alors du passage entre la classe spécialisée (souvent un dispositif Ulis) et la classe ordinaire. O*n peut en effet parfois observer que la situation inclusive est hybridée par des habitudes intégratives, dans lesquelles les élèves inclus ne le sont plus qu'au titre de leur socialisation (Ployé, 2018, p. 142).* Alors, comme l'indique Marie Toullec (2020), C*omment peut-on dire d'un élève qu'il « va en inclusion »*

[44] J'appellerai « enseignants ordinaires » ou « réguliers » ceux qui ne sont pas « enseignants spécialisés »

dans une classe alors qu'il y est, de facto, inscrit administrativement ?[45] puisqu'il s'agit en fait de sa classe de référence pour sa scolarité effective même s'il bénéficie de l'appui de dispositifs spécialisés pour lui permettre un accès plus conséquent aux activités de l'École.

Gombert, Bernat et Vernay posent également le problème de la scolarisation en ces termes : *Construire une communauté éducative inclusive, en légiférant pour que la scolarisation en milieu ordinaire soit un droit pour tous, pose comme pierre angulaire à l'édifice la question de l'accessibilité à l'éducation et aux savoirs* (Gombert et al., 2017 p 11). Il s'agit en effet de cette articulation entre la participation sociale et la mise en œuvre d'un travail effectif d'apprentissage au sein même de la communauté scolaire qui comprend tous les élèves et chacun des élèves (Bourdon, 2016). Dans les pratiques intégratives ou inclusives, telles qu'elles se sont réalisées ou se développent actuellement, le risque principal est celui de la mise à l'écart d'une partie de la population scolaire de part les systèmes parallèles qui s'installent en raison des adaptations proposées par les enseignants pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves, *la subtilité émane du fait que ces adaptations spécifiques peuvent conduire (ou non) à un éloignement des objectifs d'apprentissage visés pour l'ensemble des autres élèves de la classe* (Gombert et al., 2017 p. 12). Nous sommes alors confrontés de façon récurrente à l'articulation entre la prise en compte de « tous et de chacun » qui agit dans la différenciation pédagogique pour permettre la scolarisation des élèves en situations de handicap.

Le lexique qui tend à dichotomiser « scolarisation » et « intégration/inclusion » fait prendre le risque de l'installation d'un double système au même titre que celui mis au jour par Jeannette Tambonne et Alain Mercier sur le plan didactique (Tambonne et Mercier, 2003). Le système principal est celui qui est commun à tous les élèves de la classe avec ses règles, ses usages et ses contenus et formes d'apprentissage. Dès qu'un élève (ici celui en situation de handicap) n'est pas confronté aux mêmes objets de savoirs que les autres, dans une temporalité similaire, alors il est scolarisé sous certaines conditions à certains moments de la journée, le reste du temps il est intégré (ou inclus aujourd'hui). Il s'inscrit ou est inscrit dans un système secondaire parallèle, de celui fréquenté par « les autres élèves ». C'est alors que les travaux sur le rapport aux savoirs prennent tout leur sens et font preuve d'une certaine originalité pour traiter cette question (Bourdon, 2003, 2005, 2007). Ainsi comme j'ai pu le développer, *aborder la question de l'insertion à l'école sous cet angle* [apprentissages et socialisation qui se construisent conjointement] *permet de comprendre les processus de scolarisation autrement que sous celui de l'adaptation des procédures et des pratiques. Il s'agit alors de comprendre comment les enfants et les adolescents en situation de handicap, ici moteurs, se construisent avec et dans l'école d'un point de vue plus subjectif que ce qui a été fait jusqu'à présent. Par ailleurs et de façon complémentaire,*

[45] https://inspe.univ-nantes.fr/recherche-innovation/nos-publications/ressources-pour-la-formation-l-ecole-et-les-apprentissages-scolaires-1408481.kjsp

il me semble intéressant d'introduire la question du sens de la fréquentation scolaire, [...] c'est-à-dire autrement que sous l'aspect défectologique (des handicaps entraînent des compensations). La lecture en négatif, en creux, amène souvent les acteurs de /'intégration à penser qu'il faut compenser tel ou tel type de handicap pour que l'élève puisse apprendre comme les autres. Sans pour autant se soucier du sens que cela prend pour lui, en tant que sujet, dans un processus plus conséquent de transformation, de construction et élaboration de soi à travers les savoirs et donc par une plus grande maîtrise du monde (Bourdon, 2005, p 140). Il s'agit alors de comprendre l'activité des élèves dans un espace scolaire d'apprentissages et de socialisations et se demander, d'une part, ce que permet ou introduit la confrontation à l'École pour ces jeunes et dans quelle mesure cela nourrit des motifs ou mobiles spécifiques lors de la fréquentation scolaire, d'autre part, en quoi les perspectives temporelles sont-elles spécifiques ?

Ainsi, j'ai questionné non pas la façon dont l'École « accueillait ces enfants » mais plutôt les « scolarisait » pour leur donner alors accès à des tâches communes avec et dans les contextes scolaires réguliers. C'est en m'attachant à mettre au jour des rapports au(x) savoir(s) et à l'École et en identifiant des mobiles d'apprendre que j'ai pu prendre ce chemin original pour étudier les questions d'intégration, d'inclusion aujourd'hui. A cet effet, j'ai montré que *L'École est un lieu spécifique, une institution où se vivent un certain nombre d'expériences, où l'on rencontre le savoir et l'autre, dans lequel on pratique des activités dont certaines ne s'effectuent que dans ce milieu. La confrontation aux savoirs et aux pairs en milieu scolaire est ainsi spécifique et permet d'éprouver sa singularité et de la confronter à l'autre, d'éprouver donc aussi l'altérité. Pour un enfant ou un jeune en situation de handicap, la scolarisation en milieu scolaire ordinaire n'est sans doute pas banale en ce sens où en plus de découvrir des savoirs nouveaux, il se présente au monde scolaire avec le « costume » de personne « handicapée »* (Bourdon, 2007, p. XX).

Hier comme aujourd'hui, les enseignants sont confrontés à un paradoxe, comme le souligne Maulini et Mugnier, *ils* [les enseignants] *ont le sentiment de devoir concilier l'inconciliable : l'intégration de tous les élèves dans un tronc commun qui vise l'efficacité des résultats, avec la prise en compte différenciée des besoins particuliers des élèves en difficulté au cœur de programmes et d'évaluations standardisés* (Maulini et Mugnier, 2012). L'usage du mot « scolarisation », commun à tous les élèves, que j'ai utilisé et tenté de convoquer dès le début de mes recherches en opposition de celui d'intégration scolaire en usage dans les années 1990/2000, était pour moi une entrée fondamentale que je maintiens aujourd'hui encore : fréquenter l'École de tous, l'Ecole dite « ordinaire », nécessite de tenir de front *Socialisation(s)* et *Apprentissages*. Ces conflits de buts qui apparaissent encore aujourd'hui chez les enseignants confrontés à la scolarisation des élèves à BEP peut être apparenté à ce que Bernard Prot appelle « un dilemme d'activité » *qui surgit lorsqu'elles [les professionnels]cherchent à s'intégrer dans une équipe de travail. D'un côté de la limite, on renonce à exercer son métier et on prend le risque de céder à l'injustice*

ou à des fonctionnements collectifs dégradés, sinon dégradants. De l'autre, on doit développer son propre métier pour parvenir à modifier la situation. La limite n'est pas une norme explicite et impersonnelle, comme une ligne blanche à ne pas franchir, c'est d'abord un dilemme vécu personnellement mais qui est reconnu comme un dilemme commun à ceux qui appartiennent au même genre (Prot et al., . P72).

Je peux donc considérer au regard de mes recherches que ce processus d'inscription sociale, d'appartenance doit emprunter l'ensemble des usages, des codes, des pratiques du milieu, s'approprier les routines dans lequel il s'exerce. Au-delà de l'emprunt, il s'agit pour le sujet de s'approprier les objets d'apprentissages au travers d'activités qui *sont toujours problématiques et dont l'issue n'est jamais acquise d'avance* (Rochex, 2009, p 25) car *toute activité, toute expérience humaine doivent être envisagées comme triade vivante où sont engagés, dans leur affrontement au réel, le sujet, l'objet et autrui.* Aller à l'école ne relève donc pas uniquement d'un déplacement corporel pour fréquenter les mêmes lieux que les élèves non handicapés, mais demande de rendre accessibles les situations de socialisation autant que la confrontation aux savoirs du curriculum pour apprendre. Il m'a toujours semblé que c'était un objectif fondamental à atteindre pour les professionnels et les parents dans l'évolution des enfants.

Cette approche assez inédite des années 2000, m'a alors permis d'identifier les processus d'apprentissage et de comprendre dans quelle mesure les élèves en situation de handicap étaient confrontés aux apprentissages au-delà de leur seule présence en classe, en « intégration scolaire ».

Analyser les pratiques des enseignants sous l'angle des objets de savoirs proposés permet de mettre au jour les effets du langage de l'intégration *vs* celui de la scolarisation (Bourdon, 1996). Cette distinction officialisée par la circulaire de 1999[46] entre en résonance avec mes travaux sur les classes d'intégration scolaire (CLIS) puisque le discours des enseignants spécialisés que j'enquêtais, s'articulait entre ces deux entrées : certains parlaient « d'intégration scolaire » quand d'autres s'exprimait sur « la scolarisation », je l'ai brièvement évoqué. Cette analyse plus fine des usages et des pratiques qui m'a permis de montrer les effets de cette différence lexicale sur le plan des pratiques. L'inscription dans telle ou telle conception engage des pratiques différenciés (Bourdon, 1996), ce qui encore le cas aujourd'hui à un autre niveau. Nous le verrons dans le chapitre suivant présentant les principaux résultats de mes recherches sur les Clis.

La spécificité de cette approche réside donc dans la compréhension de l'articulation entre ce qui est produit par le trouble de santé et peut se traduire par des restrictions des activités, des situations de handicap et un procès de subjectivation qui se construit dans la confrontation au savoir. C'est alors l'étude des processus d'élaboration de soi-sujet élève dans la fréquentation de

[46] http://dcalin.fr/textoff/integration_1999.html

l'École ordinaire, c'est-à-dire dans un projet de scolarisation qui s'inscrit dans une scolarité qui me paraît pertinent. Pourtant il apparaît difficile de dissocier les conditions de réalisation des tâches scolaires (procédures) de l'activité de l'élève (processus) dont elles permettent la mise en œuvre, tant ces deux fonctions peuvent être parfois interdépendantes. Serge Ebersold précise ainsi que l*es réformes entreprises ces dernières années demandent à l'institution scolaire et au secteur social et médico-social de porter le regard sur les obstacles aux apprentissages imposés aux personnes, quelles que soient leurs particularités, pour permettre l'acquisition des compétences minimales définies par le socle commun de compétences grâce à une personnalisation des pratiques et, corrélativement, concrétiser le droit à l'éducation.* (Ebersold, 2019, p. 100).

Il est vrai également que dans le cadre des nouvelles procédures de scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap, il est possible, au moins dans les objectifs, d'identifier une meilleure prise en compte des savoirs, des apprentissages pour une insertion professionnelle visée à terme. C'est notamment ce que montre l'approche didactique développée par quelques chercheurs sur ces questions telles Marie Toullec, Teresa Assude, Anne Gombert ou Sylviane Feuilladieu. Les circulaires récentes de l'Éducation nationale sont désormais plus explicites et vont dans ce sens. C'est alors dans une articulation entre l'acquisition de savoirs et le savoir, entre apprentissages et connaissances que les élèves en situation de handicap peuvent (doivent) s'inscrire. Toutefois, dans le cadre d'une procédure identique à tous, pour tous, je m'aperçois que l'insertion prend sens différemment chez chaque sujet. C'est pourquoi je me suis attaché à montrer que la scolarisation d'un élève en situation de handicap est, comme pour les autres élèves, le produit d'un certain nombre de processus liés à la fois à l'enfant, la famille, l'enseignant, l'école, l'institution scolaire mais aussi aux valeurs, à la culture, à son milieu social, aux habitudes cognitives, à la situation de classe, aux situations de handicap (Bourdon, 2003). C'est-à-dire à un ensemble d'éléments, un contexte qui sont inscrits dans une histoire, singulière et collective, et donc dans le temps. Les procédures d'inclusion scolaire, et leurs évolutions, participent, à ce titre, des processus d'insertion du sujet-enfant-élève.

Dès lors il sera pertinent de suivre l'approche de Wallon lorsqu'il s'intéresse aux milieux d'activité de l'enfant. L'auteur sollicite ainsi le concept d'activité lorsqu'il met en perspective le *Nous* constitué par les milieux d'appartenance, on pourrait ici penser à celui « des handicapés », *qui se laissait difficilement pénétrer et dissocier par les activités ou par les normes du groupe*, que je pourrais qualifié de commun, le groupe classe par exemple. *L'armature d'un groupe, n'est pas une somme de relations interindividuelles. S'il existe, c'est sans doute dû à la présence de ses membres et à ce qu'ils lui donnent d'eux-mêmes. Il dépendra de ce qu'ils sont et ce qu'ils font. Mais il leur impose en retour ses exigences. Il donne de nouvelles formes et des buts à leur activité* (Wallon, 1959 p.295). Il souligne alors l'influence des effets

liés à l'activité propre de l'Homme et aux structures sociales (Ibid. p 288). Ainsi la question des milieux d'activité est fondamentale chez Wallon et dans mes travaux dans la mesure où précise l'auteur, *« plusieurs milieux peuvent donc se recouper chez le même individu et même s'y trouver en conflit. [...] Les milieux où il vit et ceux dont il rêve sont le moule qui met son empreinte sur sa personne. Il ne s'agit pas d'une empreinte passivement subie. Assurément les milieux dont il relève commencent par commander bien de ses conduites, et l'habitude précède le choix. Mais le choix peut s'imposer soit pour résoudre des discordances, soit par comparaison de ses propres milieux à d'autres »* (Wallon, 1959 p.289). En effet, l'intérêt de la prise en compte des milieux d'activité de l'enfant, dans toute leur pluralité, donne la possibilité de penser son [celui de l'enfant] développement au carrefour de ces milieux, avec ses engagements en tant que sujet de façon à pouvoir les investir ailleurs, à d'autres moments dans d'autres circonstances. Ce processus qui s'inscrit dans le lien entre l'inter et l'intrapsychique

me semble ici tout à fait pertinent pour mettre au jour les enjeux de la scolarisation pour ce public, comme pour les autres. *Vygotski distinguait deux moments corrélatifs principaux qui devaient constituer la base de la science psychologique. C'étaient la structure instrumentale de l'activité de l'homme et son insertion dans le système des rapports avec les autres hommes* (Leontiev, 1975 p 106). Ainsi lorsque Wallon (1954) s'intéresse aux milieux d'activité dans cette double approche : milieux moyens et milieux champ d'application, alors l'expérience scolaire ne peut se restreindre à la simple insertion dans un espace commun que l'on nomme « Ecole ordinaire». Il est nécessaire de penser que *tout ce qui est désormais le plus interne dans les formes supérieures était nécessairement externe » : c'est qu'à l'origine elles ont toutes une « fonction sociale ». Là est le coeur de toute question de l'externe à l'interne dans la conduite »* (Vygotski, 1931 p144). Le passage de l'inter à l'intra psychique, de l'activité extérieure à celle intériorisée par appropriation n'est qu'un seul et même processus. *Si donc le processus de construction du sujet est procès de transformation de ses modes de relation et d'échange avec le monde qui l'entoure, ce monde n'est pas homogène ; il est fait de différentes institutions (famille, école, travail), de différents milieux et domaines d'activité (jeu, apprentis- sage, activités de loisirs, professionnelles ou domestiques)* (Rochex, 2009, p 26). Dès lors, les travaux de Vygotski vont pouvoir éclairer cette approche pour penser ce qui se joue, se transforme, se construit lors de la scolarisation puisque la confrontation aux milieux d'activités dans l'interpsychique va permettre au sujet de s'inscrire dans des activités langagières, corporelles, sociales, émotionnelles et cognitives qui, une fois intériorisées, vont lui permettre dans l'intrapsychique de se construire sujet unique avec et dans l'école.

2 - Ouverture d'un champ de recherche sur l'articulation entre intégration et scolarisation

Avec la création des CLIS[47] en 1991 et leurs évolutions jusqu'au ULIS aujourd'hui, il m'a paru pertinent de m'intéresser à la façon dont les élèves s'engageaient avec et dans l'École. Ce questionnement est assez simple au prime abord, permet de travailler, d'une part, le rapport au(x) savoir(s), d'autre part, les mobiles d'apprendre : Qu'est-ce qui mobilise ces élèves dans le fait d'apprendre à l'école et apprendre quoi ? (Bourdon, 2005 et 2007b ; Bourdon et Roy, 2006 pp. 27-41). Cette approche s'inscrit dans le champ des travaux de Jean Yves Rochex (1995) sur le sens de l'expérience scolaire et la mise au jour de mobiles d'apprendre ou ceux d'Elisabeth Bautier pour ses travaux sur l'analyse des pratiques langagières (Bautier, 1995) car ils permettent de mettre au jour ce que font les élèves à et avec l'École (Bourdon et Bautier, 2000). C'est dans cette perspective que j'ai commencé à m'intéresser aux processus de scolarisation des élèves handicapés et aux effets sur leur construction car *toute activité, toute expérience humaine doivent être envisagées comme triade vivante où sont engagés, dans leur affrontement au réel, le sujet, l'objet et autrui* (Rochex, 2009, p 25).

Ainsi la suppression des classes de perfectionnement en 1991 et la création des CLIS m'a conduit à engager de nouveaux travaux de recherche sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers[48] afin de comprendre ce qui permettait de passer d'un projet d'intégration scolaire (Bourdon, 1999) à celui de scolarisation (Bourdon, 2005 et 2007) ou de l'inclusion à la scolarisation plus récemment (Bourdon, 2020 a et b).

Les premiers travaux dont je fais état ici correspondent à des recherches menées sur le dispositif naissant des classes d'intégration scolaire (CLIS) souvent en lieu et place des classes de perfectionnement qui avaient été supprimées alors. Selon mon point de vue, ce changement de dispositif interroge donc la possibilité d'évolution des pratiques enseignantes dans le cadre d'une injonction institutionnelle encadrée par une circulaire de l'Éducation nationale. Il s'agit aussi, en lien avec des travaux développés dans le cadre de ma thèse en 2000/2003, de mettre au jour la façon dont les enseignants s'inscrivent dans des processus d'intégration ou de scolarisation et d'en mesurer les effets sur les apprentissages, puisque tel était l'objectif de la recherche. Il serait tout à fait possible aujourd'hui de s'intéresser à l'articulation entre inclusion et scolarisation de la même

[47] Classe d'intégration scolaire : circulaire N° 91-304 du 18 novembre 1991

[48] Comme je l'ai dit précédemment ce syntagme est nouveau puisque l'usage de « handicapé » ou « situation de handicap » était jusqu'à peu dominant. Il fait référence à la déclaration de Salamanca (UNESCO, 1994)

façon. J'ai d'ailleurs publié récemment un article qui analyse cette question à l'aune du lexique de l'École inclusive et des pratiques conséquentes sur le parcours scolaire (Bourdon, 2020b).

Depuis cette première grande réforme dans les dispositifs du 1er degré, j'ai donc pu observer des changements réguliers de la législation, des dénominations nouvelles en gardant parfois le même sigle[49], avec j'imagine dans l'esprit du législateur, l'idée qu'un simple changement de terminologie produit nécessairement des modifications de pratiques. La circulaire de 1991 sur la création d'un nouveau dispositif appelé « CLIS », introduit cette fois un nouveau champ lexical, de nouvelles pratiques, une nouvelle organisation de la prise en compte des élèves handicapés à l'école et précise dans les premiers chapitres « *Les classes d'intégration scolaire (CLIS) accueillent de façon différenciée, dans certaines écoles élémentaires ou exceptionnellement maternelles, des élèves handicapés physiques ou handicapés sensoriels ou handicapés mentaux qui peuvent tirer profit, en milieu scolaire ordinaire, d'une scolarité adaptée à leur âge et à leurs capacités, à la nature et à l'importance de leur handicap. L'objectif des CLIS est de permettre à ces élèves de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire. Les CLIS se substituent aux classes spéciales : classes de perfectionnement, classes pour handicapés sensoriels, classes pour handicapés moteurs, etc.* » [50]. Cette circulaire fait donc apparaître une dichotomie entre le lexique qui repose sur le verbe « accueillir » et celui qui a pour objet de « scolariser ». J'ai alors pu montrer que la façon dont ces élèves sont « accueillis » ou « scolarisés » en CLIS selon les terminologies employées par les enseignants, et la façon dont les enseignants pensent leur mission pour ces élèves, produisait des pratiques différenciatrices dans les objets de savoirs proposés et auxquels ils sont confrontés (Bourdon, 1998 et 1999). La circulaire induit d'ailleurs ces différenciations lorsqu'elle indique que les élèves pourront « tirer profit d'une scolarité en milieu ordinaire selon leur âge et leurs capacités ». La centration sur la personne laisse en suspens l'environnement et les contextes de scolarisation, c'est-à-dire la façon dont le dispositif va rendre l'École[51] accessible en fonction des besoins des élèves. Le lexique emblématique de cette période du début des années 1990/2000 va ainsi s'inscrire dans la logique de la classification internationale du handicap (CIH) qui identifie des déficiences produisant des incapacités, du handicap ou désavantage social pour la CIH2. Encore aujourd'hui de nombreux enseignants partent généralement d'une évaluation des capacités et incapacités des élèves sans prendre en considération celui des possibilités offertes par l'École comme critère d'insertion. *L'école inclusive redéfinit l'économie des obligations unissant la société à ses membres autour d'un horizon socio-anthropologique capacitaire. Cet horizon capacitaire corrèle les performances*

[49] CLIS (classe d'intégration scolaire) en 1991 et CLIS (classe pour l'inclusion scolaire) en 2009. Les enseignants ne changeant pas de poste, les référentiels de formation d'enseignants spécialisés ne changeant pas non plus. C'est simplement le nom de la structure qui change, présumant alors un changement de pratiques

[50] http://dcalin.fr/textoff/clis_1991.html

[51] Les savoirs et les relations aux pairs

individuelles aux contextes sociaux, en l'occurrence aux contextes d'apprentissage, précise ainsi Serge Ebersold (2020, p 7). C'est dans cette approche articulée entre capacités et possibilités qu'il me parait alors pertinent de s'intéresser aux effets des pratiques selon ce que les acteurs pensent de la scolarisation des élèves en situation de handicap, entre « élève capable » et « élève empêché ». Je m'inscris ainsi dans les propos de Nathalie Trépanier qui précise que l'*inclusion scolaire ne consiste pas à traiter tous les élèves de la même manière mais bien à laisser tout un chacun prendre une place à laquelle il a le droit à l'école et dans la société* (Trépanier, 2019, p.297). Alors si certains enseignants se centrent sur l'intégration/inclusion et proposent peu ou pas d'objets d'apprentissage en lien avec des compétences scolaires mais s'intéressent plus volontiers aux compétences sociales devenues alors préalables à la scolarisation en milieu ordinaire, il est utile de questionner la façon dont ces élèves participent effectivement aux activités de la classe. Des différences apparaissent selon les pratiques enseignantes, « *Ceux qui se centrent sur la socialisation pour intégrer, mettent en place des pratiques pédagogiques qui visent à faire acquérir aux élèves handicapés un certain nombre de pratiques socio-normées en priorité (écouter, lever le doigt à bon escient, avoir un cahier proprement tenu, gérer en commun des tâches, aller en classe de découverte, etc.), puis dans un second temps, introduisent des objectifs d'acquisition des savoirs en lien avec le programme. La mise en lien avec les emplois du temps des élèves fait ainsi apparaître des intitulés orientés vers la socialisation (Quoi de neuf ?, Accueil, Ateliers, Projet ..) qui ne permettent pas d'identifier un champ disciplinaire et des savoirs référents. Ces intitulés remplacent alors les appellations habituelles chez les enseignants qui se centrent sur les processus de scolarisation (et non d'intégration) : maths, français, histoire, lecture … »* (Bourdon , 1999a, p 67).

Il faut s'en doute y voir les prérequis de scolarisation qui, en leur temps, étaient des points de négociation à l'intégration en classe ordinaire. Si l'enfant est suffisamment « bon » pour aller à l'école alors il peut être intégré car comme le souligne Plaisance *l'instauration d'une école inclusive ne peut se réaliser sans conditions, elle est même très exigeante. Mais une différence fondamentale avec l'intégration est que les conditions à rechercher ne se situent pas au même niveau. Dans une perspective d'intégration, elles se situent plutôt du côté des enfants. C'est sur eux essentiellement que repose l'effort d'adaptation à l'école et à ses normes de fonctionnement* (Plaisance et al., 2007, p 161). Ainsi chez les enseignants inscrits dans le lexique et les pratiques de scolarisation, la socialisation au sens de ce que je définis en termes d'acquisition de normes, valeurs et pratiques (voir chapitre suivant), n'est pas un pré-requis d'intégration, c'est dans le cadre des phases d'apprentissages et de confrontation aux savoirs liés notamment aux programmes scolaires que les élèves vont se socialiser. C'est-à-dire se confronter aux autres, apprendre des autres, comprendre les règles, usages et routines pour se les approprier et devenir membres. Pour ces enseignants cela introduit alors des pratiques de classe qui sont proches de celles des milieux ordinaires, l'élève handicapé est alors placé dans un statut de sujet

apprenant, il ne s'agit pas d'être mieux socialisé pour pouvoir fréquenter l'École ordinaire mais d'acquérir des compétences qui comprennent l'adaptation à la vie de l'école et aux interactions entre pairs. Il dispose d'ailleurs des outils habituels de l'élève : cahiers, classeurs, devoirs dans un milieu qui présente des attributs de la classe ordinaire (tableau, frise chronologique, affiches des conjugaisons ou des tables de multiplication, etc.). Les emplois du temps sont caractérisés par des temps identifiés sur des savoirs disciplinaires : français – maths – lecture, etc.

Cette première analyse des processus de scolarisation nécessite alors que je m'intéresse aux questions de socialisation à l'école puisque la capacité des élèves à participer pleinement aux activités scolaires est posée comme un pré-requis de la confrontation aux savoirs.

II – Socialiser

Dans cette analyse des processus de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, la question de la socialisation est centrale et intéressante autant au niveau des objectifs fixés par les enseignant.es que par les attentes des parents dans l'accès à l'École. Il convient alors d'interroger le sens du mot « socialisation » selon son emploi par les enseignants lors de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Selon Michel Castra (2013, p 1) *la socialisation désigne les mécanismes de transmission de la culture ainsi que la manière dont les individus reçoivent cette transmission et intériorisent les valeurs, les normes et les rôles qui régissent le fonctionnement de la vie sociale.* Il semblerait alors que l'on puisse interroger ce processus selon deux perspectives : celle qui considère la socialisation comme l'acquisition de valeurs et d'une culture par influence réciproque des sujets dans les expériences collectives, celle qui considère la socialisation comme une intériorisation *des normes et les valeurs de la société dans laquelle il vit sans qu'il y ait d'apprentissage spécifique ni réelle conscience de participer à ce processus* (Ibid.). La socialisation que je questionne ici est celle qui se construit dans la confrontation à l'École commune pour les élèves à besoins éducatifs particuliers dans la réalisation des tâches scolaires. Wallon (1954, p 292) indique ainsi qu'*un groupe ne saurait être défini dans l'abstrait, ni son existence ramenée à des principes formels, ni sa structure expliquée par un schéma universel. Qu'ils soient temporaires ou durables, tous les groupes s'assignent des buts déterminés et leur composition en dépend ; de même que la répartition des tâches y règle les relations des membres entre eux et au besoin leur hiérarchie.*

Pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, la construction de la socialisation fut et reste

encore, un objet de mobilisations importantes dans les projets d'inclusion scolaire. *Au sens commun du terme, la notion de socialisation est associée au travail d'inculcation de règles de vie commune (codes de politesse ou de savoir-vivre en collectivité) effectué auprès de jeunes enfants*, précise l'encyclopédie Universalis[52]. En sociologie, il s'agit du mouvement par lequel la société façonne les individus vivant en son sein. Michel Boutin propose ainsi plusieurs entrées pour cette question liée au public particulier qui parfois fréquente l'École sous condition d'adaptation aux règles et usages scolaires, mais aussi pour « se socialiser» *vs «* être socialiser(é) » aux contacts des autres élèves non handicapés. Ainsi précise-t-il à propos de la construction de l'être social en se référant à Maisonneuve, (Boutin, 2009), la socialisation agit par un *mécanisme par lequel le "petit d'homme" est amené à adhérer et participer aux normes, valeurs, modèles de conduites de son groupe d'appartenance*[53] ? La socialisation va de pair avec la sociabilité qui est selon Foulquié, *la manière dont les individus sont liés au groupe social dans lequel ils se trouvent intégrés* (Ibid.). *L'une désigne le contenu culturel de ce qui est transmis, l'autre la modalité interpersonnelle par laquelle se fait la transmission.* Ce qui pertinent ici pour mes recherches, c'est la façon dont l'auteur pose comme principe l'inscription de l'être humain, quel qu'il soit, dans une nécessité d'adhérer aux normes et de contribuer à leur construction. Nous percevons à ce niveau la dialectique dans laquelle s'inscrit la socialisation dans le contexte scolaire. C'est-à-dire que les élèves en situation de handicap, à besoins éducatifs particuliers, dans la confrontation au milieu scolaire ordinaire vont en contre partie de leurs investissements dans le groupe de pairs non handicapés, demander que ce dernier puisse également l'investir comme membre à part entière avec ses besoins et ses fonctionnements particuliers. J'ai montré dans mes recherches menées auprès des adolescents avec des troubles moteurs (Bourdon, 2005, 2007b et 2016) ces manières d'être avec les autres et avec les savoirs qui font plus ou moins freins ou aisances pour devenir membres du groupe social et participer à ses activités. Pour Philippe Tremblay (2012, p 45), *l' inclusion scolaire ne se limite pas à une simple présence physique de l'élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire mais concerne également et surtout les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de cet élève.* Selon Michel Boutin, *être seul handicapé au milieu des autres enfants soumet les enfants à n'être jamais tout à fait « comme ». Pour certains, c'est épuisant et douloureux. Ce que nous appelons socialisation secondaire suppose d'être avec des pairs dont il est possible de partager le rythme d'activité, les intérêts et les réalisations* (Boutin, 2009 p 126). Se pose alors la question de la pertinence de l'entre soi pour acquérir une socialisation qui correspond au commun des membres, au regard de la socialisation qui se construit en renonçant à ses propres valeurs et cultures pour épouser celles du groupe majoritaire. Certains enfants ou adolescents avec des

[52] https://www.universalis.fr/encyclopedie/socialisation-sociologie/

[53] Maisonneuve J. (1969), La Psychologie sociale, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».

troubles auditifs revendiquent régulièrement cette nécessité de l'entre soi pour communiquer. Nous retrouvons également à ce niveau l'articulation entre scolariser et inclure (ou intégrer) car comme je l'ai dit, si l'objectif principal de la scolarisation relève essentiellement de la socialisation pour « vivre ensemble » et projeter d'acquérir quelques compétences sociales pour « être comme », alors le projet est éloigné de celui des fonctions attendues à et de l'École. Charles Gardou (2006) met ainsi en garde sur les dangers de l'inclusion scolaire dont *l'un d'eux est l'assimilation normalisatrice, déguisée en pratique inclusive. Dans ce cas, l'enfant n'est toléré en milieu ordinaire qu'à condition qu'il s'efface, se dissolve dans la classe ; qu'il devienne semblable, se mette au format de l'école. Dans ce processus unilatéral, son rapport au savoir, ses relations avec les autres sont conçus sur la base d'une conformation : son acceptation dépend de sa capacité à se plier à un devoir-être standard. Ici, la domination du « même » écrase l'altérité : c'est le normocentrisme, par crispation sur la toise scolaire.*

Au début des années 1980, le premier pas fait par ces élèves en milieu ordinaire ou régulier relevait principalement d'un objectif d'une socialisation que je qualifie de « vivre ensemble » au sens défini par Gardou dans la conformisation de l'enfant en situation de handicap aux attentes de l'École. Pourtant la fréquentation de l'École commune par des enfants en situation de handicap peut faire émerger des problématiques qui relèvent des écarts entre l'enfant lui-même et ses pairs non handicapés. L'École est un lieu où l'on apprend des choses, et c'est en s'y confrontant que la socialisation se construit. Il n'y a pas de préalable à la scolarisation comme c'est souvent le cas pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour Wallon (1954) *le groupe est indispensable à l'enfant non seulement pour son apprentissage social, mais pour le développement de sa personnalité et pour la conscience qu'il peut en prendre. Il est mis par le groupe entre deux exigences opposées. D'une part affiliation au groupe dans son ensemble, sinon le groupe perd sa qualité de groupe. Il doit donc assimiler son cas à celui de tous les autres participants ; il doit s'identifier lui-même au groupe dans sa totalité : individus, intérêts, aspirations. D'autre part, il ne peut vraiment s'agréger au groupe qu'en entrant dans sa structure, c'est-à-dire en y prenant une place, un rôle déterminés, en se différenciant des autres, en les acceptant comme arbitres de ses exploits ou de ses défaillances, bref en faisant parmi eux figure d'individu distinct qui a son honneur à lui et dont, par suite, l'autonomie ne doit pas être méconnue.* Alors il me semble pertinent de définir cette autre approche de la socialisation que l'on retrouve principalement à l'Ecole : « vivre ensemble » pour s'approprier les codes et usages d'un groupe normé. En effet, ce que les enseignants désignent généralement par socialisation, relève de l'acquisition des usages dans l'espace scolaire pour apprendre et répondre aux exigences disciplinaires. Ainsi dans une étude portant sur l'école maternelle, Muriel Darmon précise en conclusion que *pour constituer la socialisation en objet sociologique, il faut donc tenir compte simultanément de trois variables : les destinataires de la socialisation, les agents socialisateurs, et les contenus de la socialisation* (Darmon, 2001). Elle souligne encore

que la catégorisation entre « bons » et « mauvais » élèves, entre ceux qui participent et ceux qui restent en retrait, agit sur la socialisation à l'école. Alors, il est possible de questionner la participation des élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'inscription des activités d'apprentissage car beaucoup sont en décalage avec les compétences attendues et l'engagement dans les apprentissages. Être socialisé à et par l'École va alors s'inscrire dans l'acquisition/appropriation des règles sociales pour être élève. J'ai montré dans une de mes recherches que certains élèves procèdent par imitation immédiate, voire décalée de ce qu'ils repèrent comme relevant de la norme comportementale des élèves non handicapés pour montrer qu'ils ont leur place dans les classes régulières, ordinaires (Bourdon, 1999b et Bourdon, Bautier, 2000). « Faire comme » par imitation sans appropriation d'usages sociaux permettait pour certains il y a 20 ans de légitimer sa place à l'école. En effet, les travaux réalisés durant cette période (Ibid.) me permettent d'identifier que ces élèves fonctionnent par imitation, reproduisent des conduites sociales en contexte mais ne décontextualisent pas ce qu'ils acquirent en se confrontant aux autres en milieu scolaire. Je n'ai toutefois pas poursuivi ce travail qui permettrait aujourd'hui de comprendre si cette immersion en contexte scolaire favorise effectivement la construction de compétences sociales, convoquées à d'autres moments dans d'autres situations que celles vécues en contexte. Néanmoins les travaux conduits sur l'utilisation des tablettes tactiles (Bourdon et al., 2018) m'amènent à considérer que le lien entre activité et imitation est pertinent dans la mesure où il permet de comprendre comment, d'une part l'activité se construit, d'autre part, comment l'autre est un support de l'activité. Dès lors, la nouvelle question qui va dominer mes travaux durant cette période sera centrée sur la façon dont l'immersion dans des groupes de pairs permet de nourrir les activités en milieu scolaire ordinaire comme nous avons pu le montrer dans l'utilisation des tablettes tactiles dans des groupes composés à la fois d'élèves en situation de handicap et d'autres non.

Pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, de quoi est fait ce processus de socialisation ? Relève-t-il du vivre ensemble, comme ce qui se passe généralement à l'École ? Participer à la récréation, à des activités musicales, sportives ou plastiques pourrait favoriser une socialisation sans réelle confrontation aux savoirs plus robustes nécessaires pour lire – écrire – compter. Relève-t-il d'une socialisation liée à l'acquisition de valeurs, pratiques, cultures communes qui demandent des apprentissages, l'appropriation de concepts, la subjectivation du vivre ensemble ? Pour les élèves en situation de handicap, je m'appuie ainsi sur le processus de confrontation à l'autre dans la mesure où l'autre semblable mais différent permet de se penser, se comparer, de s'engager dans des transformations pour se construire sujet singulier. Wallon (1954, p 294) indique qu'*il peut en résulter des discordances, non seulement, entre les dispositions ou les appétits propres de*

l'enfant et les disciplines du groupe, mais aussi dans l'émulation qui se tourne soit vers le conformisme du groupe, soit vers le besoin de se signaler par quelque originalité à l'attention des autres, ceci ne pouvant dépasser certaines limites sans mettre en danger l'unité intrinsèque du groupe. Mais surtout comme l'a signifié l'auteur une nouvelle réflexion s'engage sur la notion de milieu qu'il introduit de façon fondamentale dans le développement de tout individu et défini ainsi : *le milieu n'est pas autre chose que l'ensemble plus ou moins durable des circonstances où se poursuivent des existences individuelles.* Ainsi lorsque l'enfant fréquente le milieu scolaire, il prend place dans des groupes socialement organisés d'un point de vue symbolique. Pour Wallon l'*école est aussi un milieu fonctionnel. Les enfants y viennent pour s'instruire et ils doivent se familiariser avec une discipline et des rapports interindividuels d'un type nouveau. Mais elle est en même temps un milieu local où se rencontrent des enfants qui peuvent appartenir à» des milieux sociaux variés [...] Le groupe est indispensable à l'enfant non seulement pour son apprentissage social, mais pour le développement de sa personnalité et pour la conscience qu'il peut en prendre. Il est mis par le groupe entre deux exigences opposées. D'une part affiliation au groupe dans son ensemble, sinon le groupe perd sa qualité de groupe. Il doit donc assimiler son cas à celui de tous les autres participants ; il doit s'identifier lui-même au groupe dans sa totalité : individus, intérêts, aspirations." D'autre part, il ne peut vraiment s'agréger au groupe qu'en entrant dans sa structure, c'est-à-dire en y prenant une place, un rôle déterminés, en se différenciant des autres, en les acceptant comme arbitres de ses exploits ou de ses défaillances, bref en faisant parmi eux figure d'individu distinct qui a son honneur à lui et dont, par suite, l'autonomie ne doit pas être méconnue* (Ibid., p.289). Ce milieu social dont l'une des fonctions principales est la transmission et l'acquisition de savoirs, ne peut se réduire à une activité uniquement socialisatrice pour certains publics dont l'accès au savoir est contrarié. Il existe des règles d'usage que chacun doit s'approprier pour devenir membre d'une société et y participer.

Ainsi un certain nombre de travaux concernant l'autisme ou le handicap mental montrent que la gestuelle, la façon de s'exprimer sont des freins à une participation effective. Serge Ebersold montrait dans sa thèse des différences conséquentes de socialisation selon le type de handicap (Ebersold, 1992). Il indiquait également que la question de la socialisation était intimement attachée au « savoir être handicapé ». Il précise alors *celui-ci s'inscrit sans doute dans un processus de socialisation destiné à amener la personne à intérioriser les règles régissant « l'acceptation fantôme » qui préside à la tolérance des normaux vis-à-vis des stigmatisés, et, ce faisant à intérioriser la position qu'elle occupe au sein de la structure sociale* (Ibid, p. 192). Cette question de la stigmatisation, chère à Erwin Goffman, permet de mettre en évidence ce que l'auteur indiquait à ce propos : *on exige qu'il* [le handicapé] *se tienne à une distance telle que nous puissions entretenir sans peine l'image que nous nous faisons de lui. En d'autres termes, on lui conseille de s'accepter et de nous accepter* (Goffman, 1975 p143). La confrontation à l'École permettrait donc de construire des repères d'adaptation, de socialisation

pour être conforme aux groupes de pairs dans lequel le sujet évolue. Il s'agit de pouvoir s'adapter à la vie en société et aux rapports sociaux. Mathias Millet (2013) avance la thèse selon laquelle la théorie de la forme scolaire élaborée par Vincent en 1980[54] permet de mettre en évidence, grâce à son optique socio-historique, un nouveau mode de socialisation. Dans ce mode, *« l'école, en tant que forme scolaire constitue, dans les sociétés modernes (…) la forme dominante de la socialisation, à la fois en ce qu'elle a imposé son empire à un nombre croissant d'individus et pour des périodes de plus en plus longues (procès de scolarisation généralisé) et en ce qu'elle est la matrice de cet ensemble de savoirs et de procédés qui constituent la pédagogie et dont le développement, quelque peu monstrueux, incite à penser les transformations sociales en termes de pédagogisation des rapports sociaux.»* (Bernard, 1984, cité par Millet, 2013 p. 15).

Questionner la socialisation me semble alors essentiel. Dans mes premiers travaux de recherche (Bourdon, 1996, 1998), les enseignants centrés sur *l'intégration scolaire* y voyaient prioritairement un processus de socialisation/vivre ensemble quand ceux centrés sur *la scolarisation* associaient de concert « apprentissages et socialisation ». Je n'ai pas investi jusqu'ici suffisamment cette question pour l'approfondir au point de montrer des différences fondamentales entre « vivre ensemble » et « acquérir une culture commune » pourtant elle me semble cruciale pour comprendre ce qui relève de l'inclusion et ce qui s'inscrit dans un processus de scolarisation. Cette question s'interroge alors à partir du rapport qui s'établit entre socialisation et accès aux savoirs.

1 – Socialisation et accès aux savoirs

Depuis la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées en 1975, les recherches portaient majoritairement sur la mise en œuvre du processus d'intégration (d'inclusion scolaire à partir des années 2000) essentiellement dans le lien entre moyens attribués et effets sur la scolarisation. Les travaux du CRESAS[55] en témoignent. C'est véritablement au moment du passage de la classification internationale du handicap (CIH) à la classification internationale du

[54] L'auteur définit la « forme scolaire » comme *une forme de transmission de savoirs et de savoir faire, qui privilégie l'écrit, entraîne la séparation de « l'écolier » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée donc - historiquement - une relation sociale nouvelle. (*Vincent, Courtebras, et Reuter, 2012).

[55] CRESAS : Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire, Institut national de recherche pédagogique (INRP)

CRESAS (1984). *Intégration ou marginalisation : aspect de l'éducation spécialisée*, n°2, l'Harmattan/INRP, 213 p.

CRESAS (1988). *Les uns et les autres : intégration et lutte contre la marginalisation*, n°7, l'Harmattan/INRP, 217 p.

CRESAS (1994). *Enfants handicapés à l'école : des instituteurs parlent de leurs pratiques*, n°11, l'Harmattan/INRP, 245 p.

fonctionnement de la santé et du handicap (CIF) adopté par l'OMS respectivement en 1980 et 2001 (Jamet, 2003) qu'un faisceau d'intérêts a permis de voir naître des recherches s'attachant plus spécifiquement aux enjeux de l'apprendre lors des temps d'intégration/inclusion. Ce qu'il a été pertinent d'étudier en lien avec la problématique des apprentissages reste encore judicieux aujourd'hui. Ainsi s'intéresser à la question des savoirs, de l'apprentissage me semble alors tout à fait indispensable car l'Ecole est par nature un lieu d'apprentissages, d'acquisition de connaissances, de confrontation aux savoirs qui va bien au-delà de l'expérience de l'Autre et de la construction de rapports sociaux. Les processus que j'ai pu identifier dans ma thèse et ensuite ont permis de mettre au jour des configurations spécifiques de cette population d'élèves en situation de handicap (Bourdon, 2003) lorsqu'elle est confrontée à l'École. Ces travaux étaient construits à l'origine sur des corpus recueillis auprès d'enfants et de jeunes dans toute leur singularité. Le choix le plus pertinent pour traiter la question de l'insertion à l'Ecole de ces élèves est celui qui s'attache à identifier les processus de subjectivation. En effet, les recherches sur la scolarisation dans le champ du handicap sont généralement en grande partie orientées vers l'analyse de l'adaptation des structures, de l'évolution des procédures ou des politiques éducatives à ce niveau. Certes ces travaux sont pertinents et ont permis durant près de 30 ans de faire évoluer de façon conséquente les dispositifs d'accueil à l'école, de mieux les comprendre, de lever les obstacles et de faire avancer la législation, les pratiques, etc.

La façon dont se construisent les sujets reste alors en suspens. Il me semble primordial de comprendre autrement les enjeux de scolarisation en essayant de saisir comment les élèves en situation de handicap se construisent avec et dans l'École. Par conséquent, je me suis attaché à mettre au jour des médiations qui, de part la spécificité des élèves handicapés, apparaissent comme des éléments significatifs dans le développement des sujets.

La problématique de la subjectivation du sujet-apprenant a guidé ma réflexion. La conception de l'apprentissage humain sur laquelle je m'appuie permet de penser l'évolution, les difficultés, les besoins, en considérant les activités dans leur singularité quels que soient l'écart ou la différence par rapport à un être humain « bien portant ». Je m'attache donc à ce que chaque sujet dit et fait et non pas à ce qu'il devrait dire ou faire pour être élève comme les autres, ou plus généralement membre à part entière de la société contemporaine. L'arrivée au monde de l'enfant puis son évolution ultérieure ne sont pas soumises uniquement aux seules caractéristiques biologiques de l'enfant à sa naissance. Une des particularités de l'être humain est de recourir à la nécessité de l'apprendre pour se développer et subvenir aux besoins liés au développement. Cette éducation, en partie réalisée entre humains, a la particularité d'être formalisée dans le système scolaire

notamment et fait partie des processus nécessaires au développement humains dans nos sociétés. Cette nécessité de l'apprendre s'appuie sur la constat de l'inachèvement de l'humain à la naissance dans de nombreux domaines et notamment sur les plans moteur, intellectuel, social et langagier, pour ne citer que les plus significatifs. C'est ce constat de base que Wallon (1954) et Lacan (1938) ont développé en signifiant l'impérieuse nécessité de socialisation pour survivre puis l'individuation pour exister en tant que sujet unique. *L'Homme est un être biologique, c'est un être social et c'est une seule et même personne* souligne Wallon (1953, p. 71). Il précise également que l'émotion est à la fois un fait biologique et un fait social. Nous trouvons une nouvelle fois ici le lien, maintes fois exposé par Wallon, entre le développement biologique et les environnements sociaux dans lequel l'activité se développe. *Les émotions, parce qu'elles nous semblent spontanées et incontrôlables, ne seraient pas gouvernées par des règles sociales. Les règles sociales, quant à elles, sont considérées comme étant applicables au comportement et à la pensée, mais rarement aux émotions ou aux sentiments. Si nous reconsidérons la nature des émotions et la nature de notre capacité d'essayer de leur donner forme, nous sommes frappés par l'empire des règles sociales. Des liens importants apparaissent entre la structure sociale, les règles de sentiments, la gestion des émotions et l'expérience émotionnelle* (Hochschild, 2003 p. 20). Ainsi cette "faiblesse" des capacités innées s'accompagne d'une grande capacité de changement, de transformation, d'acquisition, d'un potentiel énorme de possibles. Il est donc raisonnable de penser que les grandes dimensions de la personne biologique, relationnelle, sociale, existent à l'état latent comme des éventualités en attente de développement selon les contingences de l'existence humaine. Ces changements par nature liés au développement de l'être humain, stades de l'évolution de chaque individu vis-à-vis de lui-même et dans la société, semblent être au carrefour de processus qui se développent par transformation des circonstances sociales et par « choix » personnel plus ou moins conscients, tout au long de la vie de chaque être. Au cours de ce développement ontogénique l'être humain a cette particularité d'être soumis à l'obligation d'apprendre pour devenir humain, membre identifiable de sa communauté biologique, sujet d'apprentissages qui conditionnent ainsi son développement et son inscription dans une identité socialement humaine. Bernard Charlot (1997), s'appuyant en partie sur Kant et Fichte, mais aussi sur de nombreux auteurs qui reconnaissent la spécificité humaine du besoin d'apprendre pour devenir adulte, développe ce point de vue sur la nécessité de l'éducation. *L'essentiel est déjà là : l'homme n'est pas, il doit devenir ce qu'il doit être ; pour cela, il doit être éduqué par ceux qui suppléent à sa faiblesse initiale, et il doit s'éduquer, devenir par lui-même*. Ne nous trompons pas toutefois, car l'Humain ne peut devenir humain, être humain adulte que parce qu'il naît dans le monde humain et ainsi est institué comme élément nouveau de l'espèce déjà présente. Victor de L'Aveyron, lorsqu'il fut recueilli par les Hommes, dont le Dr Itard, après avoir passé les premières années de sa vie,

semble-t-il, à l'état sauvage auprès d'animaux, n'a pu être éduqué comme un être humain uniquement parce qu'il possédait à sa naissance ce patrimoine génétique, issu de la rencontre d'un ovule et d'un spermatozoïde qui l'instituait ainsi membre de l'espèce humaine. Lorsque l'enfant se présente au monde, un potentiel énorme de connaissances, de pratiques, d'expériences le précède, c'est ainsi, précise Jean Yves Rochex (1999) que *l'accumulation des acquis du développement socio-historique de l'espèce humaine sous une forme extérieure et objective contraint chaque sujet humain à ne pouvoir s'approprier ce patrimoine que de manière partielle et partiale...* L'être humain, qui s'adaptera en fonction du milieu dans lequel il vit en s'appuyant sur des prédispositions innées, fera des "choix" et des expériences qui l'amèneront à s'approprier ce patrimoine de la connaissance humaine en fonction du sens qu'il y attribuera. *Naître, c'est entrer dans la condition humaine,* précise Bernard Charlot (1997), *entrer dans une histoire, l'histoire singulière d'un sujet inscrit dans l'histoire plus large de l'espèce humaine.*

L'enfant « déficient », en situation de handicap, à besoins éducatifs particuliers est au même titre que les autres membres de l'espèce dans l'espace et l'histoire de celle-ci au moment même où il naît. Il peut s'inscrire, alors comme ses congénères, dans un développement, dans l'acquisition de connaissances et peut revendiquer l'inachèvement, non pas en terme défectologique ou de manque, mais en relation au mouvement d'acquisition de nouvelles capacités sociale, cognitive, langagière, corporelle... Le développement, corporel, social, intellectuel et langagier peut alors être défini comme un ensemble de processus complexes, en constante évolution, modification et peut être considéré comme le fondement du sujet, comme un constituant d'une histoire singulière. Si l'Éducation a longtemps été considérée comme un devenir de ce que la nature avait installé en l'Humain (innéité développée par Rousseau), nous savons aujourd'hui, compte tenu des théories développées par de nombreux philosophes, pédagogues, psychologues, qu'elle est sans nul doute le résultat d'une transformation par la culture, et surtout une production de soi, une élaboration du sujet tout au long de sa vie dans des milieux et une époque. C'est une activité, parfois réflexive, un processus où le sujet prend, laisse, change, (se) modifie (en fonction de) ce que les milieux lui proposent ou lui imposent, ce qui est déjà là, ce qui lui préexiste et ce qui se présente dans l'ici-et-maintenant. Elle est en grande partie réalisée par la médiation de l'Autre, d'un autre, des situations et des objets rencontrés. Cet Autre ne se caractérise pas seulement comme une personne physique ou un groupe de pairs mais aussi dans un ensemble de situations d'apprentissage, de savoirs, de milieux ou chaque sujet développe ce que Leontiev appelle *le sens personnel* qui est avant tout *un rapport qui se crée dans la vie, dans l'activité et qui est créé par le rapport objectif entre ce qui l'incite à agir et ce vers quoi son action est orientée comme résultat immédiat* (Leontiev, 1975). C'est dans et avec les différentes situations sociales, d'apprentissages et les mobiles du sujet lui-même que se crée l'espace de parole, qui permet une élaboration subjective, et que le sens personnel, les mobiles

d'apprendre et l'activité prennent formes pour l'immédiat et le futur. La mobilisation personnelle trouve son terrain fertile dans les circonstances sociales et permet une construction sur la base biologique dont l'enfant disposait à sa naissance. Chaque âge de l'enfant et de l'adolescent se révèle être un chantier dont certaines activités s'inscrivent dans le présent alors que d'autres s'édifient mais n'auront leur raison d'être qu'ultérieurement. *L'évolution*, souligne Wallon (1954) *se définit alors en termes de rapports toujours nouveaux entre l'être et son (ses) milieu(x) qui se modifient mutuellement*.

L'être humain est ainsi accompagné de savoir (*cum scientia*) alors il peut agir, penser, sentir et savoir qu'il agit, pense et sent. Dès lors, je me positionne dans une perspective selon laquelle il peut devenir non seulement *acteur* mais aussi *auteur* de sa vie (Ardoino, ..). Le fait d'être conscient constitue donc pour lui un événement décisif qui l'installe au monde et lui permet d'y prendre position. De plus, parce qu'il naît inachevé mais capable d'une grande plasticité, l'être humain est soumis à l'obligation d'apprendre pour se développer, je l'ai dit. Dans cette perspective, le processus de subjectivation, apparaît davantage comme le résultat d'une activité qui se produit indéfiniment, selon deux manières, que comme l'installation dans une identité. D'une part, le sujet en "se penchant" sur lui-même est en capacité de prendre conscience de lui-même, en tant qu'être unique (réflexivité). D'autre part, il se construit par les expériences qu'il réalise et rencontre à l'extérieur de lui dans le but de se trouver et se reconnaître lui-même. C'est à travers l'identification des médiations qui participent de l'élaboration de Soi que nous avons trouvé des pistes de réponses aux questions soulevées. En effet, parce que de mon point de vue, l'élaboration de Soi est à la base de l'action des sujets et ce qui rend possible de s'engager dans celle-ci, elle l'amène à se développer et donc à s'approprier les objets d'apprentissage pour devenir moyens au service de son activité. La notion de médiation permet de faire le lien avec la question de la socialisation dans la confrontation aux milieux-moyens et milieux-champ d'application, de l'activité (Nadel, 1979 p. 367). Ainsi, dans une perspective socio-constructiviste, dans laquelle le groupe et les interactions entre pairs sont au cœur du développement, le processus de socialisation apparaît comme fondamental pour nourrir l'activité de chaque sujet. Dans mes travaux récents sur l'usage des outils numériques chez les personnes avec autisme (Bourdon et al., 2018) nous avons identifié l'effet des interactions entre pairs dans le développement de l'imitation et de l'attention conjointe, par exemple. Par ailleurs à propos des artefacts numériques utilisés auprès de cette population, Mercier (2017 p. 99) souligne que *l'accompagnement des apprenants doit se réaliser dans un contexte interactionnel permettant une interaction médiatisée via un instrument numérique et favorisant l'accès à de nouvelles connaissances (Séjourné, Baker, Lund, et Molinari, 2004). De plus, ces approches pédagogiques doivent prendre en compte, comme le soulignent Rabardel et*

Samurçay (2006, p. 32), des médiations caractérisées afin de répondre aux besoins d'accompagnement de l'enfant. Selon les auteurs, l'activité du sujet est orientée vers l'objet de l'activité et la médiation par l'artefact peut comprendre deux types de composantes :

- des composantes de médiation épistémique, orientées vers la connaissance de l'objet, de ses propriétés, de ses évolutions en fonction des actions du sujet, etc.

- des composantes de médiation pragmatique, orientées vers l'action sur l'objet : transformation, gestion, régulation, etc. Pour les auteurs, ces deux composantes sont en général en interactions constantes au sein de l'activité. Ainsi, ils ajoutent, notamment lorsque le travail est collectif, qu'il convient donc de prendre en compte des médiations inter-sujets, qui peuvent prendre le caractère spécifique de médiation collaborative. L'ensemble de ces médiations intervient dans l'activité productive comme dans l'activité constructive.

A ce niveau, il est possible de s'appuyer sur cette définition qui indique qu'*Elle* [la médiation] *caractérise donc un ensemble d'activités ayant à voir avec les relations sociales, intra ou inter-organisationnelles, intra ou inter familiales... et avec les problèmes divers affectant ces relations : problèmes de socialisation, d'intégration sociale, de confrontation de références et de comportements culturellement hétérogènes, de détérioration de liens sociaux et relationnels dans divers secteurs. Ces activités peuvent, pour l'essentiel, être assimilées aux fonctions facilitatrices et régulatrices du système social* (Tapia, 2011 p. 16).

Par ailleurs, *nous présumons que le développement ne mène pas à une socialisation mais bien à une métamorphose de rapports sociaux en fonctions psychiques* (Vygoski, 1931 p. 146). C'est d'ailleurs à cet effet que l'on peut souligner que *les fonctions psychiques supérieures sont d'abord des rapports réels entre les hommes.* (Sève, 1999 p.231). L'auteur précisant que, *le développement est de l'ordre non pas d'une maturation relevant de la naturalité, mais d'une assimilation à partir de la socialité.* Ainsi *les formes supérieures de la pensée se manifestent d'abord dans la vie des enfants au sein du collectif, sous forme de discussion, et ensuite seulement elles aboutissent au développement de la réflexion dans la conduite de l'enfant lui-même* (Vygotski, 1931 p. 141). C'est alors la fonction externe d'un développement interne qui est convoquée pour comprendre le rôle de la socialisation dans le développement humain. *Ainsi, que les fonctions psychiques supérieures soient d'abord des rapports réels entre les hommes (interpsychisme) avant de passer dans l'individu (intrapsychisme), qu'autrement dit, il n'existe d'autre psychisme que social aboutit à poser l'unité contradictoire de l'interne et de l'externe : l'interne est externe et l'externe interne* (Thuillier, 2008 p.76). Ainsi selon Vygotski *pour pouvoir élaborer un plan éducatif, même modeste, il est très important que nos conceptions se libèrent des cadres restrictifs que la nature elle-même a prétendument fixés à propos du développement spécial [de l'enfant déficient]. Il est essentiel que l'éducation s'oriente vers la réalisation de personnes pleinement valorisées sur le plan social » (*Barisnikov, K. et Petitpierre, G. , 1983, p. 108*).*

En référence au cadre théorique que j'ai construit dans le champ de la psychologie du

développement en m'appuyant sur une entrée socio-constructiviste, la construction de soi se révèle mobilisatrice et favorise la création de structures d'investigations spécifiques, en vue de réaliser tel ou tel dessein personnel. Le Soi advient alors par la médiation de l'Autre car il permet au JE de se décentrer non seulement parce qu'il donne accès au Tu mais aussi au tiers (Il - Elle - Lui - Eux). Le Soi est ainsi porteur de l'historicité de l'individu et le sujet capte, s'approprie ce qui est essentiel pour lui entre autres par comparaison à l'Autre dans ce que j'ai qualifié de "travail de soi". Ainsi la mise au jour de médiations, de mobiles d'apprendre permet de mettre au jour des processus liés à la construction de soi qui eux- mêmes participent de l'élaboration de Soi dans une dynamique processuelle plus large et moins circonscrite temporellement (Bourdon, 2005b et 2007b).

Au regard de la problématique de mes travaux développés depuis ma thèse, j'ai pu montrer que ce n'est pas uniquement parce que les acteurs institutionnels comprendront mieux les besoins particuliers des enfants et des jeunes en situation de handicap, et qu'en conséquent ils agiront à améliorer les conditions de leur accueil à l'Ecole que les élèves pourront se saisir des projets et des compensations proposées (puisqu'il s'agit souvent de cela, qu'elles soient humaines ou matérielles). C'est bien des processus d'accessibilisation dont je souhaite parler puisque la question centrale actuelle est celle de la possibilité donnée aux élèves à besoins éducatifs particuliers de s'inscrire comme membres de l'Ecole et donc devenir sujets de savoirs par l'appropriation des connaissances qui leur sont proposées notamment en milieu scolaire.

Il est donc intéressant de s'attacher à comprendre les médiations qui impliquent la prise en compte de trois entrées : le sujet, l'objet de l'activité et autrui, ce qui permettent d'introduire du "médiat" là où "l'immédiat" pourrait offrir trop de conflits pour le sujet, et notamment les situations de handicap et leurs effets avec parfois une difficulté d'accès aux savoirs pour des raisons cognitives, par exemple. *Dans le contexte du handicap mental [...] le développement de la personne s'engage dans des voies originales, voire atypiques qui appellent des programmes de médiation (qu'il s'agisse de remédiation, de revalidation ou de réactivation) fondés sur le concept de zone proximale de développement et qui visent à la récupération d'une dynamique développementale. L'analyse qualitative que Vygotski entreprend de la déficience lui ouvre l'accès aux particularités du fonctionnement mental des enfants retardés. Et ce qu'il découvre alors, c'est que le « défaut », loin de n'être que privation rédhibitoire, lacune entièrement négative, consiste bien plutôt dans une organisation qualitativement différente de la conduite des sujets en question et qu'il peut donc être utilisé positivement au bénéfice du développement* (Thuillier, 2008 p.78). La médiation se révèle alors être un espace de transformation de l'activité mais aussi un travail d'intériorisation psychique que le sujet construit avec et dans les milieux qu'il rencontre. Rappelons à cet effet que la notion de

milieux telle que Wallon (1954) l'a développée, c'est-à-dire à la fois l'espace où se déroulent les activités et l'ensemble des situations que le sujet rencontre et transforme avec l'Autre, semblable et différent (Ibid.) permet de mieux appréhender l'activité du sujet dans tout sa complexité. L'élaboration de soi-sujet se construit par appropriation, pour soi, des activités qui font sens dans la rencontre de l'Autre à travers et avec l'activité subjective dans les tâches proposées, entre autres, dans le cadre scolaire pour ce qui concerne cette HDR. Selon Leontiev (1975), le sens se forme et se transforme à l'interface entre deux registres : celui des mobiles, de la subjectivité, et celui de la nature et de l'efficace de l'activité. L'analyse et la compréhension des processus d'intégration ou d'inclusion à l'école sous cet angle, me permet alors de considérer autrement les échecs et les réussites des projets de scolarisation inclusive pour ces élèves.

2 – Des manières d'être aux autres et avec les savoirs

Les travaux conduits entre 1998 et 2003 m'ont permis de préciser les différents types de rapport au handicap présents chez ces élèves qui eux-mêmes s'articulent dans un rapport au monde. Ainsi j'ai pu montrer que les situations de handicap peuvent être appropriées par les sujets d'un point de vue identitaire et orienter l'ensemble de leurs activités lorsqu'ils se positionnent comme "handicapés" dans un monde où deux groupes (sociaux) existent : "Vous" les valides, "Nous" les handicapés. J'ai pu mettre au jour qu'il s'agit plus particulièrement de personnes dont la déficience a été acquise au delà de la petite enfance ou lorsque la déficience est innée mais entraîne des incapacités très importantes pour l'exercice des activités d'une vie quotidienne (Bourdon, 2003 et 2007). Par ailleurs, j'ai identifié d'autres processus où les situations de handicap, bien que présentes, sont mises à distance, compensées et médiatisées. Elles n'apparaissent plus au premier abord identitairement fondamentales. Cela introduit alors des rapports au savoir et à l'Autre spécifiques dans la construction des sujets dans la société. Ce processus que je pourrais qualifier d'autocompensation se trouve plus particulièrement chez les jeunes dont la déficience est innée et les « incapacités » stabilisées, ce qui leur permet de se construire dans des perspectives temporelles, certes spécifiques, mais ordinaires puisqu'il n'y a pas ou plus d'évolution des troubles. Attachons-nous maintenant, en nous appuyant sur ce qui vient d'être précisé, à répondre à cette question : comment les élèves en situation de handicap se construisent-ils avec et dans l'Ecole ? C'est en identifiant deux ensembles de processus que l'on peut avancer dans la compréhension de cette question : Le premier concerne le procès de subjectivation, autrement appelé « élaboration de Soi » à l'Ecole et le second qui est apparu au fil de mon travail, est lié à la construction des perspectives temporelles.

Le problème qui se pose à ce niveau est de comprendre comment la scolarisation et la confrontation au curricula agissent dans l'élaboration subjective des élèves en situation de handicap pour identifier des médiations dans les manières d'être aux autres et avec les savoirs. Deux types de médiations sont ainsi identifiés qui permettent de mettre au jour trois profils typiques : cette combinatoire donne lieu à une typologie des principales postures sociales et cognitives que mes recherches ont permis d'identifier[56].

- Des postures : Nier ; Masquer et dépasser le handicap

- Des manières d'être : avec les savoirs et avec les pairs

Posture/son handicap	Manières d'être aux autres	Manières d'être avec les savoirs
NIER : Pas de revendication de la prise en compte des besoins particuliers puisque le handicap est nié et donc non identifié comme un problème pour ses activités	- Être et faire comme les autres dans une forme de mimétisme avec les camarades de classe ou dans les activités pour construire son inclusion scolaire. *(Elise, paraplégie, CE1) : « En fait, je regarde les gens, j'apprends comment les gens bougent…. A la récré, je fais comme eux, comme la maîtresse elle dit .»* - Acquérir une expertise / aux savoirs-faire et des savoirs sociaux « valorisables » sur le marché de l'école *(Olivier, troubles neuromoteurs, Terminale STMG) : « Dès fois aussi, je vais en boîte avec des copains. On en parle au lycée... j'suis comme les autres quoi. »*	- Identifier des procédures types d'apprentissage et les appliquer pour passer inaperçu : *(Judith, 11 ans, troubles neuromoteurs, Clis et CM2 : « La maîtresse, elle écrit et moi, je re-écris. Je fais des maths, de la géo, de la grammaire, pareil que les autres »)* - Adopter des fonctionnements scolaires qui permettent de montrer que l'on est élève « comme les autres » *(Aline, 10 ans, troubles moteurs – lenteurs, Clis et CE2) : « Je travaille, après ça sonne, je monte avec les autres, je travaille, j'ouvre le livre. D'abord, je lis le titre, après je lis une page... comme les autres. »* - S'inscrire dans une contextualisation des savoirs pour exercer son métier d'élève *(Hélène, 11 ans, Clis): « Quand je suis en CM1, je travaille comme les autres./ Comment sais tu que c'est du travail ?/ C'est quand on est à l'école. A l'école, c'est toujours du travail, j'apprends des choses quand le maître le dit… le matin en CM1. Il me donne des exercices et je les fais, même si c'est dur. Je les fais. »*

[56] Pour cette recherche, j'ai enquêté sur 2 années 24 collégiens et lycéens, tous scolarisés en milieu régulier avec pour 4 d'entre eux des séjours plus ou moins longs en centre de soins. Ils présentent tous un trouble moteur inné ou acquis (Bourdon, 2003, 2007). Les données sont recueillies sous deux formes : 50 bilans de savoirs écrits (Charlot, Bautier, Rochex, 1992 p 38) et deux entretiens semi-directifs par élève à 8 mois d'intervalle. Les analyses sont qualitatives et portent sur les pratiques langagières comme pratiques sociales et identitaires (Bautier, 1995 ; Bourdon et Bautier, 2000 ; Bourdon, 2007).

Posture/son handicap	Manières d'être aux autres	Manières d'être avec les savoirs
MASQUER : Faire en sorte que le handicap se voit le moins possible pour être identifié aussi comme un élève membre du groupe de pairs	- S'inscrire dans les activités sociales ordinaires mais à distance (Réseaux sociaux) *(Yves, troubles neuromoteurs, 1ère CAP) : « Ce que j'aime, c'est internet. J'aime bien discuter avec les gens mais seulement quand on se connaît pas. »* - Etre apprécié des autres (amuseur, leader et non comme « handicapé », éviter la compassion) *(Grégory, IMC, 2nde) : « J'ai plein de copains au lycée, les gens m'aiment bien .. faut dire aussi que je les fais rire. J'ai toujours fait ça. »)* - Rechercher des modèles identificatoires (des célébrités du sport ou de la musique, les rencontrer, les « copier ») *(Pierre, IMC, 3ème) : « Vous voyez ce grand bonhomme sur l'affiche, là. J'aimerais bien être comme lui et conduire des voitures. Je l'ai rencontré une fois avec mon père au départ du Dakar. Je connais tout ce qu'il fait. Les autres m'écoutent quand j'en parle»*	- Sur-investissement de l'école et des savoirs scolaires pour être identifié comme « bon élève » avant tout. *(Thierry, 3ème, myopathie) : « De toute façon avec ma maladie, je sais que j'irai pas bien loin … ça m'empêche pas de travailler à l'école, j'ai toujours fait ça. Je connais bien le principal du collège, je discute avec lui dès fois. Avec ma mère, j'ai rencontré la dame du CIO pour voir ce que je vais pouvoir faire. Comme j'ai des bonnes notes, elle m'a dit que je pourrai aller en seconde. »* - Très bonne connaissance des savoirs institutionnels pour exercer au mieux son métier d'élève (orientation, organisation de l'établissement scolaire...) *(Virginie, paraplégie, en fauteuil, 3ème) : « L'année prochaine, je voudrais aller au lycée, en seconde générale parce qu'après je voudrais être prof d'espagnol. L'autre jour en marchant (sic) dans la rue, j'en ai parlé avec ma prof principale. Une fois avec ma mère, on a rencontré le principal pour ça... De toute façon, j'ai des bonnes notes. »*
DEPASSER : Le handicap est présent mais produit des situations difficiles qui sont gérées au mieux. Il est approprié par le sujet dans ses conditions de vie.	- Les jeunes se considèrent dans un attachement à l'espèce humaine avec ses qualités et ses failles, dont le handicap *(Magalie, polyarthrite, 1ère S: « De toute façon, le monde a toujours été comme ça. Y'en a qui vont bien et d'autres comme nous... Avant j'étais en centre mais j'ai préféré aller au lycée normal. »* - Les grands parents sont investis comme modèle avec des liens forts (ce qui permet de se dégager de la violence symbolique avec ses parents qui n'ont pas eu l'enfant rêvé.) *(Joffrey, syndrome de TAR[57], 3ème) : « Je discute souvent avec mes grands parents, parce qu'avec mes parents c'est difficile .. à cause de mon handicap. Avec ma grand mère, je peux parler de tout, de la guerre 39/45, par exemple. Comment j'aurais fait avec mon fauteuil. »* - Les relations aux pairs sont ordinaires	- Circulation et décontextualisation de savoirs *(Pierre, IMC[58] 4ème) : « Mon corps, mes muscles, les commandes nerveuses, tout ça, j'aime bien quand on en parle en cours Ça me permet de comprendre et aussi d'en discuter avec le kiné.»* - Investissement des savoirs liés aux différents milieux d'activité (médical, rééducatif, scolaire, familial.) *(Pierre, IMC, 4ème) : « Avec mon pédiatre, je discute souvent de trucs que même mes parents comprennent pas ; vous savez, je sais lire des bilans maintenant, j'aime bien. »* - Investissement des savoirs anthropologiques sur l'évolution de l'espèce humaine. *(Thibault, IMC 1ère STG) : « Notre évolution et notre vie sont basées sur la connaissance et les savoirs. C'est important. On a besoin de comprendre comment ça marche, comment c'était avant. »*

[57] Thrombopénie et absence des radiaux

[58] Infirme Moteur Cérébral

Posture/son handicap	Manières d'être aux autres	Manières d'être avec les savoirs
	(fréquenter des lieux pour ados, sécher les cours, adopter un aspect vestimentaire et pratiques sociales identiques à son groupe d'appartenance.) *(Alban, IMC, 4ème) : « Le plus important pour moi, c'est être en communauté, pas en retrait au collège, aller avec les autres dans la cour. Parce qu'il y a 700 élèves et si on reste dans notre coin, c'est foutu. »*	

Ces différentes médiations participent de l'élaboration subjective des enfants et des jeunes en situation de handicap. Ce processus de subjectivation se construit en grande partie dans et avec l'Ecole, mais dépasse largement le cadre scolaire puisqu'il s'agit de processus plus larges d'affiliation à la société en tant que sujet confronté à l'historicité des situations et à la singularité de son histoire. Les manières de faire avec les transitions[59] que j'identifie ici, donnent naissance à des fonctionnements spécifiques et singuliers pour affronter telle ou telle situation.

La construction des perspectives temporelles (Rodriguez-Tomé et Bariaud, 1987) chez le sujet en situation de handicap est spécifique et, au regard de mes résultats de recherche (Bourdon, 2003), semble-t-il directement liée aux troubles moteurs. Les questions essentielles qui interviennent dans la construction de la temporalité s'organisent autour de la rupture et de la continuité de Soi. En effet, ces enfants et jeunes en situation de handicap sont confrontés à des problématiques qui sont notamment liées à l'évolution de leur pathologie et de ses conséquences (aggravation ou amélioration) et aux possibilités ou non de se construire une vie familiale et sociale (rencontre d'un conjoint, enfants, métier …). C'est par la compréhension des processus liés à la transformation et la permanence de Soi que j'ai exploré cette question de la temporalité. C'est dans l'essence même de l'espèce humaine que de se transformer par évolution et de se créer de nouvelles conditions de vie. Durant ses expériences propres, l'enfant est confronté en premier lieu au groupe qui commence par le fondre dans une relation d'indistinction et il faut que l'enfant s'oppose à Autrui pour construire ce rapport de retrait et de différenciation réciproque, souligne Jean Yves Rochex [60]. Le rapport social est d'emblée un rapport à autrui (indifférenciation à autrui d'abord) mais le retrait de socialité ne peut se faire que, et par, l'intermédiaire du groupe et par

[59] Je développerai cet aspect dans un chapitre ultérieur en m'appuyant sur des recherches menées récemment sur les dispositifs Ulis pro

[60] Conférence donnée le 18 mars 2018 dans le cadre des ateliers de la Praxis des éditions Delga, en partenariat avec l'Institut Henri Wallon, du GFEN, le Centre Suzanne Masson et l'UCP 5 Conférence "Henri Wallon. Actes, pensée" http://www.gfen.asso.fr/fr/conf_wallon_roxhex_ihw

l'intermédiaire des formules différenciées d'action et des instruments intellectuels sans lesquels ne pourraient opérer les distinctions nécessaires à la connaissance. L'ensemble des problèmes qu'engendrent de telles situations contingentes, produit un travail cognitif pour (se) questionner, analyser, réfléchir, comprendre .. qui permet, ce que j'appelle, un travail de Soi au regard de l'ensemble des questions. Il n'y a pas proprement dit de "ré- élaboration" comme il serait possible de le penser mais une élaboration continue dans le temps qui s'inscrit dans la continuité du sujet malgré les ruptures. Ces processus introduisent une confrontation aux problèmes de la permanence et de la transformation de Soi à travers des médiations qui favorisent des constructions spécifiques des sujets. Ainsi j'ai pu identifier deux formes de transitions qui s'articulent entre rupture et continuité de soi.

Quelles formes de transition ?	Continuité	Rupture
TRANSFORMATION DE SOI (labilité)	- Intérêt pour les savoirs anthropologiques (exemple : le cas de Thibault ci-avant.) - L'Autre est un modèle identificatoire fort (exemple : le cas de Pierre ci-avant.) - Intérêt pour les savoirs historiques (exemple : le cas de Joffrey ci-avant : « Comment cela aurait été pour moi en fauteuil pendant la guerre ? ») - Relations importantes avec les pairs à travers les réseaux sociaux notamment. (exemple : voir le cas de Yves ci-avant) - Processus d'appropriation des savoirs pour apprendre *(Jocelyn, IMC, 6ème) : « Ce qui faut pour retenir une leçon, c'est comprendre, si on n'a pas des bonnes notes, ça peut se rattraper mais surtout il faut comprendre. Moi, j'ai toujours fait ça et pour l'instant, ça a réussi. »*	- Evolution importante de la pathologie ou handicap acquis à l'adolescence *(Ludovic, polyarthrite, 3ème) : « Au début c'était difficile de venir au collège après mon opération, surtout pour le fauteuil, j'ai dû m'adapter surtout aussi pour les copains. »* - Passage enfance / adolescence *(Bianca, polyarthrite, en Terminale) : « Avant je restais souvent dans ma famille, je ne sortais pas car je me déplaçais difficilement. Aujourd'hui, je commence à connaître plus de gens, j'ai des copains, donc je parle plus avec eux, avec des personnes de ma classe. C'est dur d'avoir un fauteuil à mon âge mais bon, je vais quand même au cinéma, on va dans les cafés, on discute. »* - Choix d'un métier et projet professionnel *(Joffrey, syndrome de TAR, 3ème) : « Moi, j'voudrais être anthropologue, aller dans des pays, chercher des os, creuser la terre, tout ça. »* *(Bianca, polyarthrite, Terminale L) : « Ce qui me plairait, c'est m'occuper des autres, comme infirmière ou puéricultrice ».*

Quelles formes de transition ?	Continuité	Rupture
PERMANENCE DE SOI (flexibilité)	- Relations familiales importantes et stables *(Yvan, troubles neuromoteurs en nette amélioration, 2nde Bac pro) : «De toute façon ça change rien, mon père, c'est toujours mon père, ma mère c'est toujours la même, alors. C'est vrai maintenant je marche mais bon, ça change pas grand-chose. »* - Handicap inné ou acquis jeune *(Bruno, 2nde, accident / hémiplégie à 8 ans : « La vie a changé après mon accident, j'ai été longtemps en centre de rééducation, maintenant ça va mieux mais bon, la vie a changé. Je vois plus les choses comme avant. A mon âge, c'est différent, je commence quand même à faire des projets pour l'avenir. »* - Se penser adulte (*Stéphane, IMC, 3ème : « Je sais que c'est pas simple pour moi. Des fois, je me demande si je pourrai me marier, avoir un travail, mais bon, comme je réussis bien à l'école, peut-être que j'aurais un métier et alors ça ira. »*	- Evolution forte de la pathologie mais liens avec la famille *(Magalie, 1ère S, polyarthrite) : « Pour moi, je sais bien que ça va pas s'arranger. Encore le mois dernier, j'ai eu une poussée et j'ai pas pu aller en cours. Heureusement ma mère était là. Elle s'occupe de moi et va chercher mes cours. Avec mon frère, c'est pareil. »*

J'observe ici encore des façons de faire avec et à l'Ecole et dans la vie selon l'organisation de chacun sur le plan cognitif et identitaire pour s'inscrire dans un parcours personnel, dans une logique de continuité ou de rupture. Nous l'avons vu et dit à plusieurs reprises, la particularité de ce public dans son histoire avec l'Ecole mais aussi dans l'évolution des pathologies, des troubles moteurs, l'amène à vivre des transitions originales par rapport aux autres. En effet, d'une part l'incertitude de l'avenir sur le plan professionnel, l'écart entre projet personnel, professionnel et réalisation effective, le décalage entre projet de vie et réalité de l'évolution des troubles amènent ces enfants et adolescents en situation de handicap à questionner de façon spécifique les charnières qui facilitent ou non la continuité de soi. Il s'agit donc d'être attentif et d'interroger les enjeux de ces transitions qui sont souvent plus irréversibles que pour les personnes en bonne santé.

Nous verrons dans un chapitre ultérieur d'autres travaux que j'ai menés avec les coordonnateurs d'Ulis de lycées professionnels qui mettent au jour la question des transitions en contexte scolaire

entre ruptures et continuités des parcours, ce qui va alors interroger les aléas, bifurcations, inscriptions sociales dans les projets de scolarisation inclusive.

III – Compenser et rendre accessible

A ce niveau de la note de synthèse, il me paraît pertinent d'interroger une autre entrée fortement présente dans les discours liés à l'inclusion scolaire et à l'Ecole inclusive aujourd'hui, c'est ce que l'on nomme « compensation » ou « accessibilité/accessibilisation » dans l'environnement du champ du handicap, plus largement, nous le verrons, pour les élèves à besoins éducatifs particuliers par extension du modèle lié au handicap.

La notion de compensation a surtout pris toute sa dimension avec la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (J.O n° 36 du 12 février 2005) qui apporte des évolutions pour répondre aux besoins des personnes en situation de handicap parmi lesquelles « la compensation » et « l'accessibilité ».

L'évaluation des besoins de compensation des déficiences, des inaptitudes et des incapacités de la personne est réalisée par une équipe pluridisciplinaire qui définit « un plan personnalisé de compensation du handicap », *ce plan vise à garantir la plus grande autonomie possible de la personne handicapée. Il respecte son projet de vie. Il répond à ses besoins et à ses aspirations*[61]. Le CNRTL[62] définit la compensation comme une *action,* [le] *fait de compenser, de réaliser ou de rétablir l'équilibre entre deux choses complémentaires ou antagonistes.* Le dictionnaire Larousse[63] indique qu'il s'agit d'un a*vantage qui compense un inconvénient, un mal, un préjudice ; dédommagement.* La loi de 2005 quant à elle la définit comme la réponse individuelle apportée à la personne handicapée pour faire face *aux conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie*. Le droit à la compensation est ainsi ouvert avec cette nouvelle législation qui indique que *la loi handicap met en œuvre le principe du droit à compensation du handicap, en établissement comme à domicile. La prestation de compensation couvre les besoins en aide humaine, technique ou animalière, aménagement du logement ou du véhicule, en fonction du projet de vie formulé par la personne handicapée.* C'est donc sous forme de « prestation » que la compensation des incapacités est pensée. On peut ainsi à partir de ces brèves définitions retenir que la compensation est liée à une personne, qu'elle apporte un avantage

[61] (2006). Aspects essentiels de la loi du 11 février 2005, dite loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation citoyenne des personnes handicapées. *Reliance*, no 22(4), 81-85. doi:10.3917/reli.022.0081.

[62] https://www.cnrtl.fr/definition/compensation

[63] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/compensation/17640

spécifique pour réduire les déficiences ou incapacités. Probablement cette notion est-elle à relier avec ce que la loi nomme comme relevant de « l'égalité des chances », c'est-à-dire un ciblage précis sur les besoins de la personne pour participer aux activités communes.

Concernant « l'accessibilité » qui est aussi une notion fondamentale du texte du 11 février 2005, elle serait à mon sens à mettre en lien avec les questions de participation et de citoyenneté puisqu'il est indiqué que *la loi handicap définit les moyens de la participation des personnes handicapées à la vie de la cité. Elle crée l'obligation de mise en accessibilité des bâtiments et des transports dans un délai maximum de 10 ans.* Si nous nous appuyons à nouveau sur les deux sources précédentes, le Larousse indique que c'est un *droit, une possibilité qu'a quelqu'un d'avoir accès à quelque chose.* Cette entrée est, somme toute, suffisamment large et imprécise pour l'affiner. Le CNTRL propose de retenir qu'il s'agit *d'une propriété, une qualité de ce qui est accessible.* Selon un article publié dans la revue Reliance[64] en 2006, *l'accessibilité est une condition primordiale pour permettre à tous d'exercer les actes de la vie quotidienne et de participer à la vie sociale. Aussi la loi* [de 2005] *prévoit-elle le principe d'accessibilité généralisée, quel que soit le handicap, physique, sensoriel, mental, psychique, cognitif, polyhandicap.* L'accessibilité est ainsi pensée comme une possibilité, un droit, d'accès à la cité, à ses activités. La recherche d'une *accessibilité généralisée est une condition primordiale pour permettre à tous d'exercer les actes de la vie quotidienne et de participer socialement.* Toutefois, le problème que pose cette entrée se situe dans une définition de l'accessibilité qui relève essentiellement du bâti, de l'architecture puisque dans le guide sur la loi de 2005 produit par le gouvernement, il est indiqué que *La loi handicap rend obligatoire l'accessibilité des locaux d'habitation neufs, privés ou publics et dans certains cas, des locaux d'habitation existants lorsqu'ils sont l'objet de travaux. La loi étend l'obligation d'accessibilité à toute la chaîne du déplacement : la personne handicapée doit pouvoir accéder à tous les bâtiments recevant du public et évoluer de manière continue, sans rupture (aménagement de voiries, accès aux gares, transports en commun...).* C'est-à-dire que l'accessibilité est pensée en terme de déplacement plus que dans l'accès à la cognition ou la communication, j'y reviendrai.

Sylviane Feuilladieu (2019) en s'appuyant sur les préconisations du CNESCO à propos de l'école inclusive, indique qu'a*u-delà de cet effet quantitatif, de nombreux défis qualitatifs restent à relever pour garantir à chaque enfant une place dans l'École française : la mise en accessibilité de tous les bâtiments scolaires ; la réduction des inégalités d'accès, de réussite et de devenir individuels ; l'égalité territoriale ; la prise en compte pédagogique de la situation singulière de l'enfant ; la socialisation et l'épanouissement personnel ; la sécurisation du parcours scolaire de l'enfant et de l'adolescent ; l'accès à une offre de formation professionnelle (CNESCO 2016).* Cette entrée semble intéressante pour penser la question de l'inclusivité dans la mesure où

[64] (2006). Aspects essentiels de la loi du 11 février 2005, dite loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation citoyenne des personnes handicapées. *Reliance*, no 22(4), 81-85. doi:10.3917/reli.022.0081.

la notion d'accessibilité n'est pas restreinte au bâti ou à l'architecture mais s'étend à des domaines qui relèvent de l'apprentissage, de la relation avec les pair.es, de *la sécurisation du parcours scolaire.*. C'est-à-dire que comme le signale l'auteure, l*es politiques de l'éducation inclusive rebattent les cartes de l'accessibilité pédagogique, didactique, scolaire et sociale en place, mettant à l'épreuve l'ensemble des acteurs* (Feuilladieu, 2019). Alors l'accessibilité est une réponse collective que la société apporte aux personnes en situation de handicap. Retenons que l'accessibilité va porter sur l'évolution de la société, des lois, de la réglementation pour que chacun.e quels que soient ses besoins puisse pleinement participer aux activités de la cité, celles de l'Ecole comprises. *L'articulation conceptuelle et la combinaison organisationnelle et ces deux modèles de fonctionnement, individuel et collectif, pourrait permettre d'extraire de la quadrature du cercle aussi bien la mise en œuvre des compensations personnalisées que celle de l'accessibilisation des cours et des examens.* (Benoit, 2017).

C'est pourquoi qu'il est pertinent de s'intéresser au processus qui conduit à l'accessibilité que je qualifierai d'accessibilisation. Il s'agit alors de comprendre comment le passage d'accessibilité à accessibilisation, dans son usage discursif, s'effectue et surtout quels sont les enjeux sur les pratiques et les activités lors de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les premières analyses à ce niveau vont se produire du côté du handicap moteur avec les travaux de Sanchez qui précise qu'a*u-delà donc de ses manifestations concrètes dans le champ de l'environnement bâti, le processus d'accessibilisation est appelé à subvertir de fond en comble l'ensemble des conceptions du handicap, de l'intégration, des modes de prise en charge caractéristiques de la culture de la* réadaptation (Sanchez, 2000). Hervé Benoit (2014) indique que pour [les] *nouveaux analyseurs que sont l'inclusion sociale et scolaire et l'accessibilisation,* [il s'agit de] *et de les articuler à la connaissance et à la reconnaissance de la singularité des apprenants et de leurs besoins situés, en mettant à distance les discours sur les (in)capacités, les (in)compétences, les difficultés (grandes et/ou graves) et les (contre)performances, qui renvoient aux processus bien identifiés de sélection-filiarisation-intégration.* L'accessibilisation, contrairement à l'accessibilité permettrait de sortir d'une connotation trop centrée sur les aspects matériels de la pleine participation. *Le processus d'accessibilisation commence ainsi par l'imbrication de la nouvelle situation scolaire au cœur des normes de légitimité permettant aux acteurs de prendre leur place (la préserver ou la faire valoir), de continuer d'exister et d'acter dans l'institution scolaire et ce qu'elle augure (insertion professionnelle, intégration sociale*), précise encore Feuilladieu (2019). Gombert, Bernat et Vernay (2017), comme Thomazet et Mérini (2014), précisent que *tout au long de l'analyse, la démonstration a été faite que l'accessibilisation de l'enseignement en contexte inclusif préfigure, de la part de l'équipe, de l'attention, des ajustements permanents, de la créativité et la mise en place de coopération entre pairs professionnels.*

De façon historique la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers, autrefois

catégorisés comme handicapés ou en situation de handicap, je l'ai dit, fut bâtie sur le principe de la compensation puisque qu'originairement centrée sur les « défauts » de l'élève et non son activité effective. Il est plus courant aujourd'hui de s'intéresser à l'accessibilité, et plus encore au processus d'accessibilisation. C'est une articulation située entre capable/incapable ou capacités et possibilités que nous pouvons essayer de comprendre ce processus tantôt orienté sur la compensation, tantôt sur l'accès à l'Ecole, plus largement aux activités de la cité. Ce point de basculement qui va déterminer des pratiques d'accessibilité à l'Ecole commune, est soutenu par les travaux de Serge Ebersold, notamment ceux issus du séminaire qu'il organise au CNAM sur la question de l'accessibilité et ce qu'il appelle « une grammaire de l'accessibilité » (Ebersold, 2019a). L'accessibilité selon l'auteur relevant d'un concept nouveau pour prendre en compte les différences et admet-il *l'impératif d'accessibilité est à l'ambition inclusive revendiquée par la société de la connaissance ce que la réadaptation fut à l'ambition intégrative spécifiant la société industrielle.* Selon Hervé Benoit (2014)*, adopter l'accessibilité pédagogique comme grille de lecture et d'analyse des pratiques et des processus éducatifs permet de positionner et de stabiliser, dans un espace intellectuel structuré, des notions labiles et mouvantes.*

Historiquement il est possible d'identifier l'articulation entre compensation et accessibilisation en s'appuyant sur la façon dont le handicap est, et fut, pensé au siècle dernier. En effet, pour inscrire une origine, si le handicap était pensé comme un état stable et non évolutif au début du XXème siècle, c'est à partir de la 1ère guerre mondiale, avec la nécessité de réhabiliter l'infirme pour lui redonner une force de production, mais aussi avec les immenses progrès de la médecine rééducationnelle, que la compensation des effets du handicap prend essence. *La logique d'intégration s'est surtout développée à l'issue de la première guerre mondiale avec la mise en place d'un dispositif de reclassement professionnel par des lois favorisant la réinsertion des mutilés de guerre. Une telle logique était donc facilitée par un sentiment de redevance collective à l'égard des infirmes de guerre* (Cagnolo, 2009). Après la seconde guerre mondiale, divers programmes centrés sur une réadaptation sociale des « inadaptés » ont vu naître les institutions spécialisées qui après une mise à l'écart de la société des « inadaptés » et un programme éducatif, projetaient de réintégrer progressivement les plus aptes à vivre en société. La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées de 1975, suivi de la publication de la classification internationale du handicap (CIH) par l'OMS en 1980 va cibler le processus de participation sociale sur l'individu lui-même. En effet, le principe sur lequel se base la compréhension de l'accès aux activités sociales et d'apprentissage, et plus particulièrement à celles de l'Ecole est lié aux capacités de la personne à y accéder. Ainsi pour réduire l'écart entre les capacités du sujet et les attentes de l'institution scolaire, un certain nombre de compensations sont proposées qu'elles soient du côté de l'aide humaine, de la réduction des exigences attendues,

des compétences à valider lors des évaluations scolaires. La CIH s'est donc intéressée aux conséquences sociales des troubles de la santé de la personne. *Les réflexions et débats menés dans différents pays depuis la fin des années soixante et visant à circonscrire de façon claire les conséquences fonctionnelles et sociales des états de santé ont abouti à une première classification au statut expérimental, la CIH (Classification internationale des handicaps, OMS, 1980), distinguant trois niveaux d'expérience du handicap : le niveau lésionnel des déficiences, le niveau fonctionnel des incapacités et le niveau social du désavantage ; chaque niveau ayant sa propre* nomenclature (Ville, Ravaud, Letourmy, 2003)

Avec les travaux de Monique Vial (2005), Jean Simon (1988), ou plus récemment dans l'ouvrage de Magdalena Kohout-Diaz (2018a), l'entrée par une approche défectologique du handicap a été développée. Le défaut est porté par la personne handicapée et non par le fonctionnement de la société qui accepte peu ou pas les dysfonctionnements habituels. Par exemple la loi de 1957 sur le travail précise que *est considéré comme travailleur handicapé pour bénéficier des dispositions de la présente loi, toute personne dont les possibilités d'acquérir ou de conserver un emploi sont effectivement réduites par suite d'une insuffisance ou d'une diminution de ses capacités physiques ou mentales*[65]. Comme je l'ai dit, la loi de 1975 a institué une prestation de compensation du handicap qui a elle-même été reconduite avec la loi de 2005. Nul ne peut contester en France cet intérêt d'apporter une aide compensatrice, notamment financière, toutefois lorsque ce principe de la compensation se produit au niveau éducatif, nous verrons qu'il produit généralement une mise à l'écart de celui qui reçoit cette compensation au lieu de lui donner accès aux espaces communs d'apprentissage pour ce qui nous concerne. *En revanche, la difficulté de toute logique d'intégration* (comme c'est le cas de la loi de 1975) *c'est qu'elle suppose en amont des mesures facilitant sa mise en œuvre et en aval, l'acceptation de ces mesures dans une société qui ne se sent pas nécessairement redevable à l'égard du sort de toutes les personnes handicapées. C'est sans doute à ces formes de résistance que s'est heurtée la loi de 1975 dont la logique de protection des handicapés a abouti la plupart du temps dans les faits à une logique d'assistance. Si la loi de 1975 se situe davantage dans une équation de type (protection = assistanat), l'objectif de la réforme de cette loi (par la loi de 2005) est de mettre en place les conditions de possibilité d'une équation de type (intégration = participation)* (Cagnolo, 2009).

Ainsi sous prétexte d'une compensation des « défauts », va s'installer un certain type de programmes de rééducation, avec des dispositifs d'aides et de rééducation dédiés à une population (RASED, SEGPA, UPI, Classe d'intégration scolaire .. par exemple), des mises à l'écart de l'Ecole ordinaire par l'admission en établissement médico-social avec pour condition d'accès à l'Ecole ordinaire la possibilité de s'adapter aux formes scolaires et aux exigences du milieu.

[65] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000880746etcategorieLien=id

1 – D'une approche centrée sur la personne à celle centrée sur ses activités

L'analyse de l'évolution des classifications internationales et notamment le passage de la CIH à la CIF[66] permet d'identifier le processus d'inclusion et de participation au fil des approches. Ainsi une modélisation rapide de CIH, permet de montrer que du problème original de santé au désavantage social, les éléments retenus pour caractériser la capacité de participation est centrée sur le porteur de troubles puisqu'il est penser ainsi :

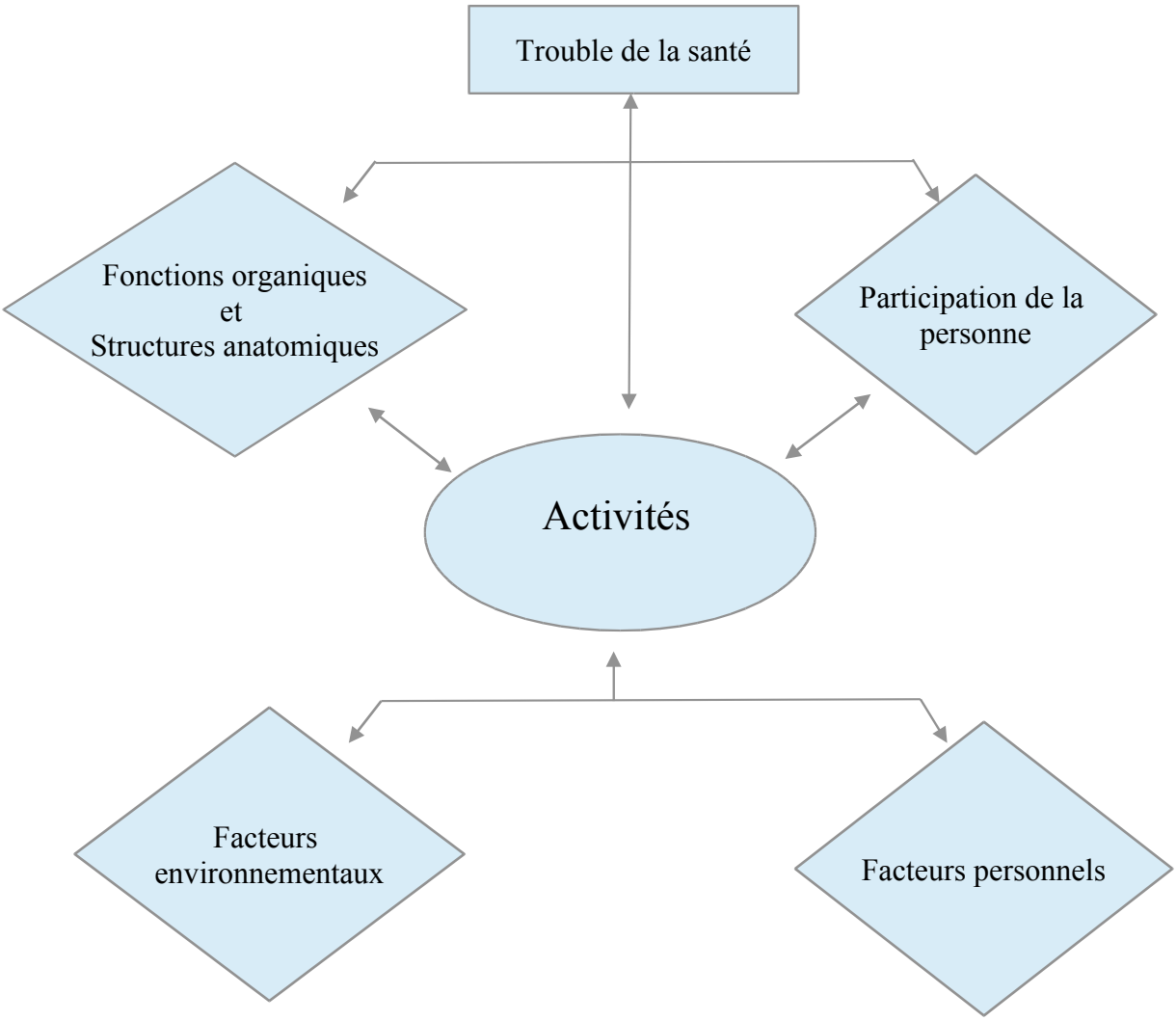
problème de santé → *Déficiences* → *incapacités* → *désavantage social ou handicap*

Il est intéressant de comprendre les effets de ce passage sur la façon de penser la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers puisque le fil conducteur de mon approche à travers la question de l'activité des élèves dans la confrontation à l'Ecole m'a permis de penser, non pas les incapacités, mais les limitations d'activité dues, d'une part, aux effets du trouble de la santé sur l'individu, d'autre part, celle dues à l'environnement.

Une autre entrée est celle de la participation qui place au centre des questionnements ceux de l'activité de personnes, notamment dans ses limitations. C'est un nouveau paradigme qui permet de penser différemment la scolarisation pour ce qui concerne nos travaux. En effet, l'OMS (2001) réorganise la façon de penser les effets des troubles de la santé selon quatre grands axes : le sujet – l'environnement – les facteurs objectifs – les facteurs subjectifs. Sur un versant centré sur l'individu, la CIF va s'attacher à comprendre les effets des troubles de la santé sur la participation de l'individu et sur les déficiences anatomiques et organiques que ce trouble produit.

Plus globalement, pour penser les articulations entre compensation et accessibilisation, il est possible de s'appuyer sur le schéma ci-après :

[66] Classification internationale du handicap (CIH) et classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF)



Les domaines couverts par la CIF peuvent donc être désignés par les termes de domaines de la santé et domaines connexes de la santé. Ces domaines peuvent être décrits en prenant comme perspectives l'organisme, la personne en tant qu'individu ou la personne en tant qu'être social, selon deux listes de base: 1) les fonctions organiques et les structures anatomiques; 2) les activités et la participation.' En tant que classification, la CIF regroupe de manière systématique les différents domaines' dans lesquels évolue toute personne ayant un problème de santé donné (par exemple, ce qu'une personne fait effectivement ou est capable de faire compte tenu d'une maladie ou d'un trouble donné). Le fonctionnement est un terme générique qui se rapporte aux fonctions organiques, aux activités de la personne et à la participation au sein de la société; de même, handicap sert de terme générique pour désigner les déficiences, les limitations d'activités ou les restrictions de participation (OMS, 2001, p 3)

Pour autant, malgré cette nouvelle approche qui permet de se centrer sur les activités de la personne, nous verrons que principalement le milieu scolaire en instaurant le principe de l'intégration puis de l'inclusion, a privilégié le processus de compensation au détriment de l'accessibilisation que nous pourrons ensuite retrouver lorsque que le discours de l'école inclusive s'est installé en lien avec celui des besoins éducatifs particuliers. C'est ainsi qu'encore aujourd'hui,

puisque le principe d'accès de plein droit à une Ecole commune est encore centré principalement sur la personne, qu'un certain nombre d'obstacles restent présents lorsque les acteurs de l'éducation s'ingénient à mettre en place des dispositifs pour inclure, et non scolariser, les élèves. Ce système a donc instauré des pratiques de médicalisation, de psychopathologisation de l'échec ou de la difficulté scolaire quand, souligne Morel, *on assiste depuis une vingtaine d'année à une individualisation du traitement de l'échec scolaire conduisant à mettre au premier plan les interprétation psychologiques (phobie scolaire, estime de soi en berne etc.) et les troubles des apprentissages d'origine neurobiologique ou génétique (dyslexie, dysorthographie, dyscalculie, déficit d'attention avec ou sans hyperactivité, précocité intellectuelle..)* (Morel, 2014). Dans le même sens, la question de la singularité du traitement du fonctionnement des élèves en se centrant sur les besoins éducatifs particuliers, amène parfois à se détourner de *la spécificité du contenu d'enseignement (est) seconde au regard de la volonté de "combler le déficit" … La centration sur les difficultés, voire les dysfonctionnements personnels de l'apprenant conduit à occulter les obstacles qui procèdent de la situation d'apprentissage, du contrat didactique* (Roiné, 2011).

Ainsi *au lieu de centrer la préparation des enfants afin qu'ils s'adaptent aux écoles existantes, l'accent est maintenant mis sur l'organisation des écoles afin qu'elles puissent délibérément atteindre tous les enfants" (UNESCO 2000)*

C'est ainsi qu'à partir de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (J.O n° 36 du 12 février 2005) le principe de la compensation a été associé à celui de l'accessibilité comme le précise Hervé Benoit e*n s'appuyant sur les notions de participation sociale, de compensation et d'accessibilité, la loi de 2005 s'est éloignée de la conception technique du handicap à travers un taux, pour le définir plutôt comme une situation où les facteurs environnementaux interagissent avec les caractéristiques personnelles pour produire des obstacles ou, au contraire, des médiations facilitantes. Ainsi les pratiques et/ou les contenus d'enseignement peuvent-ils, pour des élèves vulnérables, se constituer en obstacles dans la situation d'apprentissage : il en résulte un besoin d'aide, c'est-à-dire un besoin éducatif particulier, dont l'existence est très fortement déterminée par les interactions relationnelles et cognitives dans le contexte scolaire* (Benoit, 2007). Alors le principe d'accessibilité va s'associer avec celui de la participation (Ebersold, 2020 et 2019a,b). Il s'agit en effet, et nous le verrons avec les travaux de Gilles Brougère (2009) et mes publications récentes (Bourdon, 2020 a et 2020e), la logique de participation initiée avec la loi de 2005, réinterroge la façon dont chaque personne en situation de handicap, plus généralement à besoins éducatifs particuliers, va bénéficier de programme de compensation tout en pensant la possibilité d'accès aux activités communes, comme celles de l'Ecole. *Si la compensation implique l'idée que l'on élève le niveau de vie des handicapés, la participation est un terme plus fort qui signifie qu'une partie de la compensation*

doit permettre la vie sociale. La compensation n'est plus une fin en soi mais seulement un moyen qui doit permettre aux personnes handicapées de viser plus loin que la simple intégration, il s'agit de viser à leur participation réelle, concrète à la vie de la cité. Elle va de pair avec le passage de l'idée de personne handicapée (termes utilisés jusque-là) à l'idée de « personne en situation de handicap. L'incapacité est ici décentrée. Elle réside moins dans l'incapacité de la personne due à son handicap que dans l'incapacité de la société à permettre aux personnes de participer pleinement à la vie sociale (Cagnolo, 2009).

Dans l'éducation, l'évaluation des besoins de l'élève handicapé donne lieu à un « plan personnalisé de compensation » (PPC). Le principe d'action en vigueur consiste donc à dégager les besoins de la personne dans son environnement plutôt que de dégager les besoins d'accessibilisation de cet environnement. On est encore loin du renversement du processus de normalisation consistant à passer du « modèle d'intégration réadaptatif » au modèle d'accessibilisation des milieux de vie. [67]

Il sera intéressant alors d'analyser autrement le processus de scolarisation en s'appuyant sur les travaux de Patrick de Fougeyrollas avec le « processus de production du handicap » (PPH). Dans des travaux récents, je vais alors interroger le processus d'accessibilisation en m'intéressant au parcours scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers dans la mesure où je montre que pour ces élèves, les multiples aides ou dispositifs, les incertitudes en terme d'orientation scolaire, et donc de perspectives temporelles pour une scolarité, produisent un morcellement qui est susceptible de faire obstacle à une inscription et une participation effective en tant que membre de l'Ecole.

IV - Parcours scolaire et scolarisation : la question du morcellement

La scolarisation des publics à « besoins éducatifs particuliers » ne me paraît pas réductible à la compréhension et la mise en évidence des procédures d'inclusion ou à l'adéquation des dispositifs pour répondre aux besoins des élèves, à la demande des familles ou des professionnels. On peut dans cette dynamique, interroger le passage de « situation de handicap » à « besoins éducatifs particuliers » comme je viens de l'écrire au détour d'une phrase sans tenir compte d'une éventuelle modification de paradigme. Dans un article récent, Serge Katz et Florence Legendre s'intéressent à la façon dont l'Ecole inclusive déstabilise les enseignants et précisent que *La forte*

[67] Hervé Benoit (2015) 4ème Conférence annuelle ALTER 3 juillet 2015

préoccupation des enseignants interrogés à propos du « handicap » relève bien d'une réalité de terrain. D'autant plus que ces élèves « en situation de handicap » comptent dans la catégorie plus large des « Besoins Educatifs Particuliers » (BEP) qui englobe également les élèves repérés par l'institution scolaire nécessitant un suivi personnalisé de leur difficultés scolaires mais non labellisés par l'institution MDPH [Maison départementale des personnes handicapées]. *Ainsi la mise en œuvre de « l'école inclusive », c'est-à-dire l'obligation de « s'adapte[r] aux spécificités des élèves et met[tre] en place tous les dispositifs nécessaires à leur scolarisation et à leur réussite» constitue une des sources majeures des difficultés professionnelles ressenties par les enseignants interrogés. Le développement réglementaire de dispositifs pédagogiques dédiés pour les « situations de handicap », mais aussi pour l'ensemble des élèves à BEP, leur imposent de prendre en charge ces élèves, de différencier leurs pratiques pédagogiques et d'en rendre compte* (Kartz et Legendre, 2020).

Dans le cadre des recherches, s'intéresser au processus l'intégration scolaire puis à celui de la scolarisation pour tendre à une scolarité la plus ordinaire possible en terme de cursus est intéressant pour comprendre l'évolution de l'activité du sujet. Aujourd'hui, il me parait pertinent de s'inscrire dans la mise au jour des effets de la scolarisation dite « inclusive » et des pratiques enseignantes pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. La dénomination du public que j'ai interrogée semble encore d'actualité. En effet, le qualificatif « d'enfant handicapé » ou « à besoins éducatifs particuliers » *Vs* «élève» laisse apparaître un glissement de la socialisation (vivre ensemble) à une socialisation cognitive et langagière permettant les apprentissages et donc l'acquisition de savoirs. L'Ecole scolarise des élèves qui sont confrontés à des savoirs et des relations sociales inhérentes au fait d'apprendre des choses dans un univers collectif et des interactions entre pairs, l*es contenus de savoirs construits au cours des activités d'apprentissage, quand elles sont pertinentes, ont un efficace social qui n'est pas réductible à ces activités ; leur caractère transférable dans d'autres situations au cours du développement de l'activité permet au contraire que puissent s'incarner d'autres mobiles que ceux qui ont présidé à leur appropriation*, souligne Jean Yves Rochex à cet effet (1995). Ainsi il m'a paru pertinent de comprendre comment les enfants, parfois les patients selon le contexte de scolarisation[68], s'inscrivent dans des postures d'apprentissage lorsqu'on les nomme « élève ». Les enseignants leur proposent-ils les mêmes outils ou instruments d'apprentissage ? les confrontent-ils uniquement au vivre ensemble ? Mes premiers travaux sur les Clis (Bourdon, 1999 – Bourdon et Bautier, 2000) ou ceux consacrés à la scolarisation des enfants et adolescents malades ou accidentés (Bourdon, Roy, 2006 – Bourdon, 2007, 2017), montrent la façon dont les enseignants se représentent leur mission et les types de contenus de savoirs qu'ils proposent déterminent en partie la façon dont les élèves s'inscrivent dans un processus d'apprentissage en tant que membre

[68] dans le cadre de l'hospitalisation et d'une scolarité en milieu hospitalier ou à domicile pour une partie de mes travaux (Bourdon, 2006, 2007 a, 2017, 2018)

de l'Ecole. Lors d'une enquête réalisée en 2016, nous avons montré que les enseignants qui interviennent au domicile des enfants ou adolescents gravement malades (Bourdon, Toullec-Théry, 2017) laissent (font) glisser leurs pratiques vers une dimension relationnelle au détriment de leur mission d'enseignant pour donner accès aux savoirs du curriculum, *ce qui guide l'action de l'ensemble de ces professeurs, même en milieu hospitalier, peut amener au délaissement de la dimension épistémique, c'est-à-dire, celle des apprentissages pour ainsi maintenir la scolarité de l'élève dans une continuité et qu'ils agissent plus sur les dimensions physiques, sociales et sur les catégories de bienfait psychique et d'humanité que nous avons mis au jour avec cette enquête […] Cette centration des professeurs sur l'accompagnement se fait quelque part au détriment de la scolarisation (aspects pédagogiques et didactiques).* C'est pourquoi il me semble encore pertinent aujourd'hui de porter mon intérêt principal sur l'activité des élèves, plus que sur les systèmes et la façon dont les activités d'apprentissage des élèves se développent à l'Ecole. Plus précisément, c'est la nature des rapports établis, par les élèves à besoins éducatifs particuliers, avec les activités d'apprentissage et les objets à apprendre dans le cadre scolaire que j'ai pu initialement identifier des processus différentiateurs pour qu'ils soient scolarisés et devenir membres (Bourdon, 2003 ; 2005). Traiter la question du handicap, du "handicapé" et aujourd'hui des « besoins éducatifs particuliers » à l'Ecole c'est donc, pour moi, interroger celle de l'apprentissage et, de façon différente et autonome, la place du sujet dans les processus de scolarisation. Une telle perspective permet en effet de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers dans la singularité des activités d'apprentissage et des interactions paritaires. Ainsi, je pense utile d'appréhender la question de la scolarité de ces élèves en termes de subjectivation lors des apprentissages alors qu'elle est souvent traitée principalement en terme de déficiences, de handicaps, de manques et donc de compensations ou de remédiations. Il est possible de noter que les objectifs de cette scolarisation inclusive, s'ils ont évolué pour embrasser dans le même élan « socialisation[69] et apprentissages », ce sont pourtant bien souvent ceux de la socialisation (vivre ensemble) qui restent prioritaires. « Aller à l'école » avec et comme l'ensemble des pairs reste un projet important pour les parents d'enfants en situation de handicap car ils ont historiquement souvent été relégués dans un système éducatif en dehors de l'Education nationale. La loi, de 2005 par exemple, prévoit pourtant un statut, un type de scolarité possible, des dispositifs d'accompagnements ... afin de compenser le désavantage social reconnu aux personnes en situation de handicap mais que signifie travailler « aller à l'Ecole » lorsque que la scolarité proposée est fortement construite sur les difficultés, la différenciation, l'accompagnement par un AESH comme prérequis aux conditions de scolarisation ? C'est-à-dire que cette scolarité est encore aujourd'hui organisée sur des dispositifs de compensations, remédiations, rééducations et

[69] Dans les 2 sens du terme tel que développé au début de cette note de synthèse

donc sur un concept de "manques". Il me paraît pertinent de considérer cette scolarisation du point de vue des activités effectives dans une articulation entre capacités et possibilités. A ma connaissance, peu de travaux font état d'une entrée qui permettrait de comprendre le sens de la mobilisation scolaire et la place du sujet dans l'activité que l'on nomme "apprendre".

Par ailleurs, il me parait utile de poser la question de la construction sociale du handicap dans une école inclusive (Bourdon, 2020a). En effet, les derniers textes de l'Education Nationale à la rentrée scolaire 2019, s'orientent principalement vers la prise en compte des besoins éducatifs particuliers dans une Ecole inclusive mais concernent presque qu'exclusivement les enfants et adolescents en situation de handicap dans les propos. La communication gouvernementale sur l'Ecole inclusive associe cet engagement uniquement sur les questions de scolarisation des élèves en situation de handicap, « handicap : tous concernés » est ainsi le mot d'ordre du gouvernement actuel. Il est indéniable que la communauté éducative et les familles sont concernés. Mais concernés par quoi ? Au-delà des chiffres de la progression constante du nombre d 'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire, que sait-on des résultats scolaires, du parcours de formation, des diplomations de ce public, plus encore que fait-on du taux de chômage très conséquent des personnes handicapés à niveau de diplôme égal ?

Ces questions vont dès lors s'inscrire du côté des savoirs, de la participation effective et du processus d'affiliation. Les pôle inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) instaurés à la rentrée scolaire 2019 en France, par exemple, ont pour objectifs d'accompagner la scolarisation des élèves en situation de handicap en faisant l'hypothèse qu'une restructuration des moyens et ressources permettrait de mieux accéder à l'Ecole. Ce nouveau dispositif précise la façon dont les moyens peuvent se déployer pour développer encore cette scolarisation dans une école inclusive. Pour autant, il me semble que ces dispositifs comme depuis fort longtemps vont se positionner du côté de la compensation, paradigme avec lequel l'Ecole inclusive est généralement pensée depuis une trentaine d'années en référence à l'entrée défectologique des troubles qui tend à se renforcer (Kohout-Diaz, 2018a), nous l'avons vu. Pourtant la question est tout autre puisqu'il s'agit de penser l'accessibilité à l'Ecole dans le cadre d'une politique éducative qui pour le moment s'inscrit du côté du chiffre et du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés[70].

Ainsi s'intéresser à l'accessibilisation à l'Ecole permet de s'attacher non pas à l'accès physique aux lieux de tous mais bien à leurs activités de citoyens en raison du fait que *les personnes se jugent légitimement à même de se voir autrement, de demander à être vues autrement que comme handicapées ou en difficultés et à être à parité de participation* (Ebersold, 2017). *La rampe ne fait pas le citoyen, la bonne note*

[70] Le rapport du député Jumel est intéressant à ce niveau : http://www.assemblee-nationale.fr/15/cr-ceincleh/18-19/c1819044.asp

ne fait pas l'élève [mais] *à l'inverse, l'obtention d'une bonne note ou d'un diplôme permise par l'accessibilisation de l'environnement scolaire opère une inversion symbolique qui incite la personne à être vue comme un élève avant tout* (Ebersold, 2019). Accéder à l'Ecole est considéré dans mon propos comme, d'une part, un droit de fréquenter une école régulière comme tout enfant d'âge scolaire dans un cursus de formation et d'apprentissages organisé, quelles que soient les particularités de l'élève. C'est ce que Godefroy Lansade qualifie de « dimensions physiques et sociales » de l'inclusion scolaire (Lansade, 2015), j'y reviendrai. On pourrait nommer cette dynamique de « scolarité » telle que définie précédemment. D'autre part, puisque le principe même de scolarité donne accès à l'Ecole, il implique de façon singulière, le droit de suivre régulièrement des activités dans l'univers scolaire avec une confrontation aux savoirs, aux relations entre pairs pour engager des activités d'apprentissage, construire un rapport au monde. C'est ce que Lansade qualifie de « dimension épistémique » (Ibid.). Dans le cas des élèves en situation de handicap, accéder à une scolarité ordinaire n'est pas systématique, alors le discours de l'intégration ou de l'inclusion, voire d'une scolarisation inclusive, a permis de montrer qu'il existe une spécificité à cette scolarité spécifique qui est conditionnée aux personnes à besoins éducatifs particuliers. Ces syntagmes vont s'inscrire dans un mouvement entre «hors et dans» l'école ordinaire. C'est pourquoi utiliser le mot «scolarisation » (sans y adjoindre « inclusive ») me semble intéressant pour qualifier cet accès à la scolarité de droit. C'est alors un processus ordinaire avec une attention particulière des acteurs de l'Ecole en terme d'accessibilisation qui s'engage. S'attacher à soutenir une participation effective aux activités et apprentissages en contexte scolaire me semble alors un enjeu fondamental de scolarisation.

Parmi les dispositifs fondamentaux qui favorisent une accessibilisation à l'Ecole, les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) sont de ceux qui comptent le plus. Ces dispositifs ont été créées en 2010 faisant suite aux Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) créées en 1995 pour les collèges et en 2001 pour les lycées. Ils sont de véritables ressources pour le développement de l'Ecole inclusive et particulièrement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers qui en bénéficient dans le cadre d'un projet de scolarisation. Mes travaux qui portent sur les dispositifs d'Ulis en lycée professionnel (Ulis pro) visant une certification de niveau V, soit un CAP vont dans ce sens. Généralement les élèves sont orientés dans ces dispositifs à l'issue d'une scolarité avec l'appui d'une Ulis collège ou d'une Unité d'Enseignement en établissement spécialisé. Ils bénéficiaient jusqu'alors d'une 1ère année de détermination, appelée aussi SAS durant une période, qui leur permet de s'immerger plus ou moins régulièrement dans les classes de CAP, de faire des stages, de construire un projet de formation pour les deux années suivantes. Les élèves d'année de détermination sont généralement en classe de façon assez continue avec le/la

coordonnateur.trice Ulis dans une salle dédiée au dispositif et bénéficient de cours. A l'issue, ils s'inscrivent dans une filière de CAP et suivent la majorité des cours de cette section. Nous verrons que la plupart reçoivent aussi un accompagnement par le/la coordonnateur.trice Ulis dans la salle dédiée ou en classe à certains moments de la semaine. Je me suis donc intéressé aux effets de ce dispositif sur la scolarisation des élèves et sur les pratiques enseignantes, notamment en termes de collaboration. Cette recherche s'est appuyée sur deux enquêtes par questionnaires diffusées à l'ensemble des coordonnateur.trice.s d'Ulis pro dans l'académie de Nantes (Bourdon, 2019 et 2020b).

1 - Ruptures et continuités du parcours scolaire dans le cas des Ulis pro

A ce stade, il me parait pertinent d'exposer les résultats d'une recherche à propos des Ulis de lycée professionnel de façon à comprendre les effets d'un parcours scolaire souvent morcelés sur la participation effective des élèves et leur inscription dans un processus d'apprentissage. Les élèves à besoins éducatifs particuliers et leurs familles témoignent assez régulièrement d'une scolarité soumise à de multiples aléas, changements, orientations, incertitudes quant à la poursuite ou non de la scolarité sur une longue période dans un même établissement scolaire, avec des professeurs réguliers. Dans cette partie de ma note de synthèse, je propose de mettre au jour les ruptures et continuités de scolarité chez les élèves d'Ulis pro bénéficiant de l'appui d'un dispositif Ulis et de comprendre comment les enseignants s'organisent pour essayer de maintenir un parcours scolaire qui vise à une formation et une insertion professionnelle. Pour cela, je m'appuierai sur deux enquêtes qualitatives par questionnaire[71] réalisées auprès des coordonnateur.trice.s d'Ulis pro de l'académie de Nantes. L'une s'intéresse à la question des transitions en contexte scolaire dans la spécificité des parcours scolaires des élèves scolarisés avec l'appui d'un dispositif Ulis (Bourdon, 2019). La seconde a pour objectif d'identifier les types de collaboration entre les enseignants réguliers, les divers acteurs en lien avec l'Ulis pro et les coordonnateur.trice.s. Il s'agit de comprendre dans quelle mesure le fonctionnement des dispositifs et le type de collaboration entre des acteurs favorisent l'accès à la scolarité.

Un certain nombre de travaux de recherche[72] attestent d'une organisation assez morcelée de la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers, qu'il s'agisse des dispositifs Ulis, des aides

[71] Enquêtes 2017 et 2019

[72] Gombert, Mérini, Tambonne, Jacques

pédagogiques au sein des RASED[73], des aides médico-psycho-pédagogiques en CMPP[74] ou d'autres dispositifs au sein même de la classe avec les AESH[75]. Ainsi comme le souligne Hervé Benoit (2019), *si le périmètre de cette notion comprend les problématiques de la discontinuité des parcours et des risques de rupture que constituent les transitions, « les changements des cycles, de degré et d'établissement (qui) se révèlent, plus encore que pour les autres élèves, des moments très sensibles » (Caraglio, Delaubier, 2012, p. 66), il ne se limite pas à ces questions et englobe l'ensemble des pratiques qui ouvrent aux élèves considérés comme handicapés les conditions de leur participation sociale optimale, elle-même indissociable de la reconnaissance de leur place légitime en tant qu'élève et de la possibilité concrète d'y prendre position (Suau et Assude, 2016).* Il serait alors pertinent d'interroger l'accessibilité pédagogique et donc l'accès aux savoirs, telle que proposé par l'école dans les pratiques de mise à l'écart de certains élèves sous couvert de réponse à des besoins éducatifs spécifiques. Ainsi, Godefroy Lansade (2015) souligne par exemple, « *l'alternance entre classe d'inclusion et Ulis, propre à chaque élève, s'organise entre des temps de regroupement au sein de l'Ulis et des temps d'inclusion dans la classe correspondant à leur « choix » professionnel. L'emploi du temps est ainsi partagé entre les temps d'ateliers, les savoirs associés (cours théoriques en lien avec la pratique professionnelle), les enseignements généraux et les temps de regroupement au sein de l'ULIS. À cela viennent s'ajouter, sur le temps scolaire, des prises en charge rééducative et/ou thérapeutique »* (Lansade, 2015 p101). Marie Toullec-Théry (2012) montre ainsi que les aides apportées par les AVS[76] (AESH aujourd'hui) dans les classes se concrétisent souvent par la mise en place d'un système où l'enseignant gère les élèves « ordinaires » pendant que l'AESH s'occupe plus particulièrement de l'élève en situation de handicap produisant ainsi une exclusion pédago-didactique de l'intérieur. Ainsi précise t-elle, « *les professeurs ont une grande confiance dans les AVS et de ce fait leur délèguent une grande part des responsabilités »*. Par ailleurs, Toullec-Thery et Pineau, (2015) soulignent la façon dont le temps didactique se déroule inéquitablement entre les élèves ordinaires et ceux présentant un handicap car *dans* [sa] *conception de l'enseignement, P.* [le professeur] *est aux prises avec un dilemme : il faudrait, pour que le temps didactique avance vite (et répondre ainsi à sa préoccupation d'honorer l'ensemble du programme), interroger les élèves chronogènes, « bons » et « conformes » (Schubauer-Leoni, 1988), qui s'inscrivent naturellement dans le contrat, tout en insérant (quand même) les autres dont les élèves en situation de handicap, pourtant pauvres en « capital d'adéquation (Sensevy, 1998) »*. Dans les contextes de co-enseignement où deux professeurs travaillent ensemble dans une classe, il est courant de voir le partage du groupe l'un prenant ceux les plus en difficultés à certains moments quand l'autre s'occupe du reste de la classe (Toullec-Théry, 2017 ou Tremblay, 2015). Comme ce ne sont souvent ni les mêmes élèves

[73] Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés
[74] Centre médico-psycho-pédagogique
[75] Accompagnant des élèves en situation de handicap
[76] Assistant(e) de vie scolaire – Accompagnant(e) d'élèves en situation de handicap

qui composent le groupe, ni les mêmes disciplines qui sont enseignées, alors les transitions de situation et contexte d'apprentissages sont nombreuses.

Nous avons montré que la façon dont les élèves se construisaient avec et dans l'Ecole était en partie liée à la façon dont leur parcours se déroulait (Bourdon, 2016 - Bourdon et Toullec-Théry, 2017). Marie-Hélène Jacques (2016) s'intéresse aux transitions en contexte scolaire définies, dans leur compréhension la plus simple, comme « *une interaction entre un individu et un contexte »*, avec les aléas qu'elles comportent chez les élèves les plus en difficultés ou en situation de handicap car elles ne sont généralement pas anticipées, comme pour la plupart des élèves. Elles font l'objet d'un certain nombre d'imprévus liés « *aux micro-situations cumulatives [qui] peuvent alors s'agréger pour produire de fortes irréversibilités* » (Ibid.) C'est ainsi le cas pour bon nombre d'orientations en Ulis ou de propositions de dispositif d'aides et de soutien, sans oublier les multiples prises en charge individuelles, les diverses ré-orientations au cours de la scolarité, les « inclusions[77] » dans telle ou telle classe. Ce sont alors une accumulation de diverses organisations à plus ou moins longs termes qui caractérisent la scolarité de ce public.

Il me paraît nécessaire d'interroger le parcours scolaire des élèves[78], notamment dans le temps effectif de l'Ecole et en comprendre ainsi les transitions : qu'est-ce qui fait ruptures et continuités dans la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers ? Pour prendre en compte leurs besoins spécifiques, les élèves en situation de handicap sont contraints à des parcours scolaires atypiques, faits d'orientations, de réorientations, parfois de ruptures scolaires, de scolarisation à temps partiel, de séjours en centre de rééducation. Ainsi, comme nous l'avons montré (Bourdon, 2018), les élèves à besoins éducatifs particuliers vivent régulièrement des activités hors du champ pédagogique (temps d'hospitalisation, de convalescence en centre de rééducation, de prise en charge individuelle … selon les situations). Par nature, ils éprouvent de nombreuses transitions, parfois inattendues, d'autres fois anticipées. Plusieurs définitions retiennent notre attention à ce niveau. Colin Murray Parkès (1971) les définis comme des changements d'ordre majeurs dans l'espace de vie qui ont des effets durables, qui se produisent dans un temps court. Nancy Schlossberg (2005) indiquent qu'il s'agit d'un événement ou d'un manque d'évènement attendu qui a pour conséquence de transformer les relations, les routines, les croyances, les rôles. Marie Hélène Jacques (2016) définit la transition comme étant un palier, une étape, un passage qui peuvent parfois nécessité des décisions de la part des élèves et de leur famille (expl : l'orientation) ou parfois les assujettissent à une décision institutionnelle à court, moyen ou long terme. Ainsi

[77] Ici volontairement utilisé comme souvent chez les enseignants pour indiquer qu'un élève « va » quelques matinées ou heures par semaine dans une autre classe régulière et quitte le dispositif spécialisé.

[78] Notamment comment il est perçu par les coordonnateur.trice.s Ulis pro que nous avons enquêté

lors de ces travaux de recherche, j'ai pu montrer que dans le micro contexte de la classe ou de l'établissement scolaire, les élèves sont affectés en Ulis, inscrits dans une classe de référence, mais parfois scolarisés sur deux ou trois classes pour répondre autant à une organisation qu'à leurs besoins particuliers. Les élèves d'Ulis pro sont alors confrontés à des transitions anticipées, c'est le cas des emplois du temps, des rendez-vous paramédicaux ou psychologiques organisés de façon hebdomadaire, mais les difficultés de repérage spatiaux temporels de cette population présentant des troubles cognitifs, les amènent à découvrir parfois dans l'ici-et-maintenant l'activité suivante. Qu'il s'agisse d'un enseignement en classe régulière ou dans le dispositif Ulis, la transition peu ou pas anticipée les confronte à des ruptures d'activités et un défaut d'anticipation, de représentation.

Cette recherche se focalise donc sur les transitions liées à la scolarisation des adolescents à besoins éducatifs particuliers scolarisés en lycée professionnel bénéficiant de l'appui d'un dispositif Ulis, vues sous le prisme des effets sur leurs parcours et sur leurs manières d'être élève. Nous l'avons vu, la scolarisation des élèves porteurs de handicaps est inscrite dans des contextes socio-historiques évolutifs. Ainsi, l'intégration scolaire, assujettie au volontariat des enseignants des classes ordinaires, devient « inclusion scolaire » où l'obligation de scolarisation pour tous est inscrite dans la loi de 2005. Si l'on parle d'inclusion à l'école ou d'éducation inclusive, nous observons alors des enseignants, des parents, des éducateurs qui signalent que l'élève « va en inclusion » de telle à telle heure. Pourtant, selon Plaisance, « *La notion d'école inclusive repose en premier lieu sur un principe éthique : celui du droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire. Elle s'oppose à l'exclusion ou à la mise à l'écart de certaines catégories d'enfants, en fonction de leurs caractéristiques. Elle se distingue aussi de l'intégration dans le sens où il ne s'agit pas d'accepter à l'école, ou d'y réintégrer, des enfants considérés au départ comme nécessitant une éducation séparée, en raison de différences ou de particularités […]. L'éducation inclusive, au contraire, est une position radicale demandant que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal.* » (Plaisance, 2007). S'agit-il d'une procédure, au sens de la mise en œuvre d'une organisation dans un dispositif ? Cette expression naît-elle du changement momentané de professeur, ou d'espace classe, par exemple entre l'Ulis et la classe de référence. De quoi parle t-on ? D'un processus long ? D'une procédure au sein d'un dispositif ? Alors s'intéresser aux transitions en contexte scolaire et au parcours des élèves permet à mon sens de mieux s'inscrire dans la scolarisation au delà des processus inclusifs.

La scolarisation inclusive, même si elle est au cœur des textes institutionnels avec l'entrée massive du concept d'Ecole inclusive, serait donc difficile à définir, à manier, pas seulement dans

le lexique scolaire ou dans les textes législatifs cadrant la scolarisation en France, mais aussi dans les faits, au quotidien des classes, dans les pratiques enseignantes, nous l'avons vu. Comme je l'ai montré, la substitution du mot « intégration » par « inclusion » au début des années 2000, peut laisser penser qu'il s'agit d'une échelle quantitative en temps de scolarisation supplémentaire en classe ordinaire. Ainsi une confusion s'opère entre une procédure de scolarisation, lorsque les enseignants considèrent que l'inclusion relève d'une immersion en classe ordinaire à certains moments de la journée et un processus long et complexe de participation citoyenne, de vie en société et d'apprentissages, dont l'inclusion scolaire participe. Confronter alors la question de la scolarisation inclusive à celle de parcours de scolarisation semble pertinente à regarder, d'un point de vue historique.

Roca (1992) et Simon (1988) montrent que, jusqu'au début des années 1980, les enfants et adolescents handicapés étaient le plus souvent placés en institution spécialisée, leur seul parcours se bornant généralement à y entrer et à en sortir, après une assez longue période, souvent en internat, et une scolarité interne dans le meilleur des cas. Il s'agissait donc d'un parcours continu, en dehors de la scolarité régulière de tous, avec pour points de repères, l'entrée et la sortie de l'institution : une continuité sans transitions externes *a priori*. Ce parcours *spécialisé* plutôt linéaire s'inscrivait pourtant, pour certains, aussi dans des transitions : après un début de scolarité en milieu ordinaire, l'orientation dans un établissement spécialisé procédait d'un changement plus ou moins choisi. Si je me réfère à nouveau aux définitions indiquées précédemment, alors quelles configurations de scolarité contribuent à construire un parcours scolaire dont les transitions ne génèrent pas des effets fortement différenciateurs avec les autres élèves qui sont généralement moins conséquentes et inattendues. Quelles que soient les populations scolaires, les parcours sont balisés par du commun à tous les élèves :

- Âge d'entrée à l'école maternelle, au primaire ;
- Âge du passage au collège ou au lycée ;
- Choix d'orientations ;
- Inscription dans une classe quel que soit le niveau de scolarisation …

Comme je l'ai dit, les transitions en contexte scolaire sont de plusieurs natures (Jacques, 2016), elles peuvent être anticipées, imprévues, choisies, subies, vécues ou non, selon les marqueurs d'objectifs identifiés par les élèves et leur famille. On peut ainsi identifier des transitions d'ordre structurel liées au passage d'une classe à une autre, des paliers à un autre, d'une orientation à une autre. Ces transitions sont généralement anticipées et dans l'ordre institutionnel de l'évolution de

la scolarité liée d'une part à l'âge, d'autre part aux résultats scolaires. Il existe toutefois, dans ce cadre, des « *transitions d'orientation [qui] nécessitent une décision de la part des élèves et de leurs familles [qui] sont assujetties à une injonction institutionnelle (vers une filière, des options, un établissement) »* (Ibid. p 12). Il existe également, et c'est souvent le cas chez les élèves en situation de handicap, « *des transitions essuyées suite à des aléas de parcours ; soit parce qu'ils vont à l'encontre des parcours ordinaires (les structures spécialisées liées au handicap), soit parce qu'elles font suite à une décision institutionnelle (refus d'orienter vers tel cursus en raison d'un niveau scolaire insuffisant, le manque de place) (Ibid).*

On peut aussi identifier des ruptures qui s'opèrent à l'intérieur même de l'Ecole lorsque les élèves à besoins particuliers vivent des organisations quotidiennes variées :

- arrivée en taxi avant ou après l'heure de la classe (et non en bus scolaire , seul.e ou accompagné.e des parents comme d'autres)
- sorties de la classe pour des aides pédagogiques (RASED par exemple) ou externes (orthophonie, CMP ou CMPP ..)[79]
- entrées et sorties des dispositifs Ulis pour rejoindre une classe ordinaire de l'établissement au cours de la journée (ou l'inverse)
- interruption de certains apprentissages pour changer « d'enseignant » pendant que les autres élèves poursuivent le travail (il arrive fréquemment que les professeurs titulaires de la classe ou du dispositif confient certaines tâches d'apprentissages ou d'enseignements aux AESH).

Les prises en charge rééducatives ou de soins viennent s'insérer dans l'emploi du temps des élèves qui bénéficient généralement déjà d'une organisation des cours faite de multiples intervenants (professeur-coordonnateur Ulis, AESH, professeur du lycée – généraux et professionnels ..). Ce qui préside pourtant à l'organisation de ces aides externes, ne relève pas de l'emploi du temps des élèves, mais plutôt de celui des professionnels qui arrivent pour leur activité quelle qu'elle soit. La continuité de l'apprentissage, le lien entre les différentes instances d'enseignement (une journée d'atelier en lycée professionnel par exemple) sont interrompus par des prises en charge ponctuelles dans la journée, dans la semaine par des professionnels différents, par des regroupements au sein du dispositif Ulis quelquefois.

Comment, lors des étapes qui jalonnent la scolarité des élèves en situation de handicap, l'institution scolaire façonne-t-elle les journées au lycée ? Quelles commissions d'orientation, quelles instances statutaires agissent sur le parcours, alors que ce n'est pas le cas pour les autres élèves sans handicaps avérés ?

[79] RASED : réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés ; CMP : centre médico-psychologique ; CMPP : centre médico-psycho-pédagogique

En l'occurrence, dans quelle mesure ces étapes fractionnent le parcours de scolarisation, notamment pour celles qui relèvent de la catégorie des transitions subies puisque très souvent, c'est la confrontation à l'école régulière qui amène une prise de conscience et une demande de reconnaissance du handicap ?
Nous faisons alors l'hypothèse que, plus que tout autre élève, ceux à besoins éducatifs particuliers, notamment en Ulis pro, vivent des transitions en contexte scolaire qui contraignent la continuité des apprentissages et plus généralement leur parcours scolaire. Comme je l'ai dit, leur scolarisation relèverait alors plus d'une présence physique et sociale qu'épistémique (Lansade, 2015).

En effet, un des paradoxes de la scolarisation des élèves en situation de handicap, nous l'avons vu précédemment, serait lié à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers. Elle produit en effet une variété d'adaptions, des micro-situations pédago-didactiques, des interventions courantes de professeurs différents, voire même de différents corps de métier, dans un même espace d'apprentissage : l'Ecole. Anne Gombert précise ce que sont ces adaptations. « *Elaborées spécifiquement pour un élève, ces adaptations conduisent bien à mettre en œuvre une individualisation, mais elles peuvent prendre un caractère plus ou moins individualisant selon le degré d'éloignement des objectifs d'apprentissage de l'élève par rapport à ceux du groupe classe. Ainsi, parvenir à ne plus opposer différenciation/ individualisation/ adaptation, mais envisager plutôt le continuum qui les lie, amène à repérer la complexité de la conception de l'adaptation des enseignements en contexte de classe ordinaire* (Gombert et all, 2017). Même si l'auteure considère les adaptations comme un continuum, il y a pourtant un risque de rupture selon le sens perçu de celles-ci par les élèves.
Corinne Mérini et Serge Thomazet (2014) ont montré que ces élèves naviguent entre de multiples dispositifs d'aides ou de soutien pour répondre à ce qui est identifié comme des besoins éducatifs particuliers. Une grande prudence est de mise pour éviter l'inconfort du morcellement et plus de co-organisations, collaborations entre les professionnels. Ainsi précisent-ils « *la mise en place des projets ou des parcours, si l'on se contente de changer les termes, peut conduire à penser le travail collectif comme juxtapositif ou mieux comme articulé, là où, en fait, il devrait être réticulé. Travailler ensemble c'est de notre point de vue, co-agir et co-décider dans un espace professionnel ancré dans des réseaux. Pour ne donner qu'un exemple, nous pouvons partir de la situation, on ne peut plus courante, d'un jeune qui, en plus de l'école, a besoin d'orthophonie, d'aide psychologique, d'accompagnement éducatif. Ces besoins multiples, médicaux, éducatifs et scolaires nécessitent à la fois plus d'école que les autres enfants, mais aussi plus de soins, plus d'accompagnement. Traditionnellement, les rencontres pluridisciplinaires sont l'occasion pour chaque professionnel d'opérer les renoncements face à des journées qui ne sont pas extensibles. Au final, ces jeunes qui ont besoin de plus... ont moins, du fait de la juxtaposition des activités des différents professionnels.* Ainsi les élèves accompagnés par

un dispositif Ulis sont régulièrement confrontés à des entrées/sorties de classe soit pour rejoindre le dispositif, soit pour une séance avec un psychologue ou un rééducateur pour retrouver la classe à l'issue. Le temps pédagogique s'est alors poursuivi en leur absence, les enseignants laissant pour la plupart du temps le soin aux élèves de s'y inscrire à nouveau à leur retour sans accompagnement spécifique au-delà de quelques mots pour dire où les autres élèves sont arrivés.

2 - Qu'en est-il du parcours scolaire et des transitions chez les élèves dits à BEP ?

Mes recherches sur les Ulis de lycées professionnels, celle que le dispositif du lycée des Bourdonnières à Nantes (Bourdon, Toullec, 2018) ou celle sur la scolarisation des élève atteints de troubles de la santé (Bourdon, 2018b ; Bourdon et Toubert-Duffort, 2017 ; Bourdon, Toullec, 2017) m'ont permis de mieux documenter des problématiques de scolarisation pour ce public.

Les Unités localisées pour l'inclusion scolaire en lycée professionnel

Les dispositifs de scolarisation en lycée ont été créés en 2001[80] sous une première appellation d'UPI (Unité pédagogique d'intégration) puis régulièrement modifiés dans la législation pour être conçus aujourd'hui comme un pivot de la scolarisation en milieu ordinaire en vue d'une formation professionnelle, nous l'avons vu. Il existe des Ulis Ecole (1er degré), des Ulis collège et des Ulis lycée (2nd degré). Les élèves, qui sont généralement affectés en Ulis pro, bénéficient d'une année dite de « sas » ou de détermination, essentiellement sous forme d'un espace classe plus ou moins fermé, comme souvent dans la scolarité primaire, avec quelques incursions en classes ordinaires (notamment dans l'espace atelier). Cette année doit permettre à l'issue de choisir une section de CAP dans laquelle l'élève va s'inscrire et se former vers une diplomation. Les deux années suivantes s'effectuent dans une classe ordinaire (section de CAP selon le choix de l'élève généralement) avec quelques incursions hebdomadaires soit en petits groupes, soit en collectif avec le coordonnateur du dispositif Ulis, dans un local attribué à cet effet.

J'ai donc réalisé une enquête pour laquelle l'ensemble des coordonnateurs d'Ulis pro publiques et privées de l'académie de Nantes ont été sollicités à travers un questionnaire comportant majoritairement des questions fermées, concluant toutefois sur une question ouverte en fin d'enquête. Les résultats ci-après représentent 13 retours de questionnaire sur 35 coordonnateurs

[80] 1995 pour les UPI collèges étendue aux lycées en 2001 ; les Ulis quant à elles ont été instaurées en 2010 succédant ainsi aux UPI

contactés, soit 37%. Le nombre d'élèves accompagnés dans les dispositifs de l'enquête est de 56 élèves en année de détermination et 132 élèves en CAP, soit 188 élèves au total auxquels les coordonnateur.trice.s font référence pour répondre.

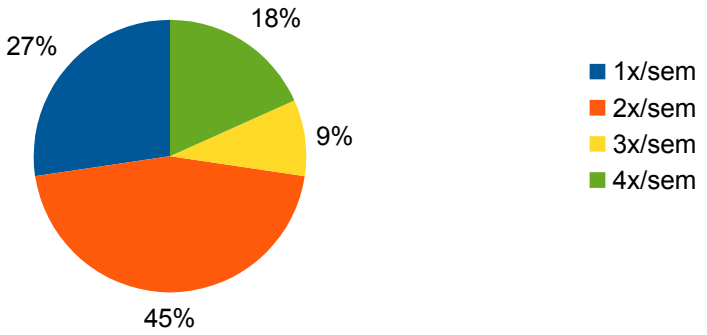
2.1.1 - Des transitions multiples liées à la spécificité de l'accompagnement (contexte) des élèves dits à BEP

Une première analyse des résultats porte sur la répartition des élèves dans leurs différents espaces d'apprentissage - les classes ordinaires et les sections de CAP lors de la scolarisation en classe ordinaire. Ainsi les 56 élèves d'année de détermination indirectement concernés dans l'enquête sont répartis sur 24 sections (métiers différents) de CAP pour 34 classes. Ils ont en moyenne 4 à 5 séances d'une heure ½ hebdomadaires de scolarité en classe « ordinaire » de CAP, principalement en atelier, pour environ 17 heures au sein du dispositif Ulis. Un peu plus de la moitié d'entre eux, 30 exactement, bénéficie d'un accompagnement par un.e AESH (53,6%) et 12 (21,4%) de l'accompagnement du coordonnateur(trice) lors des temps de scolarisation en classe « ordinaire » de CAP. Les AESH ne sont pas toujours affecté.e.s auprès d'un seul élève mais interviennent de façon collective pour plusieurs d'entre eux. Si l'année de détermination a pour objectif la construction du parcours professionnel et l'orientation future en section CAP avec le choix d'une filière, l'enquête montre que les coordonnateur.trice.s, interagissent avec de nombreux partenaires. En plus des intervenants extérieurs (SESSAD[81] ..), ce sont entre 4 et 36 professeurs différents avec lesquels ils travaillent (moyenne d'environ 12 professeurs/coordonnateur.trice). Le nombre de sections (filières CAP) varie de 2 à 6 classes différentes. Ces élèves découvrent donc, plusieurs fois dans l'année, des nouveaux lieux, disciplines et personnes, au gré des stages en entreprise, des immersions en atelier de façon à construire une orientation, avec l'aide de leur famille et du coordonnateur.trice Ulis.

Dans ce questionnaire, 132 élèves (70,2% des dispositifs concernés par l'enquête) sont scolarisés en section CAP, dans une classe définie. Il s'agit donc de leur classe, au même titre que tous les lycéens. Parmi ces 132 élèves, 27,2% se retrouvent toutefois 1 fois par semaine pour une séance variant de 45 minutes à une matinée sur le dispositif Ulis (c'est-à-dire hors de leur groupe classe habituel de CAP) ; 45% 2 fois par semaine, 9% 3 fois par semaine et 18,2% 4 fois par semaine. Il peut s'agir de temps de régulation ou d'apprentissages pour renforcer et revoir certains points du programme.

[81] « Service d'éducation et de soins spécialisés à domicile » ; celui-ci étant entendu comme les lieux de vie ou d'activités des bénéficiaires

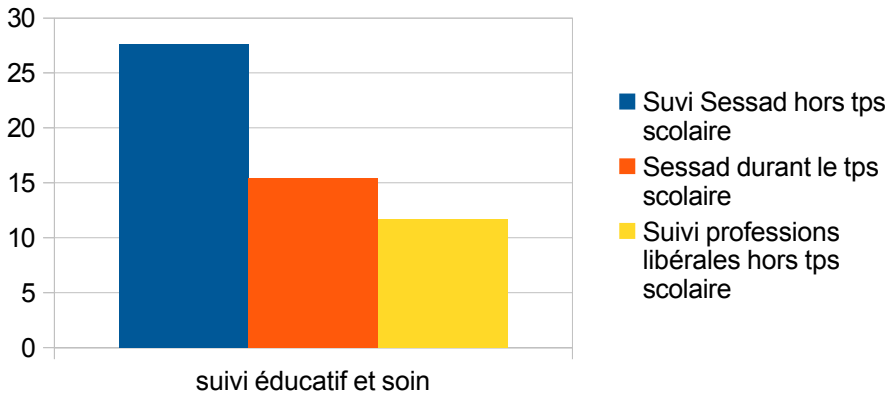
Régularité des présences élèves dans le dispositif lors d'une inscription en classe CAP



On voit donc que majoritairement les élèves bénéficient d'un ou deux accompagnements dans le dispositif chaque semaine. Par ailleurs, 43,18% des élèves sont accompagnés au moins une fois/sem par le coordonnateur.trice d'Ulis en classe ordinaire et 78% par un.e AESH

C'est pour les 13 coordonnateur.trice.s enquêtés que le morcellement d'activité et la régulation des différents partenaires sont plus conséquents. Ils sont, si l'on cumule les 13 professionnels en lien avec 256 professeurs, principalement en enseignement général (pour 167) ; ils gèrent donc des relations multiples avec en moyenne 20 collègues, dans 3 sections différentes (cela peut aller jusqu'à 6) et 5 classes de CAP (pouvant aller jusqu'à 7).

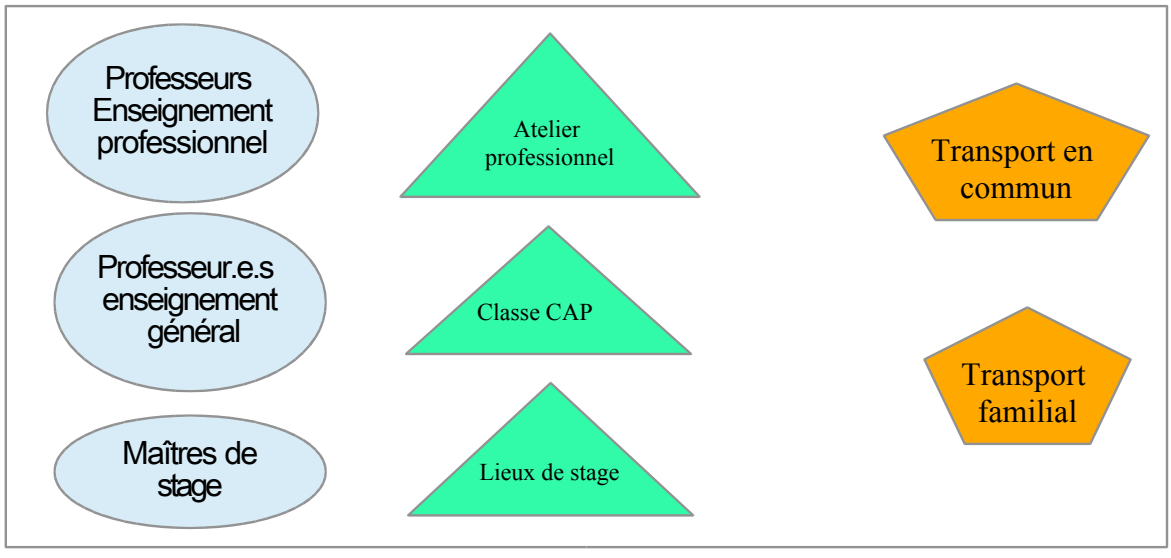
Les suivis et accompagnements « hors enseignement » sont de natures diverses et s'exercent dans différents lieux. Ils peuvent se dérouler soit dans l'établissement scolaire (c'est ainsi souvent le cas des SESSAD), soit à l'extérieur par un professionnel libéral ou dans une structure médico-éducative (Ce sont ainsi des suivies de SESSAD, suivi éducatif, psychothérapeutes, psychologues, ergothérapeutes, kinésithérapeutes, ..).
Selon les coordonnateur.trice.s, l'enquête révèle que 27,6% des élèves bénéficient du suivi d'un SESSAD, en dehors du temps scolaire et hors établissement. 15,4% de ces suivis se font au lycée pendant le temps scolaire ce qui entraine donc régulièrement l'interruption d'un enseignement. 11,7% bénéficient d'un accompagnement par un professionnel libéral. Au total 54,8% des élèves bénéficient d'un suivi externe, en complément de l'enseignement pour une fréquence moyenne des prises en charge de une à deux fois par semaine.



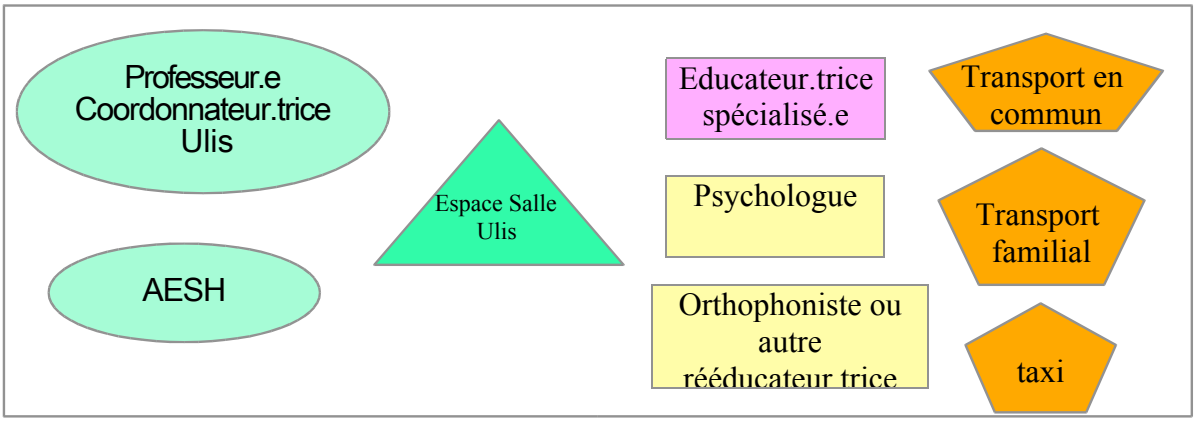
Enfin, pour comprendre les éventuels effets de rupture entre pairs liés aux modes de transport, l'hypothèse que ces élèves venaient majoritairement au lycée en taxi, ce qui pouvait les éloigner de relations régulières entre lycéens, ne s'avère pas effective. En effet, dans notre échantillon, seulement 12,5% d'entre eux utilisent un taxi ; 71,4% prennent le bus ou un transport en commun classique, comme tous les lycéens et 16,1% sont accompagnés par les parents. 7,8% d'entre eux utilisent plusieurs moyens de transport dans la semaine. Ces résultats attestent que très majoritairement ces élèves, accompagnés par un dispositif Ulis, utilisent les mêmes transports que leurs pairs lycéens. Cette tendance favoriserait ainsi une certaine vie inclusive, au moins à ce niveau,, même si cela correspond à un réel besoin pour certains peu autonomes de transport par taxi sanitaire.

Concernant le contexte de scolarisation, une modélisation de l'environnement scolaire et social des élèves d'Ulis pro montre l'éventail important des milieux fonctionnels et locaux (au sens de Wallon) qu'ils côtoient.

Scolarisation hors Ulis



Scolarisation avec appui Ulis



Je constate donc que, plus que les autres élèves, ceux bénéficiant d'une orientation et d'un suivi en Ulis sont soumis à de nombreuses transitions quotidiennes, renforcées par un large éventail d'intervenants. Ils empruntent également de multiples moyens de transports même si pour ces lycéens, la tendance est à l'usage d'un transport scolaire collectif classique. Ils fréquentent aussi différents lieux d'apprentissages, d'aides ou de soins. Ces micro transitions vont alors définir un parcours scolaire spécifique, une scolarité atypique. Si certaines de ces pratiques sont communes à tous les lycéens, ce qui semble spécifique ici, c'est le nombre plus conséquent de micro-situations cumulatives, comme je l'indiquais préalablement. C'est-à-dire que ces élèves ne peuvent anticiper, d'une année à l'autre, leur emploi du temps potentiel.

Les coordonnateur.trice.s d'Ulis de lycée professionnel témoignent ainsi des points critiques de rupture et de continuité dans le parcours des élèves *« Le groupe change sans arrêt au rythme des inclusions et des stages »* (coordonnateur Ulis). En effet, les élèves accompagnés par un dispositif Ulis aussi bien lors de l'année de détermination que par la suite, participent à des stages en entreprise. Ils sont également soumis à un emploi du temps qui oscille entre les différentes interventions dans l'espace-temps Ulis, classe ordinaire ou atelier, donc avec de multiples changements de professeurs, alors qu'ils avaient généralement connue une certaine stabilité avec un seul professeur-coordonnateur en Ulis collège[82]. Le passage du collège au lycée est de ce fait généralement un marqueur de transitions fortes (choisies, anticipées ou subies selon les résultats de l'orientation). Il est néanmoins aussi repéré comme un facteur de continuité pour les élèves d'Ulis : le passage au lycée s'inscrit en effet dans une « *continuité rassurante avec l'Ulis collège, mais avec l'idée d'une filiérisation sous-jacente (certains parlent de l'ULIS pro de secteur) alors que le lycée professionnel devrait être choisi selon un projet d'orientation en voie professionnelle. La continuité rassurante en est aussi la*

[82] Même si ce fonctionnement tend à se réduire, beaucoup d'Ulis collège fonctionnent encore avec un système de type « classe Ulis » et des « inclusions » régulières en classe ordinaire ce qui n'est plus le cas au lycée après l'année de détermination.

limite avec une difficulté à se projeter vers un autre établissement, choix par défaut d'un CAP de l'établissement, rupture des liens avec le lycée pro et angoisse d'aller vers un lycée plus grand, la grande ville », précise une coordonnatrice.

2.1.2 - Le statut d'élève (lycéen vs handicapé) : un enjeu de construction identitaire dans le parcours scolaire

La question des transitions articulée au parcours scolaire, introduit à mon sens une autre question qui concerne celle l'identité qu'elle soit de l'élève par rapport à son statut ou celle des contextes scolaires variés qu'ils côtoient (dispositif Ulis *vs* classe ordinaire de CAP). C'est ce que certains auteurs nomment « *marqueurs d'objectifs* » qui *s'inscrivent dans des cadres sociaux marqués par des normes, des contraintes, des règles ou des usages* (Jacques, 2016, p.17). En effet, les élèves de lycée professionnel accompagnés par le dispositif Ulis ont parfois, souligne une coordonnatrice, des « *difficultés à se situer – élève Ulis ou élève CAP. Ce qui amène à se confronter à leur statut d'élève handicapé. Ils cherchent à s'affranchir du support et de l'étiquette Ulis* ». Bessin, Bidart et Grossetti (in Jacques, 2016, p.17) précisent que « *pour le passage d'un statut à un autre, quelle que soit la force de l'épreuve individuellement ressentie, les expériences et leurs interprétations sont socialement structurées* ». Les élèves peuvent rencontrer des difficultés à se situer dans leurs relations sociales aux pairs et leurs façons d'être élèves. Même si les questions posées aux coordonnateur.trice.s ne permettent pas explicitement d'accéder aux rapports aux savoirs des élèves, en référence à nos précédents travaux (Bourdon, 2005), nous pouvons toutefois dire que c'est potentiellement leur rapport aux savoirs et à l'Ecole qui inscrit les élèves dans un paradoxe identitaire pour investir leur statut d'élève. Ainsi, ce que certains auteurs nomment des « transitions par évènements » produit tout son effet en Ulis pro dans la mesure où les micro-situations liées aux contexte de classe, de stage, de temps institutionnalisé en dispositif Ulis produisent des évènements auxquels ils doivent s'ajuster mais dont certains perturbent. Une coordinatrice indique que « *les changements d'emploi du temps* [sont] *fréquents en lycée professionnel, liés aux périodes de stage et aux larges périodes de cours libérés pour les enseignants qui réorganisent leur emploi du temps ou si absence d'un enseignant du professionnel (= 4 ou 5 heures de TP libérées) ; changements qui perturbent l'organisation déjà fragile de certains jeunes (changements d'horaires, de salles, pas le matériel adapté…). Ces changements d'heures peuvent être pris sur un temps de soutien ULIS qui s'annule parfois sans préavis* ». Pourtant, un autre coordonnateur indique que « *la plupart des élèves ont bien compris que les PFMP*[83] *faisaient parties de la formation, et du processus pour accéder aux compétences du CAP.*

[83] Période de formation en milieu professionnel (stages)

Pour les élèves qui ne peuvent accéder aux compétences du CAP, et pour qui cela a été annoncé, ils prennent les stages comme des expériences professionnelles, pour découvrir d'autres métiers ». La question du sens que chacun attribue au fait d'apprendre, d'aller à l'école, aux indices d'activités (stages, immersion en classe ordinaire, en atelier, retour sur le dispositif Ulis) permet de construire un parcours scolaire dans la continuité car « *pour beaucoup d'élèves qui entrent en CAP après une ou 2 années d'Ulis, l'adaptation se fait vite grâce aux inclusions réalisées auparavant* » précise une autre coordinatrice. « *Sur les temps de retours à l'Ulis, les élèves ne font pas obligatoirement les activités réalisées dans la classe de CAP. Ils viennent se ressourcer, se reposer à l'Ulis* », souligne une autre.

2.1.3 - Le dispositif Ulis considéré comme un espace, lieu de ressources

Il s'avère que l'identification d'une salle spécifique réservée au dispositif Ulis est emprunt à des ajustements personnels (qu'ils soient physiques, symboliques, effectifs, vécus ou imaginés) qu'il semble intéressant d'examiner. L'expression « il va en inclusion » qui fait l'objet de discussions dans ce numéro de la revue *Ressources*, en est une caractéristique. En effet, il y a ce lieu qui est réservé aux élèves en situation de handicap pour lequel un enseignant, souvent spécialisé, est affecté et dont il porte la responsabilité de la coordination. Les élèves y sont scolarisés massivement lors de la première année au lycée et y retournent ponctuellement, nous l'avons vu. Il est intéressant d'analyser en quoi les va-et-vient entre l'Ulis et les autres espaces scolaires favorisent ou non les transitions. Au regard des emplois du temps, notamment lors de l'année de détermination, l'espace réservé au dispositif Ulis (souvent appelé *l'Ulis, la classe Ulis ou la salle Ulis)* apparaît comme un espace important pour faire face aux ruptures. « *Quand des élèves ont des changements d'EDT* [emploi du temps] *de dernière minute (prof absent, déplacement de cours…), ils viennent systématiquement dans la salle Ulis soit pour se détendre ou me solliciter pour des devoirs. La salle Ulis, pour la plupart est un lieu ressource*» indique un coordonnateur. « *Assez excentrée, elle permet d'être à l'abri des regards d'autres jeunes (début d'année surtout) et au calme et offre un sas que les élèves apprécient* », indique une coordonnatrice. Nous mesurons ici combien ce lieu est une interface, telle que nous avons pu la définir sur un autre dispositif au lycée des Bourdonnières à Nantes[84] (Bourdon, Toulle-Théry, 2016), qui est à la jonction entre un accès potentiel à une continuité ou au contraire à des ruptures parce que des transitions sont difficiles. Par exemple, cette coordonnatrice indique que d'un côté, «*le passage Ulis/enseignements reste toutefois très intéressant pour questionner l'élève sur sa compréhension des*

[84] Il s'agit du Centre Scolaire Adapté (CSA) qui est un véritable dispositif ressources et de coordination au profit de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers

travaux faits en CAP et surtout sur sa non compréhension, ce qu'il n'en a pas compris. Cela aide à faire progresser le jeune » mais elle ajoute que d'un autre côté, « *il est difficile de mener des projets « importants » (sur la durée notamment) au sein du dispositif Ulis SAS quand plusieurs élèves partent régulièrement en inclusion. En effet, lorsque ces élèves « reviennent », ils ont l'impression d'avoir perdu le fil, ou au contraire que les autres ont piétiné pendant qu'eux ont avancé sur des notions.* ».

C'est alors ce passage, cette transition « *dans et hors* » qui est à penser particulièrement pour éviter les ruptures et favoriser la continuité du parcours scolaire. C'est pourtant paradoxal que ce dispositif soit identifié comme une ressource alors qu'il est l'expression même de la mise à l'écart et du traitement différencié de certains élèves par l'institution.

3 - Des ressources pour accompagner le processus de scolarisation

Dans cette recherche sur les Ulis de lycée professionnel, j'ai montré combien les parcours scolaires des élèves en situation de handicap sont soumis à de multiples aléas, des changements, des contextes morcelés. Ces élèves bénéficient plus que d'autres d'une prise en compte de leurs besoins éducatifs particuliers, mais ceci a aussi pour effet de produire des ajustements multiples et peu anticipés tant de leur scolarité que des prises en charge psycho rééducationnelles. Fort de ces situations et contextes, il est alors primordial de penser les transitions en contexte scolaire aussi bien du côté de la continuité pédago-didactique, que de celui de l'accompagnement par de multiples intervenants. C'est très probablement à ce prix que ces élèves pourront bénéficier d'une scolarité qui s'appuie sur un parcours construit, anticipé et non subi.

Interroger la spécificité du parcours scolaire des élèves en situation de handicap semble alors pertinent pour comprendre les effets du processus d'inclusion construit essentiellement sur le principe de la compensation du handicap ou des besoins éducatifs particuliers mais ne permettent pas, à mon sens, de penser l'accessibilité à l'Ecole. En effet, les élèves en situation de handicap que l'on nomme « élèves à besoins particuliers », au delà des évolutions du langage, vont s'inscrire dans une Ecole qu'il s'agit de penser pour tous les élèves, valides ou non. Une Ecole qui pourrait accueillir toutes les populations d'élèves dans toute leur complexité en ayant pour objectif de construire ensemble socialisation et savoirs telles que les deux grandes dernières lois d'orientation sur l'Ecole ont pu l'introduire[85]. La scolarisation dite « inclusive » des élèves dits à besoins particuliers est donc un projet qui peut permettre, probablement pour la première fois, aux enfants et aux jeunes en situation de handicap de fréquenter l'Ecole comme et avec les autres

[85] Loi de refondation de l'Ecole de la République (2013) et Loi pour une Ecole de la confiance (2019)

mais aussi d'être traités comme les autres en fonction de leurs besoins particuliers vers des objectifs communs où le savoir et le sujet sont au centre du système. Il est alors important de préciser dans ce cadre que l'objectif d'une telle dynamique est ambitieux car il ne s'agit pas de viser au final, l'acquisition de compétences légitimées par le plus grand nombre mais de permettre à chaque élève en situation de handicap d'aller le plus loin possible dans l'acquisition des savoirs et dans la socialisation en fonction des difficultés qu'il présente dans la réalisation de ses activités. Pour mieux comprendre ces processus, je me suis récemment attaché à identifier les types de collaboration dans un lycée nantais à partir de données recueillies en 2015[86], et non exploitées à l'époque car ce n'était pas notre objet principal. Ici, il ne s'agit donc pas de se saisir à nouveau des résultats déjà publiés mais d'explorer une partie de nos travaux qui a peu ou pas été diffusée pour accompagner cette note de synthèse. Alors je me suis intéressé à la question des « ressources », concept mis en avant ces dernières années comme révélateur d'une nouvelle approche dans une école inclusive. En effet, la notion de ressources jusqu'à la modification de la certification d'enseignant spécialisé par le décret N° 2017-169 du 10 février 2017 (CAPPEI) n'était pas identifiée en France comme c'est le cas au Québec, par exemple, comme une pratique spécifique en appui à la scolarisation inclusive (Granger, et Tremblay, 2019). A ma connaissance, seul un court article que j'ai publié dans les cahiers pédagogiques (Bourdon, 2008) avait abordé cette question mettant en articulation la fonction de spécialiste de certains enseignants *Vs* enseignants ressources pour avancer vers une école inclusive. Dans cette réforme de 2017, il s'agit selon le texte « d'amener les enseignants appréhender trois nouvelles dimensions du métier d'enseignant spécialisé : sensibiliser à l'éducation inclusive, jouer un rôle moteur dans l'environnement, apporter une expertise à l'équipe pédagogique[87]. Alors qu'au Québec duquel ont démarré les premiers travaux et expérimentations sur la question des ressources dans une école inclusive (Tremblay et Granger, 2018 ; Granger et Tremblay, 2019), les chercheurs ont montré que certains enseignants sont missionnés et identifiés comme « enseignant-ressources » et *que la tâche d'enseignant-ressource est régie par la convention collective des enseignants et devrait respecter les énoncés de l'annexe IV du référentiel sur les élèves à risque ou HDAA produit par la FSE*[88]. En France, il s'agit plus d'un certain nombre de ressources dont les acteurs se saisissent sans que cela ne relève d'une mission dédiée à certains enseignants. Pour autant, parmi les fonctions d'enseignants spécialisés, nous l'avons vu ci-dessus avec le référentiel CAPPEI, ils ont indéniablement à construire des

[86] Cette recherche menée conjointement avec Marie Toullec-Théry nous a conduit en 2015 dans un lycée de Nantes et a donné lieu à publications (Bourdon et Toullec-Théry, 2016 et 2018) et à communication (Bourdon, 2019c).

[87] https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=113028 (annexe III-1-f)

[88] http://3symposium.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/05/La-fonction-denseignant-ressource-au-secondaire.pdf

compétences pour être « ressources » de l'Ecole inclusive. Il s'agit donc plus d'un système de ressources sur lequel chacun peut s'appuyer pour réguler la scolarisation inclusive et résoudre les problèmes rencontrés au fil de l'activité.

La recherche que nous avons réalisée au lycée des Bourdonnières à Nantes puis sur les dispositifs Ulis pro de l'académie de Nantes m'ont permis d'identifier différentes fonctions qui agissent sur le processus inclusif de scolarisation (Bourdon et Toullec-Théry, 2016).

- *Une recherche sur un dispositif inclusif en lycée : identification des fonctions régulatrices des activités de scolarisation inclusive*

Au lycée des Bourdonnières, sur près de 180 professeurs seuls 3 sont spécialisés, la fonction « ressources » et la réponse à des besoins spécifiques ne peut donc pas uniquement passer par les enseignants spécialisés. Il existe par contre un dispositif appelé « centre de scolarité adaptée » (CSA) composé de différents personnels (enseignant-coordonnateur, auxiliaires de vie scolaire, personnels de soins et de rééducations, psychologue ..) qui apportent leurs expertises, sensibilisent les membres de la communauté éducative sur l'éducation inclusive et jouent un rôle moteur en appui aux équipes pour favoriser une scolarisation en milieu ordinaire d'élèves en situation de handicap. Comment alors se régule et s'organise la réponse aux besoins des élèves et surtout dans quelle mesure les enseignants réguliers et les autres personnels du lycée (administration, agents de services, personnels de la vie scolaire ..) ? Trouvent-ils des ressources pour répondre au mieux aux besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap ? Nous faisons l'hypothèse que le dispositif d'appui à la scolarisation inclusive permet un fonctionnement à partir des ressources produites par le CSA. Ce ne serait finalement pas un personnel particulier qui agirait en tant que ressources mais un dispositif d'appui à la scolarisation des élèves en situation de handicap qui fonctionne et se régule au travers diverses fonctions que l'on peut qualifier de « ressources » car elles favorisent une scolarisation inclusive. Il n'y a pas proprement dit d'enseignant-ressource dans cet établissement mais un ensemble de professionnels ressources. Il ne s'agit donc pas, par exemple, de pratiques proches de la co-intervention ou de co-enseignement (Tremblay, 2015) telles qu'elles sont mises en œuvre au Québec. Certains enseignant.es sont « ressources » même s'ils ne sont pas nommé.es comme tel.les. Certains fonctionnements le sont aussi, certaines pratiques encore.

Ce qui nous intéresse donc dans cette recherche, c'est d'analyser les différentes fonctions qui font « ressources » et les collaborations conséquences mises en œuvre en appui de la scolarisation pour

un public à besoins éducatifs particuliers.

Une infrastructure et des personnels qui répondent aux besoins des élèves et des situations

Le lycée des Bourdonnières à Nantes est un lycée général, technologique et professionnel qui accueille, généralement sur 3 années, environ 2000 élèves de la seconde à la terminale (année de diplomation). Il a été ouvert en 1966 et le dispositif d'accompagnement à la scolarisation des élèves en situation de handicap a quant à lui démarré en 1987. « *Les élèves peuvent choisir un parcours de formation dans une des séries économique et sociale, littéraire ou scientifique correspondant à la voie générale ou dans un des domaines du transport, de la logistique, du tertiaire et du sanitaire et social correspondant aux voies technologiques et professionnelles*[89] » précise le site internet du lycée. Concernant le public à besoins éducatifs particuliers, ce sont une soixantaine de lycéens avec des troubles moteurs pour la majorité, des troubles sensoriels (auditifs ou visuels) en minorité, quelques rares situations d'élèves avec autisme ou quelques élèves avec des troubles de la sphère « dys ». L'établissement dispose d'une quinzaine d'auxiliaires de vie scolaire mutualisés[90] qui accompagnent les élèves en situation de handicap dans leurs différents moments de vie (en classe, en études accompagnées, lors de la restauration scolaire ou à l'internat).

Par ailleurs, et c'est là l'originalité de l'établissement, un centre de scolarité adaptée (CSA) est installé dans le lycée, véritable dispositif d'appui à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP). Il est géré conjointement par l'éducation nationale et une association[91] dite du « médico-social » qui apporte des personnels spécifiques (kinésithérapeute, ergothérapeute, éducateur, psychologues, médecins ..) ainsi qu'une prise en charge des matériels et locaux dédiés aux soins. Enfin, l'internat adapté de huit places qui jouxte le CSA au rez de chaussée de l'internat classique, permet le pensionnat d'élèves dont le domicile est éloigné, comme pour une partie des élèves de ce lycée, mais qui comporte un accès au bâti, des infrastructures spécifiques, du mobilier et des sanitaires adaptés ainsi que du personnel d'accompagnement. Le CSA dispose également d'un certain nombre d'outils d'adaptation des supports pédagogiques (transcripteur braille, loupe ordinateur, photocopieuse dédiée à l'agrandissement ou la reproduction de documents spécifiques, salles d'études avec un.e AESH …).

[89] https://bourdonnieres.paysdelaloire.e-lyco.fr/etablissement/

[90] Nous appelons «mutualisés » des accompagnants aux élèves en situation de handicap (AESH) dont les missions s'adressent à l'ensemble de la population scolaire à BEP et non uniquement à un élève dédié comme c'est parfois le cas pour les AESH individualisés. Nous reviendrons sur cette organisation et ses effets

[91] Ici l'APAJH : le médico-social regroupe les activités des établissement spécialisés pour enfants, adolecsnets ou adultes en situation de handicap. Ils sont généralement associatifs.

On peut donc opérer une 1ère modélisation figurative pour mettre au jour les différents éléments « ressources » en eux-mêmes, bien avant les pratiques effectives, pour identifier ce qui favorise une scolarisation inclusive.

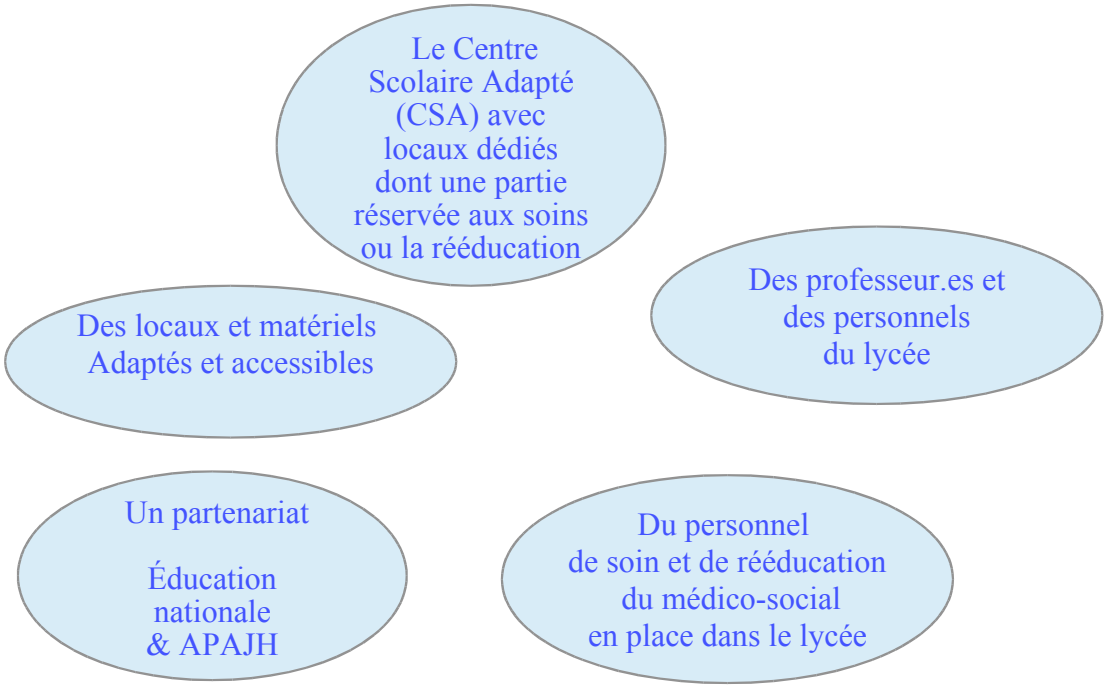


Fig 1 : modélisation des différents « pôles » de ressources

- Un public à besoins éducatifs particuliers .. comme les autres

La première question que l'on peut poser est de savoir quelle est la spécificité du public tant dans leurs besoins que dans l'organisation de leur scolarité. Ces élèves qui bénéficient de ce dispositif sont-il des élèves comme les autres dans leur rapport aux savoirs et à l'Ecole et dans le traitement qui est fait dans la prise en compte de leurs besoins ? Cette question peut paraître étonnante, voire saugrenue, pourtant nous nous la sommes posée car elle est à l'origine de notre recherche. En effet, il existe de nombreux dispositifs d'appui à la scolarité inclusive et depuis de nombreuses années dans la plupart des pays à des degrés divers de qualité. C'est le cas aussi en France puisque les premières lois sur l'intégration scolaire datent de 1975, suivies depuis par de nombreuses circulaires ou cadres institutionnels, dispositifs pour venir en appui à cette scolarisation qui

requiert généralement des moyens particuliers[92]. Dans ce cas précis, ce qui a attiré notre attention fut lié au taux de réussite aux examens de ces élèves qui, nous le savons, peinent parfois à maintenir leur scolarité, à valider des diplômes compte tenu à la fois des problématiques personnelles qu'ils rencontrent et des cadres de scolarisation qui leur sont proposés. En effet, dans ce lycée les taux de réussite au baccalauréat est semblable à leurs pairs sans besoins éducatifs particuliers que ce soit dans l'obtention du baccalauréat ou dans le pourcentage de mentions honorifiques obtenues reflétant la moyenne générale aux examens.

Par exemple, en 2013, 18 candidats présentent le baccalauréat, 16 sont admis dont 6 obtiennent une mention, soit une moyenne de 89 % de réussite dont 33 % avec mention. Deux d'entre eux échouent et redoublent. Si l'on rapproche les résultats spécifiques de ces élèves en situation de handicap avec ceux du lycée, le taux de réussite au baccalauréat est situé entre 89 et 91% ces 3 dernières années, il est indéniable que les élèves en situation de handicap réussissent aussi bien que les autres.

Lorsque l'on examine le nombre moyen d'années pour obtenir ce diplôme, on s'aperçoit que les élèves en situation de handicap réussissent leurs examens en restant au lycée en moyenne 6 mois de plus que les autres élèves. Il existe en effet une possibilité offerte *a priori* d'étalement de la scolarité en 4 ans, au lieu de 3 années, après validation en équipe de suivi de la scolarité (ESS). Elle est envisagée comme une réponse aux besoins de l'élève, par exemple pour des suites opératoires, ou une fatigabilité importante. Il ne s'agit pas d'un redoublement au sens habituel, mais bien d'une scolarité sur 1 an ½ ou 2 ans avec étalement des contenus et des évaluations.

Il nous faut donc préciser quelles sont les conditions d'admission aux études pour cet établissement. Ainsi, comme pour tous les élèves, ces derniers arrivent aux lycée des Bourdonnières par orientation du conseil de classe[93] de l'année précédente. C'est-à-dire qu'ils sont scolarisés dans le lycée non pas parce qu'ils sont en situation de handicap mais parce que leur niveau scolaire le permet. « *Leur admission, leur orientation scolaire, les enseignements suivent les mêmes procédures que pour tout autre élève. Ils peuvent bénéficier parallèlement d'une prise en charge médico-sociale sur décision de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH)* » précise la plaquette du lycée. Ils disposent donc potentiellement d'un niveau de compétences et de connaissances validé par l'institution scolaire qui leur permet d'honorer les apprentissages au même titre que les élèves sans

[92] Voici par exemple 2 dispositifs significatifs en France :
- ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire - https://eduscol.education.fr/cid53163/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis.html
- PIAL : Pole inclusif d'accompagnement localisé - https://www.education.gouv.fr/cid142647/ecole-inclusive-le-pial-qu-est-ce-que-c-est.html

[93] Le conseil de classe est chargé du suivi des élèves et des questions pédagogiques intéressant la vie de la classe. Composé de membres du personnel de l'établissement, de délégués d'élèves et de parents d'élèves, il se réunit au moins 3 fois par an. Il formule des propositions concernant l'orientation et l'accompagnement des élèves et en informe les parents. https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1394

BEP. Pour autant, et nous y reviendrons, dans la mesure où une de nos hypothèses réside dans le fait que les compensations et l'accessibilité proposées dans cet établissement aident les élèves à progresser dans leurs apprentissages, il est fort à parier que sans le centre de scolarité adaptée et la culture spécifique du lycée autour du handicap (Bourdon, Toullec-Théry, 2016), le taux de réussite serait moins élevé. En d'autres termes, quelles sont les ressources mobilisées pour favoriser une scolarisation inclusive visant la réussite aux examens et une formation donnant accès à l'enseignement supérieur pour ceux qui le souhaitent ?

Ce public a besoin de soins réguliers dans la semaine, voire la journée. Alors qu'habituellement ceux-ci sont pratiqués dans le cadre familial ou en « exfiltrant » l'élève de la classe pour le conduire dans un centre de soins externalisé, ici, les rendez-vous sont organisés dans l'établissement durant le temps scolaire, lors des pauses ou heures libérées entre deux cours.

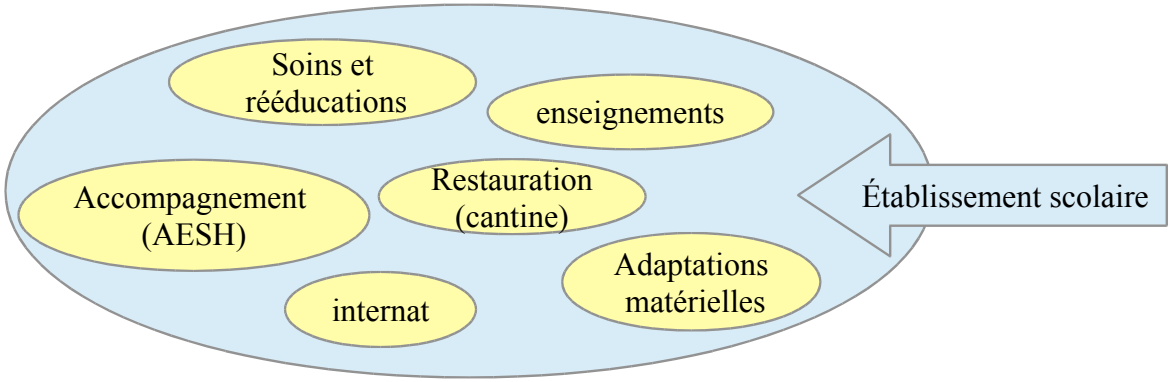


Fig 2 : modélisation des différents milieux d'activités

J'ai montré dans mes travaux combien les élèves à BEP avaient affaire, plus que les autres, à des transitions nombreuses faites de ruptures et de continuités durant leur scolarisation (Bourdon, 2016[94], 2018 et 2019). Certaines de ces transitions sont subies, anticipées ou non, choisies, liées à des aléas de parcours, à une organisation spécifique et agissent pour colorer le mode de scolarité. C'est-à-dire qu'*a priori* ce fonctionnement qui permet une localisation des soins dans un contexte d'établissement scolaire durant la journée de classe et intégré à l'emploi du temps scolaire, va favoriser la continuité du parcours d'élèves en leur évitant de jongler entre les cours au lycée, les soins en dehors de l'établissement et la nécessité de « rattraper » ce qui a été manqué en enseignement compte tenu des trajets et de l'éloignement des centres de soins … C'est donc une organisation qui convient aux activités scolaires de l'élève et non le contraire qui serait un premier gage de parcours inclusif. La ressource est locale et non externalisée hors des lieux de vie

[94] Bourdon, P (2016). « Parcours scolaire et scolarisation inclusive chez les élèves avec un trouble moteur », In Jacques, Marie Hélène. *Transitions en contexte scolaire,* Rennes : PUR, pp 379-390

quotidiens des élèves. Pour autant, il faut à nouveau noter ici le paradoxe du processus inclusif qui voit identifier comme ressources un lieu qui est institutionnellement marqué et stigmatisant.

4 - Des ressources pour accompagner le parcours qui s'articulent autour de fonctions

On peut en effet considérer que la « fonction[95] » telle que nous l'employons, relève à la fois de processus et de procédures, qu'elle engage des institutions et des acteurs (des professionnels, des politiques). On peut alors retenir la définition suivante de la fonction comme étant « une activité déterminée dévolue à un ensemble ou à un élément de l'ensemble »[96]. C'est ainsi un élément qui assure une stabilité dans les théories fonctionnalistes, c'est à dire que l'on fait ici référence à l'usage qu'un organe social (le centre scolaire adapté, par exemple) joue dans une organisation sociale donnée pour la réguler. En ce sens la fonction assure la stabilité d'une organisation. On peut aussi indiquer qu'elle se déploie dans une organisation hiérarchisée, d'une part parce le système qui est installé pour venir en appui de la scolarisation des élèves à BEP dans cet établissement est complexe. Il est le fruit d'une histoire (depuis 1987), d'une géographie (les locaux, l'architecture, l'environnement, les transports) et d'une cause (l'inclusion)[97]. D'autre part, c'est une organisation dans un système composé de multiples professionnels n'appartenant pas aux mêmes structures hiérarchiques (éducation nationale et association). Enfin, il existe de nombreux liens organisés par le coordonnateur du CSA notamment pour rendre viable le dispositif et l'articulation quotidienne des activités de l'élève (cours, accompagnements, soins). Il existe en effet des relations entre les acteurs qui sont pédago-didactiques, hiérarchiques, de régulations, d'accompagnement, voire politiques pour ce qui est de la mise en œuvre du système et son financement, comme le synopsis ci-après le montre.

---

[95] Le Centre national des ressources textuelles et lexicales (https://www.cnrtl.fr/definition/fonction) définit notamment le mot « fonction » comme le *Rôle propre joué par un élément au sein d'un ensemble dont les parties sont solidaires*. Nous adopterons donc ici cette définition.

[96] https://www.cnrtl.fr/definition/fonction

[97] Ce que nous avons défini comme étant l'identité du dispositif (Bourdon, Toullec-Théry, 2016)

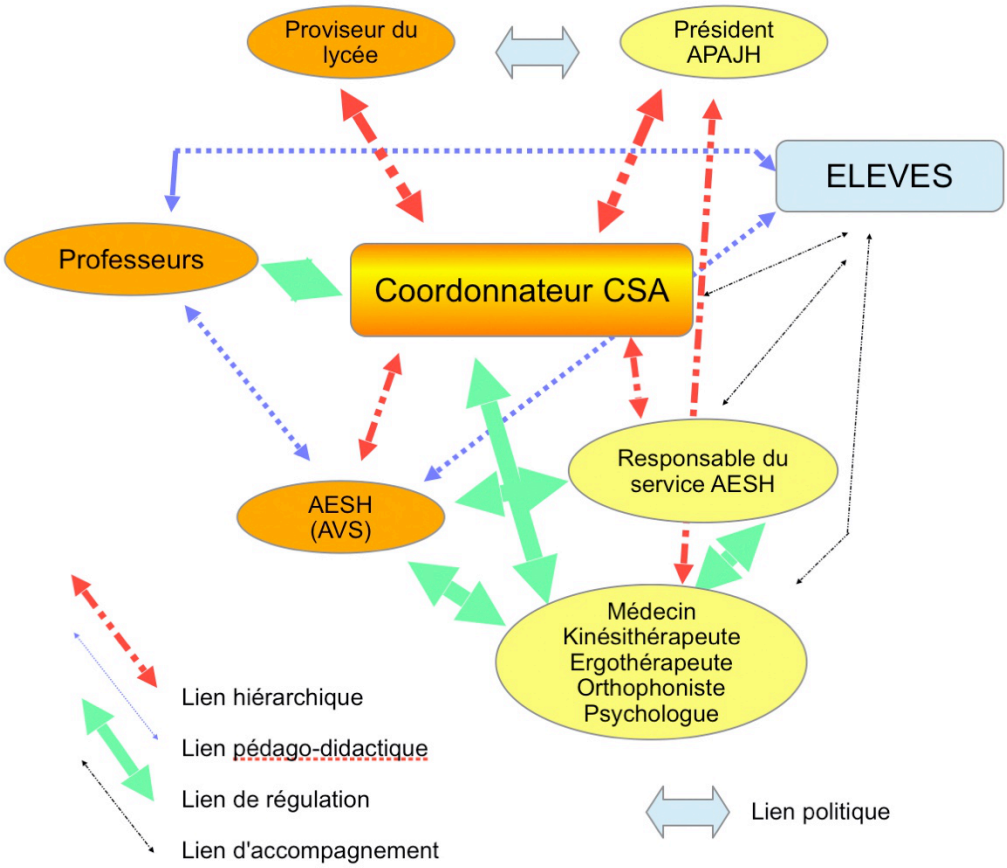


Fig 3 : modélisation des liens fonctionnels

Nous pouvons alors mesurer la complexité du sytème avec cette première représentation des liens entre les acteurs. Il s'agit alors maintenant de mieux identifier comment le sytème fonctionne et vient en appui de la scolarisation à travers les différentes fonctions ressources mises en œuvre.

4.1 - *La fonction information pour les acteurs du lycée : la fiche de « besoins élèves »*

En début d'année scolaire, le coordonnateur du CSA établit avec l'élève une fiche de besoins qui permet d'identifier, d'une part, les difficultés potentiellement rencontrées par l'élève en situation scolaire, d'autre part, proposer des aménagements ou fonctionnements spécifiques pour favoriser l'accessibilité. Celle-ci est mise à la disposition de tous les personnels qui sont en lien avec l'élève (professeurs en 1er lieu, AESH, membres de la direction, personnels de service si nécessaire, surveillants d'internat le cas échéant). Elle est simple, descriptive, établie par

l'intéressé.e lui.elle-même et peut se compléter individuellement par chaque acteur selon ses observations, au gré des rencontres qu'il a dans le courant de l'année avec l'élève. Elle participe à l'accessibilisation telle que définie par Benoit et Feuilladieu (2017) à propos des outils[98].

Nous sommes confrontés ici à des lycéens en mesure d'énoncer leurs besoins : « *Nous, on se base, non sur les besoins des profs, mais sur les besoins des jeunes »* souligne un éducatrice.

Dès que les besoins des élèves et de l'accessibilité aux situations sont abordés avec les professeurs, c'est de cette fiche dont ils parlent spontanément : « *déjà en adaptation de documents... ça, dès le début de l'année, on peut s'y référer parce que justement, on sait avec la fiche de présentation, s'il faut agrandir, s'il faut des choses comme ça. Après, il y a des choses plus précises, en terme de polices de caractère, d'organisation des documents sur une ou deux colonnes, des choses comme ça, mais ça, c'est pas toujours précisé nettement. Certains élèves, en plus, peuvent avoir une évolution là aussi, soit de leurs besoins, soit de leur volonté, de leurs choix... Moi, je leur demande systématiquement, je leur présente toujours d'abord un document, je leur présente un document A3 et puis je leur demande... je lui demande, est-ce que tu préfères en A3 ou A4, puis si c'est en A3, comment tu le préfères, est-ce que tu le préfères en paysage, voilà. Après la police de caractère, qu'est-ce que tu préfères, voilà on voit ça au fur et à mesure, et on le travaille au fur et à mesure » (Professeur P1).* P1 organise donc les compensations selon 2 modes :

en amont par rapport à des obstacles potentiels dans sa discipline (ici l'histoire),

par rapport à ce que précise la fiche d'informations qui émane du CSA.

Il ajuste également sa séance aussi *in situ* au fil de ses observations ou des demandes de l'élève. Si le professeur mentionne la fiche de présentation d'emblée dans son discours, c'est qu'elle est un outil central dont il se saisit, mais cette fiche semble être prise parfois au pied de la lettre. Elle revêt alors un aspect prescriptif : *« il faut agrandir »,* dit-il à deux reprises. Pour autant, la mise au point des compensations se fait aussi en lien avec l'élève : *je leur demande, qu'est-ce que tu préfères. On le travaille au fur et à mesure ».*

Dans quel cadre et à quelles fins est proposée cette fiche ?

« *Le jour de la pré-rentrée, si on a réussi à bien faire notre boulot dans ce dispositif favorisant l'inclusion, on va être susceptible, on va être en mesure de donner aux enseignants, ce qu'on appelle une fiche de présentation […] qui va donner des éléments sur la situation du futur élève, qu'il aura dans sa classe le lendemain, qui ne sera pas un descriptif de la situation de handicap ou des situations de handicap du jeune, mais ce que nous aura dit le jeune sur les conséquences, que lui voit, au niveau scolaire de ses situations de handicap »* (coordonnateur du CSA).

Cette fiche, rédigée en amont de la rentrée à partir de ce qu'exprime l'adolescent sur ses besoins, est pensée comme un guide à l'intention des professeurs principalement. Le coordonnateur y accorde une haute importante puisque « *bien faire son boulot* », c'est diffuser cette fiche à temps. Elle

[98] Outil numérique en ce qui concerne cet article mais que l'on peut aussi exporter vers d'autres types d'outils

est ainsi diffusée auprès des professionnels en format papier, automatiquement. Pourtant, cette fiche prend un statut paradoxal. En effet, si elle est une aide (avec des indicateurs précis), elle peut empêcher d'innover, en prenant un statut prescriptif : ce qui est inscrit, devient alors ce qu'il faut faire. Cette fiche qui donne aussi des éléments sur les attributions de l'AVS peut de plus le reléguer à des tâches subalternes. Il y a donc un risque malgré l'intérêt souligné par tous les acteurs, d'une injonction à faire comme la fiche l'indique, son élaboration et son usage requièrent alors un cadrage pour éviter la prescription.

4.2- La fonction interface liée aux missions du coordonnateur du CSA et de l'encadrement du lycée

Nous avons longuement détaillé cette fonction dans les deux articles référencés au début du présent texte[99]. Pour autant, je souhaite y revenir car cette fonction d'interfaçage est évoquée tant par les professeurs, que le coordonnateur du CSA ou les cadres dirigeants du lycée et de l'association médico-sociale.

En effet, la fonction du coordonnateur du CSA s'exerce principalement, comme son nom le suggère, au carrefour des partenariats mais aussi des activités de l'élève. Il s'agit donc, comme il le précise avec cet exemple, de permettre la scolarisation la plus ordinaire possible en tenant compte des besoins des élèves et des situations des professionnels : *l'objectif, quand un élève a, à la fois son projet d'être élève dans un lycée ordinaire, en inclusion, mais que, parallèlement, il y a une prise en charge médico-sociale, on a souvent tout à gagner de mettre en lien par exemple l'orthophoniste qui assure la prise en charge et le prof de français, par exemple de la classe, qui doit amener l'élève à la fin de son année, pour les épreuves de bac anticipé de français, à tel niveau d'exigence. Ça veut pas dire qu'en les faisant se rencontrer, on va demander à l'orthophoniste de devenir prof de français bis, et vice et versa, mais ça va créer des synergies, je dirais, entre deux cultures professionnelles qui sont distinctes mais qui ont finalement les mêmes objectifs de base qui sont, l'accompagnement global du jeune dans ses besoins particuliers et qu'il avance dans ses apprentissages scolaires.* Nous savons que ces rencontres sont gourmandes en temps de travail et sont un frein parfois à la mise en œuvre du projet de scolarisation inclusive. Il s'agit alors d'identifier dans ce système ce qui permet la scolarisation sans surcharge de travail au-delà des aspects pédago-didactiques. Le proviseur du lycée conforte cette position en indiquant *je crois que c'est lié à la mutualisation tout simplement, c'est-à-dire que là il y a une optimisation des ressources qu'on n'a pas dans un établissement où c'est plus individuel, on a un travail de coordination qui est fort, qui permet d'optimiser […] Par exemple, j'ai l'impression que les professeurs ne sont pas tenus obligatoirement en dehors des réunions habituelles de conseil de*

[99] Bourdon et Toullec-Théry, 2016 et 2018

classe ou de concertation, à travailler plus, ou à rester plus ou aller nécessairement voir les gens du centre de scolarité adaptée etc… il y a quelque chose qui circule qui leur permettent de travailler en complémentarité parce que le coordonnateur ou moi-même assurons une certaine cohésion.

La complexité des situations éducatives, la gestion souvent difficile des contraintes liées aux emplois du temps variés de ces élèves, à la singularité des interventions, demandent aux professionnels comme aux élèves de s'adapter dans un fonctionnement proche de la haute couture, c'est-à-dire « cousu main ». La fonction d'interface, lorsqu'elle est identifiée comme un outil d'appui et efficace, permet de mettre du lien, du liant, de la cohérence, de la cohésion autour, non pas de l'élève à BEP mais de ses activités tant scolaires, rééducationnelles que sociales.

Il s'agit donc d'une fonction essentielle qu'il est nécessaire de penser comme le souligne ce professeur : l'interface, c'est la zone de contact. Donc cette zone de contact ça peut être entre deux espaces ou deux personnes qui sont opposées, pour créer de l'échange. Pour moi, à mon sens, l'idée d'interface, elle est là, c'est-à-dire créer de l'échange, créer des échanges, le coordonnateur du CSA est une interface parce que c'est lui qui crée l'échange, qui facilite l'échange entre les profs, les élèves, les AVS, les familles, donc là il est interface à tous les niveaux.

4.3 - La fonction adaptation dans le lien pédagogique

Cette fonction qui s'inscrit plus particulièrement dans la relation pédagogique, telle que nous l'identifions, est primordiale car c'est avec elle que les professeurs pourront ajuster leurs enseignements, leurs étayages, s'engager dans une analyse didactique pour donner accès aux connaissances et compétences. Elle s'exerce principalement entre les professeurs et les élèves mais aussi entre professeurs et AESH. C'est ce triangle relationnel et d'activités dans lequel s'inscrit l'adaptation aux besoins. Pour autant, elle nécessite des clarifications car comme le soulignent ces extraits d'entretiens, la relation entre ces trois parties n'est pas de fait. On trouve trace de cette dissymétrie relationnelle, surtout dans les discours d'AVS interviewés, comme ici : *«Ils ont leur rôle d'enseignant et ils s'adressent à la classe. Moi, je fais partie un peu du décor parfois».*

Dans ce cas, la présence de l'AVS, comme l'indique ce professeur, module peu ses manières de faire usuelles : *« Bon, surtout en début d'année, on échangeait s'il y avait des choses à caler, non y a pas eu beaucoup de modifications [de mes pratiques] »* (P2). Sur les trois professeurs interviewés, deux ne savent ainsi pas que les AVS ont une « spécialité » disciplinaire « *quel est leur type de formation, je ne sais pas, mais en tout cas, ils n'ont pas une spécialité disciplinaire particulière* » (P3). Alors qu'ils sont effectivement recrutés selon leurs compétences pour intervenir au plus près des besoins, un AESH spécialiste

des « maths », un autre « littérature » ou encore « histoire ou géographie », « langue » ..etc. La mutualisation permettant d'accompagner l'élève dans les disciplines selon ses besoins.

Les élèves perçoivent alors ces difficultés liées au contexte professionnel professeur-AESH : *« Y a certains profs qui vont vraiment essayer de s'adresser qu'à nous et l'AVS, elle sera transparente et d'autres qui vont directement parler à l'AVS comme si on n'était pas là. Y a les deux extrêmes »* (Elève de 1ère scientifique).

Si, selon les professeurs, l'AESH détient une place fluctuante en classe (voire subalterne parfois), ce n'est pas le cas dans les autres institutions dont il fait partie. Il en est en effet un pilier : il est ainsi membre à part entière des Equipes de Suivi de Scolarisation (ESS) qui se réunissent pour chaque élève une fois par an, sans compter sur d'autres réunions au cours de l'année.

Cette fonction « adaptation » va donc s'installer au fil des discussions, généralement informelles, entre professeurs et AESH ou professeurs et élèves. Elle va aussi s'appuyer sur la fiche de présentation qu'ils complètent au fil de l'année scolaire pour ajuster au mieux leurs enseignements. *Moi j'ai besoin énormément de parler soit avec les AVS, j'ai aussi besoin de consulter la fiche de début d'année et surtout presque à chaque cours, si nécessaire bien sûr, je discute avec les élèves. Cela me permet de voir ce que je fais avec eux et d'ajuster pour le cours prochain, ou même dans l'instant (Professeur 3).*

Les adaptations pédagogiques sont de natures variées, il peut s'agir « tout simplement » d'un agrandissement ou d'un choix de police de caractères, jusqu'à la mise à disposition de situations didactiques particulières pour répondre aux besoins des élèves.

Cette fonction « adaptation » va ainsi favoriser la scolarisation inclusive en ce sens qu'elle donne accès aux élèves aux savoirs de tous en prenant en compte les besoins de chacun. Il s'agit alors pour les professeurs, d'identifier les ressources dont ils ont besoin autant dans l'ici et maintenant du cours, que dans les temps de préparation préalable. Elle permet effectivement aux élèves et aux professionnels (notamment les professeurs) d'ajuster au mieux les cours aux besoins.

4.4 - La fonction accessibilité permet à l'élève d'accéder pleinement à ses activités

Comme nous l'avons vu, si la fonction « adaptation » est directement liée au système pédagogique et didactique, la fonction « accessibilité » est plus transversale et s'inscrit dans un processus global qui, comme le souligne Serge Ebersold (2020) « [l'école inclusive] illustre l'avènement d'une école post-disciplinaire, consécutif à l'avènement d'une société de la connaissance faisant de l'éducation un vecteur de protection sociale et de l'accessibilité des environnements scolaires un impératif ». L'accessibilité dépasse donc les procédures et ne se

réduit pas aux conséquences des compensations. « L'implication des intéressés dans les processus à l'œuvre permet de lier l'effet capacitant des pratiques aux subjectivités individuelles et au sens pratique entourant les usages des lieux, des objets, des services » (Ebersold, 2019). Ainsi, compte tenu de l'âge des élèves et du caractère souvent inné des troubles, ils ont une assez bonne connaissance de leurs fonctionnements et besoins. C'est aussi un public qui a de longue date bénéficié de rééducation, de soins médicaux, qui entretient avec le corps médical ou de rééducation une relation de longue haleine depuis l'enfance. Dans le paradigme de la CIF[100], l'activité des personnes en situation de handicap est placée au centre du système et a des effets sur la personne, ses fonctions anatomiques. Le contexte dans lequel ces activités se déroulent agit aussi fortement sur la façon dont elles peuvent se développer. Ainsi rendre les savoirs et les relations sociales accessibles, est un enjeu fort d'inclusion. Si nous identifions la fonction « accessibilité » comme une ressource au sein de l'école, c'est qu'il ne s'agit pas de penser seulement la compensation des troubles mais l'identification des besoins, des freins et empêchements contextuels pour accéder aux savoirs et aux interactions entre pairs. Dans l'analyse des interactions dans le système du lycée des Bourdonnières, nous avons principalement observé le lien entre les AESH, les professionnels de santé ou de rééducation et les élèves en lien avec les professeurs. C'est dans ce triangle soignants/élèves/professeurs qu'il s'origine et se maintient.

Comme en témoigne le psychologue de l'établissement, o*n a fait des formations en interne aux profs pendant des années aussi pour leur expliquer, ou à chaque fois qu'il y a des profs nouveaux qui viennent, pour chaque type de handicap, les conséquences que ça a au niveau des apprentissages, des troubles cognitifs, des grands IMC tout ça, c'est pas seulement le fauteuil qui est leur handicap, c'est les difficultés logico maths et y'a des fonctions qui ont été aussi atteintes dans l'atteinte motrice cérébrale du départ. Il y a des jeunes qui sont des nullités en maths pendant toutes leurs études et puis c'est quasiment impossible d'y remédier et ils vont arriver à contourner les difficultés.* Il y a aussi ce témoignage de la coordonatrice des AESH qui indique : *on leur donne déjà tout un protocole et on leur parle du travail, des jeunes, de leur handicap, des compensations … Enfin on leur parle pas forcément de leur handicap, de l'handicap même, parce que ça c'est pas très important. Le plus important, c'est les compensations, c'est les conséquences du handicap sur les apprentissages donc qu'est ce qu'on doit mettre en place pour que les jeunes aient la même égalité de chances que les autres … au niveau du scolaire. Donc là, au début du mois de septembre, avec les nouveaux, je fais... la kiné et moi-même, on fait une formation sur les gestes et postures et je les suis à peu près sur 3 semaines pour leur montrer comment on s'occupe d'un jeune à besoins particuliers.*

[100] Classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap https://www.ehesp.fr/international/partenariats-et-reseaux/centre-collaborateur-oms/classification-internationale-du-fonctionnement/

Enfin, nous retenons les propos d'un membre de l'équipe dirigeante de l'APAJH qui indique *je pense que le fait d'avoir une équipe mutualisée avec des compétences diverses ça permet peut-être aussi, non seulement de remplir les plages horaires nécessaires, mais peut-être aussi d'adapter l'intervention de l'AVS en fonction du cours qui va être assuré. C'est aussi un moyen pour que chacun puisse apporter son soutien selon les besoins de l'élève et dans son champ de compétences. Adapter aux besoins de l'élève et aux exigences du prof ou de la discipline est quand même compliqué .. mais c'est primordial.*

La fonction «accessibilité» permet effectivement aux élèves de participer tant d'un point de vue social que dans la réalisation et l'inscription dans le métier d'élève. Il serait réducteur de considérer que cette fonction est uniquement circonscrite dans l'accès aux locaux scolaires et collectifs. C'est grâce à cette fonction qui favorise l'engagement que les élèves à BEP peuvent s'inscrire dans un contexte avec ses normes, ses routines, ce qui leur permet de s'envisager comme « membres » de la communauté qu'ils fréquentent.L'expérience individuelle rendue accessible en milieu régulier, est une constituante de la reconnaissance de tous à bénéficier du droit à accéder à ses choix, appuyé par les organisations locales (ici l'ensemble du dispositif dont le CSA est emblématique) pour garantir le droit à être élève, sujet, acteur dans ce lycée.

4.5 - La fonction régulation pour l'articulation du projet autour de l'élève

Cette dernière fonction proposée va s'inscrire dans des systèmes de coordination, d'organisation à travers un certain nombre de réunions, notamment. Nous savons que les enseignants qui participent à des projets d'inclusion scolaire, disent que les temps de réunion sont précieux mais très chronophages et représentent un frein à un plus grand engagement (Bourdon, 2020). Il s'agit donc de regarder comment les acteurs s'inscrivent dans des régulations formelles et informelles et comment celles-ci permettent de constituer des ressources pour l'inclusion. Dans le cas de projet de scolarisation inclusive, de multiples acteurs interviennent dans le champ scolaire bien que certains relèvent d'autres domaines professionnels, je pense notamment aux professions paramédicales, aux psychologues, médecins ou éducateurs. Par ailleurs, il existe en France, comme dans beaucoup de pays, des organisations institutionnalisées, notamment les réunions qui relèvent du droit et de l'obligation faites aux parties de se réunir pour décider de l'orientation. C'est le cas pour ce qui concerne la réunion de l'équipe de suivi de la scolarisation (ESS) qui a été instituée par la loi de 2005 sur le handicap[101], ou du conseil de classe dont nous avons déjà parlé qui est une obligation pour tous les établissements scolaires du 2nd degré. Il existe par ailleurs des

[101] http://www.mdph.fr/index.php?option=com_contentetview=articleetid=105:la-loi-du-11-fevrier-2005

réunions internes aux équipes qui relèvent de l'usage (réunion de synthèse hebdomadaire ou mensuelle, par exemple).

La coordonnatrice des AESH souligne aussi les relations informelles avec les professeurs de façon à réguler la scolarité des élèves à BEP : *les profs de toute façon savent qu'il y a le centre de scolarité adaptée, savent qu'ils sont accompagnés, que tel jeune est accompagné par le centre de scolarité adaptée, donc bien sûr ils peuvent nous contacter, soit par téléphone ou venir directement nous voir.... ils viennent souvent nous rencontrer.*

Le proviseur du lycée insiste sur la nécessité de coordination au niveau des instances de décision : *moi, je vois, les partenaires, je vois les représentants de l'APAJH, on les voit, pas assez régulièrement, on les voit une fois par an. On se pose pour faire le point sur le fonctionnement. Bon, je souhaiterais que ça soit plus régulier, justement, c'est l'objet de ma discussion tout à l'heure d'avoir un point plus régulier sur le fonctionnement, pour faire des synthèses.* Ce travail de régulation à plusieurs niveaux, au local et en contexte dans l'ici-et-maintenant, lors de réunions régulières programmées au niveau des instances décisionnelles permettent de fluidifier le système à la fois pour régler des questions précises liées à tel ou tel élève à BEP, et aussi pour favoriser l'harmonisation du dispositif et sa régulation. *Alors, il y a une réunion une fois tous les 15 jours avec le directeur, avec les AVS. Et puis ben .. enfin moi je suis toute la journée là, donc euh... on se voit régulièrement, on a des réunions informelles en fait, on se parle tout le temps ... précise encore la coordonnatrice des AESH.* Le coordonnateur du centre scolaire adapté (CSA) évoque la complexité des rapports et des cultures entre l'éducation nationale et le médico-social. Il dit aussi la complexité des interventions et des dispositifs (transport en taxi pour les élèves, instances de décisions, services de soins, scolarité et aménagement des cours ..), autant de moments et d'instances qui demandent une régulation autour du projet de l'élève, *il y a plein d'interlocuteurs dont, enfin, dont on n'a même pas parlé. Alors je peux en citer quelques uns : la MDPH*[102]*, les services transports des conseils généraux pour le taxi des élèves en situation de handicap, le conseil régional pour l'aménagement des locaux puisque la collectivité territoriale de rattachement des lycées c'est la région, et puis … et puis j'en passe plein. Enfin j'ai parlé uniquement, enfin, surtout, des enseignants, sur le lycée. J'aurais pu évoquer les services de l'intendance, par exemple la mise en place des livres numériques, ça, ça passe par l'intendance.*

Nous mesurons combien la régulation des différents acteurs, professionnels ou instances est utile pour fluidifier le parcours scolaire et éviter les ruptures, permettre des transitions les mieux anticipées possibles. La complexité et la multiplicité des interlocuteurs pour répondre aux besoins des élèves et des professionnels pourraient, si la coordination n'est pas efficiente, amener à un

[102] « Maison départementale des personnes handicapées » qui régulent les questions autour de l'insertion et du handicap, délivre le statut de personne handicapée .. Il en existe une par département (territoire géographique)

dysfonctionnement du système. La fonction de régulation est semble t-il essentiellement pour que chacun puisse s'y appuyer et trouver des ressources.

Nous avons pu identifier 5 fonctions ressources qui se mettent en œuvre dans cet établissement pour accompagner la scolarisation inclusive des élèves à besoins éducatifs particuliers :

- fonction informations : besoins des élèves / professionnels
- fonction adaptation : aspects pédago-didactiques
- fonction accessibilité : ajustement aux besoins des élèves pour l'accès aux savoirs, au bâti et aux pair.es
- fonction interface : permet de faire le lien entre les instances et les acteurs
- fonction régulation : favorise l'ajustement et le suivi du parcours scolaire

Nous pouvons alors observer avec ce synopsis comment ces fonctions agissent, à quel niveau, avec quels acteurs.

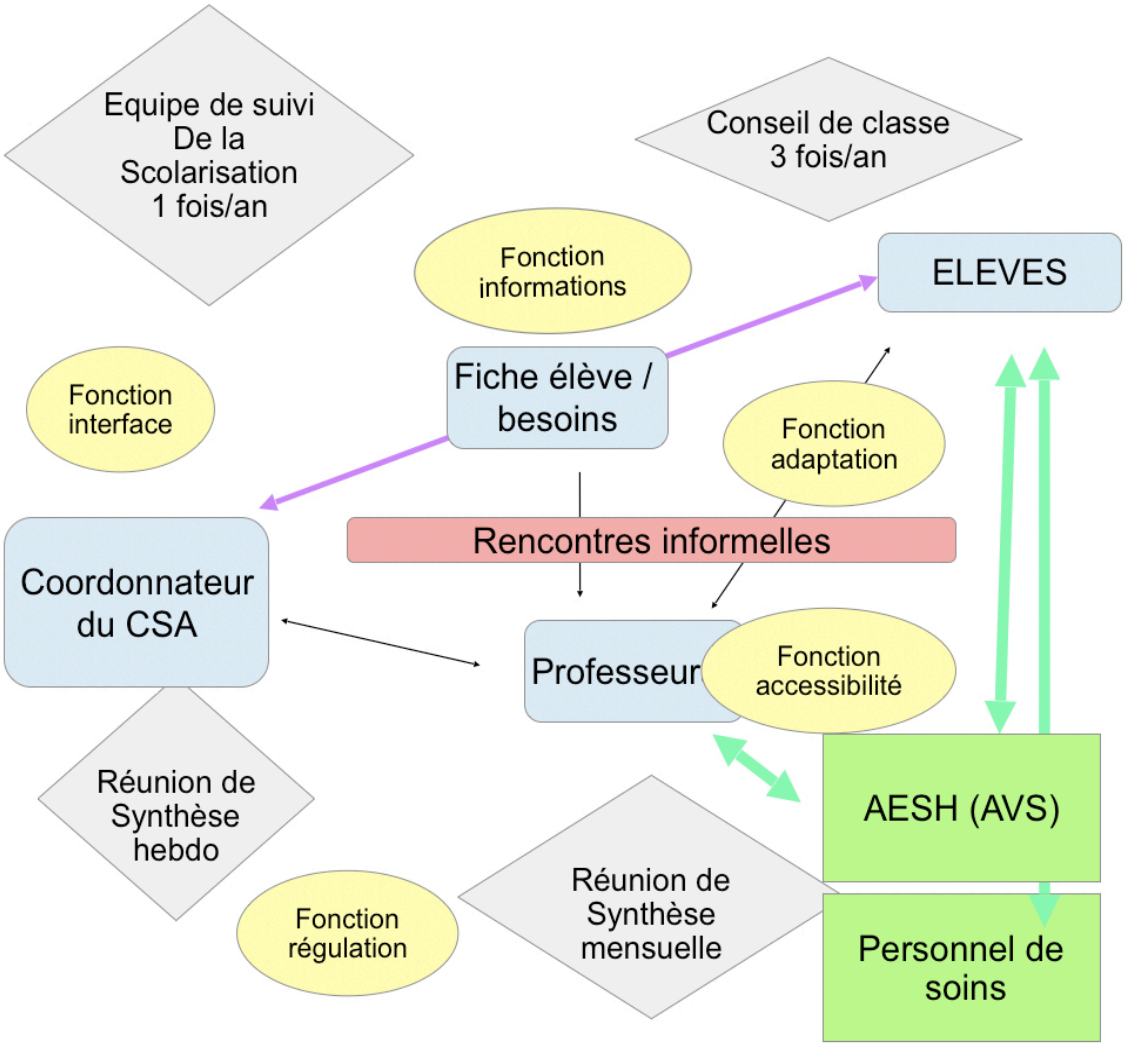


Fig 4 : Modélisation générale du système inclusif du lycée des Bourdonnières

La complexité des organisations, la multitude de professionnels présents ou non au quotidien (certains médecins n'interviennent qu'une fois par an), les cultures différentes entre l'éducation nationale et les services médico-sociaux, les pratiques professionnelles variées .. nécessitent que chacun puisse trouver des ressources au delà de la fonction ressource d'un enseignant dédié à celle-ci. Y compris lorsqu'un enseignant est missionné pour assurer ce travail, comme c'est le cas du coordonnateur du CSA ou de la coordonnatrice des AESH, le proviseur du lycée .. il est indéniable, nous l'avons vu, qu'un certain nombre de ressources sont saisies par les acteurs sur des modes tant formels qu'informels. C'est la complexité des systèmes qui rend nécessaire la clarification des ressources pour y accéder selon les besoins de chacun et les périodes de l'année. C'est à ce prix que le parcours de scolarisation inclusive favorisera les transitions les plus fluides.

V - Synthèse et discussion

Dans cette première partie de la note de synthèse, j'ai souhaité revenir sur mes recherches liées au champ de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en les inscrivant dans une historicité des concepts et des pratiques de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Plusieurs questions apparaissent avec ce regard rétrospectif. Il y a bien sûr eu la nécessité d'interroger le lien entre « éducation » et « inclusion » puis de questionner comment les différents syntagmes pour qualifier ce qui relève de la scolarité viennent en fait poser des conditions préalables à la scolarisation de tous et de chacun. Comment finalement l'Ecole inclusive, comme l'intégration scolaire en son temps, s'attache plus aux troubles des élèves qu'à leur activité et crée de multiples dispositifs de compensation alors que la nécessité de s'intéresser à l'accessibilisation à l'Ecole me semble centrale. Ainsi le concept d'Ecole commune que je développe à la fin de cette partie pourrait permettre de contourner les obstacles et freins liés à une entrée par l'inclusion souvent conditionnée aux capacités des personnes au détriment des possibilités offertes pour accéder à l'Ecole en particulier, à la cité en général. C'est-à-dire comprendre l'activité des sujets à besoins éducatifs particuliers dans un contexte historiquement situé de fréquentation de l'Ecole pour mettre au jour la façon de devenir membre de l'Ecole et d'être élève. A cet effet, dans les recherches présentées dans la partie précédente, les méthodologies de recueil et d'analyse des données sont variées et s'ancrent principalement sur des entretiens, des observations et des question-

naires qualitatifs auprès d'acteurs auprès desquels je suis directement impliqué dans le cadre d'immersion longue sur le terrain de recherche ou dans des activités liées à leur formation d'enseignant.e. J'y viendrai dans la 2ème partie car mon approche me permet de penser les dispositifs dans des recherches que je qualifierai de participatives. Il ne s'agit pas d'engager un travail *sur* mais *avec* les acteurs de l'Ecole. Les données sont donc recueillies afin de mettre au jour des traces de l'activité qui permettent après analyse de comprendre les processus, d'identifier des freins et des facilitateurs de participation effective.

Ces travaux contribuent à montrer que l'intérêt pour l'activité effective des élèves à besoins éducatifs particuliers à l'Ecole, celles des apprentissages et la confrontation aux savoirs, dépassent largement à mon sens le lien entre dispositifs proposés et degré d'inclusion sans pour autant négliger le contexte dans lesquels elles se réalisent.

1 - Des injonctions institutionnelles aux pratiques inclusives

La façon dont l'éducation pour tous et pour chacun se développe est aujourd'hui le problème principal que les recherches essaient de comprendre. L'accès à l'Ecole est un droit fondamental soutenu par l'ONU avec le principe de non discrimination et, pour ce qui nous concerne aujourd'hui, le droit à une éducation et à des soins spéciaux pour les enfants handicapés mentalement ou physiquement (ONU, 2006). Alors s'intéresser à l'éducation inclusive, c'est porter un regard critique sur le cadre installé par les grandes organisations internationales comme l'ONU, l'Unicef l'Unesco ou des ONG qui se mobilisent notamment autour des questions d'éducation. Parmi les textes les plus actuels, on peut citer la Déclaration d'Inchéon à l'horizon 2030 (Unesco, 2015) qui a notamment pour objectifs d' « *Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* ». Elle précise encore que "*L'éducation est un droit humain fondamental qui ouvre la voie à l'exercice d'autres droits*." et que "*L' éducation est un bien public*".

Les grands principes adoptés dans le cadre des conventions ou déclarations internationales permettent, au delà des injonctions (Ramel et al., 2016), de penser les questions actuelles d'éducation, de citoyenneté, de droits humains. Au regard des grands textes internationaux et leur traduction nationale, on peut s'apercevoir que les questions éducatives sont toujours ancrées dans l'actualité que ce soient celles posées au siècle des Lumières que celles posées aujourd'hui. Les pratiques liées à « l'inclusion scolaire » passée ou « l'école inclusive » plus récente, sont soutenues par des injonctions institutionnelles internationales et françaises comme l'ont montré des chercheurs suisses

et québécois ces dernières années (Prud'homme et al., 2016 - pp40-50 ; 2011 pp 6-22). Ainsi selon Ramel et al. (2016), les *fondements sociologiques de l'inclusion scolaire s'objectivent notamment au travers d'un cadre juridique en trois paliers en fonction de trois grandes catégories de textes : (1) les déclarations et conventions internationales, (2) les chartes et lois nationales, et (3) les lois et politiques en matière de juridictions scolaires locales.* Ainsi de nombreux pays, dont la France, ont régulièrement ratifié les traités, conventions ou accords internationaux en faveur de la prise en compte des personnes handicapés à l'Ecole. Ces engagements politiques se sont la plupart du temps traduits nationalement par des lois, décrets ou circulaires en faveur de l'Ecole inclusive pour garder la terminologie actuelle mais il en fut de même pour d'autres formulations. L'Etat français a donc créé des dispositifs selon l'évolution des législations internationales. La création des CLIS en 1991, puis des UPI en 1995 (collège) et 2001 (lycée) s'inscrit dans les concepts et textes de l'époque, d'une part, avec la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et le cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous répondre aux besoins éducatifs fondamentaux à Jomtien, Thaïlande (5-9 mars 1990), d'autre part avec la déclaration de Salamanque en 1994, les Règles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des personnes handicapés en 1993 (ONU) ou encore la charte de Luxembourg en 1995, pour ne citer que les plus influentes. Sans m'engager dans un répertoire exhaustif des textes internationaux en lien avec les textes français, on peut s'apercevoir que dans la période 1970/2015, l'ONU ou l'UNESCO ont produits une douzaine de textes référents sur les questions d'éducation des personnes handicapées quand la France dans ce sillage en adoptait une trentaine[103]. Il est ainsi possible d'identifier l'entrée progressive d'un intérêt pour la question des apprentissages alors que dans la décennie 1990-2000, les législations visaient essentiellement l'intégration sociale comme je l'ai montré dans les chapitres précédents et mes travaux qui s'attachaient à comprendre et analyser les processus d'insertion du côté des savoirs.

Cette approche originale, voire pionnière, me permet aujourd'hui de m'intéresser non pas aux pratiques qui favorisent les apprentissages car je les considère comme acquises dans l'environnement actuel mais aux façons dont l'Ecole donne accès à une participation effective sans condition préalable pour y accéder. Je n'interroge donc pas seulement la possibilité ou non de fréquenter l'Ecole ou l'effet de tel ou tel dispositif sur la scolarisation mais la façon dont les activités proposées donnent accès aux apprentissages et aux relations aux autres, comment elles permettent l'accès à une vie citoyenne, responsable et engagée pour les sujets. Pour exemple, mes travaux sur le lycée des Bourdonnières à Nantes ou les Ulis de lycée professionnel sont dans cette dynamique.

[103] Voir à cet effet Peyrouzère, E. (2019). La scolarité inclusive d'une élève non-voyante en classe de 4ème de collège général : freins et leviers au partenariat, master 2 MASH sous la direction de Patrice Bourdon, université de Nantes, 144-146

Pour autant un certain nombre de freins persistent et des fonctionnements peu inclusifs continuent de se créer. C'est pourquoi, plus récemment, j'ai pu analyser les effets de la construction sociale de l'Ecole inclusive qui se centre presqu'exclusivement, voire uniquement en France, sur les populations scolaires en situation de handicap (Bourdon, 2020a).

Ainsi dès le début de mes travaux, je me suis attaché à montrer qu'il n'était pas suffisant de penser l'accès à l'Ecole des élèves en situation de handicap sous l'angle de l'intégration scolaire (Bourdon, 1999 a et b, 2008) car *l'espace scolaire pensé en terme d'intégration a très souvent eu pour conséquences de mettre en place des procédures et des pratiques qui favorisent la socialisation de l'élève handicapé dans la classe et dans l'école dans sa dimension relationnelle, et celle des routines scolaires plus que dans les apprentissages* (Bourdon, 1999a). Ainsi il faut s'en doute y voir à l'époque une importance accordée aux prérequis de socialisation qui sont souvent le point de négociation entre enseignants pour *l'accueil* d'un enfant handicapé en classe ordinaire plutôt que d'envisager une *scolarisation* à laquelle les savoirs et l'apprentissage sont au centre. Si j'ai sans cesse adopté cette posture de prise en compte des savoirs et de la socialisation pour une inscription à l'Ecole , c'est sans nul doute pour penser la complexité de la participation à un système en tant que membre avec les diversités et particularités de chacun. Alexandre Ployé indique pourtant à cet effet que *cette loi* [1975] *pose un premier jalon dont l'éducation nationale s'empare lentement, celui de l'intégration scolaire. Ainsi, tout un imaginaire de la rupture avec ce qu'on se représente alors comme une période de ségrégation des personnes handicapées préside à l'écriture de ce texte fondateur*. J'ai ainsi mis au jour à travers ces premiers positionnements scientifiques sur l'intégration scolaire, à temps partiel ou plein, que la fréquentation d'un espace commun et ordinaire, a contrario de celui que l'on appelle « spécialisé », ne peut *réduire la question de l'inclusion scolaire à celle du partage d'un lieu unique et commun qui serait la classe ordinaire* (Ployé, 2018). Il s'agit effectivement de comprendre la place des savoirs dans le processus de scolarisation et pas uniquement celle de la participation sociale liée à la fréquentation de lieux communs. La façon dont chacun construit son activité est alors au centre du processus.

Mes travaux se sont alors portés dans l'environnement scientifique de l'époque sur les questions d'intégration scolaire avec cette particularité défendue aussi par Gardou, l'idée selon laquelle on ne pouvait pas rester centrés uniquement sur le handicap, voire le handicapé, pour comprendre les enjeux des processus d'intégration de ces populations. C'est ainsi que mes travaux ont porté sur la scolarisation des enfants malades ou accidentés en lien avec des fonctions de coordonnateur d'un dispositif d'assistance pédagogique à domicile (SAPAD) que j'occupai de 2003 à 2006 en parallèle de la réalisation de ma thèse. C'est-à-dire une population que l'on nommerait aujourd'hui « à besoins éducatifs particuliers » de part les modalités de scolarisation qu'ils vivent, ce que j'ai

qualifié de « nomadisme » compte tenu que ces élèves fréquentent plusieurs espaces scolaires d'apprentissage, plusieurs milieux locaux et fonctionnels selon Wallon, leur école, la classe à l'hôpital, la scolarisation à domicile. C'est comme je l'ai fait ensuite comprendre quel est la nature du parcours scolaire en lien avec la participation à l'Ecole. J'ai pu montrer dans une enquête (Bourdon, 2006 p28-41) les différentes façons de faire avec le savoir et les autres selon le type de pathologies, la durée de la convalescence et le caractère innée ou acquis de la maladie. Ce sont alors des mobiles d'apprendre qui se construisent et se modifient au contact de l'expérience de la maladie ou de l'accident (Bourdon, 2005 pp 137-150). La diversité des publics auxquels j'ai consacré mes recherches recentre ainsi la question centrale non pas sur le type de trouble des élèves mais sur l'activité du sujet réalisée lors de leur scolarisation.

Concernant la scolarisation des enfants avec autisme qui est l'objet de la deuxième partie de cette note et qui s'appuie sur mes travaux les plus récents, c'est à nouveau à l'activité et à la question de l'accessibilisation dans le cadre de la scolarisation en milieu ordinaire que je vais m'attacher. L'enjeu est important pour ce public qui était jusqu'à lors massivement accueilli en établissement spécialisé avec des parcours dans ces structures qui tendent progressivement à se coupler ou se substituer avec une scolarisation inclusive (Blancou, 2013) favorisant l'insertion professionnelle des jeunes en situation de handicap et mobilisant le numérique au service de ces derniers à « *Besoins Éducatifs Particuliers* » (BEP), tel qu'introduit par Éric Plaisance (2007). Pour certains auteurs (Bintz, 2015), des passerelles peuvent exister entre le milieu spécialisé et le milieu ordinaire. Le outils numériques que nous avons développés n'agissent pas seulement comme un moyen de compensation mais ils donnent véritablement accès à l'Ecole dans toute son entité, c'est-à-dire apprendre et fréquenter des pairs. C'est alors l'accessibilisation à l'Ecole qui m'intéresse pour comprendre comment s'y développe l'activité pour en devenir membre. Le contexte socio-politique actuel qui vise une scolarisation inclusive conséquente de ces publics avec autisme, propose donc de nouveaux défis pour les différents acteurs de l'éducation accompagnant ces personnes puisque ce sont des centaines d'enseignants qui sont, ou seront, confrontés à des questions pédagogiques et didactiques lors de scolarisation en milieu régulier d'élèves présentant un trouble du spectre autistique. Ainsi, il s'agit d'identifier de quelle façon les recherches en Sciences de l'Éducation peuvent contribuer à l'accompagnement de cette population vers la scolarisation. L'Ecole inclusive ou l'inclusion scolaire, selon la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République en 2013, vise à accompagner toutes les personnes en situation de handicap tout en prenant en compte leurs besoins éducatifs particuliers (BEP). Plus récemment la loi pour l'Ecole de la confiance (Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019) laisse une large place aux élèves en situation de handicap comme la circulaire de rentrée 2019

d'ailleurs. Il est utile à ce moment de ma réflexion de questionner les raisons de cette centration essentielle sur le handicap pour circonscrire l'Ecole inclusive dans les prérogatives du ministère de l'Education Nationale alors que les travaux de l'ONU (Inchéon en 2015) ou la réflexion de bon nombre d'acteurs de terrain étendent la sphère de l'Ecole inclusive à toutes les populations à besoins éducatif particuliers.

La façon dont la France s'empare de la question de la scolarisation inclusive me semble produire des empêchements à penser le processus de scolarisation, c'es-à-dire penser la façon dont les publics à besoins éducatifs particuliers peuvent prendre place dans l'Ecole, en devenir membre et engager des activités leur permettant à termes de participer pleinement à la société. Si le traitement des besoins éducatifs particuliers se fait uniquement par le recours à des moyens supplémentaires et spécialisés alors c'est vers l'externalisation des scolarisations que nous allons comme Roiné (2014) ou Morel(2014) dans le traitement externe et médicale de la difficulté et de l'échec scolaire, l'ont montrés. C'est aussi généralement ce à quoi la plupart des chercheur.es s'attachent : identifier des pratiques plus ou moins inclusives, identifier des freins, obstacles et facilitateurs.. c'est-à-dire montrer les conditions favorables à la participation effective des élèves à besoins éducatifs particuliers

2 - De l'étude de la scolarisation à la mise au jour de l'activité des personnes à besoins éducatifs particuliers.

Comme j'ai pu l'exposer dans la première partie de cette note, une part importante de mes travaux s'est attachée à comprendre les processus de scolarisation en m'appuyant sur la mise au jour de l'activité des élèves à besoins éducatifs particuliers. C'est ainsi que le concept de « milieux » développés par Wallon (1954) m'a permis de mieux comprendre ces processus et fut présent tout au long de mes recherches.

L'homme est par nature un être social, il n'est pas prédisposé à vivre seul et a la nécessité de l'autre, non seulement, dans un premier temps, pour l'aider à subvenir à ses besoins les plus élémentaires de (sur)vie, mais aussi dans un second temps pour partager avec son "semblable" le sentiment d'exister. Kant (1785) puis Charlot (1997) ont développé cet aspect de la spécificité de l'être humain dans l'apprendre. Les émotions, les sentiments, les expériences n'ont de signification que s'ils sont partagés avec l'autre, que si d'autres peuvent en partager les mêmes sensations, si d'autres peuvent en être les témoins ou les garants. Dans ses expériences, l'être humain trouve la vérification que cet Autre est semblable et fait ainsi entrer le sujet dans la communauté des humains. Pourtant les situations d'étrangeté, de différence, d'altérité, de

minorité ne manquent pas aux individus dans l'exercice de la vie sociale. Alors l'Autre apparaît inévitablement comme différent. Les situations de rejet, de racisme, de violence, d'incompréhension ne sont d'ailleurs pas absentes au registre de la rencontre d'autrui, même et différent. Il y a donc deux façons principales d'aller à la rencontre de l'autre en le reconnaissant différent et semblable car autrui n'est alors ni autre, ni semblable. Il apparaît donc comme une figure antagonique et énigmatique qui attire autant qu'elle questionne. Ce façonnage du moi par le milieu, de la conscience individuelle par l'ambiance collective n'est pas nécessairement lié au duel freudien entre l'instinct sexuel et les impératifs sociaux. Il est la conséquence des inaptitudes prolongées auxquelles l'enfant de l'homme est condamné par l'extrême lenteur de son développement, lenteur d'ailleurs rendue possible par l'institution d'une société organisée et secourable, précise H.Wallon (1946).

Nous reviendrons plus précisément, sur les interactions entre l'enfant et son milieu selon les périodes de la vie, mais plusieurs pistes sont possibles dans la compréhension du développement de l'enfant. Les conceptions piagétiennes du rapport à l'autre, ont fortement marqué la psychologie du développement au milieu du 20ème siècle (Piaget, 1936), en effet, il conçoit que l'enfant commence par l'autisme et passe par l'égocentrisme avant de pouvoir imaginer l'autre comme un alter ego capable de maintenir avec lui des rapports de réciprocité en tant que semblable partageant le même monde et susceptible de partager des avis aussi légitimes que le sien, même s'ils sont différents. Ce n'est que progressivement et notamment vers l'âge de 7 ans, selon Piaget, que l'enfant devient capable d'évoluer et prend conscience du social, c'est-à-dire que l'autre est reconnu comme un être propre, indépendant de soi. Cette thèse que l'auteur lui-même a réfutée dès 1945, ensuite, lorsqu'il admet qu'il aurait été préférable de parler de centrisme et non d'égocentrisme à propos du langage socialisé qu'il perçoit comme une contrainte sociale qui s'impose à l'enfant de l'extérieur, et qui n'est prise en compte par lui que très progressivement. Les conceptions de Vygotski et Wallon nous semblent plus pertinentes pour comprendre la relation de l'enfant à l'Autre dans son développement. *Alors que Piaget est fermement ancré dans une vision biologique du monde et postule que l'essence du développement humain réside dans l'adaptation à l'environnement, Vygotski capitalise sur la centralité des pratiques collaboratives transformatrices des personnes qui, loin de simplement s'adapter à leur environnement, le transforment collectivement et, par cette transformation, se transforment aussi eux-mêmes* soulignent Lémonie et Grosstephan (2021, p.16). Piaget considérait ainsi le langage socialisé comme un stade évolué du développement en raison des contraintes que font peser les règles de l'échange avec autrui sur l'activité langagière, Vygotski considère a contrario que le langage se développe chez l'enfant dans les situations de communication avec autrui, que par conséquent le langage est d'emblée socialisé et interpsychique (Y.Clot et al, 1999).

C'est parce qu'il considère que l'apprentissage précède le développement et qu'il se réalise en grande partie par l'adaptation à la contingence et la relation du sujet à son environnement, ce qui l'amène à faire face à des situations imprévues et nouvelles, que Vygotski développe de façon très intéressante cette thèse selon laquelle ce qui est atteint à la fin comme résultat du développement est disponible dans l'environnement dès le début de la vie de l'enfant. Pour Wallon, la progression de Piaget est partiellement exacte mais il estime quant à lui qu'il n'y a pas d'autisme puis d'égocentrisme ... mais au contraire réduction et contrôle graduels d'un appétit d'abord incertain de son objet et qui doit successivement se détacher de ceux sur lesquels il commence à se fourvoyer. La conscience n'est pas la cellule individuelle qui doit s'ouvrir un jour sur le corps social, c'est le résultat de la pression exercée par les exigences de la vie en société , notamment grâce au langage.

Vygotski accorde la primauté à l'apprentissage social, au développement de l'intelligence de et par le groupe avant que le progrès intellectuel ne puisse être approprié et individualisé. Ainsi la pensée et la conscience sont en grande partie le résultat d'activités réalisées par le sujet avec ses proches. C'est en étudiant le développement des fonctions psychiques supérieures qu'il conclut à l'existence d'une interaction entre le développement naturel, lié à la maturation organique, et le processus d'acquisition culturel, dû à l'apprentissage. Selon l'auteur, la pensée et la conscience sont déterminées par les activités réalisées avec des pairs dans un environnement social déterminé. Il considère alors que chaque fonction supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : tout d'abord dans une activité collective soutenue par l'adulte et le groupe social ; dans un deuxième temps, lors d'une activité individuelle, et elle devient alors une propriété intériorisée de l'enfant. Reste que cette genèse, si elle ne peut s'opérer qu'au travers d'activités extérieures réalisées en interaction avec autrui, n'est achevée que lorsqu'elle permet au sujet d'exercer pour lui-même, de manière autonome, ces processus psychiques complexes, de mettre en oeuvre les compétences et les concepts cristallisés dans les significations symboliques dans d'autres situations d'interaction qui ont présidé à leur construction. Achèvement qui nécessite une intériorisation, ou plutôt une reconstruction interne de ce qui a été initialement activité externe, souligne Jean-Yves Rochex (1995). C'est d'ailleurs à propos de ce processus d'élaboration de la pensée par le langage intérieur, que Vygotski critiqua la thèse de Piaget concernant la pensée autistique puis égocentrique et qu'il montra que le langage égocentrique se dégage du langage social avant d'être intériorisé.

Nous considérons que l'enfant ne prendra conscience de la différence entre sa personne et l'autre qu'au travers d'une multitude d'activités, d'abord avec et dans son entourage proche et notamment sa mère, pour progressivement dans le quotidien se rendre compte des différences et

des similitudes entre lui et autrui, et ainsi s'inscrire de façon singulière dans le monde humain. Car c'est en effet, comme le souligne Vygotski, sur une base sociale qu'apparaît le langage égocentrique, l'enfant transférant les formes sociales du comportement, les formes d'activités collectives, dans la sphère des fonctions psychiques individuelles (Vygotski, 1934).

Dans ces perspectives, la notion de milieu développée par Wallon (1954) prend toute son efficience dans mes travaux lorsque je mets en perspective la question de l'accessibilisation avec celle de la scolarisation en lien avec la compréhension de l'activité effective des élèves à besoins éducatifs particuliers.

3 - Transitions et parcours scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers

Dans cette 1ère partie, j'ai proposé de comprendre les effets de ces aides sur le parcours des personnes et d'essayer de s'intéresser aux *transitions,* c'est-à-dire quand un changement intervient, une bifurcation (Bessin et al., 2009). Par exemple, certaines micro-bifurcations se produisent dans le temps scolaire : l'enfant quitte la classe pendant 1h pour une rééducation ou dans le long terme : l'enfant est orienté en centre de rééducation pour 2 ou 3 mois parce qu'il a subi une opération chirurgicale, par exemple[104].

Ainsi lorsque les enfants ou adolescents vivent de nombreuses transitions ou bifurcations, il y a un risque de rupture de lien entre les différents moments d'apprentissage et de socialisation. Rupture des temporalités, des imprévus, des attentes qui durent, des orientations non anticipées.

Comment alors accompagner ces transitions pour qu'elles permettent néanmoins la participation effective en tant que membre du groupe d'habitués ?

Participer dans un système commun, c'est donc « prendre part » comme le précise Gilles Brougère (2009). Encore faut-il que la situation offre des occasions de s'engager et de participer. Ainsi à l'Ecole, *prendre part* c'est avoir accès aux apprentissages, aux relations aux autres personnes de son âge, en lien avec ses intérêts. Dans la cité, *prendre part*, c'est avoir accès, d'une part, matériellement à la ville, d'autre part, y avoir accès avec tous, pas dans l'entre soi handicapé par exemple, l'entre soi de catégories (pauvres, migrants, femmes ..). Participer, ce n'est pas en être capable, c'est avoir la possibilité. C'est-à-dire que c'est la société qui doit pouvoir rendre possible l'accès à une éduca-

[104] Comme ces enfants et adolescents du centre de Ras El Ma (Algérie) qui sont éloignés de leur classe pour suivre une rééducation sur une période donnée mais ne sont plus scolarisés alors. On peut aussi penser à tous ceux qui vont suivre des séances d'orthophonie durant le temps scolaire, vont chez le kinésithérapeute ou le psychologue. Il serait possible de citer les usagers des établissements spécialisés qui sortent entre eux, ou certaines activés réservées aux filles, aux handicapés, aux riches, aux migrants ..

tion, aux activités de tous, aux associations et infrastructures sportives de tous, aux salles de cinéma, aux rencontres des habitués … Participer ne veut pas forcément dire pour autant être en co-présence permanente, il peut y avoir aussi des activités séparées selon les besoins de chacun mais alors il est absolument impérieux de penser au préalable ce qui fait sens commun même lorsque l'on est séparé.

Le processus de participation effective doit alors se confronter à l'analyse des conditions de la participation. C'est-à-dire qu'elle peut être limitée parce que JE ne *souhaite* pas participer pleinement (je ne me sens pas à l'aise avec d'autres qui ne sont pas comme moi). On se doit alors de questionner les façons possibles pour que l'étrange, l'étranger, le non-habitué, l'altérité participent le plus possible. Mais si JE ne *peux* pas participer, si je suis limité parce qu'on ne me laisse pas la possibilité de le faire (Brougère, 2009) alors c'est différent. *Les situations d'exclusion ne sont pas inhérentes aux individus mais aux valeurs, aux croyances, aux conjonctures, aux contextes sociaux, aux organisations des sociétés* (Ibid.).

Ainsi nous le voyons la scolarisation de tous et de chacun, en prenant en compte les besoins éducatifs particuliers est un processus complexe qui va se développer à la fois sur une culture, une histoire et une cause. On peut alors parle d'identité du système scolaire qui va ainsi orienter la façon dont l'Ecole prend en compte la diversité des publics scolaires et permet à chacun de devenir membre et favoriser l'accès aux savoirs et à la socialisation.

L'éducation et la participation effective de tous et de chacun relèvent ainsi du droit humain à agir, penser, comprendre et transmettre sa culture, ses valeurs. Former des citoyens libres et égaux en droit ne peut que passer par une éducation universelle de qualité. Sur le principe il n'existe aucune condition préalable pour devenir « membre » et avoir à l'accès à l'éducation dans une pleine participation. C'est alors dans des espaces et contextes communs que l'accessibilisation aux activités d'apprentissage, aux savoirs, aux interactions sociales, que cette dynamique, peuvent s'installer durablement.

4 - Education inclusive et la participation effective dans une Ecole commune

Bien que la question de la participation soit relativement ancienne puisqu'elle fut posée depuis les années 2000 par l'équipe de Patrick De Fougeyrollas (1998) au Québec, notamment, pour montrer le processus de production de handicap à propos de la place réservée aux personnes handicapées, elle a aujourd'hui encore toute sa place lorsque l'on aborde l'éducation inclu-

sive. Bien sûr dans le champ de l'Ecole inclusive, le public s'est élargi puisque nous pouvons nous appuyer désormais sur les textes internationaux (ONU, 1995 et 2015) pour penser la diversité des publics scolaires et ainsi prendre en compte les besoins spécifiques des enfants ou adolescents allophones, migrants, haut potentiel, en échec scolaire, en situation de handicap, voire étendre cette approche au genre puisque certaines filles sont parfois écartées de l'Ecole selon les cultures. Il s'agit donc de penser cette articulation entre *« éducation et participation »* car l'éducation inclusive concerne tout sujet potentiellement écarté de l'Ecole quelles que soient ses particularités (Goffman, 1963).

Je considère alors que parler aujourd'hui d'éducation avec le mot « inclusive » accolé, sous cette appellation, « éducation inclusive », c'est exprimer une forme d'échec. En effet, si l'éducation de tous, l'accès à la culture, la construction de connaissances, l'accès à la cité étaient équitables, nous devrions parler *d'éducation* et non pas *d'éducation inclusive.* Associer le mot « inclusion » à « éducation » relève probablement de l'exclusion avérée d'une partie des populations des dispositifs d'éducation et des systèmes éducatifs qui sont proposés à certains mais pas à d'autres pour des raisons qui sont en général propres aux caractéristiques de l'individu lui-même. C'est parce certaines personnes ne marchent pas correctement, ne pensent pas de façon ordinaire, qu'elles ne disposent pas du statut social requis, qu'elles ne sont pas du genre autorisé à aller à l'Ecole, qu'elles sont mises de côté, marginalisé ou qu'elles fréquentent des lieux d'apprentissage et de socialisation qui leur sont spécifiquement dédiés. Elles sont alors exclues des chemins habituels et réguliers d'éducation par ce qu'elles ne sont pas, par le « manque de ». C'est donc un regard en creux qui est posé sur certaines populations scolaires et non en plein pour mettre au jour ce qu'elles font et qu'elles seraient leurs fonctionnements, leurs besoins pour participer. Je mesure combien la possibilité de fréquenter l'Ecole commune est liée aux capacités des élèves à être le plus proche possible des normes attendues par l'Ecole en matière de socialisation et d'acquisition de connaissances. C'est ainsi que cet écart avec les attentes de l'Ecole va produire de l'exclusion qui se traduit dans certains pays, par une absence de scolarisation et des enfants handicapés qui restent [105]dans leur famille. Celles-ci gèrent alors la totalité de l'éducation, y compris scolaire pour des raisons diverses : absence de programme d'inclusion scolaire, accès matériel à l'école difficile voire impossible, éloignement des lieux d'éducation sans transport adéquat, accueil en institution spécialisée comme unique réponse. Pour d'autres populations, il peut s'agir de l'interdiction de fréquentation de l'Ecole ou d'obstacles conséquents (parfois la rémunération des auxiliaires de vie scolaire – AVS - est à la charge des familles. Certains pays ne disposent d'aucun système de scolarisation à l'hôpital pour les enfants malades ..).

[105] http://dcalin.fr/internat/charte_luxembourg.html

Ainsi la question fondamentale que je souhaite poser à ce moment, je l'emprunte à trois sociologues français qui se demandent *« Comment parvenir à atteindre et mobiliser d'autres personnes que les habitués ? »* (Eyraud, Saetta et Tartour, 2018)

Le syntagme « une école pour tous et pour chacun » a été développé dans la charte de Luxembourg adoptée par l'union européenne en 1996 et stipule : *L'égalité des chances et le droit à la participation sociale de la personne handicapée, supposant une École pour Tous et pour Chacun, quel que soit le niveau d'enseignement et de formation, et ce tout au long de la vie.*C'est-à-dire qu'elle pose le principe d'un accès à l'Ecole régulière pour toute personne quelle que soit sa particularité, ses besoins éducatifs particuliers et précise que l*es parents doivent pouvoir choisir l'enseignement qu'ils souhaitent pour leurs enfants, et ceci afin de garantir leur participation au développement général de l'enfant. Pouvoir choisir en connaissance de cause implique avoir accès à toute information nécessaire.* Ainsi l'Ecole doit pouvoir scolariser tous les élèves et éviter l'entre soi de ceux sans trouble apparent. Les habitués sont membres des espaces et contextes qu'ils fréquentent (l'école du quartier ou du village par exemple). Ils savent prendre une place parce qu'elle leur est proposée. Les habitués connaissent les règles, les usages, les pratiques parce qu'ils fréquentent les lieux de tous. Les habitués peuvent prendre part à l'évolution des situations, des usages, participer à la construction de la société en mouvement parce qu'ils sont *membres* de la société et y participent à ce titre.

Comment faire en sorte que les dispositifs, les systèmes, les structures favorisent l'accès à tous et à chacun pour qu'ils deviennent des habitués ?

Quels rôles les enseignants, les éducateurs, les familles peuvent avoir pour donner accès à l'éducation commune pour les exclus, les non-habitués ?

Nous avons vu que la mise en place de dispositifs d'aide ou d'étayage au sein ou en dehors de la classe pour certaines populations a pour effet de les amener à quitter le sytème principal (la classe ordinaire ou régulière) pour rejoindre un lieu auxiliaire pour y être éduqué spécifiquement (Tambonne, 2003) alors de quel système sont-ils membres principalement en tant qu'habitués ? La classe ordinaire ou le groupe d'aide puisqu'ils peuvent s'y sentir mieux en petit effectif ?

J'ai ainsi pu montrer (Bourdon, 2020) que dans les lycées professionnels qui disposent d'un dispositif appelé « Ulis » (unité localisée pour l'inclusion scolaire) pour accompagner la scolarisation des élèves handicapés dans le secondaire, le nombre d'intervenants ou d'interventions est beaucoup plus important pour ces élèves que pour les autres. Comment font-ils alors pour participer et ne pas être coupés régulièrement du groupe en raison des interventions spécialisées dont ils bénéficient ?

Il y a également à s'intéresser aux auxiliaires de vie scolaire (AESH) qui, à juste titre, vont parfois prendre l'enfant à part pour l'aider à avancer dans ces activités scolaires mais qui par là-même

vont le mettre à l'écart du groupe pendant un temps plus ou moins long. C'est-à-dire qu'il fractionne alors le temps didactique entre la majorité de la classe qui poursuit le travail avec le professeur et ceux qui sont mis à part pour travailler avec un auxiliaire de vie scolaire (Toullec-Théry, Pineau, 2015). Il est donc nécessaire non seulement de comprendre les effets des différentes aides que l'on peut apporter aux enfants et adolescents qui présentent des besoins éducatifs particuliers et dans le même temps de questionner l'efficacité de ces aides et leurs effets « pervers » en terme de participation restreinte, voire d'exclusion du groupe des habitués. Nous mesurons combien nous entrons alors dans une complexité, un paradoxe : sans aide pas de scolarisation en milieu commun pour certains mais les aides peuvent produire de la stigmatisation et de l'exclusion du temps de l'activité.

Un certain nombre de travaux de recherche attestent d'une organisation assez morcelée de la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers, qu'il s'agisse, en France, des dispositifs Ulis, des aides pédagogiques au sein des RASED[106], des aides médico-psycho-pédagogiques en CMPP[107] ou d'autres dispositifs au sein même de la classe avec les AESH[108]. Ainsi, Godefroy Lansade (2015) souligne par exemple, « *l'alternance entre classe d'inclusion et Ulis, propre à chaque élève, s'organise entre des temps de regroupement au sein de l'Ulis et des temps d'inclusion dans la classe correspondant à leur « choix » professionnel. L'emploi du temps est ainsi partagé entre les temps d'ateliers, les savoirs associés (cours théoriques en lien avec la pratique professionnelle), les enseignements généraux et les temps de regroupement au sein de l'ULIS. À cela viennent s'ajouter, sur le temps scolaire, des prises en charge rééducative et/ou thérapeutique »* (Lansade, 2015 p101). Marie Toullec (2012) montre ainsi que les aides apportées par les AVS[109] (AESH aujourd'hui) dans les classes se concrétisent souvent par la mise en place d'un système où l'enseignant gère les élèves « ordinaires » pendant que l'AESH s'occupe plus particulièrement de l'élève en situation de handicap produisant ainsi une exclusion pédago-didactique de l'intérieur. Ainsi précise t-elle, « *les professeurs ont une grande confiance dans les AVS et de ce fait leur délèguent une grande part des responsabilités ».* Dans les contextes de co-enseignement où deux professeurs travaillent ensemble dans une classe, il est courant de voir le partage du groupe l'un prenant ceux les plus en difficultés à certains moments quand l'autre s'occupe du reste de la classe (Toullec-Théry, 2017 ou Tremblay, 2015). Comme ce ne sont souvent ni les mêmes élèves qui composent le groupe, ni les mêmes disciplines qui sont enseignées, alors les transitions de situation et contexte d'apprentissages sont nombreuses.

Nous avons montré que la façon dont les élèves se construisaient avec et dans l'Ecole était en

[106] Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés
[107] Centre médico-psycho-pédagogique
[108] Accompagnant des élèves en situation de handicap
[109] Assistant(e) de vie scolaire – Accompagnant(e) d'élèves en situation de handicap

partie liée à la façon dont leur parcours se déroulait (Bourdon, 2016 - Bourdon et Toullec-Théry, 2017). Marie-Hélène Jacques (2016) s'intéresse aux transitions en contexte scolaire définies, dans leur compréhension la plus simple, comme « *une interaction entre un individu et un contexte »*, avec les aléas que ces transitions comportent chez les élèves les plus en difficultés ou en situation de handicap car elles ne sont généralement pas anticipées, comme pour la plupart des élèves. Elles font l'objet d'un certain nombre d'imprévus liés « *aux micro-situations cumulatives [qui] peuvent alors s'agréger pour produire de fortes irréversibilités* ». C'est ainsi le cas pour bon nombre d'orientations dans un dispositif spécialisé ou d'aides et de soutien, qui proposent de multiples prises en charge individuelles, des ré-orientations au cours de la scolarité, des « inclusions[110] » dans telle ou telle classe à certains moments de la journée ou de la semaine. Ce sont alors une accumulation de diverses organisations à plus ou moins longs termes qui caractérisent la scolarité de ce public.

[110] ici volontairement utilisé comme souvent chez les enseignants pour indiquer qu'un élève « va » quelques matinées ou heures par semaine dans une autre classe régulière et quitte le dispositif spécialisé.

Partie 2

Activité, Usage du numérique et Autisme

Les travaux de recherche que j'ai conduits ces dernières années, procèdent d'une nouvelle approche dans ma façon de les engager puisque, d'une part, je les ai coordonnées ce qui était une expérience nouvelle, d'autre part, j'ai été amené à constituer des équipes pluridisciplinaires et pluricatégorielles (ingénieurs en informatique) pour les aborder postulant de la complexité des situations et donc de la nécessité d'une approche plurielle.

De çATED-Autisme[111] (2013/2018) à NumAccess (2020/2024)

Durant ces sept dernières années, mes travaux vont s'orienter principalement dans le champ de l'autisme avec notamment le projet de Recherche, Développement et Etude « çATED-autisme » qui a permis de développer des travaux sur l'étude et la conception, la réalisation et la diffusion d'un dispositif interactif et mobile, à l'usage des personnes avec autisme ou TSA (Trouble du Spectre Autistique) et de leur entourage. Il a laissé place à NumAccess que je coordonne également et que nous démarrons avec la même équipe. Enfin, plus récemment, le projet *Participe 3.0* a pour objet la co-élaboration d'outils numériques d'apprentissage pour un groupe de huit jeunes adultes avec autisme de façon à les accompagner vers l'accès à un habitat inclusif partagé dans une perspective d'autonomie avec une pleine participation citoyenne. Il s'agit ainsi de mettre au jour les effets de l'appropriation de ces outils sur l'activité des usagers. En complément, et de façon intimement liée, il s'agit de penser l'accompagnement des professionnels par l'analyse du travail et de concevoir des formations pour l'accompagnement des aidants familiaux et professionnels liés à la création de cet habitat inclusif partagé à l'horizon 2023. C'est pour répondre aux besoins d'une population d'adultes avec autisme que nous souhaitons inscrire cette recherche dans le contexte contemporain, d'insertion des personnes en situation de handicap avec *une pleine et effective participation aux activité de la cité.* L'objectif est de trouver le bon point d'équilibre entre un environnement protecteur et un environnement favorisant le développement de leurs compétences et de leur autonomie. La mise au jour de préconisations d'étayage, d'outils d'accessibilisation et d'un programme de formation des aidants, y compris en pair-aidance, semble être un support propice à une recherche action.

Ces travaux conséquents mobilisent des équipes de chercheur.es dans plusieurs disciplines et permettent de soutenir des thèses de doctorat en science de l'éducation et en informatique. Je développerai cet aspect ultérieurement notamment concernant le développement de compétences inhérentes à la gestion du projet de recherche et notamment dans la coordination d'une équipe, la

[111] http://www.cated-autisme.univ-nantes.fr/

construction de partenariats, la gestion financière du projet, la coordination scientifique et le co-encadrement d'une thèse.

I - Autisme et évolution de la prise en compte des besoins de scolarisation

1 - Vers une lente évolution du principe d'une scolarisation inclusive : la loi et l'engagement de l'Etat pour inciter

Mes travaux sur « autisme et numérique » pourraient paraître éloignés des précédents qui étaient plus directement centrés sur la scolarisation inclusive, nous l'avons vu. Il me semble que le fil rouge que je pourrais tisser va trouver son ancrage dans les questions d'apprentissage, de scolarisation, de participation effective de personnes qui présentent des troubles susceptibles d'amener à un empêchement d'agir social. En effet, très majoritairement et historiquement les enfants et adolescents avec autisme ont été peu ou pas scolarisés malgré les différents programmes d'intégration scolaire puis d'inclusion menés par l'éducation nationale. La question de l'autisme à l'Ecole, voire plus largement celle qui traverse le monde éducatif, est restée très en retrait, confidentielle jusque dans les années 1980 en France puis s'est imposée progressivement dans les médias et la législation (Mercier, 2017, p.14). Le plan autisme 2005/2006 qui est le premier du genre, ne donne aucune place à la scolarisation, aucun chapitre ou partie du plan ne traite de cette question. Seuls N. Boddaert et M. Zilbovicius dans un chapitre intitulé « L'autisme - le diagnostic, la prise en charge et la recherche » développent un bref paragraphe qui indique que « *Pour les enfants d'age pré-scolaire des liens étroits devraient être établis avec les crèches et les écoles maternelles. Il faudra favoriser l'intégration scolaire en synergie avec l'Education Nationale, qui doit être très largement mise en place, aussi bien en classe ordinaire (auxiliaires de vie scolaire) qu'en classes spécialisées (CLIS - Classe d'Intégration Scolaire, encadré par instituteur spécialisé)*[112] ». Le même chapitre relève d'ailleurs une insuffisance des moyens et structures disponibles. C'est donc par une entrée globale hors des écoles, pour les plus jeunes que les action sont envisagées. Le 2nd plan autisme et les suivants envisagent alors progressivement une scolarisation qui évolue selon les périodes. En 2008/2010, le 2ème plan autisme introduit la nécessité de penser la scolarisation dans l'objectif 6 mesure 18 :

[112] http://www.autisme-france.fr/offres/file_inline_src/577/577_P_21075_1.pdf

« *Améliorer la scolarisation des enfants autistes » : outre la formation des enseignants et des AVS déjà évoqué, un guide d'information sera diffusion à l'ensemble des personnels enseignants, insistant notamment sur les spécificités du syndrome d'Asperger et de l'autisme de haut niveau. L'intégration à l'école ordinaire sera également favorisée grâce au développement de places de SESSAD (600 places nouvelles en 5 ans).* Pour autant, cette intention ne permet pas de prendre en compte de façon large les populations avec autisme dans l'accès à l'Ecole. Il semblerait que des résistances, des représentations de possible, soient fortement à l'oeuvre pour freiner cette scolarisation en milieu ordinaire. Bon nombre de parents se plaignent d'ailleurs du manque de place en institution spécialisée pour ceux dont les besoins éducatifs particuliers relèvent d'une prise en charge dans ce type de structure.

Peu avant cette période, en 1996, le député Chossy dépose un projet de loi[113] relatif aux institutions sociales et médico-sociales qui engage à assurer une prise en charge adaptée de l'autisme. L'autisme est reconnu comme un handicap et peut donc entrer dans les prérogatives éducatives des institutions spécialisées puis de l'Ecole dans le cadre de projet d'intégration scolaire. La circulaire du 8 mars 2005 dans un long préambule place la prise en compte des enfants avec autisme au centre des possibilités que l'Ecole doit offrir et tranche de façon précise avec l'approche psychanalytique précédente et indique que l*eurs causes relèvent probablement de processus complexes, où l'intervention de facteurs génétiques multiples a été mise en évidence, et où des facteurs environnementaux divers pourraient être impliqués. Les thèses passées sur une psychogenèse exclusive de l'autisme, qui avaient eu le mérite d'éveiller l'attention envers les personnes autistes, mais ont gravement accentué la détresse de leurs parents, doivent être et sont largement aujourd'hui écartées. […] Il est possible, par contre, par une éducation, un accompagnement et des soins adaptés, d'en orienter l'évolution et d'en limiter considérablement les conséquences pour la personne et pour ses proches.*[114]

Le 3ème plan autisme 2013/2017 commence alors à envisager une scolarisation en milieu ordinaire et l'évolution des représentations du trouble de l'autisme commencent à agir et rendre possible une scolarisation inclusive notamment pour ceux que l'on nomme « autiste de haut niveau » (asperger, par exemple). Cela correspond effectivement à la levée de barrage symbolique sur des questions d'apprentissage et de relations sociales qui seraient plus aisées avec ce public. Ainsi ce 3ème plan autisme permet d'engager assez largement l'idée de la scolarisation avec notamment les fiches action N°5 et N°6 qui se résument à la mise en place d'un *soutien à la scolarisation adaptée en milieu ordinaire : Pour les enfants, un panel de structures adaptées à la scolarisation des élèves avec autisme ou autres TED sera déployé pour permettre une graduation de la prise en charge et une continuité des parcours dans un fonctionnement rénové en conformité avec les recommandations (scolarisation individuelle, CLIS ou ULIS, unité d'enseignement). Ainsi, sera poursuivi le développement des SESSAD, à*

[113] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000746537
[114] Circulaire interministérielle n° 2005-124 du 8 mars 2005

hauteur de 550 places, en soutien à l'inclusion scolaire des enfants comme en accompagnement de l'avancée en âge des jeunes adultes et afin d'éviter ainsi les ruptures de parcours (Fiche action N°5 et N°6). De plus, l'accompagnement des autistes Asperger sera pris en compte dans le cadre de la création de ces nouveaux services vu la spécificité de leurs besoins[115].

Nos travaux sur le projet çATED commencent ainsi dans cette période historique où les enfants et adolescents avec autisme peuvent trouver et prendre place à l'Ecole. *Scolariser un jeune avec autisme,* souligne Stefany Bonnot-Briey, elle même diagnostiquée autiste, que *c'est donc avant tout connaître ses compétences et ses limites afin de pouvoir réaliser son inclusion dans un milieu scolaire. Il est donc nécessaire de connaître son fonctionnement, et de se sensibiliser aux approches et aux moyens qui peuvent lui permettre de bénéficier au mieux d'une vie d'élève à part entière*…(Bonnot-Briey, 2012).

Si nous relevons les chiffres de la scolarisation des enfants avec autisme en 2018 publiés lors du dernier plan autisme appelé « stratégie nationale pour l'autisme au sein des trubles du neuro-développement »[116], il est possible d'identifier clairement le nombre d'élèves avec autisme ce qui n'était pas le cas jusqu'à présent puisque généralement catégorisés dans un groupe assez des « déficients intellectuels » ce qui ne permet pas de cibler précisément les personnes avec autisme. Le tableau ci-dessous issu du 4ème plan montre un taux assez conséquent de scolarisation.

niveau	TSA		tous handicaps	
	effectif	%	effectif	%
préélémentaire	10 034	30,6%	40 963	13,6%
élémentaire	12 894	39,3%	131 117	43,6%
total 1er degré	**22 928**	**69,9%**	**172 081**	**57,2%**
collège	7 543	23,0%	101 540	33,8%
L G&T	1 158	3,5%	10 255	3,4%
LP	1 179	3,6%	16 833	5,6%
total 2nd degré	**9 880**	**30,1%**	**128 628**	**42,8%**
Total général	**32 808**	**100,0%**	**300 709**	**100,0%**

Figure 1 : taux de scolarisation

[115] https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/plan-autisme2013.pdf
[116] https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/strategie_nationale_autisme_2018.pdf page 82

Si nous affinons ces chiffres par la quotité de temps de scolarisation (figure 2) et les modalités (figure 3), on s'aperçoit que les scolarisations à temps partiels sont particulièrement élevées en maternelle mais plus importantes en élémentaire souligne le dossier (p.83). Majoritairement ces élèves bénéficient d'une aide humaine et/ou de l'appui d'un dispositif Ulis pour leur scolarité.

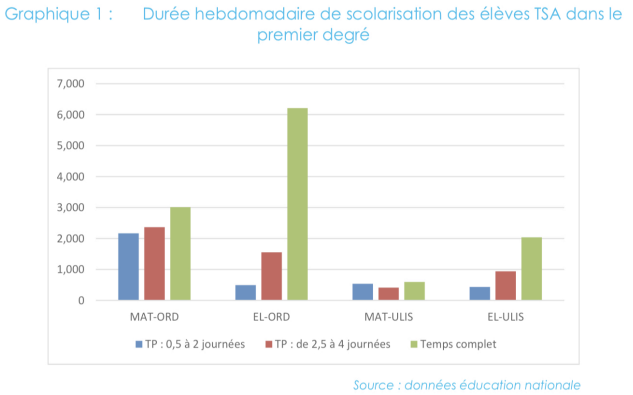


Figure 2

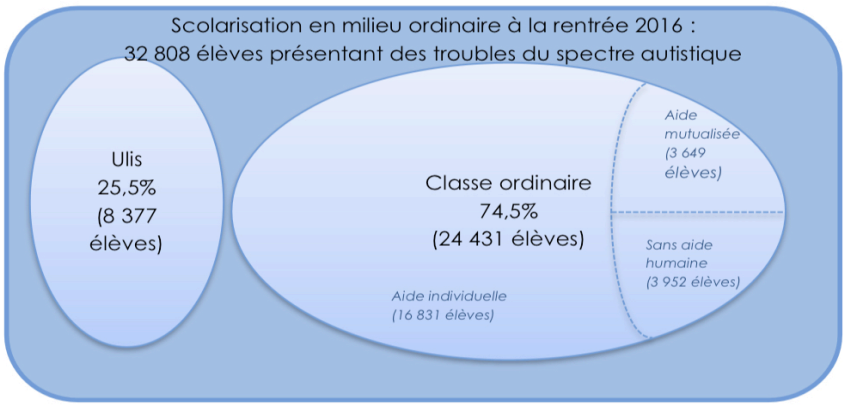


Figure 3

Nous le percevons, cette recherche çATED-Autisme s'installe dans un environnement propice à un développement de la scolarisation des élèves avec autisme et nous donne alors la possibilité dans cette période d'introduire de nouveaux outils pour accompagner la scolarisation. C'est alors dans cet environnement politique et éducatif que nos recherches ont démarré en 2011[117] sans

[117] La version pilote de l'application çATED a été déposée en 2011 suite aux travaux d'un étudiant de Polytech Nantes (Jean Baptiste Dugas) qui effectuait son stage dans l'entreprise Sii ouest atlantique dirigée par Guy Bonvalet, l'engagement de l'enseignant spécialisé (Gilles Portrait) du Centre de ressources autisme des Pays

remettre nullement en cause l'idée de la scolarisation, sans la questionner sur sa pertinence ou non mais uniquement en essayant de penser l'intérêt d'un outil numérique qui apparaît en premier avis comme une compensation mais que nous allons travailler sous l'angle de ses effets en terme d'accessibilisation aux savoirs et aux interactions paritaires (Bourdon et al., 2018a). Ce que nous identifions comme une posture initiale, la scolarisation en milieu scolaire ordinaire n'est alors pas conditionnée aux troubles de la personne mais aux possibilité offertes à sa scolarisation dans les meilleures conditions possibles nous permet d'engager des travaux d'une part en nous appuyant sur un dispositif spécialisé en école ordinaire[118] et parallèlement en institut médico-éducatif (IME) de façon à obtenir une variabilité de la population cible quant à la sévérité du trouble de l'autisme.

2 - Autisme, participation effective et scolarisation

Revenons maintenant sur ce point précédemment développé : la participation effective et les outils favorisant l'accessibilité et le pouvoir d'agir. *La participation est donc associée à la reconnaissance, à l'émancipation, au «pouvoir d'agir». Par les objectifs qu'elle vise et par les outils qu'elle mobilise, elle entraîne un changement des mentalités et des pratiques professionnelles*, précisent Bouquet et Jaeger (2017) dans un article de la revue *Vie Sociale* consacrée à cette question. La loi de 2005, dite « Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées n° 2005-102 du 11 février 2005 » va d'ailleurs mettre en avant l'idée de la participation comme concept central pour penser les dispositifs qui donneront accès à l'Ecole, à la cité plus généralement. Cette entrée par la participation signifie que la loi donne l'accès aux droits fondamentaux reconnus de tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté et l'obligation d'accessibilité de l'ensemble de la chaîne des déplacements, qui s'impose aux différentes composantes du déroulement de la vie collective, à savoir le cadre bâti (établissements recevant du public neufs et existants, locaux professionnels, logements à l'exception de ceux réalisés par les propriétaires pour leur propre usage, les transports publics (bus, métro, tramway, train, avion, bateau), la voirie et l'espace public (jardins, parkings, trottoirs, mobilier urbain…), les moyens de communication publique en ligne (internet, téléphone, TV…), l'exercice de la citoyenneté (accès au processus électoral) et les services publics (appels d'urgences, accès au droit…).[119] Didier Dubasque (2017) considère qu'*en matière de psychologie sociale, la participation est un «engagement personnel en tant que membre d'un groupe pour coopérer et faire progresser, d'une part, le*

de la Loire et l'Espé de Nantes (Patrice Bourdon)

[118] une CLIS TED d'abord, Ulis école TED ensuite après le changement de dénomination du dispositif en 20

[119] https://handicap.gouv.fr/vivre-avec-un-handicap/acceder-se-deplacer/article/loi-du-11-fevrier-2005

fonctionnement du groupe comme tel, d'autre part, la réalisation de sa tâche et de ses objectifs» et s'appuie ainsi sur la proposition de Mucchielli. En ce qui concerne les sciences de l'éducation, la participation va s'inscrire dans le fait d'apprendre et de construire des relations sociales dans une communauté spécifique : l'Ecole. Ainsi Nacima Chouattah, facilitatrice auprès d'un groupe de personnes porteuses de trisomie 21 à Saint-Étienne, précise qu'*il s'agit, d'une part, de mettre à leur disposition tous les outils qui leur permettent de s'organiser, d'échanger ; d'autre part, de mettre en place des conditions nécessaires pour que le groupe partage, échange, discute* (Dupas et Chouattah, 2017). Certes il ne s'agit pas du même public mais il est intéressant de voir combien la question des outils devient rapidement un sujet premier pour donner accès. Ainsi la participation effective aux activités d'apprentissage à l'Ecole ou en institution, peut s'envisager si l'on propose des outils de compensation. Telle est notre première entrée puisque pour cette recherche, nous sommes partis du constat que les enseignants, les éducateurs, les parents mettaient à disposition de ces enfants avec autisme un certain nombre d'outils papiers constitués de frise chronologie, de pictogrammes représentant des types d'activités ou d'actions, qu'ils les séquençaient pour planifier le déroulement. Cette organisation sous forme d'agenda favoriserait l'entrée dans les activités sociale et d'apprentissage, autant qu'elle engagerait une meilleure perception des perspectives temporelles (Mercier, Bourdet et Bourdon, 2016). L'ensemble des outils qui peuvent être à disposition des populations les plus écartées de la vie sociale va s'inscrire dans un mouvement nommé *Empowerment* que Yann Le Bossé, définit et traduit par «développement du pouvoir d'agir»[120]. Il agit comme *«un processus par lequel des personnes accèdent ensemble ou séparément à une plus grande possibilité d'agir sur ce qui est important pour elles-mêmes, leurs proches ou le collectif auquel elles s'identifient».* L'Ecole serait ainsi le lieu *où se font les apprentissages multiples nécessaires à notre progrès, mais également où se construit, à travers de multiples rapports, cette conscience collective qui nous permet de nous sentir nous-même, mais aussi les autres* selon Jacques Ladsous (2017) lorsqu'il souligne que la participation s'apprend. Au-delà de l'apprentissage en situation, faut-il encore que les sujets, ici avec autisme, puissent avoir accès aux lieux d'apprentissages scolaires ou éducatifs. En effet, s'il est une population en situation de handicap qui a été et est toujours exclue de la société, de l'Ecole, ce sont les personnes avec autisme. Probablement d'une part, parce que ce trouble neurodéveloppemental produit des comportements qui sont généralement identifiés comme étranges et stigmatisés par la société, d'autre part, car cette pathologie fut longtemps attribuées à une psychose infantile sévère en raison d'une relation mère-enfant détériorée selon les « célèbres » travaux de Bruno Bettelheim (1967) et qui ont été régulièrement cités en France jusqu'en 2005 environ. Ainsi Christine Philip et José Seknadjé-Askénazi précise que *dans l'imaginaire collectif, le terme « autisme » renvoie simultanément à un développement exagéré de la vie intérieure et*

[120] Cité par Le Bossé (2015) : (de) Gaulejac, V. et Hanique, F. (2015). *Le capitalisme paradoxant. Un système qui rend fou,* Paris : Seuil, p.121-128.

à la perte du contact avec la réalité extérieure (Philip et Seknadjé-Askénazi, 2009). Alors *s'imagine-t-on encore souvent aujourd'hui les personnes autistes comme totalement repliées sur elles-mêmes, ne parlant pas, n'entretenant parfois même aucune communication avec leur entourage* (Ibid.). De son côté Jean Michel Wavelet indique qu'effectivement cette idée de pouvoir scolariser les élèves avec autisme n'est pas un allant-de-soi dans la mesure où la représentation collective tend à considérer ces élèves comme relevant essentiellement du secteur de l'éducation spécialisée. Il souligne ainsi l*ongtemps répudié et caché, imprégné d'une atmosphère de grande culpabilité qui n'est pas sans lien avec une certaine tradition religieuse, l'autisme est désormais reconnu comme un véritable handicap. S'ouvre alors un vaste champ de recherches pour mieux comprendre ce que l'on avait préalablement jugé comme irrecevable.* (Wavelet, 2012). Il s'agit alors une fois acceptée l'idée d'une scolarisation possible en milieu ordinaire de surmonter les obstacles que j'ai pu relever lors de mes recherches précédentes qui concernent l'accès aux apprentissages, le type de projet que les enseignants assignent à leur scolarisation, aux ruptures de parcours remis sans cesse en cause comme si cette scolarité ne relevait pas du droit et de la possibilité offerte à se développer aux contacts de tous. Dans un master que j'ai dirigé, Véronique Howard met au jour les processus de participation effective des familles lors des équipes de suivi de la scolarisation (ESS) pour un enfant avec autisme scolarisé au sein d'une classe spécialisée dans une institution. Elle montre alors en s'appuyant sur la définition même de cette réunion que l'ESS permet *«contribuer pleinement à l'organisation de ce dispositif dont la réussite serait compromise s'ils n'en étaient pas partie prenante»* comme le texte l'indique[121]. C 'est-à-dire que les parents se rejoignent pour dire qu'ils considèrent l'ESS comme le « lieu adéquat » avec les « bons interlocuteurs » pour aborder cette question. L'ESS apparaît donc comme un espace de rencontre et d'échange indispensable pour accompagner la scolarité des enfants en situation de handicap. Les particularités l'autisme justifiant d'autant plus cette nécessité d'échanger et de confronter les points de vue sur l'enfant afin de l'aider à généraliser ses acquis (Howard, 2015). La question de la participation effective des acteurs, enfants avec autisme et ses parents, pour l'exemple qui est donné ici, s'inscrit donc dans un processus global de scolarisation inclusive en milieu ordinaire.

II - De la compensation à l'accessibilisation

1 - La place du numérique dans l'activité des enfants et adolescents avec autisme

Dans le champ de l'usage du numérique dans l'autisme, plusieurs études montrent un

[121] Circulaire n° 2006-126. Mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation, § 2.1.3

développement croissant de l'utilisation des TICE (technologie de l'information et de la communication en éducation) pour ce public . Ainsi Mazon et Sauzéon précisent que *« Les technologies mobiles* […] *constituent des outils peu encombrants et faciles à utiliser, avec de grandes potentialités en termes de contenus. Elles peuvent donc aussi être mises à contribution pour proposer des programmes éducatifs aux élèves avec TSA* », (Mazon et Sauzéon, 2021) et que « *l'accessibilité et l'utilisabilité sont essentielles,* […] *en garantissant que l'enfant puisse accéder de manière optimale au contenu de l'intervention et donc en retirer des bénéfices* » (Mazon, Fage, et Sauzéon, 2018). En effet, il semblerait que l'utilisation d'interfaces numériques, d'outils numériques ou d'artefacts chez les personnes avec autisme permette d'externaliser un certain nombre de fonctions cognitives qui sont potentiellement « défaillantes » en raison des troubles neurodéveloppementaux liés à l'autisme. Michel Serres a ainsi développé à de nombreuses reprises, conférences et ouvrage (Serres, 2013), le processus d'externalisation des fonctions cognitives. Il précise l*es nouvelles technologies auront-elles des répercussions sur notre manière de vivre et surtout sur nos manières de connaître ? Nous avons appris en cours de philosophie que la condition humaine comportait trois facultés : la faculté de mémoire ; la faculté d'imagination ; la faculté de raison.*[122]

Les outils numériques nous permettraient donc de « déléguer » une partie de nos activités cognitives à des systèmes qui les exécuteront à « notre » place. Il ne s'agit pas pour autant comme le précise l'auteur, de pure abdication mais d'un changement profond de notre fonctionnement cognitif avec ces nouveaux outils. Ainsi, nous savons la difficulté de planification, d'organisation et de gestion des activités chez les personnes avec autisme que Baddeley et Hitch (1974) attribuent à des fonctionnements spécifiques, voire défaillants, de la mémoire de travail (ou mémoire à court terme) qu'ils décrivent comme un système à trois composantes : calepin visuo-spatial, buffer épisodique et boucle phonologique. Elles sont toutes gérées par un administrateur exécutif central dans lequel l'information est retenue et manipulée provisoirement pendant l'exécution de tâches cognitives (Mercier, 2017). De fait, précise Bernadette Rogé, « *Les fonctions exécutives sous-tendent les processus de traitement de l'information. Elles interviennent dans l'organisation des activités, la planification, l'attention, la mémoire de travail et l'inhibition de réponses inappropriées. Ces fonctions reposent sur un réseau neurologique complexe dont l'aboutissement se situe au niveau des lobes frontaux. Lorsque ces fonctions sont entravées dans leur développement ou par une pathologie spécifique, des difficultés de comportement et d'apprentissage se manifestent. Ces fonctions touchent en effet l'organisation de la pensée et des actions en séquence, le contrôle des impulsions, l'adaptation à des situations complexes nécessitant le traitement de plusieurs idées à la fois, le maintien de l'attention dans certains contextes riches en information ou la prise en compte d'une situation dans sa globalité* » (Rogé, 2019).

Ces activités psychiques indispensables à une pleine participation aux activités quotidiennes à

[122] http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoinashnord/IMG/pdf_Texte_de_la_conference.pdf

travers les fonctions exécutives sont des processus cognitifs qui favorisent l'accès à la planification, l'organisation, l'élaboration de stratégies dans le but d'être attentif, de se rappeler des détails et pour gérer le temps et l'espace. Elles permettent également « *l'élaboration de plan d'action, de signalisation d'erreurs ou de succès, de manipulation des hiérarchies de but, de changement d'orientation mentale*» (Contejean et Doyen, 2012, p. 127). La mémoire de travail, la planification et la flexibilité cognitive sont des processus faisant partie d'un même ensemble et «*elle[s] permettrai[en]t [les fonctions exécutives] d'expliquer en particulier le désir obsessionnel de permanence et les attitudes répétitives des sujets autistes* » (Hughes, Russell, et Robbins, 1994). Ces dernières mettent en lumière les difficultés dans l'organisation du quotidien des personnes avec des TED.

Ce qui jusqu'à présent se compensait plus ou moins efficacement avec de systèmes de prise de notes ou de planning de type agenda papier, va pouvoir se déporter vers des outils numériques qui de part leur écologie, vont rendre potentiellement plus aisée la gestion de cette fonction réputée défaillante dans l'autisme. *Par conséquence,* signale Michel Serres, *avec la mise à disposition aujourd'hui de la totalité de l'information sur la toile, nous n'avons plus besoin de mémoire et nous n'en avons d'ailleurs plus. Comment se fait-il qu'une faculté, dont on nous a dit qu'elle était essentielle au cerveau humain, a une histoire telle que nous pouvons en mesurer la disparition ?*[123] Il ne s'agit pas d'une cognition remplacée mais de cognition augmentée avec les outils, ici numériques, pour surmonter des difficultés conséquentes aux troubles (Tijus, 2018). *Il y a ainsi les fonctions de productions verbales, motrices, exécutive, avec ses mémoires à court terme, de travail, de planification des buts à atteindre avec la mémoire prospective et aussi les fonctions de production de solutions en résolution de problèmes* (Ibid.).

Plusieurs revue systématique ont été effectuées par des chercheur.es et montrent l'intérêt de l'usage du numérique avec ce public de façon à produire un meilleur accès à des activités qui jusqu'alors empêchaient une pleine participation des enfants et adolescents avec autisme (Perusseau-Lambert et al., 2018 ; Fage, Mazon et Sauzéon, 2018 ; Grossard et Grynspan, 2018). Dans nos travaux, nous avons montré l'intérêt de l'usage du numérique pour cette population et plus spécifiquement pour ce qui relève de la planification et de l'organisation des activités éducatives et scolaires (Mercier, 2017 ; Bourdon et al. 2018a). Bien que Benoit Virole souligne *le fort intérêt des enfants autistes pour les tablettes numériques est un fait d'observation,* même si *conçues pour un usage strictement individuel – le format de l'écran ne permet pas une vision conjointe – les tablettes semblent plutôt des obstacles devant le travail éducatif et thérapeutique* (Virole, 2017), nous avons montré que l'usage partagé d'une tablette tactile d'un format ordinaire (9,7 pouces) permettait néanmoins selon l'application utilisée (par exemple un jeu vidéo à plusieurs) de développer de l'attention conjointe là où elle est pourtant assez souvent difficile avec ce public autiste (Bourdon et al. 2018).

[123] http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoinashnord/IMG/pdf_Texte_de_la_conference.pdf

Il est aussi possible d'utiliser les applications dans une perspective de remédiation, donc non centrée sur les *contenus* de connaissance mais bien sur les *contenants*. Ainsi, les fonctions exécutives sont des contenants cognitifs fondamentaux, souvent modifiés, voire sévèrement altérés, par le trouble autistique. Les applications numériques sont d'excellents systèmes d'aide à la remédiation des fonctions exécutives. Dans son introduction au numéro thématique de la revue Enfance, Luc Vandromme souligne que *Les enfants et adolescents, particulièrement habiles pour s'initier à ces technologies innovantes, se les sont appropriées pour leurs échanges, leurs loisirs, puis, de plus en plus, pour leurs apprentissages et leur formation culturelle au point que les parents apparaissent souvent démunis devant un tel changement. Cette tendance croissante dans l'utilisation des technologies du numérique impacte également la vie des personnes atteintes de trouble du spectre de l'autisme (TSA), de leurs familles, de leurs accompagnateurs et de leurs enseignants. Parmi les multiples possibilités, les technologies numériques peuvent être utilisées pour améliorer le quotidien des personnes autistes et les aider à faire face aux contraintes sociétales.* (Vandromme, 2018)

Wolff et al. (2014) montre alors que la tablette, de part l'intérêt qu'elle suscite est un support attractif et ludique à ne pas négliger pour cette population. *Sur le plan cognitif pur, il est par exemple remonté que l'utilisation d'un support interactif comme la tablette tactile facilite le développement et la consolidation des apprentissages chez les enfants (Battocchi et al., 2009)*[124].

L'utilisation des TICE en milieu scolaire apparaît aujourd'hui comme incontournable (Bihouée et Colliaux, 2011) et un grand nombre de recherches s'intéresse aux apports du numérique en situation d'apprentissage (Boujol, 2014 ; Karsenti et Larose, 2001 ; Kubicki, Pasco, et Arnaud, 2014). Malgré un bilan positif sur leur potentiel *a priori*, les outils numériques peinent à entrer dans les classes (Thibert, 2012) ou dans les institutions spécialisées. Alors, l*'investissement des mondes numériques par les personnes avec autisme peut ainsi être compris comme la recherche d'une cohésion cognitive leur permettant de réaliser virtuellement ce qu'ils ne peuvent faire réellement, en particulier une exploration du temps cyclique et d'un espace constant,* souligne Benoit Virole (2020).

Dans nos travaux liés au projet çATED-Autisme, nous avons montré que se posait la question des outils de compensation et d'étayage favorisant l'accès aux activités scolaires et éducatives de façon à pallier aux difficultés rencontrées notamment dans le domaine de la planification des activités, de l'anticipation et de la perception du déroulement du temps dans les différents milieux (Wallon, 1954), auquel l'enfant est confronté. Plus que l'intérêt de comprendre l'effet des compensations, je considère aujourd'hui qu'il est pertinent de travailler la question de l'accessibilisation aux apprentissages, à un agir social. Car en effet, les personnes avec autisme rencontrent généralement des difficultés dans la perception et la construction de la temporalité

[124] cité par Renaud, J. et Cherruault-Anouge (2018*)*

(Tartas, 2013). Il semble alors pertinent de proposer des outils de planification leur permettant de visualiser les différentes activités d'apprentissage ou de loisirs qui les concernent, favorisant ainsi la perception du déroulement de ces activités et l'étayage de certaines fonctions troublées telles le repérage et l'anticipation temporels. Il ne s'agit pas de compenser une fonction exécutive « défaillante » mais d'apporter un outil qui donne accès aux activités le plus ordinairement possible en prenant en considération les besoins éducatifs particuliers. C'est pourquoi l'utilisation d'un emploi du temps visuel est recommandée dans la prise en charge des personnes avec des TED (ANESM, 2009 ; HAS, 2012). Les repères spatio-temporels permettent de matérialiser le déroulement et l'écoulement du temps (Leroy et Lenfant, 2011) permettant d'éviter les situations anxiogènes (Joubert, 2003) et l'apparition des comportements-défis (Willaye et Magerotte, 2008). Les situations apaisées grâce à ces repères spatio-temporels permettent de développer leur disponibilité cognitive (Concidine, 2015).

2 - Quelle place pour les recherches sur l'usage du numérique chez les personnes avec autisme ?

Comme je l'ai montré, de nombreuses recherches se sont développées ces dernières années sur le numérique en éducation produisant une batterie de conseils et d'interdictions. « *La question de l'apport du numérique aux apprentissages est d'autant plus important aujourd'hui,* précisent Amadieu et Tricot (2014) *que les usages des technologies se sont grandement développées dans notre société* ». Si de nombreux pédagogues se posent la question de la plue-value pour l'enseignement, il semble ici utile de se questionner sur l'apport de ces technologies auprès d'un public qui *a priori* aurait tout intérêt à pouvoir en bénéficier pour compenser des déficits liés au troubles qu'ils présentent. ? Dans une méta-analyse publiée en 2016, Yao-Ting Sung et al. indiquent que « dans la plupart des études, on a constaté que les élèves avaient une attitude positive à l'égard des ordinateurs portables, qu'ils se sentaient plus motivés et engagés dans leur apprentissage et qu'on croyait aussi que les enseignants menaient des activités d'apprentissage davantage centrées sur l'élève »[125]. Dans le sillage, Benoit et Feuilladieu (2017, p26) précisent que « *les politiques de développement du numérique éducatif et de la pédagogie du numérique, aussi bien dans l'enseignement scolaire que dans l'enseignement supérieur, offrent une remarquable opportunité de mettre les usages du numérique au service d'une école inclusive pour les élèves en situation de handicap (Cnesco, 2016)* ». C'est donc dans cette perspective engagée entre compensation et accessibilisation que je souhaite poursuivre ma réflexion développée avec cette note de synthèse. Une question se pose effectivement sur l'intérêt de ces recherches liées au

[125] https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131515300804

numérique auprès d'un public à besoins éducatifs particuliers car « *au regard des enjeux réels ou supposés du numérique, les États, les collectivités, les institutions, etc. ont massivement investi dans des équipements ou des ressources numériques. Ceci s'est accompagné d'une demande d'évaluation de l'impact du numérique sur la qualité des systèmes éducatifs.*[126] » comme le souligne Rémi Thibert dans une note de l'Ifé en 2012. Ainsi dans une source citée par l'auteur, et « *à l'instar de la méta-analyse de Michko (2007), la plupart conclut que la technologie a un impact modéré (voire inexistant et même parfois négatif) sur les résultats des élèves.* ». Nous mesurons ici combien il est difficile de trancher entre des résultats qui indiquent un fort intérêt du public et des résultats indiquant un impact modéré. Le discours des professionnels et des parents d'enfants avec autisme nous indiquent pourtant que les progrès en termes d'apprentissage et de sociabilité sont indéniables. L'intérêt de s'engager dans des recherches qui s'appuient sur l'usage du numérique en éducation auprès d'un public avec autisme a alors tout son intérêt puisque les professionnels et les familles s'en sont emparés sans que l'on ne sache, au-delà des déclarations de satisfactions, si ces outils sont réellement efficaces.

Dans la recherche çATED-Autisme, une des 1ères questions est alors de vérifier si l'introduction d'un outil tactile de planification et de gestion des activités, puisque nous nous sommes concentrés uniquement sur cet aspect des besoins pour ce public, apporte un avantage pour apprendre. La question centrale doit alors permettre de comprendre le passage de l'outil à l'instrument, à travers la question de **l'appropriation** et de la **conception des outils numériques** pour un public avec autisme ou TSA. Autrement dit, la spécificité du public questionnent la conception d'artefact avec des utilisateurs experts de leur domaine d'action et impliquent une méthodologie innovante en informatique. L'identification des phases d'instrumentation (co-conception) et d'instrumentalisation (appropriation, autonomisation) spécifiques pour le public TSA sont alors particulièrement étudiées.

Il s'agissait de comprendre les usages et les effets de l'utilisation de ce type de technologie dans les apprentissages et dans l'accès à l'autonomie, forts de l'intérêt, pour les personnes avec autisme ou TSA, pour les outils connectés ou numériques. Nous avons donc articulé notre questionnement central autour des deux entrées du projet çATED-autisme :

- éducation et processus d'apprentissage, pour comprendre plus spécifiquement les manières de s'approprier un agenda numérique dans différents contextes (en Institut Médico-Educatif (IME)/Service d'Education Spéciale et de soins à Domicile (SESSAD) ainsi qu'en famille), auprès d'enfants d'âges différents (entre 6 et 12 ans) avec Troubles du Spectre Autistiques (TSA), et son impact sur l'accès à de nouvelles activités

[126] http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/79-novembre-2012.pdf

d'apprentissages, de vie quotidienne ou de loisirs.

- conception informatique et IHM : la problématique porte autant sur le développement d'interfaces que sur la méthodologie permettant d'en vérifier la qualité et l'adéquation au contexte.

Les hypothèses sur lesquelles cette recherche s'est développée :

- Hypothèse 1 : L'utilisation de l'agenda numérique sur la tablette tactile favoriserait une disponibilité cognitive et réduirait l'envahissement des émotions, afin de permettre aux enfants d'investir de nouvelles activités d'apprentissage et éducatives.
- Hypothèse 2 : En tant que support de médiatisation et de médiation, l'agenda numérique pourrait avoir des effets sur la communication sociale des enfants.
- Hypothèse 3 : L'agenda numérique qui est personnalisable et évolutif permettrait de s'adapter aux besoins de chaque enfant.
- Hypothèse 4 : La ritualisation du temps qu'impose l'utilisation de l'agenda numérique serait plus efficiente en institution qu'en milieu non-institutionnel.
- Hypothèse 5 : En informatique, le support numérique, mobile et interactif, montre son potentiel en terme de médiation, si on identifie les conditions de conception et d'appropriation les plus favorables à l'apprentissage.

Le premier enjeu du numérique porte sur la production d'interactions du sujet avec son environnement, au niveau de la représentation du temps, celle de l'activité et l'activité en elle-même (en cours ou à venir), celle du lieu (organisation de la classe et de l'école), et entre les personnes (accompagnateurs, enseignants, élèves, professionnels). On peut donc considérer à ce niveau que les enjeux sur les apprentissages apparaissent dans un second temps et ne sont pas étudiés au premier plan, mais le deviennent dans un second, notamment à travers la question de la médiation.

Le développement des technologies numériques a depuis quelques années permis de vulgariser des nouveaux supports mobiles tels que les smartphones et tablettes. Ces nouveaux appareils ont modifié les usages et les pratiques, et plusieurs études montrent l'importance et la difficulté d'insérer les usagers -enfants- dans la boucle de conception pour que l'outil soit adapté aux besoins (Karsenti, 2020). L'intérêt de l'usage du numérique et de l'informatique à destination des personnes avec autisme est aussi spécifié (Hayes, Hirano, Marcu, Monibi, Nguyen et Yeganyan,

2010 ; Muñoz, Mancilla, Barcelost, Chalegre et Kreisel, 2012), et notamment dans les phases de scolarisation ou d'apprentissages éducatifs (Heitz, 2015). Ainsi, lorsque des altérations qualitatives sont effectives dans le domaine de la communication et des interactions sociales, un outil permettant de mieux planifier les activités et les relations à l'autre dans le cadre d'activités communes, favorise une plus grande autonomie et des apprentissages soutenus (Garnier, 2017). L'introduction des outils numériques à l'école et en milieu éducatif nécessite un diagnostic des besoins des élèves et en fonction de la pédagogie proposée par l'enseignant. Il s'agit aussi de penser, dans le même temps, les façons dont les enfants et adolescents peuvent se les approprier, c'est-à-dire aussi percevoir les mobilisations, cognitive et comportementale, qui seront développées au contact de ses outils pour qu'ils deviennent instruments. C'est ce que Rabardel (1995) conceptualise sous les termes de co-adaptation, c'est-à-dire un phénomène croisé d'instrumentation de l'utilisateur par l'artefact proposé et d'instrumentalisation de ce même artefact à travers la mise en place de schèmes d'utilisation que l'utilisateur développe dans la situation d'usage réel, j'y reviendrai.

3 – Une recherche qui permet de répondre à des besoins nouveaux en terme d'étayage

Les méthodes de communication et de gestion du temps pour personnes avec autisme existaient depuis de nombreuses années. Ces méthodes s'appuyaient généralement sur un ensemble varié d'outils de communication : cartes, pictogrammes, photos, pendulette (timer), synthétiseur vocal … Ce matériel, souvent consistant et encombrant (matériaux papier et carton), s'avérait parfois coûteux, difficile à transporter et quelquefois laborieux à manipuler. Ces contraintes limitaient la possibilité d'adapter ces outils à leur fonction : guider la personne dans son milieu de vie et dans ses activités.

Pour répondre aux limites des matériels existants, le projet çATED-autisme visait à élaborer une boite à outils numériques permettant d'enrichir les possibilités d'interaction avec les personnes autistes. Le principe est d'exploiter les capacités des smartphones et tablettes numériques tactiles pour instrumenter une nouvelle approche de communication, y compris en situation de mobilité.

Dans la rédaction du projet initial, l'ambition était donc d'une part de valider l'hypothèse d'une transférabilité des outils « papiers » vers des outils numériques sans en amputer les fonctions opérantes pour la gestion des activités des utilisateurs. *Il existait actuellement, et encore aujourd'hui, quelques applications numériques mais celles-ci sont généralement vendues à un prix élevé souvent en langue*

anglaise et rarement mise à jour. L'objectif du projet est de développer une application gratuite qui réponde au mieux aux problèmes de gestion du temps et de communication rencontrés par les personnes autistes et leurs familles. Cette application pourra également être utilisée pour d'autres types de handicap (aphasie, Infirmité motrice cérébrale ..)[127].

Partis d'un constat selon lequel les méthodes de communication et de gestion du temps pour les personnes avec autisme s'appuient principalement sur un ensemble d'outils encombrants et parfois laborieux à manipuler (tels les pictogrammes papier, les photos, le timer, le synthétiseur vocal), j'ai constitué et coordonné une équipe de chercheurs et de professionnels du domaine (sciences de l'éducation, psychologie, informatique-IHM, sciences du langage) ce qui a permis d'élaborer un logiciel (application numérique pour tablette tactile) qui rend possible l'enrichissement des interactions des enfants présentant un trouble du spectre autistique (TSA) avec leur environnement, et étudie l'usage de cet outil au sein de l'apprentissage scolaire et de l'environnement éducatif. L'application çATED, développée dans ce projet, est donc un agenda numérique personnalisable pour tablette et smartphone, téléchargeable gratuitement qui permet de gérer les activités, de les anticiper et de prendre en compte les besoins des enfants et adolescents dans la planification et la décomposition de leurs activités. Le résultat majeur des travaux issus du volet informatique, notamment pour la thèse de Marine Guffroy (2017) est l'adaptation des méthodes d'évaluation des outils numériques lors de leur mise en œuvre. Il s'agit d'intégrer à la fois les enfants utilisateurs et les interlocuteurs médiateurs du dispositif lors des phases d'évaluation *in situ*. La thèse en sciences de l'éducation (Mercier, 2017) a montré que l'application çATED est un outil de médiation dans le sens où elle maintient la disponibilité cognitive, favorise les comportements autonomes et la baisse des comportements défis des enfants avec autisme. Les recherches ont aussi mis en valeur le rôle majeur de l'étayage et les variations selon le degré d'expertise numérique des encadrants. Enfin, nous avons pu montrer que l'usage de la tablette tactile renforce les fonctions d'imitation et d'attention conjointe chez ce public, entraînant par là-même le développement de nouvelles interactions entre pairs.

La spécificité de la méthodologie scientifique adoptée dans cette recherche, et sa conception *in situ*, permet d'aboutir à une application numérique (çATED) conçue *avec* les enfants avec autisme et leur entourage (professionnels, parents). Cette application se distingue des autres applications, pourtant nombreuses, créées à destination des enfants avec autisme, et non avec eux, quand bien même le but de ces applications soit identique : améliorer le repérage spatio-temporel (29 applications actuellement disponibles, dont çATED, référencées par la Fondation Orange[128] et le

[127] Extrait du projet initial

[128] http://applications-autisme.com/application-filter?

Ministère de l'Education Nationale[129]).

Dans cette recherche, nous retiendrons deux entrées principales : l'une s'inscrit dans le domaine de l'informatique, et plus précisément de l'IHM (Interaction Humain - Machine), et du cadre théorique de la Conception Centrée Utilisateur[130] (Guffroy, Leroux, Teutsch, 2018 ; Guffroy, 2017 a et b), l'autre, dans les sciences de l'éducation centrée sur le processus instrumental en lien avec les questions d'appropriation (Mercier, 2017 ; Mercier, Bourdon et Lefer-Sauvage, 2017 ; Rabardel, 1995). Lors de l'élaboration du cadre méthodologique de recherche, une question fondamentale s'est posée car si habituellement il est plutôt aisé de prendre en compte les retours d'usages avec des méthodes de type Agile, il était ici difficile d'enquêter directement les usagers avec autisme. Ainsi la prise en considération des spécificités du public cible (avec TSA) et des contextes d'usage de l'application interactive (en institution scolaire) interrogent les principes méthodologiques généralement recommandés en génie logiciel pour la conception d'applications informatiques. Les difficultés de communication et les altérations des interactions sociales des enfants avec TSA empêchent *a priori* la mise en œuvre d'une méthodologie « ordinaire » de conception centrée utilisateur car comme le soulignent Guffroy, Leroux et Teutsch, (2017) *l'évaluation d'un artefact quel qu'il soit, informatique ou autre, repose en grande partie sur la communication entre concepteurs et utilisateurs. L'utilisateur final est régulièrement amené à formuler des retours sur les fonctionnalités et interfaces proposées* . Ils précisent ensuite que [*Notre*] *proposition est de tenir compte du contexte de vie et d'activités du public, de s'appuyer sur l'environnement humain qui l'accompagne au quotidien, professionnels et encadrants dans la classe en l'occurrence ici. La question se pose alors de définir les rôles et places de chacun des acteurs, y compris les élèves avec TSA, dans le processus d'évaluation de l'application* (Ibid., p.57). Cette thèse qui s'est réalisée dans le cadre d'une convention CIFRE en partenariat avec la société SII de Nantes, a ainsi pris en compte les spécificités des enfants d'une classe spécialisée pour mener à bien les différentes étapes d'évaluation de l'application. L'intérêt du travail pluridisciplinaire et du croisement de concepts complémentaires est de permettre de co-construire le cadre méthodologique et d'identifier les indices d'activités tant dans l'appropriation de l'outil que dans les usages propres qui en sont faits.

Alors au-delà de la prise en considération du potentiel, établi, qu'offre le numérique pour le jeune public avec TSA, il s'agit d'identifier et de mettre en œuvre les méthodes et techniques d'évaluation des prototypes proposés, en tenant compte des caractéristiques du public et de son

field_application_topics_tid=43ettitle=etfield_application_devices_tid=Alletfield_application_languages_tid=9etetop=Rechercher

129 http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche11251.pdf

130 Norman, Donald A., and Stephen W. Draper. (1986).*User Centered System Design; New Perspectives on Human-Computer Interaction. Hillsdale*, NJ, USA: L. Erlbaum Associates Inc.

contexte quotidien en structure scolaire. Ainsi les travaux de recherche en informatique questionnent les principes méthodologiques de conception centrée utilisateur, je l'ai dit : Comment répondre aux objectifs d'évaluation quand la communication verbale n'est pas garantie ? Quel rôle pour l'utilisateur cible dans le cycle de conception-évaluation ? Quels rôles pour l'entourage humain et professionnel dans l'accompagnement à la prise main de l'application ? Comment observer et analyser l'usage d'un logiciel sur tablette dans le contexte quotidien du public cible ?

La méthodologie d'évaluation proposée à l'issue de cette thèse de l'Université du Maine (Guffroy, 2017) s'appuie sur la combinaison de différentes techniques et méthodes d'évaluation exploitables dans le contexte humain et relationnel disponible. Il s'agit en particulier d'intégrer les accompagnateurs de l'utilisateur cible (familles, enseignants, personnels éducatif et médical) comme interlocuteurs médiateurs dans les étapes d'évaluation et, d'autre part, d'adapter les méthodes d'observation aux contextes d'usage de l'application. La mise à l'épreuve de cette méthodologie d'évaluation adaptée au contexte a eu lieu pendant 18 mois dans un dispositif « classe » ULIS TED (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire pour des élèves avec un trouble envahissant du développement - TED) de cinq enfants présentant tous des troubles du spectre autistique. Cette longue période, nécessaire, d'intégration, d'observation et d'interaction avec les différents participants de la classe, a permis de croiser les observations et retours de chacun, et en conséquence d'identifier différents types d'améliorations à apporter à l'application çATED. Le travail des chercheurs en sciences de l'éducation permet alors un regard croisé sur les activités et non seulement sur les usages de l'artefact. Un des résultats majeurs des travaux issus du volet sciences de l'éducation, effectués dans les classes, en institution (IME) ou auprès des familles, montrent que l'application numérique çATED et le maniement de l'outil numérique, mobilisent les enfants en situation d'apprentissage, mais aussi favorisent les interactions et la communication sociale avec les pairs et adultes. Nous avons ainsi montré (Bourdon et al. 2018 ; Mercier, Bourdon et Lefer-Sauvage, 2017) que l'usage des tablettes tactiles en classe, ou en atelier éducatif que ce soit sous la forme d'une tablette / enfant lors d'exercices scolaires, ou d'une tablette pour trois enfants lors de jeux interactifs, favorise les interactions entre pairs, le pointage proto-déclaratifs, l'attention conjointe et surtout l'imitation (immédiate et différée) pour apprendre. Nous sommes, à ce niveau, dans la mise au jour des processus d'appropriation qui s'inscrivent eux même dans un ensemble plus complexe : le processus instrumental tel que défini par Rabardel (1995)[131].

Une autre dimension de nos travaux s'est attachée à mettre au jour des pratiques professionnelles de façon à mieux prendre en compte le rôle fondamental des professionnels dans l'appropriation

[131] Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*, HAL archives ouvertes https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462

de l'usage des tablettes tactiles, mais aussi, de son évolution au cours du projet (Mercier, Bourdon et Lefer-Sauvage, 2017). Au départ, l'appropriation de l'outil numérique par les professionnels, et plus particulièrement de l'application çATED, a été ralentie par l'existence de freins de différentes natures (ex. : besoin de formation didactique et pédagogique des encadrants, besoin de temps pour la manipulation et l'administration, identification d'une personne ressource sur le plan technologique). Seuls les professionnels experts dans le domaine du numérique et les professionnels non-experts accompagnés de ces premiers sont parvenus à dépasser ces appréhensions, utilisant alors un outil qu'ils considèrent adapté aux besoins éducatifs particuliers des enfants avec des TSA (Mercier, 2017). Progressivement, pour les professionnels experts et professionnels non-experts accompagnés, l'application çATED subit une transformation et devient alors un instrument de pensée, facile d'utilisation dans un quotidien, pratique et considéré comme utile pour les enfants. En comparaison, les professionnels non-experts et non-accompagnés ne parviennent pas à dépasser ces freins, et ne peuvent pas proposer une programmation aux enfants au cours de leurs différents ateliers pédagogiques éducatifs. Les enfants de la cohorte ont également réalisé une forme d'appropriation du support numérique au cours de l'année. Le processus a été plus opérant lorsque les enfants sont accompagnés des professionnels experts et des professionnels non-experts accompagnés. Cendrine Mercier (Ibid.) considère que l'outil est d'abord un artefact technique, qui favorise l'accès aux informations organisationnelles par les pictogrammes, puis il devient un artefact pédagogique, qui permet à l'enfant d'apprendre à décoder les informations (au travers de l'étayage mis en place par les encadrants), et, enfin, il devient un artefact didactique, qui permet au jeune de décoder le support dans sa globalité de façon autonome afin d'anticiper les activités à venir et ainsi devenir acteur de son quotidien. Cette appropriation opérante du support numérique par les professionnels a permis de gérer les situations anxiogènes pour les enfants avec TSA, encourager la communication alternative ou encore élaborer des méthodes apportant des repères spatio-temporels. Les recherches autour de l'application çATED ont ainsi montré que l'application çATED est un outil de médiation. Elle maintient la disponibilité cognitive des enfants face aux apprentissages, favorise les comportements autonomes et la communication non verbale, réduit la fréquence de l'apparition des comportements-défis, et enrichit les interactions multiples au sein de la dyade professionnel-enfant. L'application reste une aide apportée aux élèves dans la mesure où elle sert de médiatisation aux activités, réduit les difficultés et présente les caractéristiques déterminantes de la journée (Mercier, Bourdon et Lefer-Sauvage, 2017). A travers la question de la médiation des outils et de l'étayage, ces éléments participent à une meilleure compréhension d'une *méthode d'accompagnement* possible pour les professionnels dans l'utilisation des outils

numériques auprès d'enfants atypiques, à ses effets et à ses limites.

Ces recherche nous ont permis d'apporter la preuve que l'usage de l'application çATED pour la planification et la gestion des activités en contexte scolaire ou éducatif (IME) permet de renforcer des habiletés sociales et cognitives. Elle favorise la compensation d'un défaut de planification, remarqué chez les enfants avec autisme. Elle sollicite aussi certaines capacités d'imitation, un processus fondamental dans l'entrée en communication avec autrui. En effet, le déficit d'imitation chez ce public vise plus l'imitation différée que celle qualifiée d'immédiate. Nadel (2014)[132], définit ainsi trois degrés d'imitation : « selon que l'on imite tout de suite, plus tard, ou beaucoup plus tard, l'imitation change d'effet et ne requiert pas les mêmes capacités. Pour résumer, on parle d'imitation immédiate quand on fait quelque chose en même temps que l'autre, d'imitation décalée quand on fait quelque chose avec retard, et d'imitation différée (ou apprentissage par observation), lorsque l'on réalise la même chose bien après l'autre, et en son absence » (p.837). On peut alors questionner le processus d'apprentissage par observation, telle que Nadel le précise, lors de la troisième phase décalée. Se pose alors la question de la manière dont la manipulation de la tablette tactile pourrait réintroduire des gestes d'usage acquis ou expérimentés lors de ces phases plus immédiates, contextualisées, en présence de celui qui est imité, même lorsque l'enfant se trouve dans les deux premières formes d'imitation. Les analyses faites à ce jour laissent penser qu'il y aurait une intention d'apprentissage « *sous le contrôle d'un modèle […] quelqu'un en tout cas qui sait faire quelque chose que vous ne savez pas faire* » (Nadel, 2014 p.837). L'usage d'outils numériques tactiles requiert des fonctions d'imitation immédiate ou décalée dans la mesure où un certain nombre de gestes de manipulation procède, dans leur action et acquisition, de la perception de l'action de l'autre (Bourdon et al., 2018). Nous montrons ainsi que ces enfants sont capables d'imitation dans l'exécution de tâches d'apprentissage ou de jeu avec un support numérique tactile, les gestes ou regards croisés et attention conjointe en sont des preuves. Il s'agit à ce niveau de ce que l'on peut qualifier de la forme intentionnelle de l'imitation et non de celle appelée « réflexe » ; bien que certains gestes d'imitation lors de la manipulation de la tablette pourraient laisser penser que les mouvements de balayage, par exemple, pour passer d'une page à l'autre, s'opère parfois de façon « réflexe » par imitation simple et immédiate, sans une analyse réflexive et l'engagement d'un processus cognitif complexe, lorsque l'élève voit un pair procéder ainsi face à une situation de blocage dans un exercice. Pour autant, il semble plus difficile d'identifier la façon dont ces mêmes sujets vont imiter de façon différée des actions pour poursuivre les acquisitions et maintenir des compétences

[132] Nadel, J. (2014). Réhabiliter scientifiquement l'imitation au bénéfice de l'autisme. *L'information psychiatrique*, 10, 835-842.

d'usage de la tablette en un autre temps, dans un autre contexte. Si dans les deux premières situations l'imitateur entre directement en relation avec celui qu'il imite, il n'en est pas de même dans la troisième forme puisqu'elle se déroule nécessairement dans un autre contexte. Il s'agit ici d'un processus de transfert de compétences, de circulations de savoirs dans une forme décontextualisée. On peut ainsi noter que lorsque les élèves effectuent des exercices d'apprentissage avec une tablette tactile personnelle dans le cadre d'une activité collective conduite par un.e enseignant.e, ou un.e éducateur.trice, ils interagissent plus volontiers avec leurs pairs, regardant la tablette du voisin à la fin de l'exercice, interrogeant du regard pour revenir à leur propre réalisation et modifier éventuellement le contenu des réponses ou agir sur l'erreur s'il en est. Lorsqu'ils sont sur des formats plus classiques (devant une feuille « papier ou un fichier d'exercices, par exemple), ils attendent plus régulièrement la médiation de l'enseignant.e pour interagir avec leurs pairs et revenir sur leur production. Nous trouvons donc dans l'usage de la tablette un processus d'imitation décalée, de la comparaison des productions avec analyse après coup de sa propre réalisation. Il semble plus aisé de revenir sur ses erreurs avec des supports tactiles qui sont flexibles et labiles.

Pour conclure cette phase de réflexion, je peux ainsi dire que ces derniers éléments amènent à penser que non seulement, la tablette sollicite des formes de communication très spécifiques pour ce public, et que l'introduction d'un nouvel outil amène à revoir les représentations que nous avons de l'autisme, en termes de communications et d'interaction sociale. Mais aussi, ces éléments revisitent les processus d'apprentissage chez ces enfants, dans la mesure où on suppose qu'ils acquièrent des savoirs qu'ils (re)transfèrent de façon très particulière, dans un autre contexte, sous une autre forme, mais que l'élément initial a été déclencheur d'apprentissage, notamment par intention d'apprentissage, *via* la tablette et l'application çATED.

4 – Favoriser l'accès aux apprentissages et aux interactions sociales

Dans son entrée en sciences de l'éducation, c'est sur les processus d'appropriation de l'outil à visée d'apprentissage que nous nous centrons. Selon Mercier[133] (2020), *le trouble du spectre de l'autisme (TSA) se caractérise par des fonctionnements cognitif, émotionnel et comportemental atypiques (Mottron, 2004) et ne permet pas, dans certains cas, aux jeunes apprenants d'accéder de la même façon au savoir que d'autres enfants du même âge*. En effet, « *ce trouble est réputé durer toute la vie, il interfère dans le développement*

[133] Cendrine Mercier a bénéficié d'un contrat de docteur en entreprise financé pour la durée de sa thèse dans le projet çATED-Autisme. Thèse que j'ai co-dirigée avec Jean François Bourdet (Mercier, 2017)

et les apprentissages de tous ordres. Il entraine un développement très hétérogène ou dysharmonique » (Ouss-Ryngaert, 2008, p. 10). Les travaux menés avec le projet çATED-Autisme, ont eu pour origine l'émergence d'un besoin de planification et de gestion des activités (Mercier, Bourdet et Bourdon,, 2016) propres au public avec un trouble du spectre autistique (TSA) et a abouti à la production d'une application numérique appelée çATED. Mercier précise également que « *cette hétérogénéité syndromique se traduit par des manifestations inter-individuelles et intra-individuelles assez distinctes (Baghdadli et Brisot-Dubois, 2011)* » (Mercier, 2020).

Les recherches sur le développement de l'application çATED, utilisable sur tablette tactile et la mise au jour des processus d'appropriation de l'outil pour apprendre, ont permis de comprendre ce que les outils numériques modifient à la fois au niveau des interactions entre les personnes avec TSA et leur environnement (Bourdon et al., 2018), et au niveau des pratiques pédagogiques, éducatives et d'enseignement. En effet, il s'agit ici d'une recherche appliquée avec et autour du public avec autisme qui favorise le travail de questions théoriques croisées et pluridisciplinaires. La sciences fondamentale et la science appliquée diffèrent par leur nature de l'objet qu'elles étudient, souligne Madeleine Grawitz (1993, p146), […] *la science appliquée se développe en général comme un prolongement de la science fondamentale et bénéficie alors de ses apports théoriques*. Il me semble que cette discussion entre sciences appliquée et fondamentale trouve finalement la réponse dans la suite de Madeleine Grawitz dans la mesure où elle précise que « *la sciences appliquée précède souvent la connaissance scientifique. Dans ce cas, comme la recherche concrète dont elle représente un des aspects, elle apporte à la recherche fondamentale des éléments* ». C'est donc dans cette dialectique que nous avons placé nos recherches puisque l'engagement de nos travaux, sur le terrain concret de l'expérience pour répondre à des besoins liés à cette population et aux pratiques des professionnel.les et des familles, est alimenté par la connaissance qui la précède et permet de produire de la connaissance qui émerge de la recherche appliquée. Il est donc possible de classer ce type de travaux dans le domaine de la recherche participative qui est souvent développée en sciences de l'éducation. « *La façon dont chercheurs et praticiens collaborent fait partie des questions centrales de recherches collaboratives : comment articuler connaissances des chercheurs et connaissances issues de la pratique professionnelle ? Comment faire en sorte que le chercheur ne soit pas en position dominantes mais laisse toute sa place au praticien ?* » se demande ainsi Vidal-Gomel (2017, p.205). Ainsi cette discussion entre *des formes de recherche – « pour » et « avec » – connaissent actuellement un regain d'intérêt dans le champ éducatif, comme au Canada et en France (Bourassa et Boudjaoui, 2012 ; Les chercheurs ignorants, 2015). Certaines dénominations recouvrent des pratiques génériques : recherche « avec » (Lieberman, 1986), recherches « de plein air » (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001), recherches participatives (Anadón, 2007), recherches en partenariat ou en collaboration. D'autres renvoient à des démarches méthodologiques plus stabilisées, bien que les frontières entre elles restent poreuses. La*

liste des appellations n'est pas exhaustive (Robbes, 2020)[134].

Ainsi la recherche çATED-Autisme réalisée avec une équipe pluridisciplinaire de huit chercheurs en éducation et en informatique des Universités de Nantes et du Mans, regroupés au sein du Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN-EA 2661), associés à des professionnels du Centre de Ressources Autisme des Pays de la Loire (CRA), une équipe hospitalo-universitaire de recherche de l'Université d'Angers et des ingénieurs de la société SII Ouest Centre Atlantique, a abouti notamment au développement de l'application mobile çATED. Cet outil est référencé sur les plates formes de téléchargement AppStore et Google Play. Ces travaux ont donné lieu à la soutenance de deux thèses, l'une soutenue par Cendrine Mercier[135] en sciences de l'éducation que j'ai co-dirigée avec Jean François Bourdet (Le Mans université – CREN EA 2661) et la seconde par Marine Guffroy[136] en informatique et co-dirigée par Pascal Leroux et Philippe Teutsch (Le Mans université – CREN EA 2661).

4.1 - Apport du projet en termes d'action et transférabilité

Les implications scientifiques que le projet çATED-autisme fait émerger, l'application directe sur le terrain, et la diversification des demandes d'utilisation de l'outil auprès d'autres populations que les personnes avec autisme sont fortes. Karsenti souligne ainsi qu' « Afin d'atténuer les nombreuses difficultés potentielles de ces élèves, le numérique peut être envisagé tant en sa qualité d'objet d'apprentissage qu'en sa qualité d'outil d'apprentissage (Kelleher et Pausch, 2005 ; Tondeur, Van Braak et Valcke, 2007). Il s'agit-là d'une double finalité qui laisse entrevoir le riche potentiel d'un usage pédagogique du numérique à l'école. On évoque dans la littérature les effets sur la communication et les interactions sociales (Bourdon et al., 2018 ; Voltolini, 2015), de même que sur la motivation (Cattik et Odluyurt, 2017 ; Johnson, 2013). Fage, Mazon et Sauzéon (2018) en sont d'ailleurs arrivés à la conclusion que les outils numériques doivent être simples et prédictibles, en plus de démontrer une forte correspondance entre les actions des élèves et leur résultante dans l'environnement numérique. » (Karsenti et Simon, 2020). Nous avons ainsi pu montrer que l'accompagnement et la formation des aidants dans leur maniement informatique apparaissent comme pertinents et prioritaires si l'on se réfère aux travaux de thèse de Cendrine Mercier (2017) sur l'effet des étayages liés au niveau d'expertise numérique des encadrants. L'attitude des aidants envers la personne âgée (en termes d'empathie,

[134] Les sources bibliographiques et auteurs cités en italique renvoient à l'article de Bruno Robbes
[135] Cendrine Mercier : http://www.theses.fr/20437894X
[136] Marine Guffroy : http://www.theses.fr/2017LEMA3001

de bienveillance ou encore de valorisation de l'autre) reste un élément fort qui ressort également de ces recherches. Ainsi, ce projet permet d'aboutir à une meilleure compréhension des *processus psychologiques supérieurs* impliqués dans l'usage des outils numériques, et relativise les effets de l'utilisation des nouvelles technologies sur la mémoire et la planification dans le champ du vieillissement.

Le projet çATED-Autisme a également développé un champ de recherche en odontologie coordonné par Serena Lopez-Cazaux, projet nommé « çATED pour tes dents ». Il s'intéresse à la mise en place cet outil numérique dans la pratique du chirurgien-dentiste afin de prévenir les soins dentaires et d'accompagner, sur le plan éducatif et pédagogique, les enfants et les adultes (professionnels et parents) dans le brossage dentaire. Ce public est particulièrement carencé en soins dentaires avec une difficulté importante d'accès aux cabinets classiques tant les situations provoquent angoisse et contraintes de rendez vous. Les travaux que nous avons mené dans ce domaine ont permis de croiser des approches en sciences de l'éducation et en odontologie. Ils ont donné lieu à plusieurs publications croisées (Lefer-Sauvage et al. 2018 a et b ; Lopez-Cazaux et al., 2019 ; Althuizius, 2017), à la création d'une chaîne YouTube sur les pratiques de soin dans différents contextes (à la maison, en institut) et un livret pédagogique à destination des parents est proposé et disponible sur le site de la FIRAH. La mise en place d'un programme d'apprentissage mêlant approche comportementale et pédagogie visuelle *via* l'application çATED a permis de rendre les enfants plus autonomes lors du brossage dentaire et d'améliorer la réalisation de l'examen dentaire aussi bien en termes de réalisation qu'en termes de coopération. Nous observons alors une diminution de l'anxiété, souvent associée à l'examen dentaire. Ainsi, les données scientifiques recueillies vont dans le sens de la mise en place de p*rogrammes précoces de prévention, avec un apprentissage du brossage et de l'examen dentaire*, auprès des enfants, avec la collaboration des professionnels de santé et d'éducation. Ce travail se poursuit sur un projet de plus grande ampleur qui interroge la formation des professionnels de santé dans l'adaptation des pratiques de chirurgie-dentaire en vue d'un meilleur apprentissage du brossage dentaire et de l'anticipation de l'examen dentaire. Les questions des pratiques étayantes de l'adulte, professionnel de santé, sont ainsi à l'étude. Ce nouveau travail, corolaire du précédent, mais plus axé sur les pratiques des professionnels, encourage le développement des analyses de bonnes pratiques recommandées par l'ARS dans le champ de l'autisme et de la santé. Actuellement le projet NumAccess dans son volet « Santé » développe un nouveau champ de recherche sur l'identification des pratiques des aidants (principalement familiaux) chez les adolescents avec autisme. Une thèse d'exercice en odontologie et un master 2 MASH sont positionnés sur ce

travail avec un co-encadrement Bourdon/Lopez-Cazaux.

III - Processus instrumental et appropriation des outils numériques tactiles[137]

1- De Rabardel à Engeström vers une prise en compte des milieux dans l'activité

Si la mise à disposition d'outil informatique en milieu scolaire a démarré dans les années 1980/90 avec, en France le plan informatique pour tous en 1985, nous arrivons aujourd'hui à ce que l'on peut appeler «la révolution du numérique » qui s'est progressivement accentuée depuis le début du 21 ème siècle, je l'ai dit. En effet, la présence et l'utilisation de ces outils dans les familles et les écoles est désormais courante et si l'engouement est de taille auprès des politiques et du public tout-venant, divers enjeux scientifiques demeurent toutefois. Il l'est d'autant plus pour les publics avec autisme comme le souligne Luc Vandromme (2018) en introduction du numéro de la revue Enfance qu'il a coordonné avec Jacqueline Nadel. Il y a quelques temps déjà, le rapport préliminaire canadien sur les usages de l'iPad à l'école présentait les écarts entre les objectifs attendus de l'utilisation du numérique (dans les diversifications des stratégies d'apprentissage par exemple), et la réalité des usages, notamment sur les apprentissages scolaires (Karsenti et Fievez, 2013).

Baron et Drot-Delange (2016) retracent finement l'histoire de l'informatique et de son développement dans le système éducatif français qui a pris de l'ampleur pour répondre à des besoins de qualifications, des besoins d'entreprises. Pour autant, que ce soit du côté des pouvoirs publics ou des professionnels qui font usage de ces solutions informatiques ou numériques pour apprendre et pour la vie quotidienne, peu questionnent la façon dont les usagers s'approprient ces outils pour leurs activités. Le rapport Simon en 1980 expose déjà la complexité de l'informatique au sein de l'éducation nationale et en tant que discipline scientifique : Est-ce que l'informatique est un ensemble *d'OUTILS,* tels des presse-bouton, ou est-ce des *OBJETS* de savoirs et d'enseignement ? Comment en faire un objet d'éducation ? Comment organiser des formations d'élèves et d'enseignants ? Le soutien politique à ce rapport Simon oscille entre expansion et déclin jusque dans les années 90-2000. A l'heure actuelle en 2020, le débat autour de la notion

[137] Ce chapitre a fait l'objet d'une publication récente et d'une communication au colloque 2021 du CRIFPE (Bourdon et Lefer, 2021)

d'objet / d'outil est dépassé, considérant que le numérique est autant un objet à étudier qu'un outil pour étudier.

En ce qui concerne l'objet de ce chapitre et plus particulièrement dans le cadre de la scolarisation des personnes à besoins éducatifs particuliers, la mise à disposition d'outils numériques semble être très fréquemment proposée, financée, attribuée comme parfois même une condition d'accès à l'Ecole et aux savoirs. Les personnes présentant un Trouble du Spectre Autistique (TSA) sont comme tous les autres publics scolaires pris dans l'engrenage de l'utilisation « salvatrice » des tablettes tactiles notamment. Ce public a généralement des difficultés de communication et d'interaction avec l'environnement qui les entoure. Il a également besoin d'un cadre stable comprenant de nombreux repères spatiaux et temporels. Ces besoins sont plus ou moins fondamentaux en fonction des individus et des situations car ce public est très hétérogène dans ses besoins d'étayage, comme nous avons pu le voir dans la première partie du livre. Nous savons que ce public présente une variabilité dans ses comportements sociaux et ses façons d'apprendre. La haute autorité de santé souligne (Mercier, 2017) que *« les TSA sont un groupe de troubles caractérisés par des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques et des modalités de communication, ainsi que par un répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif. Ces anomalies qualitatives constituent une caractéristique envahissante du fonctionnement du sujet, en toutes situations »* (HAS, 2010).[138]

Ainsi il est courant, et même recommandé, de « naturellement » proposer des outils numériques aux personnes avec autisme de façon à leur permettre de mieux s'engager dans des activités qu'elles soient sociales ou d'apprentissages. Ainsi Stèf Bonnot-Briey (2018) précise qu'*aussi « artificielles» puissent-elles être, les nouvelles technologies, si bien utilisées, peuvent donc aussi contribuer au développement personnel des personnes avec autisme. Elles ne revêtent alors plus seulement l'apparence de gadgets mais bien de véritables moyens de compensation contribuant à l'égalité des droits et des chances.* Si l'auteur souligne l'intérêt en termes de compensations, il me semble également incontournable de poser la question de l'accessibilisation car le premier enjeu du numérique porte sur les effets pour accéder aux interactions sociales et aux apprentissages. Ainsi la production d'interactions du sujet avec son environnement, au niveau de la représentation du temps, celle de l'activité et l'activité en elle-même (en cours ou à venir), celle du lieu (organisation de la classe et de l'école), et entre les personnes (accompagnateurs, enseignants, élèves, professionnels) est fondamentale. Les enjeux sur les apprentissages le sont tout autant et dans le même temps, notamment à travers la question de la médiation des artefacts numériques pour apprendre.

[138] http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2010-03/autisme_et_autres_ted_etat_des_connaissances_resume.pdf

Le développement des technologies numériques a depuis quelques années permis de vulgariser des nouveaux supports mobiles tels que les smartphones et tablettes. Ces appareils ont modifié les usages et les pratiques, et plusieurs études montrent l'importance et la difficulté d'insérer les usagers -enfants- dans la boucle de conception pour que l'outil soit adapté aux besoins. L'intérêt de l'usage du numérique et de l'informatique à destination des personnes avec autisme est largement étudié dans les phases de scolarisation ou d'apprentissages éducatifs (Bourdon et al., 2018 ; Garnier, 2017 ; Heitz, 2015 ;Mercier et al., 2016).

Dans ce chapitre, nous souhaitons interroger la question de l'appropriation de ces outils numériques tactiles chez les enfants et adolescents avec autisme car si nous savons que leur usage est plutôt pertinent chez ce public (Grossard et Grynszpan, 2015), nous disposons de peu d'éléments pour comprendre comment les enseignants et les familles les introduisent et avec quels accompagnements. Alors, en nous appuyant sur deux entrées, celle de Rabardel avec le processus instrumental et celle d'Engeström avec la théorie de l'activité environnementée, nous souhaitons interroger la façon dont ces outils deviennent de véritables instruments, c'est-à-dire « un artefact en situation inscrit dans un usage » (Rabardel, 1995, p.49) pour agir et apprendre dans les milieux que ces enfants et adolescents côtoient.

Le cadre général de Pierre Rabardel est sollicité ici car il centre l'étude sur le lien entre humains et technologie, en distinguant deux types de rapport :

- **« une technologie pensée comme objet de l'activité**. **C'est l'objet technologique qui permet au sujet d'agir. »** Par exemple, dans une recherche[139] que nous avons menée récemment, les élèves avec autisme utilisent une tablette qui permet de composer individuellement un agenda pour organiser ou planifier des activités sur les journées scolaires. Ce dernier est associé à l'emploi du temps, un time-timer qui matérialise le temps de chaque activité.
- **« une technologie comme un moyen, une ressource, dont dispose le sujet pour réaliser ses activités »**. Par exemple à nouveau, c'est parce que ces élèves disposent de cet objet technologique (tablette tactile associée avec une application de planification/agenda) qu'ils peuvent gérer leur emploi du temps, percevoir l'activité précédente, celle en cours, celle à venir mais aussi avoir une représentation graphique du temps imparti à l'activité en cours. C'est donc un outil qui réduit la charge cognitive, qui peut apaiser l'angoisse liée à la perte de repères, propres aux troubles du spectre autistique, dans les activités (Mercier, 2017). C'est donc *a priori* parce qu'ils disposent de

[139] ÇATED Autisme – Universités de Nantes et du Mans – Laboratoire CREN

cet artefact qu'ils peuvent réfléchir, anticiper, se concentrer et communiquer avec les autres.

Le rapport instrumental (de l'artefact à l'instrument) développé dans les travaux de Rabardel, se situe d'abord au niveau de l'outil (qui peut être ici une tablette) lui-même, porteur de continuité, de transition (voire de médiation) dans un environnement (espace-temps-personnes) en évolution continue. L'auteur définit l'outil[140] comme un objet technique neutre alors que l'instrument est inscrit dans un usage. Il s'agit alors de comprendre comment se construit le passage de l'outil à l'instrument, à travers la question de ***l'appropriation*** et de la ***conception des outils numériques*** pour un public avec autisme ou TSA. Autrement dit, la spécificité du public questionne la conception d'un artefact avec des utilisateurs experts de leur domaine d'action et impliquent une méthodologie innovante en informatique. Rabardel propose deux processus complémentaires pour comprendre le processus instrumental, c'est-à-dire le passage de l'outil à l'instrument.

L'instrumentation est une phase de l'activité qui est dirigée de l'artefact vers le sujet et, précise Rabardel (1995, p.116) *la découverte progressive des propriétés (intrinsèques) de l'artefact par les sujets s'accompagne de l'accommodation de leurs schèmes, mais aussi de changements de signification de l'instrument résultant de l'association de l'artefact à de nouveaux schèmes.* En d'autres termes, c'est la confrontation de l'utilisateur aux caractéristiques tant techniques que sémiotiques (quel sens à cet objet d'un point de vue social, par exemple)[141] qui va circonscrire l'usage et l'ouverture sur d'autres usages possibles (type de gestes possibles, risques pris pour entrer dans les exercices, statut de l'erreur…). Ce rapport (usage / ouverture sur d'autres usages) amène la personne à passer à un « stade » (au sens piagétien) supérieur en termes d'instrumentation.

L'instrumentalisation *peut être définie comme un processus d'enrichissement des propriétés de l'artefact par le sujet* (Rabardel, 1995, p.114). Par exemple lors de nos recherches sur les effets de l'usage d'une application numérique tactile de type « agenda de planification »[142] nous avons pu observer qu'un enfant sans communication verbale « détournait » les fonctions de l'application pour indiquer ce qu'il souhaitait faire : aller en récréation en montrant à son éducateur le pictogramme dans la banque d'images plutôt que de rejoindre l'atelier graphisme tel qu'il avait été programmé et apparaissait directement sur l'écran (Mercier, 2017). Nous avons pu observer que les enfants de

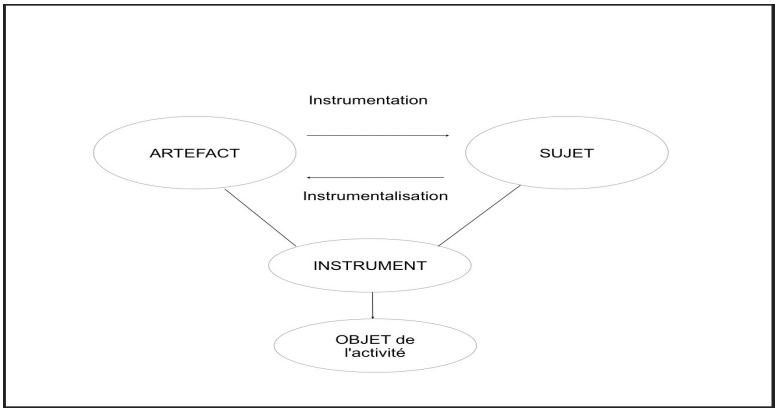
[140] Que l'on qualifie d'artefact lorsqu'il a subi une transformation d'origine humaine susceptible d'un usage. C'est la chose élaborée pour s'inscrire dans une activité finalisée (Rabardel, 1995, p.49). Par exemple une tablette tactile est un outil qui devient artefact lorsqu'on l'utilise pour des activités scolaires avec un logiciel ou une application dédiée

[141] Les enfants que nous avons enquêtés se mobilisent différents avec une tablette Androïd de type Samsung qu'avec un Ipad d'Apple qui est plus « valorisant » alors que la qualité et le prix sont équivalents

[142] Application çATED

notre cohorte s'appropriaient les applications numériques et la tablette en faisant un usage propre à leurs activités, selon leurs besoins et leurs pratiques.

Figure 1 : processus instrumental de Rabardel



Comme le précise également Cendrine Mercier dans sa thèse (2017), Rabardel insiste ainsi sur le fait que chacun doit s'approprier les outils mis à sa disposition. Le sujet s'approprie ainsi les outils en les intégrant, les comprenant mais aussi en apportant sa propre contribution sur de nouvelles pratiques possibles avec l'outil pour en faire un instrument pour sa propre activité en fonction de ses besoins. Ainsi, ce processus d'appropriation, tant par les élèves que les professionnels, s'associe potentiellement à une réorganisation des pratiques. L'usager est alors capable d'utiliser l'objet, non pas tel quel, mais en le transformant, abandonnant certains aspects, ou en en ajoutant. C'est d'ailleurs assez fréquent, que l'on observe, dans l'utilisation de logiciels (traitement de texte par exemple), que certaines fonctions ne sont pas du tout exploitées par l'usager, ou qu'il modifie son utilisation ou l'enrichit (ajoute un logiciel au précédent pour compléter ses besoins).

Nous avons vu dans l'utilisation des tablettes tactiles en Ulis école TSA[143] que des élèves qui utilisaient en premier lieu une application pour leur agenda personnel, venaient progressivement à l'utiliser ensuite pour des jeux individuels de lecture puis pour des activités collectives, pour des jeux plus éducatifs. C'est donc une transposition, un usage complémentaire qu'ils en font et qui s'est développé parce qu'ils se sont appropriés l'outil et en ont fait un autre usage pour d'autres activités.

Ce second rapport permet de considérer que la technologie est un moyen, une ressource, dont dispose le sujet pour réaliser ses activités.

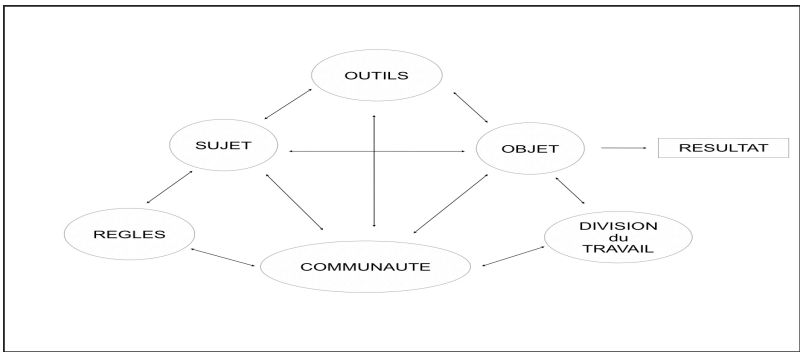
[143] « Unité localisée pour l'inclusion scolaire » : dispositif d'accompagnement à la scolarisation à l'école primaire et dédiée aux élèves avec autisme pour cette appellation

Pour l'auteur, il est pertinent de souligner que « *Il [L'instrument subjectif], s'enrichit en fonction de ses mobilisations dans la singularité des situations que parcoure en permanence le sujet dans ses activités productives* » (Rabardel, 1995 p. 257). Il y a donc genèses instrumentales et médiations dans l'activité constructive. Toutes les « stratégies » mises en œuvre par chaque sujet pour s'approprier l'outil et l'utiliser dans sa propre pratique, sont alors l'objet d'un travail cognitif de maitrise de l'objet et d'adaptation pour ses propres besoins (Mercier, 2017). L'outil se présente d'abord par ses possibilités objectives et fonctionnelles mais dès lors qu'il est approprié par un sujet il prend des sens différents, il devient un instrument psychologique (au sens de Vygotski[144]), c'est-à-dire, un outil au service d'une activité pour penser, communiquer, être au monde et aux autres. L'utilisation d'outils telle une tablette tactile que l'on peut considérer selon le psychologue russe comme un *instrument de travail*, s'inscrit dans cette articulation entre une *activité médiatisée* et une *activité médiatisante* (Vygotski, 1930).

Une approche complémentaire est celle proposée par Engeström (1987) qui permet de prendre en compte de façon plus spécifique, l'environnement ou « milieux » au sens de Wallon (Bautier et Rochex, 1999), c'est à dire le milieu comme moyen et comme champ d'application des activités. En effet si Rabardel propose une inter-relation entre l'outil et le sujet pour atteindre l'objet de l'activité, Engeström introduit plusieurs éléments dans un système complexe pour engager l'activité. Comme le montre la modélisation ci-après, on peut dire qu'en 1er lieu, il y a l'objet de l'apprentissage ou de l'activité avec pour objectif un résultat attendu, donc une perspective d'action(s) qu'elles soient cognitive, sociale, ou liée à la résolution d'un exercice, d'une tâche. Dans le même temps, il est nécessaire de prendre en considération le contexte dans lequel les activités se déroulent avec la communauté qui la compose (par exemple les autres élèves, l'enseignant.e, l'auxiliaire de vie scolaire éventuellement ..).

144 Vygotski considère que le processus psychique supérieur est toujours composé de 3 éléments : la tâche, l'instrument et le processus psychique nécessaire pour résoudre la tâche souligne J.Friedrich (2012).

Figure 2 : Théorie de l'activité environnementée d'Engeström



Cette communauté fonctionne dans un système de valeurs, de règles et dans une culture (en classe, il est possible d'avoir certaines activités quand d'autres sont proscrites. Par exemple entrer ou sortir de la salle avec sa tablette pour aller dans une autre classe montrer un exercice intéressant à un pair. Ces fonctionnements encadrent et régulent les rapports sociaux entre les membres de la communauté que ce soit d'un point de vue individuel ou entre les sous groupes d'individus. Cela concerne donc l'ensemble des interactions qui se développent au sein des communautés. L'auteur propose également d'intégrer ce qu'il appelle la « division du travail » c'est-à-dire la façon dont les tâches sont réparties, hiérarchisées pour réaliser les actions. Ainsi lorsque des enfants avec autisme dans une classe se voient proposer des outils numériques, le cadre de l'activité et le résultat attendu se structurent dans le contexte même de l'activité d'apprentissage avec un artefact numérique. Agostinelli (2009) définit les « *outils comme un système qui met en relation un utilisateur, un outil, une connaissance, une situation et un contexte »* (p.355). Alors les outils numériques que l'on propose aux élèves avec autisme sont, comme nous l'avons évoqué plus haut, des moyens pour accéder aux activités en milieu scolaire ou familial par exemple. On peut donc se demander si certaines conditions sont propices à une meilleure appropriation des outils numériques tactiles pour ce public. Comme le souligne encore Agostinelli, *l'utilisateur compétent s'adapte aux buts qu'il cherche à atteindre. Il utilise les outils pour atteindre ses objectifs et peut même modifier son environnement de manière appropriée et effective* (p.360). Par exemple, sur nos terrains d'enquête, lorsque nous avons introduit des tablettes tactiles dans une classe spécialisée auprès d'enfants avec autisme, certains ont regretté l'absence de connexion internet dans la classe pour jouer en ligne à plusieurs. L'un d'entre eux s'est alors intéressé à ce problème et a trouvé un jeu individuel de bowling mais avec un usage collectif possible *via* le bluetooth. Chaque joueur intervenait à son tour et progressait dans une équipe.

Au regard du développement qui précède, nous proposons donc d'élargir le champ sur lequel les enseignants s'appuient pour construire des séances d'apprentissage avec un outil

numérique au-delà du rapport entre le sujet et l'objet.

IV – Discussion et synthèse

1 - Pertinence du déploiement des outils numériques tactiles

Comme je l'ai dit, la mise à disposition de tablettes tactiles dans le champ de l'éducation questionne et interroge depuis plusieurs années. Elle est la conséquence de mutations des technologies, et engendre des changements dans le quotidien de travail, les rythmes, les frontières (professionnelle/personnelle), etc.. Le rapport de Karsenti (2018) montre que l'insertion des tablettes tactiles dans les écoles n'est pas évidente. 439 personnels, dont 342 enseignant.e.s sont interrogé.e.s. Certes, la plupart considère que les outils technologiques au sens large « *augmentent la motivation des élèves (…) améliorent les méthodes de communication avec les parents, les élèves, les collègues et la direction de l'école (…) [qu'ils font gagner] du temps* » (p.26). Plus encore, l'auteur met en valeur le fait que ces enseignant.e.s pensent que ces outils aident à la différenciation pédagogique et modifient leurs pratiques en termes d'organisation de l'enseignement (plus rapide et plus efficace), ou de planification de l'activité. Ces personnels estiment toutefois que l'utilisation des nouvelles technologies est chronophage, que des difficultés techniques et institutionnelles (manque d'organisation face aux difficultés techniques) ou encore le manque de formation à l'utilisation, sont des facteurs importants qui pourraient freiner l'usage des nouvelles technologies. Dans leur précédent rapport de 2013, Karsenti et Fievez montraient déjà que les enseignant.e.s considéraient que les tablettes tactiles augmentaient la motivation des élèves en classe, rendaient plus facile l'organisation du travail, augmentaient la collaboration paritaire ou la créativité. La différence entre 2013 à 2018, c'est que la plupart des enseignant.e.s interrogé.e.s n'utilisaient pas la tablette tactile en 2013, alors qu'ils l'utilisent en 2018. Les représentations sociales des enseignant.e.s envers les tablettes tactiles et leur utilisation semblent donc relativement stables entre 2013 et 2018, malgré l'usage différent des tablettes tactiles pour les deux cohortes interrogées. Les représentations envers l'objet tablette et l'usage réel en situation semblent donc distincts.

Au sens d'Engeström, il est possible de dire alors que les règles et la culture ont changé au sein de la communauté, notamment chez les enfants et adolescents avec autisme dont les parents utilisent assez massivement des tablettes tactiles, comme le souligne Vandromme (2018), *les*

enfants et adolescents, particulièrement habiles pour s'initier à ces technologies innovantes, se sont appropriés pour leurs échanges, leurs loisirs, puis de plus en plus, pour leurs apprentissages et leur formation culturelle (p.6). Cette croissante dans l'utilisation des technologies numériques impacte également la vie des personnes avec autisme, indique t-il encore.

Pourtant, les recherches nombreuses (notamment synthétisées par Amadieu et Tricot, 2014) sur les effets des outils technologiques sur les processus d'apprentissage (motivation, collaboration, habiletés sociales, etc.) mais aussi les changements des pratiques professionnelles (différenciation, inclusion, etc.) montrent des phénomènes beaucoup plus complexes, et les représentations des enseignant.e.s participent dans une certaine mesure à leur compréhension (Bourdon et Lefer, 2018 ; Lefer et Bachelot, 2021). En l'occurrence, la motivation déclarée ne permet pas vraiment de comprendre le processus évalué. En effet, dans les recherches, la motivation peut être appréhendée sous l'angle du but poursuivi (Deci et Ryan, 1985) ou de l'efficacité personnelle (Bandura, 1986), mais peut aussi s'appliquer au contexte, à la connaissance, à l'apprentissage. Amadieu et Tricot (2014) réalisent d'ailleurs une synthèse des mythes autour du numérique et mettent en valeur que l'attractivité des tablettes ne se traduit pas pour autant par un engagement dans la tâche ou une augmentation des performances scolaires qui s'explique uniquement par l'utilisation des outils. Les technologies s'insèrent, se surajoutent voire interfèrent aux outils existants (Villemonteix et Béziat, 2013), ne modifient pas systématiquement en profondeur les pratiques pédagogiques et didactiques (Nogry, Decortis, Sort et Heurtier, 2013), et portent en elles leurs propres contraintes, que l'on peut analyser au niveau ergonomique ou encore écosystémique (Villemonteix et al., 2015). Les travaux de ces derniers montrent que les outils sont utilisés pour des activités spécifiques (exerciceurs, ressources documentaires, production), posent des difficultés techniques (besoin du réseau Wifi, manque d'espace de dépôt, etc.), d'organisation cognitive (gestion de fenêtres multiples, organisation des données sous forme d'organigramme, absence de visibilité du processus d'élaboration cognitive des élèves), mais aussi institutionnelles (modèles administratifs d'achat) ou encore individuelles (variabilité selon les pratiques antérieures). Ces éléments se retrouvent d'ailleurs dans le cadre de l'enquête Profitec (2015)[145], menée auprès de 5.000 enseignant.e.s du premier degré : ces derniers estiment ne pas accéder facilement aux ressources et disent que l'accès aux ordinateurs reste difficile à hauteur de 38% des élèves. Toutefois, cette enquête insiste sur des facteurs personnels, liés aux enseignant.e.s. Elle met en valeur des profils d'utilisateurs distincts, relativement à l'acceptabilité de l'outil et à l'usage : des enseignant.e.s qui présentent un fort doute des bénéfices de l'usage du numérique, ceux.celles ayant un faible recours à l'utilisation du numérique, ceux.celles ayant des

[145] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ETIC_et_PROFETIC/15/4/PROFETIC_2016_-_Rapport_complet_648154.pdf

dispositions favorables pour un usage modéré, ceux.celles pour qui il semble évident qu'il y ait un bénéfice quant à l'usage, et enfin, ceux.celles ayant une pratique intégrée au quotidien. Les représentations sociales des outils sont ainsi parfois très éloignées de l'usage réel.
A notre avis, le seul intérêt de ces phénomènes, c'est la manière dont les personnes font usage de ces innovations. En ce sens, le processus d'appropriation est essentiel pour comprendre la manière dont les contraintes existantes peuvent être ajustées par l'utilisateur dans son quotidien, et comment des compétences cognitives et techniques, éventuellement nouvelles, peuvent être développées par ces utilisateurs.

2 – Usage du numérique, pratiques enseignantes

Nous venons de le voir, il y a donc une attention particulière à porter à l'introduction d'outils numériques en classe ou dans les activités familiales et éducatives auprès de tous les enfants ou adolescents en général, auprès du public avec autisme en particulier. Plusieurs modèles tentent de comprendre la manière dont les outils numériques peuvent s'intégrer à l'école, être envisagées et adoptées par les personnes. L'adaptation aux technologies de l'information et de la communication devient un objet d'étude aujourd'hui incontournable pour continuer à participer activement à la vie de la communauté (Czaja et al., 2006). Comprendre la manière dont les personnes vont s'approprier les outils, appréhender le contexte dans lequel cette appropriation s'exerce, la culture, les règles, les usages .. est alors essentiel. L'appropriation passe par un processus cognitif mais aussi par une maitrise des innovations techniques. En l'occurrence, l'appropriation est entendue comme un «processus d'intériorisation progressive des compétences techniques et cognitives à l'œuvre chez l'individu qui manie la technologie » (Proulx, 2005, cité par Nogry et al., 2013, p.6). Dans le cadre d'une étude réalisée à Mayotte, Lefer-Sauvage et Bachelot soulignent que l'*acceptabilité d'une nouvelle technologie, ici la tablette tactile, par des utilisateurs est définie comme l'évaluation d'une volonté explicite d'utiliser la technologie. C'est une donnée subjective, évaluée par les perceptions et les représentations individuelles et collectives des potentialités de l'outil en contexte. Elle renvoie à l'intention d'utilisation, ou non, d'une technologie non nécessairement mise sur le marché, et se réfère à une anticipation projetée de l'usage* (Lefer et Bachelot, 2021, p.135) . Ainsi, plusieurs cadres de référence peuvent être utilisés pour aborder la notion d'appropriation des technologies. Codreanu, Michel, Bobillier-Chaumon et Vigneau (2017) en recensent six, qui proviennent de disciplines théoriques diverses (ergonomie *versus* psychologie), ou d'inspiration théoriques différentes (socio-constructivisme, systémique *versus* constructivisme cognitif). Leur analyse

critique met en valeur la complémentarité des modèles de Rabardel (1995) et de celui de Bobillier-Chaumon et Optera Ciobanu (2009) qui peuvent s'articuler dans un même continuum (Bourdon et Lefer, 2018 ; : lorsqu'une personne s'approprie un outil, il met en œuvre sa propre façon de penser l'outil (l'outil fait sens pour soi), et donc, de l'accepter : « l'adoption d'une technologie s'inscrirait sur un continuum allant des représentations *a priori* d'un système jusqu'à des formes d'acceptation construites sur la base des usages réalisés » (Codreanu et al., 2017, p.24).

Les travaux de Villemonteix et Nogry (2016)[146] montrent peu de changements de pratiques enseignantes dans l'analyse de l'activité mais les auteurs indiquent aussi qu'ils observent que dans « certaines classes, les élèves se déplacent aisément avec leur tablette pour échanger avec leurs camarades lors de travaux de groupe, filmer des scènes, s'enregistrer dans d'autres lieux ou montrer leurs résultats à leur enseignant. Dans d'autres classes, la mobilité est limitée par la configuration spatiale, le choix d'agencement des tables, le « style pédagogique » des enseignants. Pour certains enseignants, les tablettes permettent des collaborations fructueuses entre les élèves, mais ces pratiques ne font pas consensus. D'autres attributs (fragilité, coût, sensibilité au bruit) semblent apporter des contraintes et appellent la mise en œuvre de protocoles supplémentaires : mise en responsabilisation des élèves, organisation d'un espace confiné."
Il y a donc ici à tenir compte du contexte de mise en activités des usagers dans le cadre du processus d'appropriation des outils qui leur sont proposés pour apprendre comme le propose Engeström mais aussi Philippe Garnier (2020) pour *comprendre comment des enseignants qui utilisaient jusque-là du matériel non numérique en classe, s'approprient la tablette numérique pour enseigner à des élèves avec TSA, mais aussi comment les élèves s'en apparentent également, et à cerner comment évoluent les conceptions pédagogiques avec cet outil à disposition.*.

L'identification des phases d'instrumentation (co-conception) et d'instrumentalisation (appropriation, autonomisation) spécifiques pour le public avec TSA sont particulièrement à identifier par les enseignants et les aidants, plus généralement, avant toute proposition d'utilisation de ce type d'outils.
Il s'agit ainsi de réfléchir aux usages et aux effets de l'utilisation de ce type de technologie dans les apprentissages et dans l'accès à l'autonomie, forts de l'intérêt, des personnes avec autisme ou TSA, pour les outils connectés ou numériques.
L'introduction des outils numériques à l'école et en milieu éducatif nécessite un diagnostique des besoins des élèves en fonction de la pédagogie proposée par l'enseignant. Il s'agit aussi de penser,

[146] https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2016-1-page-79.htm

dans le même temps, les façons dont les enfants et adolescents avec autisme peuvent se les approprier, c'est-à-dire aussi percevoir les mobilisations, cognitive et comportementale, qui seront développées au contact de ses outils pour qu'ils deviennent instruments. C'est ce que Rabardel (1995) conceptualise sous les termes de co-adaptation, c'est-à-dire un phénomène croisé d'instrumentation de l'utilisateur par l'artefact proposé et d'instrumentalisation de ce même artefact à travers la mise en place de schèmes d'utilisation que l'utilisateur développe dans la situation d'usage réel.

Partie 3

Construction d'une identité de chercheur en éducation

I - Activité, milieux et scolarité des élèves à BEP

La rédaction de cette note de synthèse me permet de revenir sur mes travaux de recherche de façon à mieux identifier les cadres théoriques qui les soutiennent et mettre au jour les processus qui m'ont permis de construire mon identité de chercheur.

Au-delà des enjeux de la scolarisation qui ont fait l'objet de mes travaux, il fut pertinent d'identifier des pratiques qui produisent freins, obstacles, facilitateurs pour donner accès à l'Ecole à une population qui fut historiquement écartée d'un système scolaire commun. En effet, comme nous l'avons vu, les élèves à « besoins éducatifs particuliers », puisque tel est le qualificatif qui leur est attribué actuellement, ont été contraints à des formes de scolarisation « extra » ordinaires qui ont varié en fonction des conceptions éducatives et de l'organisation du système scolaire de chaque période. Ainsi de la ségrégation à l'intégration puis l'inclusion scolaire, l'Ecole et scolarisation inclusives sont aujourd'hui les syntagmes utilisés dans cette fin de premier quart du 21 siècle. Il m'a semblé pertinent de mesurer les effets du choix de ces expressions et ce qu'il produit en terme de pratiques, pour les mettre en relation avec des processus car il s'agit alors de penser la question de l'activité dans la confrontation à l'Ecole. Je voudrais donc montrer ici, à partir d'un parcours de recherche, que le sens même de la scolarisation est plus heuristique que la façon dont ces élèves sont accueillis à l'Ecole.

1 - La question de l'activité dans la scolarité des élèves à BEP

Les processus de scolarisation et de participation à l'Ecole sont généralement traités par l'institution sur le versant des procédures et des dispositifs qui permettent une scolarité plus ou moins adaptée pour les publics à besoins éducatifs particuliers. Ainsi, les acteurs de l'éducation, les enseignants notamment, s'attachent généralement à l'activité concrète pour définir dans quelle mesure l'élève pourra intégrer l'espace de la classe ordinaire, participer aux cours et dans quelle condition, au mieux accompagné d'étayage et de compensation humaine. En tout état de cause, s'il peut acquérir des savoirs et développer des interactions avec ses pairs. Mon propos nécessite alors de nous intéresser à la question de l'activité dans ce qu'elle recouvre dans toutes ces dimensions. *On peut distinguer des formes concrètes d'activité selon un indice quelconque : leur forme, leur mode*

d'existence, leur intensité émotionnelle, leur caractéristique temporelle et spatiale, leur mécanisme psychologique, etc. Mais ce qui distingue essentiellement une activité d'une autre, c'est la différence de leurs objets. Car c'est l'objet de l'activité qui lui confère son orientation (Leontiev, 1975, p.112). Mais au-delà de l'orientation qui lui est conférée, il me faut m'intéresser à l'expérience scolaire qui relève des intersignifications liées à l'activité du sujet, activité concrète dans sa confrontation aux objets à apprendre et activité subjective dans ce qu'elle apporte au sujet dans sa construction. Les travaux que j'ai menés sur la scolarisation inclusive, puisque je l'ai nommée ainsi, montrent que l'activité des élèves dépassent l'activité concrète sur laquelle les enseignants se concentrent pour les inscrire dans des apprentissages ou des relations sociales. Ils construisent ainsi des significations personnelles, singulières qui leur permettent de se développer selon une double dimension : l'activité effective qui relève des tâches ou actions et l'activité intériorisée, la pensée. C'est alors que le concept d'intersignification est pertinent pour comprendre cette question car il désigne *la nécessité et le pouvoir du sujet de négocier entre l'enfant (ou l'adolescent) et l'élève qui coexistent en lui et de signifier ce qu'il fait ou projette dans un domaine de son existence à partir du sens que prennent ses actes dans d'autres domaines d'expérience, renvoie, lui, à la composante subjective de ces rapports et de ces processus, soit à ce que les sujets y engagent, y méconnaissent et y élaborent d'eux- mêmes* (Rochex, 2009, p.28). Comme j'ai pu l'identifier, les élèves se mobilisent à l'Ecole, non seulement pour répondre aux demandes de l'institution ainsi certains procèdent par imitation pour être identifiés « élèves », mais aussi pour s'engager, pour d'autres, dans un travail cognitif d'appropriation des savoirs (Bourdon et Bautier, 2000). Cette entrée n'est toutefois pas la seule car il s'agit aussi de répondre à leurs propres besoins nourris par les motifs de l'activité. *Le concept d'activité est donc nécessairement lié au concept de motif. Il n'y a pas d'activité sans motif ; une activité « non motivée » n'est pas une activité dépourvue de motifs, mais une activité dont le motif est subjectivement et (ou) objectivement caché* (Leontiev, 1975, p.113). L'enjeu se situe alors dans la possibilité de donner accès aux motifs personnels de l'activité, c'est-à-dire identifier les buts de l'activité issus de la conséquence de l'action pour chaque sujet. Pourtant *le fait de distinguer des actions orientées vers un but comme constituant le contenu d'activités concrètes pose naturellement la question de leurs rapports internes* [car] *si l'on soustrait mentalement de l'activité les actions qui la réalisent, il n'en reste rien* (Ibid., p.115). A ce stade de notre réflexion se pose alors le problème de ce que les enseignants proposent aux élèves à BEP dans leur scolarité : Quels contenus d'apprentissage ? Dans quelles circonstances ? Dans quels cadres pédagogique et didactique ? Avec quels objectifs en termes de savoirs et d'acquis de connaissances ?

Pour résoudre en partie ce problème, il est possible de s'appuyer sur ce qui relève de la tâche demandée par l'enseignant et ce qui relève de l'activité personnelle du sujet-élève. *Ce modèle intègre la différence entre la tâche, qui concerne à la fois « ceux » qui en demandent ou commandent l'exécution (tâche*

prescrite, tâche attendue) et le sujet (tâche réelle, tâche redéfinie), et l'activité, que l'on peut définir à un premier niveau comme la mobilisation du sujet pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixés. Ces objectifs correspondent à la tâche, à la façon dont le sujet l'interprète (tâche redéfinie) et à des objectifs qui lui sont propres. (Vidal-Gomel, 2017, p.96)

Ainsi comme je l'ai montré, les manières d'être avec les savoirs et avec les pairs s'inscrivent, d'une part dans une dynamique qui permet de répondre aux exigences des tâches de l'Ecole tout en répondant selon une posture de négation, masquage ou dépassement du handicap à ses propres motifs d'activité (Bourdon, 2015, p.386). En effet, le choix des activités et des expériences est motivé par la nécessité de répondre à la demande institutionnelle pour être identifié « élève » à part entière et soutenu par des « demandes » internes pour nourrir les motifs du sujet. Ainsi lors de mes travaux avec des élèves présentant des trouble moteurs (Bourdon, 2003), ces choix prennent une couleur particulière car ils sont souvent en lien direct avec la pathologie motrice ou les troubles de la santé pour un autre public (Bourdon et Roy, 2006 ; Bourdon et Toullec-Thery, 2017c). Alors l'investissement dans le sport, dans des activités à risques ou bien le choix de métier en relation avec le milieu médical, montrent qu'il s'agit parfois de mieux se comprendre et comprendre sa pathologie, ou de mieux affronter ses incapacités motrices en se prolongeant dans une activité difficilement accessible physiquement. J'ai décrit comment certains élèves font circuler les savoirs entre ce qu'ils travaillent chez le kinésithérapeute, avec le médecin orthopédiste et les cours de physique ou de sciences et vie de la terre (Bourdon, 2005 ; 2007).

Certains choisissent d'investir des activités uniquement dans l'univers scolaire et de ne pas s'exprimer sur les autres pratiques. D'autres identifient la rééducation motrice (kinésithérapie, ergothérapie...) comme des activités ludiques, possiblement pratiquées par d'autres jeunes non-handicapés. Ainsi le choix des expériences et le sens qu'ils y donnent procèdent de l'élaboration de soi dans le sens qu'ils confèrent à leur activité. Les activités et le choix des activités s'inscrivent donc dans des histoires singulières, des dynamiques subjectives et intersubjectives entre investissements d'objets et processus identificatoires (Bourdon, 2007, p.257). C'est pourquoi ces investissements prennent une signification particulière quand les sujets sont en situation de handicap ou gravement malades, expression de la déficience corporelle et des incapacités à vivre aisément dans la cité comme tout un chacun. Il nous faut alors comprendre la relation entre but et objet de l'activité investie car parfois l'objectif fixé par le sujet est en dehors de son champ de compétences ou de possibilités de réalisation, compte tenu des déficiences motrices ou des troubles de la santé. Il lui est alors nécessaire de réajuster les mobiles qui avaient présidé à l'engagement pour en trouver d'autres qui l'engageront vers une transformation des buts de

l'activité, voire de l'activité elle-même. Ainsi *il n'est pas d'activités sans sujet de l'activité, l'étude des différenciations internes à la structure de celle-ci « conduit à la nécessité d'introduire la notion de sujet concret, de personnalité, en tant que moment intérieur de l'activité (Leontiev, 1975), laquelle en retour contribue à transformer le psychisme humain* (Rochex, 1995, p.47).

Pour certains, l'Ecole est un lieu de masquage du handicap. Il peut être nié ou caché, ce qui n'aboutit pas aux mêmes mobilisations dans les apprentissages et la socialisation pour le sujet. Dans le premier cas, les investissements dans l'apprendre s'orientent plus particulièrement vers les savoirs scolaires de façon à être identifié par l'institution comme un élève qui répond aux attentes dans l'acquisition des savoirs, alors que dans le second, ce qui prend sens ce sont les compétences du champ social afin d'être un élève comme les autres sur le plan de la relation et des attendus institutionnels au niveau de la socialisation. L'adaptation des procédures d'intégration ou d'inclusion scolaire n'est pas seule déterminante pour permettre une participation effective aux activités. Si la structure scolaire favorise effectivement la possibilité d'être membre, c'est dans son accès physique à l'école qu'elle est efficace mais cela ne suffit pas à favoriser l'affiliation. Les élèves à BEP, ici avec des troubles moteurs ou de santé, s'inscrivent dans un certain type de rapport au savoir et à l'école qui leur permet d'entrer dans le monde en tant que sujet apprenant. Comprendre les processus permet d'identifier la singularité des sujets et la singularité dans leur rapport au savoir et à l'école mais c'est aussi, comme pour les autres élèves, comment l'école construit le rapport au savoir par le type d'objets et d'activités qu'elle propose. La relation que l'élève entretient avec son handicap et sa déficience engendre un certain nombre de postures subjectives face aux objets à apprendre qui sont parfois étroitement liées aux postures de rééducations dont il bénéficie pour soigner son corps. L'Ecole peut être un lieu d'émancipation pour certains, ce qui permet d'apprendre pour dépasser le handicap et se construire comme élève. L'interprétation du sens de la discipline, la compréhension des objets de savoir et la mise en activité des élèves correspondent à des situations de réussite scolaire. Lorsque le jeune est en difficulté, l'institution scolaire est aussi révélatrice d'une violence symbolique notamment dans la confrontation à l'autre, ce qui met au jour des différences liées à la situation de handicap, et parfois l'amène à s'ancrer identitairement dans le « nous » face au « eux ». Les objets de savoirs qu'ils s'approprient peuvent alors occuper une place originale pour que le sujet se constitue singulier dans la différence. *Plus largement, le développement psychologique n'est externalisation des instruments sociaux que parce qu'il est, en même temps, externalisation de la pensée personnelle vivante. Ce que le sujet apprend n'est vraiment approprié par lui que lorsque l'objet de l'apprentissage est subverti pour devenir un moyen au service de son activité vitale : les instruments sociaux sont appropriés par lui lorsqu'ils sont appropriés pour lui* (Clot, 1999, p.167). Les enjeux de la scolarisation des enfants et adolescents à BEP se

situent alors dans l'élaboration de Soi, élève, handicapé, sujet. (Bourdon, 2007b).

Pour comprendre l'intérêt de cette entrée liée à l'activité des sujets lors de leur confrontation à l'Ecole, il est pertinent comme le fait Jeannette Friedrich de penser les rapports entre caractéristiques immédiates et ultérieures de l'activité (dans Clot, 1999, p.148). *Pour Vygotski et Leontiev, l'activité est l'unité de base qui permet de penser les rapports entre caractéristiques sociales, interpsychiques, et caractéristiques individuelles, intrapsychiques, des conduites spécifiquement humaines* (Rochex, 1995, p.41). On peut distinguer trois grandes étapes du concept d'activité développé par Leontiev (1975). Il y a d'abord *l'anticipation du résultat de l'action* qui permet au sujet de déployer les moyens qu'il pense pertinents pour atteindre les buts qu'il s'est fixés. Ces procédés opératoires sont intimement liés à la représentation du résultat visé mais sont plus ou moins adéquats, efficaces et efficients. Pour autant, cette première étape va orienter la façon dont le sujet s'engage dans l'activité en identifiant une façon de s'engager dans la tâche. Cette fonction est fondamentale et s'acquiert tant par une fréquentation régulière de l'espace scolaire que par la façon dont l'enfant est acculturé par son histoire familiale dans son rapport à l'Ecole. Pour les élèves qui fréquentent peu ou pas l'Ecole ordinaire, être inscrits dans une scolarisation inclusive peut alors entrer en conflit avec les moyens et procédés opératoires que les élèves déploient lorsqu'il sont inscrits en classe régulière. Il s'agit pour eux d'être en mesure de comprendre ce que l'Ecole attend d'eux dans la façon d'engager une activité. La seconde fonction décrite par Leontiev est liée à *l'aspect opérationnel de l'activité* déterminé par la réalisation concrète de l'action et non seulement sa représentation. C'est ce qui permet aux élèves de s'engager effectivement dans la tâche. Une fois encore, cela demande que les procédés opératoires soient suffisamment construits pour que les élèves puissent identifier les opérations, les moyens, les attentes de l'enseignant avec les contraintes de la tâche pour qu'ils puissent aboutir à un résultat qui soit le plus proche possible du but prescrit. Enfin, il reste à définir la troisième fonction qui est caractérisée par *les motifs qui incitent à s'engager dans l'activité.* C'est ce qui va amener l'élève à aller au bout de la tâche car *les composantes essentielles de l'activité humaine sont les actions qui les réalisent. Nous appelons action, un processus soumis à la représentation du résultat qui doit être atteint, c'est-à-dire un processus soumis à un but conscient* (Leontiev, 1975, p.113). Pour autant *le fait de distinguer des actions orientées vers un but comme constituant d'activités concrètes pose naturellement la question de leurs rapports internes* (Ibid., p.115). Pour autant, l'activité n'est pas à considérer comme une succession d'étapes isolées les unes des autres qui se développent chronologiquement. L'activité est une unité de base *que le sujet élabore avec les situations qu'il rencontre, est dynamique et construit au cours du temps. Ainsi la notion de couplage ne concerne pas un simple appariement entre un sujet et une situation ; il s'agit d'interactions entre les caractéristiques d'une personne et celles d'une situation ou d'une classe de situations, qui se transforment en fonction des résultats de l'activité :*

réussite ou échec engendrent plaisir ou frustration ; la motivation, l'engagement du sujet évoluent (Vidal-Gomel, 2017, p.118).

Il me paraît alors nécessaire de questionner à nouveau les processus qui entrent en jeu lors de l'activité humaine et l'entrée dans l'action. A cet effet, je pense pertinent de m'orienter vers les travaux de Wallon lorsqu'il interroge le concept de milieux d'activité.

2 - Milieux et scolarité

Les élèves dits à besoins éducatifs particuliers sont confrontés à des milieux d'activité souvent multiples qui varient selon les périodes scolaires. Ainsi certains fréquentent des institutions spécialisées, à temps plus ou moins partiel, couplés à des moments de scolarité en milieu ordinaire, complétés par des temps réservés aux soins, à la rééducation, etc. Pour d'autres, c'est dans le morcellement des journées scolaires que l'activité se développe. Morcellement des parcours comme je l'ai montré (Bourdon, 2015 ; 2018 ; 2019 ; 2020b), alors la question du rapport du sujet aux milieux est intéressante à comprendre. *Milieux et groupes sont des notions connexes, qui peuvent parfois coïncider ; mais qui sont distinctes. Le milieu n'est autre chose que l'ensemble plus ou moins durable des circonstances où se poursuivent des existences individuelles* (Wallon,1959, p.288). Cette approche proposée par l'auteur complète son entrée qui inscrit par nature l'être humain comme un être social, il n'est pas prédisposé à vivre seul et a la nécessité de l'autre et de l'Autre[147], non seulement, dans un premier temps, pour l'aider à subvenir à ses besoins les plus élémentaires de (sur)vie, mais aussi pour partager avec d'autres êtres humains, le sentiment d'exister. Les émotions, les sentiments, les expériences n'ont de signification que s'ils sont partagés avec l'Autre, que si d'autres peuvent en partager les mêmes sensations, si d'autres peuvent en être les témoins ou les garants. Dans ses expériences, l'être humain trouve la vérification que cet autre/Autre est semblable et fait ainsi entrer le sujet dans la communauté des humains. *De ces deux sens distincts de l'altérité, le sens de l'autre comme autre sujet est second par rapport au sens de l'Autre comme ordre symbolique ; ainsi l'Autre est-il fondamentalement ce à partir de quoi le discours se constitue* (Cléro, 2003, p.146). Les situations d'étrangeté, de différence, d'altérité, de minorité ne manquent pas aux individus dans l'exercice de la vie sociale. Alors le pair apparaît inévitablement comme différent.

[147] En référence à Lacan, il est possible de distinguer l*e petit autre* [qui] *n'est pas réellement l'autre, mais une réflexion et une projection de l'ego. Il s'inscrit dans l'ordre de l'imaginaire. En revanche, le grand Autre désigne l'altérité radicale, qui transcende l'altérité illusoire de l'imaginaire parce que le sujet ne saurait se l'assimiler par identification* (Cléro, 2003, p.145).

Les situations de rejet, de racisme, de violence, d'incompréhension ne sont d'ailleurs pas absentes au registre de la rencontre d'autrui, même et différent. Il y a donc deux façons principales d'aller à la rencontre de l'autre/Autre en le reconnaissant différent et semblable car autrui n'est alors ni autre, ni semblable. Il apparaît donc comme une figure antagonique et énigmatique qui attire autant qu'elle questionne. Se pose alors la question de l'effet de la fréquentation de milieux scolaires communs à tous pour les élèves à BEP et de leur confrontation au groupe. *Le groupe est indispensable à l'enfant non seulement pour son apprentissage social, mais pour le développement de sa personnalité et pour la conscience qu'il peut en prendre. Il est mis dans le groupe entre deux exigences opposées. D'une part, affiliation au groupe dans son ensemble, sinon le groupe perd sa qualité de groupe. Il doit donc assimiler son cas à celui de tous les autres participants ; il doit s'identifier lui-même au groupe dans sa totalité : individus, intérêts, aspirations. D'autre part, il ne peut vraiment s'agréger au groupe qu'en entrant dans sa structure, c'est-à-dire en y prenant une place, un rôle déterminés, en se différenciant des autres, en les acceptant comme arbitre de ses exploits ou de ses défaillances* (Wallon, 1959, p.294). Ce façonnage du moi par le milieu, de la conscience individuelle par l'ambiance collective est *la conséquence des inaptitudes prolongées auxquelles l'enfant est condamné par l'extrême lenteur de son développement, lenteur d'ailleurs rendue possible par l'institution d'une société organisée et secourable* (Wallon, 1946, p.281).

Les conceptions de Vygotski et Wallon pour comprendre les interactions entre l'enfant et son milieu selon les périodes de la vie, sont alors pertinentes. En effet Vygotski considère que le langage se développe chez l'enfant dans les situations de communication avec autrui et que par conséquent le langage est d'emblée socialisé et inter-psychique (Y.Clot, 1999). C'est à ce niveau que l'on peut rapprocher ces travaux avec ceux de Wallon lorsqu'il s'intéresse à la question du rôle des milieux de l'activité et qu'il leur attribue deux statuts dans la possibilité qu'ils offrent comme moyen et champ d'application de l'activité. *L'Ecole est un milieu où peuvent se constituer des groupes, de tendance variable, et qui peuvent être soit en harmonie, soit en opposition avec ses buts* (Wallon, 1959, p. 289). Aussi l'Ecole est-elle constituée comme relevant à la fois des milieux-moyen qui permettent d'engager des activités de confrontation aux savoirs et milieux-champs d'application pour éprouver des expérimentations singulières de soi. Dans le même temps, l'Ecole, en tant qu'institution exerce une action sur l'enfant pour le constituer élève, lui donner une place dans l'ordre effective et symbolique de l'appartenance à une communauté. *Un groupe ne saurait être défini dans l'abstrait, ni son existence ramenée à des principes formels, ni sa structure expliquée par un schéma universel. Qu'ils soient temporaires ou durables, tous less groupes s'assignent des buts déterminés et leur composition en dépend ; de même que la répartition des tâches y règle les relations des membres entre eux et au besoin leur hiérarchie* (Ibid., p. 292). La scolarité, plus que la scolarisation qui revêt toujours un caractère singulier dans son morcellement pour cette population, est alors un moyen privilégié pour trouver

un terrain fertile à l'activité du sujet dans le groupe de pairs et non à l'écart dans des dispositifs réservés aux élèves à BEP. Le groupe est fondamental pour l'éducation puisque *l'apprentissage avec autrui crée chez l'enfant les conditions de toute une série de processus de développement, lesquels ne se reproduisent que dans le cadre de la communication et de la collaboration avec des adultes ou avec des pairs, mais qui deviendront après coup une conquête propre de l'enfant* comme le souligne Vergnaud (2000 p.23) en paraphrasant Vygotski qui développa le concept de zone proximale de développement. La fréquentation des milieux scolaires communs apporte donc à l'enfant à BEP la possibilité de la confrontation aux savoirs et l'acquisition de la pensée abstraite lorsque les apprentissages proposés ne coïncident pas avec ceux déjà acquis mais en cours d'acquisition. L'apprentissage doit alors avoir pour objectif de viser des savoirs qui vont au-delà des acquis consolidés sans qu'il soit nécessaire que l'on attende que l'enfant atteigne la maturité psychique pour les aborder. L'écueil est qu'assez souvent pour ce public, les apprentissages visent à consolider ce qui est acquis parce qu'instable. C'est alors parfois par la réduction et la simplification des contenus proposés que l'activité s'engage en termes de tâches prescrites ou attendues. Viser des contenus qui lui seront abordables dans les interactions entre pairs, par des étayages des enseignants est un objectif pertinent car il n'est pas utile d'attendre que l'enfant soit prêt pour lui apprendre des choses. A la suite d'Engeström (1987, 2001 et 2005), considérer l'activité dans le milieu permet de prendre en compte la façon et le contexte dans laquelle elle s'engage. Ainsi l'objet de l'apprentissage ou de l'activité avec pour objectif un résultat attendu, dans une perspective d'action(s) qu'elles soient cognitive, sociale, ou liée à la résolution d'un exercice, d'une tâche, permet au sujet de s'y atteler dans des conditions fixées par le milieu. Dans le même temps, le contexte dans lequel les activités se déroulent avec la communauté qui la compose (par exemple les autres élèves, l'enseignante, l'auxiliaire de vie scolaire éventuellement) est essentielle. Les élèves, dits à BEP ou non, peuvent alors être pensés comme des individus apprenant en situation, en interagissant dans des contextes sociaux et organisationnels. C'est alors la situation qui devient à besoins spécifiques et non les personnes (Grémion et Grémion, 2020). *Les rapports du sujet humain à son milieu sont ainsi des rapports d'appropriation, et non rapports d'adaptation à son milieu naturel [...] L'ontogenèse du sujet humain n'est donc pas un processus d'adaptation au milieu, d'intériorisation de ses contraintes. Elle est processus d'appropriation, toujours partielle et partiale, au travers d'activités et de rapports sociaux spécifiques, du capital de significations sociales, d'outils (idéels et matériels), accumulés par l'espèce au cours de son développement socio-historique.* (Rochex, 1995, p.32). Vygotski accorde la primauté à l'apprentissage social, au développement de l'intelligence de et par le groupe avant que le progrès intellectuel ne puisse être approprié et individualisé, ainsi la pensée et la conscience sont en grande partie le résultat de l'activité réalisée par le sujet avec ses proches. C'est en étudiant le développement des fonctions psychiques

supérieures qu'il conclut à l'existence d'une interaction entre le développement naturel, lié à la maturation organique, et le processus d'acquisition culturelle, dû à l'apprentissage (Vygotski, 1931). Selon l'auteur, la pensée et la conscience sont déterminées par les activités réalisées avec des pairs dans un environnement social déterminé. Il considère que chaque fonction supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : tout d'abord dans une activité collective soutenue par l'adulte et le groupe social ; dans un deuxième temps, lors d'une activité individuelle, elle devient alors une propriété appropriée par l'enfant. Reste que cette genèse, si elle ne peut s'opérer qu'au travers d'activités extérieures réalisées en interaction avec autrui, n'est achevée que lorsqu'elle permet au sujet d'exercer pour lui-même, de manière autonome, ces processus psychiques complexes, de mettre en oeuvre les compétences et les concepts cristallisés dans les significations symboliques dans d'autres situations d'interaction qui ont présidé à leur construction. *Achèvement qui nécessite une intériorisation, ou plutôt une reconstruction interne de ce qui a été initialement activité externe,* souligne Jean-Yves Rochex (1995).

Ainsi la scolarisation en classe ordinaire permet à l'enfant de prendre conscience de sa différence à l'autre au travers d'une multitude d'activités, d'abord avec et dans son entourage proche, pour progressivement dans le quotidien, prendre conscience des différences et des similitudes entre lui et autrui et ainsi s'inscrire de façon singulière dans le monde humain. Car c'est en effet, sur une base sociale qu'apparaît le langage égocentrique, l'enfant transférant les formes sociales du comportement, les formes d'activités collectives, dans la sphère des fonctions psychiques individuelles (Vygotski, 1934).

Revenons alors à l'enjeu de la scolarité en milieu ordinaire pour tous et chacun des élèves. La construction du sujet s'inscrit dans les modes d'échange et de relation avec les milieux dans lesquels il développe des activités dans différentes institutions et notamment la famille et l'Ecole. Ces institutions lui permettent d'accéder à différentes activités qui vont agir sur différentes fonctions : échanges avec d'autres, confrontation à la contingence, rencontre de nouveaux savoirs. *L'intérêt de la notion de milieu réside également dans le fait qu'elle ne se limite pas à l'environnement de l'enfant à son milieu familial mais l'étend à l'ensemble des situations dans lesquelles il agit et interagit, les groupes des pairs apparaissant ainsi aussi importants que la famille ou le maître* (Bautier et Rochex, 1999, p. 5). Wallon distingue ainsi deux statuts aux milieux : Milieux-moyen et milieux-champ d'application des activités. Le milieu qu'il définit comme *l'ensemble des circonstances physiques, humaines et idéologiques où se poursuivent des existences individuelles* (Wallon, 1959, p.288) ainsi le milieu humain dans lequel l'enfant se développe ne constitue pas seulement la condition décisive de sa survie (Nadel, 1979, p.378). C'est alors parce qu'il a ce double statut que le sujet humain peut utiliser les circonstances présentes dans le milieu d'expérience pour développer son activité. *De la conception de l'activité*

enfantine comme sélective et finalisée dans ses rapports avec les milieux possibles, il découle en effet la nécessité de référer l'objet précis et momentané des activités au rôle qu'elles remplissent actuellement pour l'enfant, c'est-à-dire son efficacité adaptative présente (Ibid., p.372). Les enjeux de la scolarisation en milieu ordinaire que j'ai montrés, permettent effectivement de confronter l'élève à BEP à des circonstances ordinaires d'apprentissage quand bien même le système didactique l'écarte parfois du groupe de pairs. L'enfant est alors *comme animé, dans ses activités, par des buts adaptatifs tenant compte des possibilités fonctionnelles actuelles, exploitées dans le registre opportun compte tenu des champs d'application accessibles* (Ibid., p.372).

Lorsque l'enfant à BEP est confronté à l'Ecole, il peut alors dans la perspective wallonnienne qui consiste à penser l'activité au carrefour des milieux, s'investir dans des apprentissages et des relations à l'autre comme un moyen d'expérimentation et champ-d'application de celle-ci. Les travaux que j'ai menés concernant la scolarisation inclusive (Bourdon, 1998 ; 2003 ; 2015) montrent que l'activité des sujets à BEP lorsqu'ils sont inscrits dans une école ordinaire leur permet de consolider des savoirs qui certes vont aller dans le sens de ce qui est attendu par l'institution mais également vont contribuer à consolider leurs ressources subjectives.

3 - Apprentissage et subjectivation

Je souhaiterais maintenant m'intéresser aux aspects subjectifs de la confrontation à l'Ecole en milieu régulier. Je veux parler ici des conditions dans lesquelles l'activité se développe, ce qu'elle produit dans la construction du sujet et notamment pour ce qui relève de l'inter et l'intrapsychique. Il s'agit alors de mettre en lien le traitement de la prise en compte du besoin par l'institution qui s'inscrit généralement par des réponses individualisées, par des compensations particulières instaurées selon plusieurs dimensions (Pelgrims, 2019). Le processus de subjectivation pourrait alors se développer dans un équilibre entre le rôle social attendu, les objectifs scolaires et les tâches à accomplir avec les attentes de l'institution dans un contexte donné (Ibid.) pour que ces élèves le soient en tant que tel et non uniquement en tant qu'élèves à BEP. Cette entrée ne permet pas, à mon sens, suffisamment d'intégrer les aspects subjectifs, intrapsychique, de la construction du sujet avec l'école dans sa confrontation aux savoirs et aux pairs. L'École est un milieu spécifique, une institution où se vit un certain nombre d'expériences, dans la rencontre du savoir et l'autre, milieux dans lesquels les membres développent des activités dont certaines ne s'effectuent que dans ce contexte institutionnel. La confrontation aux savoirs et aux pairs en milieu scolaire est ainsi significatif, elle permet d'éprouver sa singularité et l'altérité

(Bourdon, 2003). S'approprier les savoirs scolaires, c'est faire avec le langage ce que l'Ecole attend et donc comprendre ce qu'elle attend, mais c'est aussi avoir les mêmes objets de discours, plus précisément, c'est faire les mêmes tâches avec les mêmes objets de discours, c'est avoir les mêmes pratiques langagières, c'est aussi aller au-delà de l'explicite de la situation immédiate pour la penser dans la cohérence de l'ensemble des activités scolaires et de leurs finalités (Bautier, 1995 ; Bourdon et Bautier, 2000). Pour les élèves à BEP, s'approprier des savoirs va au-delà des attendus de l'école puisqu'il s'agit aussi pour eux de prouver, montrer qu'ils ont leur place à l'eEcole, comme les autres (Bourdon, 2003 ; Bourdon et Bautier, 2000). Pour certains, ce travail d'inscription et de participation comporte des enjeux qui dépassent ce que les autres élèves ont à faire, puisqu'ils doivent combattre une idée souvent répandue dans l'institution de l'association entre BEP et difficultés *a priori*.

Participer au monde scolaire, pour ces élèves, ne s'opèrent que lorsqu'il y a médiations entre projet pour soi, le savoir et l'insertion et projet de l'institution Ecole. Ces médiations ne peuvent se construire que dans une scolarité, c'est-à-dire que le sujet doit s'approprier les savoirs liés aux apprentissages scolaires, à la socialisation, au fonctionnement de l'institution tout en tenant de façon dialectique ses aspirations propres à devenir sujet. Interviennent dans ce processus, différents types de relations à l'Ecole, au savoir, au monde qui amènent la personne à apprendre en fonction de ses intérêts objectifs, en tant que sujet humain ; et subjectifs, en tant qu'individu. *Le sujet humain ne cesse donc de se produire, de se saisir et ressaisit au sein des rapports sociaux, au carrefour des différents milieux dans lesquels il ou dont il rêve, au cœur d'échanges d'activités, de sens et de désirs, réels ou imaginaires, qu'il y noue* (Rochex, 2009, p.27).

L'intérêt de s'attacher à comprendre le processus de subjectivation avec l'Ecole permet de poser comme entrée incontournable du rôle de l'éducation et particulièrement celui de l'accès à la scolarité pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, pour paraphraser Michel Wieviorka[148], la confrontation à ce milieu d'activité n'engage pas nécessairement vers l'institution du sujet mais la capacité, la possibilité d'être acteur avec l'expérience des savoirs et de l'autre, avec la possibilité d'agir sur son expérience, d'en être responsable.

Cette posture philosophique me semble fondamentale dans la manière d'entrer en recherche, dans le choix des méthodologies de recueil de données, dans la façon de les exploiter. Chaque individu est potentiellement acteur-auteur lorsqu'il rencontre les savoirs et l'autre, au chercheur de restituer la façon dont il le devient. On peut alors considérer la subjectivation comme un processus en partie inconscient, par lequel un individu se reconnait dans sa manière de donner sens au réel, au

[148] Wieviorka, M. (2012). *Du concept de sujet à celui de subjectivation/désubjectivation*, FMSH-WP-2012-16, juillet

moyen d'une activité de symbolisation (Cornu, 2014, p.25). Car comme le souligne Rochex (2009), on ne nait pas sujet, on le devient. Lorsque dans mes travaux je postule, avec les acteurs sociaux qui s'y engagent, que des jeunes adultes autistes accueillis de longues dates en institution spécialisée, peuvent accéder à un logement individuel dans le cadre d'un habitat inclusif partagé, alors la façon de s'engager dans la recherche doit nécessairement prendre en compte le devenir du sujet sans en douter. Ce type de recherche va alors être en mesure de déployer des méthodologies participatives pour enrôler les « usagers » dès le début du protocole de recherche. Cela implique alors de penser les dispositifs dans le cadre d'une recherche-formation envisagée c*omme une dimension circulaire des actions de recherche faisant formation en mettant en avant les approches collaboratives, et notamment dans leurs aspects centrés sur les acteurs eux-mêmes* (Macaire, 2020, p4). Certes il ne s'agit pas ici de la formation des enseignants au sens développé par l'auteure mais le processus semble proche pour penser la place de la recherche comme levier de changements. Dans le cas du projet Participe 3.0 lié à l'habitat inclusif partagé pour des jeunes adultes autistes, la recherche-formation prend en compte les enjeux de la recherche et ceux de la formation des usagers du point de vue des sujets et non des objets de la recherche (Ibid., p 10).

II – Perspectives de développement du chercheur et Cadre épistémologique

A cet instant de la note de synthèse, il me paraît pertinent de questionner la façon dont j'ai conduit mes recherches en lien avec le public « sur/avec » lequel je les ai développées. Avant de revenir sur la posture épistémique qui s'exprime à travers les deux prépositions « avec » *vs* « sur », je souhaite porter ma réflexion sur la façon dont je les ai menées, dans ce type de recherche que Jean Foucart (2018), qualifie de « recherche ancrée », c'est-à-dire à forte implication sur le terrain et à fort impact sociétal. La recherche dans le champ social, nécessite *avant tout de construire du sens, à partir d'une problématique de vie ordinaire, sans anticipation a priori de modes d'actions et/ou réponses* (Paturel, 2015). Ainsi la recherche qui s'inscrit dans des milieux dont les populations sont dites « à besoins éducatifs particuliers » et auprès de professionnel.les confronté.es à des situations d'apprentissage et d'interactions sociales complexes, nécessite à mon sens que le chercheur puisse s'engager longuement sur le terrain et s'y impliquer. Il est d'ailleurs fréquent que ces chercheurs, c'est le cas généralement des étudiants de master liés à cette population [149], soient issus de métier

[149] À l'université de Nantes/Inspé, nous proposons un master 2 MEEF nommé « métiers de l'adaptation et de la scolarisation des élèves handicapés »

en lien, professionnel ou personnel, avec les populations en situation de handicap ou en grandes difficultés. Ce fut mon cas lorsque j'ai commencé mes premières recherches à l'université de Paris 8 – St Denis. Je me souviens d'ailleurs d'une remarque « anodine » de Jacques Ardoino lorsque j'étais en DEA qui, lors de la présentation de mon projet de recherche, me questionna : « quel est ton rapport au handicap ? ». Je n'avais pas encore suffisamment lu ses travaux d'Ardoino (1983), ni ceux de Guy Berger (2003) avec lequel il co-animait ce cours, ou ceux de Jean Louis Le Grand (2006), puis Brigitte Albéro et Jean Yves Robin (2004) ensuite, pour comprendre l'intérêt de sa question dans l'instant mais cette remarque fut très pertinente pour développer ma réflexion sur mon implication de praticien-chercheur / Chercheur-praticien. En effet, quel était mon rapport au handicap et plus largement pourquoi depuis cette période, je n'ai pas cessé de travailler avec ce public tant en formation d'enseignants qu'avec les objets de recherche que j'ai menée ? Il ne s'agit pas à ce niveau de m'engager vers une analyse personnelle de « mon » rapport au handicap mais de comprendre l'enjeu de la posture du chercheur dans un lien intime avec ses objets de recherche. Pour autant, sans entrer spécifiquement dans mon histoire, c'est très probablement parce que je n'avais aucun lien particulier dans mon environnement personnel[150] avec la question du handicap, au sens où on le caractérise habituellement, c'est-à-dire une déficience qui entraine la reconnaissance d'un handicap, que je me suis intéressé à d'autres aspects de la question : quelle activité le sujet en situation de handicap développe t-il au contact de l'Ecole ?

La question de l'implication du chercheur dans les situations éducatives complexes est alors à penser pour mieux appréhender le milieu dans lequel la recherche se développe. Ainsi comme le plupart des étudiants que j'encadre aujourd'hui en master 2[151], j'étais à l'époque enseignant spécialisé en institution et je travaillais « tout naturellement » *sur* le public lié à cette activité professionnelle. L'encadrement de travaux de recherche en master ou en thèse demande alors dans ce cas spécifique de travailler la question de l'implication du chercheur, c'est le rôle du directeur de recherche, de façon à produire des résultats qui prennent en compte cette dimension. Il s'agit dans cette position de s'intéresser à ce que Catherine de Lavergne (2007) définit comme étant celle du « praticien-chercheur », c'est-à-dire *un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité ». Le trait d'union liant praticien et chercheur*

[150] J'ai toutefois effectué toute ma scolarité primaire avec 2 camarades en situation de handicap, scolarisés dans les mêmes conditions que tous les écoliers de l'école. Il y avait aussi deux élèves en très grande difficulté d'apprentissage, généralement relégués au fond de la classe. Ils ont tous les 4 « disparus » lors de l'entrée au collège, réorientés très probablement en institution spécialisée.

[151] Etudiant.es de M2 soit dans le parcours MASH ou Ecogestion à l'Inspé de l'université de Nantes. C'est-à-dire des publics qui sont généralement des professeur.es dont le mémoire porte sur un pan de leur activité professionnelle. Il m'importe alors de les amener à prendre en compte ce que Legrand nomme « l'implexité » (Legrand, 2006)

matérialise les multiples interactions pouvant exister entre le monde de la recherche et le monde de l'activité professionnelle mais aussi la synchronicité de ces deux statuts. Autrement dit, la recherche est orientée par le monde professionnel, mais de manière dialogique et récursive, le monde professionnel est lui aussi réorienté par les productions de la recherche. Nous verrons à ce niveau dans quelle mesure la recherche « Participe 3.0 » que je coordonne actuellement s'inscrit dans ce sillage puisque l'équipe a choisi de s'engager vers une méthodologie participative impliquant les professionnels, les familles et les usagers avec autisme tout au long de la recherche.

Ainsi un deuxième niveau apparaît car comme le souligne Jean Louis Le Grand (2006), d*ans un souci épistémologique*, *il apparaît impossible de séparer radicalement le produit d'une connaissance des conditions de cette production de connaissance. Une première conception de l'implication la voit, de prime abord, comme un engagement, une manière d'exposer, voire de s'exposer, en rendant compte de ce travail dans l'écriture*. Si cette première entrée est assez rapidement mise au jour par les chercheurs qu'ils soient expérimentés ou débutants, il en est tout autre de cette approche épistémologique qu'il propose ensuite : *il est un autre type d'implication qui est celui « d'être impliqué » vue comme une situation inéluctable, irrémédiable. La conception développée ici se situe dans ce deuxième paradigme, celui d'implications plurielles très largement implicites reposant sur le postulat que tout chercheur est impliqué à différents niveaux de son activité de recherche quoiqu'il fasse et sans aucun rapport avec sa lueur de conscience des phénomènes en présence. Dit autrement "le chercheur ne peut pas ne pas être impliqué" quant aux résultats de sa recherche, postulat qui rompt avec la conception précédente* (Ibid.). Dès lors que ce postulat est posé, il me semble pertinent d'observer la façon dont j'ai conduit mes travaux et de la mettre en lien avec les méthodes convoquées pour résoudre les problèmes posés au fil de mes activités de chercheur. Il est également pertinent, comme je l'ai souligné, de faire le lien avec les travaux d'étudiants que j'encadre en me référant au mémoire d'Hélène Jutel lorsqu'elle précise *L'implication du praticien-chercheur dans ce sujet de recherche est évidente. (...) Si en début d'année ma position d'étudiante en master 2 ayant pour terrain de recherche mon lieu d'exercice professionnel n'était pas connue* [par ses collègues], *j'ai vite senti mon impossibilité à tenir cette position. Ainsi, à partir du moment où mon objet de recherche s'est dessiné, j'ai songé aux relevés de données possibles à effectuer au sein du dispositif Ulis. Il me semble plus qualitatif, objectif et tout simplement légal d'en informer les acteurs, les parents des acteurs mineurs et mon supérieur fonctionnel, à savoir le principal du collège. Je me trouve donc dans la position de « l'implexité assumée » dénommée ainsi par De Lavergne (2007) qui prévient que cette position est « le cas limite extrême » et qu'elle exige l'analyse de sa propre implication mais que cette activité est formatrice. L'auteur souligne notamment l'importance de l'accompagnement du directeur de recherche dans le cas d'une « implexité » assumée* (Jutel, 2006)[152].

[152] Jutel, H. (2016). *Créer un « environnement capacitant » pour réduire les comportements-défis d'un élève présentant des troubles du spectre autistique en Ulis-collège : de l'observation en équipe pluridisciplinaire à la co-élaboration par l'analyse des situations aa postériori.* Mémoire de master 2 MASH sous la direction de

Il est alors pertinent de mettre au jour la relation intime entre le praticien et le chercheur dans ce que De Lavergne (2007) qualifie de « double identité ». C'est même pour l'auteure la revendication d'une nouvelle identité constituée de l'interaction entre ces deux mondes : un praticien qui cherche, un chercheur qui pratique. Cette complexité constitue alors le lien entre le recueil de données avec une forte connaissance du terrain due à l'implication, l'immersion du chercheur et la mise au jour de processus dans une mise à distance du terrain à visée de généralisation et d'objectivation. Selon Berger, « *le praticien-chercheur doit s'extraire de sa pratique pour se permettre un regard neuf sur elle, mais il ne peut se contenter de cela pour gagner ses galons de scientificité, car c'est alors le sens même de sa recherche qu'il perd. Sa spécificité se tient donc dans cette plongée plus importante dans laquelle il va trouver de quoi alimenter une prise de distance qui n'est pas le produit d'un pur et simple mouvement de 'sortie' de son univers habituel mais aussi, en même temps, d'un mouvement de pénétration plus profond et plus lucide, et donc possiblement plus critique, dans sa posture de praticien* » (Berger, 2009).

Une autre étudiante du master MASH soulignait en 2019 à propos de son terrain de recherche qui était aussi celui de son exercice professionnel, qu' *adopter une posture d'étudiante-chercheuse en écoutant et recueillant, sans jugement, ce que disent les professionnels du collège et de l'Institut, m'invite et m'oblige à cette réelle distanciation et objectivation (...) qu'une prise de distance avec l'objet d'étude est possible afin de tendre vers une analyse objective (…) cette étude, prise entre obstacles de proximité et complicités, implications et implexité, ne va donc pas de soi : elle se rapproche du « défi »* (Albero et Robin, 2004, p. 6). *Il m'appartient donc de cheminer en tant qu'étudiante-chercheuse, en effectuant cette distanciation vers une objectivation structurante, et ce déplacement de l'ego vers l'alter. D'une implication en tant qu'enseignante dans le collège d'étude, via une distanciation par rapport aux propos de mes collègues professionnels du collège et de l'Institut, lors des entretiens, par une écoute active et bienveillante, accueillante et extérieure, nous avons veillé à conduire ensuite une analyse objectivante.*[153]

Si durant de nombreuses années, jusqu'à mon recrutement à l'université de Nantes en 2006, je pouvais me trouver dans cette position de praticien-chercheur, ce n'est plus le cas désormais mais il paraît intéressant pourtant d'interroger ce que je pourrais qualifier « d'implication » dans les terrains de recherche dans la mesure où je fus longtemps fortement impliqué dans la formation des enseignants spécialisés et chargé de mission ASH[154] durant plusieurs années. Au-delà de l'implication, il est pertinent de montrer en quoi le choix des méthodologies dans ce type d'approche permet d'impliquer les acteurs de terrain eux-mêmes tout au long de la recherche. Il en va de même sur un autre sujet qui est celui des types de publication et du choix des revues

Patrice Bourdon, université de Nantes

153 Peyrouzère, E. (2019). *La scolarité inclusive d'une élève non-voyante en classe de 4ème de collège général : freins et leviers au partenariat.* Mémoire de master MASH sous la direction de Patrice Bourdon, université de Nantes

154 Adaptation scolaire et situation de handicap

dans lequel elles prennent attache. En effet, j'ai toujours privilégié une double entrée à ce niveau : des revues à lectorat professionnel, des revues classées à visée de publication de résultats scientifiques et théoriques. Cela se traduit, par choix identitaire, dans mon parcours par des publications nombreuses dans des revues interface ou la mise à disposition via un site dédié des résultats de nos recherches, des communications scientifiques et des articles[155].

Par ailleurs, et j'y reviendrai, mes recherches de ces dernières années, de part leurs objets et le mode de financement en appui de la Fondation de l'université de Nantes et au mécénat d'entreprise, m'ont amené à investir des terrains, au plus près des populations enquêtées, sur une longue période. Par ailleurs, il faut remarquer la spécificité du public avec autisme qui nécessite que le chercheur puisse être clairement identifié, apprivoisé pour accéder aux traces de l'activité des sujets. C'est ainsi une immersion régulière dans les milieux d'enquête qui permet d'accéder à des données susceptibles de mettre au jour leur activité lors de la scolarisation. Alors comme le soulignent Cendrine Mercier et Gaëlle Lefer-Sauvage, lorsqu'elles questionnent leur place de psychologues-chercheuses dans le projet çATED-Autisme et précisent a*u départ très sollicitée sur des questions techniques liées à la tablette tactile, la psychologue est aussi investie pour répondre à la pédagogie, voire pour « faire à la place » des professionnels. La juste place de sa pratique (entre observation et intervention) est continuellement questionnée, notamment pour que l'appropriation des outils et des connaissances nouvelles qui en découlent puisse être pérennisée dans le temps, et non soumise à la seule présence ponctuelle de la psychologue-chercheuse* (Mercier et Lefer-Sauvage, 2017).

Comme je l'ai exposé, les objets que j'ai explorés s'attachent à mettre au jour l'activité des sujets à besoins éducatifs particuliers dans la confrontation à l'Ecole, aux savoirs et aux interactions entre pairs. Il s'agit donc de comprendre en quoi l'Ecole permet au sujet à besoins éducatifs particuliers de s'engager pleinement dans des activités spécifiques au milieu scolaire. Favoriser la mise au jour des effets de la scolarisation en milieu ordinaire, est une façon évidente pour moi de penser les questions liées à la participation citoyenne des élèves et non seulement de comprendre les processus tant d'intégration, d'inclusion ou de scolarisation inclusive, selon les terminologies du moment. De ce fait, le choix des méthodologies de recherche prend une orientation qui permet de considérer le paradigme de l'activité (Leontiev, 1975), pour comprendre la scolarisation des élèves à BEP. Aussi, je me suis orienté vers des méthodologies avec une forte présence sur le terrain, avec des recueils de données longs, tantôt recherche qualitative, recherche action ou participative désormais. Il paraît nécessaire à ce stade de mon travail de mieux éclairer ces différentes postures méthodologiques pour les mettre en lien avec l'épistémologie même du champ investigué.

[155] http://www.cated-autisme.univ-nantes.fr/

Considérer que la scolarisation des élèves en situations de handicaps et leur participation au système ordinaire relèvent de l'inscription pleine et entière dans des expériences sociales et de l'appropriation de savoirs, et non pas de procédures plus ou moins facilitantes, est un choix théorique. L'ancrage théorique, que j'ai développé et le choix des méthodes que je vais discuter maintenant lors de la mise au jour de ces processus, m'amènent à adopter une posture compréhensive pour analyser les données recueillies.

Comme nous l'avons vu, la scolarisation à besoins éducatifs particuliers s'appuie généralement, encore aujourd'hui, sur le concept de déficience et des processus de compensation qui se conjuguent avec une orientation plus ou moins conséquente vers des dispositifs spécialisés. Ainsi les enseignant.es s'attachent bien souvent à comparer les performances de ces élèves avec ceux qui fréquentent l'Ecole sans condition d'accès. Il s'agit pour ces enseignants de porter prioritairement leur intérêt sur les capacités de l'élève que sur les possibilités proposées pour accéder aux activités scolaires. Notre point de vue qui s'attache à mettre au jour l'activité des élèves à BEP va alors permettre de comprendre le processus d'accessibilisation avec ses freins, obstacles et facilitateurs.

1 – Implication et immersion dans les terrains de recherche

Comme le souligne Jean Michel Perez, (2018, p95) *dès lors que* [les] *recherches ont comme fondement explicite le contexte dans lequel elles devront s'organiser pour espérer faire milieu, un point particulier doit être énoncé. La recherche en éducation sur un objet « à fort enjeu local » conduit le chercheur à produire un collectif enseignants-chercheurs pour penser et agir dans des environnements hautement contraints. Ainsi, le développement de projets pour construire des occasions d'un « travailler ensemble » me semble être une condition nécessaire à cette implication du chercheur en éducation.*

Lors de mes premiers travaux (Bourdon, 1998 et 2003), il s'agissait de comprendre les effets de la scolarisation en dehors des institutions spécialisées dans la façon qu'ont les élèves en situation de handicap de se construire dans la confrontation à l'Ecole. C'est-à-dire que je me suis attaché, non pas à identifier les compétences qui leur permettaient d'être reconnus comme élèves, en référence à la culture légitime et aux autres élèves mais de mettre au jour les besoins de compensation pour atteindre les capacités des élèves généralement admis sans conditions préalables à l'école ordinaire. Ma démarche a été d'étudier ce que font et sont les élèves en situation de handicap et comment ils s'inscrivent dans des rapports à l'Ecole et aux savoirs qui les mobilisent en tant que sujet dans leur développement personnel. Il s'agissait donc pour ce type d'approche de recueillir des données qui permettent d'avoir accès à l'activité dans toutes ses dimensions, de recueillir des

données qui émanent de l'activité effective des sujets avec lesquels les recherches sont menées.

Une immersion sur les terrains fut donc choisis avec des entretiens semi-directifs, des observations, des bilans de savoirs (Bourdon, 2003). A ce niveau, il s'agissait, non seulement de collecter des matériaux pour nourrir mes questions de recherche mais surtout de permettre à chacun des jeunes rencontrés de se placer en situation d'interroger lui-même ses expériences, et de produire un discours non pas déjà constitué mais qu'il construit en parlant ou en écrivant. Ces faits langagiers peuvent être ainsi identifiés à des parcours, référents et/ou narratifs, ne pouvant se réduire ni à une simple réponse technique à des questions, ni à une communication comme une autre. *Une telle posture,* souligne Jean Yves Rochex (1992), *vise explicitement à instaurer l'espace de l'entretien comme un espace "clinique" (mais non thérapeutique), où s'opère un véritable travail, et où le jeune ne soit pas seulement en situation d'avoir à répondre aux questions d'un "enquêteur", mais puisse faire siennes les questions du chercheur, ou du moins certaines d'entre elles, pour entrer en dialogue avec lui-même.*

A mon sens, l'objectif de ce type de recherche n'est pas de construire la réalité ou de relater la diversité des données recueillies de façon contextualisée mais bien de construire et d'exposer la complexité des processus qui sous tendent la scolarisation de ces élèves et de rendre significatives les situations rencontrées et interprétées. Les conditions de cette interprétation s'articulent avec le cadre théorique qui lui même s'intrique avec les méthodes choisies pour recueillir les données de "terrain" et les analyser. *L'inscription dans une situation,* soulignent Bautier et Markadis (2004), *ne peut légitimer à elle seule les descriptions effectuées, descriptions dont le statut même mérite également d'être travailler, et laisser impenser les liens entre ce qui se joue justement sur plusieurs scènes, individuelles et collectives, sociale et psychologique et en fait sa nécessaire irréductibilité à la situation hic et nunc elle-même.* Les situations rencontrées, le statut des contenus relevés et analysés, l'exploitation des données recueillies doivent être travaillés au regard du cadre théorique et épistémologique pour être constitué en objet de recherche. Parce que les méthodes et techniques choisies pour interpeller les acteurs sollicités (entretiens semi-directifs, bilans de savoirs, observations principalement) permettent déjà une première construction, une première mise à distance de l'énoncé par l'auteur lui-même et qu'ensuite le chercheur s'engage, au regard des cadres posés, par et pour l'objet de recherche dans une interprétation, alors le choix d'analyser les discours produit par les acteurs est indispensable pour accéder à l'activité des personnes enquêtées. Ainsi l'analyse des pratiques langagières (Bautier, 1995) s'effectue dans les dimensions historiques et sociales de leur production. Dans la mesure où le caractère significatif de mes recherches sur la scolarisation des élèves à BEP est posé comme un choix d'entrée, il m'a paru pertinent d'opter pour une méthodologie permettant des analyses qualitatives des processus en jeu. Au delà de la singularité des sujets que je rencontre, et

sans essayer de m'attacher prioritairement à l'historicité des situations, j'ai pu dégager et identifier des spécificités dans un 1er temps en m'attachant à mettre au jour des rapports au savoir, des mobiles d'apprendre, des médiations lors de la confrontation à l'Ecole (Bourdon, 2003, 2005, 2007). Il s'agit alors d'un choix méthodologique et épistémologique qui est lié à la façon dont le chercheur porte un intérêt à la mise au jour des processus d'élaboration de soi dans et à l'Ecole pour des sujets à BEP. Etudier les processus de mobilisation (ou de démobilisation) ainsi que des rapports au savoir des enfants et des jeunes en situation de handicap avec une population cible sur une longue période m'amenant à de fortes implications sur le terrain[156] n'induit pas qu'il faille centrer ces analyses comme relevant uniquement des pratiques, des discours ou des manières de faire ou d'être qui seraient individuelles ou mêmes contextuelles. Il s'agit bien évidemment de les penser comme des discours ou des pratiques dominantes dans le contexte. C'est d'ailleurs à ce titre que des analyses qui pourraient paraître contextualisées ont un sens ici. Le support théorique dans lequel elles s'inscrivent, la prise en compte par le chercheur des conditions socio-historiques dans lesquelles elles s'effectuent, en relation notamment avec le concept de milieux sur lequel je me suis appuyé (Wallon, 1954), permettent de passer d'une analyse de situation individuelle à la compréhension des processus pour d'autres situations et populations. La logique d'écriture s'effectue donc dans une démarche de décomposition- recomposition des données recueillies et analysées.

2 - Analyser les données langagières pour identifier l'activité des acteurs

Dans cette approche, les matériaux recueillis étant très principalement des données langagières, se pose la question de savoir comment les exploiter et dans quelles perspectives. Dès mes premiers travaux et compte tenu des objets de recherche, le choix d'entretiens semi-directifs en situation d'interaction orale en face à face m'a paru particulièrement pertinent. Comme c'est encore principalement le cas aujourd'hui. En effet, lors du recueil de données, il s'agit de mettre au jour les effets de l'activité d'un point de vue subjectif dans la confrontation à l'école, notamment. Aussi recueillir un discours sur ce que le sujet dit faire et penser, ce qu'il éprouve et sur l'activité qu'il construit à l'Ecole, permet d'accéder à la question de la construction des savoirs. Car étudier le langage en lieu et place de la langue qui est souvent associée aux manques linguistiques est pertinent parce qu'il s'agit d'identifier, *d'une part, la relation entre langage et élaboration*

[156] Pour cette recherche, j'ai mené des enquêtes par entretien auprès de 8 écoliers, 19 collégiens et 9 lycéens. J'ai aussi observé à plusieurs reprises 6 classes différentes (CLIS 1 et 4) et leur enseignant.

*identitaire, au sens d'élaboration simultanément subjective et sociale, et d'autre part, du langage comme lieu nécessaire de l'activité de l'élève (*Bautier et Rochex, 1998). Alors*, il est particulièrement important de distinguer la langue, système de règles qui organise la mis en mots et en texte, et l'utilisation de la langue, le langage, système symbolique de significations cognitives, subjectives, sociales, référentielles* (Ibid.). C'est donc une somme conséquente de données langagières que je recueille pour laquelle je procède à une analyse du discours et des pratiques langagières. Cette analyse est effectuée sur le corpus de chaque entretien, c'est-à-dire sur l'ensemble des discours produits par le chercheur et les interviewés, retranscrits de manière littérale. *L'analyse du discours concerne l'analyse de tous les composants langagiers, elle comprend, d'une part, les analyses linguistiques qui étudient et comparent les structures formelles du langage et d'autre part, l'analyse des contenus qui étudient et comparent le sens des discours pour mettre au jour les systèmes de représentations véhiculés par ce discours* (Blanchet et Gotman, 1992). Au-delà de ce qui est relaté comme expérience par le sujet, c'est donc bien le sens qui est donné à l'activité que je cherche à mettre au jour. *Dans cette perspective, retranscrire les entretiens et les analyser peut aussi être utile pour comprendre la manière dont ils ont été conduits. La démarche est utile pour mieux appréhender les limites des données recueillies. D'autre part, les activités réflexives sont aussi un ressors du développement des professionnels et des chercheurs*[157] (Vidal-Gomel, 2021). Les méthodologies utilisées pour analyser les interactions verbales qui prennent en compte le contenu des tâches peuvent être pertinentes pour une réflexion approfondie. Ainsi, mes premières recherches réalisées sous la direction d'Elisabeth Bautier m'ont amené à comprendre *quel est le rôle de la langue dans les différences de réussite et d'appropriation de connaissances scolaires* (Bautier, 1995) puisque cette question était centrale dans mon approche de la compréhension des processus de scolarisation que l'institution scolaire appelait « intégration scolaire ». Si j'ai souhaité mieux identifié ce que recouvrait la scolarisation que j'ai qualifié d'inclusive, c'est parce qu'il me semblait heuristique de mettre au jour des processus pour comprendre l'activité des élèves en situation de handicap lors de la fréquentation scolaire et non pas l'effet des dispositifs proposés en compensation de leur déficience. Parler de scolarisation inclusive et non d'intégration scolaire fut pour moi un moyen de me décentrer des logiques de l'époque pour m'attacher à mettre au jour l'activité des élèves lors de la scolarisation en milieu ordinaire. Les choix méthodologiques furent pertinents et le sont encore aujourd'hui dans les recherches que je conduis car *il est possible de décrire le fonctionnement du langage comme l'articulation des différents niveaux qui font sens dans le discours au moment de l'analyse, il s'agit de repérer des indices dans des éléments linguistiques qui n'ont pas de sens en eux-mêmes, mais dont le sens varie selon les genres discursifs et les fonctions qu'ils réalisent* (Ibid.). Cette technique d'analyse permet d'identifier ainsi, l'activité du sujet à travers la façon dont il en parle. L'activité étant ici caractérisée par ce qui permet l'acquisition de

[157] Voir dans ce même ouvrage (Partie 1), le chapitre : *La réflexivité épistémo-méthodologique : orienter l'activité d'enquête et limiter les risques* (B. Albero, 2021).

savoirs scolaires et du métier d'élève ce qui est particulièrement utile pour qu'ils soient considérés comme membres de la communauté scolaire lorsque ces élèves sont par ailleurs reconnus en situation de handicap, en intégration ou inclusion au regard des autres élèves reconnus en scolarité. Comment le sujet se situe dans son discours ? Est-il acteur, auteur, dominé, dominant dans son rapport à l'école ? A quel moment de son discours, comment parle-t-il de l'Ecole, des apprentissages, du savoir, en quelque sorte que dit-il de son activité effective et des pratiques dans l'espace scolaire et suivant quel type de discours. Il s'agit de comprendre quelles sont les causalités et les finalisations dans les propos du sujet. J'analyse les modèles utilisés, le cadre de référence, l'attitude du locuteur, le genre dans lequel le discours est construit (polémique, didactique ...), les registres (opinion, valeurs, expériences, savoir, sens commun...), les mouvements et les stratégies discursives, enfin je cherche à identifie la place du sujet à travers son positionnement dans le langage (dominant/dominé, production mini/maxi, haute/basse ...). *Identifier ce que les élèves handicapés font avec le langage permet probablement d'accomplir des changements dans les démarches pédagogiques proposées pour scolariser ces élèves et permet aussi de déplacer la nature des interventions à conduire vers des domaines où l'enjeu est plus important : écrire et parler « pour » penser, transformer, comprendre, apprendre, élaborer.* C'est donc en étudiant ce que les élèves font du et avec le langage que l'on peut comprendre les médiations langagières par lesquelles se construisent les différences entre élèves (Bourdon et Bautier, 2000). Il s'agit alors de comprendre quelle est la place du sujet dans son discours pour mettre en évidence le rapport au savoir et à l'École. Dans cette approche, c'est aussi une manière de restituer à la question du handicap une place dans la singularité à travers le langage. *Les pratiques langagières de chacun d'entre nous, sont à la fois linguistiques, sociales et cognitives*, souligne Élisabeth Bautier (1995a). En n'isolant pas le langage des autres pratiques du sujet, il est possible de définir les pratiques langagières comme des pratiques sociales. Elles produisent donc des significations qui font sens dans l'histoire du sujet et permettent au chercheur de puiser dans ces ressources langagières pour identifier et comprendre les processus cognitifs en action. Cela signifie qu'il existe un rapport, une relation entre les pratiques langagières et les pratiques sociales et que, par conséquent, le langage construit et donne à voir les façons dont les sujets ordonnent le monde et les rapports qu'ils entretiennent au monde et au savoir. Étudier le langage, les catégories de classement utilisées, c'est étudier le type d'activité que le sujet construit dans sa confrontation au monde. La façon dont il construit une place sociale en lien avec la singularité de son histoire personnelle. *Lorsqu'on étudie les productions langagières, on travaille non sur la réalité des référents mais sur les produits des activités socio-cognitives que les sujets, en fonction de leur mode de socialisation, exercent sur ces réalités. Les représentations et "rapport à .." sont en ce sens le lieu où se manifeste la double nature sociale et individuelle de la socialisation* (Ibid).

Le langage n'exprime pas la réalité mais l'élaboration que le sujet fait de la réalité, il indique le rapport que le sujet entretient avec les objets et les situations dont il parle. En ce sens, *l'analyse du langage utilisé permet de comprendre le lien entre le sujet et le monde social, il dit le rapport au monde du sujet et notamment les formes socio-cognitives dans lesquelles il pense le monde*, précise N. Hedjerassi (1995). Ainsi lorsque le chercheur demande à un élève ce qu'il fait à l'Ecole, avant même que se pose le problème de la nature des formes linguistiques qu'il utilise, se pose le sens de son activité langagière dans une situation donnée. Étudier le sens du langage comme pratique, c'est étudier la façon dont le locuteur construit sa pensée et le rapport qu'il a à son activité cognitive. Frédéric François nous permet de questionner la façon dont le chercheur peut prendre en compte le langage dans ce qu'il appelle un horizon discursif. En effet, souligne t-il, *parler d'horizon discursif, c'est parler de tout ce qui est autour du discours, nécessaire à sa signification et qui constitue ainsi un ensemble ouvert par opposition à ce qui est » dans le message » lui-même* (François, 1993). La nécessité d'analyser les discours au delà du contenu me paraît alors fondamentale pour accéder à une compréhension des effets de l'activité du sujet et identifier ce qui est en jeu dans le processus de scolarisation. Si aujourd'hui la question du rapport au savoir est moins présente dans mes travaux c'est que je m'attache à comprendre le processus de subjectivation avec l'activité des élèves et que j'essaie alors de comprendre le sens de ce qui est dit et fait et la façon dont le sujet ordonne le monde, donc son activité liée au savoir et aux pairs lors de la fréquentation scolaire en milieu ordinaire. La production du langage est une mise en ordre du monde qui implique un certain travail cognitif et langagier. Ce travail entraîne et est construit, par une activité mentale qui produit des formes linguistiques particulières de catégorisations, d'objectivation, de décontextualisation, de généralisation, d'analyse ... *C'est ce qui contribue à donner son sens à cette activité que l'on nomme "apprendre"*, précise Élisabeth Bautier (1995). L'analyse des pratiques langagières permet donc d'identifier et de décrire des phénomènes et des processus qui constituent le rapport épistémique au savoir.

Il ne s'agit pas de revenir sur le rôle du langage dans la scolarisation des élèves à BEP car j'ai montré, comme d'autres chercheurs[158], que le langage, outil de communication, symbolisation de la présence de l'individu face à autrui, est un objet collectif qui introduit la personne handicapée en tant que membre d'une communauté (Bourdon et Bautier, 2000). Ce qui est pertinent pour comprendre les processus de participation scolaire, c'est l'activité des élèves en analysant leurs pratiques langagières qui montrent la façon dont ils sont membres de l'institution scolaire. C'est-à-dire qu'ils déploient des moyens linguistiques, des contenus qui donnent à voir leur insertion dans le monde scolaire. L'ensemble des pratiques socio-langagières que j'ai décrites sont donc peu

[158] Voir notamment François, F. et Lewi-Dumont, N. (2000). dossier spécial « Handicaps et langages », *La nouvelle revue de l'AIS N°9 - 1er trimestre 2000*

dissociables de processus identitaires et d'élaboration subjective. Il s'agit comme je le précise d'être vigilant aux défauts de langages des élèves dits à BEP car *concernant les spécificités langagières [des élèves handicapés], la piste la plus fréquente consiste à étudier le problème du code linguistique qui peut être défaillant et qui est d'ailleurs même considéré a priori comme tel, et nécessitant une rééducation, un apprentissage spécifique. [...] Nous voulons adopter un autre point de vue, peut-être plus important si l'on veut comprendre les différences de réussite et d'intégration à l'école, celui de l'utilisation même du langage par les élèves handicapés* (Bourdon et Bautier, 2000). C'est-à-dire qu'il s'agit lors de l'analyse des données langagières des élèves, de comprendre ce qu'ils font avec le langage pour exister en tant que sujet, et non pas ce qu'il devrait dire pour être reconnus comme élèves. *L'analyse de la seule langue, la recherche d'indices stables, ne rendent pas compte des productions, celle du seul contenu des productions non plus* (Bautier et Rochex, 1998). *Les constructions discursives, les mouvements de la pensée, étroitement liées à ceux du langage au sein d'un même énoncé, ou d'un texte, les mélanges possibles de voix différentes, les tissages volontaires ou non de différents genres […] ne relèvent pas, pas seulement d'une maîtrise de la langue en tant que système ou en tant que formes, mais davantage d'une élaboration progressive, d'un univers symbolique, de l'habitude, construite socialement* (Ibid.).

Ainsi l'attention que je porte à ce qui est dit, dépasse largement le contenu qui est présenté, pour aller puiser au fond du sens de ce que l'acte de parole signifie car il s'agit de mettre au jour ce que les élèves accordent comme importance à la question de leur scolarisation dans une Ecole qui leur est parfois hostile ou qui révèle des difficultés signifiantes pour la continuité de leur parcours scolaire. Alors ce qui m'intéresse est d'identifier la place, la position identitaire, le positionnement social qui se construisent avec et à l'Ecole. Comme le soulignent Bautier et Rochex (Ibid.) *si les pratiques langagières correspondent à des formes de pensée et des façons d'appréhender le monde, dissocier ce qui est dit de la façon dont c'est dit, n'a guère de sens lorsque l'on cherche justement à saisir les formes de construction de soi*

Les textes écrits ou retranscrits analysés par le chercheur deviennent alors après "travail", des objets spécifiques qui lui sont propres et d'un tout autre objet que celui initialement produit par l'enquêté. Ces textes du chercheur sont en effet décryptés, annotés, découpés, soulignés et c'est à travers ces nouveaux corpus que le chercheur identifie et construit des catégories qui lui permettent de comprendre ou de mettre au jour des processus qui jusque là étaient opaques.

3 - Production de savoirs issus de la recherche et participation des acteurs

Comme le souligne Dominique Paturel, *tout travail de recherche repose sur une vision du monde qui fonde aussi bien l'objet ou le projet de recherche que la méthodologie employée. La réflexion épistémologique ne peut pas être évacuée, elle est consubstantielle à toute recherche qui s'opère. Inversement les choix méthodologiques et conceptuels opérés tout au long de la recherche dessinent une logique qui relie les questions théoriques, méthodologiques et épistémologiques* (Paturel, 2015). Ainsi dans les recherches que je mène, la place des acteurs dans la production du savoir scientifique et pratique est essentielle. Les modalités participatives et collaboratives de la recherche permettent d'impliquer les équipes et les usagers dans le déroulement et la production d'outils pour favoriser la participation en milieu commun. Que ce soit lors de recherches menées dans des dispositifs dits inclusifs tel le lycée de Bourdonnières à Nantes (Bourdon et Toullec-Thery, 2016, 2018 ; Bourdon, 2020c) lors de la recherche çATED-autisme avec immersion des doctorantes sur une longue période tant en Ulis Ecole TED (Guffroy, 2017) qu'en IME (Mercier, 2017) ou actuellement pour la recherche Participe 3.0, il est possible de qualifier ces méthodologies comme relevant du champ des recherches-action ou participatives. Il s'agit en effet, de s'attacher à comprendre l'activité des publics auprès desquels nous les menons pour mieux identifier les processus qui favorisent l'accès aux apprentissages, aux interactions sociales. Compte tenu des besoins éducatifs particuliers de ces populations avec autisme habituellement accueillies en institution ou classe spécialisée, la construction d'outils numériques permettant d'accéder à une autonomie est particulièrement délicate. En effet, il est nécessaire de proposer un cadre sécurisé et sécurisant pour permettre la réalisation des activités quotidiennes tout en veillant à assurer un encadrement social et éducatif de qualité. Les familles doivent trouver un espace de sécurité pour « autoriser » l'accès à d'autres espaces d'activité comme c'est le cas de l'habitat inclusif partagé dans le projet Participe 3.0. Les indicateurs de réussite devront donc se trouver dans la participation et l'utilité sociale des activités de chacun.e. Ainsi comme le précise Jean Foucart, la recherche participative ou recherche-action demande que la construction de l'objet de recherche se réalise pas à pas et ait pour destinée de se transformer puisqu'il relève d'une construction provisoire qui va évoluer au fil de la recherche et des problématiques qui naissent. *Le chercheur avance disponible aux événements et aux rencontres, il ne vient pas vérifier des hypothèses mais en chercher quelques-unes soumises à l'épreuve de l'observation et remaniées au fur et à mesure de son avancée, dans une oscillation permanente entre une théorie provisoire et un terrain qui permet son ajustement* (Foucart, 2018). Cette posture épistémique me paraît tout à fait pertinente lorsqu'il s'agit de mettre au jour l'activité des sujets dans un environnement dans lequel ils sont

membres. Il s'agit pourtant pour le chercheur d'être à l'écoute du *discours des acteurs et des institutions qui occupent l'espace et l'ont façonné*. Il s'agit alors d'appréhender *une démarche de terrain où la compréhension des logiques sociales s'élabore progressivement, où le questionnement évolue et la problématique « bouge » au fur et à mesure de la progression de l'enquête, où le chercheur suit des « pistes » plutôt qu'il ne s'enferme dans une quête de confirmations, falsifications ou vérifications* (Ibid.).

Ainsi à ce moment de ma réflexion, il semble nécessaire de préciser la nécessité de mener des recherches *avec* et non *sur* les publics concernés, c'est-à-dire prendre en compte l'implication des acteurs chercheurs et usagers, aidants professionnels ou familiaux dans l'évolution de la recherche. A la différence de la *recherche-action qui est particulièrement définissable par la visée recherchée qui est la définition et la conduite d'une action transformatrice* (Audoux et Gillet, 2015), […] *les recherches participatives, dans la majorité des situations, font intervenir les acteurs à un moment précis du dispositif expérimental qu'est la collecte de données. Le protocole expérimental est établi sans eux, et bien en amont d'une problématique qui ne concerne a priori que le monde scientifique.* Ainsi comme je l'ai précisé, les recherches que je mène, procèdent d'une élaboration problématisée au préalable, ancrée dans un cadre théorique dans lequel la confrontation au terrain lors de recueil de données va s'opérer en lien étroit avec les acteurs. Concernant le public avec autisme, il est tout à fait pertinent de viser une implication forte auprès des usagers en raison des modes de relation qui se construisent alors, qui deviennent grandement facilitateurs de l'accès au terrain et au recueil de données. Par ailleurs, comme je l'ai dit, les préconisations actuelles[159] concernant ce public en particulier est de viser une participation active dans l'espace social notamment lorsque des recherches sont conduites pour mieux appréhender les freins et facilitateurs de l'activité.

5 – Mise en œuvre de recherche impliquée auprès de populations dyscommunicantes

Nous l'avons vu, le principe même de la participation effective des acteurs dont la mise au jour de l'activité est l'objet de la recherche, implique de penser le cadre épistémologique[160] et méthodologique avant de s'engager dans le processus de recherche. *Or cette évidence doit être interrogée dès l'instant où l'on s'inscrit dans des démarches participatives, car elle véhicule avec elle un ensemble*

[159] Voir « Stratégie nationale pour l'autisme 2018-2022 » https://handicap.gouv.fr/archives/ancienne-rub-autism/strategie-nationale-pour-l-autisme-2018-2022/

[160] Lalande définit l'épistémologie comme *l'étude critique des principes, des hypothèses et des résultats des diverses sciences, destinée à déterminer leur origine logique, leur valeur et leur portée objective :* Lalande, A. (dir.), (1902-1923). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris : PUF (rééd. 1991)

de présupposés et de positionnements épistémologiques qui sont loin d'aller de soi et qui conditionnent pourtant toute la dynamique partenariale précise Yves Bonny (2015). Cette participation des acteurs de la recherche est d'autant plus spécifique qu'il s'agit de personnes présentant des troubles potentiels dans l'expression langagière. En effet, s'attacher à mettre au jour l'activité de personnes avec autisme susceptibles d'une activité langagière restreinte est en soi un problème dans le cadre de l'analyse des pratiques langagières que j'ai posé précédemment. Les entretiens de recherche que je mène auprès des personnes avec autisme se déroulent dans une interaction langagière, interactions verbales conditionnées aux troubles de la communication spécifique au public. Comme le souligne Colwyn Trevarthen (2007) *dans leur langage, les expressions d'intentions et de sentiments font défaut alors que ce sont surtout celles-ci qui permettent habituellement de communiquer avec les autres (comme la fierté, la sympathie, le doute, l'humour).* Ainsi dans ce cas de figure, s'il m'est utile de recueillir la parole sur/de l'activité, la forme de collecte elle-même est pourtant à questionner comme l'indique Alain Blanchet (2015) à propos d'entretiens de recherche avec des interviewés « dyscommunicants », *si l'utilité heuristique de l'instrument n'est aujourd'hui plus à démontrer, l'instrument lui-même comme méthode reste discuté ; à cet égard, les réflexions systématiques des utilisateurs ont fait étrangement défaut et restent encore l'exception.* En effet, comment conjuguer difficultés de communication et recueil d'un acte de langage qui est basé sur un échange, des questions, des interactions entre le chercheur et l'interviewé ? *Il est donc très étrange que le moyen le plus spontané de faire dire (l'interrogation directe) soit aussi le moyen le moins propice à l'expression de la vérité recherchée* (Ibid.). Il est alors intéressant de construire un cadre d'entretien qui se réalise à trois participants incluant le chercheur, la personne dyscommunicante et un aidant familial ou professionnel. Certes, les interactions sont triangulées mais cette méthodologie peut permettre de faire émerger une parole croisée facilitée par le cadre non contraint d'un recueil de discours en tête à tête. Il s'agit alors pour le chercheur de construire un guide d'entretien essentiellement basé sur des thématiques, représentant autant de points à aborder que de variables de l'activité au détriment de questions directes qui entraveraient l'interaction langagière dans cette situation. Egalement a*vant l'entretien, le chercheur doit réfléchir à la manière de préparer la scène de la rencontre le plus soigneusement possible,* précisent Julia Midelet et Régine Scelles *le dispositif de conception de la scène de l'entretien et ses modalités de réalisations sont dépendants de la question posée et de la manière dont elle est posée. Si dans le cas d'une recherche-action en sciences de l'éducation au sein d'une école, il peut être pertinent de préparer l'entretien avec l'enseignant, ce dispositif pose un problème important de loyauté. En effet, il est demandé aux enfants de parler de l'école avec l'enseignant, ce qui évidemment a des incidences sur le discours produit. Le chercheur doit être averti de ces biais et agir en connaissance de cause pour ne pas mettre la personne DI*[161] *en situation délicate* (Midelet et Scelles,

[161] Déficiente intellectuelle

2015). Faire dire dans ce cadre contraint suppose donc que le chercheur puisse anticiper les écueils de l'acte de parole et qu'il puisse prendre en compte un ensemble de données qui passent par l'entretien mais aussi des observations, voire des entretiens d'auto-confrontation croisée à partir des supports de l'activité des usagers avec autisme ou plus largement présentant des difficultés cognitives[162] pour accéder à une analyse réflexive de leur activité. *Une connaissance des besoins spécifiques de la personne rencontrée permettra d'identifier la pertinence de la présence d'un tiers, l'image renvoyée par le chercheur ou encore les modalités de présentation d'un document permettant de parler de consentement éclairé. La scène de l'entretien mérite aussi que l'on s'y intéresse au sens où la conduite et le rythme impulsés peuvent révéler un certain nombre d'obstacles qu'il convient d'identifier pour tenter de les dépasser* (Ibid.). Par exemple, il est intéressant de relever qu'il est possible d'utiliser des outils de médiation basés sur des cartes images ou pictogrammes de façon à produire des situations de communication qui permettent de dépasser la production verbale limitée, voire inexistante, de certaines populations. *Ainsi, transformer son pouvoir de faire dire d'interviewer en faire pouvoir dire par l'interviewé prend une dimension particulière dans ces situations de communication entravée, en ce sens que l'entretien s'y trouve être aussi un moyen de reconquête de l'autre et de soi* (Blanchet, 2015).

Dans ce cadre, il est pertinent de penser l'implication régulière du chercheur sur le terrain de recherche dans sa participation aux activités éducatives quotidiennes des usagers à besoins éducatifs particuliers tout en interrogeant la complexité des situations dans ce qu'elles produisent comme difficultés de mise à distance du terrain pour analyser les données recueillies. Il s'agit également de penser les outils du chercheur pour recueillir des données en sortant des modalités habituelles qui consistent à se doter des guides d'entretien, d'un moyen d'enregistrement et d'un cadre pour réaliser l'entretien. En effet, comme le précisent Bédoin, Lantz et Marcelli (2015), *la recherche de situations d'entretien originales, si elle implique a priori plus d'obstacles à la communication, apporte au chercheur une compréhension des conditions même de construction et de dépassement des situations de handicap, ainsi que la constitution d'une boîte à outils élargie aux nouvelles technologies.*

Le cadre épistémologique dans ce contexte de recherche implique que le chercheur ait précédemment compris le milieu dans lequel la recherche va s'inscrire. Il aura donc pour mission de s'immerger dans l'environnement dans lequel la collecte de données va se réaliser pour à la fois s'y impliquer pleinement et en identifier les écueils pour éviter les biais de recherche liés à l'implication. Il s'agit alors pour le chercheur de mettre en œuvre les conditions pour que l'enquêté (personnes à BEP et aidants dans notre cas) puisse investir progressivement le cadre de

[162] Précisons que les troubles liés à l'autisme ne produisent pas nécessairement des difficultés de communication et un accès à la langue mais que souvent les aspects émotionnels de la situation d'échange peut produire des freins dans les interactions.

l'enquête et y prendre place, c'est-à-dire permettre une co-construction de la production scientifique et de l'action. Ainsi comme le souligne Christine Vidal-Gomel à propos des entretiens d'auto-confrontation, *leur utilisation repose sur une ou des théories de l'activité et vise à comprendre ce que le sujet mobilise de lui-même (sous l'angle biologique, social, psychique, cognitif, en incluant l'expérience) pour agir en situation, ce que sont les buts qu'il poursuit, comment il s'y prend de façon détaillée pour y parvenir* (Vidal-Gomel, 2021).

6 – Encadrement de travaux de thèse et implication des acteurs

Les travaux que je vais rapidement présenter ci-après sont issus des trois thèses que j'ai co-encadrées ou que j'encadre actuellement. Ils montrent l'engagement dans l'activité et l'accompagnement en recherche de jeunes chercheures. Les champs que ces thèses couvrent, sont intéressants dans mon parcours de chercheur puisqu'ils vont s'ancrer auprès de publics à besoins éducatifs particuliers et s'intéressent, d'une part, à l'effet de l'usage des outils numériques chez les personnes autistes en postulant que les artefacts permettent au sujet de s'engager dans l'activité. D'autre part, l'une d'entre elle va mettre au jour le rôle des institutions et ses acteurs pour donner accès à l'université pour des jeunes en situation de handicap. C'est-à-dire que nous allons alors nous attacher à regarder le parcours des sujets dans la confrontation aux institutions.

6.1 - Numérique et autisme

En co-encadrant la thèse de Cendrine Mercier (2017) qui portait sur « la construction et les effets de l'appropriation d'un outil numérique auprès des enfants avec autisme en IME Interactions en situation d'apprentissage en lien avec l'utilisation d'un agenda numérique », j'ai engagé un travail dans un nouveau champ dans le cadre d'un projet de recherche pluridisciplinaire.

Les enfants avec autisme sont souvent confrontés à des difficultés en lien avec la perception et la construction temporelle, ce qui impactent directement leur quotidien les empêchant ainsi de s'inscrire pleinement dans les situations d'apprentissage. L'utilisation de supports papier de planification leur permet d'anticiper les événements à venir et de limiter leurs angoisses. L'utilisation de l'application çATED, constituée d'un agenda numérique associé à une minuterie visuelle, est proposée pour pallier à ces difficultés de planification. Cette thèse vise à identifier le processus d'appropriation de l'outil numérique des encadrants puis d'analyser les effets de l'usage de cet outil sur le développement de compétences sociocognitives des usagers-enfants. Cette recherche s'est déroulée auprès de cinq enfants avec autisme âgés de 6 à 12 ans et accueillis en

Institut Médico-Educatif (IME). Des entretiens semi-directifs mensuels ont été menés auprès des neuf professionnels et des cinq parents et ont fait l'objet d'une analyse thématique. Une séance filmée hebdomadaire, pendant un an, était réalisée avec l'enfant et le professionnel afin d'étudier l'évolution des comportements de l'apprenant. L'analyse de ces données est réalisée avec un outil statistique d'analyse de cas unique : Tau-U. Les résultats indiquent une appropriation opérante du support numérique par les professionnels experts dès les premiers mois de l'étude. De plus, l'utilisation de l'application çATED auprès des enfants permet de maintenir leur disponibilité cognitive, de réduire la fréquence d'apparition des comportements-défis, de développer une communication non verbale favorisant les échanges avec autrui et d'enrichir les interactions multiples au sein de la dyade professionnel-enfant.

Le co-encadrement de la thèse de Mercier (2016) avec Jean François Bourdet[163] est une expérience intéressante du point de vue de la construction de mon identité de chercheur. L'objet était attaché à la recherche çATED-Autisme. En effet, le cadre dans lequel ce travail s'est engagé était située dans un projet ample où se conjuguent besoins et compétences en sciences de l'éducation, en psychologie, en informatique des IHM. A travers le développement de l'application çATED sur tablettes numériques pour enfants avec TSA, des enjeux multiples sont perceptibles : aide aux accompagnants, professionnels et au sein de la famille, dimension structurelle de l'introduction d'un nouvel outil dans des contextes institutionnels divers (ULIS, IME), relation entre les différents partenaires, suivi et perception chez les utilisateurs de phases d'instrumentalisation de l'application.

Ce projet financé, à travers la fondation de l'Université de Nantes pour la thèse en SHS, ainsi que par une thèse industrielle pour la partie informatique (thèse CIFRE en parallèle chez SII, développeur de l'application) est donc de grande ampleur .

Pour s'insérer dans cet ensemble dynamique et complexe il fallait articuler, la thèse en informatique. Le contrat de « docteur en entreprise » de cette thèse prévoyait un appui d'expertise sur des projets de développement avec le Centre d'Expertise National des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'autonomie dans le cadre des projets « Eyeschool » et « ICityForAll » coordonnés par le CENTICH. Ce travail d'encadrement mobilisait ainsi trois grands domaines : recherche située, coordination de projet et encadrement dans le cadre d'un partenariat avec un partenaire (CENTICH). Le travail conduit en commun, les résultats obtenus, me paraissent montrer la pertinence de la thèse associés aux nombreuses publications, à la participation aux colloques et journées d'étude. En effet, le projet de Cendrine Mercier étant de

[163] Professeur des universités en sciences du langage – Le Mans Université – CREN EA 2661

demander une qualification de maître de conférences, il s'agissait alors de l'accompagner tout au long due son parcours pour être en mesure de briguer ce concours[164]. Certes on peut supposer que sa formation antérieure de psychologue clinicienne l'a sans aucun doute aidée à trouver son chemin dans l'articulation avec la doctorante en informatique, avec sa double direction, avec sa double mission. Dans le cadre de recherche participative, je mesure ici combien le rôle de directeur de thèse est fondamental pour favoriser une mise à distance du terrain compte tenu de l'implexité (Legrand, 2006) des situations, pour engager une production de savoirs, pour modérer les conflits, étayer le chercheur-apprenant pas à pas. Il apparaît ainsi une nouvelle fois la pertinence de la multi-disciplinarité des projets de recherche. Cette première expérience d'encadrement de thèse fut d'une extrême richesse pour penser ma place de coordonnateur de la recherche et de co-directeur de thèse.

6.2 – Politiques inclusives des universités et scolarité des étudiants handicapés.

La thèse en cours de Micha Mittouchi, co-encadrée avec Florence Binard[165] (directrice de thèse) a pour ambition d'étudier les politiques scolaires et universitaires inclusives et les parcours universitaires des étudiants en situation de handicap dans le cadre des mesures réglementaires de chacun des deux pays. En ce qui concerne la France, le comité interministériel du handicap le 20 septembre 2017 expose deux objectifs : développer la recherche pour améliorer la prise en compte du handicap dans une société inclusive et développer la connaissance des besoins des personnes en situation de handicap. Ces deux objectifs sont pris en compte dans cette thèse.

Les préconisations d'un rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche en 2006, affirment « Les travaux de thèses, les recherches de certains laboratoires et instituts fédératifs de recherche constituent certainement des sources d'information et de réflexion très riches et pourraient utilement éclairer les autorités administratives pour la mise en œuvre d'une politique en faveur des étudiants handicapés et venir en appui des services « handicap » […]. Les résultats de ces travaux pourraient apporter des éléments innovants qui seraient, sous des formes à déterminer, portés à la connaissance des

[164] elle est depuis recrutée à l'université de Nantes/Inspé et membre titulaire du CREN

[165] Florence Binard est professeure en études anglophones (Université Paris 7 – Paris Diderot, UFR EILA). Membre titulaire du laboratoire ICT et Co-directrice du GRER (Groupe de Recherche sur l'Eugénisme et le Racisme).

établissements et des services qui accueillent des étudiants handicapés [166]».

L'Unesco en 2017, enjoint les pays à revoir leurs politiques pour y renforcer le processus inclusif autour de quatre dimensions (concepts, déclarations de politique, structures et systèmes, pratiques)[167]. Pour notre part, nous articulerons notre recherche autour des politiques, des structures, systèmes et pratiques pour comprendre la place de l'inclusion dans ceux-ci et en évaluer l'impact au travers de l'étude des expériences des étudiants en situation de handicap.
Dans la délimitation de l'objet de recherche, où la focale est portée sur les parcours universitaires, Micha Mittouchi a fait le choix de s'intéresser aux parcours biographiques des étudiant.es dans ces aspects scolaires de façon à identifier des clés de compréhension. Il s'agit effectivement de mettre au jour les conditions d'une réussite universitaire : quels déterminants de cette réussite proviennent des politiques inclusives et lesquels des ressources de l'étudiant et de son milieu d'origine pour expliquer les parcours. Cette approche rejoint celle que j'ai entreprise pour identifier les effets du parcours scolaires des élèves à BEP et qui a donné lieu à enquêtes et publications (Bourdon, 2015 et 2020b). L'état d'avancée de la thèse ne permet pas encore d'envisager des publications puisque la partie anglaise de l'enquête est en cours dans les conditions sanitaires actuelles qui rendent l'accès au terrain difficile.

Le choix de la Grande Bretagne s'explique par le constat du nombre d'étudiants anglais en situation de handicap et sa proportion au sein de la population étudiante comparé à la France. Outre Manche, le nombre d'étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur est passé de 183 005 étudiants en 2012/2013 à 211 255 étudiants en 2015/2016 soit 11% de la population étudiante. En comparaison, le nombre d'étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur français en 2015/2016 est de 23 257 étudiants (1,22% de la population étudiante) En 2016/2017, ils sont 229 470 étudiants anglais soit 12% de la population étudiante. Ces éléments et en particulier la différence de proportion d'étudiants en situation de handicap au sein des populations étudiantes (1,22% en France par rapport à 12% en Angleterre), amènent à s'interroger sur les raisons d'un tel écart. L'hypothèse que l'on peut faire s'inscrit dans les mesures politiques et le dispositif en place historiquement mises en place dans ces deux pays.
C'est pourquoi mettre en perspective les politiques inclusives et les dispositifs inclusifs des deux

[166] Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche. (2006). La politique d'accueil des étudiants handicapés, Rapport n°2006-050, p.47.
[167] UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris : UNESCO. Repris dans Catherine Reverdy.(2019). Apprendre (dans) l'école inclusive. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 127, p.18.

pays est pertinent.

L'encadrement de cette thèse est de nature différente de la précédente et de celle qui est engagée pour le projet Participe 3.0, dans la mesure où il ne s'agit pas d'un projet de recherche dans lequel je suis impliqué au CREN. Je suis donc confronté à une zone de risque puisqu'il ne s'agit pas non plus d'une recherche qui s'inscrit dans une approche pluridisciplinaire. Par ailleurs, mon engagement est mineur au regard de celui de Florence Binard dont l'objet est proche de ses travaux. Toutefois, l'intérêt de co-encadrer dans des conditions scientifiques et épistémologiques différentes me permet de construire des compétences jusqu'alors éloignée de mes pratiques habituelles.

6.3 – Habitat inclusif partagé, usage du numérique et autisme

Le co-encadrement avec Christine Vidal-Gomel (université de Nantes – CREN) de la thèse de Cécile Lacôte-Coquereau avec un démarrage effectif en octobre 2021, est rattaché au programme de recherche Participe 3.0 que je coordonne. Il s'inscrit dans la perspective des « grandes transitions sociétales » actuelles et s'appuie sur l'expérience utilisateurs qu'ils soient personnes autistes ou aidants familiaux et professionnels. Le programme s'appuie sur trois volets de recherche complémentaires. Il a pour objet, dans un 1er volet, la co-élaboration d'outils numériques pour de jeunes adultes avec autisme résidant actuellement en Foyer d'Accueil Médicalisé ou en Maison d'Accueil Spécialisée de façon à les accompagner vers l'accès à un habitat inclusif partagé dans une perspective d'autonomie et de pleine participation citoyenne. Il s'agit donc de développer des outils numériques (planification, gestion et suivi des activités, réalité virtuelle et augmentée) et de caractériser les effets de leur usage sur l'activité et son développement. Cet objectif est inscrit dans une approche systémique qui conduit à prendre en compte les besoins d'accompagnement des aidants familiaux et des professionnels. Ainsi, le 2ème volet de ce projet d'habitat inclusif se focalise sur l'accompagnement des aidants professionnels et familiaux à l'évolution des pratiques en visant la co-élaboration d'outils de formation. Enfin, la perspective d'un nouveau cadre de vie, l'environnement intérieur dans un logement individuel, demande que cette mutation soit considérée. Ce 3ème volet de la recherche concerne les aspects environnementaux pour penser le bien-être subjectif des usagers dans une approche anthropocentrée et de co-création citoyenne où les questions d'accessibilité s'imposent.

Le projet de thèse comporte plusieurs entrées.

Le volet « processus d'apprentissage » vise à identifier les processus d'appropriation des outils numériques spécifiquement élaborés pour permettre aux usagers de s'engager dans une perspective d'accès à un habitat inclusif partagé dans la plus grande autonomie possible. Il s'agit également de mettre au jour les processus d'apprentissage et d'identifier la façon dont ces jeunes autistes ont développé leur activité conséquente à travers freins, facilitateurs et motifs de l'activité.

Le travail de recherche du doctorant permettra de mettre au jour les processus d'appropriation et d'identifier les modes d'interactions ainsi que les besoins d'étayage des usagers avec autisme pour accéder à cet habitat à l'horizon 2023/24. Le contrat de « docteur.e en entreprise » permet une présence dans l'institution en moyenne 2 jours par semaine sur 36 mois (hors congés contractuels).

Cette recherche est particulièrement intéressante dans les méthodologies que nous développons en terme d'approche participative et collaborative dans la mise en oeuvre pour être au plus près des besoins et accompagner aux changements de pratiques dans le temps. La recherche est conduite dans la perspective d'une participation sociale des acteurs concernés (professionnels, familles et personnes avec TSA, pairs-aidants, pairs-émulateurs ..) de façon à faciliter une meilleure compréhension des pratiques et conditions de vie au quotidien. Cette participation des usagers est envisagée jusqu'à la construction même de l'objet de recherche, sa méthodologie qui est construite dès le début en collaboration avec les professionnels et les modes d'analyse des données avec des entretiens de co-explicitation qui impliquent les enquêtés. L'ambition est de mener une recherche **avec** les acteurs concernés et non **sur** les acteurs et dispositifs.

Ces encadrements sont le fruit d'une approche que j'ai construite progressivement qui d'une part, engagent des recherches à fort impact sociétal, d'autre part s'appuient sur des recherches collectives, pluridisciplinaires qui visent à mieux identifier le lien entre activité des acteurs et subjectivation. Ce modèle répond à une modalité de « faire de la recherche » qui postule de la pertinence de l'engagement des sujets dans l'activité dans une perspective de développement.

III - Recherches pluridisciplinaires et enrôlement dans l'activité de recherche : un choix et un positionnement épistémique

Comme je l'ai précisé, mes travaux de recherche de ces dix dernières années ont pris un tournant conséquent dans la façon de les conduire au sein d'équipes pluridisciplinaires. En effet, que ce soit avec le projet çATED-Autisme, NumAccess ou aujourd'hui Participe 3.0 et la Pii Hip Xp[168], je coordonne des travaux qui rassemblent de nombreux chercheur.es issu.es de disciplines complémentaires, impliquant les acteurs de terrain afin identifier des interactions et des médiations conséquentes de leur activité. Il ne s'agit pas d'un hasard d'opportunité au sein du CREN mais bien d'une façon de penser la recherche que j'ai construite au fil du temps au regard d'un parcours de formation et de recherche, un « trajet » (Ferry, 1970) que je considère désormais comme une posture de recherche indispensable et fondatrice pour produire des savoirs liés à une immersion importante sur le terrain.

Par ailleurs qualifiées de « participatives » ou « collaboratives », ces recherches permettent d'avancer pour élucider des questions au-delà du faire ensemble et *portent avant tout l'exigence, pour les chercheurs et les professionnels, de la construction d'un processus de reconnaissance mutuelle du champ de compétences spécifiques propre à chacun et à mettre au service de l'objet de recherche. Cela revient en somme à considérer la collaboration comme une façon de refuser le divorce classique entre théorie et pratique*, précise Vinatier (2013, p.250). Cela vient aussi interroger l'attitude du chercheur lui -même au sein de ces collectifs, l'invitant à s'y situer à l'aune des critères du chercheur-apprenant (Perez, 2018).

Ces recherches trouvent un écho favorable lors des réponses aux appels à projets, que ce soient ceux classiques des financements de la recherche ou ceux portés par la fondation de l'université de Nantes, par le mécénat d'entreprises avec lesquelles j'engage des partenariats. A forte valeur sociétale, elles sont, comme nous l'avons vu, très largement financées et construites sur des partenariats associant de nombreux chercheur.es, voire plusieurs laboratoires comme c'est le cas du programme Participe 3.0. et de la Pii Hip Xp. Il s' agit de prendre en compte la complexité des situations éducatives, du monde de l'éducation, des publics à besoins éducatifs particuliers, ce qui demande une complémentarité d'approche. Le changement provoqué par la recherche à partir de l'analyse des situations éducatives complexes auprès de publics « autrement

[168] Le programme Hip Xp est financé par la Région Pays de la Loire dans le cadre d'un Appel à Manifestation d'Intérêt avec Ouest Industries créatives pour la mise en place d'un Plateforme interdisciplinaire d'innovation (Pii) liée à l'habitat inclusif. Il s'appuie sur le programme Participe 3.0

capables » est alors pertinent pour permettre le développement des acteurs avec et par la recherche.

Comme je l'ai exposé dans la genèse de mon parcours, cette manière de « faire de la recherche » va s'ancrer dans ma formation initiale à l'université de Paris 8, d'une part, dans la constitution d'équipe plurielle au laboratoire ESCOL et d'autre part, en tant qu'étudiant de Jacques Ardoino et Guy Berger. Ainsi composer des équipes de recherche plurielles permet d'éclairer les situations, les enjeux, de mettre au jour des processus qui, pour les identifier, doivent connaître des entrées complémentaires, participatives et collaboratives impliquant les acteurs eux-mêmes dans toutes leurs diversités : chercheur;.s et sujets de la recherche. *L'analyse multiréférentielle des situations, des pratiques, des phénomènes et des faits éducatifs propose explicitement une lecture plurielle de tels objets, sous différents angles et en fonction de systèmes de références distincts, non supposés réductibles les uns aux autres. Beaucoup plus encore qu'une position méthodologique c'est un parti pris épistémologique* (Ardoino, 2000, p254). Cette façon de comprendre les pratiques par une approche multiréférentielle, permet de dégager l'idée que lorsque l'on s'engage sur un terrain de recherche, il y a du « déjà là » que nous allons bousculer en agissant sur les milieux que nous enquêtons. Ainsi les « acteurs » de la recherche lorsqu'ils sont étendus à ceux avec qui l'on mène nos travaux : les sujets enquêtés, les professionnels de l'éducation, les familles .. sont pris dans ce mouvement de mise au jour des processus de leurs propres pratiques et s'engagent avec la recherche dans une production de leurs savoirs propres issus de leurs pratiques. *Toute pratique*, souligne Guy Berger (1998, p.4) est *toujours un commencement. Derrière cette idée de l'auteur* [Ardoino], *aucune pratique n'est déduite, aucune pratique ne peut être tirée que ce soit d'une analyse de besoins lorsqu'il s'agit d'action de formation, que ce soit d'un diagnostic quand il s'agit d'intervention thérapeutique ; elle est toujours de l'ordre du projet, du début radical, mais d'un début radical qui est en même temps reconnaissance de ce " déjà là ".*

C'est parce que j'engage d'emblée une approche plurielle et multiréférentielle dans l'articulation entre ces différentes dimensions que mes travaux permettent de comprendre la complexité des situations lors de la scolarisation en milieu ordinaire ou lors de la mise en activité.

Lorsque Marguerite Altet ou Isabelle Vinatier travaillent sur les pratiques enseignantes, elles vont *intégrer dans ce modèle la prise en compte de la multidimensionnalité constitutive de la pratique enseignante ; [...]en mettant en place l'analyse plurielle, une approche pluridisciplinaire permettant de décrire les différentes dimensions de la pratique dans leur spécificité, d'en comprendre l'articulation et le fonctionnement* (Altet, 2002 p 88). Certes cette approche va interroger l'analyse multiréférentielle développée par Ardoino puisque j'introduis, comme les équipes du CREN, le principe de la pluridisciplinarité qui me semble indispensable là où il menait ce travail seul et revendiquait la multiréférentialité du JE en

sciences de l'éducation. En effet, c'est bien à mon sens la constitution d'équipes de chercheurs complémentaires dans leur approche scientifique qui me semble pertinente. Ainsi lors du projet çATED-Autisme, des chercheur.es en psychologique, sciences du langage, informatique IHM, en psychopédagogie, en odontologie développant des épistémies différentes ont permis de mieux comprendre l'intérêt de l'usage des outils numériques chez les enfants autistes en classe, à la maison ou en institution spécialisée.

1 – Présentation d'un programme et perspectives de recherche actuelles : PARTICIPE 3.0 et Pii Hip Xp[169]

La présentation du projet Participe 3.0 et la Pii Hip Xp permet d'illustrer le contexte scientifique que je développe aujourd'hui en lien avec les analyses que j'ai pu développer dans cette note de synthèse. En effet, 4 composantes essentielles de mes recherches se trouvent réunies ici :

- Equipe plurielle et multiréférentialité
- Recherche participative et collaborative
- Fort enjeu sociétal lié au public autiste
-Usage du numérique et activité des sujets

1.1 – Un contexte favorable à des recherches plurielles

L'association « La Résidence Sociale » en partenariat avec les universités de Nantes et d'Angers, Le Mans université, l'École de Design de Nantes Atlantique à travers quatre laboratoires de recherche, souhaite engager un programme visant à faire évoluer son offre médico-sociale et l'accompagnement de jeunes adultes autistes actuellement accueillis en Maison d'accueil spécialisée (MAS) et en Foyer d'accueil médicalisé (FAM). L'objectif est de proposer, à l'horizon 2023, l'accès à un habitat inclusif partagé dans le cœur de la ville de St Barthélémy d'Anjou (49).

Le projet a pour objet, dans un 1er volet, la co-élaboration d'outils numériques de façon à

[169] Ce chapitre et la présentation du programme Participe 3.0 et de la Pii Hip Xp s'appuient, d'une part sur des écrits que j'ai réalisés pour cette note de synthèse, d'autre part, sur ceux produits lors des réponses à appel à projet que j'ai supervisées : RFI OIC 2020, Iresp 2021, CCAH 2021 notamment

préparer la mutation vers cet habitat inclusif dans une perspective d'autonomie et de pleine participation citoyenne. Il s'agit ainsi de développer des outils de réalité virtuelle ou de réalité augmentée pour imaginer ce futur probable et mettre au jour les effets de leur usage sur l'activité et son développement. Dans un 2ème volet, il s'agit d'accompagner les aidants familiaux et les professionnels dont l'activité habituelle sera modifiée par le nouveau contexte de vie des usagers ; l'évolution de l'offre éducative étant aussi porteuse de transformations des pratiques d'accompagnement des aidants professionnels et familiaux. Enfin, la perspective d'un nouveau cadre de vie, notamment l'environnement intérieur dans un logement individuel, doit également être pris en compte. Ce 3ème volet de la recherche concerne l'adaptation de l'environnement pour penser les outils de signalétiques pertinentes où les questions d'accessibilité s'imposent.

Le problème qui est soulevé avec ce projet est lié à l'évolution du contexte de vie des usagers autistes dans le passage d'une institution fermée, sécurisée dans un cadre historiquement éprouvé, à celui d'une « aventure » inclusive pour une population fortement dépendante et parfois dyscommunicante. Le programme trouve son essence dans la préparation éducative pour l'accès à une vie autonome « hors les murs » d'une institution. Pour cela les partenaires font l'hypothèse qu'une préparation progressive à cette immersion en milieu ouvert devrait consolider la transformation de l'offre médico-sociale et la réussite de l'insertion sociale. L'étayage des usagers (jeunes adultes, aidants professionnels et familiaux) par l'analyse de leur activité est un facteur facilitant la prise de conscience et le développement des compétences. Nous faisons également l'hypothèse que ce travail d'explicitation favorisera la transformation de leurs pratiques avec l'appui de systèmes numériques de réalité virtuelle, par la production de capsules vidéo, par l'intégration d'outils de planification, etc.., permettant d'envisager leur activité dans les nouveaux locaux et/ou de l'organiser. Par ailleurs, comme le soulignent Arciniegas et coll. (2018), ce type de projet ne peut aboutir que dans une perspective de recherche collaborative. C'est pourquoi, l'équipe de recherche souhaite associer les aidants au développement de ce projet d'habitat inclusif dans le cadre d'une recherche intervention collaborative. Ce programme, construit autour d'une équipe pluridisciplinaire constituée de 4 laboratoires ligériens (CREN, LS2N, LARIS, LS2N) et du City Design Lab de Nantes, vient en appui au travail engagé en interne par La Résidence Sociale 49. Le programme souhaite développer une méthodologie participative qui implique l'ensemble des acteurs aux différents stades d'élaboration de la recherche et de sa régulation à travers plusieurs instances de pilotage et de suivi impliquant les usagers directement concernés mais aussi les pairs-aidants ou pairs-émulateurs qui permettront d'élaborer des médiations et des situations d'étayage avec de jeunes adultes non communiquant,

les aidants professionnels et familiaux.

Le programme soutenu par la Région Pays de la Loire, le CCAH (Comité national de Concertation Action Handicap) et la Fondation de l'Université de Nantes, s'inscrit dans la perspective des « grandes transitions sociétales » actuelles et s'appuie sur l'expérience utilisateurs des personnes à besoins particuliers et leurs aidants familiaux et professionnels.

1.2 - Contexte du projet d'habitat inclusif partagé et origine du projet de recherche

Pour répondre aux besoins particuliers d'une population d'adultes autistes dans le but de l'inscrire dans le contexte actuel d'insertion des personnes en situation de handicap avec une pleine participation effective aux activités de la cité ; l'association La Résidence sociale (LRS49) souhaite faire évoluer son offre médico-sociale et s'associe à une équipe de chercheur.es pour déployer un projet d'habitat inclusif dans le cadre d'une recherche participative. Au delà de la recherche action qui cible expressément à accompagner un changement spécifique dans un contexte, cette recherche a pour ambition de produire du changement chez les acteurs impliqués : chercheur.es, professionnel.es, familles, usagers autistes. Avec en parallèle un travail pluridisciplinaire autour d'une Pii, ce programme a aussi pour ambition de mieux comprendre l'expérience utilisateur de personnes fortement dépendantes et peu ou pas communicantes. Participe 3.0 est ainsi une fondation pour développer d'autres projets d'habitat inclusif.

Le projet d'habitat inclusif partagé de la Résidence sociale 49, inclus dans le cadre du prochain CPOM, prévoit la mise en œuvre d'habitat partagé en milieu ordinaire pour 8 jeunes adultes orientés en Foyer d'accueil médicalisé (FAM) ou en Maison d'accueil spécialisée (MAS) avec un accompagnement adapté. L'objectif est d'offrir une réponse inclusive la plus ouverte possible fin 2022 - 1er semestre 2023 sur la commune de Saint-Barthélemy d'Anjou. Chaque jeune adulte pourra bénéficier, d'un logement individuel T1bis au RDC d'un immeuble occupé par des locataires de droits communs.

Ainsi, l'association souhaite créer concrètement 3 nouveaux lieux d'ancrage progressifs, dont un lieu d'Habitat Inclusif en cœur de ville qui est l'objet de cette recherche participative :

- Un lieu sécurisé et d'inclusion progressive et de repli au lieu-dit « la Marzelle » sur le site de Briançon à Bauné. (janvier 2021/2022)

- Un lieu d'expérimentation à la Résidence Autonomie Les Jonquilles au centre de Bauné : 2 appartements pour des courts séjours (courant 2022)

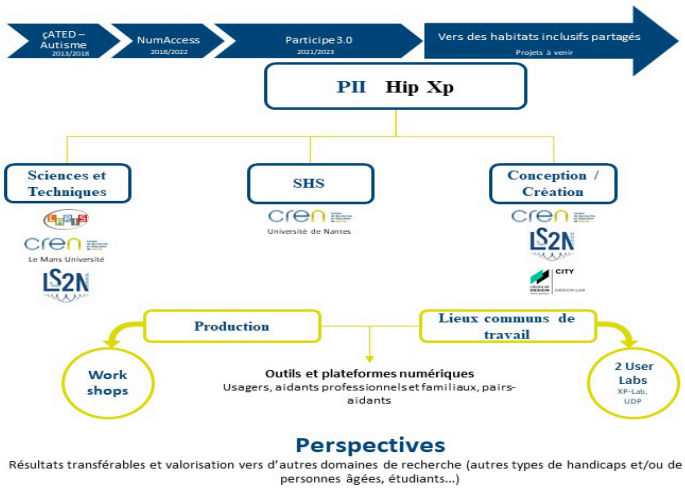
- Un lieu d'Habitat Inclusif au sein de la ville de Saint-Barthélemy d'Anjou (fin 2022/2023)

La notion de point d'ancrage est essentielle pour proposer des lieux et des professionnels de référence et d'arrimage pour apporter des repères sécurisants. Il s'agit de mettre en œuvre cette évolution progressive et de penser les outils, numériques notamment, pour l'accompagner.

Le développement d'habitats inclusifs abordé dans ce projet n'est pas une thématique propre aux études autour du handicap mais bien une problématique propre à la société contemporaine dans son ensemble, à l'habitat d'une façon générale, à la cité, à la construction. Pour autant, ce projet innovant est tout à fait pionnier pour ce type de population fortement dépendante et généralement accueillie uniquement en institution fermée avec un fort taux d'encadrement éducatif et de soins. Ainsi, il s'agit bien à ce niveau de faire évoluer en conséquence l'offre médico-sociale et d'inventer de nouveau mode d'habitat, d'en caractériser les effets et d'en mesurer l'impact sur les acteurs. Il s'agit aussi de mieux comprendre les logiques d'hébergement et d'accompagnement des personnes en situation de handicap, ici autistes, et la logique d'habitat dans une pleine participation citoyenne. Ce projet est ancré dans un territoire local au cœur de la région des Pays de la Loire dans lequel le partenaire « La Résidence sociale 49 » est installé. Le caractère pluridisciplinaire du consortium permet de couvrir les champs théoriques et d'analyse pour mettre au jour les besoins et l'expérience utilisateurs dans ses différentes dimensions. Il permet, nous le verrons, de prendre en compte la complexité des situations éducatives, de soins, de sécurisation, de situations professionnelles et de l'évolution de l'offre pour mieux prendre en compte les attentes et les besoins des usagers et des aidants.

Ainsi, dans le sillage des travaux précédents du CREN, le programme Participe 3.0 a vu le jour avec la mise en place d'une Plateforme Interdisciplinaire d'Innovations (Pii) soutenue par la région Pays de la Loire.

Figure 1 : Synopsis du consortium scientifique



3 pôles d'intérêts scientifiques se dégagent alors

- Pôle **NUMERIQUE** par la mise en œuvre d'un environnement numérique pour préparer l'accès à une vie autonome dans un habitat inclusif : CREN / LARIS / LS2N
  - 8 Chercheur.es et 1 thèse
- Pôle **AIDANTS** par l'analyse et l'accompagnement de l'activité des aidants professionnels et familiaux dans la transition vers l'habitat inclusif : CREN
  - 3 Chercheur.es et 1 thèse CIFRE
- Pôle **ENVIRONNEMENT** par l'adaptation au nouvel espace, à la vie quotidienne et pour penser le bien-être des personnes : City Design Lab / CREN
  - 2 Chercheur.es et 1 Chargé.e de projet

1.3 - Problématisation et objectifs dans le cadre d'une recherche collaborative et participative

Le problème soulevé par ce projet pluridisciplinaire trouve son essence dans l'articulation de champs de recherches qui se complètent pour couvrir les problématiques qui naissent de l'ambition d'apporter de nouveaux modes de vie à cette population. Ainsi la mise en œuvre

progressive et la transformation de l'offre d'accueil se positionne à trois niveaux :

- Préparation éducative pour l'accession à une vie autonome hors les murs à l'aide d'outils numériques (Réalité virtuelle, tablettes, montres connectées associées à des artefacts de planification)
- Accompagnement de l'évolution de l'activité des aidants professionnels et familiaux, de l'évolution de l'environnement d'exercice des professionnels par la mise en œuvre d'une recherche intervention collaborative. Intégration de la pair-aidance et pair-émulation.
- Prise en compte de l'adaptation de l'environnement, de la vie quotidienne et du bien-être de ces jeunes adultes autistes qui seront plongés dans une vie sociale commune

Comme nous l'avons vu préalablement, la question centrale de cette recherche peut alors se décliner ainsi :

Quelles médiations numériques, humaines et environnementales favorisent-elles l'accès à un habitat inclusif partagé pour des jeunes adultes autistes dans le cadre d'une évolution des modalités de prise en charge médico-sociale ?

La complémentarité des approches, des champs d'investigation, des différentes entrées que j'ai largement développées dans cette note de synthèse et installées comme une posture épistémologique, permet dans ce cas de figure de mieux accompagner l'évolution de l'offre médico-sociale. Cela nécessite que les équipes soient impliquées et imbriquées pour couvrir les questions ancrées dans les réalités du terrain de recherche en vue de participer au développement des acteurs et des situations qu'ils rencontrent. Ainsi, la perspective dans laquelle les chercheur.es s'inscrivent considère que le «développement n'est ni linéaire, ni direct mais irrégulier et discontinu ». Cela veut dire que les activités ont aussi chacune une histoire propre. Des restes des phases anciennes des activités restent inclus dans les nouvelles qui se développent, et l'analyse historique du développement est souvent nécessaire pour pouvoir comprendre la situation récente » (Wisner, 1997, p. 247). Cette perspective est compatible avec celle de Bullinger (2015) qui inspire l'approche psychomotrice de l'autisme (Meurin, 2020).

Une telle conception du développement est heuristique pour penser l'accompagnement des équipes de LRS49 en se basant sur l'expérience utilisateur et l'analyse des activités concrètes dans un contexte de transitions de vie comme c'est le cas dans le projet habitat inclusif pour personnes autistes.

Il s'agit donc, au-delà de la mise en œuvre d'un accompagnement des usagers autistes et des aidants (professionnels et familles), de mener une véritable réflexion dans le cadre de la recherche, sur les possibilités de participation effective des personnes autistes comme le souligne la stratégie

nationale pour l'autisme : « *Les personnes autistes, les familles et les associations sont demandeuses d'une démarche d'innovation 'ouverte et participative' centrée sur l'usager. Il s'agit ici d'une démarche qui se veut complémentaire de celles menées par les laboratoires de recherche, les services cliniques et les entreprises. Cette démarche permet d'améliorer l'inclusion des acteurs, la prise en compte de l'usager-citoyen en explorant et expérimentant des innovations avec et pour les usagers.* » (Stratégie pour l'autisme, 2018 p70).

A cet effet, les séminaires organisés par l'IReSP[170] en novembre 2019 et mars/avril 2021 ont permis d'identifier un certain nombre de pistes de travail et de besoins en matière d'accompagnement et de recherches, notamment. Florian Forestier se demande ainsi, sur *le plan des limitations d'activité, comment concilier le fonctionnement des personnes et le fonctionnement social ? Même si l'on se base sur un modèle différentiel plutôt que déficitaire, compréhensif du fonctionnement des personnes autistes, le fait de fonctionner différemment engendre de facto du handicap.[...] Lever les limitations d'activités des personnes ne doit pas être un but, mais un levier pour accroître leur participation sociale.* L'implication des usagers autistes, des aidants familiaux et professionnels permet alors de construire des recherches qui prennent en compte les besoins contextuels en lien avec la question de la désinstitutionnalisation. Dans ce projet, il s'agit d'accompagner un chantier de transformation de l'offre médico-sociale auquel LRS49 souhaite associer des chercheurs. Si à l'origine, le projet a été élaboré par l 'association, le développement du projet de recherche s'est co-construit à travers de nombreuses réunions de concertation tant avec la direction qu'avec les acteurs de terrain, y compris les jeunes autistes qui ont été interviewés avant le début du recueil de données prévus à partir de septembre 2021.

1.4 - Autisme, accessibilité et accompagnement vers l'autonomie

L'enquête publique lancée entre juin et août 2017, par la Haute Autorité de Santé (HAS) a permis d'établir un ensemble de recommandations pour améliorer la qualité de vie des adultes autistes, dont la prise en compte de la transition de l'adolescence vers l'âge adulte est un des sujets clés. Le fait d'anticiper et de prévenir les transitions vers la vie d'un adulte plus autonome reste une inquiétude majeure pour les familles. La stratégie nationale pour l'autisme (2018/2022) apporte une nouvelle façon de penser l'intervention auprès des personnes autistes. En effet, si jusqu'alors les recherches menées portaient majoritairement **sur** les personnes autistes, il est aujourd'hui incontournable de les impliquer à tous les niveaux de la recherche et des projets les

[170] IReSP (2019). Autisme et sciences humaines et sociales : enjeux et perspectives de recherche, séminaire des 6 et 7 novembre 2019, Paris : CNSA/IReSP https://www.iresp.net/wp-content/uploads/2020/02/Synthèse-du-séminaire-autisme-et-SHS-13-02-2020.pdf

concernant dans la mesure du possible selon la sévérité du trouble. Ainsi l'ambition numéro 1 qui doit permettre de « construire une société inclusive pour toutes les personnes autistes à tous les âges de leur vie » précise « que la construction d'une société inclusive est un objectif général pour l'ensemble de la politique du handicap. La loi de 2005 et la convention internationale relative aux droits des personnes handicapées, à vocation universelle, ont posé des principes simples qui forment les piliers du contrat social : l'accessibilité généralisée pour tous les domaines de la vie sociale - éducation, emploi notamment-, et la compensation des conséquences du handicap qui peuvent tous nous concerner (Stratégie nationale, 2018 p35).

Ainsi, un accompagnement des personnes incluses en milieu ordinaire sur des activités nouvelles (comparativement aux activités de la vie quotidienne) amène ces dernières à devenir plus autonomes (Gattegno et al., 2017). Il semble donc important de continuer les efforts et les recherches vers un meilleur accompagnement des adolescents et des jeunes adultes autistes dans leur vie quotidienne, en questionnant la place des nouvelles technologies dans cette autonomisation, lors de cette transition de vie. La question de l'implication des pair.es est ainsi pertinente dans le cadre de ce projet comme le souligne le rapport lié à la stratégie nationale pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement : « la pair-aidance repose sur l'entraide entre personnes ayant vécu les mêmes difficultés. Le partage du vécu du handicap et du parcours de rétablissement en constitue les principes fondamentaux » (p46).

En matière d'habitat des personnes handicapées, les mesures proposées s'orientent généralement vers deux pistes :

- Résidence familiale des parents, y compris à l'âge adulte
- Institution spécialisée

Pourtant, le guide pour l'habitat inclusif[171] publié par le gouvernement français en 2017 précise qu'un nombre croissant de personnes handicapées et de personnes âgées souhaite choisir son habitat et les personnes avec qui le partager. Elles expriment une demande d'aide, d'accompagnement et de services associés au logement, dans un environnement adapté et sécurisé qui garantisse conjointement inclusion sociale et vie autonome tout en restant au domicile (p5). Il s'avère ainsi que cette piste soit non seulement possible, mais sollicitée par un nombre croissant de personnes qui généralement ont peu accès de façon autonome à un logement. Alors, il est nécessaire de diversifier la palette de solutions proposées aux personnes autistes de manière à offrir des solutions adaptées à tout type de profil et de projet de vie, pour un continuum résidentiel (Stratégie pour l'autisme, p102). Il s'agit alors d'accompagner cette

[171] Guide pour l'habitat inclusif (2017). https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/guide-de_l-habitat-inclusif-pour-les-personnes-handicapees-et-les-person.pdf

inclusion en milieu commun pour éviter les écueils, identifier les besoins, constituer des ressources pour permettre une meilleure inclusion sociale par l'habitat. La transition professionnelle des aidants dont c'est le métier, est un enjeu fort de réussite de la transition vers un habitat inclusif non seulement pour les jeunes autistes mais également pour rassurer les parents. La thèse CIFRE a pour ambition et enjeu de comprendre et d'accompagner le développement du métier des aidants dont le contexte professionnel va fortement évoluer.

Le projet de recherche Participe 3.0 concourt à engager des travaux menant à mieux comprendre la façon dont les « adultes autistes, comme à tous les autres adultes, la société doit permettre un accès à l'habitat, à un chez-soi, à l'emploi et le respect de leurs droits. » (Stratégie nationale, 2018). Pour autant et fort de ces intentions qui s'inscrivent pleinement dans les perspectives actuelles, le passage d'un habitat institutionnel à un habitat inclusif demande une préparation, un accompagnement, des outils qui permettent une projection dans cette nouvelle vie, de nouveaux apprentissages, de nouvelles ressources pour étayer les nouveaux modes de vie et d'interactions sociales.

Comme je l'ai largement développé, ce projet s'inscrit dans une pluridisciplinarité et une complémentarité des entrées pour accompagner l'adaptation de l'offre médico-social existante à travers une recherche qui implique les acteurs de terrain à tous les niveaux.

1.4.1 - Mise en œuvre d'un environnement numérique pour préparer l'accès à une vie autonome dans un habitat inclusif

Nos précédents travaux sur l'appropriation des outils numériques dans l'autisme (Bourdon, 2021 ; Bourdon et al., 2018 ; Bourdet, Bourdon et Teutsch, 2018 ; Mercier , Bourdon et Lefer, 2017 ; Mercier, Bourdet et Bourdon, 2016) ont permis de favoriser une meilleure communication, une organisation du temps et des activités étayées par des applications dédiées (Tardif, 2010 ; Bourdon et al. 2018). Il paraît donc pertinent d'interroger leurs usages (Villemonteix et al., 2015) auprès d'un public qui entre difficilement en relation en raison d'une difficulté (Bourdon, 2014) et nous permettent de documenter le pôle numérique. En effet, pour les publics avec autisme, le nombre d'applications pour tablettes tactiles et smartphone a explosé ces dernières années, qu'il s'agisse de difficultés majeure à communiquer ses besoins et apprivoiser ses émotions, notamment. Le problème réside également dans la difficulté récurrente de penser les activités en perspectives temporelles.

Le LARIS et le LS2N sont experts dans la conception et l'implémentation d'environnements

virtuels dans le domaine de la santé avec des applications en psychiatrie (projets sur le diagnostic de fonctions cognitives dans la dépression et le maladies neuro-dégénératives pour le LS2N), et psychologie (environnements virtuels pour les enfants autistes pour le LARIS). Ces technologies permettent d'immerger et d'évaluer l'expérience des sujets dans des situations écologiques et incarnées. Elles sont particulièrement intéressantes pour mieux comprendre les réactions cognitives, émotionnelles et comportementales des personnes handicapées. Elles permettent aussi d'accompagner ces personnes dans des activités d'apprentissage ou de rééducation.

Le développement des technologies numériques, nous amène alors à poser la question de leur utilisation dans le champ de l'apprentissage, de la communication et de l'étayage pour les personnes TSA et appelle bien des interrogations quant à l'impact sur la pensée, les modes de relation et leur rôle médiateur.

Nous faisons également l'hypothèse que l'activité instrumentée par des outils numériques tactiles (Outils de réalité virtuelles, tablettes tactiles avec application numérique de planification, montre connecté ...) facilement malléables, ajustables aux besoins, consultables aisément, peuvent favoriser des engagements d'activités dans un contexte plus serein d'anticipation, de planification, de réassurance de façon à mieux s'ajuster aux contingences. Il semble alors important de questionner l'aide à l'insertion sociale et professionnelle des adultes autistes et de penser l'usage des outils numériques comme moyen de mieux accompagner les usagers.

1.4.2 - Analyse et accompagnement de l'activité des aidants professionnels et familiaux dans la transition vers l'habitat inclusif : CREN

Après un rapide état de l'art, force est de constater que la prise en compte des besoins des aidants familiaux pour accompagner leur enfant, fussent-t-ils jeunes adultes comme c'est le cas dans ce projet, reste une question d'intérêt fondamental pour penser l'accompagnement de l'ensemble des acteurs du système médico-social. Ainsi, nous pouvons citer Derguy et Cappe (2019) qui montrent que « l'on peut rapporter trois types de besoins familiaux chez les familles d'enfants ayant un TSA : les besoins liés à l'état de santé de l'enfant, les besoins liés au fonctionnement familial et les besoins liés aux ressources communautaires et financières (matérielles). Ils documentent le « besoin d'être informé, d'être formé et de participer aux prises en charge de l'enfant, et d'être soutenu au niveau psychologique et social ». Ces besoins exprimés par les aidants familiaux impactent les pratiques des professionnels qui relatent la nécessité de favoriser les processus d'alliance, d'instauration de confiance afin de valoriser les compétences des familles (Dorkel, 2018). Il convient également de ne pas sous-estimer les bouleversements

que nécessitera l'évolution des pratiques des aidants (professionnels et sociaux) pour répondre aux enjeux de ce nouveau projet de vie. Aussi, un accompagnement des acteurs par l'analyse de leur activité ne peut pas faire l'économie de l'examen de ces complexités et défis pour y préparer les différentes populations concernées — jeunes adultes avec autisme et de leurs aidants.

Dans ce cadre, les recherches en analyse de l'activité, didactique professionnelle ou en ergonomie ont fait leur preuve depuis les années 50 en matière de formation (Leplat, 1955). Le domaine de la formation et de l'accompagnement les intègre pleinement depuis les années 90, par exemple pour interroger les caractéristiques de situations offertes en ESAT à des populations en situations de handicap (Vidal-Gomel et coll., 2012), pour formaliser les savoirs d'expérience pour la formation notamment à partir des savoirs des aidants familiaux (Arciniegas et coll., 2018) ou pour concevoir et analyser des situations de formation professionnelle (Vidal-Gomel, 2018) ou touchant à la vie quotidienne, comme la conduite automobile (Boccara et coll., 2015) ou encore à la vie professionnelle sur un axe analyse de l'activité, conception de formation et santé (Simonet, 2012 ; Simonet et Poussin, 2014). Cette entrée propose de mobiliser ces cadres pour élaborer des moyens d'accompagnement des aidants professionnels et familiaux.

L'analyse des activités vécues nous conduit, à partir de la complexité des situations d'aujourd'hui, à soutenir les efforts que cette transition demande aux différents acteurs pour s'imaginer vivre, ou accompagner autrement. Cette complexité des situations est par essence multifactorielle, et ce pour chaque acteur impliqué dans le projet. La plus petite unité qui compte parmi ce qui touche à l'intimité subjective est le geste banal de la vie quotidienne. Les gestes banals relèvent de cette signature subjective de l'acte quotidien qui renvoie à comment chacun fait dans telle ou telle situation de vie. Le geste le plus ordinaire, que ce soit celui des aidants professionnels, familiaux, ou celui de ces jeunes adultes avec autisme, est fait sans vraiment en être conscient, tellement il est incorporé et en partie automatisé. Il va se trouver affecté, bouleversé, par la transformation du lieu de vie et des habitudes routinières. Il va devoir évoluer, d'autres gestes devront également se développer. Ces gestes permettent à chacun, personnes autistes et aidants, d'accomplir ses activités quotidiennes dans la sphère du travail pour les professionnels et dans la sphère hors travail pour les autres, avec plus ou moins de satisfaction et d'efficacité.

Nous proposons que le geste le plus banal soit pris comme objet et grain d'analyse de l'activité parce que les travaux en neurosciences ont montré qu'il n'existe pas de gestes simples : chaque geste vise une action qui relève de sensations complexes (Rizzolatti et Sinigaglia, 2008). D'autres travaux soulignent qu'ils relèvent aussi d'objectifs multiples (Leplat, 2013), qu'ils intègrent des dimensions physiologiques, psychologiques, cognitives et sociales (Vidal-Gomel et coll., 2018 ; Simonet et Caroly, 2020).

Une formation qui veut s'inscrire dans un accompagnement efficace des personnes mobilisées dans leur quotidien le plus banal et le plus concret, par de telles transformations de vie doit être bâtie sur ces différents degrés de granularité de la complexité des changements à venir pour les familles et les professionnels.

1.4.3 - Adaptation au nouvel environnement, à la vie quotidienne et penser le bien-être des personnes : City Design Lab / CREN

Enfin, nous faisons l'hypothèse que l'accès à l'habitat inclusif et partagé se concrétisera par une phase de transition d'un espace de vie à un autre avec son lot de complexités et de nouveaux défis, particulièrement pour les jeunes adultes avec autisme. Inutile de trop insister sur le caractère bouleversant que de tels changements sont susceptibles d'opérer pour des personnes avec autisme, seraient-elles impliquées avec enthousiasme dans un tel projet de vie.

Plusieurs domaines utilisent les techniques de réalité virtuelle (Fushs et Rihcir, 2003): la médecine pour aider le praticien à la préparation et à l'exécution d'une opération chirurgicale, les sciences cognitives avec des variables contrôles, le domaine militaire pour conduire des engins militaires ou d'autres stimulations comme l'entraînement du tir de missile, les loisirs/le sport pour proposer des activités ludiques pour simuler le fait d'être sur une paire de skis. Depuis peu, la réalité virtuelle est vue comme un atout dans la prise en charge du handicap (Grossard et Grynszpan, 2015). En effet, ces environnements virtuels à visée thérapeutique et de soutien se développent pour impliquer les participants à des séances d'entraînement. L'intérêt de proposer des techniques de réalité virtuelle auprès des jeunes avec autisme permet d'accompagner progressivement le changement dans un cadre contrôlé et sécure comme l'indique Klinger (2008). L'auteur développe plusieurs intérêts de cette technologie. En effet, la séance peut-être interrompue en cas de difficulté du participant afin de respecter son rythme (Mercier et al., 2016). En outre, la variabilité, liée aux conditions expérimentales, peut-être minimisées en fonction de l'avancement et des besoins du participant et enfin il est possible de maitriser les éléments distracteurs pour travailler progressivement sur l'imprévu ou sur l'attention du participant. La réalité augmentée permet alors de répondre favorablement aux particularités cognitives, émotionnelles et comportementales (Mottron, 2004) de chaque personne avec autisme afin de les accompagner au mieux vers une transition dans un nouvel environnement en leur offrant une vie relativement autonome. À l'instar des travaux de Josman et al. (2008) qui proposent des entraînements aux compétences de la vie quotidienne chez des adolescents avec une déficience intellectuelle, nous évaluerons les effets des techniques de réalité virtuelle sur le développement des habiletés au

quotidien et des comportements prosociaux à partir de scénarios précis (en lien notamment avec les forces et les faiblesses) des personnes avec autisme impliquées dans l'étude. Dans cette démarche expérimentale, nous souhaitons permettre le développement de *constructs* favorisant une catégorisation rapide de l'information pertinente et anticiper les réactions des autres en fonction d'indices extérieurs (Hansenne, 2018) pour favoriser le bien-être des personnes avec autisme dans leur quotidien.

Nous pouvons alors à ce moment de la réflexion poser plusieurs questions de recherche :

- Dans quelle mesure l'apport d'outils numériques, notamment de réalité virtuelle, favorise-t-il des transitions développementales et l'engagement dans une nouvelle activité dans la perspective d'un habitat inclusif partagé ?
- De quelles façons les entraînements par simulations à partir de techniques de réalité virtuelle permettent-ils une accommodation des nouveaux habitants dans un environnement pensé et conçu en fonction de leurs besoins personnels ? Et comment cet accompagnement permet le développement de comportements prosociaux au service de la communauté ?
- Comment renforcer le lien social pour acquérir une utilité et une reconnaissance susceptibles de favoriser l'insertion et la participation effective de jeunes adultes autistes dans un nouveau contexte médico-social ?
- Comment l'analyse des activités concrètes de travail des aidants professionnels et d'accompagnement des aidants familiaux peut-elle favoriser les prises de conscience et le développement des compétences dans ce nouvel environnement et ses nouveaux enjeux ?
- Comment mesurer et appréhender la qualité de l'expérience projetée / vécue par l'ensemble des parties prenantes et apporter des correctifs dans une démarche d'évolution et d'adaptabilité ?

2 – cadres méthodologiques

Forts des recherches antérieures sur l'usage des outils numériques dans l'Autisme et les travaux menés au sein des laboratoires dans l'accompagnement aux changements dans les activités professionnelles, et l'appui des ressources scientifiques du design inclusif, les avancées scientifiques nous permettent d'identifier l'intérêt de ce projet à plusieurs niveaux :

→ Identifier des outils d'appui et d'anticipation à l'insertion dans la cité de façon à choisir celui ou ceux qui seraient les plus opérants pour des adultes avec autisme.

→ Comprendre les usages et faire émerger des besoins d'étayage, des pratiques favorables ou obstacles à l'insertion.

→ Analyser l'activité des aidants en vue de concevoir un accompagnements favorable au

développement de leur pouvoir d'agir et de leurs gestes banals d'accompagnement des jeunes autistes dans la transition vers l'habitat inclusif

→ Travailler sur la qualité de l'expérience (à l'aide de sondes culturelles de type « cultural probes ») pour l'ensemble des parties prenantes.

Comme j'ai pu le développer dans des précédentes parties, les cadres théorique et méthodologique des recherches participatives qui se sont construits au fil des recherches participatives accumulées, est guidé par cette loi fondamentale qui est de créer les conditions de la co-construction des objets et des méthodes de recherche avec les usagers volontaires pour y contribuer avec les chercheurs (Vinatier et Morissette, 2015). Cette coopération visée entre les acteurs de la recherche et les différents bénéficiaires qui en sont les destinataires ne se décrète pas. Elle relève toujours d'une construction sociale à bâtir par des étapes méthodologiques qui visent à installer la confiance nécessaire entre ces différents acteurs pour œuvrer ensemble à la constitution d'une communauté scientifique élargie (Oddone et al., 1981).Je l'ai dit, Dominique Paturel précise que *« tout travail de recherche repose sur une vision du monde qui fonde aussi bien l'objet ou le projet de recherche que la méthodologie employée. La réflexion épistémologique ne peut pas être évacuée, elle est consubstantielle à toute recherche qui s'opère. Inversement les choix méthodologiques et conceptuels opérés tout au long de la recherche dessinent une logique qui relie les questions théoriques, méthodologiques et épistémologiques »* (Paturel, 2015).

Le caractère innovant de ce projet se matérialise dans les méthodologies mises en œuvre qui relèvent du champ des recherches collaboratives et participatives. S'appuyer sur l'expérience utilisateurs requiert de s'attacher à comprendre l'activité des publics auprès desquels nous menons notre démarche pour mieux identifier les processus qui favorisent l'accès aux apprentissages, aux interactions sociales.

Nous l'avons vu, les modalités de la recherche sont donc construites AVEC le public enquêté et non SUR les populations auprès desquelles elles se déroulent. Compte tenu des besoins éducatifs particuliers des populations avec autisme accueillies dans cette institution, la construction d'outils numériques permettant d'accéder à une autonomie est particulièrement délicate dans la mesure où très majoritairement, nous aurons à recueillir des traces de l'activité et à identifier des besoins auprès de personnes dites « dyscommunicantes » (Blanchet, 2015). Il s'agit donc d'un choix épistémologique qui fait l'hypothèse que la collaboration entre pairs, pairs-émulateurs, pairs-aidants doit permettre de produire des résultats qui répondront aux besoins effectifs des usagers pour s'inscrire dans cette nouvelle activité. Lever les limitations d'activités des personnes ne doit pas être un but, mais un levier pour accroître leur participation sociale » (IReSP, 2019).

Il s'agit en effet, de s'attacher à comprendre l'activité des publics auprès desquels nous les menons pour mieux identifier les processus qui favorisent l'accès aux apprentissages, aux interactions sociales. Compte tenu des besoins éducatifs particuliers de ces populations habituellement accueillies en institution ou classe spécialisée, la construction d'outils numériques permettant d'accéder à une autonomie est particulièrement délicate. En effet, il est nécessaire de proposer un cadre sécurisé et sécurisant pour permettre la réalisation des activités quotidiennes tout en veillant à assurer un encadrement social et éducatif de qualité. Les familles doivent trouver un espace de sécurité pour « autoriser » l'accès à d'autres espaces d'activité comme c'est le cas de l'habitat inclusif partagé dans le projet Participe 3.0. Les indicateurs de réussite devront donc se trouver dans la participation et l'utilité sociale des activités de chacun.e. Ainsi comme le précise Jean Foucart, *« la recherche participative ou recherche-action demande que la construction de l'objet de recherche se réalise pas à pas et ait pour destinée de se transformer puisqu'il relève d'une construction provisoire qui va évoluer au fil de la recherche et des problématiques qui naissent. Le chercheur avance disponible aux événements et aux rencontres, il ne vient pas vérifier des hypothèses mais en chercher quelques-unes soumises à l'épreuve de l'observation et remaniées au fur et à mesure de son avancée, dans une oscillation permanente entre une théorie provisoire et un terrain qui permet son ajustement »* (Foucart, 2018). Cette posture épistémique nous paraît tout à fait pertinente lorsqu'il s'agit de mettre au jour l'activité des sujets dans un environnement dans lequel ils sont membres. Il s'agit pourtant pour le chercheur d'être à l'écoute du discours des acteurs et des institutions qui occupent l'espace et l'ont façonné. Il s'agit alors d'appréhender une démarche de terrain où la compréhension des logiques sociales s'élabore progressivement, où le questionnement évolue et la problématique « bouge » au fur et à mesure de la progression de l'enquête, où le chercheur suit des « pistes » plutôt qu'il ne s'enferme dans une quête de confirmations, falsifications ou vérifications (Ibid.).

Il s'agit donc de proposer une méthodologie de recherche qui s'appuie sur plusieurs méthodes de recueil de données pour croiser les regards qualitatifs et quantitatifs et co-construits avec les usagers et leurs accompagnants-aidants (parents, professionnels) :

Développer une méthode participative et collaborative reste un choix méthodologique que nous soutenons. Cette dernière doit devenir le moyen de créer les conditions d'une co-conception qui font sens pour les usagers et leurs aidants. On sait que la construction du sens pour les acteurs concernés ne se décrète pas. Il se construit, méthodologiquement, quand ils sont mis en situation d'examiner des situations de vie concrètes prises pour objets d'observations et d'analyses. Ce cadre basé en partie sur l'analyse de l'activité porte l'ambition d'une formation favorable au développement des ressources et d'outils qui viennent équiper le pouvoir d'agir des usagers dans la réalisation de leurs futures actions probables.

Cette construction des conditions de mise en place d'une recherche participative va de pair avec en parallèle des orientations méthodologiques de recueil et d'analyse des données. La conduite d'un projet d'habitat inclusif est un projet de conception dans la mesure où il est un projet pilote, n'ayant pas d'équivalent pour ce public avec autisme. Accompagner d'un tel projet de conception nécessite d'amener l'ensemble des acteurs à envisager les formes possibles et acceptables de l'activité future (Daniellou, 2007). Cette projection nécessite des supports élaborés par les chercheurs (Barcellini, Van Belleghem et Daniellou, 2013). À cette fin un détour doit être opéré : il convient d'identifier des « situations de référence ». Leurs analyses avec les acteurs doivent conduire à identifier des « situations d'action caractéristiques » : des familles de situations que les acteurs auront à traiter (Daniellou, 2007). Elles servent ensuite de base à la conception de scénarios qui seront discutés avec les acteurs pour caractériser l'éventail des pratiques pertinentes à mettre en œuvre de leur point de vue, envisager éventuellement des aménagements des situations futures et des locaux. Les outils numériques qui pourront être conçus avec les chercheurs en informatique seront ici précieux pour faire « vivre » les scénarios et faciliter l'analyse.

Cette méthode de travail a plusieurs conséquences (Safon, 2017) :

→ la connaissance ne provient pas de modèles théoriques scientifiques mais émerge du savoir expérientiel des acteurs du terrain ;

→ elles engendrent le plus souvent des analyses qualitatives (à travers des entretiens, des analyses de vidéos, etc.) plutôt que quantitatives ;

→ les usagers et leurs représentants, les acteurs de la recherche participent à l'évaluation des données scientifiques ;

→ le temps de la recherche est spécifique (c'est le temps de la réflexion des professionnels ou des acteurs de la recherche qui compte, pas celui de la connaissance scientifique).

Méthodologie de la recherche

Lors du séminaire organisé par l'IReSP en 2019, la question de l'implication des personnes avec autisme, de leur famille et des professionnels lors de la mise en place de recherche, a largement été débattu. *Il s'agit également d'opérer un rapprochement entre chercheurs et personnes concernées, afin de mieux partager les connaissances et les résultats, de dialoguer et de construire ensemble les objets de recherche (*IReSP, 2019 p15).

2.1 - Mise en œuvre d'un environnement numérique pour préparer l'accès à une vie autonome dans un habitat inclusif

La population d'adultes autistes est au cœur de notre travail. Le choix de prioriser les situations actives d'inclusion doit s'articuler avec les situations dans lesquelles le public présente des besoins d'accompagnement plus soutenus, tel que présenté dans le projet de l'association. Les situations de transition géographique (entre le lieu de vie inclusif et les lieux de vie sociale, par exemple, ou entre le lieu de vie et les lieux d'activités sociales) seront privilégiées et sélectionnées avec les jeunes adultes, les familles et les professionnels, pour être au plus près des besoins des populations.

La méthode de conception centrée utilisateur – méthode dite « Agile » ou CCC, répétée en boucles itératives, jusqu'à ce que les outils proposés correspondent aux besoins des usagers - sera privilégiée pour aboutir à un cahier des charges et de préconisations. Le développement d'une application numérique spécifique n'est pas *a priori* l'ambition de ce projet, car il serait plus pertinent d'utiliser des outils existants. Cela représente moins de contraintes sur le plan industriel en termes de développement et de suivi (par exemple les outils proposés par AUTICIEL ou çATED pourraient être testés et validés).

Il s'agit donc de proposer une méthodologie de recherche qui s'appuie sur plusieurs méthodes de recueil de données pour croiser les regards qualitatifs et quantitatifs, et co-construits avec les usagers et leurs accompagnants-aidants (parents, professionnels) :

- Observations et recueil d'indices à partir des traces d'activité des usagers autistes, des professionnels, familles et proches dans leur fonction de concepteurs-évaluateurs (Guffroy, 2017) : repérage des modes d'apprentissage, de répétition ; les situations angoissantes ou stimulantes. Ils serviront aussi de base de travail pour proposer des préconisations.
- Outils de traçage de l'activité (indices/LOG, indicateurs et variables) directement prélevés des outils numériques pour identifier les modes d'usage et les pratiques
- Tests psychologiques et psychosociaux (qui mesurent un ensemble de compétences professionnelles, sociales et psychologiques des jeunes adultes autistes et évaluent le comportement socio-adaptatif) qui permettront de mesurer le poids de certaines variables dans la manière dont les jeunes adultes s'adaptent aux transitions de vie, et à l'usage des applications numériques.

L'association a déjà réalisé un certain nombre d'évaluations avec les populations concernées en lien avec le CRA (Centre de Ressources Autisme). Évaluation fonctionnelle, VINELAND , PEP3, une salle de diagnostic, évaluation, testing a été créé et des professionnels sont formés. L'association La Résidence Sociale 49 pourra détacher un psychologue pour travailler en lien avec le doctorant et faire aussi lien avec les équipes de travail et la direction dans une dynamique de

dispositif à mettre en place.

2.2 - Analyse et accompagnement de l'activité des aidants professionnels et familiaux dans la transition vers l'habitat inclusif : CREN

Il s'agit de proposer une méthodologie de recherche co-construite avec les aidants (familiaux, professionnels) qui s'appuie sur plusieurs méthodes de recueil de données :

- Entretiens exploratoires semi-directifs avec les professionnels et les aidants
- Observations et recueil des observations des professionnels, familles et proches. Ce travail basé sur l'activité et l'expérience des acteurs permettra le repérage de compétences clés et l'identifications des questions liées au travail réel des professionnels. Ces données seront nécessaires pour anticiper les enjeux des situations futures dans le nouvel habitat. Observations et entretiens avec des adultes qui entourent les jeunes autistes (parents, professionnels, pairs-aidants) pour appréhender les usages des outils. Ces résultats seront croisés avec ceux des autres volets du projet « Participe 3.0 » qui sont centrés sur les jeunes avec autisme pour proposer des préconisations co-construites avec les acteurs et avancer dans la caractérisation des outils mobilisables pour la phase de transition.
- Observations in situ filmées et entretiens d'auto-confrontation, à partir d'un ensemble de situations préétablies choisies sur la base des phases précédentes, qui permettront d'étudier la façon dont les aidants peuvent intervenir lors des transitions et d'établir un ensemble de références communes, partagées qui peuvent constituer des ressources propres à l'accompagnement des usagers dans une phase de transition vers un habitat inclusif partagé. Des entretiens d'auto-confrontation individuelles ou collectives seront utilisées non seulement comme moyen de collecte de données mais aussi comme outils favorisant le développement des acteurs (Teiger et Lacomblez, 2013). À ce titre ils seront enregistrés et retranscrits pour nourrir le processus de recherche et tester nos hypothèses de développement des acteurs au cours de ces entretiens. L'ensemble des données sera ensuite mis en perspective pour dégager des pistes d'élaboration de moyens complémentaires de formation pour les aidants.

2.3 - Adaptation au nouvel environnement, à la vie quotidienne et penser le bien-être des personnes : City Design Lab / CREN

Dans une approche participative, il est envisagé dans un premier temps d'échanger avec les personnes autistes, leurs encadrants et leur famille afin de relever des éléments permettant de

prendre en compte les forces et les faiblesses qui relèvent des activités du quotidien. Plusieurs recueils sont alors mis en oeuvre pour créer une base de données riches et recouvrant un maximum de situation. L'observation est également un outil permettant d'identifier des situations qui ne sont pas conscientisées par les encadrants ou l'habitant lui-même. Pour compléter cette approche, nous mettons également en place des « sondes culturelles » (méthode d'acquisition de données qualitatives, axée sur la collecte d'expériences individuelles non structurées, subjectives) dans le but d'évaluer la qualité de l'expérience vécue.

Une seconde étape est alors envisagée avec les développeurs pour construire des scénarios permettant de familiariser en immersion les participants afin de les accompagner dans le développement de comportements prosociaux et dans l'acquisition des habilités du quotidien.

En parallèle, un travail est entamé avec les designer pour envisager des aménagements au plus près des besoins des personnes avec autisme. Des aller-retours avec les propositions des designers et l'avis des personnes concernées permettront dans un ajustement progressif (adaptation) de permettre d'être au plus près d'un environnement répondant parfaitement à leur bien-être à long terme.

3 - Résultats attendus - Exploitation et faisabilité

Les résultats attendus pourront s'articuler autour de plusieurs points. L'équipe de recherche constituée de chercheurs en éducation, en informatique, en psychologie, en design souhaite :

→ Identifier l'effet de l'usage des outils numériques mobiles sur l'autonomisation du public visé. Préparer et activer l'implication des jeunes adultes avec autisme dans la construction de la recherche, le recueil de données et la publication des résultats

→ Mieux comprendre le processus d'appropriation des technologies et outils numériques dans le processus instrumental et la question de l'accessibilité aux activités régulières à travers l'analyse des médiations, des interactions entre pairs, plus largement des interactions sociales

→ Mieux évaluer le développement psycho-socio-émotionnel des jeunes adultes autistes dans le cadre des transitions liées aux activités d'apprentissage, sociales et professionnelles

→ Co-élaborer un environnement d'habitat favorisant le bien-être, l'appui sur des outils de communication, des signalétiques soutenant l'activité.

→ Produire des outils facilitant l'étayage et facilement appropriables pour les usagers avec autisme dans l'accompagnement en pair-aidance et pair-émulation.

→ Établir un cahier de préconisations d'usage qui permettrait la transférabilité des résultats
→ Co-élaborer des préconisations à l'adresse des familles et des professionnels, prenant en compte une démarche pour s'approprier un nouvel outil technologique, faire émerger des usages spécifiques et comprendre les enjeux (résistance, intérêts) de la mobilité et de l'accessibilité
→ Développer des méthodologies de recueil de données adaptées au public porteur de troubles autistiques.

4 - Composition des équipes, modalités de travail et coordination

Les modalités participatives et collaboratives de la recherche permettent d'impliquer les équipes et les usagers dans le déroulement et la production d'outils pour favoriser l'inclusion en milieu commun. Compte tenu des besoins éducatifs particuliers de cette population d'adultes avec autisme habituellement accueillies en FAM ou MAS, la construction d'outils permettant d'accéder à une autonomie est particulièrement délicate. En effet, il est nécessaire de proposer un cadre sécurisé et sécurisant pour permettre la réalisation des activités quotidiennes tout en veillant à assurer un encadrement social et éducatif de qualité. Les familles doivent trouver un espace de sécurité pour « autoriser » l'accès à un habitat inclusif. Les indicateurs de réussite devront donc se trouver dans la participation et l'utilité sociale des activités de chacun.e.

4.1 - Gouvernance, organisation, pilotage du projet et implication des acteurs

L'équipe pluridisciplinaire est composée d'enseignants chercheur.es issues du CREN et du LS2N (Université de Nantes et Le Mans Université), du LARIS (Polytech Angers) et du City Design Lab (EDNA) en partenariat avec l'association La Résidence sociale 49, représentée par son directeur de pôle. Le consortium est partie prenante de la recherche au bénéfice des usagers. Le programme s'appuie sur la participation d'une équipe d'aidants professionnels et familiaux, et implique des usagers et pairs-aidants ou pairs émulateurs. Les chercheurs des laboratoires sont partie intégrante du projet et sont associés à la gouvernance sur le terrain d'expérimentation à LRS49. Par ailleurs, la gouvernance prend en compte le fonctionnement de la Plateforme Interdisciplinaire d'Innovations (Pii) soutenue par la région Pays de la Loire qui s'opère à travers la mise en place de séminaires et de Workshops.

4.1.1 - Régulation du projet « Participe 3.0 » et implication des acteurs de LRS49 dans le cadre d'une recherche participative

De façon à impliquer les acteurs de terrain, la gouvernance du projet « Participe 3.0 » s'opère à 4 niveaux : Comité de pilotage, Groupe de suivi, Groupe d'enquête, Comité d'Orientation :

Le projet se dote d'un **comité de pilotage** (COPIL) composé des membres des équipes de recherche impliquée sur le terrain, du directeur de pôle responsable des établissements et services sur le territoire et garant du projet au nom de La Résidence Sociale, d'un membre du Conseil d'administration de la Résidence Sociale, des membres du Conseil à la Vie Sociale, de professionnels de l'association, de représentants d'aidants et des jeunes avec autisme, autant que nécessaire, de pair-émulateurs, et de partenaires solidaires participant aux projets. Il se réunit 1 fois par trimestre pour les décisions d'orientation.

Gestion et suivi du projet général **(Groupe de suivi)** sous la responsabilité de Patrice Bourdon en lien avec le(s) doctorant.e(s), l'ingénieur.e de recherche et les chercheur.es, un cadre de proximité de LRS49 et le.la coordinateur.trice de projet de LRS49 : il s'agit de la maîtrise d'ouvrage (MOA) qui définit les besoins fonctionnels et valide les résultats. Il se réunit 1 fois/ mois.

Suivi scientifique des travaux d'enquête (**Groupe d'enquête**) sous la conduite des doctorant.es et de l'ingénieur.e de recherche en lien avec le.la chargée de mission habitat de LRS49, les acteurs du quotidien impliqués, les usagers en étroite collaboration et l'assentiment du cadre de proximité de LRS49. Il s'agit de la maîtrise d'œuvre (MOE) qui, à partir des échanges, d'observations et d'analyses croisées avec les professionnels, les familles et les usagers, est en charge de la mise en œuvre des solutions pour répondre aux besoins de la MOA. Il se réunit 1 fois/quinzaine.

Il est envisagé enfin, la mise en place d'un **comité d'orientation** (CODOR) qui se réunirait une fois par an avec les différents partenaires financiers, les familles, des représentants du conseil d'administration et des personnels, voire de la vie sociale sur le lieu d'implantation de l'habitat partagé inclusif. Il bénéficie d'une présentation des réalisations et recueille l'avis des participants. La participation de représentants de la Fondation de l'université de Nantes et de Ouest industries

créatives est prévue dans ce comité.

4.1.2 - Coordination et gouvernance du programme de recherche au sein du consortium

Les partenaires prévoient de mettre en œuvre plusieurs groupes de travail et de régulation de la recherche. D'une part, un comité de pilotage, composé des représentants des laboratoires impliqués complété par 2 séminaires annuels de façon à coordonner et présenter les résultats des recherches. D'autre part, des ateliers collaboratifs / workshops pour gérer les aspects contextuels liés aux expérimentations et l'expérience utilisateur. La coordination s'appuiera sur l'organisation suivante :

- 1 séminaire de lancement permettant de définir le cahier des charges des espaces et de proposer des premiers scénarios de modélisation ;
- 1 fois/an, un séminaire interne aux membres des équipes de recherche centré sur la présentation des travaux de recherche et leur mise en discussion pour préparer leur diffusion auprès des acteurs impliqués dans le projet et plus largement de la communauté de recherche ;
- 1 fois/an, un séminaire de recherche ouvert aux partenaires qui constituera la première phase de diffusion de nos travaux afin de servir de base à d'autres formes de diffusion (articles dans des revues reconnues, chapitres d'ouvrages, ouvrages collectifs, notamment) ;
- 2 à 3 workshops par an, incluant des étudiants, selon les besoins et les domaines de recherche, de façon à produire des livrables en associant les usagers. Il s'agit de mettre au jour les résultats de la recherche, de coordonner les publications de résultats (rapports de recherche, livrables, publications scientifiques, vulgarisation professionnelle).
- Mise en place d'un espace partagé collaboratif (de type UNCloud de l'université de Nantes)

L'objet de ces groupes de travail est de concevoir une certaine généricité des résultats issus du terrain spécifique (Participe 3.0/LRS49 et le programme Hip Xp) de façon à favoriser une appropriation et un transfert des résultats vers d'autres publics, d'autres situations, d'autres contextes.

Je le mesure, avec ce programme de recherche et la mise en œuvre d'un consortium dont l'ambition est de mettre au jour l'expérience utilisateur dans le cas de projets d'habitat inclusif partagé, les objets que j'ai travaillés ces dernières années et les compétences que j'ai pu développer en matière d'encadrement de doctorants et de coordination d'équipes plurielles, prennent ici toutes leurs dimensions.

Conclusions et perspectives

Arrivé au terme de cette note de synthèse qui s'appuie, d'une part, sur mon parcours de recherche, d'autre part, développe la façon dont j'entends conduire des recherches et encadrer des doctorant.es, je voudrais revenir sur plusieurs points.

En effet, comme nous l'avons vu en partant des manières dont les personnes font usage des outils pour une transformation de leur activité à laquelle la recherche leur donne accès, je vais m'attacher à mettre au jour des manières d'être aux autres et d'être avec les savoirs. Cette manière d'agir dans l'activité donne aux acteurs une place dans leur développement qui ne peut être considérée uniquement comme linéaire mais nécessairement reliée aux contradictions dans lesquelles ils sont pris lorsque la recherche permet de fournir des instruments psychologiques par l'activité qui en découle. C'est pourquoi je me suis intéressé à la participation des acteurs plus qu'à leur inclusion comme il est courant de le nommer. Alors comprendre les enjeux et les processus qui permettent aux personnes dites institutionnellement « à besoins éducatifs particuliers » (Pelgrims, 2019, p.44) permet de les identifier et de les reconnaitre, « sujet-participant ». C'est aussi une posture de chercheur-participant qui favorise l'identification du changement chez les acteurs pour accompagner le pouvoir d'agir (Le Bossé, 2015 ; Le Bossé et Dufort, 2001). Cette posture s'inscrit dans une cohérence épistémologique avec des auteurs qui permettent de penser la manière de faire recherche en s'appuyant sur deux concepts fondamentaux : l'activité et la subjectivation.

Les travaux de Wallon sur la question des milieux de l'activité sont un premier soubassement de mon épistémologie de recherche, au cœur de ma propre démarche et en sont le ciment, dans la mesure où l'activité prend ici toute sa puissance comme milieux moyens et milieux champ d'application (Wallon, 1959, p.288 ; Nadel, 1979, p.367). Ainsi souligne Nadel (Ibid., p.368) *un milieu-moyen engendrerait des milieux-champ d'application d'activités nouvelles et donc eux-mêmes véhicules de nouvelles modalités de fonctionnement.* Cette posture me semble pertinente car elle permet de penser le développement et comprendre les processus de participation effective des acteurs lors de la scolarité dite inclusive, lors du passage d'un établissement médico-éducatif fermé à un habitat inclusif partagé ou plus spécifiquement, lors de la confrontation aux outils numériques considérés ainsi comme des instruments d'accessibilisation et non seulement de compensation. En suivant Nadel, c*'est donc l'idée de genèse des milieux-champs d'application des activités, par les milieux-moyens des activités qui semble être la clé de l'idée révolutionnaire de Wallon concernant l'adaptation, c'est-à-dire la nature des rapports entre individus et son milieu* (Ibid., p. 369) dont je fais mienne. Alors en prenant en compte les manières d'être avec les autres et d'être avec les savoirs, il devient possible de penser le niveau d'instrumentalisation, au sens de Rabardel (1995, p.114) c'est-à-dire comment les acteurs font

usage pour eux des outils physiques et s'approprient les milieux dans lesquels l'activité se déroule, pour devenir des instruments psychologiques pour leur développement. C'est ce processus qui permet de renforcer le pouvoir d'agir des sujets quelle que soit leur situation.

C'est alors que les travaux de Leontiev, deuxième soubassement de mon épistémologie de recherche, deviennent pertinents pour étayer mes objets de recherche. En effet, la notion wallonienne d'équilibre fonctionnel qu'il théorise dans des rapports dialectiques entre l'individu et le milieu (Ibid., p.370), incite à interroger l'ensemble des composantes de l'activité des sujets que la recherche participative accompagne et révèle. Pour Leontiev, l'objet de l'activité est le véritable motif de l'activité car il lui confère une orientation (Leontiev, 1975, p.113). Il est donc à la fois relié à un contexte, que Wallon nomme « milieux locaux » et à un objet lié aux mobiles de l'activité que l'auteur qualifie de « milieux fonctionnels », Les manières d'être aux autres et aux savoirs constituent ainsi des manières d'agir. Il est possible alors de se rapprocher de ce que Engeström appelle « apprentissages expansifs » *qui constitue le mécanisme central dans la transformation des pratiques sociétales et des institutions. Ils se différencient des apprentissages traditionnels dans la mesure où le contenu des apprentissages n'est pas connu initialement et ne peut, de ce fait, être conçu en termes de curriculum* (Lémonie et Grosstephan, 2021, p.5).

Ce sont les conditions d'enrôlement des acteurs dans la mise au jour et la transformation de leur activité lors de la confrontation à l'Ecole ou à un environnement écologique que constitue l'habitat inclusif partagé, que le changement se produit. Cet ancrage épistémologique du chercheur me semble particulièrement puissante pour donner du sens aux postures qu'il adopte dans le quotidien de « ses pratiques de travail en groupe » (Perez, 2018) car elle postule que tout individu est potentiellement sujet et acteur de son propre développement lorsqu'il est plongé dans un contexte d'activité qui lui donne une place en tant qu'auteur (Ardoino, 1983a). *Le rôle de l'intervenant* [le chercheur dans ce cas] *n'est pas celui d'un pédagogue, ni même celui d'un diagnosticien. Il intervient pour créer les conditions de génération d'un apprentissage expansif en fournissant les instruments permettant aux participants d'analyser les contradictions dans lesquelles ils sont pris pour élargir leur objet et transformer le système d'activité au sein duquel leur travail s'inscrit* ((Lémonie et Grosstephan, 2021, p.6).

C'est donc le motif véritable de mon travail : Comprendre et accompagner le changement chez les acteurs avec et par la recherche, qu'ils soient personnes institutionnellement dites « à besoins éducatifs particuliers » (Pelgrims, 2019, p.44), professionnels de l'éducation ou chercheurs apprenants (Perez, 2018). Les choix épistémiques que j'ai opérés, vont permettre de considérer l'avènement du sujet-participant.

1 - Perspectives et posture de chercheur

Une lecture récursive de mon trajet de formation et de mes travaux de recherche, m'invite alors à considérer mes recherches avec quatre conditions pertinentes pour produire des résultats qui à la fois, permettent de mettre au jour de nouveaux savoirs et favorisent la formation des acteurs impliqués dans la recherche, notamment les usagers pour ce qui concerne le programme « Participe 3.0 » et la Pii « Hip Xp ».

- **L'immersion longue et régulière dans les terrains de recherche sur un mode participatif** m'apparaît heuristique pour identifier et comprendre les dispositifs et les pratiques qui y agissent. Cette modalité est d'autant plus pertinente qu'elle permet aux différents acteurs de s'impliquer respectivement vers un même objet avec des statuts différents mais complémentaires. Dans le cas du programme « Participe 3.0 », il s'agit d'un partenariat établi entre un acteur social (une institution spécialisée) et un laboratoire de recherche afin d'accompagner la transformation de l'activité vers un nouveau dispositif et de nouvelles pratiques. Le choix de solliciter des méthodologies participatives avec une forte implication des chercheurs sur/avec le terrain d'enquête tend à favoriser une mise au jour des processus en jeu dans cette confrontation aux savoirs émergeants et à l'Autre (chercheurs, praticiens et encadrement, usagers, familles). Ainsi comme le propose Yves Bonny (2017, p25), à propos de ce qu'il nomme « recherche partenariale participative », *l'enjeu premier est en effet de mettre en évidence des différences significatives dans la manière de penser cet ensemble de démarches, qui renvoient à des différences de positionnements épistémologiques, éthiques et politiques.* Ainsi cette façon de faire de la recherche, cette modalité, implique une relation importante entre les chercheurs et les acteurs enrôlés dans la recherche. Comme j'ai pu le développer en m'appuyant sur le concept d'implexité développé par Jean Louis Legrand (2006), cette modalité de recherche demande une vigilance conséquente de façon que le chercheur puisse toutefois analyser avec toute la scientificité indispensable, les données qu'il recueille. Il s'agit alors de respecter le référentiel scientifique établi pour la recherche dont les chercheurs sont les garants mais qui demande que les acteurs de terrain puissent participer à son élaboration. Ce que l'auteur qualifie *d'espace partenarial de recherche* (Ibid., p.27) en s'appuyant sur les travaux de Fontan (Fontan et al. 2013, p.45), ce qui permet de

se reconnaître mutuellement.

Mes travaux portent sur les pratiques effectives qui émergent par les interactions entre les acteurs dans l'intersubjectif mais aussi chez le sujet lui-même dans un processus intrasubjectif. Il s'agit alors d'accéder à une partie de ce qui n'apparait pas explicitement en mobilisant des méthodes qui vont permettre aux sujets de se révéler eux-mêmes dans le processus de recherche. Nous l'avons vu, les recherches collaboratives ou participatives postulent de l'engagement des acteurs dans la recherche et font l'hypothèse de changements qui en découlent pour transformer l'activité des acteurs impliqués. Certes le chercheur va s'engager dans des recueils de données et des analyses pour mettre au jour les processus, les freins, facilitateurs mais il a aussi pour fonction dans ce type de recherche, d'accompagner le changement qu'il est possible de circonscrire selon 5 dimensions, mobilisées ainsi par Frédérique Rebetez et Serge Ramel (2021, p 37-38) : *le contexte* qui concerne les sources du changement, *le contenu* qui concerne son étendue, *le processus* qui s'intéresse à la partie dynamique, *les résultats* qui vont permettre d'identifier les effets du changement et *l'implication des acteurs* dans le processus de développement organisationnel.

- La seconde condition est **la pluridisciplinarité** qui permet de convoquer un certain nombre de champs de connaissances croisées qui donnent corps à la pensée en marche, en actes pour tenter d'articuler et de conjuguer ce qui émerge de la recherche. L'intérêt de cette approche plurielle est qu'elle permet de rendre compte de la diversité des situations dans toute sa complexité, de la multidimentionnalité des fonctionnements et de mettre au jour le sens de l'activité pour les acteurs. Certes les travaux d'Altet au CREN vont majoritairement s'intéresser aux pratiques enseignantes plus qu'aux élèves ou aux usagers, jeunes et adultes autistes en ce qui me concerne, mais le processus enseignement-apprentissage dans ce contexte ne saurait écarter le lien qui les unit, au même titre qu'il m'est difficile de m'intéresser aux élèves à BEP sans prendre en compte les milieux dans lesquels ils développent leur activité, nous le verrons avec la 3ème condition. Lors de mes derniers travaux, j'ai constitué une équipe d'informaticiens (IHM, réalité virtuelle, EIAH), de psychologues, de sociologues des usages, de chercheurs en didactique professionnelle, de designers, de pédagogues et didacticiens pour engager ce travail dans toutes les dimensions qu'il requiert pour comprendre les processus de transformation de l'activité lors du passage de l'institution spécialisée à l'habitat inclusif . *La confrontation entre chercheurs consiste à questionner les approches utilisées en s'attachant à pointer les rapprochements potentiels mais aussi les apports spécifiques de chaque entrée, de manière à reconstruire ensemble une problématique*

nouvelle acceptée par tous, prenant en compte les différentes approches et les croisant (Altet, 2002 p. 88). Lorsque Marguerite Altet ou Isabelle Vinatier travaillent sur les pratiques enseignantes, elles vont *intégrer dans ce modèle la prise en compte de la multidimensionnalité constitutive de la pratique enseignante ; [...]en mettant en place l'analyse plurielle, une approche pluridisciplinaire permettant de décrire les différentes dimensions de la pratique dans leur spécificité, d'en comprendre l'articulation et le fonctionnement* (Ibid. p.87). Certes cette approche va interroger l'analyse multiréférentielle développée par Ardoino puisque j'introduis, comme les équipes d'ESCOL ou du CREN, le principe de la pluridisciplinarité qui me semble indispensable là où Ardoino menait ce travail seul et revendiquait la multiréférentialité du JE en sciences de l'éducation. En effet, c'est bien à mon sens la constitution d'équipes de chercheurs complémentaires dans leur approche scientifique qui est pertinente. Ainsi lors du projet çATED-Autisme, des chercheur.es en psychologie, sciences du langage, informatique IHM, en psychopédagogie, en odontologie développant des épistémies différentes ont permis de mieux comprendre l'intérêt de l'usage des outils numériques chez les enfants autistes en classe, à la maison ou en institution spécialisée.

Il s'agit alors ici de mettre en oeuvre ce que l'on appelle « les sciences de l'éducation » pour croiser ces regards pluriels afin de comprendre les situations complexes que l'on éprouve. Je postule alors que c'est parce que j'engage d'emblée une approche plurielle, multiréférentielle dans l'articulation entre ces différentes dimensions que mes travaux permettent de comprendre la complexité des situations lors de la scolarisation en milieu ordinaire ou lors de la mise en activité.

- La troisième condition nécessite de mettre en œuvre des **approches centrées sur les individus et les interactions** en les inscrivant dans des milieux et ainsi **s'attacher à identifier les médiations avec les institutions et dispositifs dans lesquels ils sont impliqués.** En effet, les publics, au moins les usagers autistes, demandent une attention particulière pour engager un travail avec eux. D'une part, la plupart sont dyscommunicants, présentent des troubles de l'émotion qui rendent les interactions, la complicité, la confiance délicates à instaurer, d'autre part, les équipes qui les accompagnent, que ce soient les professionnels ou les familles, sont très attentives à ne pas bousculer les apprentissages et relations sociales qui se sont construits au fil du temps. Reconnaitre et instaurer comme postulat, l'engagement des acteurs, quels qu'ils soient, dans la possibilité de changements, c'est reconnaître le pouvoir d'agir. En suivant Arciniegas et al., (2018, p.1), il s'agit alors de considérer les participants non pas

uniquement comme des moyens pour récolter des données mais comme des producteurs de connaissances aux prises avec des logiques, des temporalités, des registres d'interprétations et des préoccupations différentes des chercheurs. Lorsque je m'intéresse à l'activité des individus dans les milieux dans lesquels elle se développe et se transforme, c'est que je considère, un double niveau, celui du vécu de l'activité effective et celui de l'élaboration continue dans un processus d'apprentissage où s'opère une transformation. Dans le sillage de Wallon (1959), les milieux sont ici considérés comme moyens et champs d'application de l'activité. Pour autant, il est parfois difficile de concevoir préalablement les conditions de l'interaction qui peuvent varier selon les situations du moment aussi bien chez les usagers que chez les professionnels ou familles. Pour le chercheur, il est alors pertinent de penser la relation comme une co-présence qui permet dans l'ajustement permanent et le développement transformateur, de recueillir des traces de l'activité ou un discours sur celle-ci, que les chercheurs analyseront après coup. Cette co-présence et co-activité prennent appui sur un postulat qui positionne l'être humain, quel qu'il soit, comme sujet capable. C'est au chercheur de penser des approches méthodologiques s'appuyant sur des outils qui prennent en compte la capacité et la possibilité d'agir des sujets qui font médiations pour mettre au jour l'activité. Ainsi si la capacité d'agir apparaît comme une composante interne au sujet sur le fait d'être en mesure de faire quelque chose ou de faire advenir quelque chose dans l'espace des situations (Gouédard et Rabardel, 2012, p.3), la possibilité d'agir s'inscrit dans ce que le chercheur met en place pour favoriser des conditions optimales de mise au jour de sa propre activité pour la faire évoluer. Alors le changement s'opère lorsque conditions internes et externes sont réunies et suffisamment sécurisées pour laisser le pouvoir d'agir se développer. En suivant Yves Clot dans l'introduction de la parution française de Pensée et langage (Vygotski, 1934, p.17), il est possible d'affirmer que *le cours de l'activité s'oppose à lui-même selon un mouvement à la fois centrifuge et centripète, d'objectivation et de subjectivation, qui fournit peut-être son énergie à la conduite psychologique, en permettant au sujet d'être, dans certaines circonstances, ce qu'il pourrait être.* C'est-à-dire comme l'écrit Lucien Sève, *un développement interne d'essence externe* (Clot, 1999, p.234). Nous mesurons ici combien cette posture est fondamentale pour travailler auprès de populations dites en difficultés, handicapées, à besoins éducatifs particuliers car elle met en œuvre le processus de médiation qui favorise le changement.

- Enfin, la quatrième condition, assujettie aux précédentes, est liée à **une culture de l'observation des pratiques** que je tire de ma double identité d'enseignant et de chercheur. En effet, dans l'exercice de ma fonction d'enseignant, j'ai, d'une part, essentiellement travaillé auprès de population à besoins éducatifs particuliers dont l'une des pratiques professionnelles est l'observation des comportements, des conduites, des façons de faire avec les savoirs proposés. D'autre part, depuis mon recrutement à l'université de Nantes, j'ai exercé uniquement dans un institut dont la mission est la formation des enseignants. A cet effet, il m'est arrivé très fréquemment d'observer des pratiques de classe pour former mes étudiants ou stagiaires, d'observer aussi lors des jurys de certification des enseignants spécialisés.

Puisque également chercheur dans une position telle que définie, l'immersion longue et régulière pour s'approprier les terrains de recherche dans des projets collaboratifs et participatifs, m'amène à penser ce temps nécessaire à l'observation des pratiques et des dispositifs avant de démarrer le recueil de données en tant que tel. Ainsi lorsque j'observe des manières d'être avec les savoirs et les autres (Bourdon, 2016), des façons de s'engager dans les apprentissages, j'observe alors des pratiques car comme l'indique Altet (2002, p86), *la pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision.* C'est ce que j'ai, dans le sillage de Leontiev (1975), défini comme étant l'activité. Ainsi pour paraphraser Altet, je dirai que les multiples dimensions, épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale, qui composent la pratique, interagissent entre elles pour permettre à l'élève et l'enseignant, au jeune autiste et à l'éducateur.trice, le parent, de s'adapter à la situation et de gérer conjointement l'apprentissage et la conduite de l'activité. Alors observer avant d'investir un terrain d'enquête est une condition requise pour m'approprier puis m'impliquer dans la recherche. Le recueil de données explicites par l'observation n'est pas une pratique de recherche que je sollicite principalement mais elle me permet d'entrer en contact avec les milieux et les acteurs. Il ne s'agit pas de mon point de vue de penser que le réel et l'immersion observante donnent à voir la réalité des situations et de l'activité, tel n'est pas mon propos. Il s'agit pour moi de m'imprégner des milieux et d'entrer en lien avec les acteurs de la recherche, notamment dans son caractère participatif et collaboratif. Cette première phase d'observations permet d'identifier les fonctionnements, les besoins et de contractualiser un protocole de recherche, de construire sa gouvernance, comme je l'ai présenté dans le programme Participe 3.0. En effet, la phase d'observation est rendue possible ici car elle correspond à un espace circonscrit, délimité (une institution et ses acteurs) qui *met le chercheur face à un ensemble fini et convergent d'interactions* (Arborio et Fournier, 1999 p. 14). Ainsi ces auteurs vont préciser l'intérêt de

l'observation pour *préparer le terrain de l'enquête*, présenter les chercheurs, connaître et reconnaître les acteurs de la recherche participative selon leurs différents niveaux de responsabilité et négocier le déroulement de la recherche et sa régulation. En quelque sorte, le chercheur s'imprègne alors d'une écologie du système avant de l'investiguer plus profondément par d'autres méthodologies en s'impliquant sur le terrain. Ce fut le cas de la thèse de Cendrine Mercier (2017) que j'ai co-dirigée et de celle de Cécile Lacôte-Coquereau qui démarre sur le projet Participe 3.0. En effet, cette thèse est contractualisée avec les partenaires dans une présence régulière et continue sur le terrain et comporte une première phase d'observations mutuelles des « enquêtés » et « enquêteurs ». L'observation comme mode d'entrée sur le terrain est pertinente pour se saisir en premier lieu du rôle des personnes impliquées, des subtilités et des fonctionnements de l'institution tout en mesurant que *la difficulté consiste alors à s'extraire, dans une certaine mesure, des habituelles façons de faire et de penser, afin de développer une réelle capacité d'analyse. La réduction de la distance à l'objet laisse en effet davantage de place à la subjectivité, notamment parce que le chercheur doit autant, voire davantage participer qu'observer* (Soulé, 2007, p.130). Cette observation préalable permet inévitablement de construire une relation de proximité avec les acteurs de la recherche et favorise l'enrôlement dans la recherche participative. En ce sens elle a toute sa place pour construire le sens de la recherche et permettre le passage d'une recherche « *sur* » liée à la commande de l'institution, à une recherche « *avec* » telle que je la considère pertinente. *Ces espaces d'intéressement réciproques entre chercheurs et praticiens, la place accordée dans le dispositif aux acteurs de l'inclusion comme autant de « je » « autrement capable » fait progressivement porter le questionnement du groupe « cercle de contradicteurs » sur la production d'un dispositif de recherche original : un « dispositif phénomeno-praxéologique »* précise Jean Michel Perez (2018 p. 79).

2 - Activité – subjectivation : le sujet-participant dans le champ des recherches en éducation

Dans une première partie qui fait suite à la présentation de la genèse de mon parcours de chercheur, j'ai pu montrer la façon dont j'ai mené mes travaux à propos de la scolarisation des élèves dits à besoins éducatifs particuliers et exposé des résultats de recherche. En effet, mes questionnements scientifiques d'origine vont très vite m'inciter à comprendre ce que produisent les formes de scolarisation proposées aux élèves dits « handicapés » à l'époque en m'amenant d'abord à identifier ce qui se joue dans le processus d'intégration scolaire puis en mettant au jour ce que font ces élèves avec et dans l'Ecole. C'est ainsi progressivement que j'ai pu identifier

l'activité des élèves selon les formes de scolarisation en lien avec les contextes de scolarisation proposés par l'institution. Il apparaît alors, quelles que soient les périodes, des enjeux scientifiques et conceptuels durant ces grandes périodes que sont «l'intégration scolaire», «l'inclusion scolaire», «la scolarisation inclusive » pour arriver aujourd'hui au syntagme « d'école inclusive ». La façon de mener des recherches évolue peu dans ma pratique puisque je maintiens l'intérêt d'une immersion longue dans des terrains de recherche, par des enquêtes qualitatives auprès des publics concernés, élèves et professionnels avec un fort intérêt pour l'activité des enquêtés. Ces travaux me permettent aujourd'hui de comprendre les enjeux selon les quatre entrées développées juste avant.

La première phase de mes travaux qui s'est intéressée à l'intégration scolaire m'a amené à mettre au jour des procédures et des pratiques pédagogiques qui visaient essentiellement à mieux appréhender le « vivre ensemble » des ces élèves en s'appuyant sur le volontariat des enseignants pour les « accueillir » à l'Ecole ordinaire. Cette période s'appuyait sur les concepts de déficiences et d'incapacités pour valider le mode de scolarisation dans tel ou tel contexte. Ma façon d'engager ces recherches s'appuyaient alors sur des méthodologies d'enquêtes auprès des acteurs, notamment par entretiens semi-directifs et observations avec des immersions longues et récurrentes sur le terrain. Ces recherches se développaient alors sur des périodes de deux années généralement. L'approche multiréférentielle développée par Ardoino me permettait de conduire ces recherches seul avec pour objectifs de diversifier les regards pour comprendre les processus en jeu. C'est donc dès le début de mes travaux que j'ai considéré la nécessité de reconnaitre les élèves dits handicapés comme acteurs, c'est-à-dire comme sujets qui à l'épreuve de l'Ecole, se constituaient « élèves » pour participer à l'Ecole ordinaire alors que l'institution acceptait généralement qu'ils vivent une expérience sociale.

La seconde phase de mes travaux sur l'inclusion scolaire et la scolarisation (Bourdon, 2003) a permis d'identifier des processus et de comprendre l'articulation entre capacités des élèves et possibilités offertes par l'institution scolaire. C'est cette phase qui a vu s'installer la différenciation pédagogique et d'importants dispositifs d'aides, de soutien devenant progressivement dispositifs ressources. C'est alors que les pratiques enseignantes s'attachaient surtout à compenser les troubles pour comprendre les besoins de ce public. Ma façon d'entrer en lien avec les terrains de recherche a alors changé progressivement puisque j'ai commencé à travailler avec d'autres collègues, à solliciter une approche plurielle et pluridisciplinaire tout en gardant cette immersion longue et régulière auprès des populations avec lesquelles je travaillais.

Dans le même temps, mon arrivée au CREN à l'université de Nantes m'a permis de m'installer

dans une équipe de recherche et de participer à des travaux collectifs en dehors de ma zone habituelle de travail puisque jusqu'à présent j'étais enseignant à plein temps et étudiant dans le même temps. Dès lors la perspective de m'ancrer dans une cohérence épistémologique avec ces façons d'entrer en lien avec les collègues et construire avec eux une « manière de faire », s'est installée progressivement d'abord en pratique, puis en objet de recherche. En effet, les travaux de Marguerite Altet au sein du thème 1 du CREN auquel je suis rattaché, permettent encore aujourd'hui, d'interroger l'approche pluricatégorielle, pluridisciplinaire et multiréférentielle pour pour mettre au jour une manière de faire de la recherche et interroger sa pertinence épistémologique

La deuxième partie de cette note de synthèse intitulée « Activité, autisme et usage du numérique » donne corps à l'approche mutiréférencielle et à la pluridisciplinarité au service de la participation des acteurs et s'appuie sur les travaux que j'ai coordonnés autour des questions liées au numérique et à l'autisme dans les ramifications du projet çATED-autisme. C'est alors qu'un véritable changement de posture va nourrir mes travaux en concevant des dispositifs de recherche collective, plurielle ainsi que des regards croisés sur les questions éducatives vives en lien avec l'usage du numérique chez les enfants autistes. Le problème qui va nourrir la construction cette nouvelle posture de recherche est alors de comprendre ce qui dans des recherches plurielles et pluridisciplinaires, va favoriser la production de savoirs émergeants de différentes entrées tout en abordant la complexité des situations éducatives interrogées. On peut alors questionner la pertinence du collectif pour conduire ce type de travaux, questionner également la façon de coordonner des équipes plurielles. Ainsi il m'a fallu organiser de nombreux temps de travail, de séminaires au sein du projet pour que nous puissions nous comprendre, s'accorder sur des concepts, des approches, des façons de travailler et produire des résultats de recherche permettant de supporter l'approche plurielle et pluricatégorielle. Cette entrée pluridisciplinaire et multidimentionnelle de la recherche va également trouver son intérêt dans le co-encadrement de thèse et la publication d'articles rédigés à plusieurs mains. Ici, c'est dans sa mise en abime qui est recherchée, que le chercheur se fait d'une certaine manière « dévolution à lui-même », puisqu'il s'empêche de faire ce qu'il fait habituellement, et ce pour lui permettre d'accéder à des résultats qu'il ne pourrait pas produire s'il restait sur ces seuls référents scientifiques. C'est ainsi que se constitue une culture de l'observation qui donne sens à la pratique du chercheur participant, impliqué et engagé dans un processus de changement et confronté à son propre développement subjectif.

En dégageant ainsi mon identité de chercheur, la dernière phase de la note de synthèse me

permet alors de poursuivre ce travail et de dégager une identité de chercheur pour envisager ainsi des perspectives et un programme de recherches plurielles. La perspective est alors de m'engager dans ces recherches qui impliquent les acteurs de terrain pour consolider l'heuristicité des recherches participatives, collaboratives qui impliquent des acteurs de la recherche mais aussi les usagers auprès desquels elles se développent et se nourrissent. Les publics avec lesquels je coordonne ces travaux, sont pour la plupart dyscommunicants, nous l'avons vu. Il s'agit alors de penser des protocoles qui permettent toutefois d'impliquer les acteurs dans la perspective de recherche-formation ou recherche-éducation qui visent, d'une part, la compréhension des systèmes en action, d'autre part, le changement des acteurs impliqués. Le problème identifié ici, se pose également entre chercheurs de disciplines différentes avec la nécessité d'éclaircir les concepts convoqués dans une intercompréhension. Dépasser l'incommunication (Wolton, 2019, p.202) pour éviter le risque d'aboutir à une communication de nature écrasante qui empêche de penser, c'est-à-dire l'échec de la compréhension commune et plurielle, est alors fondatrice du coordonnateur de projet. Je revendique l'heuristicité de ce type de recherches participatives, collaboratives, coopératives qui favorisent, à mon sens, l'émergence de savoirs construits avec et par la recherche.

Cette entrée trouve son ancrage et son dynamisme par l'approche théorique de l'activité issue des travaux de Wallon et de Leontiev puisque je postule que la mise au jour des processus de participation effective à l'Ecole ou dans la cité des personnes dites à besoins éducatifs particuliers, des personnes en situation de handicap, peut se comprendre dans le cadre de la recherche avec les usagers impliqués et non sur l'analyse de leurs pratiques uniquement. C'est donc bien à nouveau une approche participative et collaborative qui est engagée et fait le pari de construire des savoirs dans une confrontation, une relation entre pratiques effectives et éclairages théoriques pluriels pour mieux identifier les processus dont chacun, chercheurs et participants, pourront se saisir et faire devenir.

C'est ainsi ce qui se met en œuvre dans le projet Participe 3.0 et la Pii Hip Xp, que j'ai exposé, il s'agit d'accompagner des jeunes autistes, leurs aidants professionnels et familiaux dans la transformation de leur vie personnelle ou professionnelle vers un nouveau mode de vie. Le choix d'intégrer le principe de la pair-aidance pour concevoir et faire usage des outils numériques que nous allons co-élaborer relève de cette manière de faire dont l'ambition est de produire des savoirs et compétences au côté des usagers, des membres de l'équipe de recherche.

Ainsi cette position, adossée au double ancrage de Wallon et Leontiev, singulier dans le champ des sciences de l'éducation, ouvre de nouvelles perspectives de recherche qui visent à prendre en

compte et mettre au travail l'implication des acteurs et produire des résultats qui ont pour ambition de conduire au changement des usages et pratiques avec et par la recherche. Le concept de sujet-participant me parait alors heuristique, spécifiquement pour ce public que l'on pense institutionnellement dominé car les conditions de ce changement présupposent de mettre au jour des connaissances qui sont autant la production d'un programme de recherche pour les années à venir, que la façon dont j'entends encadrer des thèses. La transgressivité et l'affranchissement (Ferry, 1970 ; Perez, 2018) des normes institutionnellement prescrites permettent aux acteurs d'agir et de changer les usages. Une considération particulière à la notion de recherche participative et collaborative est ainsi requise avec une position singulière dans ce champ de débat. Ce type de recherche, dans les travaux que je développe, a à demeurer en cohérence épistémologique avec les soubassements proposés par les auteurs sur lesquels j'ai pris appui tout au long de mes travaux. C'est ce qui donne de la cohérence à la nécessité de l'immersion longue et régulière dans les terrains de recherche sur un mode participatif pour considérer l'activité et le procès de subjectivation des acteurs impliqués.

Bibliographie

Agostinelli, S. (2009) Comment penser la médiation inscrite dans les outils et leurs dispositifs : Une approche par le système artefactuel. *Distances et savoirs*, 7(3), 355-376. https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-3-page-355.htm.

Akkari, A. et Barry, V. (2018). Pour une école inclusive : des intentions aux réalisations. *Revue internationale d'éducation de Sèvres,* 78(9), 37-48. http://journals.openedition.org/ries/6394, https://doi.org/ 10.4000/ries.6394

Albero, B. et Robin, J.Y. (2004) Entre chercheurs et praticiens : traits d'union ou démarcation ? *Eduquer, 8/2004, 1-7.* https://journals.openedition.org/rechercheseducations/342, https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.342

Alin, C. (2019). *L'Autisme à l'école. Le pari de l'éducabilité*. Mardaga Supérieur.

Alin, C. (2010). *La Geste Formation. Analyse des pratiques et Gestes professionnels*. L'Harmattan.

Altet M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation,* 10, 31-43.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. In : *Revue française de pédagogie*, volume 138, 85-93. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866 https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2866

Althuizius M, Lefer G, Bourdon P, Lopez Cazaux S. (2018). Intégration de la tablette tactile dans les programmes de prévention bucco-dentaire destinés aux personnes en situation de handicap cognitif : étude exploratoire chez l'enfant. *Revue d'Épidémiologie de Santé Publique*, 66(2), 107-116. https://doi.org/10.1016/j.respe.2017.11.008

Amadieu, F. et Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Retz.

ANESM (Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux) (2009). *Recommandations de bonnes pratiques professionnelles : Pour un accompagnement de qualité des personnes avec autisme ou troubles envahissants du développement*. Kasoar. http://www.anesm.sante.gouv.fr/IMG/pdf/reco_autisme_anesm.pdf

Arborio, AM., Fournier, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, A.Colin (3ème édition 2012)

Arciniegas, M., Rémery, V. et Dutoit, M. (2018). Formaliser des savoirs d'expérience pour la formation : une recherche collaborative dans le champ du Handicap Rare. *TransFormations*, 18, 1-21.

Ardoino, J. (2011). Les termes de la complexité. *Hermès, La Revue*, 2(2), 135-137. https://doi.org/10.3917/herm.060.0134

Ardoino, J. (2000). Approche multiréférentielle. Dans : , J. Ardoino, *Les Avatars de l'éducation: Problématiques et notions en devenir* (pp. 254-260). Presses Universitaires de France. https://www.cairn.info/les-avatars-de-l-education--9782130502524-page-254.htm

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, Pratiques de Formation-Analyses. *Formation Permanente,* 25-26 (12), 15-34. Université Paris 8.

Ardoino, J., De Peretti A.(1998). *Penser l'hétérogène*. Desclée De Brouwer.

Ardoino, J. (1983a). Polysémie de l'implication. Dans : L'analyse de l'implication dans les pratiques sociales, *Pour*, 88(3-4), 19- 22.

Ardoino, J. (1983b). Conditions et limites de la recherche-action. Dans : La recherche-action, *Pour*, 90, 22-26.

Assude, T. (2019). Éducation inclusive et éducation numérique : quelles convergences ? Une étude de cas avec les tablettes numériques. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 3(3), 11-29. https://doi.org/10.3917/nresi.087.0011

Assude, T., Perez, JM., Suau, G., Tambone, J. et Vérillon. A. (2014). Accessibilité didactique et dynamique topogénétique : une étude de cas. *Recherches en Didactique des Mathématiques,* 34 (1), 33-57. La Pensée Sauvage. https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01798756

Audoux, C. et Gillet, A. (2015). Recherches participatives, collaboratives, recherches-actions. Mais de quoi parle-t-on ?. Dans : *Les recherches-actions collaboratives : Une révolution de la connaissance,* 44-47. Les chercheurs ignorants éd. Presses de l'EHES." https://doi.org/10.3917/ehesp.lesch.2015.01.0044"

Aulagnier, P. (1986). *Un interprète en quête de sens.(* 2 è éd.). Petite bibliothèque Payot

Baddeley, A. D., et Hitch, G. (1974). Working Memory. In *The psychology of learning and motivation advances in research and theory*, *8,* 47-90. Academic Press.

Baghdadli, A. et Brisot-Dubois, J. (2011). *Entraînement aux habiletés sociales appliqué à l'autisme – Guide pour les intervenants.* Elsevier Masson. http://dx.doi.org/10.1016/B978-2-294-70742-1.X0001-2

Bandura, A. (1986). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* [« *Self-efficacy* »]. Traduction par J.Lecomte. De Boeck.

Barcellini, F., Van Belleghem, L. et Daniellou, F. (2013). Les projets de conception comme opportunité de développement des activités. Dans Falzon, P. (coord.), *Ergonomie constructive.* PUF

Barisnikov, K. et Petitpierre, G. (dir.) (1994). *Défectologie et déficience mentale : Vygotsky.* Delachaux et Nieslé.

Baron, J-L. et Drot-Delange, B. (2016). L'éducation à l'informatique à l'école primaire. *Bulletin de la société informatique de France*, 9, 73–79. https://www.societe-informatique-de-france.fr/wp-content/uploads/2016/11/1024-no9-Baron-Drot-Delange.pdf

Bastide, F. (2011). La scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. *VST - Vie sociale et traitements*, 111(3), 34-41.

Bautier, E. et Markidis, K. (2004). Contexte, situation et milieu : quelles spécificités pour les recherches en éducation, In Marcel, JF. et Rayou, P. (dir.) *Recherches contextualisées en éducation.* INRP

Bautier, E. et Rochex, JY. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?.* Armand Colin

Bautier, E. et Rochex, JY. (1999). *Henri Wallon : L'enfant et ses milieux.* Hachette éducation

Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales.* L'Harmattan

Bedoin, D., Lantz, E. et Marcellini, A. (2015). 2. Troubles de l'expression: Le nécessaire recours à l'expertise de l'enquêté. Dans : Bedoin, D. (éd.), *S'exprimer et se faire comprendre: Entretiens et situations de handicap* (p. 49-69). ERES. https://doi.org/10.3917/eres.bedoi.2015.01.0049"

Benoit, H. (2019). *Éditorial. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 3-4. https://doi.org/10.3917/nresi.086.0003

Benoit, H. et Feuilladieu, S. (2017). De la typologie des outils numériques dans le champ des EIAH à leur opérationnalité inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(2), 25-45. https://doi.org/10.3917/nras.078.0025

Benoit, H. et Sagot, J. (2008). L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves

handicapés **[1]**. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(3), 19-26. https://doi.org/10.3917/nras.043.0019

Benoit, H. (2007). Éditorial. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(3), 3-4. https://doi.org/10.3917/nras.039.0003

Benoit, H. (2014). Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évolution des pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(1), 189-204. https://doi.org/10.3917/nras.065.0189

Benoit, H . (2014b). *Emergence des notions d'accessibilité pédagogique et de besoins éducatifs particuliers (BEP) dans l'école*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et psychanalyse, université Paul Valérie, Montepellier 3

Benoit, H. (2017). Éditorial. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(1), 3-4. https://doi.org/10.3917/nras.077.0003

Berger, E. (2009). Praticiens-chercheurs du Sensible : Vers une redéfinition de la posture d'implication, [en ligne], Centre d'étude et de recherche appliquée en psychopédagogie perceptive, mis en ligne le 01 juillet 2009 https://www.cerap.org/fr/epistémologie-méthodologie/praticiens-chercheurs-du-sensible-vers-une-redéfinition-de-la-posture-d

Berger G. (2003). Recherche-action Epistémologie historique. Dans : Missote P. Mesnier P-M, (dir.), *La recherche-action : Une autre manière de chercher, se former, transformer* (p. 11-26). L'Harmattan

Berger, G. (1998). Ardoino et la multiréférentialité. Communication dans le cadre du colloque *Approche plurielle en éducation, questionnements et perspectives*. 30 mai – 1 juin. 1998. http://www.barbier-rd.nom.fr/Introduction.html.

Bessin M., Bidart C et Grossetti, M. (2009). (dir.). *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'évènement*. La Découverte.

Bihouée, P., et Colliaux, A. (2011). *Enseigner différemment avec les TICE*. Editions Eyrolles.

Blanchet, A. Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan, collection 128

Blanchet, A. (2015). Introduction : Entretien avec des interviewés « dyscommunicants. Dans : Bedoin, D. (dir.), *S'exprimer et se faire comprendre: Entretiens et situations de handicap* (p. 11-25). ERES. https://doi.org/10.3917/eres.bedoi.2015.01.0011"

Bloch-Lainé F. (1969). *Étude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapée*s. Rapport remis au Premier ministre, décembre 1967. La Documentation française.

Boccara, V., Vidal-Gomel, C., Rogalski, J. et Delhomme, P. (2015). A longitudinal study of driving instructor guidance from an activity-oriented perspective. *Applied Ergonomics*, 46 (part A), 21-29. DOI : 10.1016/j.apergo.201

Bonnot Briey, S. (2012). Point de vue d'une personne TED sur la scolarisation des élèves avec autisme. Dans : Philip, C. (dir.), *Scolariser des élèves avec autisme et TED: Vers l'inclusion* (p. 1-12). Dunod. doi:10.3917/dunod.phili.2012.01.0001.

Bonny, Y. (2017). Les recherches partenariales participatives: Éléments d'analyse et de typologie. Dans par Gillet, A. et Tremblay, DG. *Recherches partenariales et collaboratives,* (p.25-44), Presses Universitaires de Rennes. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01638818/file/BonnyRPFinalMai2016.pdf

Bonny, Y. (2015). Les recherches partenariales participatives : ce que chercher veut dire. Dans : Les chercheurs ignorants éd., *Les recherches-actions collaboratives : Une révolution de la connaissance* (p. 36-

43). Presses de l'EHESP. https://doi.org/10.3917/ehesp.lesch.2015.01.0036"

Boullier, D. (2006). Capitalisme financier, innovation d'opinion et conventions socio-cognitives .*Quaderni*, 60, 25-34. DOI : 10.3406/quad.2006.2055

Boujol, L. (2014). *Usage pédagogique des tablettes tactiles numériques : une étude de cas en enseignement primaire genevois.* [Mémoire de master, University of Geneva]. http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/memoire/boujol2014.pdf

Bouquet, B. et Jaeger, M. (2017). Introduction. *Vie sociale*, 19(3), 7-11. doi:10.3917/vsoc.173.0007

Bourdet, JF., Bourdon, P. et Teutsch, P. (2018). Entre compensation et accessibilité : quels usages du numérique dans les travaux sur les Handicaps et la perte d'Autonomie ? *Éducation et formation,* e-311, 9-13. URL : http://revueeducationformation.be/index.php?revue=31etpage=3

Bourdon, P. et Lefer-Sauvage, G. (2021). Processus instrumental et appropriation des outils numériques tactiles. Dans : Bourdon, P. (dir.), *Autisme et usages du numérique en éducation* (p.115-131). INSHEA-Edition du champ social .

Bourdon, P. (2020a). Construction sociale du handicap et Ecole inclusive, *Carnets Rouges*, 18 (1), 4-6. Réseau Ecole PCF. http://reseau-ecole.pcf.fr/114315

Bourdon, P. (2020b). Le parcours scolaire comme indicateur de scolarisation inclusive : Ruptures et continuités dans le cas des Ulis pro. *Revue Ressources*, 98-110. Université de Nantes/Inspé. https://fr.calameo.com/read/004711878e448f703554b

Bourdon, P. (2020c). Quelles ressources et collaborations pour faciliter la scolarisation inclusive dans les établissements scolaires du 2e degré ? *Revue hybride de l'éducation*, *4* (3), 31–54. https://id.erudit.org/iderudit/1070374ar https://doi.org/10.1522/rhe.v4i3.1031

Bourdon, P. (2020e). Education inclusive et participation effective. *EducRecherche,* 9-21. Revue de l'institut national de recherche en éducation (INRE). https://www.asjp.cerist.dz/en/Articles/573

Bourdon, P. (2019). Continuités et ruptures dans le parcours en Ulis Pro, *Les Cahiers pédagogiques,* 51,(4), 23-25. CRAP

Bourdon, P., Lefer-Sauvage, G., Mercier, C., Teutsch, P. et Lopez-Cazaux, S. (2018). Le rôle de l'imitation dans l'appropriation des outils numériques chez les enfants avec autisme: Étude de l'usage des tablettes tactiles en ULIS – école TED et IME. *Enfance*, 1(1), 147-168. https://doi.org/10.3917/enf2.181.0147

Bourdon, P. et Toullec-Thery, M. (2018a). Equipe pluridisciplinaire en appui à la scolarisation inclusive : le cas du lycée des Bourdonnières à Nantes (France), *Revue Suisse de pédagogie spécialisée,* 4(12), 18-25. Edition CSPS. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02003652

Bourdon, P. (2018b). School Career and Inclusive School between Breaks and Continuities in Children and Adolescents Suffering from a Disabling Disease. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 10*(4), 112-118. https://doi.org/10.18662/rrem

Bourdon, P. et Lefer, G. (2018). Rapport scientifique du projet çATED-autisme, IreSP//INSERM (non publié)

Bourdon, P. et Toullec-Théry, M. (2017). La scolarisation des enfants et adolescents avec une maladie grave : que disent de leurs pratiques des enseignants confrontés à ces élèves ?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(3-4), 11-28. https://doi.org/10.3917/nras.079.0011

Bourdon, P. et Toubert-Duffort, D. (2017). Scolariser les enfants et adolescents malades ou accidentés: Évolutions, enjeux et perspectives. Conclusion du dossier. *La nouvelle revue de*

l'adaptation et de la scolarisation, 3(3-4), 215-225. https://doi.org/10.3917/nras.079.0215

Bourdon, P. et Toubert-Duffort, D. (2017). Scolariser les enfants et adolescents malades ou accidentés: Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(3-4), 7-10. https://doi.org/10.3917/nras.079.0007

Bourdon, P. et Toullec-Thery, M. (2016). Analyse des effets du dispositif de scolarisation inclusive au lycée polyvalent Les Bourdonnières à Nantes. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(2), 181-200. https://doi.org/10.3917/nras.074.0181

Bourdon, P. (2015). Parcours scolaire et scolarisation inclusive chez les élèves avec un trouble moteur. Dans : Jacques, MH.(dir.). *Transitions en contexte scolaire* (p. 379-390). PUR.

Bourdon, P. (2013). Mise au travail des élèves, enrôlement et différenciation dans l'activité cognitive. Dans : Hersant, M. et Morin, C. *Pratiques enseignantes en mathématiques : expérience, savoirs et normes* (p. 57-74). PUB.

Bourdon, P. (2012). Rapport de mission d'appui à l'APIMC de Sétif, *Handicap International* (Non publié, publication restreinte à Handicap International et APIMC)

Bourdon, P. (2009). Comment les professionnels peuvent-ils accompagner les parents des élèves en déscolarisation ? *Médecine scolaire et universitaire,* 4(7), 73-78

Bourdon, P. (2008). De l'enseignant spécialisé à l'enseignant ressources, *Les cahiers pédagogiques,* 459(1), 26-27. CRAP

Bourdon, P. , Négui, M., Romano, H. et Roy, J. (2008). Rester un élève … à l'hôpital ou à la maison : enjeux, dispositifs et pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4(4), 177-192. https://doi.org/10.3917/nras.040.0177

Bourdon, P**.** (2007b). Adolescents en situation de handicap, comment se construisent-ils avec et dans l'école?. *Médecine thérapeutique / Pédiatrie*, 10 (4), 253-259. John Libbey Eurotext. HAL Id: hal-02003696 https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02003696

Bourdon, P. (2007c). Comment scolariser l'enfant malade ?. *Les Cahiers pédagogiques*, 453, p 65-67. CRAP

Bourdon, P. et Roy, J. (2006) (dir.). *Enfants malades ou accidentés : Quand l'école va au domicile.* Delagrave

Bourdon, P. (2005a). Quelle école pour les élèves en situations de handicaps ? . *Les cahiers pédagogiques*, 28, [en ligne] http://www.cahiers-pedagogiques.com/Quelle-Ecole-pour-les-eleves-en-situations-de-handicaps

Bourdon, P. (2005b). La scolarisation des élèves en situations de handicaps moteurs : rapport au savoir et mobiles d'apprendre. *La nouvelle revue de l'AIS*, 29(4), 137-150

Bourdon, P. (2003). *La scolarisation des élèves en situations de handicaps moteurs : rapport au savoir et mobiles d'apprendre*, [Thèse de doctorat, université de Paris 8 St Denis].

Bourdon, P. et Bautier, E. (2000). Scolarisation et pratiques langagières avec des élèves de Clis 4, *La Nouvelle revue de l'AIS, 9(3)*, 11-20

Bourdon, P. (1999 a). Quelle intégration pour les élèves handicapés. *Cahiers pédagogiques*, 372(3), 67-68 CRAP.

Bourdon, P. (1999 b). Élèves handicapés à l'école : de l'intégration scolaire à la scolarisation. *La Nouvelle revue de l'AIS, 8(12)*, 175-185

Bourdon, P. (1998). *De l'intégration scolaire à la scolarisation des enfants handicapés en CLIS*. [mémoire de DEA, université de Paris 8 St Denis].

Bourdon, P. (1996). *Les enseignants et l'intégration scolaire des enfants handicapés.* [mémoire de maîtrise, université de Paris 8 St Denis]

Boutin, M. (2009). Socialisation précoce et handicap. *Contraste*, 1(1), 121-131. https://doi.org/10.3917/cont.030.0121

Brougère, G (2009). Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation, Dans : Brougère, G. et Ulmann, A. (dir.). *Apprendre de la vie quotidienne.* PUF. doi:10.3917/puf.broug.2009.01.

Bruner, JS. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire.* PUF.

Bullinger, A. (2015). *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars.* Eres

Cagnolo, M. (2009). Le handicap dans la société : problématiques historiques et contemporaines. *Humanisme et Entreprise*, 295(5), 57-71. doi:10.3917/hume.295.0057.

Caraglio, M. (2017). Les élèves en situation de handicap : inclusion, encore un effort ! [Communication orale]. 39Ème congrès de l'AFAE, Nancy (France) https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/97/3/Les_eleves_en_situation_de_handicap-M._Caraglio_au_colloque_AFAE_978973.pdf

Castra, M. (1992). Socialisation, Dans : Paugam, S. (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, (p. 97-98.). PUF, coll. « Que Sais-Je ? ». http://journals.openedition.org/sociologie/1992

Cattik, M. et Odluyurt, S. (2017). The Effectiveness of the Smart Board-Based Small-Group Graduated Guidance Instruction on Digital Gaming and Observational Learning Skills of Children with Autism Spectrum Disorder, *16*(4), 84-102. *Turkish Online Journal of Educational Technology.*

Chapireau, F. (2001). La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. *Gérontologie et société*, vol. 24 / 99(4), 37-56. doi:10.3917/gs.099.0037.

Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, JY. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs.* A.Colin

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie.* Anthropos

Cléro, J. (2003). Concepts lacaniens. *Cités*, 4(4), 145-158. https://doi.org/10.3917/cite.016.0145

Clot, Y. (1995). L'échange avec un « sosie » pour penser l'expérience . 53, 51-55. *Société Française.*

Clot,Y. (1999) (dir.). *Avec Vygotski.* La Dispute

CNESCO (2016). *Préconisations du CNESCO en faveur d'une école inclusive pour les élèves en situation de handicap*, en ligne http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/02/Préconisations_Handicap.pdf

Codreanu, E., Michel, C., Bobillier-Chaumon, M-E., Vigneau, O. (2017). L'acceptation et l'appropriation des ENT (Espaces Numériques de Travail) par les enseignants du primaire. *Revue STICEF*, 24, 1, mis en ligne le 29/05/2017, http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2017/Sticef_24.1-2017.pdf

Concidine, V. C. (2015). *Using iPads(RTM) for language arts instruction in self-contained classrooms for students with autism: A case study.* [Thèse de doctorat, université de Floride].

Cornu, L. (2014). Subjectivation, émancipation, élaboration. *Tumultes*, 43(2), 17-31. https://doi.org/10.3917/tumu.043.0017

Czaja, S.J., Charness, N., Fisk, A.D., Hertzog, C., Nair, S.N., Rogers, W. et Sharit, J. (2006).

Factors predicting the use of technology: findings from the Center for Research and Education on Aging and Technology Enhancement (CREATE), 21(2), 333-352.*Psychology Aging.*

Daniellou, F. (2007). Des fonctions de la simulation des situations de travail en ergonomie. *Activités* 4(2), 77-83. http://journals.openedition.org/activites/1696 ; DOI : https://doi.org/10.4000/activites.1696

Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés et Représentations*, 11(1), 515-538. https://doi.org/10.3917/sr.011.05 .

Davis, F. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly, 13*(3), 319-340. doi:10.2307/249008

Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour.* Plenum

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative, 3, 28-43. *Recherches Qualitatives. [*Actes du colloque Bilan et Prospectives de la Recherche Qualitative © 2007 Association pour la recherche qualitative ISSN 1715-8702]. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf

Derguy, C., et Cappe, E. (2019). *Familles et troubles du spectre de l'autisme.* Dunod.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, *27* (1), 33–64. https://doi.org/10.7202/000305ar

Dorkel, M. (2018). Le soutien aux aidants familiaux: quelles réflexions pour une juste adaptation de nos pratiques professionnelles?. *Éthique et Santé*, 15(4), 216-224.

Drouard, H. (2006). Chercheur et praticien ou Praticien-Chercheur ?. *Esprit critique*, 8(1), 99-113, http://espritcritique.uiz.ac.ma/publications/0801/esp0801.pdf

Dubasque, D. (2017). Participer, oui, mais comment ? Éloge de la co-construction. *Vie sociale*, 19(3), 73-78. doi : 10.3917/vsoc.173.0073.

Dupas, C. et Chouattah, N. (2017). Entretien avec la fédération Trisomie21. *Vie sociale*, 19(3), 85-89. https://doi.org/10.3917/vsoc.173.0085.

Ébersold, S. (2020). Ecole inclusive, société de la connaissance et impératif d'accessibilité. *Carnets rouges,* 18(1), 7-9, http://reseau-ecole.pcf.fr/114315

Ébersold, S. (2019a). La grammaire de l'accessibilité. *Éducation et sociétés*, 2(2), 29-47. https://doi.org/10.3917/es.044.0029

Ébersold, S. (2019). L'accessibilité ou la solidarité reconfigurée?. *Vie sociale*, 3(3), 93-108. https://doi.org/10.3917/vsoc.193.0093

Ébersold, S. (2017). *Éducation inclusive : privilège ou droit ? Accessibilité et transition juvénile.* Presses universitaires de Grenoble.

Ébersold, S. (2013). De la transition comme référentiel analytique du devenir des élèves à BEP. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63(3), 15-28. doi:10.3917/nras.063.0015.

Ébersold, S. (1992). *L'invention du handicap : la normalisation de l'infirme.* CTNERHI hors série PUF.

Emery, R. (2013). L'intégration en classes ordinaires des enfants présentant un trouble du spectre autistique: obstacles et propositions. *Revue suisse de pédagogie spécialisée* (1), 29-35.

Engeström, Y. (2001) Expansive learning at work : toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14 (1), 133- 156.

Engeström, Y. (2005). *Developmental work research : expanding activity theory in practice.* Lehmanns media.

Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical appraoch to developmental work. Orienta Konsultit.

Eyraud, B., Saetta, S. et Tartour, T. (2018). Introduction. Rendre effective la participation des personnes en situation de handicap. *Participations*, 22(3), 5-28. doi:10.3917/parti.022.0005.

Fage, C., Mazon, C. et Sauzéon, H. (2018). Inclusion scolaire des enfants avec TSA et interventions basées sur les nouvelles technologies : une revue de littérature. *Enfance*, 1(1), 103-130. https://doi.org/10.3917/enf2.181.0103

Ferry, G. (1970). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*, L'Harmattan

Feuilladieu, S. (2019). De l'accessibilité comme traduction : les acteurs à l'épreuve d'un dispositif inclusif. *Éducation et sociétés*, 2(2), 49-63. https://doi.org/10.3917/es.044.0049

Folcher, V. et Lompré, N. (2012). Accessibilité pour et dans l'usage : concevoir des situations d'activité adaptées à tous et à chacun. *Le travail humain*, 1(1), 89-120. https://doi.org/10.3917/th.751.0089

Fontan J.-M. (dir.), Bussieres D., Caillouette J., Soussi S. A., Tremblay D.-G., Tremblay P.-A., (2013). La recherche partenariale au CRISES, *Cahiers du CRISES*, collection Études théoriques, n° ET1301, 61 pages [En ligne] http://www.crises.uqam.ca/upload/files/publications/etudes-theoriques/CRISES_ET1301.pdf

Foucart, J. (2018). Régimes de scientificité et «recherches participatives et/ou collaboratives». *Pensée plurielle*, 48(2), 23-36. https://doi.org/10.3917/pp.048.0023

Foucault, M. (1968). *L'Archéologie du savoir.* Gallimard.

Fougeyrollas, P. Cloutier, R., Bergeron, H., Cote, J. Et Saint- Michel, G.(1998). *Classification québécoise : processus de production du handicap.* Réseau international sur le processus de production du handicap.

François, F. (1993). *Pratiques de l'oral.* Nathan.

Fuchs, P., et Richir, S. (2003). Réalité virtuelle et conception: Méthodes. Réalité virtuelle et conception: Méthodes, 1(AG2521), AG2521.1-AG2521.10.

Gardien, È. (2003). La déficience esthétique comme distance sociale singulière. Dans : Alain Blanc éd., *Le handicap en images*, (p.175-188). Erès. https://doi.org/10.3917/eres.blanc.2003.01.0175"

Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, 4(4), 91-98. https://doi.org/10.3917/reli.022.0091

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule.*Erès, series : « Connaissances de la diversité ».

Garnier, P. (2020). Cheminements d'enseignantes dans l'utilisation pédagogique de tablettes numériques auprès d'élèves avec des troubles du spectre de l'autisme, dans Bourdon, P. (dir.). *Autisme et usages du numérique en* éducation, (p. 293-311). INSHEA-éditions du champ social.

Garnier, P. (2017). Témoignages d'enseignantes concernant les usages pédagogiques de la tablette numérique chez des élèves avec TSA. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(2), 99-117. https://doi.org/10.3917/nras.078.0099

Gattegno, M.P., Wollf, M., Ragonnet, P., Pascaud, R., De Fenoyld, C. et Adrien, J-L. (2017). Etude pilote de l'inclusion professionnelle en milieu ordinaire de personnes atteintes d'autisme. Annales médico-psychologiques, revue psychiatrique, 7, 624-629. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0003448716301767

Goffman, E. (1975). *Stigmates : les usages sociaux des handicaps*. Editions de Minuit

Gombert, A., Bernat, V. et Vernay, F. (2017). Processus d'adaptation de l'enseignement en contexte inclusif : étude de cas pour un élève avec autisme. *Carrefours de l'éducation*, 1(1), 11-25. https://doi.org/10.3917/cdle.043.0011

Granger, N. et Tremblay, P. (2019). Satisfaction des enseignants-ressources à l'égard des rôles et des fonctions pour soutenir la réussite des élèves à risque, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54 (1), 132-150. https://doi.org/10.7202/1060863ar

Grawitz, M. (1993). *Méthode des sciences sociales*. Dalloz, 9ème édition

Grossard, C. et Grynszpan, O. (2015). Entraînement des compétences assistées par les technologies numériques dans l'autisme: une revue. *Enfance*, 1(1), 67-85. https://doi.org/10.4074/S0013754515001056

Gouédard, C. et Rabardel, P. (2012). Pouvoir d'agir et capacités d'agir : une perspective méthodologique ? », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 14-2, http://journals.openedition.org/pistes/2808 ; DOI : https://doi.org/10.4000/pistes.2808

Guffroy M., Leroux P., Teutsch P. (2018). Prise en compte des particularités du jeune public avec TSA dans l'évaluation d'une application dédiée à celui-ci. *Journal d'Interaction Personne-Système*, 6(1), 48-65. URL: http://jips.episciences.org. Réf. HAL: hal-01875110

Guffroy M., Guerrier Y., Kolski C., Vigouroux N., Vella F., Teutsch P. (2018). Adaptation of User-Centered Design Approaches to Abilities of People with Disabilities, Computers Helping People with Special Needs - 16th International Conference, ICCHP 2018, 11-13 juillet 2018, Linz (Autriche). 462-465.. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-94277-3_71. Réf. HAL: hal-02309981

Guffroy, M. (2017a). *Adaptation de méthodes d'évaluation dans le cadre de la conception d'une application numérique pour un jeune public avec troubles du spectre autistique : étude au cours de la conception et de l'évaluation de l'application çATED au sein d'une ULIS TED*. [Thèse de doctorat en informatique, Le Mans Université].

Guffroy, M. (2017b). Adaptation of Classical Evaluation Methods to a Young Audience with Autism Spectrum Disorders. [communication orale]. 29ème conférence francophone sur l'Interaction Homme-Machine, AFIHM, Poitiers (France) ⟨10.1145/3132129.3132140⟩. ⟨hal-01578608⟩

Guffroy, M., Teutsch, P., Leroux, P. (2017). Évaluer une application numérique pour et avec des élèves avec Troubles du Spectre Autistique. [communication orale]. Conférence EIAH 2017, Strasbourg, p 53- 64, URL : http://eiah2017.unistra.fr/wp-content/uploads/2016/10/Actes.pdf

Guffroy M., Leroux P., Teutsch P. (2015). Démarche de conception d'une application sur tablette dédiée à un public autiste scolarisé. [communication orale]. 7ème Conférence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH 2015), Agadir (Maroc). 441-443.. Réf. HAL: hal-01405985

Hansenne, M. (2018). *Psychologie de la personnalité*. De Boeck Superieur.

Haute Autorité de Santé (HAS) (2012). Autisme – Questions/Réponses. Disponible sur http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2012-

03/questions_reponses_vdef.pdf

Hayes, G.R., Hirano, S., Marcu, G., Monibi, M., Nguyen, D.H.et Yeganyan, M. (2010). Interactive visual supports for children with autism. Personal and Ubiquitous Computing, 14, 7, 663-680. October 2010.

Hedjerassi, N. (1995). Les dimensions d'une typologie de la professionnalité, In Bautier, E. *Travailler en banlieue.* (p. 33-164). L'Harmattan.

Heitz Ferrand, M. (2015). *Clis'Tab* : premiers résultats d'un projet innovant. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(1), 191-206. https://doi.org/10.3917/nras.069.0191

Hersant, M. et Morin, C. (2013). *Pratiques enseignantes en mathématiques : expérience, savoirs et normes*. PUB

Heurdier, L. (2016). Expansion et transformation de l'enseignement spécial : le tournant des années 1960. *Carrefours de l'éducation*, 41(1), 133-149. doi:10.3917/cdle.041.0133.

Hochschild, A. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler*, 1(1), 19-49. https://doi.org/10.3917/trav.009.0019

Howard,V. 2015). *Analyse du partenariat parents/professionnels dans les réunions d'ESS*. [mémoire de master 2 MASH, Université de Nantes].

IGAS-IGEN (1999). *Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés*, Rapport N° 1999043 et N° 99-002, http://media.education.gouv.fr/file/97/3/5973.pdf

IReSP (2019). Synthèse du séminaire de recherche "Autisme et SHS : enjeux et perspectives de recherche" consulté le 26 novembre 2020 https://www.iresp.net/animations-scientifiques/autisme/

Jacques, MH. (2015) (dir.). *Transitions en contexte scolair*e. PUR

Jacques, M., Bouchand, J. et Benoit, H. (2013). Handicap l'école, et après… Ruptures et continuité des parcours: Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(3), 9-13. https://doi.org/10.3917/nras.063.0009

Jamet, F. (2003). De la classification internationale du handicap (CIH) à la classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF), *La nouvelle revue de l'AIS,* 22 (2), 163-171. Editions du CNEFEI

Johnson, G. M. (2013). Utilisation des tablettes électroniques avec des enfants d'école primaire à besoins spéciaux. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie,* 39(4).

Josman, N., Ben-Chaim, H. M., Friedrich, S., et Weiss, P. L. (2008). Effectiveness of virtual reality for teaching street-crossing skills to children and adolescents with autism. *International Journal on Disability and Human Development*, 7(1), 49–56.

Joubert, M. (2003). Temporalité et autisme : de l'immuabilité comme modalité défensive. *La psychiatrie de l'enfant*, *46*(2), 435-454. http://doi.org/10.3917/psye.462.0435

Jutel, H. (2016). *Créer un « environnement capacitant » pour réduire les comportements-défis d'un élève présentant des troubles du spectre autistique en Ulis-collège : de l'observation en équipe pluridisciplinaire à la co-élaboration par l'analyse des situations aa postériori.* [mémoire de master 2 MASH, Université de Nantes].

Kant, E. (1785). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Delagrave, 1960

Karsenti, T., et Larose, F. (2001). *Les Tic… au coeur des pédagogies universitaires : Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*. PUQ.

Karsenti, T. et Fievez, A. (2013). *L'iPad à l'école : usages, avantages et défis : résultats d'une enquête auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada)*. Montréal, QC : CRIFPE

Karsenti, T. (2015). *Bilan synthèse de la première année de l'expérience iPad à l'École le Sommet de Charlesbourg*. CRIFPE (Montréal).

Katz, S. et Legendre, F. (2020). L'école inclusive comme déstabilisation du métier de professeur des écoles. *Carnets Rouges*, 18(1), 4-6. http://reseau-ecole.pcf.fr/114324.

Kelleher, C. et Pausch, R. (2005). Lowering the barriers to programming: A taxonomy of programming environments and languages for novice programmers. *ACM Computing Surveys (CSUR),* 37(2), 83-137.

Klinger, É. (2008). *Apports de la réalité virtuelle à la prise en charge du handicap*. Ed. Techniques Ingénieur.

Kohout-Diaz, M. (2018a). *L'Education inclusive, un processus en cours*. Erès

Kohout-Diaz, M. (2018b) (dir.). *Tous à l'Ecole ! Bonheurs, malentendus et paradoxes de l éducation inclusive*. Presses Universitaires de Bordeaux.

Kubicki, S., Pasco, D., et Arnaud, I. (2014). Utilisation en classe d'un jeu sérieux sur table interactive avec objets tangibles pour favoriser l'activité des élèves : une évaluation comparative en cours préparatoire. *Sticef*, 21. Disponible sur http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/07-kubicki-evajs/sticef_2014_NS_kubicki_07.htm

Lacan, J. (1984 [1938]), *Les Complexes familiaux dans la formation de l'individu*. Navarin éditeur.

Ladsous, J. (2017). La participation: cela s'apprend, cela se cultive. *Vie sociale*, 3(3), 209-214. https://doi.org/10.3917/vsoc.173.0209

Lafay, H. (1986). *L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés*, Rapport au ministère de la solidarité nationale, au ministre de l'Education nationale et au secrétariat d'Etat chargé de la santé. La documentation française

Lansade, G. (2015). Entre classe d'inclusion et Unité Localisée pour l'inclusion Scolaire en lycée professionnel: suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée. *Recherches en éducation.*, (23), 95-104. Disponible en ligne https://hal.umontpellier.fr/hal-01672011/document

Le Bossé, Y. (2015). *Sortir de l'impuissance. Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*. Editions Ardis.

Lefer-Sauvage, G. et Bachelot, S. (2021). Etude exploratoire de l'intention d'usage de tablettes tactiles par des enseignants d'ULIS-Ecole à Mayotte. Dans Priolet, M. (Dir). *L'Ecole à Mayotte : approches plurielles*. SEPIA

Lefer-Sauvage, G., Rouches A., Bourdon, P., Lopez Cazaux S. (2018a). Training children with autism spectrum disorder to undergo oral assessment using a digital iPad(®) application. *European Archives of Paediatric Dentistry,* 2013- : London : Springer, 2018. ⟨hal-02056351⟩.

Lefer-Sauvage, G, Bourdon, P, Mercier C, Lopez-Cazaux S. (2018b). Apprentissage du brossage dentaire chez des enfants présentant un trouble du spectre autistique : effets de l'utilisation de tablettes tactiles. *Santé Publique*. 30(3), 297-306.

Le Grand, J.-L. (2006). *Implexité : implications et complexité*. Disponible en ligne http://www.barbier-rd.nom.fr/JLLeGrandImplexite.html

Leontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Editions du progrès. Traduction française 1984

Leplat, J. (2013). Les gestes dans l'activité en situation de travail. *Perspectives interdisciplinaires sur*

le travail et la santé, 15 (1). URL : http://journals.openedition.org/pistes/2951.

Leplat, J. (1955). Quelques aspects de la formation professionnelle à des tâches manuelles. Dans J. Leplat (coord.) (2002). *Psychologie de la formation. Jalons et perspectives. Choix de textes (1955-2002)* (pp. 9-23). Octares.

Leroy, C., et Lenfant, A.-Y. (2011). *Autisme : l'accès aux apprentissages. Pour une pédagogie du lien*. Dunod.

Lindenberger, U., Lövdén, M., Schellenbach, M., Li, S.-C. et Krüger, A. (2008). Psychological principles of successful aging technologies : A mini-review. *Gerontology*, 54(1):59–68.

Lopez Cazaux S, Lefer G, Rouches A, Bourdon P. (2019). Toothbrushing training programme using an iPad(®) for children and adolescents with autism. *Eur ArchPaediatr Dent.* Mar 16, 15, 1-8.

Macaire, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 17-2 | 2020, mis en ligne le 27 avril 2020. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/7697 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.7697

Mackay, W. et Fayard, A-L. (1997). HCI, Natural Science and Design: A Framework for Triangulation Across Disciplines. DIS'97: Designing Interactive Systems (pp. 223-234). ACM: Amsterdam. ACM.

Maulini O. et Mugnier C. (2012). Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation : (re)penser l'organisation du travail scolaire ?, *Recherches en éducation*, hors série 4, 9-18

Mazon, C. et Sauzeon, H. (2021). Utilisation des technologies mobiles auprès des enfants avec TSA. In Bourdon, P.*, Autisme et usage du numérique en éducation,* (p.29-62). Les édition du champ social et INSHEA

Mercier, C. (2021). Les troubles spatio-temporels chez les personnes avec autisme : quelques recommandations pour la mise en place d'outils de planification, In Bourdon, P. *Autisme et usages du numérique en éducation*, (p. 95-111). Les éditions du champ social et INSHEA

Mercier, C. et Lefer Sauvage, G. (2017). Des tablettes tactiles à l'IME. La place du psychologue dans les changements des pratiques professionnelles, *Le Journal des psychologues,* 2017/10, (352), 24-28. DOI 10.3917/jdp.352.0024

Mercier, C. (2017). *La construction et les effets de l'appropriation d'un outil numérique auprès d'enfants avec autisme en IME : interactions en situation d'apprentissage en lien avec l'utilisation d'un agenda numérique*, [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Nantes]. https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01610966/document

Mercier, C., Bourdon, P. et Lefer G. (2017). De l'outil à l'instrument : appropriation de l'application numérique çATED: Évolution des pratiques des professionnels et impact sur les interactions paritaires. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(2), 83-98. https://doi.org/10.3917/nras.078.0083

Mercier, C., Bourdet, JF. et **Bourdon, P.** (2016). « Le temps de l'enfant avec autisme et le temps du professionnel. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 16 | Décembre 2016, mis en ligne le 15 décembre 2016, URL : http://journals.openedition.org/dms/1624 ; DOI : https://doi.org/10.4000/dms.1624

Mérini, C. et Thomazet, S. (2016). Faciliter la coopération entre les différents acteurs de l'école inclusive. Les cahiers des PEP, 2, pp.25-31. <hal-01396323>. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01396323/document

Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. La Découverte, coll. « Repères Sociologie », réédition 2017

Meurin, B., (2020). Les troubles du spectre de l'autisme (TSA) et psychomotricité. Dans Vachez-Gatelec A. et Valenbtin-Lefranc A. (Coord.), *Le grand livre des pratiques psychomotrices*. Dunod.

Midelet, J. et Scelles, R. (2015). Troubles cognitifs: Connaissance des besoins spécifiques des personnes déficientes intellectuelles. Dans : Diane Bedoin éd., *S'exprimer et se faire comprendre: Entretiens et situations de handicap* (pp. 71-94).Erès. https://doi.org/10.3917/eres.bedoi.2015.01.0071"

Millet, M. (2013). *Les cadres cognitifs de la socialisation*. Mémoire d'habilitation à diriger les recherches, Université de Poitiers, Poitiers. Récupéré du site https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01378157/document

Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire ».

Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, *25*(2), 35 49. https://doi.org/10.7202/1020820ar

Mottron, L. (2016). *L'intervention précoce pour enfants autistes : Nouveaux principes pour soutenir une autre intelligence*. Mardaga.

Muñoz, R., Mancilla, F., Barcelost, T., Chalegre, V. et Kreisel, S (2012). Developement of Software that Supports the Improvement of the Empathy in Children with Autism Spectrum Disorder, in Chilean Workshop on User eXperience with Information Technology (UXwIT'2012). Chilean computer science society (SCCC), 31st international conference. 223-228.

Nadel, J. (2016). *Imiter pour grandir : développement du bébé et de l'enfant avec autisme*. Dunod (2e éd.).

Nadel, J. (2005). Imitation et Autisme, In Berthoz, A., Andres, C., Barthelemy, C. et Massion, J. (eds). *L'Autisme : de la recherche à la pratique* (pp. 343-358). Odile Jacob.

Nadel, J. et Potier, C. (2002). Imiter et être imité dans le développement de l'intentionnalité. In Na- del, J. et Decety, J. (Eds). *Imiter pour découvrir l'humain : psychologie, neuro- biologie, robotique et philosophie de l'esprit* (pp. 83-104). PUF.

Nadel, J. (1979). Rôle du milieu dans la conception wallonnienne du développement : l'équilibre fonctionnel et la distinction entre fonction et activité, In: *Enfance*, tome 32, n°5, 1979. Centenaire d'Henri Wallon, sous la direction de Hélène Gratiot-Alphandery. 363-372. DOI : https://doi.org/10.3406/enfan.1979.2685 www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1979_num_32_5_2685

Nogry, S., Decortis, F., Sort, C. et Heuriter, S. (2013). Apports de la théorie instrumentale à l'étude des usages et de l'appropriation des artefacts mobiles tactiles à l'école. *Sticef*, 20.http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/14-nogry-atame/Sticef_2013_NS_nogry_14.htm

Oddone, I., Rey, A., et Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Editions sociales.

OMS (1980). *Classification internationale des handicaps : déficiences , incapacités et désavantages,* trad. fr., Paris : CTNERHI-INSERM.

OMS (2001). *Classification internationale de la santé et du handicap*, Genève : OMS https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42418/9242545422_fre.pdf;sequence=1

Ouss-Ryngaert, L. (dir.) (2008). *L'enfant autiste*. John Libbey Eurotext.

Parent, S. (2021). Le recours à un robot humanoïde pour l'apprentissage de la programmation chez des adolescents ayant un TSA et en enseignement adapté, Dans Bourdon, P. (dir.) *Autisme et usage du numérique en éducation.* (p. 333-363). INSHEA-Editions du champ social.

Parkès, C.M. (1971). Psycho-social transitions: a field for study, *Social sciences and médecine*, (5), 101-115

Passeron, J.-C. et Revel, J. (2005). *Penser par cas.* Éditions de l'EHESS.

Paturel, D. (2015). La recherche participative en travail social : l'option d'une épistémologie et d'une méthodologie constructiviste. Les recherches-actions collaboratives : Une révolution de la connaissance, *Les chercheurs ignorants*. Presses de l'EHESP.197-205 https://doi.org/10.3917/ehesp.lesch.2015.01.0197"

Perriault, J. (2002). *L'accès au savoir en ligne.* Odile Jacob

Pérez, JM. (2020). Inclusion et égalité d'accès aux savoirs, *Ressources*, Université de Nantes, Inspé, 30-38

Pérez, JM. (2018). *Education et pratiques inclusives. La pratique du travail en groupe et le "chercheur-apprenant".* [Habilitation à diriger des recherches, Université de Lorraine].

Perez, J-M. et Assude, T. (Éds.) (2013). *Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives.* Presses Universitaires de Nancy.

Peyrouzère, E. (2019). *La scolarité inclusive d'une élève non-voyante en classe de 4ème de collège général : freins et leviers au partenariat.* [Mémoire de master MASH, université de Nantes].

Pérusseau-Lambert, A., Anastassova, M., Boukallel, M., Chetouani, M. et Grynszpan, O. (2018). Interfaces haptiques et tactiles pour l'autisme : une revue systématique. *Enfance*, 1(1), 65-90. doi:10.3917/enf2.181.0065.

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* Delachaux et Nieslé

Philip, C. et Seknadjé-Askénazi, J. (coord.) (2009). *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement.* Sceren, CNDP

Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A. et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion : Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37(1), 159-164. https://doi.org/10.3917/nras.037.0159

Ployé, A. (2018). « L'inclusion scolaire en France, un processus inachevé », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 78 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/ries/6618 ; DOI : 10.4000/ries.6618

Poizat, D. (2006). Toujours plus ?. *Reliance*, 22(4), 7-9. doi:10.3917/reli.022.0007.

Prot, B., Mezza, J., Ouvrier-Bonnaz, R., Reille-Baudrin, E. et Vérillon, P. (2010). Les dilemmes d'activité, *Recherche et formation* [En ligne], 63 | 2010, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 08 janvier 2020. URL : http://journals.openedition.org/rechercheformation/233 ; DOI : 10.4000/rechercheformation.233

Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (Ed.) (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques.* De Boeck Supérieur.

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., et Nadia, R. (2011). La légitimité de la diversité en éducation: retour réflexif sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22. https://doi.org/10.7202/1007725ar

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains.* Armand Colin.

Rabardel, P. et Pastré, P. (2005). (coord.) *Modèles du sujet pour la conception, dialectiques, activités développement*. Octoarès

Reliance (2006). Aspects essentiels de la loi du 11 février 2005, dite loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. *Reliance*, no 22(4), 81-85. doi:10.3917/reli.022.0081.

Ramel, S., Vienneau, R., Pieri, M. et Arnaiz, P. (2016). Des injonctions internationale aux législations nationales et locales, In Prud'homme et al., *L'inclusion scolaire, ses fondements, ses acteurs, ses pratiques,* (pp.39-50). De Boeck.

Rebetez, F., et Ramel, S. (2021). S'engager dans une visée inclusive : quel processus de développement et quel accompagnement pour la direction d'un établissement scolaire ? Dans L. Progin, C. Letor, R. Etienne et G. Pelletier (Eds.), *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*, (pp. 35-46). De Boeck Supérieur.

Renaud, J. et Cherruault-Anouge, S. (2018). Applications numériques pour l'autonomie des personnes avec trouble du spectre de l'autisme : De la nécessité d'un processus d'innovation et d'une utilisation centrés sur la personne et ses aidants. *Enfance*, 1(1), 131-146. doi:10.3917/enf2.181.0131.

Rizzolatti, G., et Sinigaglia, C. (2008). *Les neurones miroirs*. Odile Jacob

Rochex, JY. (1992). *Entre activité et subjectivité : le sens de l'expérience scolaire*. [Thèse de doctorat, université de Paris 8].

Rochex, JY. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. PUF

Rochex, J. (2009). Expérience scolaire et procès de subjectivation. *Le français aujourd'hui*, 166(3), 21-32. https://doi.org/10.3917/lfa.166.0021

Rodriguez-Tome, H., Bariaud, F. (1987). *Les perspectives temporelles à l'adolescence*. PUF

Rogé, B. (2019). Fonctions exécutives et trouble du spectre de l'autisme. *Enfance*, 4(4), 533-537. doi:10.3917/enf2.194.0533.

Roiné, C. (2014). L'élève en difficulté : retours sur une psychologisation du social. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 66(2), 13-30. doi:10.3917/nras.066.0013.

Safon, M-O. (2017). *La recherche participative en santé mentale*. Ressources de documentation de l'IRDES. www.irdes.fr/documentation/syntheses/la-recherche-participative-en-sante-mentale.pdf

Sanchez, P. (2009). Handicap et capabilités : Lecture de Frontiers of Justice de Martha Nussbaum. *Revue d'éthique et de théologie morale*, 256(HS), 29-48. doi:10.3917/retm.256.0029

Sanchez, J. (2000). L'accessibilisation et les associations dans les années soixante. Dans C. Barral, F. Paterson, H.-J. Stiker, M. Chauvière, dir., *L'institution du handicap. Le rôle des associations,* (p. 303-313). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Saujat, F. (2005). « Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale » (texte d'une conférence) http://probo.free.fr/textes_amis/instruction_au_sosie_f_saujat.pdf

Schlossberg, N.K. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-évènements, *L'Orientation scolaire et professionnelle,* (34), 85-101

Sensevy G. et Mercier A. (dir.) (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. PUR.

Sève, L. (1999). Quelles contradictions à propos de Piaget, Vygotski et Marx, In Clot, Y. (dir.)*Avec Vygotski*, La dispute, 221-240

Simon, J. (1988). *L'intégration scolaire des enfants handicapés*. PUF

Simonet, P. et Caroly, S. (2020). Geste dialogué » et prévention des TMS. *Le travail humain*.83(1), 1-32. Doi:10.3917/th.831.0001

Simonet, P. (2012). La formation du geste entre standardisation et tensions du métier. In B. Maggi et B. Prot (Eds), *Développer le pouvoir d'apprendre : pour une critique de la transmission en éducation et en formation* (pp. 66-75). Bologne: revue TAO Digital Library.

Simonet, P., et Poussin, N. (2014). La socialisation des gestes de métier : un enjeu de santé au travail qui interroge la formation. *Education Permanente*, hors série AFPA Les synergies travail-formation, 127-135.

Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales, *Recherches qualitatives* – Vol. 27(1), 2007, pp. 127-140. ISSN 1715-8705 - http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html

Stiker, H., Puig, J., Huet, O. (2014). *Handicap et accompagnement: Nouvelles attentes, nouvelles pratiques*. Paris: Dunod. doi:10.3917/dunod.stike.2014.01.

Stratégie pour l'autisme (2018). *4ème plan autisme, stratégie pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement*, Secrétariat d'Etat auprès du 1er ministre http://www.autisme-france.fr/577_p_49229/4eme-plan-autisme.html

Suau, G. et Assude, T. (2016). Pratiques inclusives en milieu ordinaire : accessibilité didactique et régulations. *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 155-169. doi:10.3917/cdle.042.0155.

Tambone, J. et Mercier, A. (2003). L'articulation entre classe et groupe d'adaptation de l'aide à dominante pédagogique, en France, pose questions sur la notion de système didactique. Dans : Gisela Chatelanat éd., *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (pp. 195-213). De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.chate.2003.01.0195.

Tapia, C. (2011). Médiation : définition et problématique. *Le Journal des psychologues*, 288, 16-16. https://doi.org/10.3917/jdp.288.0016

Tardif, C. (2010). *Autisme et pratiques d'intervention*. De Boeck.

Tartas, V. (2010). Le développement de notions temporelles par l'enfant. *Développements*, 4(1), 17-26. doi:10.3917/devel.004.0017.

Thomazet S., Merini C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? », *Questions Vives* [En ligne], n° 21 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2014, http://journals.openedition.org/questionsvives/1509 ; DOI : https://doi.org/10.4000/questionsvives.1509

Thullier, J. (2008). Dialectique et Médiation dans la pensée de Vygotski. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42, 69-82. https://doi.org/10.3917/nras.042.0069

Tijus, C. (2018). Après-propos : quoi faire avec le numérique ?. *Enfance*, 1, 171-175. https://doi.org/10.3917/enf2.181.0171

Tondeur, J., Van Braak, J. et Valcke, M. (2007). Towards a typology of computer use in primary education. *Journal of Computer Assisted Learning, 23*(3), 197-206.

Toullec, M. (2020). Il/elle va en inclusion : de l'énoniation d'un paradoxe sémantique aux pratiques de classe à l'école inclusive, *Ressources,* Université de Nantes,

Toullec-Théry, M. (2017). Un dispositif de lutte contre les inégalités scolaires ? « Plus de maîtres que de classes ». *Diversité*, 190, 75-81.

Toullec-Théry, M. et Pineau, V. (2015). Inclusion en cours d'histoire dans une classe de 5e de

collège : une étude de cas, *Éducation et didactique* [En ligne], 9-1 | mai 2015, mis en ligne le 22 septembre 2015. URL : http://educationdidactique.revues.org/2149

Toullec-Théry, M. (2013). Mises en œuvre parfois paradoxales dans l'action conjointe enseignant-AVS-élève handicapé. Deux études de cas à l'école primaire. In T. Assude et J.-M. Pérez (Eds.) *Pratiques inclusives et savoirs scolaires.* (p.125-142). Presses Universitaires de Nancy.

Toullec-Théry, M. et Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 182. http://journals.openedition.org/rfp/3998 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rfp.3998

Toullec-Théry, M. (2012). Scolarisation de trois élèves autistes à l'école primaire : positionnements des enseignants et des Auxiliaires de vie scolaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60, 129-142. https://doi.org/10.3917/nras.060.0129

Toullec-Théry, M. (2006*). Aider les élèves « peu performants en mathématiques à l'école primaire : quelles actions des professeurs ? Etude* in situ *de professeurs des écoles de classes ordinaires et de maîtres spécialisés à dominante pédagogique.* [Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Rennes 2].

Tremblay, P. et Granger, N. (2018). Les enseignants spécialisés au Canada : une analyse comparée des appellations, titres et fonctions. *Formation et profession, 26*(2), 80-98. http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.479

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement en primaire : rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 107-119.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques.* De Boeck

Trépanier, N. (2019). La réponse à l'intervention et l'offre de services multipaliers pour soutenir l'inclusion scolaire : un paradoxe à visée d'exclusion des élèves en situation de handicap. *mcgill journal of education / revue des sciences de l'éducation de mcgill*, *54*(2), 284–304. https://doi.org/10.7202/1065659ar

Trevarthen, C. (2007). Autisme et langage. Dans : Bernard Touati éd., *Langage, voix et parole dans l'autisme*. Presses Universitaires de France, 217-237. https://doi.org/10.3917/puf.touat.2007.01.0217"

UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux: accès et qualité, S*alamanque, Espagne, 7-10 juin, Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture ministère de l'éducation et des sciences

Vandromme, L. (2018). Introduction : Regards et perspectives sur les nouvelles technologies et l'autisme. *Enfance*, 1(1), 5-12. doi:10.3917/enf2.181.0005.

Venkatesh, V. (2000). Determinants of perceived ease of use : integrating control, intrinsic motivation, and emotion into the technology acceptance model. *Information system research*, 11(4), 342-365.

Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps.* Hachette Education

Vial, M. (2005). Penser et agir l'intégration. Dans : Charles Gardou éd., *Connaître le handicap, reconnaître la personne* (pp. 125-132). ERES. doi:10.3917/eres.gardo.2005.01.0125

Vidal-Gomel, C. (coord.) (2018). *Analyse de l'activité et formation. Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation.* Presses universitaires de Rennes.

Vidal-Gomel, C. (2017). *Concevoir des formations capacitantes.* [Habilitation à diriger des recherches, université de Nantes].

Vidal-Gomel, C. (2021). Les entretiens de confrontation aux traces de l'activité. Dans B. Albéro et J. Thiévenaz (coord.). *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Dunod.

Ville, I., Ravaud, J. et Letourmy, A. (2003). Les désignations du handicap: Des incapacités déclarées à la reconnaissance administrative. *Revue française des affaires sociales*, , 31-53. doi:10.3917/rfas.031.0031.

Villemonteix. F. et Béziat, J. (2013). Le TNI à l'école primaire : entre contraintes et engagement. *Sticef*, 20. https://hal.univ-lille3.fr/hal-01688906/document

Villemonteix, F., Hamon, D., Nogry, S., Séjourné, A., Hubert, B. et al. (2015). *Expérience tablettes tactiles à l'école primaire, ExTaTE*. Rapport de recherche, Laboratoire EMA. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Primaire/40/6/Extate_rapport_tablettes_primaire_340406.pdf

Villemonteix, F. et Nogry, S. (2016). Usages de tablettes à l'école primaire : quelles contraintes sur l'activité pédagogique ?. *Recherche et formation*, 81, 79-92. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2628

Vinatier, I. (2013). Recherches collaboratives. Dans : Anne Jorro éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 249-252). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0249"

Vinatier, I. (2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheurs et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du sujet « capable ». *Recherches en Education, hors série (1)*.111-129.

Vinatier, I et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170.

Vinatier, I. et Laurent, J. (2008). Médiation, enseignement-apprentissage: Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42(2), 5-14. https://doi:10.3917/nras.042.0005.

Vincent, G., Courtebras, B. et Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point: Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 1(1), 109-135. https://doi.org/10.3917/rdid.013.0109

Virole, B. (2017). Utilisation des tablettes numériques par de spersonnes autistes, In *Tisseron, S. et Tordo, F., L'enfant, les robots et les écrans* (pp. 61-80). Dunod.

Voltolini, C. (2015). *Utilisation des nouvelles technologies dans la prise en charge de personnes présentant des troubles du spectre autistique*. [mémoire de master,université d'Orléans]. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01305707/document pensée et

Vygotski, LS. (1931). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, traduit du russe par F. et L. Sève. La Dispute, 2014

Vygotski LS. (1934). *Pensée et langage. La Dispute*, 1997.

Wallon, H. (1931). Comment se développe chez l'enfant la notion du corps propre. *Enfance*, 16 (1-2), 121-150. www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1963_num_16_1_2318 DOI : https://doi.org/10.3406/enfan.1963.2318

Wallon, H. (1934). *Les Origines du caractère chez l'enfant*. PUF.

Wallon H. (1942). *De l'acte à la pensée, essai de psychologie comparée*. Flammarion

Wallon, H. (1946). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. In: *Enfance*, 12 (3-4), 1959. *Enfance*. 277-286. https://doi.org/10.3406/enfan.1959.1443 www.persee.fr/doc/enfan_0013-

7545_1959_num_12_3_1443

Wallon, H. (1952). Les étapes de la sociabilité chez l'enfant. *Enfance*, 12, (3-4), *Enfance*. 309-323. https://doi.org/10.3406/enfan.1959.1446 www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1959_num_12_3_1446

Wallon, H. (1959). Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. *Enfance*, 12 (3-4), 287-296 doi : https://doi.org/10.3406/enfan.1959.1444 https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1959_num_12_3_1444

Wallon, H. (1990). *Psychologie et dialectique*. Messidor.

Wallon, H. (1953). Sur la spécificité de la psychologie. *Enfance*, 16 (1-2), 67-71. https://doi.org/10.3406/enfan.1963.2311 https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1963_num_16_1_2311

Wavelet, J. (2012). Épilogue. L'autisme à l'école : une étrange familiarité. Dans : Christine Philip éd., *Scolariser des élèves avec autisme et TED: Vers l'inclusion* (pp. 285-300). Dunod. doi:10.3917/dunod.phili.2012.01.0285.

Willaye, E., et Magerotte, G. (2008). *Évaluation et intervention auprès des comportements- défis : Déficience intellectuelle et/ou autisme*. De Boeck Supérieur.

Wisner, A. (1997). Aspects psychologiques de l'anthropotechnologie. *Le Travail Humain*, 60 (3), 229-254.

Wolff, M., Gattegno, M. P., Adrien, J.-L., Gabeau, C., Isnard, P. (2014). Contribution of tablets to the support of children and adolescents with autistic disorders Case studies, 261-282. http://doi.org/10.3166/JESA.48.261-282

Wolton, D. (2019). Communication, incommunication et acommunication. *Hermès, La Revue*, 84, 200-205. https://doi.org/10.3917/herm.084.0200

Zucman, E. (1982). Handicaps et inadaptations, *Les Cahiers du CTNERHI*, 20, 42 - 48.