

# Espaces Linguistiques N° 8

Inclusion et enseignement de la littérature  
ou de la langue première, seconde, de scolarisation

<https://doi.org/10.25965/espaces-linguistiques.770>



## Inclusion et enseignement de la littérature ou de la langue première, seconde, de scolarisation

Inclusion and teaching of literature, or first language, second language, or language of schooling

**Anne SARDIER<sup>1</sup>**

Université Clermont Auvergne  
[anne.sardier@uca.fr](mailto:anne.sardier@uca.fr)

**Juliette ELIE-DESCHAMPS<sup>2</sup>**

Université de Limoges  
[juliette.elie-deschamps@unilim.fr](mailto:juliette.elie-deschamps@unilim.fr)

**Marie-Hélène CUIN<sup>3</sup>**

Université de Limoges  
[marie-helene.cuin@unilim.fr](mailto:marie-helene.cuin@unilim.fr)

---

URL : <https://www.unilim.fr/espaces-linguistiques/774>

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

---

**Résumé :** Ce numéro de la revue *Espaces linguistiques* interroge le concept d'**inclusion** dans l'**enseignement du français**. Il comporte des articles analysant les dispositifs de professionnels mis en place depuis quelques années. Il présente également un regard comparatif sur les discours des enseignants en France et au Canada (Québec). Il propose des mises en œuvre (par exemple : enseignement de la littérature, du lexique) favorisant une inclusion la plus optimale possible.

---

<sup>1</sup> Anne Sardier est enseignante chercheuse à l'université Clermont Auvergne. Ses travaux de recherche portent sur le lexique et les apprentissages lexicaux, la phraséologie et la phraséodidactique. Elle s'intéresse particulièrement à la prise en compte de la dimension syntagmatique du lexique dans son enseignement. Ses travaux l'amènent également à interroger le rôle des outils numériques dans le développement langagier des usagers.

Anne Sardier is a teacher-researcher at Clermont Auvergne University. Her research concerns the lexicon and lexical learning, phraseology and phraseodidactics. She is particularly interested in taking into account the syntagmatic dimension of the lexicon in teaching. In connection with lexical questions, her work leads her to question the role of digital tools in the language development of users.

<sup>2</sup> Juliette Elie-Deschamps est maîtresse de conférences en Sciences du langage à l'Université de Limoges. Elle enseigne dans la filière Orthophonie de l'ILFOMER et mène ses recherches au sein du Centre de Recherches Sémiotiques. Ses travaux portent sur le développement du langage chez l'enfant sans trouble et avec un trouble du spectre autistique. Ses intérêts scientifiques portent plus spécifiquement sur la structuration lexico-sémantique des verbes vs des noms.

Juliette Elie-Deschamps is a lecturer in Language Sciences at Limoges University. She teaches in the Speech Therapy department of the Institute for Training in Rehabilitation Professions of Limousin (ILFOMER) and conducts her research within the Semiotics Research Center. Her work focuses on language development in children without disorders and with autism spectrum disorders. Her scientific interests focus more specifically on the lexico-semantic structuring of verbs vs. nouns.

<sup>3</sup> Marie-Hélène Cuin est maîtresse de conférences en Langue et littérature françaises à l'Université de Limoges. Elle enseigne à l'Inspé dans le cadre de la formation des futurs enseignants (premier et second degrés) et assure la responsabilité pédagogique du Parcours Lettres. Elle intervient également à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Ses recherches portent sur l'enseignement de la lecture littéraire en contexte numérique, la littératie médiatique multimodale et la professionnalité enseignante.

Marie-Hélène Cuin is a lecturer in French language and literature at Limoges University. She teaches to future teachers (in primary and secondary schools) at the Higher National Institute of Teaching and Education (INSPÉ). She is the pedagogical manager of the Humanities specialization. She also teaches at the Faculty of Languages, Literature and Humanities. Her research focuses on literary reading in a digital environment, multimodal and digital literacy and teachers' professionalism.

**Mots clés :** inclusion, enseignement, littérature, lexique

**Abstract:** This issue of the journal *Espaces Linguistiques* questions the concept of **inclusion** in the **teaching of French**. It features articles analyzing the professional systems put in place over the past few years. It also presents a comparative look at the speeches of teachers in France and Canada (Quebec). Finally, it proposes implementations in the classroom (for example: the teaching of literature, of lexicon) to promote the most optimal inclusion possible.

**Keywords:** inclusion, teaching, literature, lexicon

## Introduction

Lutter contre l'exclusion ou favoriser l'inclusion ? : une évolution terminologique qui a eu lieu dans les discours officiels dès les années 2000 (Bouquet, 2015). Depuis, le terme *inclusion* apparaît largement dans les discours médiatiques et politiques, tant et si bien qu'il est possible de se demander si « l'inclusion, constamment évoquée, n'est pas employée parfois de manière dévoyée ou abusive » (Bouquet, 2015, p. 15). Pourtant, si « l'intégration crée une confusion dans les fonctions et porte en elle, de manière consubstantielle, l'exclusion » (Gosso, 2005, p. 32), l'inclusion tente de changer cet état de fait.

De l'intégration à l'inclusion, puis de l'inclusion sociale à l'inclusion éducative, le terme est maintenant utilisé dans la sphère scolaire et vise principalement les sujets porteurs de handicap. Considérant ces évolutions, ce numéro d'*Espaces linguistiques* s'organise selon deux axes relatifs, d'une part aux dispositifs mis en place et, d'autre part, aux enjeux didactiques liés à l'inclusion scolaire.

### 1. Inclure sans exclure : profils de classe et posture professionnelle

Du point de vue social et éducatif, le concept est issu du terme anglais d'*inclusive education* (Gosso, 2005) ; les élèves à besoins éducatifs particuliers font alors l'objet d'attention, par exemple dans les propositions qui sont faites aux enseignants par l'Éducation Nationale (<https://ressources-ecole-inclusive.org/>). Les nombreuses ressources en ligne ou les guides existants (par ex., Amouriaux, 2022) permettent-ils aux enseignants de se sentir mieux armés pour accueillir des enfants à besoins spécifiques au sein de leurs classes ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question, l'article de Leslie Amiot, qui ouvre ce numéro, envisage d'analyser des profils de classes pour en envisager l'hétérogénéité comme une chance pour la personne enseignante qui pourra « renouveler sa pédagogie » au vu des propositions de l'autrice, afin d'« enseigner le français et la littérature à tous ». Mais comment s'organisent alors les différents acteurs intervenant dans ce domaine ? Comment se coordonnent les professionnels pour permettre l'inclusion des enfants ou adolescents ? En quoi la prise en soin aide-t-elle à l'inclusion sociale et, à terme, l'inclusion scolaire ? Par exemple, une rééducation orthophonique auprès des enfants porteurs de troubles du spectre de l'autisme est indispensable pour mettre en place un système de communication, s'il n'y a en a pas, ou pour travailler les habiletés sociales qui font défaut aux individus atteints de ces troubles (Cataix-Nègre, 2011). Peuvent être ainsi interrogés « une pédagogie différenciée, une scolarisation à temps flexible, des collaborations et réseaux

interinstitutionnels, l'intervention des services médicosociaux... ainsi que la formation des enseignants à l'éducation inclusive » (Bouquet, 2015, p. 23).

L'article de Sandrine Dicharry-Pomarez étudie alors « l'émergence du malentendu en formation spécialisée » des enseignantes et enseignants. Grâce à des investigations auprès de personnes enseignantes se préparant au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappéi) en formation continue, l'autrice cherche alors à « montrer les manières d'être et de faire des enseignants spécialisés en quête d'une évolution personnelle et professionnelle dans une disposition à l'inclusion ». La réflexion mène alors vers l'analyse d'un « style pédagogique inclusif ». On le voit, le passage de l'intégration à l'inclusion entraîne un bouleversement des « grilles de lecture [...] scolaires » (Ebersold, 2009, p. 74). De « la volonté de scolariser les enfants présentant une déficience ou un trouble d'apprentissage en milieu ordinaire » à « l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales » (Ebersold, 2009, p. 79), comment les enseignants perçoivent-ils les injonctions émanant des décideurs de l'éducation ?

L'article de Sandrine-Marie Simon, qui clôt cette première partie, explore les discours émis par les personnes enseignantes des deux côtés de l'océan Atlantique en interrogeant les dispositifs proposés dans ces deux pays. À partir d'entretiens semi-directifs menés en France et au Canada (Québec), l'autrice montre comment la perception de l'inclusion présente des points de jonction entre les personnes enseignantes malgré des systèmes éducatifs sensiblement différents et comment « les freins et leviers déjà repérés dévoilent des vulnérabilités [qui] pourraient être transformées en force ».

## **2. Inclure pour enseigner : enjeux didactiques de l'inclusion scolaire**

Les articles de cette deuxième partie concernent l'enseignement et les apprentissages à l'école en lien avec les domaines de la didactique du français. Plusieurs questions trouvent ici des éléments de réponse : Comment les enseignants accompagnent-ils la lecture des œuvres littéraires ? Certains dispositifs didactiques, comme les cercles de lecture ou la lecture à d'autres, favorisent-ils l'articulation entre enseignement de la langue écrite ou orale et enseignement de la littérature ? Dans quelle mesure la classe peut-elle alors être le lieu plus spécifique d'une prise en compte de la subjectivité lectorale (Hébert, 2009 ; Hébert et Lafontaine, 2010), d'une lecture envisagée comme partage transitionnel (Merlin-Kajman, 2016) ou comme construction de soi (Petit, 2008) ?

S'intéressant ici à l'écrit, l'article de Marie-Hélène Lachaud concerne l'inclusion socio-professionnelle d'élèves de 16 à 19 ans en classe prépa-apprentissage et présentant des troubles du

spectre « dys » et de l'attention, en interrogeant la place de l'écrit dans les pratiques de deux intervenantes auprès de ces élèves. Contrairement à ce que pouvaient pressentir les intervenantes, l'autrice montre ainsi comment « l'ensemble des élèves ayant participé à cette recherche a des pratiques et mobilise des stratégies efficaces dans les usages de l'écrit ».

Entre lecture et pratique de l'oral, l'article de Dorothée Salès-Hitier, Émilie Chevallier-Rodrigues, Florence Savourin et Pascal Dupont propose ensuite d'examiner « la possibilité de *designer* les outils d'un dispositif didactique pour le rendre inclusif », dans le cadre de la conception universelle des apprentissages. Les autrices et auteurs se demandent alors en quoi cet aménagement « favorise l'enseignement et l'apprentissage de la lecture à d'autres, considérée ici comme un genre oral ». L'accessibilité aux apprentissages devient alors possible via les reconfigurations didactiques issues du *design*, notamment celui des outils mobilisés pour la lecture à d'autres.

Faisant suite à ces propositions, l'article de Claudine Sauvageau et Dominic Anctil aborde la question de l'enseignement-apprentissage du lexique auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Ils présentent notamment les effets de la discussion lexicale, identifiée comme un oral réflexif, et qui pourrait permettre de « réduire les disparités entre les élèves à risque et leurs pairs ». La démarche expérimentale menée auprès de six enseignantes et leurs élèves de l'école élémentaire montre les effets bénéfiques de l'oral réflexif sur les apprentissages lexicaux et envisage une nouvelle réflexion quant à l'étayage de la personne enseignant envers les élèves à risque pour les faire progresser davantage, notamment à cause d'un bagage lexical qui peut être plus limité que celui de leurs pairs.

La question se pose alors de la mobilisation des connaissances existantes, notamment en langue seconde. L'article d'Anne Prunet et Clémence Jensen en passe ici par la littérature pour favoriser l'inclusion en classe de français langue étrangère. Les autrices se proposent alors « d'identifier comment la littérature est par sa matière-même un élément d'inclusivité, et comment une certaine posture méthodologique, impliquant que l'enseignant favorise l'émergence et propose une médiation des propositions d'interprétation du texte des apprenants, favorise l'inclusion ». Dans leur étude, elles montrent que le caractère littéraire du texte à lire ou à produire (notamment le récit de soi) permet d'explorer la subjectivité des lecteurs, leur diversité culturelle et leurs diverses interprétations, favorisant par-là l'inclusivité.

## **Conclusion**

Ce numéro d'*Espaces linguistiques* balaye ainsi la question de l'inclusion dans la sphère scolaire, notamment en étudiant tant les apprenants que les intervenants, en analysant des situations diverses

suivant des dispositifs et mobilisant des savoirs de différentes natures, tant écrits, oraux, que culturels.

Ce numéro fournit par-là une base pour prolonger la réflexion autour de la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers.

## Comité de lecture

- Sophie ANQUETIL, université de Limoges, France
- Abdelhadi BELLACHHAB, université de Nantes, France
- Marie-Anne CHATEAUREYNAUD, université de Bordeaux, France
- Marie-Hélène CUIN, université de Limoges, France
- Gaétane DOSTIE, université de Sherbrooke, Canada
- Juliette ELIE-DESCHAMPS, université de Limoges, France
- Olga GALATANU, université de Nantes, France
- Marie-Hélène GIGUÈRE, université du Québec À Montréal, Canada
- Karima GOUAICH, Aix-Marseille Université, France
- Marie-Noëlle ROUBAUD, Aix-Marseille Université, France
- Anne SARDIER, université Clermont Auvergne, France
- Marie STEFFENS, Utrecht University, Pays-Bas
- Stéphanie VOLTEAU, université de Poitiers, France

## Références

AMOURIAUX Lucille, 2022, *Comment faciliter la communication avec mon élève porteur d'un trouble du spectre de l'autisme ?* Académie de Nancy-Metz, disponible sur [https://aba-illeetvilaine.org/wp-content/uploads/2023/02/outil\\_ma\\_c\\_moire\\_version\\_internet.pdf](https://aba-illeetvilaine.org/wp-content/uploads/2023/02/outil_ma_c_moire_version_internet.pdf) (consulté le 18 juin 2024).

BOUQUET Brigitte, 2015, « L'inclusion : une approche socio-sémantique », *Vie sociale*, n°11, p. 15-25.

CATAIX-NEGRE Élisabeth, 2011, *Communiquer autrement. Accompagner les personnes avec des troubles de la parole ou du langage : Les communications alternatives*, Paris, De Boeck Solal.

EBERSOLD Serge, 2009, « Inclusion », *Recherche et formation*, n°61, p. 71-83.

GOSSO Bernard, 2005, « La France vers un système inclusif ? », *Reliance*, n°16, p. 31-33.

MERLIN-KAJMAN Hélène, 2016, *Lire dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre, la littérature*. Paris, Gallimard.

PETIT Michèle, 2008, *L'art de lire ou Comment résister à l'adversité*. Paris, Belin.



**Inclusion scolaire : au-delà des « étiquettes », identifier les profils d'élèves pour enseigner le français et la littérature à tous**

**Inclusive schools: going beyond 'labels' and identifying pupils' profiles to teach French and literature to everyone**

**Leslie AMIOT<sup>4</sup>**

Université de Limoges, FrED, UR20199

leslie.amiot@unilim.fr

---

URL : <https://www.unilim.fr/espaces-linguistiques/786>

DOI : 10.25965/espaces-linguistiques.786

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

---

**Résumé :** Alors que l'inclusion scolaire est un droit pour tous les élèves quels qu'ils soient depuis 2005, elle peine encore parfois à se mettre en place au sein du système scolaire et particulièrement dans le secondaire. Si les élèves à besoins éducatifs particuliers sont présents dans les classes, les apprentissages ne leur sont pas toujours accessibles et les échecs sont nombreux. Cette étude menée auprès de 131 élèves de 3<sup>e</sup> dans un collège rural s'est intéressée à caractériser des profils de classe (plutôt que des profils d'élèves) à partir de questionnaires permettant aux enseignants de ces classes d'optimiser l'hétérogénéité et de l'appréhender comme une richesse pour leur mise en œuvre pédagogique. Les résultats montrent que les élèves étudiés ne présentent pas nécessairement le profil le plus pertinent pour développer les compétences linguistiques en français mais les analyses nous permettent de faire ressortir d'autres points d'entrée pouvant être des leviers au développement de ces compétences. La formation nous apparaît comme une clé essentielle.

**Mots clés :** inclusion scolaire, profils cognitifs, enseignement, compétences linguistiques, accessibilité pédagogique

**Abstract:** Although inclusive education has been a right for all pupils since 2005, it is still sometimes difficult to implement within the school system, particularly at secondary level. Even though pupils with special educational needs are present in the classroom, learning is not always accessible to them, and many fail. This study of 131 pupils in 9<sup>th</sup> grade at a rural college set out to characterise class profiles (rather than pupil profiles) on the basis of questionnaires enabling the teachers of these classes to optimise heterogeneity and see it as an asset for their teaching methods. The results show that the pupils studied do not necessarily present the most relevant profile for developing French language skills, but the analyses enable us to highlight other points of entry that could be levers for developing these skills. Training seems to us to be an essential key.

**Keywords:** school inclusion, cognitive profiles, teaching, language skills, educational accessibility

---

<sup>4</sup> Leslie Amiot est maîtresse de conférences en psychologie et éducation à l'Université de Limoges. Elle enseigne à l'INSPE de l'Académie de Limoges où elle forme les enseignants et futurs enseignants à la psychologie du développement normal et pathologique mais aussi aux questions de l'inclusion scolaire. Parallèlement, elle est chercheuse au sein du laboratoire FrED (UR-20199) de l'Université de Limoges et mène des recherches sur les troubles des apprentissages, les troubles du spectre de l'autisme, la gestion des émotions et l'auto-régulation. Elle est responsable du Master MEEF4-PIF Parcours « Accompagnement de Dynamique Inclusive » de l'INSPE de Limoges.

Leslie Amiot is an associate professor in psychology and education at the University of Limoges. She teaches trainee teachers at the Higher National Institute of Teaching and Education (INSPÉ) of Limoges, where she teaches normal and pathological developmental psychology and school inclusion. She is also a researcher in the FrED laboratory (UR-20199) at the University of Limoges, conducting research on specific learning disabilities, autism spectrum disorders, emotion management and self-regulation. She is in charge of the "Dynamic Inclusive Support" specialization of the Master's degree "Careers in Teaching, Education and Training" with the Training Practices and Engineering option.

## **Introduction**

Chacun peut entendre ici et là que le niveau des élèves se dégrade, qu'ils ne maîtrisent pas les compétences de base en français (lire-écrire) et que cela aboutit quasi systématiquement à des échecs scolaires, à des décrochages ou à des difficultés d'insertion professionnelle. Alors que la diversité occupe une place importante à l'École (école, collège, lycée, université), notre recherche s'intéresse à la manière de prendre en compte tous ces élèves en classe et de permettre aux enseignants de français ou de lettres d'accompagner ces mêmes élèves dans le développement d'une culture littéraire commune, de connaissances et de compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, etc.) dans la langue cible de l'école – le français – qu'ils pourront utiliser dans leur vie future dans mais surtout hors l'école.

Dans un premier temps, nous aborderons l'inclusion, les élèves à Besoins Éducatifs Particuliers et l'impact de la scolarisation de ces élèves pour les enseignants. Par la suite, nous présenterons l'étude menée au sein d'un collège de Creuse visant à accompagner les équipes pédagogiques dans l'identification des besoins des élèves et l'ajustement de leurs pratiques pour tous les élèves. Pour finir, nous discuterons nos résultats et proposerons des pistes pour la formation et l'accompagnement des enseignements de français au regard des questions vives sur l'inclusion.

## **1. De l'inclusion à la prise en compte de la diversité**

### **1.1. Scolarisation des élèves en situation de handicap**

Depuis 2005 et la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (France, 2005), l'École accueille des Élèves en Situation de Handicap (dorénavant ESH) avec des profils variés : handicap physique, sensoriel, psychique, mental, cognitif ou polyhandicap. La promulgation de cette loi a entraîné une scolarisation massive et grandissante d'ESH au sein de nos écoles, que ce soit dans le primaire (école maternelle et élémentaire) ou dans le secondaire (collège et lycée). Alors que ces élèves étaient scolarisés au sein des unités d'enseignement d'établissements médico-sociaux ou non scolarisés, ils ont le droit, aujourd'hui, d'être avec les autres élèves dans l'École de la République. Entre 2006 et 2021, le nombre d'ESH scolarisés « en milieu ordinaire » a été multiplié par 2,63 passant de 155 361 à 409 409 (DEPP, 2022a). Si ces élèves ont le droit d'être à l'école, nombre d'entre eux se retrouvent en difficulté dans l'apprentissage des fondamentaux et des autres apprentissages qui en découlent, nécessitant la mise en place de compensations (tiers-temps pour les évaluations ou les examens, secrétaire facilitant la prise de note, aide humaine comme un Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap, ...)

et de projets personnalisés (Projet Personnalisé de Réussite Éducative, Projet d'Accompagnement Personnalisé, Projet Personnalisé de Scolarisation, ...) pour permettre la poursuite de leur scolarité.

### **1.1.1. Des ESH à la diversité des élèves**

En complément de ces ESH, d'autres élèves sont considérés comme des Élèves à Besoin Éducatif Particulier (dorénavant EBEP). Selon l'OCDE (2000), les besoins de ces élèves peuvent être classés en trois catégories :

- « (l)es besoins éducatifs pour lesquels il existe une norme généralement convenue : les élèves aveugles et malvoyants, sourds et malentendants, arriérés mentaux sévères et profonds, et polyhandicapés » (catégorie A)
- « (l)es besoins éducatifs dont on pense qu'ils découlent principalement de facteurs socio-économiques, culturels ou linguistiques. Les élèves dans ce cas sont en général issus d'un milieu défavorisé que l'éducation vise à "compenser" » (catégorie C)
- « (l)es besoins éducatifs des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage qui ne semblent pas attribuables directement ou principalement à des facteurs qui conduisent à les classer dans les catégories A ou C » (catégorie B)

Autrement dit, tous les élèves qui ont plus de mal que les autres à apprendre, que ce soit du fait d'une déficience quelconque, d'un environnement socio-linguistique ou culturel défavorable ou de difficultés inexplicables, sont considérés comme étant des EBEP et nécessitent des adaptations de la part des enseignants : les élèves « dys », les élèves allophones, les élèves issus de la communauté des gens du voyage, les élèves malades, les élèves en grande difficulté scolaire, etc. En 2013, le Ministère de l'Éducation Nationale a réaffirmé les principes de l'école inclusive (France, 2013a) et les obligations des enseignants du premier comme du second degré de s'adapter aux ESH, aux EBEP et plus largement à la diversité des élèves (cf. le référentiel de compétences professionnelles - France, 2013b).

### **1.1.2. Inclusion scolaire et difficultés d'adaptation/aménagement**

L'obligation d'inclusion scolaire et l'obligation d'adapter pour tous les élèves quel que soit le domaine d'enseignement amènent à plusieurs constats. Tout d'abord, l'engagement professionnel des enseignants en faveur de l'inclusion dépend de trajectoires personnelles et il est possible de les classer selon quatre profils : les « bricoleurs », les « coordonnateurs », les « résistants » et les « spécialistes » (Génolini et Tournebize, 2010). Deuxièmement, les jeunes enseignants (mais c'est aussi vrai pour les autres) ne se sentent pas assez formés et efficaces pour faire face à l'hétérogénéité

qu'engendre l'inclusion (Moussi, 2020). Leyser, Zeyger et Romi (2011) montrent ainsi que les enseignants spécialisés qui ont une formation longue pour accueillir ces EBEP ont un meilleur Sentiment d'Efficacité Personnelle que les enseignants ordinaires et que cela impacte leur engagement et leur « persévérance » face aux difficultés d'apprentissage de ces élèves. Troisièmement, les enseignants ont du mal à faire la part des choses entre « adapter pour un élève » et « faire avancer le groupe », craignant ainsi que l'inclusion d'un EBEP les oblige à « délaissé » les autres élèves (André, Carpentier et Ferré, 2021).

L'inclusion est souvent abordée sous le prisme du handicap et donc de quelques élèves identifiés avec leurs manques et incapacités qui mettent à mal les enseignants. Mais est-ce le cas ? En nous centrant sur les difficultés linguistiques, n'y a-t-il que les élèves « diagnostiqués » qui présentent des difficultés linguistiques en classe et qui nécessitent des aménagements pédagogiques ?

## 1.2. Une maîtrise linguistique en baisse

Si l'on en croit les résultats des évaluations nationales 2022 de début d'année portant sur les compétences linguistiques de 812 639 élèves de sixième (DEPP, 2022b), 27,1% de ces élèves ont un niveau faible en français (score inférieur à 225 sur l'ensemble des épreuves) et si l'on regarde les résultats suivant leur contexte scolaire, le pourcentage d'élèves en difficulté dépasse les 50% :

- 36% pour les collèges publics hors éducation prioritaire
- 41,8% pour les collèges REP
- 53,7% pour les collèges REP+

Les analyses détaillées de ces évaluations nous montrent également qu'il n'y a pas un domaine d'étude de la langue qui soit épargné par cette non-maîtrise :

- 49,8% des élèves de 6<sup>e</sup> sont « à besoins » ou « fragiles » dans le domaine de la compréhension de l'écrit
- 49,1% le sont dans le domaine du lexique
- 46,1% dans le domaine de la compréhension orale
- 61,6% dans le domaine de la grammaire
- 64,3% dans le domaine de l'orthographe.

Face aux résultats des évaluations ci-dessus, il semble évident que les difficultés langagières vont au-delà d'une population cible d'ESH et qu'elles concernent près d'un élève sur deux à l'entrée du collège. Autrement dit, les adaptations et le besoin de différenciation n'est plus le pré carré des

enseignants spécialisés mais doit être celui de tout enseignant quel qu'il soit. Même si toutes les disciplines ont leur importance, nous ne nous centrerons dans ce travail que sur les enseignants de français.

### **1.3. Enseigner le français à tous les élèves**

Comment enseigner le français ou accompagner le développement d'une culture littéraire commune quand le moyen le plus direct d'y parvenir n'est pas accessible à l'apprenant ? Comment accompagner les enseignants non spécialisés à identifier les besoins des élèves pour pouvoir s'y adapter ? Comment concevoir la diversité des profils comme une richesse pour apprendre ?

Depuis 2020, *Le cahier des charges relatif aux contenus de la formation initiale spécifique de tous les futurs enseignants* (France, 2020) impose un volume horaire de 25 heures de formation à l'école inclusive et aux besoins éducatifs particuliers au sens large et des contenus « éducation inclusive » qui doivent faire le lien avec les contenus disciplinaires et didactiques. Ainsi, tout nouvel enseignant est censé être formé à l'accueil de tous ces élèves. Dans les faits, les maquettes de formation des Masters MEEF dispensés au sein des Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) respectent de manière variable le volume imposé : la mention MEEF1 (1<sup>er</sup> degré) paraissant un meilleur élève que les MEEF2 (2<sup>nd</sup> degré) ou MEEF3 (Encadrement éducatif). De plus, les analyses de contenu appuyées sur les intitulés rapportés par les responsables de formation montrent qu'ils ne sont pas toujours situés : l'éducation inclusive étant le plus souvent traitée comme un module à part des disciplines, elle est rarement abordée au sein même des didactiques (Amiot, Curien, Guillerm, Pellan & Gombert, 2024). Pour finir, des expériences de formation initiale ou continue en salle à l'INSPÉ puis de visite de stage auprès d'enseignants du primaire comme du secondaire nous montrent que les connaissances transmises en formation ne parviennent pas toujours à être transférées dans la pratique pédagogique et didactique des formés lorsqu'ils sont en classe face à leurs élèves. Amiot (2021) montre ainsi l'impact positif des formations *in vivo* sur le sentiment d'efficacité des enseignants accompagnés dans le cadre des dispositifs d'auto-régulation.

### **1.4. Problématique et hypothèses**

Partant des obstacles et injonctions précédemment évoqués, notre étude s'appuie sur un dispositif de recherche-formation en établissement visant à former et accompagner les enseignants de collège à la prise en compte des besoins de tous les élèves *in vivo* c'est-à-dire sur leur terrain professionnel. Alors que l'inclusion doit être la norme et qu'il est demandé aux enseignants de prendre en compte la diversité des élèves, nous constatons, dans le même temps, que l'individualisation est

difficilement gérable avec les effectifs du collège et qu'elle peut conduire à un rejet de l'inclusion. Nous nous demandons donc s'il est bénéfique d'accompagner les enseignants à adapter leurs pratiques en s'appuyant sur des profils cognitifs de classe et non sur des profils d'élèves. Au regard des résultats des évaluations ministérielles et internationales, nous supposons que la majorité des élèves d'une classe donnée ne s'inscrit pas dans le champ des compétences linguistiques (manque d'appétence pour les activités verbo-linguistiques). En revanche, nous faisons l'hypothèse que d'autres compétences peuvent être présentes chez une majorité d'élèves mais qu'elles sont peu ou pas utilisées par les enseignants de français pour développer les apprentissages langagiers et linguistiques attendus par les programmes. En accompagnant les enseignants dans leur classe et à partir du profil de leur classe, nous déterminerons avec eux les freins et les leviers possibles pour s'appuyer sur la richesse qu'engendre la diversité.

## **2. Méthodologie de l'étude**

Pour répondre à notre objectif, nous nous sommes appuyés sur une collaboration avec les professeurs principaux de cinq classes de 3<sup>e</sup> d'un collège de Creuse. Après une séance de formation auprès des enseignants visant à faire le point sur les « profils scolaires » et « autres profils » que l'on pouvait valoriser en classe, le lien entre les différentes disciplines et les difficultés partagées, les professeurs principaux ont accepté de faire passer un questionnaire visant à déterminer des profils cognitifs à l'ensemble de leurs élèves. Nous avons récupéré les questionnaires remplis et les avons analysés avant de faire un retour collectif aux collègues du collège et également aux élèves en participant à une séance de l'un de leurs professeurs.

### **2.1. Description des participants**

Au total, 131 élèves de 3<sup>e</sup> ont rempli un questionnaire en début d'année scolaire 2023 (septembre). Ces élèves (57 filles et 74 garçons) étaient âgés entre 14 et 15 ans au moment de la passation du questionnaire.

Les effectifs varient d'une classe à l'autre : 29 élèves pour les 3<sup>e</sup>1 et 3<sup>e</sup>4, 24 élèves pour la 3<sup>e</sup>2 et la 3<sup>e</sup>5, 25 pour la 3<sup>e</sup>3.

Ces élèves représentent toute la diversité que l'on peut observer dans les classes aujourd'hui :

- des élèves « lambdas »<sup>5</sup>,
- des élèves « en avance » ou diagnostiqués Haut Potentiel Intellectuel,
- des élèves allophones primo-arrivants scolarisés en classe ordinaire ou fréquentant pour un maximum de 12 heures par semaine l'Unité Pédagogique pour l'Enseignement des Allophones Arrivants (UPE2A) du collège,
- des élèves en situation de handicap (Trouble du spectre de l'autisme, Trouble déficitaire de l'attention, ...) scolarisés au sein de ces classes de 3<sup>e</sup> mais fréquentant également pour certains d'eux l'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS),
- des élèves à besoins éducatifs particuliers : ces élèves peuvent être catégorisés « dys » (souvent simple bilan orthophonique) mais également rapportés en grande difficulté scolaire par les enseignants faute de cause connue.

Pour les besoins de l'étude, nous n'avons pas différencié ces élèves dans notre description ou nos analyses car le but était que les enseignants accompagnés prennent en compte la richesse de la diversité des élèves et ne tiennent pas compte des étiquettes médicales ou institutionnelles dans leur pratique en se focalisant sur des incapacités individuelles.

## 2.2. Description du matériel utilisé

Pour nous permettre d'évaluer les profils cognitifs de ces élèves indépendamment des catégories médicales ou institutionnelles précédemment citées, nous nous sommes appuyés sur un questionnaire prenant appui sur la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner (1983, 2008).

Le questionnaire de Garas et Chevalier (2012) comprend 48 items se référant à huit catégories cognitives : profils verbo-linguistique, logico-mathématique, visuo-spatial, kinesthésique, rythmique et musical, interpersonnel, intra-personnel et naturaliste. Chaque profil renvoie à six phrases. Pour chacun de ces items, les élèves devaient lire les énoncés et lorsqu'ils correspondaient à leur personnalité, à leurs intérêts ou à leurs capacités, ils devaient encercler le numéro correspondant (cf. extrait ci-dessous).

---

<sup>5</sup> Les élèves considérés comme « lambdas » sont ceux qui n'appartiennent à aucune catégorie particulière (EBEP, ESH, allophone, etc.). Ils n'ont eu aucun diagnostic et ne sont pas rapportés ou identifiés en difficulté par les enseignants.

Figure 1 – Extrait du questionnaire de Garas et Chevalier (2012)<sup>6</sup>

|  |   |
|--|---|
| 1 Je me pose beaucoup de questions sur le fonctionnement des objets.     | 35 Je suis celui que l'on consulte lorsqu'il y a un conflit dans un groupe.         |
| 2 J'offre spontanément de l'aide à mes amis lorsqu'ils en ont besoin.    | 36 J'aime bavarder sur tout et rien.  |
| 3 J'aime raconter des histoires et/ou des blagues.                       | 37 J'aime être en contact avec les animaux ou les observer dans leur environnement. |
| 4 Je suis sensible aux bruits et aux sons.                               | 38 Je peux passer des heures à tenter de résoudre des problèmes.                    |
| 5 Je m'adonne à des activités physiques ou sportives de façon régulière. | 39 Je m'intéresse à toutes sortes de musiques, j'en écoute régulièrement.           |

Une fois le questionnaire complété, les réponses des élèves ont été reportées dans une grille de codage permettant de déterminer les profils cognitifs développés en comptant le nombre de phrases encadrées pour chacune des catégories cognitives ciblées comme le montre la Figure 2 ci-dessous.

Figure 2 – Extrait du tableau de codage du questionnaire de Garas et Chevalier (2012)

| VL  | LM  | VS  | MR  | K   | INTER  | INTRA   | N   |
|---|---|---|---|---|--|---|---|
| 67<br>   | 47<br>   | 72<br>   | 69<br>   | 77<br>   | 66<br>   | 61<br>   | 70<br>   |
| 62<br>  | 38<br>  | 60<br>  | 63<br>  | 68<br>  | 58<br>  | 59<br>  | 64<br>  |
| 56<br> | 33<br> | 55<br> | 50<br> | 65<br> | 48<br> | 52<br> | 57<br> |

### 3. Résultats et analyses

Pour déterminer des profils de classe et avoir des éléments sur lesquels appuyer notre accompagnement des enseignants, nous avons procédé à deux types d'analyse : une analyse par Sujets permettant d'établir des profils cognitifs des classes de 3<sup>e</sup> afin de déterminer quels sont les freins et quels sont les leviers cognitifs possibles. Les cinq classes ont été analysées séparément puis croisées afin de déterminer des points communs que l'on pourrait transférer à tous les enseignants en formation ; une analyse par Items permettant de voir s'il existe des phrases choisies par une majorité d'élèves au sein des domaines plutôt « rejetés » et des phrases rejetées par une majorité dans les domaines « développés »<sup>7</sup>.

Nous nous servons de ces analyses pour évoquer des pistes de différenciation dans le domaine de l'enseignement du français et de la littérature.

<sup>6</sup> <https://www.aroeven-paysdelaloire.fr/wp-content/uploads/2020/04/intelmultenfants.pdf>

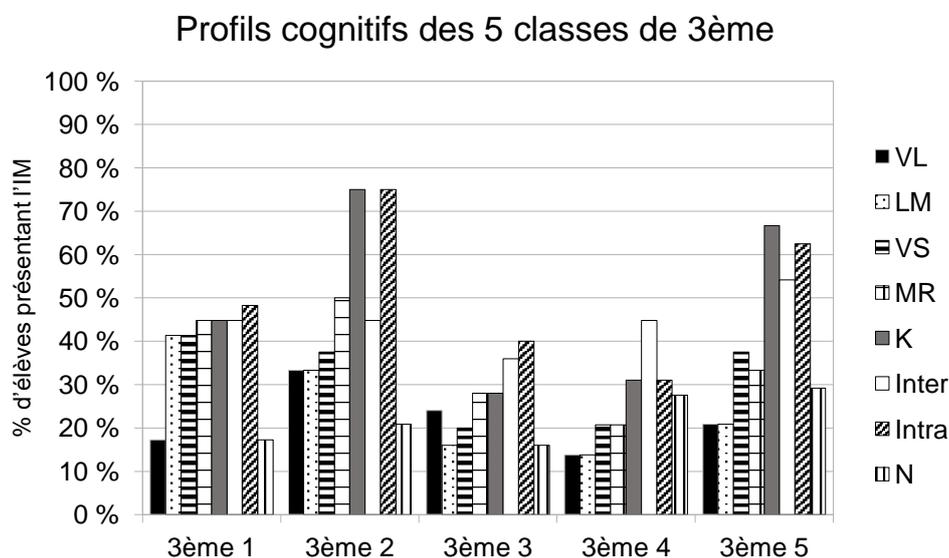
<sup>7</sup> Les domaines plutôt « rejetés » sont ceux parmi lesquels il y a eu peu de phrases sélectionnées par les élèves et inversement, les domaines « développés » sont ceux pour lesquels plus de la moitié des phrases ont été sélectionnées par les élèves.

### 3.1. Profils de classe : quelle (in)compatibilité avec l'enseignement du français ?

Dans un premier temps, nous pouvons noter que les 131 élèves de ces classes ont coché de 4 à 40 phrases sur les 48 possibles avec une moyenne de 22,8 et un écart-type de 7,49, ce qui nous montre la très grande variabilité interindividuelle au sein de ces classes. Rappelons que nous nous attendions à cette hétérogénéité qui fait partie de toute classe et que c'est justement pour y répondre que nous menons cette étude. Voyons à présent s'il est néanmoins possible d'identifier des profils cognitifs de classe qui seraient majoritaires et qui permettraient aux enseignants de français de différencier leurs pratiques.

Comme indiqué dans la description du questionnaire, il y a six phrases par catégorie cognitive. Pour nos analyses, nous avons considéré le profil cognitif comme étant suffisamment développé chez un élève quand il avait coché au moins quatre phrases sur les six possibles, soit plus de la moitié. Nous avons ensuite calculé des pourcentages d'élèves présentant chacun des profils en fonction de leur classe. La Figure 3 ci-dessous montre les pourcentages d'élèves présentant les huit profils cognitifs « développés » du questionnaire en fonction de leur classe.

Figure 3 – Pourcentages d'élèves présentant chacun des profils cognitifs en fonction de leur classe



*Nota Bene* - VL : verbo-linguistique ; LM : logico-mathématique ; VS : visuo-spatial ; MR : musical-rythmique ; K : kinesthésique ; Inter : interpersonnelle ; Intra : intrapersonnelle ; N : naturaliste

### 3.1.1. Un profil verbo-linguistique peu présent chez les élèves de 3<sup>e</sup>

La figure 3 ci-dessus nous montre que le profil verbo-linguistique est parmi ceux les moins développés au sein de trois des cinq classes de 3<sup>e</sup> étudiées : seulement 17% des élèves de la 3<sup>e</sup>1, 14% de la 3<sup>e</sup>4 et 21% de la 3<sup>e</sup>5. Pour les deux classes restantes, les pourcentages ne dépassent pas les 33% (3<sup>e</sup>2). Si l'on regarde dans le détail de chacune des classes, nous nous rendons compte des difficultés à prendre en compte la diversité pour les enseignants de français :

- pour la 3<sup>e</sup>1, les élèves ont coché de 1 à 5 phrases dans ce domaine du verbo-linguistique (moy. = 2,34 ; ET = 1,37). Ce sont 10 élèves parmi les 29 qui n'ont coché qu'une seule phrase de ce domaine indiquant qu'ils n'ont quasiment aucun ancrage dans les compétences qui vont être la cible de cet enseignement : ni lecture, ni écriture, ni langage oral.
- dans la 3<sup>e</sup>2, les élèves ont également coché de 1 à 5 phrases dans ce domaine du verbo-linguistique (moy. = 2,79 ; ET = 1,31). Ce sont 4 des 24 élèves de cette classe qui n'ont coché qu'une seule phrase en lien avec le verbo-linguistique.
- dans la 3<sup>e</sup>3, les élèves montrent une plus grande variabilité et ont coché de 0 à 6 phrases dans le domaine du verbo-linguistique (moy. = 2,20 ; ET = 1,66). Ce sont 4 parmi les 25 qui n'ont coché aucune phrase et 6 qui en ont coché une seule liée au verbo-linguistique.
- dans la 3<sup>e</sup>4, les élèves ont coché de 0 à 5 phrases dans le domaine du verbo-linguistique (moy. = 1,76 ; ET = 1,38). Ce sont 5 élèves parmi les 29 qui n'ont coché aucune phrase et 10 qui en ont coché une seule liée au verbo-linguistique.
- dans la 3<sup>e</sup>5, les élèves ont coché de 0 à 6 phrases dans le domaine du verbo-linguistique (moy. = 2,58 ; ET = 1,41). Ce sont 2 parmi les 24 élèves de cette classe qui n'ont coché aucune phrase et 2 qui en ont coché une seule liée au verbo-linguistique.

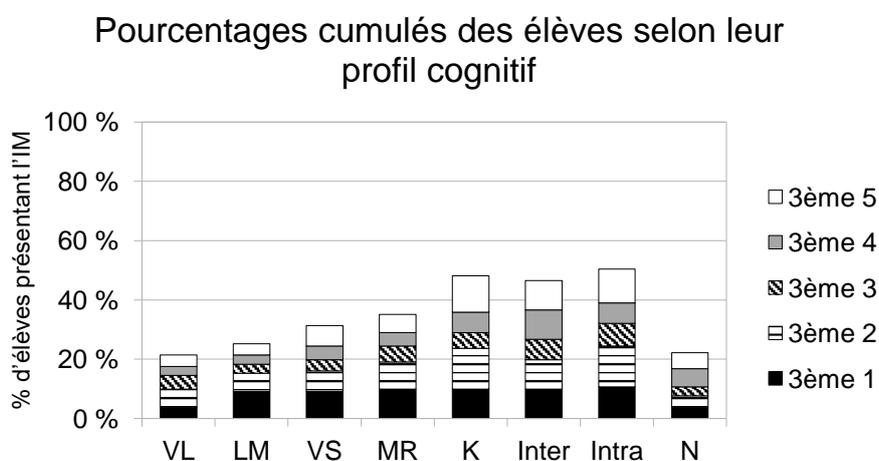
Cette première analyse nous montre qu'à peine un cinquième des élèves de 3<sup>e</sup> étudiés a un profil verbo-linguistique à partir duquel pourraient se faire les apprentissages en français. À l'inverse, ce sont 43 élèves sur les 131 (soit 33%) pour lesquels l'entrée dans les apprentissages par le langage oral ou écrit semble très compliquée en raison d'un profil non développé. Autrement dit, la plupart des élèves interrogés ne lisent pas beaucoup, n'aiment pas inventer, écrire ou raconter des histoires et ne pensent pas disposer d'un vocabulaire riche selon l'analyse par Items. Ces profils auto-rapportés par les élèves semblent cohérents avec le ressenti des enseignants mais également avec les enquêtes PISA et les évaluations nationales du Ministère relatives aux compétences linguistiques.

Si ce premier point constitue un frein certain pour l'apprentissage du français, nous cherchons néanmoins à déterminer s'il existe des leviers éventuels au sein de ces classes dans les profils d'élèves qui leur permettraient de développer ces compétences fondamentales.

### 3.1.2. Des profils intrapersonnels, kinesthésiques et interpersonnels plus représentatifs

La Figure 4 ci-dessous nous indique que le profil cognitif le plus présent au sein de cet échantillon d'élèves est le profil intrapersonnel.

Figure 4 – Pourcentages cumulés d'élèves présentant les différents profils cognitifs



En moyenne, 51,36% des 131 élèves l'auraient développé : 48% des élèves de 3<sup>e</sup>1, 75% des élèves de 3<sup>e</sup>2, 40% des élèves de 3<sup>e</sup>3, 31% des élèves de 3<sup>e</sup>4 et 63% des élèves de 3<sup>e</sup>5. Ce profil correspond généralement à la capacité de se connaître, d'intérioriser et de réfléchir avant d'agir. Ainsi, 110 des 131 élèves ont choisi « *je suis capable d'avoir mes propres opinions* », 91 ont coché « *je suis autonome et j'ai de la volonté* », 89 « *je suis capable de ressentir mes émotions* », 84 « *j'ai besoin d'un espace à moi* ». Ces entrées-là peuvent être des motifs d'engagement dans une tâche ou au contraire constituer un frein : des consignes qui peuvent laisser des choix aux élèves (ex. choisir un livre parmi plusieurs proposés) ou au contraire être perçues comme trop restrictives (ex. lire tel livre pour telle date) ; des émotions d'élèves qui seraient réfrénées par les sanctions (le rejet de comportements non socialisés sans autre stratégie apportée envoie le message qu'ils n'ont pas le droit d'avoir telle ou telle émotion or ce n'est pas le but visé mais c'est néanmoins ce qui peut être ressenti) ; etc.

Cette même figure nous montre également que le profil corporel-kinesthésique arrive en deuxième position des profils les plus développés et il est présent chez 49,11% des élèves de notre échantillon. Suivant les classes, ce profil peut toucher de 28% (classe de 3<sup>e</sup>3) à 75% des élèves (classe de 3<sup>e</sup>2).

Si les enseignants perçoivent souvent ce profil comme négatif dans une classe, il renvoie à un réel besoin des élèves s'il n'est pas pris en compte : « *j'ai besoin de bouger* » (phrase choisie par 73% des élèves), « *je bouge ou je tapote du pied quand je suis assis trop longtemps* » (73% des élèves). Prendre en compte ce besoin et l'exploiter plutôt que le subir devrait nous permettre de changer nos modalités pédagogiques. Les observations montrent que les élèves sont souvent mis dans un modèle d'apprentissage passif-transmissif avec un enseignant qui transmet et des élèves qui écoutent et écrivent sans trop d'engagement comme cela a déjà pu être montré par Berneron (2020). Par ailleurs, il est à noter que le manque d'automatisme et les activités dans lesquelles nous les engageons peuvent engendrer une surcharge cognitive qui sature leurs capacités attentionnelles et entraîne donc une grande fatigabilité (Tricot, 1998). À la manière de ce qui peut être mis en place dans les classes de maternelle ou dans certaines classes élémentaires, les élèves du secondaire ont également besoin de manipuler pour que les notions abstraites puissent être intériorisées, reprenant d'une certaine manière les stades du développement de l'intelligence de Jean Piaget (1936) et les principes de la pédagogie Montessori (Poussin, 2021).

Pour finir, le profil interpersonnel arrive en troisième position et concerne 44,93% des élèves et est présent de manière à peu près homogène dans les cinq classes (45% des élèves de 3<sup>e</sup>1, 2 et 4 ; 36% des élèves de 3<sup>e</sup>3 et 54% des élèves de 3<sup>e</sup>5). Ce profil traduit la capacité à agir et réagir avec les autres, à aider, collaborer, partager. Ils ont d'ailleurs coché majoritairement (110 des 131 élèves) « *je partage, je rends service facilement* » et « *j'aime travailler avec les autres, me tenir avec les autres* » (89 des 101 élèves). Ce profil qui ressort chez de nombreux élèves de 3<sup>e</sup> de notre étude renvoie plus généralement à un besoin lié à l'adolescence : « *le groupe de pairs devient une référence sociale principale* » (Hernandez, Oubrayrie-Roussel et Prêteur, 2014) et nombre d'apprentissages peuvent se faire grâce aux interactions sociales provoquées au sein d'un groupe.

Afin de prendre en compte ce profil interpersonnel lors des séances de français, il faudrait développer davantage les activités de groupe et de coopération. Un certain nombre d'auteurs issus du socio-constructivisme militent pour un apprentissage social qui permet un apprentissage vicariant par observation (théorie de Bandura, 1977), un apprentissage grâce aux divergences et au conflit socio-cognitif que cela génère (Doise et Mugny, 1981), un apprentissage grâce aux interactions de tutelle (Bruner, 1983). Tous ces types d'apprentissage permettent à l'élève de progresser tout en étant aidé, accompagné en respectant sa Zone Proximale de Développement (Vygotski, 1985).

### 3.2. Prise en compte de ces profils de classe en français

De nombreux enseignants de français interrogés lors de formations continues sur les troubles « dys » estiment difficile voire impossible d'amener les élèves à maîtriser les compétences « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit » du Socle Commun (France, 2018) sans pouvoir s'appuyer sur l'expression orale, la lecture ou l'écriture<sup>8</sup>. Si bien que prendre en compte un élève petit parleur, petit lecteur ou petit scripteur les amène à individualiser l'aide et à modifier les objectifs d'apprentissage. Or, empruntant le principe d'adaptation accommodante proposé par Tessier-Switlick (1997), Gombert, Bernat et Vernay (2017) rappellent que la visée inclusive est de contourner la difficulté de l'élève sans modifier l'objectif d'apprentissage. Par rapport aux analyses menées dans la partie précédente et aux constats que nombreux sont les élèves en difficulté vis-à-vis du langage, nous nous rendons compte qu'il s'agirait de différencier pour tout le groupe classe en ajustant les moyens permettant aux élèves d'atteindre les mêmes objectifs. Ces moyens doivent tenir compte des forces qui ressortent du groupe d'élèves (l'intrapersonnel, le kinesthésique et l'interpersonnel) mais également des missions d'étayage et de tutelle données à l'enseignant pour accompagner les apprentissages et permettre aux élèves d'avancer en étant dans leur Zone Proximale de Développement.

Ainsi, partant de l'exemple d'une épreuve de production écrite à laquelle seront confrontés les élèves de 3<sup>e</sup> lors de l'épreuve de français du Diplôme National du Brevet (DNB) (la rédaction attendue en fin de cycle 4), nous allons voir comment l'enseignant pourrait accompagner le développement de cette compétence rédactionnelle et donc les apprentissages de l'élève en s'appuyant sur les profils précédemment évoqués. Le sujet d'imagination de la série générale DNB session 2023 était le suivant : « *Pourquoi parle-t-on de soi et raconte-t-on sa vie dans des œuvres autobiographiques ? Vous répondrez à cette question dans un développement argumenté. Pour illustrer vos arguments, vous vous appuyerez sur des exemples précis tirés d'œuvres littéraires et artistiques.* »

En amont du passage à l'écrit, plusieurs prérequis vont être nécessaires et l'enseignant devra les accompagner tout au long de l'année voire de plusieurs années.

Tout d'abord, ils devront acquérir et utiliser des connaissances sur les œuvres autobiographiques. Comment les auront-ils acquises, comprises et mémorisées ? Par rapport aux analyses précédentes, l'entrée par la lecture (et notamment de textes longs) constituera un obstacle à l'acquisition de ces

---

<sup>8</sup> Lors de la phase de recueil des représentations que je mène en début de formation sur les troubles dys, j'ai régulièrement entendu de la part des enseignants de français en collège « *Je ne vois pas comment je peux leur apprendre à faire un paragraphe argumenté s'ils ne savent pas écrire !* », « *S'ils ne peuvent pas lire, je ne vois pas comment ils peuvent découvrir les œuvres littéraires !* », etc.

connaissances. En revanche, les arts visuels (tableau ou film scénarisé) peuvent être une entrée tout à fait pertinente pour les amener à saisir les principes du personnage principal qui se peint ou qui parle de lui, qui vit l'histoire, etc. En s'identifiant au personnage, en se mettant à sa place, l'élève pourra se servir de son ressenti pour mémoriser certaines notions clés. Il est également possible de leur faire fabriquer une œuvre – par exemple dans un projet interdisciplinaire avec l'enseignant d'arts plastiques – qui les représente, qui parle d'eux (profil intrapersonnel). Il est également possible de faire travailler les élèves en groupe à partir de diverses œuvres pour qu'ils argumentent sur le « pourquoi c'est une œuvre autobiographique ou, au contraire, pourquoi ça ne l'est pas ? ». Le conflit socio-cognitif ainsi créé leur permettra, selon le cône d'apprentissage de Dale (1946), de retenir entre 50 et 90% de ce qu'ils sont capables d'expliquer à quelqu'un d'autre (profil interpersonnel)<sup>9</sup>. Pour finir, divers jeux kinesthésiques pourraient être créés pour automatiser les concepts clés que l'on veut qu'ils retiennent et réactivent régulièrement. Par exemple, une cocotte en papier ou un dé à six faces sur lesquelles seraient inscrites des questions qui leur permettraient de manipuler : D'où vient le mot auto-bio-graphie ? À quelle personne parle le narrateur dans une œuvre autobiographique ? Que raconte-t-il ? Quel est le temps utilisé pour raconter ? Quels sont les grands thèmes de l'autobiographie ? etc. (profil kinesthésique). Si nous ne parvenons pas à leur faire mémoriser toutes les connaissances relatives au sujet, inutile de poursuivre et de leur demander d'aller plus en amont dans l'activité. La réussite avec aide est un indicateur de prochaine réussite en autonomie selon Vygotski au regard de la zone de proche développement (1985).

Ils devront également acquérir et utiliser des connaissances sur le paragraphe argumenté (les différentes étapes : introduction, développement, conclusion) mais aussi sur ce qu'est un argument et les enseignants devront vérifier si les élèves sont déjà capables d'en donner à l'oral. Comme précédemment, il est important d'optimiser la mémorisation des savoirs à travers le même type de modalités qu'évoquées précédemment. Les projets interdisciplinaires entre le français et l'histoire-géographie qui visent le même type de compétences permettraient aux élèves de ne pas cloisonner les savoir-faire.

Finalement, ils doivent être capables de mobiliser toutes ces connaissances pour répondre à la consigne. Nous constatons que beaucoup d'élèves qui se retrouvent seuls face à leur feuille n'arrivent pas à développer cette compétence et limitent leur écrit. En revanche, une première étape visant à produire un écrit collectif et coopératif sur la base des échanges oraux, des mémorisations

---

<sup>9</sup> Selon le cône d'apprentissage de Dale (1946), le taux de rétention d'un apprenant 24h après son cours serait de 50% avec des groupes de discussion et de 90% quand il enseigne aux autres selon le National Training Laboratories. Même si les pourcentages évoqués ne sont pas toujours retrouvés, la dynamique d'engagement et l'apprentissage social sont bénéfiques à l'apprenant.

et des argumentations individuelles constitue un étayage pour les élèves les moins ouverts à l'écrit et renvoie à nouveau vers le profil interpersonnel. Quand l'exercice est automatisé en groupe, nous pouvons envisager le passage à l'écriture individuelle en prenant garde à ne pas désétayer trop brusquement.

Pour cela, il serait fructueux pour les élèves d'apprendre à faire un brouillon et un plan détaillé dans un premier temps en se rappelant les grandes parties du paragraphe argumenté (appui sur la visualisation d'un support qu'ils auraient dans leur cahier par exemple, sur le contenu de chacune des parties et les quelques idées clés qu'ils pourraient y mettre). Dans cette perspective, il est aussi possible de ménager un retour collectif sur les plans imaginés par chacun, avec des échanges pour valider ou pas les idées, les sous-titres, etc.

Pour finir, il pourrait être intéressant de partir d'une première écriture martyre que l'enseignant corrigerait et commenterait avant que l'élève ne la retravaille pour l'améliorer. L'élève comprendrait ainsi que son chef-d'œuvre ne se fait pas du premier coup mais nécessite des corrections. Il est important pour les élèves qui se sentent en insécurité de pouvoir visualiser leurs progrès et cela ne peut se faire qu'à partir d'un même écrit avec plusieurs versions.

Via les étapes d'accompagnement à l'écrit décrites précédemment, nous n'avons pas perdu de vue notre objectif d'apprentissage mais nous avons fait varier les modalités pédagogiques (support, groupe, étapes, ...) de manière à prendre en compte les besoins de nombreux élèves et les amener à écrire à partir de compétences non linguistiques.

## **4. Discussion et conclusion**

### **4.1. Profil de classe et accessibilité pédagogique**

L'inclusion est souvent perçue par les enseignants du point de vue des manques de certains élèves (trouble du langage oral ou écrit, difficultés graphiques, etc.) et cela génère chez eux le rejet de l'inclusion ou l'épuisement. Or, notre étude montre que les profils soi-disant inadaptés à l'enseignement du français vont bien au-delà du petit nombre d'élèves à BEP diagnostiqués et que cela nécessite de s'appuyer sur les profils de classe plutôt que sur les profils individuels des élèves.

En français comme dans d'autres disciplines, il est nécessaire de former et d'accompagner les enseignants au *design universel* (conception universelle) défini dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées adopté par la France en 2007 et ratifiée en 2010. Plutôt que de fournir des aides matérielles ou humaines permettant à quelques-uns de compenser leur manque (principe d'équité qui donne plus à celui qui en a le plus besoin), l'idée est de faire disparaître l'obstacle pour

tous. De manière pro-active, l'enseignant pense en amont les obstacles potentiels qui peuvent entraver les apprentissages de chacun, mais surtout du plus grand nombre, et propose des situations qui en tiennent compte (cf. exemple détaillé ci-dessus). Cette manière de penser la planification pédagogique et didactique permet ainsi de viser la réussite pour tous sans perdre de vue ses objectifs d'apprentissage.

#### **4.2. Déformer l'enseignement pour renouveler sa pédagogie**

Comme nous le disons depuis le début de cet article, l'inclusion nécessite une remise en question de tous les enseignants qui ne parviennent pas à faire apprendre les élèves. Bien que les compétences professionnelles « prendre en compte la diversité des élèves » et « accompagner les parcours de formation et d'orientation » amènent à déformer le moule de l'école et laisser place à des innovations, le respect strict des programmes et leur achèvement dans un temps donné engendre au contraire une standardisation des apprentissages, des enseignements massifs et formatés. Dans la formation des élèves du primaire et du secondaire comme pour ceux du supérieur, de nombreux appels à projet sont lancés chaque année pour des innovations pédagogiques visant à : introduire les outils numériques dans sa pédagogie non seulement dans la phase de conception didactique ou pour la projection de ressources comme les enseignants du secondaire déclarent le faire (Brunel et Quet, 2017) mais aussi pour permettre une séance multimodale et composite qui s'adresserait à différents profils d'élèves, pour mettre en œuvre une *pédagogie inversée* (Bissonnette et Gauthier, 2012) qui entraîne généralement la collaboration entre élèves et l'engagement qui va avec ; ludifier ses enseignements pour amener un caractère non conventionnel à l'apprentissage, par le biais des jeux sérieux qui soutiennent l'expérimentation (Gellas, 2023) et donc les profils intrapersonnels et kinesthésiques évoqués précédemment ; aménager sa classe de collège de manière flexible pour rendre la classe plus accueillante avec un espace-classe partagé en plusieurs zones qui permette de varier les scénarios pédagogiques et de répondre à différents profils cognitifs : travail individuel et autonome, travail en groupe, travail encadré par le professeur, présentation de travaux par les élèves (*teaching learning*), etc. (Connac, Hueber et Lanneau, 2022).

Il est évident que ces modalités pédagogiques nécessitent un accompagnement et de la formation.

#### **4.3. Modalités de formation continue : privilégier l'accompagnement *in vivo***

Si les études évoquées en première partie rapportaient non seulement un manque de formation et un sentiment d'efficacité en berne chez beaucoup d'enseignants qui doivent accueillir des EBEP, à travers cette étude, nous avons pu constater que des enseignants réfractaires à l'inclusion en début

d'année ont évolué dans leur posture professionnelle face aux élèves à Besoins Éducatifs Particuliers grâce à l'accompagnement sur le terrain. Tout d'abord, car l'accompagnement portait de leurs élèves et non pas de cas théoriques non transférables dans leur classe. Ensuite, le fait de se focaliser sur le groupe classe et non sur un élève ou un petit groupe d'élèves semble davantage pertinent et porteur pour l'enseignant. Pour finir, cette modalité de formation se rapproche du tutorat avec une aide et des conseils pratiques individualisés pour l'enseignant, situés au plus près de son expérience et, si cela est bénéfique et attendu par les stagiaires enseignants en cours de formation initiale depuis de nombreuses années (Baillat, 1996), on imagine que cela est également le cas dans le développement professionnel des enseignants plus chevronnés.

Si la prise en compte de la diversité des élèves amène aux constats de difficultés d'apprentissage grandissantes, cette étude montre qu'il peut être intéressant de ne pas se focaliser sur les profils individuels d'élèves, mais de bien rester centré sur le groupe classe et l'hétérogénéité des profils qui la composent. Cela questionne également le rôle de la formation initiale ou continue des enseignants qui doit permettre de développer d'autres manières d'enseigner, que l'on se place au niveau de l'organisation de la classe ou des outils utilisés. L'inclusion des élèves ne peut se faire sans innovation ou rénovation pédagogique.

## Références

AMIOT Leslie, 2021, *Évaluation du dispositif d'auto-régulation pour l'inclusion scolaire d'enfants autistes en milieu ordinaire* (Nouvelle-Aquitaine), Bilan de fin d'évaluation, Nexem.

AMIOT Leslie, CURIEN François, GUILLERM Vincent, PELLAN Dominique & GOMBERT Anne, 2024, « La formation à l'éducation inclusive : où en est-on dans les nouvelles maquettes du Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation en France ? », in Jean-Michel PEREZ, Géraldine SUAU, et Marie-José GREMMO (dir.), *Éducation et formation aux pratiques inclusives. Tensions entre reproduction et innovation*, Nancy, Éditions de l'Université de Lorraine (EDUL), série « Éducation inclusive », p. 197-213.

ANDRE Amaël, CARPENTIER Christophe & FERRE Véronique, 2021, « Entre adaptation ciblée et adaptation pour tous : vers une pyramide inclusive en EPS », in Amaël ANDRE et Nicolas MARGAS (dir.), *L'inclusion, Revue EP&S*, p. 67-82.

BAILLAT Gilles, 1996, « Au centre ou sur le terrain : deux modèles de tutorat en formation des enseignants », *Recherche & formation*, 21, p. 141-153.

BANDURA Albert, 1977, *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

BERNERON Christelle, 2020, « Quel(s) format(s) pédagogique(s) pour la lecture analytique en classe de seconde ? », *Le Français aujourd'hui*, 210 (3), p. 15-29.

BISSONNETTE Steve & GAUTHIER Clermont, 2012, « Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ? », *Formation et profession*, 20 (1), p. 23-28.

BRUNEL Magali & QUET François, 2017, « La lecture et les ressources numériques : état des lieux des pratiques d'enseignement dans le secondaire en France », *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, Érudit, disponible sur

<https://www.erudit.org/en/journals/rechercheslmm/2017-v5-rechercheslmm03725/1046903ar/>  
(Consulté le 8 février 2024)

BRUNER Jérôme, 1983, *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.

CONNAC Sylvain, HUEBER Catherine & LANNEAU Laurent, 2022, « Aménagements flexibles et coopération entre élèves », *Didactique et pédagogie en aménagement flexible*, 3 (1), p. 11-36.

DALE Edgar, 1946, *Audiovisual methods in teaching*, New York, Dryden Press.

DEPP, 2022a, *Élèves en situation de handicap*, Document de Synthèses [mise à jour août 2022].  
ISSN : 2779-3532

DEPP, 2022b, *Évaluations de début de sixième 2022 Premiers résultats*, Série Études Document de travail n°2022-E07.

DOISE Willem & MUGNY Gabriel, 1981, *Le développement social de l'intelligence*, FeniXX réédition numérique.

France. Ministère des solidarités, de la santé et de la famille, 2005, *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* Loi n°2005-102, 11 février.

France. Ministère de l'éducation nationale, 2013a, *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* Loi n°2013-595, 13 juillet.

France. Ministère de l'éducation nationale, 2013b, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013.

France. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2018, *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Les spécificités du cycle des approfondissements (cycle 4)* Arrêté du 17-7-2018 – J.O. du 21-7-2018.

France. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2020, Le cahier des charges relatif aux contenus de la formation initiale spécifique pour les étudiants ou fonctionnaires stagiaires se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation concernant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers Arrêté du 25-11-2020-J.O. du 18-12-2020.

GARAS Véronique & CHEVALIER Claudine, 2012, *Test Intelligences Multiples* [en ligne]. Disponible sur :

[https://ien-montelimar.web.ac-grenoble.fr/sites/default/files/Media/document/test\\_intelligences\\_multiples-eleves.pdf](https://ien-montelimar.web.ac-grenoble.fr/sites/default/files/Media/document/test_intelligences_multiples-eleves.pdf)

GARDNER, Howard, 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Book.

GARDNER Howard, 2008, *Les intelligences multiples*, Paris, Éditions Retz, Collection Petit Forum.

GELLAS Alexis, 2023, « Jouer pour le pire ou pour le meilleur ? Ludifier l'étude de la langue au lycée permet-il une meilleure acquisition des notions et des compétences d'analyse ? Scénariser un parcours d'apprentissage en s'inspirant du jeu », [en ligne]. Disponible sur : <https://lettres-lca.enseigne.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article456>

GENOLINI Jean-Paul & TOURNEBIZE Alain, 2010, « Scolarisation des élèves en situation de handicap physique : Les représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive », *Staps*, 88 (2), p. 25-42.

GOMBERT Anne, BERNAT Véronique & VERNAY Frédérique, 2017, « Processus d'adaptation de l'enseignement en contexte inclusif : étude de cas pour un élève avec autisme », *Carrefours de l'éducation*, 43 (1), p. 11-25.

HERNANDEZ Lucie, OUBRAYRIE-ROUSSEL Nathalie & PRETEUR Yves, 2014, « De l'affirmation de soi dans le groupe de pairs à la démobilisation scolaire », *Enfance*, 2 (2), p. 135-157.

LEYSER Yona, ZEIGER Tali, & ROMI Shlomo, 2011, "Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education". *International Journal of Disability Development and Education*, 58 (3), p. 241-255.

MOUSSI Dalila, 2020, « Prendre en compte la diversité des élèves dans une perspective inclusive : qu'en disent des professeurs des écoles stagiaires à l'issue de leur année de formation à l'INSPÉ ? », *INRE Educ recherche*, 10 (2), p. 65-94.

OCDE, 2000, *Besoins éducatifs particuliers : statistiques et indicateurs*, Paris.

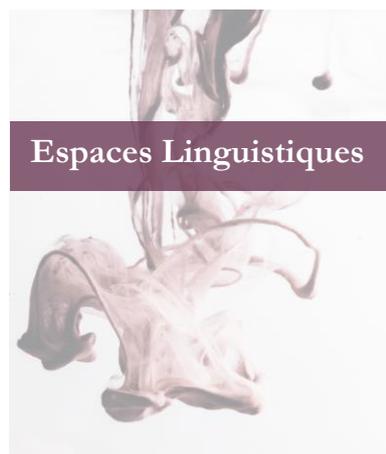
PIAGET Jean, 1936, *La naissance de l'intelligence chez l'Enfant*, Delachaux et Niestlé.

POUSSIN Charlotte, 2021, *La pédagogie Montessori*, Presses Universitaires de France.

TESSIER-SWITLICK Diane M., [1996] 1997, “Curriculum modifications and adaptations”, *in* Diane F. BRADLEY, Margaret E. KING-SEARS, Diane, M. TESSIER-SWITLICK (dir.), *Teaching students in inclusive settings: From theory to practice*, Allyn & Bacon, p. 225-251.

TRICOT André, 1998, « Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller », *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 1, p. 37-64.

VYGOTSKI Lev, [1934] 1985, *Pensée et Langage*, traduit du russe par Françoise Sève, Paris, Éditions Sociales.



## L'émergence du malentendu en formation spécialisée The emergence of misunderstanding in specialist training

Sandrine DICHARRY-POMAREZ<sup>10</sup>

Enseignante titulaire INSPÉ, chercheur associé LACES

sandrine.dicharry-pomarez@u-bordeaux.fr

---

URL : <https://www.unilim.fr/espaces-linguistiques/855>

DOI : 10.25965/espaces-linguistiques.855

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

---

**Résumé :** L'éducation inclusive invite tous les acteurs éducatifs à s'engager dans une disposition à l'inclusion. Cette perspective conduit les enseignants à faire face au malentendu issu des interactions professionnelles. Nous avons mené une recherche qualitative et longitudinale avec des enseignants stagiaires et des enseignants spécialisés se formant au Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappéi). Les résultats apportent une lecture sur les manières d'être et les manières de faire de l'enseignant spécialisé/inclusif se réalisant dans la quête d'une évolution personnelle et professionnelle. Ils conduisent vers la projection d'un sujet, capable de se faire confiance et d'être soi dans une relation professionnelle qui fait face à un malentendu.

**Mots clés :** éducation inclusive, formation, enseignant spécialisé, malentendu

**Abstract:** Inclusive education invites all educational stakeholders to commit to an inclusive approach to teaching. This perspective leads teachers to face misunderstanding in professional interactions. We conducted qualitative and longitudinal research with trainee teachers and specialist teachers training for the Certificate of Professional Aptitude for Inclusive Education Practices (Cappéi). The results provide insight into the ways of being and the ways of doing of the specialist/inclusive teacher in the quest for personal and professional development. They lead towards the projection of a subject, capable of trusting themselves and being themselves in a professional relationship facing a misunderstanding.

**Keywords:** inclusive education, training, specialist teacher, misunderstanding

---

<sup>10</sup> Docteure qualifiée en sciences de l'éducation et de la formation, enseignante titulaire INSPÉ Bordeaux en éducation inclusive. Elle est responsable pédagogique Cappéi et responsable pédagogique du module diversité des élèves, et des mises en œuvre pratiques des évaluations des BEP et des adaptations didactiques dont l'accessibilité universelle. Chercheuse associée au Laboratoire cultures éducation sociétés (LACES EA 7437) et membre de l'association internationale d'études sur les enseignants et l'enseignement (ISATT), ses thématiques de recherches sont l'éducation inclusive, la formation, la professionnalité des enseignants et les pratiques pédagogiques inclusives. / Qualified doctor in education and training sciences, teacher in inclusive education at the Higher National Institute of Teaching and Education (INSPÉ) of Bordeaux. She is the pedagogical manager of the Certificate of professional competence in inclusive education practices (Cappéi) and the pedagogical manager of the "student diversity" module, and practical implementations of BEP evaluations and didactic adaptations including universal accessibility. Associate researcher at the Laboratory of Cultures, Education and Societies (LACES EA 7437) and member of the International Association for Teacher and Teaching Studies (ISATT), her research themes are inclusive education, training, teacher professionalism and inclusive pedagogical practices.

## Introduction

Depuis la conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux (UNESCO, 1994), la France élabore un cadre législatif concernant l'éducation inclusive qu'il est possible de comprendre à partir de trois moments clés : la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (loi n°2005-102) fixant l'interaction de facteurs internes et de facteurs environnementaux pour définir une situation de handicap, la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république (loi n°2013-595) inscrivant l'inclusion scolaire pour tous les élèves, la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (loi n°2019-791) fixant comme priorité de faire évoluer l'école vers une éducation plus inclusive. Ces éléments de cadrage sont en lien avec les recommandations internationales, actées au forum mondial de l'éducation, concernant le cadre d'action de 2015 à 2030 « Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous » (UNESCO, 2015). Cela conduit les politiques éducatives françaises à placer la question de l'inclusion scolaire sur le devant de la scène. Dans le processus de mise en œuvre d'une éducation inclusive, la formation est considérée comme une pierre angulaire qui a toute sa place mais elle est également considérée comme élément déclencheur d'une réaction chez l'enseignant dans le sens d'un catalyseur (Gardou, 2013). Or aujourd'hui, même si l'éducation inclusive est majoritairement acceptée par les enseignants, ils ne se « sentent pas être suffisamment armés pour y faire face de la manière la plus efficace » (Desombre & Chateignier, 2023, p. 166). La question des formations laissait déjà de son côté apparaître « d'une part une optique de spécialisation importante, référée à certains handicaps sensoriels et s'apparentant aux *disability studies* et, d'autre part, une optique, encore largement rhétorique, centrée sur la prise en compte des besoins éducatifs particuliers » (Mazereau, 2010, p. 22). Aujourd'hui, l'obligation est faite aux enseignants, non seulement de transformer leur pratique pour accueillir les élèves à besoins éducatifs particuliers afin de mettre en œuvre une pédagogie spécifique censée répondre aux diverses situations, mais aussi d'agir dans une démarche partenariale. De plus, de nombreux dispositifs les contraignent à adopter des pratiques individualisées d'accompagnement. Autrement dit, la singularisation des pratiques en fonction de chaque élève est envisagée comme problématique et est dénoncée par certains enseignants comme une hypocrisie (Charles, Cacouault, Katz, Legendre, Connan, Rigaudière, 2023). Ces éléments introductifs montrent l'intérêt de repenser les contenus et les modalités d'une formation en accord avec le développement d'une école inclusive. Dès lors, face à l'exigence de répondre à la déclinaison du modèle inclusif français, à la diversité des modes de scolarisation où cohabitent le système éducatif ordinaire et le système éducatif spécial, un engagement éthique et pratique dans un processus inclusif nous semble interrogeable. Nous proposons alors pour cet

article d'étudier la question de l'inclusion éducative depuis l'engagement des enseignants en formation continue, au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappéi), une fois le diplôme de professeur obtenu. Comment s'organisent-ils dans les faits pour mettre en œuvre des pratiques multiformes avec les autres professionnels ? Dans cet article nous tenterons de montrer les manières d'être et de faire des enseignants spécialisés en quête d'une évolution personnelle et professionnelle à l'ère de l'inclusion éducative. Plus précisément, nous nous attarderons sur la projection de la professionnalité de l'enseignant spécialisé/inclusif, un sujet social, capable de se faire confiance et d'accepter d'être soi au moment où l'exigence constante d'innovation pédagogique fait face à des contextes professionnels qui se dégradent. L'article présente l'argumentaire suivant : face au malentendu vécu dans des interactions professionnelles, avec la visée pour tous les acteurs d'une disposition à l'inclusion, quelles sont les manières d'être et les manières de faire de l'enseignant spécialisé/inclusif ?

## **1. La formation des enseignants à l'éducation inclusive**

### **1.1. Une nouvelle formation spécialisée pour une nouvelle professionnalité**

Des formations sont indispensables pour transformer des pratiques, car la réussite du processus d'apprentissage des élèves avec des besoins éducatifs particuliers relève de la responsabilité des pédagogues, capables de produire des adaptations pédagogiques et didactiques, dans la continuité de la formation initiale des enseignants. Les certifications des enseignants spécialisés sont structurées en cinq périodes : le premier Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés (CAEA) en 1909, le Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI) en 1963, le Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires (Capsais) en 1987, le Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves handicapés (Capa-SH et 2CA-SH) en 2004, et enfin le Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappéi) en 2017. Il s'agit d'une série de différents titres professionnels concernant l'enseignant spécialisé que l'on peut qualifier de « trilogie : classe spéciale-catégorie spéciale d'élèves-maître spécialisé » (Puig, 2015, p. 44). Autrement dit, en France, l'histoire de la formation spécialisée s'est construite depuis des catégories de public, des catégories de structures et de dispositifs et des catégories de formes d'action (Puig, 2015). L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) inscrit la volonté d'une formation des enseignants spécialisés qui ne doit en aucun cas conduire un professionnel vers une spécialisation réductrice, mais au contraire vers une spécialisation permettant d'enseigner malgré la rencontre tout au long d'une carrière professionnelle d'une variété d'obstacles d'apprentissage des élèves. Dès

lors, il est question de former des enseignants à la notion de diversité, qui, si elle « continue à troubler, [...] s'attache désormais à traduire l'infinie variété humaine et la polyphonie des mondes socioculturels, assemblages changeants, hétéroclites et multiformes » (Gardou, 2012, p. 20). La formation donne une place centrale à l'enseignant dans un parcours constitué d'un ensemble pensé et organisé, sorte de catalyseur dans le changement des pratiques professionnelles (Gardou, 2013). Mais, en formation, les enseignants sont en demande de savoirs qui vont leur permettre d'agir en classe et de répondre aux différentes situations qui se présenteront à eux, car à la peur de l'inconnu peut s'ajouter un sentiment de culpabilité lorsqu'ils sont tiraillés entre le désir de se concentrer sur un enfant et le sentiment de ne pas s'occuper assez des autres élèves. Les enseignants en formation retiennent alors que les différents savoirs issus des recherches ne peuvent pas être immédiatement utilisés dans la gestion du travail proposé en classe, introduisant « un déphasage croissant entre l'idéal de transmission du savoir et la réalité du terrain » (Duquenes-Belfais, 2008, p. 16). C'est pourquoi de nombreuses recherches et rapports concernant la formation des enseignants identifient l'existence d'un malentendu entre les savoirs issus de la recherche et les savoirs issus de l'expérience professionnelle (Rayou, 2008). Il y est fait l'hypothèse d'un espace manquant, un élément intermédiaire entre le sujet et les savoirs, entre le sujet et autrui. De plus, le paradigme inclusif introduit un autre enjeu pour le système éducatif français consistant à dépasser une logique quantitative de l'inclusion pour construire une logique qualitative. Chaque enfant a toute sa place à l'école sans conditions préalables et l'école propose des aménagements nécessaires aux apprentissages de chacun. L'exigence est faite alors au métier d'enseignant de se réaliser dans des ajustements nécessaires concernant la réalisation de l'activité d'enseignement. Aujourd'hui, dans cet environnement scolaire, les enseignants spécialisés tout comme les différents personnels éducatifs et les professionnels des secteurs de la santé et du secteur médico-social deviennent des acteurs clés d'un processus de changement. La nouvelle professionnalité de l'enseignant spécialisé en devenir se construit et se développe depuis la mise en œuvre d'un nouveau référentiel de compétences professionnelles constitué de trois missions : exercer dans un contexte inclusif, devenir expert de l'analyse des besoins et des réponses à construire, devenir personne ressource. Dès lors, les enseignants spécialisés en devenir se sentent une grande responsabilité, mais ils ne pensent pas toujours avoir les moyens de l'exercer.

## **1.2. Une nouvelle professionnalité face au malentendu**

Le sujet utilise le langage pour se faire entendre et cela se heurte inévitablement au langage de l'autre car « le sentiment de ne pas être compris, renvoie non seulement au discours ou au message, mais aussi à la personne car ce qui est frustré c'est le désir de reconnaissance du sujet parlant » (Garand,

2009, p. 88). Le malentendu, présent dans une situation de communication et de dialogue, peut conduire jusqu'au désaccord pouvant aboutir au conflit, car « le malentendu continue d'être perçu comme un phénomène fâcheux, comme un facteur à la fois d'incompréhension et de conflit » (*Ibid*, 2009, p. 87). Mais il peut également être perçu comme l'illusion d'un accord lorsque par exemple il n'est pas reconnu dans son existence. Dans cette position, la définition du malentendu est adossée à la question de la règle et de la norme. Le malentendu est alors « un écart entre représentations : l'autre ne me voit pas nécessairement tel que je m'imagine moi-même et vice versa » (Garand, 2009, p. 89). Il est question de penser le malentendu dans le rapport à l'autre et à soi, en situation de dialogue, comme étant une distance entre les représentations de chaque sujet qu'il est possible de prendre en compte par l'utilisation du langage. Cette distance peut également être considérée sous l'angle de l'histoire qui se vit entre les sujets investis, ce qui conduirait à comprendre le malentendu selon le domaine du contenu sémantique, mais aussi selon le domaine du lien relationnel entre les sujets. Le malentendu est au cœur d'une prise en compte de l'autre, de l'écoute de l'autre, de l'acceptation de l'autre en tant que sujet autre. C'est pourquoi il est possible de l'interroger sous un autre angle, le positionner comme élément central puisque permettant l'émergence et la prise en compte des divers points de vue. Il est de fait question de caractériser le malentendu également comme élément renvoyant à l'exclusion de considération d'une quelconque norme. Pour ce faire, positionner « le malentendu en tant que source ou carburant du conflit » (Garand, 2009, p. 88), prend appui sur les principaux lieux du malentendu qui seraient : « le penser, le dire, le vouloir, l'imaginer, le croire, l'entendre, le comprendre » (*Ibid.*, p. 91). Il s'agit pour le sujet d'être authentique, et donc de s'autoriser à prendre une place qui lui permettra d'aller vers la réalisation de ses pratiques professionnelles. En résumé, le malentendu peut d'une part faire accéder à l'émergence et à l'explicitation de chacun, et d'autre part servir à la compréhension d'une situation professionnelle menée à partir du croisement d'une pluralité de points de vue. Finalement, expliquer cela conduit à définir le malentendu comme « une zone neutre, un terrain vague où l'identité ou mieux, les identités différentes et confrontées peuvent se positionner tout en restant séparées précisément grâce au malentendu » (La Cecla, 2002, p. 14). Une fois ces éléments de définition présentés, nous proposons de les transposer dans le contexte scolaire depuis la place de l'enseignant spécialisé/inclusif. Dans ce contexte, nous considérons le malentendu vécu sur le terrain, depuis des interactions professionnelles entre un enseignant spécialisé/inclusif et un autre acteur éducatif.

## **2. Une recherche qualitative et longitudinale**

L'article prend appui sur les travaux d'une recherche qualitative que nous avons effectuée de 2017 à 2020 dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'éducation et de la formation. Il était question d'une inscription dans une recherche qui reconnaissait la compétence individuelle et collective que cela soit dans l'agir ou dans la compréhension de l'agir, ce qui a conduit : à une préoccupation d'émancipation critique individuelle et collective, à une compréhension des pratiques en considérant le contexte dans lequel elles s'inscrivent, à une perspective d'amélioration des pratiques professionnelles et enfin à une perspective d'engagement vers des pratiques de communautés de praticiens. Nos travaux proposent une analyse de l'émergence d'une nouvelle professionnalité d'enseignant spécialisé/inclusif. Le travail d'investigation a été réalisé à partir de l'observation de l'engagement de l'enseignant, en devenir enseignant spécialisé, dans une formation spécialisée professionnelle, la formation Cappéi. Nous définissons la notion d'engagement en référence aux travaux de recherche de Kaddouri (2011). Nous proposons alors de comprendre l'engagement comme une manière d'être soi, et une relation à autrui et au monde se réalisant dans une certaine temporalité. En résumé, la recherche se proposait de travailler selon deux axes de réflexion autour de l'enseignant spécialisé en devenir : d'une part interroger l'engagement subjectif de l'enseignant dans une disposition à l'inclusion et d'autre part interroger le travail collectif à partir de son injonction, dans une démarche de recherche entre praticiens d'un même contexte. Nous définissons une disposition à l'inclusion, comme la prise en compte des difficultés d'apprentissage par l'accessibilité des savoirs à tous les élèves.

### **2.1. Un protocole en trois étapes inscrit l'enquêté comme acteur compétent**

La mise en œuvre est envisagée à partir d'un positionnement de l'enquêté, acteur compétent (Giddens, 1987) auquel est associé un positionnement de chercheuse accompagnatrice (Beauvais, 2007). L'implication de la chercheuse accompagnatrice et celle de l'enquêté ont été posées dès le départ du projet dans la perspective de tendre vers quatre modèles d'investigation qui permettent l'expression d'une vision complémentaire, la valorisation de l'acteur compétent, la compréhension de ce qui se passe et enfin la considération des histoires singulières (Guignon & Morrissette, 2006). Le choix de positionner l'enquêté, acteur compétent, repose sur une conception d'un enseignant capable de réfléchir sur sa pratique et capable d'en parler. L'acteur compétent développe une réflexivité au quotidien que la démarche se proposait de mettre sur le devant de la scène en sollicitant le point de vue et la capacité à le dire. Il s'agit pour nous chercheuse de comprendre avec et pour les professionnels de l'enseignement qui s'engagent en formation Cappéi. Dans ce positionnement, notre intention se décline en un agir à destination de l'enquêté, un agir « pour que

l'autre s'agisse » (Beauvais, 2007, p. 54), agir pour comprendre. À partir de ces éléments, retenir la spécificité de chaque enseignant spécialisé est premier. Dès lors, l'investigation a porté d'une part sur les postures et les savoirs ancrés dans l'expérience liés aux croyances et aux valeurs, et d'autre part sur les attitudes liées aux pratiques observables. L'enquête menée a été construite en trois étapes successives et intégrées. Une première étape propose une investigation, à partir d'une observation en situation sur le temps de la formation d'un groupe de trente-cinq enseignants stagiaires, d'un questionnaire formatif soumis à quatre-vingt-dix-sept enseignants stagiaires et d'un *focus group* vécu par un groupe de douze enseignants stagiaires en fin de formation. Cette première étape du protocole, menée dans le temps et sur le lieu de formation des enseignants stagiaires visait, d'une part, l'entrée en communication avec les enquêtés par l'observation lors de cours à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ), considérant la place de la chercheuse formatrice et la connaissance du terrain d'enquête, et d'autre part la découverte de l'engagement en formation par le questionnaire formatif en début de formation et le *focus group* en fin de formation. Une seconde étape, constituée d'entretiens compréhensifs s'adressant à six enseignants stagiaires (corpus 1), en stage sur leur poste support de formation, dans le but d'interroger *un positionnement d'être en recherche*. L'expression « positionnement d'être en recherche » est caractérisée à l'appui des travaux de recherche de Wentzel (2009), menés dans le cadre de la formation des futurs enseignants. Dans un positionnement d'être en recherche, le professionnel développe les compétences d'un acteur réflexif largement présentes dans les référentiels de compétences afin de valoriser de la part du professionnel, une réflexion dans et sur la pratique. Ce modèle a conduit à l'identification de la figure du praticien réflexif, figure centrale d'un débat sur l'identité enseignante, et d'un modèle de professionnalité (Wentzel, 2009). Cette seconde étape se termine par dix-neuf entretiens compréhensifs (corpus 2) concernant la conceptualisation et la mise en œuvre de pratiques inclusives en construction, avec la visée d'une disposition à l'inclusion associée aux injonctions institutionnelles et à la mise en œuvre locale et contextualisée. Il s'agissait d'être au plus près du travail réel de chaque enseignant stagiaire en posant le cadre d'investigation *in situ*, au sein d'un contexte professionnel familier de l'enseignant stagiaire.

Une troisième étape investigate auprès d'enseignants certifiés, dans l'établissement scolaire de référence, avec treize entretiens biographiques (corpus 3) et dix entretiens compréhensifs (corpus 4), pour découvrir l'engagement dans une professionnalité d'enseignant spécialisé/inclusif, au sein d'un établissement inclusif. Cette étape est proposée dans l'objectif de poursuivre l'investigation de manière longitudinale, une fois la certification obtenue. L'investigation est envisagée dans un temps post certification, le passage du statut d'enseignant stagiaire à celui d'enseignant effectif, en référence à la mission du référentiel des compétences professionnelles de

l'enseignant spécialisé « expert dans l'identification des besoins pour construire des réponses » (Circulaire du 2-12-2021).

Autrement dit, afin de mettre en avant le souci de l'autre dans ce qu'il est, dit, montre de singulier, nous avons donc fait le choix de donner la parole aux enseignants, stagiaires ou certifiés, sous différentes formes avec un questionnaire formatif (Q=97) et l'entretien individuel et collectif (N=49). Par ces choix d'outils, la perspective était « d'amener un acteur à se raconter dans une situation vécue qui lui permettrait de renouer avec les contraintes qu'il a prises en compte et les ressources qu'il a mobilisées pour affronter un problème » (Morrissette & Guignon, 2006). Par exemple, un questionnaire formatif est proposé en début d'investigation pour permettre à l'enquêté de poser sa parole à l'écrit, car l'écriture est envisagée comme un moyen d'accès à l'expérience. L'outil questionnaire proposé afin d'interroger le rapport à la formation, permet de se rapprocher d'un sujet en formation, indépendamment de l'évaluation de la formation (Fleitz, 2004). Cette approche positionne l'enseignant en formation sous l'angle d'un acteur doté d'un projet, et ainsi amène à décrire le sens donné par chaque sujet à la formation à partir d'un questionnement ouvert posé à l'écrit. Le questionnaire formatif est composé de six questions : « Quelles sont mes motivations pour cette formation ? Quelles sont mes attentes de formation ? Quelle est mon expérience professionnelle et quelles sont mes compétences professionnelles comme points d'appui ? Quels sont mes besoins dans le cadre de la formation ? Quel est mon projet professionnel au regard de la formation ? Quel est mon bilan pour la première session de formation ? »

Dans cette perspective de recherche avec l'enquêté, nous avons également utilisé l'entretien. Ce dernier commence en associant une professionnalité à celle d'un enseignant de l'école inclusive, afin de proposer à l'enquêté de se référer à une expression avec laquelle il circule quotidiennement dans son contexte professionnel, mais qu'il retrouve également dans les éléments théoriques déclinés dans les modules de formation. L'entretien s'inscrit alors dans une relation d'accompagnement, une sorte d'histoire se jouant à deux, à chaque fois singulière. Il est ainsi repris un élément méthodologique, reconnaissant l'enseignant stagiaire acteur compétent, capable de réfléchir à son quotidien, à une mise en œuvre proposée, et capable d'en rendre compte lorsqu'il est accompagné dans son effort d'explicitation. Concernant le corpus 2, nous avons utilisé le guide suivant : « Comment vous décririez-vous en tant que futur enseignant spécialisé en prenant appui sur votre pratique, sur votre questionnement, et aussi sur la manière dont vous avez envie de vous projeter une fois la formation terminée ? Pouvez-vous faire l'hypothèse que cet enseignant spécialisé serait un sujet chercheur sur le terrain ? Je terminerai en vous demandant comment vous vous définiriez en tant qu'enseignant spécialisé ? » Pour clore le protocole, nous avons mené une dernière investigation avec le guide d'entretien suivant proposé au corpus 4 : « L'enseignant

spécialisé, quand il se dit et se vit chercheur sur le terrain, peut devenir catalyseur d'une communauté d'enseignants chercheurs sur le terrain. Dans votre établissement, quelle est la manière dont vous le faites vivre ? »

## **2.2. Découverte des manières d'être et de faire de l'enseignant spécialisé/inclusif**

Dans cet article nous souhaitons montrer les manières d'être et de faire des enseignants spécialisés en quête d'une évolution personnelle et professionnelle dans une disposition à l'inclusion. Nous associons une évolution du sujet enquêté à un processus d'engagement en formation. C'est pourquoi les résultats qui seront présentés par la suite ont été obtenus, d'une part, suite à l'analyse de dix-neuf entretiens individuels d'enseignants stagiaires ayant un poste support de formation (corpus 2) et, d'autre part, suite à l'analyse de dix entretiens individuels d'enseignants spécialisés, certifiés et ayant terminé leur formation professionnelle spécialisée (corpus 4). Les enseignants du corpus 2 ont un poste support de formation localisé dans un établissement ordinaire, soit sous la forme d'un dispositif d'accompagnement en Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) pour trois enseignants stagiaires, soit dans une Structure d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) pour quatre enseignants stagiaires, soit dans une Unité localisée d'inclusion scolaire (Ulis) du premier degré pour six enseignants stagiaires, soit enfin dans une Unité localisée d'inclusion scolaire (Ulis) du second degré en collège pour quatre enseignants stagiaires et en lycée professionnel pour 2 enseignants stagiaires. Le corpus 4 est constitué d'enseignants spécialisés volontaires, présents dans le corpus 3. Ils exercent pour neuf d'entre eux dans un établissement ordinaire et un dans un établissement spécialisé : trois dans une Unité localisée d'inclusion scolaire (Ulis) du premier degré, trois dans une Unité localisée d'inclusion scolaire (Ulis) du second degré en collège, deux dans une Structure d'enseignement général et professionnel adapté en (Segpa), un dans un Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et un dans une unité d'enseignement dans un institut médico-éducatif (IME).

Nous avons choisi une analyse qualitative, l'analyse de contenus, car s'agissant d'un ensemble d'instruments qui s'applique à des discours (Bardin, 2013). Nous nous sommes alors engagée à recueillir et à interpréter le sens que l'enseignant stagiaire (corpus 2) et l'enseignant spécialisé/inclusif (corpus 4) ont construit à partir de leur réalité, car soucieuse comme tout chercheur de donner un sens aux données recueillies. C'est donc à partir de la lecture des écrits obtenus que le travail d'analyse de contenu a été engagé, s'articulant en plusieurs étapes (L'Écuyer, 1987) dans une analyse thématique. Ainsi, à l'issue des entretiens menés, nous avons transcrit les unités de sens qui sont comprises en lien avec la professionnalité d'enseignant spécialisé/inclusif

envisagée selon le point de vue de l'enseignant stagiaire à partir de sa pratique, de ses questionnements et de la manière de se projeter enseignant spécialisé/inclusif. Concernant le corpus 2, il s'agit dans le travail d'analyse de prendre appui sur un modèle ouvert puisque les thèmes n'ont pas été découverts, mais décidés en amont. Nous avons découvert neuf thèmes : être en lien, travailler en projet, être en recherche, se déplacer, travailler en équipe, différencier, enseigner, anticiper, décoder un malentendu. *A contrario*, s'agissant du corpus 4, nous avons effectué l'analyse de contenu à partir d'une catégorisation fermée de trois éléments retenus des investigations précédentes : chercheur sur le terrain, pratiques nomades avec des déplacements physiques/non physiques, déplacements innovants disjoints/conjoints.

Tout d'abord, les enseignants stagiaires expriment être *enseignants* et *chercheurs* dans un terrain de recherche qu'ils délimitent aux contextes professionnels variés. Ces éléments nous conduisent à la découverte d'un chercheur sur le terrain, un praticien qui va mettre en œuvre un dispositif lui permettant de recueillir des éléments de compréhension (chercher) dans l'objectif d'enseigner, c'est-à-dire de conduire les élèves vers la réussite.

Ensuite, nous avons découvert que l'enseignant spécialisé s'engage dans des pratiques professionnelles auxquelles il a été choisi d'associer l'adjectif qualificatif « nomade ». Nous proposons une définition des pratiques nomades se construisant à partir de déplacements continus. Des mises en œuvre de pratiques nomades s'effectuent soit sous la forme de déplacements physiques, soit sous la forme de déplacements non physiques comme des déplacements d'informations et d'outils.

Enfin, l'enseignant spécialisé réalise ces déplacements de manière isolée ou conjointe avec les autres acteurs de l'inclusion scolaire.

### **3. Un sujet capable de se faire confiance et d'accepter d'être soi**

#### **3.1. Des engagements singuliers dans une professionnalité d'enseignant spécialisé**

À partir de l'analyse des corpus 2 et 4, nous proposons alors une compréhension des différentes manières de s'engager dans une professionnalité d'enseignant spécialisé depuis des malentendus vécus dans des interactions professionnelles avec d'autres enseignants ou d'autres professionnels. Le malentendu apporte un premier niveau de lecture dans les rapports entre les individus qui peut être résumé, soit sous le désaccord, soit sous l'illusion de l'accord. Dans les deux cas, il est question d'un facteur d'incompréhension. En effet, soit l'enseignant stagiaire cherche à décoder le malentendu : « on expose chacun quelles sont nos attentes et enfin on explicite et c'est plus facile,

c'est ce qui est le plus source de malentendus » ; soit il l'identifie et décide de le contourner : « j'essaie avec ceux qui sont un peu ouverts et... les personnes avec lesquelles c'est possible dans mon contexte, les collègues qui sont attentifs aux élèves de l'Ulis ». Ce positionnement face au malentendu conduit l'enseignant stagiaire à développer différents stratagèmes pouvant le placer, d'une part, comme un professionnel ouvert sur l'extérieur (« j'ai l'impression d'être publicitaire, non mais c'est vrai voilà je fais de la pub ») et, d'autre part, comme un professionnel isolé (« je suis toujours dans mon contexte et il faut que je sois en recherche d'être un peu plus ouverte » et « Je pense que je peux toujours encore plus aller vers l'inclusion parce que là ça reste très en classe »). Le sujet s'engage alors en installant le malentendu soit comme un obstacle, soit comme une ressource, voire comme un malentendu heureux puisque permettant d'entrer dans un espace relationnel à construire et qui peut conduire à un accès et à une compréhension du réel de la situation de l'autre et de soi (Garand, 2009). L'engagement dans une professionnalité à l'appui d'un malentendu heureux encourage la perspective pour l'enseignant stagiaire d'une pensée prenant en compte la diversité en la rendant explicite à l'oral ou à l'écrit :

C'est ne pas imposer, arriver à négocier avec certaines choses, vraiment avec des arguments explicites et après faire bien entendre à l'enseignant que la solution n'est pas dans un petit filtre magique et que dans deux jours ça ne sera pas réglé ! Car l'enseignant vient nous voir et nous dit : on va arrêter l'atelier philo là et tu vas prendre trois élèves parce qu'ils n'ont pas de posture d'élève. Il faut les mettre en pensée en ayant des arguments clairs et explicites et en ayant un taux d'exigence. Il faut croire en nos médiations, il faut croire en notre relation pour faire évoluer les choses. (enseignante spécialisée en RASED)

La considération du malentendu sous cet angle par l'enseignant stagiaire peut le conduire vers l'identification et l'analyse des différents obstacles présents au départ du travail à deux,

Là le malentendu il va être vite décelé dans le sens où comme on explique chacun nos attentes vis-à-vis de soi, vis-à-vis de l'autre, de la rencontre et des conséquences de notre coopération, je trouve que l'on décèle rapidement là où on n'était pas sur la même position pour après collaborer. (enseignante spécialisée en RASED)

En résumé, un enseignant stagiaire, personnel d'un établissement inclusif et membre des équipes professionnelles, s'engage depuis des malentendus issus des interactions professionnelles. Il déploie des pratiques nomades, soit sous la forme de déplacements physiques soit sous la forme de déplacements d'outils ou d'informations. La conséquence de ce processus le conduit à construire et développer une professionnalité d'enseignant spécialisé/inclusif isolé ou ouvert.

### 3.2. Vers un style pédagogique inclusif

Les résultats d'une recherche dont le terrain d'investigation est la formation des enseignants spécialisés au Japon présentent les conséquences d'une politique « d'éducation de soutien spécialisé » (Mithout, 2020). Par ce modèle, le Japon souhaite s'éloigner d'une catégorisation des enseignants en ne distinguant plus l'enseignant spécialisé et l'enseignant ordinaire. Ainsi, « les enseignants spécialisés et les enseignants ordinaires sont en réalité les mêmes personnes, à différents moments de leur carrière » (*Ibid.*, p. 59). Ces résultats nous invitent à envisager une piste d'investigation concernant la circulation des sujets enseignants spécialisés. Imaginer des règles de circulation des sujets enseignants, le mouvement dans des communautés de sujets enseignants pourrait permettre aux professionnels de s'engager dans une dynamique de compréhension de l'objet inclusion. L'engagement des praticiens de terrain dans des déplacements innovants d'enseignants apparaît comme une voie nouvelle de définition d'une professionnalité d'enseignants spécialisés. Nous proposons une compréhension à l'appui des déplacements innovants :

pour que l'innovation se mette en place ou qu'initialement une réflexion s'enclenche, il est indispensable que les acteurs osent une remise en question, moment incontournable dans l'innovation. Il importe qu'ils prennent le risque de discuter de la situation actuelle, de ce qu'ils veulent changer et, par conséquent, de ce qu'ils sont prêts à investir. Pour ce faire, les acteurs s'engagent dans une démarche d'appropriation caractérisée par une logique de résolution des problèmes auxquels ils sont confrontés. (Lison, Bédard, Beaucher et Trudelle, 2014, p. 13)

Des déplacements innovants sont alors réalisés par l'enseignant spécialisé afin d'interroger une professionnalité, et construire un chemin singulier parfois en décalage avec des attendus d'un contexte normalisant. L'enseignant spécialisé est un professionnel qui répond aujourd'hui à une mission qui lui est attribuée dans le nouveau référentiel de compétences : exercer dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive, c'est-à-dire qu'à présent, l'objectif est placé non seulement sur le professionnel mais aussi sur les dispositifs d'inclusion. Ce modèle inclusif incite à reprendre l'historicité de l'enseignement spécialisé, un autre niveau d'analyse concernant la professionnalité des enseignants s'engageant dans la formation Cappéi. Il est question d'une nouvelle formation à envisager sans qu'elle ne « repose exclusivement sur des technicités médico-pédagogiques cloisonnées par types de déficiences » (Puig, 2015, p. 41). Finalement, il s'agirait d'envisager les enseignants spécialisés comme des acteurs compétents reprenant la main à partir d'une réflexion et d'un processus de développement de postures professionnelles construites sur la considération du malentendu leur permettant ainsi une ouverture vers un style pédagogique singulier.

## Conclusion

Dans cet article nous souhaitons montrer les manières d'être et de faire des enseignants spécialisés en quête d'une évolution personnelle et professionnelle à l'ère de l'inclusion éducative.

L'enseignant spécialisé est un sujet qui interprète à sa manière en lisant des réalités qu'il découvre à partir de l'existence de l'ensemble des relations sociales, à partir du malentendu dans des interactions professionnelles, à partir de la place qu'il s'attribue et à partir de la distance qu'il est capable d'opérer par rapport à lui-même. Les résultats présentent alors des manières d'être et de faire d'un sujet capable de se faire confiance et d'accepter d'être soi en vivant des engagements singuliers dont la conséquence est la visée d'un style pédagogique inclusif. Les résultats obtenus présentent aussi des perspectives de recherche en visant, d'une part, des engagements et des savoirs ancrés dans l'expérience, associés à des valeurs et des croyances concernant l'éducation inclusive et, d'autre part, le développement d'une professionnalité d'enseignant spécialisé dépendante du contexte.

Pour conclure, dans le cadre du développement actuel de l'école inclusive et des évolutions des missions inclusives de tous les enseignants, les résultats permettraient d'entrevoir une possible articulation entre recherche, collaboration et professionnalisation en formation. Proposer cela permettrait d'envisager une professionnalisation toujours en mouvement, créatrice et innovante parce que se réalisant avec des déplacements innovants, à l'écoute des divers points de vue. La conséquence serait la compréhension de situations toujours inédites puisqu'en lien avec un contexte à analyser. Au moment où l'exigence constante d'innovation pédagogique est faite à chaque acteur éducatif, cela pourrait être aussi une piste supplémentaire de prise en compte des contextes professionnels.

## Références

BARDIN Laurence, 1986, *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.

BEAUVAIS Martine, 2007, « Chercheur-accompagnateur : une posture plurielle et singulière », *Recherches Qualitatives*, 3, Hors-Série, p. 44-58.

CHARLES Frédéric, CACOUAULT Marlaine, KATZ Serge, LEGENDRE Florence, CONNAN Pierre-Yves, & RIGOURDIÈRE Angelica, 2023, *Professeur.e.s des écoles : sociologie d'une profession dans la tourmente*, L'Harmattan, collection « Logiques sociales ».

DESOMBRE Caroline & CHATEIGNIER Cindy, 2023, *Des pratiques pédagogiques en contexte : l'exemple de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers*, Paris, Téraèdre, p. 155-174.

DUQUESNE-BELFAIS Françoise, 2008, « Répondre aux exigences de la formation des enseignants de l'ASH. L'analyse de pratiques comme lien entre théorie et pratique », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 41(1), p. 11-24.

FLEITZ Thierry, 2004, « Formation continue et transformation des pratiques enseignantes : le rapport à la formation », *Savoirs*, 4, p.79-97.

GARAND Dominique, 2009, « Figures et usages du malentendu », *Protée*, 37, p. 87-101.

GARDOU Charles, 2012, *La société inclusive, parlons-en : il n'y a pas de vie minuscule*, ERES.

GARDOU Charles, 2013. *L'éducation inclusive : une formation à inventer. Actes du Colloque international UNESCO*, Paris, 17-18 octobre 2013.

GUIDDENS Anthony, 1987, *La constitution de la société*, Paris, Presses universitaires de France.

GUIGNON Sylvie & MORRISSETTE Joëlle, 2006, « Quand les acteurs mettent en mots leur expérience », *Recherches qualitatives*, vol.26 (2), p. 19-38.

KADDOUTI Mokhtar, 2011, « Motifs identitaires des formes d'engagement en formation », *Savoirs*, 25, p. 69-86.

KHEROUFI-ANDRIOT Olivier, 2019, « Le processus d'exclusion-inclusion des enfants en situation de handicap à l'école », *McGill Journal of education-Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), p. 369-387.

LA CECLA Franco, 2002, *Le malentendu*, Paris, Balland.

L'ECUYER René, 1987, « L'analyse de contenu : notions et étapes », in Jean-Pierre DESLAURIERS (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Presses de l'université du Québec, p. 49-65.

LISON Christelle, BEARD Denis, BEAUCHER Chantal, & TRUDELLE Denis, 2014, « De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 30(1). Disponible sur : <https://journals.openedition.org/ripes/771> (consulté le 13 septembre 2024).

MAZEREAU Philippe, 2010, « Politiques inclusives et formation des personnels spécialisés : les raisons d'une paralysie », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51(3), p. 13-26.

MITHOUT Anne, 2020, « Vers une disparition de l'enseignement spécialisé comme expertise : inclusion scolaire et formation des enseignants au Japon », *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 65 (1), p. 55-67.

PUIG José, 2015, « Pour devenir inclusive, l'école a-t-elle encore besoin de spécialiser des enseignants ? », *Contraste*, 42 (2), p. 41-62.

RAYOU Patrick, 2008, « Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation », *in* Philippe PERENNOUD *et al.*, *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, De Boeck Supérieur, p. 91-105.

WENTZEL Bernard, 2009, « Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir », *Recherche et formation*, 59 (3), p. 89-103.



## Paroles d'enseignants autour de l'inclusion scolaire en France et au Québec

Teachers' views on inclusive education in France and Quebec

**Sandrine-Marie SIMON<sup>11</sup>**

Inspé Académie de Limoges, Laboratoire FrED

[sandrine.simon@unilim.fr](mailto:sandrine.simon@unilim.fr)

---

URL : <https://www.unilim.fr/espaces-linguistiques/815>

DOI : 10.25965/espaces-linguistiques.815

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

---

**Résumé :** L'article « Paroles d'enseignants autour de l'inclusion scolaire en France et au Québec » permet de regarder ce que l'école, inclusive de fait, peut générer comme discours, sentiments voire réactions de la part d'enseignants de deux continents différents. Prendre en considération leurs récits et les vulnérabilités ainsi dévoilées donne l'occasion de révéler quelques freins et leviers. Ainsi, formation, soutien, risques psycho-sociaux, accessibilité et conception universelle de l'apprentissage sont des paramètres à explorer. Le but n'est pas de rejeter l'inclusion mais bien de comprendre ce qui l'obère ou la conditionne de manière à tendre vers l'inclusivité, non pas qu'à l'École, mais bien dans nos sociétés. Cela conduit donc, forcément, à interroger l'existence d'une action commune de toutes les institutions et de tous les citoyens.

**Mots clés :** enseignants, inclusion, vulnérabilités, freins, leviers

**Abstract:** The article “Teachers' views on inclusive education in France and Quebec” looks at what inclusive school can generate in terms of discourse, feelings and even reactions on the part of teachers from two different continents. Taking into account their stories and the vulnerabilities they reveal provides an opportunity to identify some obstacles and levers. Training, support, psycho-social risks, accessibility and the universal design for learning are parameters to be explored. The aim is not to reject inclusion, but to understand what hinders or conditions it, so as to move towards inclusiveness, not just in schools, but in our societies. This inevitably leads us to question the existence of joint action by all institutions and all citizens.

**Keywords:** teachers, inclusion, vulnerabilities, obstacles, levers

---

<sup>11</sup> Sandrine-Marie SIMON est formatrice d'enseignants à l'INSPÉ de l'Académie de Limoges. Elle est spécialisée dans l'éducation inclusive et dans l'enseignement et la didactique de l'anglais langue étrangère. Elle a travaillé deux ans au Canada pour son doctorat. Elle est également auteure pour la jeunesse et pour des publics moins visibles de la société.

Sandrine-Marie SIMON is a teacher educator at the Higher National Institute of Teaching and Education (INSPÉ) of Limoges. She is specialized in inclusive education and in the teaching and didactics of English as a foreign language. She spent two years working on her doctorate in Canada. She is also an author for young people and less visible people in the society.

## Introduction

En France, après 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, le monde de l'éducation voit se succéder une recommandation officielle après l'autre, avec une accélération notoire après la mise en place de la loi sur la Refondation de l'école (2013). Ainsi, Najat Vallaud-Belkacem, alors ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, déclare en 2016 : « ce n'est désormais plus aux élèves de s'adapter aux besoins du système mais à l'École de s'adapter aux spécificités des élèves et de mettre en place tous les dispositifs nécessaires à leur scolarisation et à leur réussite. »<sup>12</sup> L'inclusion est ainsi décrétée puisque l'exigence est « faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales » (Ebersold, 2009). Mais que signifie le terme inclusion ? Et, au-delà des prescriptions, (non) aménagements, (manque de) moyens, (manque de) formations/accompagnements, (choix de fonctionnement des) établissements scolaires, (créations/transformations des) structures, quels discours les acteurs de terrain partagent-ils autour de cet état de fait ? Comme le soulignent Curchod-Ruedi et al.,

Les démarches visant à favoriser une école plus inclusive reposent pour une bonne part sur les croyances des enseignants en la capacité de leurs élèves à progresser (postulat d'éducabilité) et leurs attitudes à cet égard. Mais ces démarches supposent aussi chez les enseignants une confiance tant dans leurs compétences personnelles à pratiquer une pédagogie favorisant la diversité, que dans les compétences collectives permettant à l'établissement scolaire d'évoluer vers une école plus inclusive. (2013, p. 136)

Ainsi, poser la question de la réception du paradigme inclusif chez les acteurs de terrain permet de leur donner la parole pour qu'ils racontent leur vécu, leurs ressentis dans des situations où l'inclusion est en jeu. En effet, prendre en considération les réalités de tous les acteurs, dans et hors l'école, pourrait permettre d'engager une évolution dans les manières de concevoir la question de l'inclusion au-delà d'un étiquetage (parfois réducteur) de l'espace scolaire comme l'espère Tremblay (2020) : « (a)insi, dans peu de temps, ne parlerons-nous plus d'écoles inclusives, mais simplement d'écoles. » Même si « l'institution scolaire se doit de réfléchir à la question de l'accessibilité pédagogique et, par conséquent, à la formation des acteurs de l'École » et que « la prise en compte des 'différences' conduit nécessairement à une restructuration de l'institution scolaire » (Bodin et Kerviche, 2015, p. 399), nous pouvons nous demander si cette évolution au sein de l'institution

---

12 <https://perspective.usherbrooke.ca/bilan/quebec/evenements/2874>

suffira à faire avancer la société pour que chacun puisse trouver la place qui lui convient. D'ailleurs, dans son ouvrage *L'institution du handicap*, Bodin développe l'idée que

le handicap est un phénomène social au sens fort du terme : ce qui fait qu'une personne est considérée comme handicapée ou non ne renvoie pas à des critères médicaux (ou psychopathologiques), mais bien à des critères sociaux, et ce, qu'il s'agisse de handicap avéré ou non, de handicap physique, sensoriel, mental ou psychique. (2018, p. 12)

En réalité,

le handicap est avant tout, pour la personne handicapée, une réalité qui émerge dans le regard des autres, dans l'interaction sociale. Ce constat est d'autant plus vrai dans le cas spécifique des handicaps scolaires qui n'impliquent généralement aucune complication médicale, ni aucune souffrance physique. C'est bien dans la rencontre avec les « normaux », dans le regard et l'attitude de ces derniers, que se trouve le cœur de l'expérience du handicap pour ces élèves. (Bodin et Kerviche, 2015, p. 246)

Cet article a pour projet de mettre en lumière des éléments de discours recueillis auprès de professionnels de deux terrains différents quant à l'inclusion, pour saisir le regard qu'ils portent sur celle-ci. Le premier terrain se situe en France et correspond à un travail de mémoire de recherche en Pratiques et Ingénierie de la Formation (PIF), parcours « Accompagnement de Dynamique Inclusive » (ADI) et ayant pour titre « Regards d'enseignant.e.s du premier degré sur le handicap à l'école ». Les paroles partagées sont celles d'une professeure des écoles (PE) chevronnée et d'un PE stagiaire, en deuxième année de Master de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF). Ce premier échantillon de paroles (enregistrées lors d'entretiens en 2020) donnait la possibilité d'appréhender les potentiels points communs et différences de regards, malgré l'appartenance à une même institution, sur l'école inclusive. Le deuxième terrain se situe au Québec (Canada) et correspond à un travail de recherche en doctorat (encore en cours) ayant pour titre actuel « Dévoilement de l'intérieur des processus et facteurs qui conditionnent l'inclusion scolaire ». En effet, au Québec, état reconnu comme pionnier en matière de reconnaissance des personnes handicapées, la loi de 1978<sup>13</sup> statue l'interdiction de « toute discrimination à l'endroit des personnes handicapées » et crée l'Office des Personnes Handicapées du Québec (PHHQ). Ainsi, l'accent est tout de suite mis sur « la reconnaissance que le handicap n'est pas simplement un problème de santé mais un enjeu concernant tous les acteurs de la société » (Ravaud et Fougeyrollas, 2005). Il nous semblait donc intéressant de prolonger la réflexion entamée en master et d'écouter ce que deux enseignantes expérimentées d'une école publique de Montréal partageraient comme discours

---

13 <https://travail-emploi.gouv.fr/sante-au-travail/prevention-des-risques-pour-la-sante-au-travail/article/risques-psychosociaux>

(propos recueillis en 2022). L'idée était de tenter de comprendre ce qui conditionne et/ou obère l'inclusion scolaire, la possibilité de mieux appréhender, peut-être, les freins et leviers vers une société plus inclusive au prisme des regards portés par des enseignants sur « les élèves qui n'apprennent pas dans la norme ».

Nous pourrions alors formuler ainsi notre problématique : en quoi les regards portés par les enseignants sur les élèves qui n'apprennent pas dans la norme nous renseignent-ils sur les freins et les leviers pour tendre vers une école plus inclusive ?

Notre propos est organisé en deux parties : la première présente les regards des quatre enseignants sur deux thèmes liés à leur réalité du terrain. La synthèse transversale met en exergue des points communs et divergences dans les discours. La deuxième partie discute les éléments de cette étude en les rapprochant de la littérature scientifique.

## **1. Regards d'enseignants de part et d'autre de l'Atlantique sur les élèves qui n'apprennent pas dans la norme**

### **1.1. Méthodologie de la recherche**

Les résultats présentés ici sont issus d'entretiens compréhensifs semi-directifs en référence à l'ouvrage de Kaufmann (2007). Il s'agit là de recherches qualitatives puisque le but était d'accéder au ressenti des personnes écoutées, de récolter leurs opinions, de comprendre des regards en abordant des expériences et non pas de mesurer des comportements. Chaque entretien a été retranscrit en verbatim afin de pouvoir, ensuite, en faire une lecture analytique descriptive transversale. Ne seront présentés ici que des éléments extraits de quatre verbatims et faisant sens quant à la thématique de cette recherche : « paroles d'enseignants autour de l'inclusion scolaire en France et au Québec ».

### **1.2. Les répondants français**

#### **1.2.1. Jules**

Jules est professeur des écoles stagiaire, en deuxième année de master MEEF. Il effectue son stage une journée par semaine en petite et moyenne section (PS/MS), et une journée dans un cours élémentaire première et deuxième année (CM1-CM2). Il a 37 ans et est parent de deux filles sans difficultés scolaires. Il s'agit d'une reconversion : Jules travaillait dans une entreprise de meubles pour bébés. Son épouse, aide médico-psychologique, travaille dans le champ du handicap, dans un foyer pour jeunes adultes handicapés. Il leur arrive donc fréquemment d'en discuter. Il dit que son

regard a sûrement changé avec ces discussions car c'est un public auquel il ne faisait pas attention avant de rencontrer son épouse. Il affirme n'avoir aucune connaissance proche ayant des difficultés scolaires ou étant en situation de handicap, ni côtoyer d'enseignant dans sa famille.

### **1.2.2. Coraline**

Coraline est professeure des écoles depuis une quinzaine d'années. Elle a 45 ans, est mariée et a 3 enfants non concernés par les difficultés scolaires ou le handicap. Elle a essentiellement enseigné en cycle 3 (CM) et en maternelle, dans différentes régions, parfois en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP), et n'a pas suivi de formation dans l'accompagnement des élèves à besoins dits spécifiques. Elle a effectué de nombreuses lectures d'articles et a eu des entretiens avec des collègues du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et des professionnels du centre médico-psycho-pédagogique (CMPP). Son expérience plus personnelle avec le handicap vient de son neveu qui vit avec un trouble du spectre de l'autisme. Elle échange également régulièrement avec une amie psychologue (mère d'un enfant handicapé), une amie éducatrice spécialisée travaillant en institut médicoéducatif (IME), une collègue PE qui a longtemps travaillé en IME et la psychologue scolaire de son école.

## **1.3. Les répondantes québécoises**

Les deux répondantes travaillent dans la même école et au même niveau. Elles sont collègues depuis 21 ans dans cette école classée « rang décile 10 », classement attribué et pour l'indice du seuil de faible revenu, et pour l'indice de milieu socio-économique. Cela signifie donc que l'école bénéficie d'aides humaines et financières au plus haut niveau décrétées par le Ministère de l'Éducation.

### **1.3.1. Blanche**

Blanche est enseignante en classe primaire régulière. Cette appellation, utilisée par les enseignants au Québec quand on leur demande leur profession, signifie « classe ordinaire » et marque une différence avec une classe d'accueil ou une classe d'adaptation scolaire. Blanche a 53 ans et est proche de la retraite puisqu'elle enseigne depuis 34 années. Elle enseigne dans la même école depuis 25 ans, a œuvré 3 ans en 5<sup>ème</sup> année (équivalent CM2) puis le reste de sa carrière en 1<sup>ère</sup> année (équivalent cours préparatoire/CP). Blanche a 2 enfants avec un parcours scolaire énoncé « sans problème » et le fils de son conjoint a été médicamenté pour trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), son seul rapport au handicap puisqu'elle ne connaît personne travaillant dans ce domaine. Blanche a un bac en enseignement (équivalent d'une licence) et a été directrice d'un camp de jour. Elle n'a suivi aucune formation concernant les accompagnements des

élèves dits à besoins spécifiques mais a effectué des lectures sur le TDAH et sur le trouble du spectre de l'autisme (TSA).

### **1.3.2. Nora**

Nora, enseignante en classe régulière depuis 23 ans, a travaillé un an en maternelle et un an en immersion française avant de rejoindre cette école primaire où elle enseigne depuis 21 ans. Nora a 45 ans et est mère de deux enfants, dont un vivant avec une dyslexie. Elle est titulaire d'un bac en enseignement et a participé à une journée de formation sur le TSA et une sur le déficit d'attention ; elle a aussi fait quelques lectures sur le sujet. Elle côtoie des personnes qui travaillent dans le domaine du handicap et échange régulièrement avec elles.

## **1.4. Résultats qualitatifs : paroles d'enseignants, de part et d'autre de l'Atlantique**

Les extraits des verbatims présentés ici sont représentatifs de notre corpus concernant les regards d'enseignants des deux continents au sujet des élèves qui n'apprennent pas dans la norme. Leur lecture nous permet de mieux saisir quels sont leurs points de vue et, plus particulièrement, dans quelle mesure la vulnérabilité de certains de leurs élèves peut entraîner, en cascade, une vulnérabilité professionnelle, une situation qui témoigne alors de perturbations. Selon Jacques, (2023, p. 3-4),

C'est donc bien en se référant au principe piagétien de « perturbation » qui, par « assimilations » successives, induit des « rééquilibres » des schèmes socio-cognitifs de perception et d'action (Piaget, 1943), que l'on peut considérer la transition identitaire dans un parcours de formation ou professionnel à la fois comme une « épreuve de soi » (Schwartz et Echternacht, 2009) et comme un « développement de soi » (Jacques, 2020). L'« épreuve » se manifeste par une « perte d'ancrage psychosocial » (Lesourd, 2009) à savoir une modification des repères antérieurs spatiaux, temporels et relationnels ; ou par une « crise » durant laquelle les « compétences normales » (à savoir les ressources identitaires antérieurement constituées et opérantes) « sont [nous ajoutons : momentanément] inadéquates pour affronter la situation » (Roques, 1995).

### **1.4.1. Constats, besoins, doutes, sentiments : effets en cascade des ressentis des enseignants face aux (potentiels) élèves qui n'apprennent pas dans la norme**

L'analyse qualitative des entretiens, au travers des verbatims, laisse entrevoir plusieurs sources de désarroi et d'essoufflement professionnel. Leurs impacts, plus ou moins conséquents, peuvent entraîner des répercussions graves.

### 1.4.1.1. La formation

Trois des quatre enseignants évoquent la formation et de différentes manières : d'abord, le manque de formation pour pouvoir non seulement accueillir au mieux les élèves ayant des besoins considérés comme particuliers, mais également pour se sentir au minimum en capacité de faire quelque chose : « *Déjà je n'ai pas de formation spécifique... pas de formation spécifique* » (Jules, ligne 17) ; « *sur le M2... euh... tout ce qui est relatif au handicap on n'a pratiquement rien vu...* » (Jules, lignes 48-49) ; « *on avait dû faire une journée complète* » (Jules, ligne 52) ; « *ça m'aiderait de savoir vraiment le public que j'ai en face, leurs difficultés* » (Jules, ligne 95) ; « *Une bonne connaissance des élèves pour... euh... pour adapter au mieux toutes les situations.* » (Jules, lignes 363-364) ; « *Nous ne sommes pas formé.e.s pour accueillir convenablement euh... les enfants qui relèvent de handicap.* » (Coraline, lignes 4-5). Ensuite, lorsque la formation est disponible, soit elle n'est pas accordée à tous les personnels en ayant l'utilité, soit elle est considérée comme non transférable à la classe, voire inutile : « *L'AVS a été formée tout de suite elle a eu... Elle a eu des formations... Moi j'en ai demandé on ne m'en a pas donné... Je n'ai rien eu !* » (Coraline, lignes 129-130). « *Il y avait pas de formation, mon AVS avait été formée mais pas moi donc j'ai été obligée de demander à mon AVS ou c'est elle qui me disait tu sais on m'a dit que... .. enfin... faudrait plutôt faire ceci ou faire cela !* » (Coraline, lignes 142-144) ; « *C'est qu'ils nous mettent beaucoup de pression, là, parce que moi je la sens comme ça ! Ils nous mettent beaucoup de pression. Les titulaires, tu sais, si on a un élève TSA, genre je suis allée en faire une formation une journée, on fait des scénarios... [...] mais moi j'ai 2 bras dans ma classe que j'en ai 20, tu sais oui pour untel, je peux le faire, mais quand j'ai 4 ou 5 ou 6 élèves en difficulté. C'est, c'est là que je décroche ! [...] je trouve que ces formations-là sont beaucoup, beaucoup sur l'attitude. On se rend pas compte que il y a plus qu'un élève qui ont des besoins spéciaux, puis on n'y arrive pas, on n'y arrive pas.* » (Nora, lignes 162-169) ; « *Si c'est long et que ça apporte quelque chose, je le fais avec plaisir. [...] Mais concrètement il y a pas d'outils pour l'aider (en parlant d'un élève), j'ai pas d'outils pour l'aider... On met tous ces efforts-là, tout cet argent-là, tout ce temps-là ? Pour quoi ?* » (Nora, lignes 33-35).

### 1.4.1.2. Le soutien

Le besoin de soutien est réclamé par les enseignants pour eux-mêmes, mais également pour leurs élèves : « *Du soutien pour l'enseignant et du soutien pour les élèves parce que les élèves en difficulté ne progressent pas et les élèves qui [...] sont réguliers<sup>14</sup>, [...] ne progressent pas autant non plus.* » (Blanche, lignes 55-57) ; « *j'aurais aimé qu'on me... qu'on soutienne l'élève d'abord.* » (Blanche, lignes 87-88) ; « *Mais on nous donne pas les moyens de le faire comme il faut...* » (Coraline, lignes 14-15). Ensuite, lorsque du soutien est demandé pour les élèves auprès des professionnels (dans cette école au Québec, il existe des

---

14 Sous-entendus ici : dans la norme.

services d'orthophonie, de psychologie, d'orthopédagogie, d'éducation spécialisée, de psychoéducation), les démarches sont considérées comme chronophages puis inutiles car les accompagnements attendus n'ont pas lieu : *« J'ai toujours beaucoup fait de référence avec la psychologue, l'orthophoniste, la psychoéducatrice, puis là, je me rends compte que on a beau faire ces références-là, nous euh les, les les, les professionnels viennent les observer dans nos classes, font les tests qu'ils doivent faire, que ce soit de l'attention ou du langage. Mais que au bout de la ligne, ces élèves-là n'ont pas d'accompagnement. »* (Nora, lignes 20-24). Cela peut faire réfléchir l'enseignant à poursuivre ou non certaines demandes d'accompagnement les années suivantes : *« je me questionne vraiment l'année prochaine, si j'ai un élève comme des troubles d'attention que j'ai subi trop, j'ai subi l'élève, subi le processus de de... d'accord de référence, d'observation, de questionnaire pour se rendre compte que ça donne pas grand-chose au final »* (Nora, lignes 25-28). Paradoxalement, lorsque du soutien, de l'accompagnement pour des élèves est mis en place, l'enseignant peut aussi considérer cela comme pénalisant : *« lui il part en orthopédagogie, lui c'est le TES qui vient pour lui OK là dans une demi-heure, puis la psychologue vient le chercher. Après ça, des fois c'est, c'est comme trop ! C'est plus de l'aide parce que ça démobilité partout. »* (Nora, lignes 186-188).

#### 1.4.1.3. Le sentiment de solitude

Les enseignants avouent se sentir seuls, soit parce qu'ils manquent d'aide humaine, soit parce qu'ils ont le sentiment de ne pas être écoutés, entendus et supportés : *« Voilà parce que là, on nous a mis tous les élèves en difficulté dans nos classes. Mais le titulaire est quand même tout seul »* (Nora, ligne 180-181) ; *« je me suis pas sentie supportée d'aucune façon ; ni supportée, ni écoutée... écoutée ! Même écoutée. Alors il y a aucune reconnaissance, aucune écoute ! Alors ça... J'ai trouvé ça très difficile de me sentir seule face à tout ça. »* (Blanche, lignes 99-102).

#### 1.4.1.4. Perte de confiance envers le système

Les enseignantes québécoises nomment à la fois leur perte de confiance envers leur institution et des conséquences sur leur propre personne : *« on a déjà parlé de mon niveau de... de désillusion, oui de désillusion ! »* (Nora, ligne 8) ; *« Mais là, j'ai l'impression que les amis<sup>15</sup> me rattrapent et le système me rattrape cette année, malgré le fait que j'avais quelques élèves en très grande difficulté, c'est quand même pas l'année où j'en ai eu le plus »* (Nora, lignes 10-12) ; *« Mais non, le système commence à m'avoir à l'usure. »* (Nora, ligne 14). Ici, Nora dit être de plus en plus usée par le système, ce qui a pour conséquence de ne plus la faire réagir autant qu'avant, même si, cette année-là, elle reconnaît avoir moins d'élèves en très grande difficulté dans sa classe : *« Maintenant, je me suis habituée en fait, c'est ça, ça me transforme plus autant quoi »*

---

15 Façon québécoise de nommer les élèves de sa classe.

(Nora, ligne 113). Le fait d'avoir des élèves qui n'apprennent pas dans la norme peut également provoquer une perte de confiance dans l'École telle que l'enseignant en vient à accuser le système : *« je trouve que c'est un manque de respect face aux enfants réguliers. En face, un manque de respect face à l'enseignant aussi qui se remet en question »* (Blanche, lignes 61-62).

#### 1.4.1.5. Perte de confiance en sa capacité à accueillir

Les enseignants expriment une crainte voire un refus de compter dans leur classe des élèves en (grande) difficulté parce qu'ils se sentent mal à l'aise, démunis, malhabiles : *« le côté adaptation scolaire pour les élèves en difficulté. Moi, je suis moins habile avec ça, j'ai moins la passion de ça. »* (Nora, lignes 172-173) ; *« J'en voulais pas parce que je pense que je serais en grande difficulté face à ce public. »* (Jules, ligne 10) ; *« voilà, avec un public particulier, avec euh... euh voilà avec des difficultés comme ça euh je me sentirais pas à l'aise et... euh... j pense que je serai un peu démunie dans... dans ma façon de travailler, mes... dans les outils euh... à adapter »* (Jules, lignes 31-33). Il existe aussi des situations d'élèves, des types de handicap qui effraient davantage les enseignants : *« Là je suis plus perdu avec ça ! [...] mais l'autisme est quand même assez particulier hein ! [...] euh... j pense que... euh... ce serait un des handicaps qui m'effraierait le plus »* (Jules, lignes 195-200) ; *« et d'autres handicaps où je serais beaucoup plus démunie... »* (Coraline, ligne 34).

#### 1.4.1.6. Perte de confiance en ses compétences professionnelles

Le fonctionnement de certains élèves et le manque d'outils, de ressources, de soutien peuvent amener les enseignants à ressentir un grand désarroi ; ils sont tellement déroutés qu'ils ne se sentent plus compétents jusqu'à penser arrêter leur travail : *« j'avais jamais été confrontée avant à un enfant... j'avais eu des enfants difficiles mais j'avais jamais été confrontée à... à ce type d'enfant et j'étais complètement désarmée... mais complètement ! [...] C'est-à-dire que j'ai pensé à arrêter mon métier... [...] Parce que je je rentrais le soir je pleurais... je je... voilà j'étais pas capable de gérer et que tout partait... en... tout s'émiettait ! [...] C'était très difficile... »* (Coraline, lignes 131-140) ; *« Alors, ce qui me... ce qui me fait de la peine, c'est que l'enseignante ne se sente pas compétente »* (Blanche, lignes 40-41) ; *« J'ai même pensé quitter. Oui, je me souviens, ouais ouais, j'ai même pensé quitter. J'ai pleuré devant la direction, ce qui est très humiliant, mais je l'ai fait quand même »* (Blanche, lignes 102-103) ; *« En face, un manque de respect face à l'enseignant aussi qui se remet en question, c'est nécessaire de se remettre en question, mais là c'est trop trop intense plus que professionnellement parlant, c'était plus que ça. »* (Blanche, lignes 61-63). Parfois, l'enseignant choisit de/parvient à/dit qu'il parvient à protéger sa santé mentale, malgré la situation, en arrêtant de s'en faire : *« Je me sens comme “ qu'est-ce que je vais faire ? ” Je peux... Je me sens démunie un peu puis j'arrête de m'en faire parce que je me protège, ma santé mentale aussi, mais c'est ça. »* (Nora, lignes 133-135).

## 2. Apports de l'étude

### 2.1. Interprétations

Les interprétations descriptives qui résultent de l'analyse des verbatims des entretiens réalisés nous permettent de dire que les enseignants peuvent porter, dans leur discours général, les valeurs d'inclusion inscrites dans la loi. Cependant, ils peuvent en même temps avoir (parfois) des attitudes et propos qui attestent du contraire lorsqu'il s'agit de la réalité de la classe. En ce cas, les raisons invoquées sont variées : le besoin de temps et d'énergie nécessaire à certains élèves serait préjudiciable aux autres ; le manque de compétences spécifiques que les enseignants spécialisés posséderaient ; le manque de joie et l'impossible progrès que certains élèves auraient à rester en classe ordinaire. Ainsi, certains handicaps ou comportements empêcheraient une scolarisation dans une classe ordinaire. Nous pouvons également noter que le quotidien de la classe a un impact important sur les états émotionnels des enseignants participants. Ces sentiments sont essentiellement renforcés par les conséquences de l'accueil de la diversité des élèves, au regard des manques (de formation, d'accompagnement, de moyens, de personnels, de soutien...). Cela les amène à douter de leurs compétences, voire à se sentir en échec.

Les enseignants français réfèrent toutefois davantage à un besoin de formation alors que leurs homologues québécois mettent en avant qu'il y a des enseignants et classes spécialisés. Ces derniers nomment souvent le besoin de soutien de l'équipe école et du centre de service scolaire auquel ils sont rattachés.

La considération de ces états émotionnels paraît essentielle pour que les enseignants puissent continuer d'exercer leur profession sans atteinte (grave) à leur santé mentale, laquelle peut les mener à vouloir démissionner.

### 2.2. Discussion des apports de l'étude

L'étude montre qu'il est pertinent de s'intéresser aux regards portés par les enseignants sur les élèves qui n'apprennent pas dans la norme puisqu'elle dévoile des freins et des leviers permettant de mieux appréhender la question d'une école, inclusive de fait, mais manquant d'inclusivité, au sens de Dugas (2022, p. 4) qui explique que

le concept d'inclusivité accepte une seule formulation possible : l'inclusivité sociale ou scolaire. L'action d'inclure devient première dans l'ordre des mots. De plus, le suffixe « -ité » sert à former un nom indiquant une caractéristique – à partir d'un adjectif (ici, inclusif) – ainsi qu'à exprimer une fonction ou une qualité ; celle d'impulser une action conjointe des structures et des citoyens qui résonnent dans une dynamique commune.

### 2.2.1. Freins

Plusieurs freins sont identifiés par les enseignants des deux continents, de façon conjointe ou dissociée.

Le manque de formation est l'un des freins émergent de nos analyses. Curchod-Ruedi et al. (2013, p. 142) expliquent pourtant que même si

plusieurs auteurs relèvent le manque de formation appropriée pour faire face aux défis que posent [sic.] l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Ross-Hill, 2009, Brackenreed, 2008, Engelbrecht et al., 2003), Ramel et Lonchamp (2009) soulignent que, dans leur étude, aucun des enseignants interrogés n'a indiqué la formation comme un soutien favorisant le travail avec des élèves présentant des difficultés particulières.

Les enseignants déplorent également un manque de soutien mais aussi des effets négatifs des soutiens existants engendrés par la multiplicité des spécialistes et par l'aspect chronophage des démarches entreprises pour les mettre en place alors que celles-ci n'aboutissent pas. Curchod-Ruedi et al. (2013, p. 144) soulignent que les

limites de cette modalité de soutien sont atteintes lorsque se multiplient les intervenants pour un élève ou au sein d'une seule classe, créant une dispersion du groupe et obligeant l'enseignant à d'innombrables séances de concertation. Or, les incessantes sollicitations périphériques au temps consacré spécifiquement à l'enseignement ont un impact négatif sur l'accomplissement personnel des enseignants (Grayson et Alvarez, 2008) et risquent d'amoindrir leur sentiment d'efficacité à faire progresser leurs élèves.

Les risques psycho-sociaux mis au jour « se trouvent à la jonction de l'individu et de sa situation au travail<sup>16</sup> » tels que « le stress provenant du sentiment de ne pas atteindre les exigences ou les attentes demandées<sup>17</sup> » et « le syndrome d'épuisement professionnel<sup>18</sup> ». Selon Curchod-Ruedi et al. (2013, p. 139), il faut que

le désir de dispenser une éducation efficace et le souci que l'attention accordée aux élèves avec des besoins particuliers ne le soit pas au détriment des autres (Engelbrecht, Oswald, Swart, & Eloff, 2003 ; Forlin, 2001) [puisqu'ils] représentent la source de stress la plus élevée pour les enseignants.

---

16 <https://travail-emploi.gouv.fr/sante-au-travail/prevention-des-risques-pour-la-sante-au-travail/article/risques-psychosociaux>

17 *Ibid.*

18 *Ibid.*

## 2.2.2. Leviers

Certains des freins relevés peuvent laisser penser que les enseignants sont favorables à une certaine ségrégation des élèves ayant des besoins et comportements auxquels ils pensent ne pas pouvoir répondre. Cela pourrait constituer des vulnérabilités justifiables puisqu'elles traduisent « une situation de faiblesse à partir de laquelle l'intégrité d'un être est ou risque d'être affectée, diminuée, altérée » (Liendle, 2012, p. 304). Il est donc opportun de s'interroger sur les facteurs de protection des enseignants, lesquels pourraient idéalement, non seulement diminuer voire éviter les risques psycho-sociaux, mais aussi entraîner le nécessaire déploiement de l'inclusivité. Les moyens pour y parvenir pourraient être, d'abord à l'échelle individuelle, de développer ou de renforcer le soutien social. Pour Caron et Guay (2005, p. 16), le soutien social correspond

à la dispensation ou à l'échange de ressources émotionnelles, instrumentales ou d'informations, par des non-professionnels, dans le contexte d'une réponse à la perception que les autres en ont besoin.

Le soutien social est, d'ailleurs, considéré comme très efficace. Curchod-Ruedi et al. (2013, p. 141) expliquent qu'il s'agit du

réseau d'aide qu'une personne peut solliciter lorsqu'elle est confrontée à des situations professionnelles problématiques (Talmor et al., 2005, Wasburn-Moses, 2005, Doudin et al., 2009).

Ils ajoutent également que celui-ci

a un effet direct sur la santé en réduisant les tensions et les conflits et en constituant une ressource lorsque le professionnel doit affronter des situations de stress. (Canoui et Mauranges, 2004)

Ensuite, à l'échelle institutionnelle, des formations construites (et vécues) pourraient être proposées non pas comme des injonctions ou des compétences à construire en dehors de la réalité des terrains, mais comme de véritables espaces d'échanges. Ces derniers pourraient alors être le lieu où chacun peut livrer ses vulnérabilités, ses espoirs, ses questionnements, sans risque de jugement, et être accompagné, soutenu par ses pairs et autres personnes-ressources, tout en accédant à des temps de suivis, au besoin. Enfin, à l'échelle micropolitique, il serait nécessaire de s'engager vers l'accessibilité pour tous, non pas du seul fait des communautés scolaires mais surtout d'un point de vue sociétal, comme une responsabilité sociale collective évidente, indiscutable et dans tous les secteurs de la vie. Ce déploiement pourrait alors être considéré « comme le révélateur d'une conception du traitement de l'altérité dans notre société » (Zaffran, 2015, p. 20). D'un point de vue pédagogique, ce mouvement s'inscrirait alors dans le cadre de l'approche d'une conception universelle de l'apprentissage (CUA), définie comme « un ensemble de principes liés au développement du

curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus » (Bergeron et al., 2011, p. 91).

## Conclusion

Comprendre ce qui conditionne et/ou obère l'inclusion scolaire, ne peut se résumer à une enquête sur les regards de quatre enseignants. Toutefois, les freins et leviers déjà repérés dévoilent des vulnérabilités qui, selon Véran (2023, p. 42), pourraient être transformées en force

en introduisant avec les élèves cinq réciprocitys : confiance, respect, écoute, engagement, droit à l'erreur. Cela nécessite de donner consistance à des espaces de paroles et d'échanges réels. Au travers de cette démarche se dessinent les connaissances, capacités et attitudes professionnelles contribuant à l'accompagnement bienveillant des vulnérabilités et au renforcement des compétences psycho-sociales des enseignants et des élèves. Les compétences de vie jouent dès lors un rôle central dans la formation des enseignants comme dans celle des élèves, et non les seules compétences académiques.

Autrement dit, des conditions favorisant un climat scolaire offrent la possibilité de se protéger d'expériences potentiellement dommageables, autant pour les élèves que pour les enseignants, un climat donc propice au développement de l'inclusivité et de l'accessibilité. Par répercussion, tous les acteurs de l'école se trouveraient concernés ; les sentiments d'appartenance, de compétence et d'efficacité seraient autant personnels que collectifs, un pas vers une société plus respectueuse de l'Autre ? À moins que l'on ne décide de faire société autour de cette question de l'altérité et que tout ne repose plus, seulement, sur les épaules de l'École...

## Références

BERGERON Léna, ROUSSEAU Nadia et LECLERC Martine, 2011, « La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire », *Éducation et francophonie*, XXXIX (2), p. 87-104.

BODIN Romuald et KERVICHE Catherine, 2015, « Inclusion et handicap : la ruse de la raison (scolaire) », in M.-H. JACQUES (dir.), *Les transitions scolaires. Paliers orientations, parcours*, Rennes, Presses universitaires, p. 391-400.

BODIN Romuald, 2018, *L'institution du handicap. Esquisse pour une théorie sociologique du handicap*, Paris, La Dispute.

CARON Jean et GUAY Stéphane, 2005, « Soutien social et santé mentale : concept, mesures, recherches récentes et implications pour les cliniciens », *Santé mentale au Québec*, 30(2), p. 15-41.  
<https://doi.org/10.7202/012137ar>

CURCHOD-RUEDI Denise, RAMEL Serge, BONVIN Patrick, ALBANESE Ottavia, DOUDIN Pierre-André, 2013, « De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social », *Alter*, Volume 7, Issue 2, p. 135-147, disponible sur <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>

DUGAS Éric, 2022, *Débat : Pourquoi passer de l'inclusion à l'inclusivité*, hal-04066121

EBERSOLD Serge, 2009, « Inclusion », *Recherche et formation*, 61, p. 71-83.

JACQUES Marie-Hélène (dir.), 2023, *Revue Education, Santé, Sociétés*, Vol. 9, N°1, Éditions des archives contemporaines, Coll. « Revue Éducation, Santé, Sociétés », France, ISBN : 978281300479, disponible sur : <https://doi.org/10.17184/eac.9782813004796>

KAUFMANN Jean-Claude, 2007, *L'Enquête et ses méthodes. L'Entretien compréhensif*, 2ème édition, Paris, Colin.

LIENDLE Marie, 2012, « Vulnérabilité », in Monique FORMARIER (dir.), *Les concepts en sciences infirmières : 2ème édition*, p. 304-306, Toulouse : Association de Recherche en Soins Infirmiers, disponible sur : <https://doi.org/10.3917/arsi.forma.2012.01.0304>

RAVAUD Jean-François, FOUGEYROLLAS Patrick, 2005, « La convergence progressive des positions franco-québécoises », *Santé, Société et Solidarité*, n°2, Handicaps et personnes handicapées. p. 13-27, disponible sur : <https://doi.org/10.3406/oss.2005.1047>

TREMBLAY Philippe, 2020, *École inclusive : conditions et applications*, Éditions Académia Louvain-la-Neuve, L'Harmattan.

VERAN Jean-Pierre, 2023, « Christophe MARSOLLIER, L'attention aux vulnérabilités des élèves », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 92, p. 42-43.

ZAFFRAN Joël, 2015, *Accessibilité et handicap*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, disponible sur : <https://doi-org.ezproxy.unilim.fr/10.3917/pug.zaffr.2015.01>



## Langue première et inclusion socio-professionnelle : quelle place pour l'écrit dans les pratiques auprès d'élèves avec troubles du spectre « dys » et de l'attention ?

First language and socio-professional inclusion: what place for writing in practices with students with “dys” and attention spectrum disorders?

**Marie-Hélène LACHAUD<sup>19</sup>**

Université Grenoble Alpes, LIDILEM, Littéracies, de la maternelle à l'enseignement supérieur

marie-helene.lachaud@univ-grenoble-alpes.fr

---

URL : <https://www.unilim.fr/espaces-linguistiques/796>

DOI : [10.25965/espaces-linguistiques.796](https://doi.org/10.25965/espaces-linguistiques.796)

Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International

---

**Résumé :** Au travail comme en formation, les usages de l'écrit sont incontournables et les troubles d'apprentissage du spectre « dys » et de l'attention présentent des difficultés en lecture comme en écriture. La recherche présentée dans cet article est réalisée en France, dans une classe prépa-apprentissage destinée à des élèves atteints de troubles du spectre « dys » et de l'attention. Le but est de mieux comprendre les propositions didactiques sous l'angle de la langue première et de l'inclusion sociale et professionnelle. L'hypothèse est qu'un trio « sens, confiance et créativité », fil d'Ariane des pratiques pédagogiques, favoriserait l'engagement des élèves avec troubles des apprentissages « dys » dans leurs apprentissages tout en prenant davantage en compte leurs acquis littéraciques. L'analyse des discours des intervenantes met en relief l'écart entre la perception qu'elles ont du rapport à l'écrit des élèves et les pratiques personnelles de ces derniers. Ces pratiques permettent de décrire des stratégies et procédures efficaces en lecture comme en écriture.

**Mots clés :** littéracies, inclusion, rapport à l'écriture, troubles d'apprentissage « dys »

**Abstract:** At work as in training, the use of writing is essential, and learning disabilities on the “dys” spectrum and attention deficit disorders lead to difficulties in reading and writing. The research presented in this article was carried out in France, in a pre-apprenticeship class for students with learning difficulties on the “dys” spectrum. The aim is to gain a better understanding of the didactic proposals from the point of view of primary language, and social and professional inclusion. The hypothesis is that a trio of “meaning, confidence and creativity”, the Ariadne's thread of pedagogical practices, would encourage students' engagement in their learning while taking greater account of their literacy achievements. An analysis of the speakers' discourse highlights the gap between their perception of students' relationship with writing and their own personal practices. These practices make it possible to describe effective strategies and procedures for both reading and writing.

**Keywords:** literacy, inclusion, relationship to writing, “dys” learning disorders

---

<sup>19</sup> Docteure en Sciences du langage, formatrice et consultante en didactique de l'écrit, Marie-Hélène Lachaud participe aux travaux du volet « Pédagogies engageantes dans le domaine de la littéracie (lecture/écriture) » de l'action de recherche « Littéracies, de la maternelle à l'enseignement supérieur » (Lidilem, Université Grenoble Alpes). Elle intervient pour la professionnalisation des formateurs et formatrices d'adultes en français langue professionnelle maternelle et seconde.

Marie-Hélène Lachaud has a PhD in Language Sciences and is an instructor and consultant in the didactics of writing. She is involved in the “Engaging pedagogies in the field of literacy (reading/writing)” component of the “Literacies, from nursery school to tertiary education” (Lidilem, Grenoble Alpes University). She is involved in the professionalization of adult trainers in French as a mother tongue and as a second language.

## **Introduction : contexte de la recherche et problématique**

La recherche présentée dans cet article est qualitative. Elle est menée en France depuis 2020 auprès de neuf élèves<sup>20</sup> d'une classe prépa-apprentissage destinée à des publics avec troubles du spectre « dys » et de l'attention. Âgés de 16 à 19 ans, ces derniers ont quitté le système scolaire et sont en recherche d'une voie professionnelle. Cette classe vise à faciliter l'orientation et l'accès à l'emploi en permettant aux élèves de s'impliquer dans leurs apprentissages et leur orientation professionnelle. Les apprentissages s'organisent selon trois axes : l'orientation professionnelle, les enseignements interdisciplinaires et le renforcement de l'estime et la confiance en soi. Les choix pédagogiques s'inscrivent dans le courant des pédagogies actives.

Le but de cette recherche est de mieux comprendre les propositions didactiques transversales aux trois pôles, sous l'angle de la langue première et de l'inclusion sociale et professionnelle. Dans cet article, nous resserons la focale sur l'analyse de propositions didactiques en français écrit et étudions la manière dont l'écrit est abordé dans les apprentissages, compte tenu des troubles du spectre « dys » : quelles sont les pratiques pédagogiques qui engagent les élèves dans les activités, dans la visée de leur inclusion socio-professionnelle ? L'hypothèse est que la prise en compte des représentations sociales de l'écrit, et dans ce prolongement, la mise en place d'un trio « sens, confiance et créativité », fil d'Ariane des pratiques pédagogiques, permettraient de mieux prendre en compte les acquis littéraciques disponibles dans la classe et seraient ainsi un point d'appui aux apprentissages.

Dans la première partie de cet article, nous présentons le cadre théorique et abordons l'inclusion socio-professionnelle et les troubles d'apprentissage sous l'angle des littéracies, de la complexité et de la place occupée par l'écrit dans les institutions. La seconde partie est consacrée à la méthode de recherche et à la nature des données collectées. Nous présentons les résultats et l'analyse dans la troisième partie. Les discours des intervenantes sur les pratiques pédagogiques sont mis en vis-à-vis avec les discours et les pratiques à l'écrit des élèves atteints de troubles « dys ».

## **1. Littéracies, inclusion socio-professionnelle et troubles « dys »**

### **1.1. Littéracies et continuum entre oral et écrit**

Les littéracies désignent à la fois un « ensemble d'habiletés comportementales et intellectuelles incorporées (par le scripteur et le lecteur), un système d'objets et de dispositifs (crayon ou

---

<sup>20</sup> Bien que le terme « apprenant » soit retenu dans le contexte de la formation continue et donc de la classe prépa-apprentissage, nous utilisons celui d'élève pour sa fonction épiciène.

ordinateur, bureau ou bibliothèque), un régime de certification sociale (les « papiers », les dossiers) et d'affiliation symbolique (les savoirs fondamentaux, les savants) » (Privat, 2015, p. 116). Cette définition propose une approche globale de l'écrit et souligne la matérialité de l'écriture et son impact sur les modes d'organisations sociales contemporains (Goody, 2006). Si la fonction de l'oral se rapproche de celle de l'écrit dans les formes verbales qui consistent à décrire, observer et adopter une position « méta », l'écrit rend visible le raisonnement. Les opérations mentales comme lister, classer, trier, hiérarchiser font appel au langage intérieur et relèvent davantage de l'oral. Ainsi, les deux ordres, scriptural et oral, s'inscrivent dans une continuité (Peytard, 1970) et contribuent à élaborer un raisonnement. Soulignons que les pratiques d'écriture et de lecture varient d'un espace social à un autre et certaines sont plus valorisées que d'autres. Le lieu de formation initiale et continue permet d'aborder cet aspect de l'écrit de manière explicite, de développer de nouveaux savoirs et savoir-faire et ainsi de favoriser l'inclusion sociale.

## **1.2. Place et enjeux de l'écrit en milieu scolaire et professionnel**

La réussite scolaire et, dans son prolongement, l'inclusion socio-professionnelle sont adossées à l'appropriation de savoirs et savoir-faire spécifiques mais également des codes et normes socio-culturels de l'écrit (Dabène, 1992). Durant la scolarité, il s'agit de s'approprier la langue écrite tant sur les plans pragmatique, sémantique, syntaxique et textuel que de celui des représentations sociales qui se construisent et évoluent au fil des apprentissages. En plus de développer la compétence langagière écrite, il s'agit également de s'approprier les codes socio-culturels de l'écrit qui mobilisent les capacités à décrire, expliciter une procédure ou encore exposer et argumenter un point de vue et ainsi porter un regard distancié sur les situations vécues, ce qui implique de développer un « certain type de rapport au langage » (Lahire, 2000, p. 257). En contexte scolaire, l'écriture et la lecture sont donc envisagées comme des tremplins vers le développement des capacités d'abstraction et de prise de distance avec les objets.

De même, les situations et pratiques de lecture et d'écriture professionnelles supposent l'appropriation de codes et normes. Ainsi, les études sur le langage au travail montrent que les actes langagiers s'imbriquent dans les tâches professionnelles (Boutet & Gardin, 2001). La mise en place des normes de qualité dès la fin des années 1970 en France et par la suite, d'hygiène, de sécurité et environnementales, dans l'ensemble des secteurs d'activité professionnelle contribue à considérablement augmenter les tâches de lecture et d'écriture. Le personnel, y compris le moins qualifié, est conduit à compléter des formulaires pour rendre compte de l'accomplissement d'une tâche ou demander du matériel, consulter un planning, lire des procédures, des notes de service et d'autres documents (Lachaud, 2014). De plus, les écrits professionnels se caractérisent par une

grande variété de supports et de formes sémiotiques telles que textes, chiffres, représentations graphiques, schémas et couleurs (Lachaud, 2021). Les informations écrites sont reliées à des implicites issus du contexte d'utilisation, essentiellement transmis à l'oral. Enfin, les pratiques de lecture et d'écriture varient dans le temps, d'un lieu à un autre, et du fait de leur traçabilité, peuvent engager la responsabilité morale voire juridique.

Au travail comme en formation, les tâches sont donc adossées à de nombreuses opérations de lecture et d'écriture. Or, les troubles des apprentissages « dys » présentent des difficultés qui ont un impact sur la réalisation et le vécu de ces tâches. Les troubles spécifiques d'apprentissage avec déficit en lecture entraînent des difficultés à associer graphèmes et phonèmes et une impossibilité à lire les mots de manière globale (Mikaeloff et al, 2017). Le décodage est ralenti, nécessite de l'attention et des efforts au détriment de l'accès au sens. Aussi, les intervenants et intervenantes des formations initiales et continues peuvent avoir des réticences à axer leurs propositions pédagogiques directement sur l'écrit, alors que la connaissance et les savoir-faire des codes langagiers sont indispensables à l'inclusion socio-professionnelle.

### **1.3. Inclusion sociale et rapport à l'écrit**

L'inclusion est envisagée ici dans son versant positif (Bouquet, 2015) c'est-à-dire dans le sens de procurer les moyens de s'insérer et de participer dans des espaces sociaux variés, dont le milieu professionnel. L'organisation et les échanges sont impactés par l'écrit, l'inclusion représente donc le processus qui permet l'accès aux normes et aux codes sociaux de l'écrit. Inclure revient ainsi à procurer les moyens d'agir dans une société dans laquelle l'écrit est prépondérant, en vue de l'émancipation sociale des personnes (Freire, Dupau, Kerhoas & Pereira, 2021 ; Broussal, 2019). Dans cette perspective, l'inclusion d'élèves atteints de troubles des apprentissages « dys » suppose un engagement dans les activités pédagogiques autant de la part des intervenants et intervenantes que de la part des élèves. S'engager s'entend ici comme le fait de prendre part, de participer, d'agir en mettant la focale sur les potentialités des élèves (Teko & de Amaral, 2022). La formation représente donc pour ces élèves un espace dans lequel il est possible d'apprendre à « penser par soi-même » en vue d'« un dialogue constant entre émancipation et insertion » (Broussal, 2019, p. 29), de soi vers le collectif et inversement.

Enfin, en plus d'étendre les connaissances, la formation est un espace social fortement littéracé qui privilégie la réflexivité et la confrontation des points de vue et représentations (Guernier, Lachaud & Sautot, 2015 ; Guernier & Sautot (dir.), 2017). Ainsi, les pratiques et choix pédagogiques peuvent être impactés par la conception et les représentations sociales qu'ont les intervenants et intervenantes du rapport à l'écrit des élèves (Barré-de Miniac, 2002). Pour étudier le rapport à l'écrit

d'élèves atteints troubles des apprentissages, nous adossons notre analyse sur quatre dimensions observables, définies par C. Barré-de Miniac (2000), qui incluent les représentations sociales comme des éléments constitutifs de la compétence langagière (Dabène, 1992). Nous portons notre regard sur les pratiques de lecture et d'écriture dans la classe et en dehors, à partir de l'investissement des élèves, de la manière dont les intervenants et intervenantes proposent d'engager les élèves dans ce type de tâches et de la dimension psychoaffective. Cette dimension peut avoir un impact sur l'investissement des apprentissages (Barth & de Ketele, 2015). Elle est abordée à partir de l'intérêt et de la confiance exprimés par les élèves et observés par les intervenants et intervenantes lors des activités pédagogiques. Dans cette perspective, la relation pédagogique est considérée comme un élément de la réciprocité de l'engagement qui permet d'associer le sens et l'affect, et de considérer « émotion et pensée » comme des éléments indissociables des apprentissages (Barth, 2013, p. 113 ; Mariscalchi, 2023).

De fait, dans cette recherche, l'écrit est envisagé dans sa complexité selon les apports sur les littéracies (Fraenkel & Mbodj, 2010), à partir de sa relation à l'oral mais également de la dimension socio-culturelle (Lahire, Bertrand, Bois, et Court, 2019). L'espace de formation représenté par la classe est un lieu où le développement de savoirs et savoir-faire vise l'inclusion socio-professionnelle des élèves atteints de troubles des apprentissages « dys ».

## **2. Méthode de recherche : recueil croisé auprès d'intervenantes et élèves**

La recherche est qualitative. Les données sont recueillies au sein de deux classes d'un même dispositif de formation prépa-apprentissage, réparties sur deux années scolaires (2020-2021 et 2021-2022). Les entretiens sont semi-directifs et font appel aux techniques d'aide à l'explicitation (Vermersch, 1994-2019). Ils sont menés auprès de neuf élèves, au début, en fin de parcours et un an après leur sortie du dispositif. Le français est leur langue première et le profil de ces élèves est représentatif de celui de la classe. Ils sont respectivement âgés de 16 ans (3 élèves), 17 ans (2 élèves), 18 ans (2 élèves) et 19 ans (2 élèves). Chaque entretien dure en moyenne une heure pour les deux premiers et trente minutes pour le troisième soit au total, un peu plus de vingt heures. Des entretiens sont également menés auprès de cinq intervenantes durant l'année scolaire pour une durée d'environ une heure trente chacun, soit au total environ huit heures. Tous les entretiens sont transcrits au mot près.

En complément, nous avons observé trois séances pour une durée totale de neuf à dix heures. Une collecte de productions écrites ainsi que deux mises en situation de lecture par élèves, réalisées en début et fin d'année, complètent ce corpus.

Les entretiens menés auprès des intervenantes permettent, d'une part, de recueillir des discours sur les représentations qu'elles ont du rapport à l'écrit des élèves. D'autre part, des moments d'explicitation renseignent sur les procédures mises en œuvre durant leur pratique pédagogique. Les données informent également sur les choix pédagogiques (méthode, supports, organisation spatiale et temporelle), la place accordée à l'écrit ainsi que la manière dont les intervenantes identifient l'engagement des élèves dans les activités.

Les entretiens menés auprès des élèves portent, d'une part, sur ce qui contribue à leur engagement dans le dispositif, ce qui leur a donné envie de s'inscrire, leurs attentes et ce qui les aide dans les apprentissages. D'autre part, ils informent de leur rapport à l'écrit : pratiques, vécu et stratégies de lecture et d'écriture. Les productions écrites et mises en situation de lecture apportent des informations complémentaires sur leurs compétences mobilisées à l'écrit dès leur entrée dans le dispositif de formation.

### **3. Résultats et analyse sociodidactique de l'écrit**

Afin d'aborder ce qui engage les élèves dans les activités pédagogiques, interrogeons-nous sur ce qui les amène à s'inscrire dans ce dispositif. La plupart ont été informés de l'existence de cette classe par une relation, un parent, une structure d'insertion professionnelle, les réseaux sociaux ou encore un média local.

Les attentes des élèves peuvent être rassemblées selon trois catégories : l'orientation, les enseignements et prendre soin de soi. En début de parcours, certains élèves expriment des souhaits concrets quant à leur orientation comme Louise (17 ans) qui aimerait trouver « un endroit (savoir où) aller l'année prochaine<sup>21</sup> » et Raphaël (16 ans) qui précise à propos du choix d'une profession : « moi il me faut un truc qui bouge, je ne peux pas rester derrière un bureau ». D'autres souhaitent des apports relatifs aux enseignements généraux comme Nicolas (18 ans) qui aimerait se « remettre à un bon niveau en mathématiques » et Louis (16 ans) qui indique qu'il s'agit de « l'unique chance (...) pour (...) trouver des écoles (et) entrer dans un cadre scolaire ». Ce dernier a été scolarisé à domicile. D'autres attentes sont orientées vers soi, « prendre soin de moi [...] je sais pas vraiment ce que je veux faire l'année prochaine » (Clémentine, 19 ans) ; « m'aider à reprendre confiance en moi » (Aurélien, 19 ans et Sarah, 16 ans). Enfin, d'autres perspectives sont plus évasives : « je n'allais plus en cours (...) je cherchais des offres d'emploi (...) j'ai un peu la phobie du groupe » (Camille, 17 ans) et Quentin (18 ans) ; « j'avais rien (...) j'ai dit vas-y (...) je trouverai peut-être un

---

21 Les propos des personnes interviewées sont transcrits au mot près et inscrits entre guillemets, la ponctuation est ajoutée pour faciliter la lecture. Les prénoms sont anonymisés.

truc après, je verrai » ; « moi qui étais au bout du rouleau, vraiment j'avais rien pour cette année » (Sarah, 16 ans). La prise en compte des troubles « dys » est évoquée par Louis et Aurélien.

Bien que certaines soient plus précises que d'autres, ces attentes s'inscrivent globalement dans les objectifs de la classe prépa-apprentissage, à savoir : élaborer un projet professionnel en vue d'une formation ou d'un emploi, aborder les enseignements généraux et renforcer estime et confiance en soi.

### **3.1. Statuts de l'écrit dans les intentions et pratiques pédagogiques**

Lorsqu'elles préparent leurs interventions, les intervenantes orientent leurs choix pédagogiques selon trois directions : l'animation, les objectifs et les élèves. Leurs pratiques découlent de ces intentions et sont reliées aux usages de l'écrit dans la classe.

#### **3.1.1. L'oral pour mettre en confiance**

Dans un premier ensemble orienté vers l'animation pédagogique, le groupe et la mise en confiance, les intervenantes comme Florence et Caroline disent « amener du ludique », proposer des activités basées sur le « défi » ou des « situations problèmes » et utilisent la modalité du « brainstorming ». Dans ces activités, l'oral est privilégié afin d'« instaurer une confiance ». Florence insiste particulièrement sur la prise de parole lors des premières séances car « c'est le summum parce que ça veut dire qu'elle (l'élève) est sortie de son cadre de confort cent fois plus que par l'écriture » et ajoute « comme je sais qu'ils ont des difficultés à l'écriture je me suis dit je vais pas leur prendre la tête avec ça ».

Une troisième intervenante indique à propos d'une tâche d'écriture prévue dans un protocole d'orientation : « j'étais inquiète parce que je me (suis) dis(t), prépa-apprentissage dys, l'écriture ils vont partir à reculons » (Isabelle). La consigne qu'elle leur a donnée était d'écrire un récit imaginaire d'environ dix lignes, au présent et sans dialogue. Elle a indiqué que « l'orthographe ne compte pas ». Une amorce leur propose de raconter leur « séjour » sur une île où ils auraient été déposés lors d'un voyage avec des amis. À l'issue de cette activité rendue obligatoire par la passation du protocole d'orientation, l'intervenante exprime sa surprise car tous les élèves ont écrit. Elle constate qu'ils « ont pris du temps pour écrire », qu'ils ont écrit « avec plaisir » et que « le texte est construit ».

Dans ce prolongement, à propos d'une activité pédagogique de type « énigme à résoudre » durant laquelle elle anime un « brainstorming », Caroline indique qu'une prochaine fois, elle proposerait à un élève de prendre son « rôle d'assistante, s'il avait envie d'écrire lui-même au tableau ». Il s'agit d'une activité durant laquelle elle a écrit « au tableau les différentes étapes (pour préciser) où on en

est ». Elle a ensuite demandé de « transcrire » les idées émises à l'oral. Pour cela, elle propose aux élèves de « dicter sur (leur) téléphone ou d'écrire directement sur l'ordinateur » et « s'il y a quelque chose qu'on (ne) sait pas on peut le trouver sur Internet ».

Dans ce premier ensemble de choix pédagogiques, les prises de parole à l'oral et les interactions dans le groupe sont privilégiées par les intervenantes. À ce propos, Caroline ajoute au cours de l'entretien : « on a tellement voulu les mettre en confiance par rapport à leur trouble dys, qu'on a beaucoup mis de côté la lecture et l'écriture ». Ainsi, ces exemples soulignent, d'une part, le point de vue des intervenantes sur le rapport à l'écrit des élèves et leur impact sur les usages de l'écrit dans la classe. D'autre part, il est à noter que les élèves investissent la tâche d'écriture du récit imaginaire.

### **3.1.2. Étayage des usages de l'écrit**

Dans une seconde catégorie, nous rassemblons les intentions pédagogiques de deux intervenantes qui sont orientées vers les objectifs des élèves et du dispositif de formation.

Elsa indique lorsqu'elle prépare une séance : « je remplis mentalement une espèce de tableau dans ma tête pour que ça colle aux objectifs de développement de connaissances et de compétences et je pense ensuite à chaque jeune et j'imagine chaque jeune, ou chaque typologie de jeunes, par rapport à leurs difficultés (puis) je retourne dans le tableau (et) je pense à des outils adaptés à la compensation possible ». Dans sa pratique, l'intervenante observe que certains élèves « refusent de passer par l'écrit » alors que d'autres « ont besoin de catégoriser leurs idées donc de faire des tableaux », « écrivent des mots à main levée » ou « (ne) passent que par l'ordinateur » ou encore « font des cartes mentales ». Elle propose de « garder la trace des activités » menées à l'oral « dans l'ordinateur ou dans la classe, visuellement ». Elle mobilise des outils de compensation et d'aide à l'écriture tels que des logiciels et la « reconnaissance vocale depuis n'importe quel ordinateur » afin « qu'ils sortent autonomes » du dispositif.

Pour « la remise à niveau », une seconde intervenante, Charlotte, propose d'écrire en vue de « garder une trace » d'activités menées à l'oral mais « c'est jamais systématique ». Les élèves utilisent l'ordinateur et le traitement de texte, écrivent sur une « fiche cartonnée », dessinent « une carte mentale », complètent « des tableaux à remplir avec des notions de grammaire ».

Dans cette seconde catégorie, les pratiques à l'écrit sont davantage présentes que dans la précédente. L'écriture prend des formes variées, elle est proposée avec des aides et des outils de compensation et est envisagée pour sa fonction de mémorisation.

### 3.1.3. Relier oral et écrit

Dans le troisième ensemble se trouvent des intentions dirigées vers la connaissance de soi et des élèves. Ainsi, une intervenante indique être particulièrement attentive à une « préparation psychologique » qui consiste à « savoir que t'as quelque chose de prévu et que ça va se passer absolument différemment ». Cela lui permet « de (ne) pas avoir la pression », d'adapter l'animation dans l'instant tout en conservant son « objectif incontournable » (Caroline).

Une autre intervenante insiste sur le fait d'accompagner les élèves à mieux se connaître : « comment chacun (élève) peut identifier à la fois ses potentiels et ses difficultés pour se positionner » et « savoir se connaître, savoir qui on est, savoir ce qu'on est capable de faire, ce qu'on n'est pas capable de faire (du fait des troubles des apprentissages et) pouvoir le nommer » (Charlotte). Dans cette perspective, elle utilise un « cahier de réussites transversal à toutes les activités ». Il s'agit « volontairement (d')un cahier de dessin ». Il est complété individuellement. Les élèves peuvent « au choix, écrire, dessiner » et coller « des photos ». Le but est « de montrer que chaque acte du quotidien peut amener à (une) réussite ». Ce cahier est utilisé par l'intervenante pour permettre à l'élève de prendre appui sur des situations positives afin d'en dépasser d'autres plus difficiles à surmonter. Elle cite l'exemple d'une élève qui a collé des « photos de compositions florales » réalisées durant un stage alors qu'elle « s'est découvert une passion, une vraie vocation pour les fleurs ». L'intervenante se sert du cahier pour faire des « parallèles » et rappeler des situations de réussite. Elle « les invite » à les « nommer [...] à l'oral » lorsqu'ils rentrent de « stage » ou lors d'autres événements marquants. Les cahiers ne sont pas « forcément » partagés dans la classe. La fonction du support écrit est ici dédiée à la mise en conscience et en confiance. Dans cette même intention, la lecture est abordée en groupe avec des « documents adaptés (aux troubles dys) en termes de présentation (et) de couleur ». Le but est de « ne pas mettre (les élèves) en difficulté ».

De même que dans la précédente catégorie, l'usage de l'écrit est proposé avec un étayage mais dans celle-ci, les élèves utilisent d'autres moyens d'expression. L'autonomie et l'imaginaire sont davantage sollicités. L'oral est une nouvelle fois mobilisé pour rassurer et mettre en confiance mais également dans une dimension réflexive par le fait de nommer, décrire et « se positionner ».

Tableau 1 – Synthèse des attentes des élèves et des intentions pédagogiques

| Attentes des élèves concernant la formation   | Intentions des intervenantes   |
|---|--|
| <p><b>Attentes relatives à l'orientation :</b></p> <p>Savoir où « aller l'année prochaine » Louise (17 ans)<br/>                     « il me faut un truc qui bouge, je ne peux pas rester derrière un bureau » (Raphaël, 16 ans)</p>   | <p><b>Animation pédagogique :</b></p> <p>« amener du ludique (...) quelque chose qui est participatif (pas) trop compliqué à intégrer » (Florence)</p>   |
| <p><b>Attentes relatives aux contenus de formation :</b></p> <p>Se « remettre à un bon niveau en mathématiques » (Nicolas 18 ans)<br/>                     « trouver des écoles » (Louis 16 ans)</p>  | <p>Des activités basées sur le « défi » ; des « situations problèmes » avec « brainstorming » (Caroline)</p> <p><b>Objectifs de formation :</b></p> <p>« la découverte de leurs évocations (mentales) » (Isabelle)</p>   |
| <p><b>Attentes relatives à soi et autres :</b></p> <p>« prendre soin de moi (...) je sais pas vraiment ce que je veux faire l'année prochaine » (Clémentine, 19 ans)<br/>                     « m'aider à reprendre confiance en moi » (Aurélien, 19 ans et Sarah, 16 ans)<br/>                     « je n'allais plus en cours (...) je cherchais des offres d'emploi » (Camille, 17 ans et Quentin, 18 ans)<br/>                     « j'avais rien (...) j'ai dit vas-y (...) je trouverai peut-être un truc après, je verrai » ; « moi qui étais au bout du rouleau, vraiment j'avais rien pour cette année » (Sarah, 16 ans)</p> | <p>« je remplis mentalement une espèce de tableau dans ma tête pour que ça colle aux objectifs de développement de connaissances et de compétences et je pense ensuite à chaque jeune (...) par rapport à leur difficulté (puis) je retourne dans le tableau (et) je pense à des outils adaptés à la compensation possible » (Elsa)</p> <p><b>Les élèves et le groupe :</b></p> <p>Une « préparation psychologique (...) savoir que t'as quelque chose de prévu et que ça va se passer absolument différemment » (Caroline)</p> <p>« j'ai été très attentive à la relation à l'autre et à comment chacun peut identifier à la fois ses potentiels et ses difficultés pour se positionner » (Charlotte)</p> |

### 3.2. Engagement des élèves dans les activités pédagogiques

Les intervenantes observent l'engagement des élèves dans la réalisation des activités, l'utilisation des outils et matériels proposés. Elles sont également attentives à leur attitude dans le groupe tels que le fait d'être présent et de respecter les horaires.

### 3.2.1 Identification de l'engagement des élèves dans la classe

Parmi les marques d'engagement observées par les intervenantes lors des activités pédagogiques, certaines relèvent des actes langagiers comme répondre aux questions et prendre part aux échanges verbaux ainsi que l'activité cognitive associée à l'écoute. Une intervenante décrit ainsi ce qu'elle observe : « j'ai senti qu'ils écoutaient [...] quand je lui parlais je voyais les yeux qui partent [...] sur le questionnement de ce qu'il faisait, il répondait » (Florence).

L'engagement est également évoqué lorsque les intervenantes identifient une évolution dans les apprentissages, quand elles repèrent qu'ils « osent faire les choses » (Florence) et « demander de l'aide » (Charlotte). Elles identifient aussi leur engagement lorsqu'ils « disent ce qu'ils ne comprennent pas » et qu'ils répondent à la question « comment » pour expliciter une procédure, par exemple « comment ils ont fait pour apprendre » (Isabelle).

Charlotte cite l'exemple de la lecture d'un document et souligne que ne pas « attendre de l'aide, ne pas rester dans l'incertitude » est un « critère d'autonomie ». Elle considère que les élèves n'apprécient pas forcément plus la lecture des documents mais « les appréhendent moins ». Ces propos peuvent être rapprochés des attentes des élèves quant à la reprise de confiance même si, comme le souligne A. Mariscalchi, l'expression de la confiance est « difficile à illustrer » (2023, p. 227). Il est toutefois possible de relever des indicateurs tels que la réalisation des tâches proposées, prendre le risque de faire des erreurs et exprimer ses ressentis.

De plus, l'analyse des entretiens menés auprès des élèves en fin de parcours et un an après leur sortie du dispositif met en relief la dimension relationnelle comme un élément important, qui les a aidés dans leurs apprentissages. Ils retiennent plus particulièrement l'aide et « l'écoute » (six élèves) des intervenantes, « l'effet de groupe » (Camille), se sentir « accompagné et protégé » (Aurélien). Cinq élèves nomment la confiance : « ravoir confiance en moi » (Aurélien), « reprendre confiance en moi » (Clémentine) comme un facteur essentiel durant le parcours dans le dispositif de formation et plus tard, dans le cadre professionnel. Un an après la fin de son parcours, une élève, employée comme fleuriste, dit qu'elle ose plus facilement demander aux clients « quand par exemple je sais pas comment on écrit quelque chose, je leur pose tout simplement la question je suis pas déstabilisée » (Sarah). Cette prise de position peut être rapprochée de l'intention pédagogique d'une intervenante citée au paragraphe 3.1.2 qui invite les élèves à mieux se connaître et à identifier leurs potentiels et difficultés pour se positionner.

### 3.2.2. Engagement dans les usages de l'écrit en classe

Dans l'ensemble, les intervenantes observent des situations dans lesquelles les élèves investissent volontiers les tâches d'écriture. Ainsi, une intervenante constate avec étonnement à propos de trois élèves : « ils ont pris du temps à écrire avec plaisir et (deux élèves) se sont lu leurs textes, elles étaient contentes et là je me suis dit il faut faire des ateliers d'écriture, c'est pas possible » (Isabelle).

De même, une autre intervenante remarque une facilité à écrire lorsque « trois ou quatre apprenants ont » demandé à écrire « des chansons de rap » (Caroline). Elle ajoute à propos d'une proposition de production de textes narratifs en lien avec les émotions, que certains élèves « ont pris des heures et des heures à écrire ce texte », « pas parce qu'ils traînaient, c'est juste parce qu'ils avaient envie de passer du temps ». Enfin, une autre indique « ils apprécient de lire et d'écrire quand il y a un intérêt pour eux » (Elsa).

Soulignons que l'investissement observé à travers l'écriture de textes narratifs et d'autres pratiques d'écriture personnelles illustre le continuum scriptural (Peytard, 1970) entre une forme d'écriture qui se construit dans une démarche créative et les attendus des écrits professionnels (Guitton, 2020). La narration et autres formes de productions écrites personnelles représentent un moyen d'activer le processus de créativité et ainsi de permettre l'expression d'un « discours singulier et personnel » (*Ibid*, p. 56). Ce type d'expression peut constituer un tremplin vers de nouveaux apprentissages et choix linguistiques mais également vers la valorisation des pratiques personnelles et ainsi une meilleure image de soi en tant que scripteur ou scripteuse.

Tableau 2 – Synthèse des usages langagiers dans la classe : de l’oral vers l’écrit

| Usages de l’oral :  | Représentations et usages de l’écrit :  |
|---|---|
| <p>Privilégier l’oral afin d’« instaurer une confiance » ; (la prise de parole lors des premières séances)<br/>                     « c’est le summum parce que ça veut dire qu’elle (l’élève) est sortie de son cadre de confort cent fois plus que par l’écriture » (Florence)</p> <p>Pouvoir « accéder à n’importe quelle reconnaissance vocale depuis n’importe quel ordinateur selon là où ils se trouvent (...) pour qu’ils sortent autonomes » (Elsa)</p> <p>A propos du « brainstorming, je suis secrétaire, j’écris tout au tableau » ; « transcrire » les idées émises à l’oral : « dicter sur (leur) téléphone (ou) écrire directement sur l’ordinateur » (Caroline)</p> | <p>« comme je sais qu’ils ont des difficultés à l’écriture je me suis dit (...) je voulais pas les mettre mal à l’aise avec de l’écriture » (Florence)</p> <p>« j’étais inquiète parce que je me (suis) dis(t), prépa-apprentissage dys, l’écriture ils vont partir à reculons » mais ils « ont pris du temps pour écrire » et « le texte est construit » ; « la seule chose qu’ils ont lue c’est la liste de mots » et un « QCM (...), pour des dys c’est vrai que c’est très très mal fichu » (Isabelle)</p> <p>« ils apprécient de lire et d’écrire quand il y a un intérêt pour eux » (Elsa)</p> <p>« la dernière activité c’était un débat donc il y avait de la recherche (...) et certains ont écrit » ; « (pour) garder la trace des activités » menées à l’oral (Elsa)</p> <p>« c’est facile (de lire) quand c’est pas long (et) quand c’est des phrases courtes » (Caroline)</p> <p>Écrire : « c’est jamais systématique (...) c’est essentiellement dans le cadre de la remise à niveau et dans le (but) de garder une trace » ; utilisation d’un « cahier de réussites transversal à toutes les activités (...) (il) y en a beaucoup qui dessinent (...) (j’ai essayé) de leur faire utiliser un agenda ça a été un fiasco » (Charlotte)</p> <p>« souvent on fait la lecture tous ensemble (...) c’est souvent des documents adaptés (aux troubles dys) » (Charlotte)</p> |

### 3.3. Pratiques et acquis des élèves à l’écrit

Quelles sont les pratiques de l’écrit des élèves ? En regard des discours des intervenantes, l’analyse de leurs propos et productions écrites met en relief des acquis en termes de pratiques, d’investissement et de savoir-faire à l’écrit (Lachaud, 2022, 2023).

Ces derniers relatent un usage personnel et quotidien de l'écrit : lecture de « romans fantastiques », interactions sur les réseaux sociaux, écriture de « pages de présentation de jeux vidéo », d'autobiographie, de journal. L'un d'eux indique : « j'ai essayé plusieurs fois d'écrire des livres ». La fréquence de ces pratiques peut être rapprochée de l'influence du développement du numérique dans la vie sociale qui se manifeste par la multiplication et la démocratisation des usages de l'écrit (Goody, 2006). De plus, les situations d'écriture spontanée supposent la mise en œuvre de « connaissances ignorées » non évoquées par les élèves durant les entretiens (Penloup, 2007, p. 18).

### 3.3.1. Stratégies et « savoir-faire ignorés » des élèves en écriture

L'analyse des mises en situation<sup>22</sup> d'écriture proposées par la recherche met en exergue des compétences scripturales identifiées dès le début du parcours. Pour l'ensemble des élèves interviewés, les productions sont conformes aux attendus de la situation de communication, la structure est cohérente et malgré quelques implicites, l'accès au sens est possible sans l'aide de l'auteur ou de l'autrice.

Prenons l'exemple d'Aurélien qui, au moment de l'entretien de début de parcours, dit : « j'ai des problèmes à l'écriture mais j'aime écrire ». Cette remarque invite à interroger les représentations que l'on pourrait avoir de l'impact des troubles des apprentissages sur l'investissement psychoaffectif de l'écriture.

Ce même élève poursuit et explicite des stratégies mises en place pour écrire. Par exemple, il dit : « plus je bosse avec papier crayon plus les mots que j'apprends rentrent et moins je fais de fautes ». Il ajoute : « j'ai une bonne mémoire. Pour ma dysorthographe, ce que j'essaie de faire c'est de mémoriser les mots et de les épeler avant de les écrire ». En fin de parcours, il dit aussi qu'en plus de retenir le mot sans erreur, « il me faut la signification du mot », ensuite il l'épelle et « arrive à l'écrire ». Il approfondit avec un exemple sur la manière dont il s'y prend quand il écrit facilement : « quand je vais chercher le mot *boulangier*, j'ai du pain en tête, j'ai une image de pain et après j'ai le mot qui vient, blanc sur un fond noir, c'est comme si je transférais la photo du mot *boulangier* de ma carte mémoire de mon cerveau à ma main, elle l'écrit tout simplement sans trop se poser de questions, ça vient en lettres, en grosses lettres, en flash. Sur certains mots je vais de plus en plus rapidement ou de moins en moins rapidement, ça dépend aussi de mon état de fatigue ». Un an après la sortie du dispositif de formation, cet élève indique que cette procédure « est rentrée dans une routine qui fait que je n'ai plus besoin de penser à enregistrer un mot [...] ça fait un gain

---

22 Les élèves ont eu la possibilité d'écrire une production selon le thème et le type de leur choix ou une lettre de motivation.

d'énergie énorme en fait ». Comme le soulignent A. Mazur-Palandre et F. Chenu dans une étude menée auprès d'élèves avec troubles « dys » à propos de la révision, les élèves « réussissent à aller au-delà de leurs difficultés à l'écrit » en identifiant et agissant sur certains types d'erreurs (2020, p. 13). Ainsi, cet exemple met en évidence la capacité à verbaliser et analyser une procédure. Pour certains élèves, mieux connaître son fonctionnement cognitif ainsi que l'impact des troubles « dys » sur les tâches à l'écrit peut favoriser les apprentissages.

L'analyse de la production écrite par cet élève, recueillie en début de parcours, conforte également la mise en place des stratégies qu'il décrit. Il a choisi d'écrire un récit d'invention. Adoptant une écriture manuscrite, il souligne : « j'ai jamais aimé l'ordi [...] j'ai jamais trop aimé la facilité en fait ». Son texte comporte des erreurs d'orthographe qui ne gênent ni l'accès au sens du texte ni l'expression. Par ailleurs, sa production est conforme à la situation d'écriture, l'effet est réussi, il utilise un vocabulaire spécifique, le système de temps est pertinent, les verbes placés en début de phrase guident la progression du récit et les informations sont cohérentes. Cela constitue autant de savoir-faire qui peuvent être valorisés dans la classe et favoriser son autonomie par une meilleure connaissance de ses processus d'apprentissage ; ceci, en lien avec les intentions pédagogiques qui visent à instaurer un climat de confiance.

Dans cette continuité, un autre élève (Louis) décrit lors de l'entretien de fin de parcours une situation dans laquelle il s'est trouvé plus à l'aise à l'écrit car il a su mettre en place une stratégie acquise en cours de formation. Stagiaire à la réception d'un hôtel, il a pu noter avec précision et rapidement les demandes d'un client à l'aide d'un traitement de texte. Il indique que cet outil lui évite des erreurs de relecture car il dit « mal écrire », c'est-à-dire écrire « lentement » avec des lettres difficiles à relire, et ne « pas noter toutes les infos ». Cet exemple illustre l'imbrication du langage avec les tâches de travail et peut être rapproché de l'intention d'une intervenante citée au paragraphe précédent qui propose l'utilisation de l'ordinateur dans des situations et interfaces variées afin que les élèves soient autonomes quel que soit l'outil. Notons également que cette situation d'écriture implique une série d'opérations cognitives complexes réalisées simultanément autant en réception orale qu'en production écrite (Piolat, 2010).

### **3.3.2. Le sens au centre des pratiques personnelles des élèves en lecture**

Concernant la lecture, tous les élèves disent lire et comme on peut le constater dans le Tableau 3 ci-après, les pratiques sont variées. Soulignons que Raphaël, qui dit ne pas aimer lire, constate toutefois que lorsque « c'est facile », « s'il y a un truc intéressant c'est pas un souci, je le lis mais il faut que ça soit court ». Il ajoute que s'il est « pris dans l'histoire, ça (l')aide beaucoup » et qu'il peut lire la page « quatre fois ».

Les mises en situation de lecture réalisées avec des documents professionnels<sup>23</sup> complètent ces discours sur les pratiques de lecture. Dans l'ensemble, les élèves mobilisent des savoir-faire qui permettent l'accès au sens tels que le repérage d'indices qui les aident à élaborer le sens global des supports. Ainsi, ils se repèrent dans la structuration des documents, identifient les informations clés et les vérifient. Ils citent les titres, la typographie, les listes numérotées, les illustrations comme des aides à la lecture. De fait, l'un d'eux indique que « les titres en couleurs ça permet surtout de vite trouver le paragraphe » et comprendre l'affiche et c'est « plutôt facile parce que toutes les étapes sont rangées par case ».

Seul le manque de connaissances sur le contexte du document, en lien avec celles du monde professionnel, peut induire des erreurs d'interprétation chez la plupart des élèves. Cela confirme l'intérêt d'aborder le contexte et les implicites des écrits professionnels qui se caractérisent par l'imbrication de l'oral dans l'écrit (Lachaud, 2021). L'explicitation des procédures acquises entre autres durant la scolarité et les remédiations orthophoniques permet la mise en conscience des manières de faire efficaces et aussi des difficultés associées à la lecture (Lederlé, 2007).

---

23 Un protocole de sécurité de deux pages, contenant essentiellement du texte et quelques illustrations comme un plan de circulation et des pictogrammes, une grille de tarif présentée sous la forme de tableaux à double entrée associée à une carte géographique, une affiche d'utilisation des équipements de protection individuelle avec liste numérotée et du texte illustré de représentations graphiques.

Tableau 3 – Synthèse des pratiques et acquis à l’écrit des élèves

| <b>Pratiques personnelles à l’écrit</b>   |  |
|---|--|
| <p><b>Pratiques de lecture :</b></p> <p>Romans « genre fantastique policier » (Louise)</p> <p>« je me jette sur la règle (jeu de société) pour savoir comment elle marche » ; des « sites internet pour de la recherche » ; « des romans, des mangas, des trucs des forums d’actualité » (Nicolas)</p> <p>Livres du « club des baby-sitters » (Camille)</p> <p>« je lis beaucoup de BD » (Quentin, Louise, Sarah)</p> <p>« je lis plutôt du fantastique (et) des BD en ligne » (Aurélien)</p> <p>« je joue (...) (utilise les) réseaux sociaux » (Quentin)</p> <p>« je lis des articles » (Louise)</p> <p>« (je lis) un peu comme tout le monde, les affiches publicitaires » ; « toutes les informations que je vois » ; « Balzac tous les grands (...) pour moi c’est des lectures que j’adore et je dirais (que) j’ai de la passion à lire » (Louis)</p> | <p><b>Pratiques en écriture :</b></p> <p>« envoyer des messages (avec le téléphone) et internet » (Nicolas)</p> <p>« je suis active (...) sur les réseaux » (Louise)</p> <p>« quand c’est pas les vacances au moins un message par jour » (Louis)</p> <p>« j’écris beaucoup par des messages (...) réseaux sociaux les textos (...) Instagram » (Camille)</p> <p>A écrit « une autobiographie (...) sur mon passé entre guillemets pour essayer d’évacuer (...), j’ai déjà écrit un roman mais que j’ai arrêté (...) j’ai perdu le dossier » ; « j’écris surtout quand je suis en mode réflexion sur des choses » (Clémentine)</p> <p>« j’ai des problèmes à l’écriture mais j’aime écrire » ; « j’ai essayé plusieurs fois de commencer à écrire des livres » ; « j’ai fait aussi beaucoup de pages de présentation de jeu vidéo » (Aurélien)</p> <p>« j’écris plus du tout » (Quentin)</p> <p>« je préfère écrire au clavier » (Raphaël)</p> <p>« des messages (...) des lettres de motivation des cv (...) mais c’est (plus facile) par ordinateur (et) j’écris sur des feuilles (...) pour me vider la tête (...) j’adore ça » (Sarah)</p> |

Ces pratiques spontanées de l’écrit peuvent servir de points d’appui pour interroger les différentes formes d’écriture sous l’angle de la dimension réflexive et du sens (Penloup, 2017). Il s’agit d’aborder les apprentissages dans une dimension réflexive et de s’interroger avec les élèves sur les implicites de l’écrit, les normes qui varient selon les espaces (famille, travail, formation, vie sociale), les enjeux et impacts associés aux pratiques en lien avec l’appropriation de la langue.

## **Conclusion : confiance sens et créativité, pistes didactiques**

L'ensemble de ces résultats souligne des représentations concernant le rapport à l'écrit d'élèves avec troubles d'apprentissage du spectre « dys » et de l'attention. Or, malgré les efforts que cela leur demande, du fait des troubles des apprentissages, l'ensemble des élèves ayant participé à cette recherche a des pratiques et mobilise des stratégies efficaces dans les usages de l'écrit. Ces acquis peuvent être réinvestis individuellement pour étayer de nouveaux apprentissages mais aussi être partagés dans le groupe pour créer un espace d'engagement et « d'autonomisation » au sens de se positionner et coconstruire, en lien avec l'élaboration d'une « conscience critique » (Boch, Frier, Rinck, 2021).

Les différents statuts de l'oral mis en évidence dans les pratiques pédagogiques relevées lors de cette recherche peuvent être explicitement exploités en classe pour étayer les pratiques à l'écrit, notamment celles du cadre professionnel par la valorisation et la mise en conscience des savoirs et savoir-faire. Les centres d'intérêt des élèves peuvent aussi servir de points d'appui à la co-construction d'objets en aide aux apprentissages et aux usages de l'écrit dans la classe et en dehors, et ainsi faire appel à leur créativité.

Le « contrat d'intersubjectivité vise à créer la confiance mutuelle » et permet aux élèves de s'engager dans le processus d'élaboration de sens (Barth, 2013, p. 117). Il revient donc à placer la compréhension au cœur de la démarche, engager dans un processus d'élaboration de sens concernant les contenus et l'activité elle-même, guider le processus et préparer au réemploi par la métacognition.

Le sens est également celui de l'écrit et de ses usages. Partir des pratiques des élèves permet notamment de désacraliser l'écriture scolaire devenue le « prototype de l'écriture » (Barré-de Miniac, 2002, p. 3). Dans ce prolongement, une approche pédagogique centrée sur les élèves invite les professionnels à interroger leurs propres représentations et rapport à l'écrit (Barré-de Miniac, 2002).

## **Références**

BARTH Britt-Mari & DE KETELE Jean-Marie, 2015, *Le Savoir en construction*, Paris, Retz

BOCH Françoise, FRIER Catherine & RINCK Fanny (dir.), 2021, « Littéracie et démarches pédagogiques engageantes », *Le Français Aujourd'hui*, n°212, p. 5-13.

BARRE DE MINIAC Christine, 2002, « Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant », *Éduquer*, n°2, disponible sur : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.283> (consulté le 16 janvier 2024).

BARRE DE MINIAC Christine, 2000, *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve D'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

BOUQUET Brigitte, 2015, « L'inclusion : une approche socio-sémantique », *Vie sociale* n°11, p. 15-25.

BOUTET Josiane & GARDIN Bernard, 2001, « Une linguistique du travail », in Anni Borzeix, & Béatrice Fraenkel (dir.), *Langage et travail. Communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions, p. 89-111.

BROUSSAL Dominique, 2019, « Émancipation et formation : une alliance en question », *Savoirs*, n°51, p. 13-58, disponible sur : <https://doi.org/10.3917/savo.051.0013> (consulté le 15 janvier 2024).

DABÈNE Michel, 1992, « Compétences scripturales et pratiques d'écriture », in Jean-Marie Besse, Marie-Madeleine De Gaulmyn, Dominique Ginet et Bernard Lahire (dir.), *L'illettrisme en questions*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 101-107.

FRAENKEL Béatrice & MBODJ Aïssatou, 2010, « Introduction. Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles », *Langage et Société*, n°133, p. 7-24.

FREIRE Paulo, 2021, *La Pédagogie des opprimés (Contre-feux) (French Edition) (1<sup>re</sup> éd.)*, Marseille, AGONE.

GOODY Jack, 2006, « La technologie de l'intellect », *Pratiques*, n°131(1), p. 7-30, disponible sur : <https://doi.org/10.3406/prati.2006.2114> (consulté le 19 janvier 2024).

GUERNIER Marie-Cécile, LACHAUD Marie-Hélène & SAUTOT Jean-Pierre, 2015, « Analyser les pratiques de formation linguistique mises en œuvre dans les formations professionnelles : quelle didactique du français pour articuler maîtrise de la langue, habiletés littéraires et compétences professionnelles ? », *Langage, travail et formation*, n°0, disponible sur : <https://reseaultf.atilf.fr/wp-content/uploads/2015/10/Graffic-Zero.pdf> (consulté le 19 janvier 2024).

GUITTON Aurélie, 2020, « Écriture créative et continuum scriptural : la question de l'investissement du sujet dans l'écriture », *Pratiques de la communication*, n°2, disponible sur : <https://pratiquescom.hypotheses.org/files/2020/12/AG-v2-1.pdf> (consulté le 16 janvier 2024).

LACHAUD Marie-Hélène, 2023, 14 novembre, *Engagement des apprenant.e.s avec troubles du spectre « dys » : quels acquis et savoir-faire littéraires ?* Colloque « Engagement dans la recherche, recherches engagées, recherches sur l'engagement », AREF, Paris-Nanterre.

LACHAUD Marie-Hélène, 2022, « Pratiques professionnelles engageantes auprès d'apprenant.e.s avec troubles du spectre « dys » et déficit de l'attention : quels choix pédagogiques ? Quelle place pour l'écrit ? », *L'engagement : un facteur de réussite en littéracie*, May 2022, Hybride, Grenoble, Laval, France.

LACHAUD Marie-Hélène, 2021, « Bilan des recherches sur la littéracie au travail dans le champ francophone », *Scolagram*, n°7, Grammaire des écrits professionnels, disponible sur : [https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content\\_page/item/322-chap2\\_](https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/322-chap2_) (consulté le 21 juillet 2021).

LACHAUD Marie-Hélène, 2014, « Du repérage des compétences à la formation professionnelle : le cas des métiers de la propreté », *Le discours et la langue*, n°5.2, p. 65-76.

LAHIRE Bernard, 2000, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

LAHIRE Bernard, BERTRAND Julien, BOIS Géraldine & COURT Martine, 2019, *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil.

LEDERLE Emmanuelle, 2007, « La « tactique » ignorée de la petite Céline. Vers une prise en compte des savoirs d'enfants ayant des troubles dyslexiques », in Marie-Claude Penloup (dir.), *Les connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, p. 105-128, Paris, Institut national de recherche pédagogique.

MARISCALCHI Aurélie. *L'enseignement-apprentissage du français à des adultes migrants avec un dispositif multimodal engageant appelé Silent Way*, thèse de doctorat soutenue le 7 avril 2023, Linguistique. Université Grenoble Alpes, 429 p.

MAZUR-PALANDRE Audrey & CHENU Florence, 2020, « Le processus de révision en production écrite de textes par des étudiants francophones dyslexiques », *SHS web of conferences*, n°78, disponible sur : 10002. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207810002> (consulté le 19 janvier 2024).

MIKAELOFF Yann (dir.) & al, 2017, *Troubles spécifiques des apprentissages. Les « dys », des troubles durables mais qui se prennent en charge*, disponible sur : Inserm. <https://www.inserm.fr/dossier/troubles-specifiques-apprentissages/> (consulté le 16 janvier 2024).

PENLOUP Marie-Claude, 2017, « Didactique de l'écriture : le déjà-là des pratiques d'écriture numérique », *Le Français aujourd'hui*, n°196(1), p. 5770, disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.196.0057> (consulté le 19 janvier 2024).

PENLOUP Marie-Claude, 2007, « Une écriture personnelle effervescente », *in* Marie-Claude Penloup (dir.), *Les connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, p. 17-43, Paris, Institut national de recherche pédagogique.

PEYTARD Jean, 1970, « Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques », *Langue Française*, n°6, p. 35-47.

PIOLAT Annie, 2010, « Approche cognitive de la prise de notes comme écriture de l'urgence et de la mémoire externe », *Le Français aujourd'hui*, n°170(3), p. 5162, disponible sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.170.0051> (consulté le 19 janvier 2024).

PRIVAT Jean-Marie, 2015, Pr. Jack Goody (1919-2015), *Revue française de pédagogie*, n°190(1), p. 115-120, disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2015-1-page-115.htm> (consulté le 20 décembre 2023).

TEKO Audrey & DE AMARAL Cindy, 2022, « Engagement », *in* Guilhem Labinal et Virginie Tellier (dir.), *Dictionnaire des termes utilisés en formation*, Laboratoire EMA, Hypotheses.org, disponible sur : <https://dicoema.hypotheses.org/418> (consulté le 19 janvier 2024).

VERMERSCH Pierre, 1994-2019, *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulinaux, ESF.



## Rendre accessibles les savoirs de l'oral Le dispositif didactique pour lire à d'autres des discours en EMC

Making oral knowledge accessible  
The didactic device for reading EMC discourse to  
others

**Dorothee SALES-HITIER<sup>24</sup>**

EFTS Université Jean Jaurès  
[dorothee.sales@univ-tlse2.fr](mailto:dorothee.sales@univ-tlse2.fr)

**Émilie CHEVALLIER-RODRIGUES<sup>25</sup>**

EFTS Université Jean Jaurès  
[emilie.chevallier@univ-tlse2.fr](mailto:emilie.chevallier@univ-tlse2.fr)

**Florence SAVOURNIN<sup>26</sup>**

EFTS Université Jean Jaurès  
[florence.savournin@univ-tlse2.fr](mailto:florence.savournin@univ-tlse2.fr)

**Pascal DUPONT<sup>27</sup>**

EFTS Université Jean Jaurès  
[pascal.dupont@univ-tlse2.fr](mailto:pascal.dupont@univ-tlse2.fr)

---

**URL : <https://www.unilim.fr/espaces-linguistiques/825>**

**DOI : [10.25965/espaces-linguistiques.825](https://doi.org/10.25965/espaces-linguistiques.825)**

**Licence : CC BY-NC-SA 4.0 International**

---

<sup>24</sup> Dorothee Sales-Hitier est maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'UMR EFTS et membre de la SFR-AEF. Elle travaille au département des Sciences de l'éducation à l'Université Toulouse Jean Jaurès. Ses travaux concernent l'enseignement-apprentissage du langage oral d'un point de vue didactique. Ils ont pour vocation à développer des activités d'enseignement et de recherche prenant en compte la diversité des pratiques langagières.

Dorothee Sales-Hitier is a lecturer in education and training at the "Education, Training, Work, Knowledge" joint research unit and a member of the SFR-AEF (Federal Structure for Research on Learning, Teaching and Education). She works in the Education Sciences department at Toulouse Jean Jaurès University. Her work concerns the teaching and learning of oral language from a didactic point of view. Her aim is to develop teaching and research activities that take into account the diversity of language practices.

<sup>25</sup> Émilie Chevallier-Rodrigues est maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'UMR EFTS et membre de la SFR-AEF. Elle travaille à l'INSPÉ Toulouse Occitanie Pyrénées, Université Toulouse Jean Jaurès où elle est responsable du master MEEF Ingénierie d'Accompagnement et d'Intervention pour une Société Inclusive (IDAISI). Ses travaux visent à appréhender l'expérience de l'école inclusive du point de vue des enfants et adolescents et des professionnels de l'éducation.

Émilie Chevallier-Rodrigues is a lecturer in education and training sciences at the "Education, Training, Work, Knowledge" joint research unit and a member of the SFR-AEF (Federal Structure for Research on Learning, Teaching and Education). She is employed at the Higher National Institute of Teaching and Education (INSPÉ) of Toulouse Occitanie Pyrénées, Université Toulouse Jean Jaurès, where she is head of the "Engineering for Support and Intervention for an Inclusive Society" (IDAISI) specialization of the Master's degree "Careers in Teaching, Education and Training". The objective of her work is to gain insight into the experience of inclusive schooling from the perspective of both children and adolescents, as well as that of education professionals.

<sup>26</sup> Florence Savournin est enseignant chercheur en sciences de l'éducation et de la formation à l'UMR EFTS (Université de Toulouse 2). Ses travaux, orientés par une approche clinique en référence à la psychanalyse, portent sur les processus de subjectivation à l'œuvre dans les situations d'enseignement et d'apprentissage, en particulier en contexte d'éducation inclusive.

Florence Savournin is a university lecturer and researcher in Education sciences and training at the "Education, Training, Work, Knowledge" joint research unit (University of Toulouse 2). Her work, driven by a clinical approach based on psychoanalysis, deals with the subjectivation processes in teaching and learning situations, especially in inclusive education environment.

<sup>27</sup> Pascal Dupont est professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation. Ses travaux portent sur la didactique du français, sur les activités langagières en lien avec les processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que sur la littératie, afin de rendre compte conjointement de problématiques langagières, cognitives et sociales.

Pascal Dupont is a university professor of education and training. His research interests include the didactics of French, the relationship between language activities and teaching and learning processes, and literacy. He is particularly interested in exploring the interconnections between language, cognition, and social issues.

**Résumé :** Situé dans la perspective de l'éducation inclusive, cet article porte sur la question de l'accessibilité des savoirs dans le domaine de l'enseignement de l'oral au regard des inégalités scolaires et sociales liées à son usage. Il s'agit d'analyser, dès la conception d'une séquence, un dispositif didactique et les outils désignés qu'il comprend : en quoi une telle ingénierie, proposée par des chercheurs à des enseignants, favorise-t-elle l'enseignement et l'apprentissage de la lecture à d'autres considérée comme un genre oral ? Cette étude s'intéressera plus particulièrement à la lecture de textes de discours en Enseignement Moral et Civique porteurs d'enjeux thématique et pragmatique dans des classes de cycle 3 (élèves de 9 à 11 ans).

**Mots clés :** lecture à d'autres, dispositif, design, accessibilité didactique, inclusion, genre oral

**Abstract:** From the perspective of inclusive education, this article looks at the question of the accessibility of knowledge in the field of oral language teaching, with regard to the educational and social inequalities associated with its use. The aim is to analyze, right from the conception of a sequence, a didactic device and the designed tools it comprises: in what way does such engineering, proposed by researchers to teachers, promote the teaching and learning of "reading to others" considered as an oral genre? This study will focus on the reading of thematically and pragmatically challenging discourse texts in Moral and Civic Education in Cycle 3 classes (pupils aged 9 to 11).

**Keywords:** reading to others, device, design, didactic accessibility, inclusion, oral genre

## Introduction

Initialement, les politiques inclusives visaient la scolarisation d'enfants en situation de handicap en milieu ordinaire (loi du 11 février 2005<sup>28</sup>). Désormais, elles doivent répondre à « l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales » (Ebersold, 2009, p. 79). Pour faire face à la diversité des élèves, les professionnels sont invités à transformer leurs pratiques pédagogiques et didactiques de manière à ce que tous les élèves puissent accéder au savoir, selon le principe d'accessibilité universelle. Notre étude porte sur la possibilité de *designer* – c'est-à-dire, de profiler en fonction d'un usage disciplinaire, d'un contexte et d'objectifs – les outils d'un dispositif didactique (Dupont *et al.*, 2018) pour le rendre inclusif et se demande en quoi il favorise l'enseignement et l'apprentissage de la lecture à d'autres, considérée ici comme un genre oral.

### 1. Problématique : langage oral et inclusion

Les chercheurs de didactique du français soulignent que l'oral et ses usages diversifiés sont un facteur majeur des inégalités scolaires, d'où l'importance de son enseignement qui reste un parent pauvre de la didactique du français (Gagnon, de Pietro & Fisher, 2017). Dans la construction d'une école inclusive qui vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves<sup>29</sup>, la didactique de l'oral appelle une réflexion sur l'accessibilité des contenus de savoirs et sur un renouvellement des dispositifs d'enseignement proposés depuis la fin des années quatre-vingt-dix (Dolz & Silva-Hardmeyer, 2020).

#### 1.1. Le langage oral facteur d'inégalités

Les recherches en sociologie du langage soulignent que l'existence des inégalités scolaires et sociales sont notamment liées aux usages de la langue et du langage dans le cadre des apprentissages scolaires (Lahire, 1993). Ces inégalités se creusent à l'école pour les élèves dont le rapport au langage ne permet pas d'entrer dans les apprentissages scolaires qui impliquent un rapport au monde lié au questionnement et à la compréhension et non celui à la seule expérience (Bautier, 2016). L'école doit permettre aux élèves d'acquérir des conduites discursives transformatrices et non d'être « seulement » capables d'effectuer des tâches à l'oral avec un « déjà là » de leur oralité spontanée, car, dès l'école maternelle, les usages du langage par les élèves sont très différents. Il s'agit donc d'enseigner et de faire apprendre des façons d'être au langage et au monde qui participent

---

28 Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

29 <https://eduscol.education.fr/1137/ecole-inclusive>

profondément à la construction et à la socialisation des sujets. À cet égard, Bautier note que « la familiarité avec l'oral pour apprendre, pour (s')interroger, et problématiser et ainsi élaborer une compréhension [...] fondée dans le travail avec le langage ne fait que rarement l'objet d'un apprentissage scolaire » (Bautier, 2016, p. 96). Face à ces constats, l'institution propose trois axes pour « conforter une école bienveillante et exigeante » (Saillot, 2018, p. 3) : le renforcement des organisations pédagogiques et éducatives, le suivi des apprentissages des élèves et une évaluation positive (Sales-Hitier & Dupont, 2022). Permettre à tous les élèves d'aborder les contenus d'enseignement et de se les approprier amène à réfléchir aux configurations des dispositifs didactiques centrés sur des contenus spécifiques de savoir à enseigner/apprendre du langage oral afin de les rendre accessibles à chacun. Cette accessibilité renvoie à une approche tout d'abord développée au Canada et aux États-Unis, l'*Universal Design for Learning*, que l'on retrouve dans le milieu francophone sous l'appellation de conception universelle des apprentissages (Eid, 2019). La conception universelle ou le *Design* pour tous, apparu initialement dans le domaine de l'urbanisme, a été créé dans l'optique d'orienter les décideurs et architectes dans l'élaboration et la mise en œuvre de mesures visant « la participation sociale de l'ensemble de la population dans une perspective de respect des droits humains » (Fougeyrollas, Fiset, Dumont, Grenier, Boucher & Gamache, 2019, p. 169).

Dans le domaine de l'apprentissage, cette approche vise à prévoir, dès la conception des enseignements, les démarches et les moyens qui permettront de faire progresser autant que possible tous les élèves sans nécessiter d'adaptation secondaire.

## **1.2. De l'accessibilité universelle à l'accessibilité didactique**

L'accessibilité, dite « universelle », devient un choix sociétal (Benoit, 2019) pour des pays comme la France qui ratifie en 2010 l'article 24 de la Convention de l'ONU de 2006<sup>30</sup>. Dans le système éducatif français, la perspective inclusive amène une rupture dans la logique qui prévalait jusqu'alors avec le paradigme intégratif. Pour Ebersold (2017, p. 90), « la conception universelle de l'accessibilité scolaire (*universal design for learning*) vise à pallier les inaptitudes et les incapacités des établissements et non celles des élèves ». Ainsi, plutôt que de proposer des adaptations individuelles centrées sur les caractéristiques intrinsèques des élèves afin de compenser un écart à la norme, il s'agit d'observer et d'analyser dans l'environnement scolaire ce qui peut faire obstacle aux situations d'apprentissage et à la participation sociale de tous les élèves.

---

30 <https://www.firah.org/upload/activites-et-publications/revue-de-litterature/cfhe/dossier-doc-cidph-pdf.pdf>

La conception universelle des apprentissages propose alors des lignes directrices à mobiliser dès la conception des séquences. Ceci pour permettre à une diversité d'élèves d'un même groupe classe d'avoir accès au savoir. Le point de départ pour la mise en œuvre de cette conception est l'anticipation et l'analyse des obstacles pédagogiques et didactiques relatifs à une situation d'apprentissage et/ou à un objet de savoir. Pour dépasser ces obstacles, les enseignants peuvent avoir recours à de multiples moyens de représentation. Cela permet aux élèves d'avoir accès à diverses informations et connaissances. Les enseignants ont aussi recours à de multiples moyens d'action et d'expression pour encourager les élèves à démontrer ce qu'ils savent. Enfin, de multiples moyens d'engagement peuvent être mobilisés pour favoriser une rencontre avec des situations variées qui suscitent leur intérêt. Ces principes fondateurs de la conception universelle des apprentissages peuvent être conjugués au sein d'une même séance pour favoriser l'accessibilité des savoirs (Rose & Meyer, 2002). Il s'agit de penser ces moyens au service d'une pédagogie qui s'adresse à tous, pédagogie dite universelle, et non de les mobiliser à des fins de remédiation pour certains élèves seulement. « Plutôt que de proposer un chemin quasi unique et de pallier les difficultés au fur et à mesure qu'elles émergent, la pédagogie universelle mise sur l'accès à une multitude de chemins susceptibles de répondre aux besoins individuels d'une diversité d'élèves » (Bergeron et al., 2011, p. 92). Cette flexibilité permet alors de réduire les barrières dans l'accès au savoir et offre à tous les élèves des opportunités d'apprendre.

Rendre possible l'accès au savoir et la participation sociale de tous repose sur la « cohérence d'une posture pédagogique interactive, collaborative et inclusive », qui reconnaît en chaque élève un être de langage et de culture (Benoit & Feuilladiéu, 2017, p. 32). Le processus d'accessibilisation doit rendre les élèves « capable[s] d'agir comme [leurs] pairs dans [une] situation d'enseignement-apprentissage » (*Ibid.*, p. 42). Cela suppose d'articuler les gestes d'enseignement et les outils pédagogiques et didactiques mobilisés, ce que les auteurs nomment l'« opérationnalité inclusive ». Les différentes ressources (outils, supports) peuvent en effet être plus ou moins didactisées selon la fonction qui leur est attribuée par l'enseignant au regard de la situation d'enseignement apprentissage.

Des didacticiens de différentes disciplines scolaires interrogent les conditions d'accessibilité didactique, par exemple aux savoirs mathématiques (Suau & Assude, 2016) à travers notamment l'étude de dispositifs particuliers mis en œuvre. Cette question de l'accessibilité didactique est cruciale dans le domaine de la lecture qui est souvent essentialisée et réduite à l'une de ses composantes (les correspondances phonème-graphème, la compréhension, la fluence de la lecture à voix haute, etc.). Son accessibilité est également importante dans le domaine de l'oral, dont les

contenus d'enseignement sont difficiles à délimiter, ce qui ne favorise pas une clarification du contrat didactique avec les élèves.

## **2. Le dispositif de la lecture à d'autres**

La lecture à d'autres peut être définie comme un oral public réalisé à partir d'un texte écrit (Dolz *et al.*, 1996). Elle ajoute une dimension pragmatique à la lecture à voix haute, traditionnellement pratiquée dans les classes, pour évaluer les compétences en lecture. Elle présente des enjeux spécifiques tels qu'informer, convaincre, instruire ou procurer du plaisir aux auditeurs et inscrit la lecture dans un cadre interactionnel. La lecture à haute voix apparaît comme une situation langagière propice au développement de compétences spécifiques de mise en voix des textes (linguistiques, pragmatiques, paraverbales, mimo-gestuelles). Ces dernières ne se résument pas aux compétences de déchiffrabilité et de fluence mais nécessitent une compréhension et une forme d'appropriation du texte.

### **2.1. Dispositif didactique et outils *designés***

De façon générale, Weisser définit le dispositif « comme le résultat virtuel, d'un travail d'ingénierie qui prévoit les outils sémiotiques ou instrumentaux à mettre à la disposition du sujet pour que son rapport au monde devienne source d'apprentissage » (Weisser, 2010, p. 292). Cela implique pour les enseignants de gérer et d'anticiper des situations de classe nécessitant une organisation temporelle, de penser des modalités d'apprentissage articulant le collectif, les groupes et les activités personnelles favorisant l'appropriation des savoirs de chacun des élèves, quelles que soient leurs connaissances et leurs compétences.

Les dispositifs sont à considérer à la fois comme un espace de contraintes visant à orienter et à réguler les démarches d'enseignement et d'apprentissage et, se référant à une épistémologie interactionnelle et socio-constructive, comme un espace de liberté dans lequel les élèves aménagent - d'une certaine façon - leurs activités pour élaborer des savoirs (Bishop & Dupont, 2023). En ce sens, la conception d'un dispositif tend à mettre en scène des outils pour rendre présents les contenus d'enseignement, à valoriser la diversité et à développer la participation sociale (Sales-Hitier, 2023).

Les connaissances sur le fonctionnement des outils en classe, leur usage et leurs fonctions ne sont pas toujours conscientisées, visibles ou maîtrisées par les enseignants et leurs élèves. Ces outils peuvent poser des difficultés s'ils sont complexes, comme le font remarquer des travaux récents (Bonnerly, 2015) qui analysent l'impact des outils pédagogiques de l'enseignant comme les fiches photocopiées, les albums jeunesse, les outils numériques sonores, les livrets d'évaluation, etc., sous

l'angle des inégalités scolaires. Nous retenons pour notre part que ce n'est pas uniquement leur complexité qui serait productrice d'inégalités, mais surtout le fait qu'ils ne soient pas *designés* (Dupont & Grandaty, 2019).

Les outils *designés* doivent donner à voir aux élèves ce qui est visé par l'apprentissage. Pour cela, le *design* de l'outil ne touche pas uniquement à sa matérialité, mais également aux significations qui lui sont rattachées et à la mise en scène des contenus de savoirs pour rendre visibles les apprentissages ciblés.

Associer l'action de *designer* à une méthodologie de conception d'un dispositif, c'est modéliser une idée complexe dans le but de la réaliser concrètement sur le terrain en planifiant méthodiquement sa mise en œuvre (Vial, 2017 ; Sales-Hitier, 2022). La proposition de *designer* les outils de la classe revient à les configurer pour les adapter à un contexte scolaire en fonction des savoirs à apprendre.

## **2.2. Le dispositif didactique de la lecture à d'autres comme genre oral**

Le dispositif didactique de la lecture à d'autres s'appuie sur les principes génériques issus des travaux portant sur la conception des séquences d'enseignement minimales de l'oral : SEMO (Dupont & Sales-Hitier, 2023). Les contenus d'enseignement élémentarisés, c'est-à-dire décomposés en sous-unités enseignables, portent à la fois sur des connaissances, celles du genre oral de la lecture publique, et sur les compétences identifiées comme essentielles pour la réaliser afin que les élèves conscientisent leurs apprentissages et les capitalisent. La visée du genre et son objet pour poser les enjeux d'une prise de parole publique reposent sur une culture commune à la classe ancrée dans les disciplines scolaires. Les écrits de travail collectifs (affichages pour mettre en mémoire, exemplier, bilans) ou individuels (fiche d'observation, journal de bord des activités) viennent étayer la réflexivité et l'institutionnalisation des savoirs. Ils sont consignés dans un carnet de bord individuel de langage oral que les élèves utilisent toute l'année. La possibilité est donnée aux élèves d'occuper différentes places dans les échanges en réception et en production et de se familiariser avec différentes opérations cognitivo-langagières (réfuter, reformuler, acquiescer, etc.) et conduites langagières (questionner, décrire, récapituler, etc.). L'évaluation croise plusieurs modalités d'observation instrumentées - fiches d'observation et bilan réflexif pour les élèves, fiche d'observation flottante et billet individuel de réussite pour les enseignants - donnant lieu à des bilans collectifs ou individuels et la formulation de conseils. Elle est circonscrite uniquement aux apprentissages réalisés par les élèves.

### **2.2.1. Les quatre étapes du dispositif de la lecture à d'autres**

Une première étape d'acculturation des élèves a pour objectif un apport de connaissances à partir de l'observation de pratiques sociales expertes d'un genre oral donné. Il s'agit, dans le cas présent, de vidéos d'un concours national de lecture à voix haute d'enfants<sup>31</sup>. L'enseignant souligne l'efficacité de l'imprégnation et de l'imitation par les élèves des attitudes, des mimiques, de l'intonation et de la concentration des sujets observés. Cette observation instrumentée permet l'identification des compétences à mettre en œuvre par les élèves et de recenser des éléments linguistiques et discursifs utilisés. D'abord individuelle, elle donne lieu ensuite à la construction d'une trace mémoire collective.

L'étape 2 fixe l'enjeu de la prise de parole publique selon la situation de communication en lien avec la discipline scolaire, l'Enseignement Moral et Civique (EMC). Les élèves, par groupe, travaillent sur des textes de discours différents afin d'en réaliser une lecture intelligible, vocalement expressive et intelligente (Dolz & Schneuwly, 1998/2016, p.188) et préparent ainsi leurs productions orales. Celles-ci sont filmées afin de constituer des ressources pour la classe.

L'étape 3 est destinée à réguler les productions orales de l'étape 2, dont certaines sont sélectionnées par l'enseignant en accord avec les élèves. Elles sont visionnées et des échanges ont lieu pour repérer les indicateurs de réussite et des points améliorables. Des ateliers différenciés sont mis en place pour répondre aux besoins des élèves.

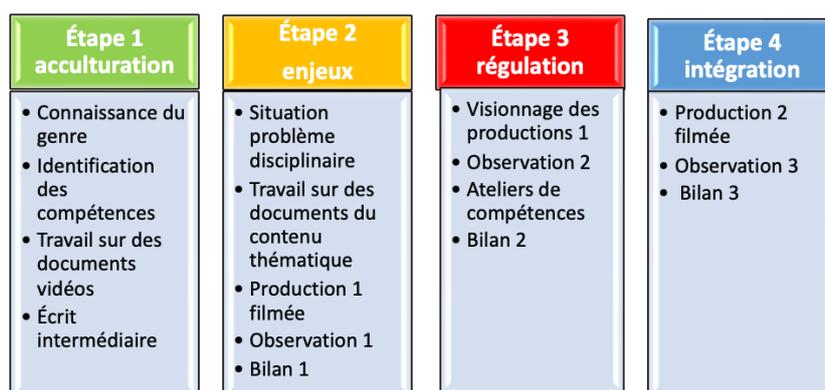
L'étape 4, enfin, est une étape d'intégration des connaissances et des compétences travaillées au cours de la séquence. Les élèves reprennent la production orale réalisée à l'étape 2 et sont observés par les pairs. L'élève rédige un bilan final des apprentissages réalisés, et l'enseignant, un bilan des réussites de l'élève.

La possibilité d'expanser chacune de ces quatre étapes en allongeant le temps de travail sur document, en ajoutant des ateliers pour approfondir des compétences spécifiques ou en valorisant les productions par la réalisation d'un document sonore ou visuel ou encore par une prestation devant un autre public que le public classe, fait partie du dispositif. La déclinaison en quatre étapes du dispositif est récapitulée dans la figure suivante.

---

31 <https://www.lespetitschampionsdelalecture.fr/>

Figure 1 – Le dispositif didactique de la lecture à d'autres en quatre étapes



Auteurs : Sales-Hitier & Dupont

Ces activités proposées dans le dispositif, via une acculturation à des pratiques expertes de lecture rarement mobilisées, comprennent un travail métadiscursif (production d'écrits de travail dans un carnet de bord de l'élève), des dimensions collectives (co-élaboration d'une culture commune et d'une production partagée) et la mise en lumière de l'expérience personnelle des élèves dans leurs écrits réflexifs.

### 2.2.2. Le choix du discours comme texte à lire

La question didactique du choix du texte à lire reste souvent un point aveugle dans le *design* du dispositif. Cependant, la lecture d'un texte peut varier grandement selon son contenu, sa visée, et ses enjeux pragmatiques (Dolz & Schneuwly, 1998/2016) : on ne lit pas de la même façon une consigne de travail, un dialogue de théâtre ou bien un récit à énigme. Les caractéristiques du genre textuel du discours présentent un certain nombre de points d'appui pour soutenir l'activité des élèves afin que ceux-ci puissent réaliser ce que Dolz *et al.* (1996) appellent une lecture « intelligible » pour des auditeurs n'ayant pas le texte écrit sous les yeux et « intelligente », c'est-à-dire facilitant la compréhension du propos.

Sur le premier point, Le Bart (1998) remarque que les orateurs experts sont amenés à faire preuve d'une certaine vigilance métalinguistique pour réguler les effets de leur communication. Cette vigilance se traduit fréquemment par un débit plus lent, l'utilisation de pauses et de silences, le fait de mettre en valeur par différents procédés d'insistance les mots clés relatifs au champ lexical du thème traité. Elle conduit à mettre l'accent sur l'interprétation du texte, les aspects prosodiques, ainsi que le langage corporel qui peut l'accompagner. Sur le second point, le genre textuel du discours renvoie à une logique de position que l'on défend et comprend une stratégie discursive afin d'emporter l'adhésion des auditeurs. Sa lecture sollicite une forme d'engagement dans l'activité. Elle nécessite également de bien saisir les enjeux du texte et d'identifier les obstacles de

compréhension. Comme l'indiquent Boubert et Dias-Chiaruttini (2023, p. 155), « [...] à la fluidité, à l'articulation, au rythme, à la prosodie (intégrant respiration et silence) de la lecture du texte, il faut ajouter l'intention du lecteur, sa compréhension et son adaptation à la situation de communication et à la situation didactique ».

À l'école, les textes donnés à lire sont des discours en lien avec les thématiques de la discipline Enseignement Moral et Civique (EMC) qui abordent des questions vives de la société relatives à l'école inclusive comme le racisme ou la discrimination, l'exclusion, les droits des enfants, la scolarisation des filles, l'égalité fille/garçon ou encore l'environnement. Leur objectif est de faire découvrir aux élèves des personnages célèbres identifiés comme tels, de leur faire comprendre les qualités et les valeurs qui caractérisent ces personnages et de s'interroger sur leur identification ou leur projection possible en tant que lecteurs. Ici, les différentes opérations langagières à effectuer sont au service d'enjeux disciplinaires : comment la lecture du texte peut-elle informer, faire réfléchir et convaincre un auditoire sur une question importante de notre société ? Ces enjeux concernent au sens large le respect d'autrui et sont centraux dans le prescrit de la discipline tant du point de vue des objets d'enseignement (le respect des autres dans leur diversité) que du point de vue des connaissances et compétences associées (identifier et exprimer les émotions et les sentiments ; partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations d'enseignement). Ainsi, ce dispositif vise à articuler un enjeu langagier – développer des compétences langagières dans le domaine de la lecture à d'autres – et un enjeu disciplinaire – s'identifier et projeter des qualités et des valeurs relatives à des questions civiques.

Dans le dispositif didactique proposé, les élèves réalisent une lecture de quatre discours politiques de lutte contre les discriminations et pour les droits des minorités (annexe 1). Ont été choisies des figures emblématiques, Martin Luther King pour le racisme et la discrimination, Nelson Mandela pour la dénonciation de l'apartheid et l'émancipation des peuples, Malala Yousafzai pour l'accès à l'éducation des filles, ou Greta Thunberg pour la défense de l'environnement. Des supports spécifiques de présentation des textes ont été créés pour une lecture intelligible et intelligente, afin de faciliter l'appréhension de chacun des textes du point de vue de l'expressivité et de la compréhension. Le support est construit en prenant en compte la mise en espace du texte notamment pour faciliter la prise en compte des dimensions prosodiques et mettre en valeur les procédés anaphoriques. Un lexique permet de comprendre le sens de certains termes spécialisés et de rendre les élèves attentifs au répertoire thématique des mots-clés du texte. Enfin, des informations sur l'orateur et les conditions dans lesquelles le discours a été prononcé donnent des éléments de contextualisation de la prise de parole.

### 3. Questions de recherche et méthodologie

Nous explorons dans cet article la possibilité de rendre accessible à tous les élèves l'enseignement de l'oral. Pour cela, nous questionnons le potentiel inclusif d'une ingénierie didactique proposée par des chercheurs à des enseignants. Ce dispositif, mettant en scène des outils *designés*, vise à favoriser l'enseignement et l'apprentissage de la lecture à d'autres de textes de discours en EMC, posée ici comme un genre oral.

Aussi, nous posons deux questions de recherche :

- Comment le dispositif didactique de la lecture à d'autres favorise-t-il l'accessibilité des connaissances et des compétences de mise en voix des textes tout en offrant aux élèves l'opportunité de s'appropriier les contenus de leurs discours plaidant pour une reconnaissance de la diversité ?
- En quoi les modalités d'appropriation par les enseignants des outils *designés* et du dispositif didactique rendent compte d'une opérationnalité inclusive ?

Pour répondre à nos questions de recherche, nous analyserons sous l'angle de l'opérationnalité inclusive et des lignes directrices de la Conception Universelle des Apprentissages (CUA) l'ensemble du processus mis en œuvre : tout d'abord les étapes de la séquence didactique de la lecture à d'autres, puis sa mise en œuvre par les enseignants. Nous observerons enfin la manière dont les élèves se saisissent du dispositif au travers d'un outil : le carnet de bord de langage oral. Nous restituons cette étude dans le cadre d'une recherche impliquant dix enseignants de fin de cycle primaire (élèves âgés de 9 à 11 ans).

#### 3.1. Corpus d'analyse côté enseignants

Nous chercherons à repérer l'opérationnalité inclusive (Benoit & Feuilladié, 2017), c'est-à-dire la manière dont s'articulent la posture, les gestes d'enseignement et les outils pédagogiques et didactiques mobilisés. Pour ce faire, nous observerons les commentaires et traces du travail en classe déposés par les dix enseignants sur une plateforme numérique collaborative tout au long de la mise en œuvre du dispositif (Padlet).

#### 3.2. Corpus d'analyse côté élèves

Côté élèves, nous souhaitons saisir la manière dont ils accèdent à diverses informations et connaissances (multiples moyens de représentation), à différentes voies pour démontrer ce qu'ils savent (multiples moyens d'expression) et à des situations variées qui suscitent leur intérêt (multiples moyens d'engagement), principes fondateurs de la conception universelle des

apprentissages (Rose & Meyer, 2002). Pour cela, nous analysons des écrits réflexifs issus des carnets de bord individuels d'une classe de 22 élèves ayant mis en œuvre le dispositif analysé.

Le carnet de bord est propre à chaque élève et l'accompagne tout au long de l'année. Il n'est pas évalué en lui-même, mais porte les traces des réflexions individuelles et collectives ainsi que des conseils de l'enseignant. Il participe à la visibilité des apprentissages par les élèves en indiquant les critères de réussite des productions langagières et en leur permettant de mettre en mots leurs connaissances et des indicateurs de progrès. Il est constitué d'un ensemble de fiches qui jalonnent le parcours d'apprentissage de la séquence dans l'ordre suivant :

- La fiche d'observation de la pratique experte du genre oral enseigné instrumentée en concordance avec les compétences qui seront privilégiées dans la séquence. Cette fiche est suivie d'une fiche outil sur le genre considéré constituée collectivement à partir des remarques de l'ensemble de la classe.
- La fiche d'observation de la première production d'un pair portant sur deux compétences sélectionnées, complétée par des conseils rédigés à l'issue de l'observation. L'élève formule ensuite à son tour un avis sur sa propre production (ses impressions, ce qu'il a appris, et des points d'amélioration que l'élève se fixe lui-même).
- La fiche d'observation de la production finale porte quant à elle sur des indicateurs de progrès constatables. Cette fiche est à nouveau complétée éventuellement par des conseils ou bien les auditeurs peuvent faire état de leur satisfaction.

En fin de séquence, l'élève écrit un bilan personnel. Il est amené à s'exprimer sur ce que lui a apporté ce travail. L'enseignant, à partir de ses propres observations, rédige un bref bilan de réussite.

Ces écrits types demeurent identiques d'une séquence à l'autre durant toute l'année scolaire.

#### **4. Résultats**

Le choix d'enseigner de manière explicite le genre oral, ici plus spécifiquement la lecture à d'autres, peut être situé d'emblée dans une perspective inclusive puisqu'il s'agit de viser, dans la conception même de la situation d'enseignement, la progression de tous les élèves au regard des usages de la langue et du langage dans le cadre des apprentissages scolaires. En ce sens, la conception d'un tel dispositif tend à mettre en scène des outils pour favoriser l'appropriation de contenus d'apprentissage par une diversité d'élèves.

#### **4.1. *Designer* des outils : un enjeu d'accessibilité**

Le cadre global de la conception de l'ingénierie proposée s'articule au *design* des outils. *Designer* suppose de configurer des outils en fonction des savoirs à apprendre et des situations pédagogiques et didactiques que les élèves vont rencontrer. Il ne s'agit donc pas d'ajuster certains objectifs, modalités de travail ou supports proposés en fonction de chaque élève et de leurs caractéristiques individuelles, mais d'anticiper les obstacles possibles en ajustant et en planifiant les modalités d'apprentissage. Dans cette perspective, décomposer les contenus d'enseignement permet d'anticiper plus finement ces obstacles. Cette démarche vise à réduire les inégalités d'accès au savoir entre les élèves et répond ainsi à l'impératif d'accessibilité (Ebersold, 2017).

Une attention particulière est portée sur la fonction et l'usage des outils mobilisés. Le carnet de bord, par exemple, est mobilisé en tant que support à la réflexivité des élèves. Il est conçu pour être personnel dans son usage et non soumis à une évaluation de la part de l'enseignant, libérant ainsi les élèves d'attendus normés. Utilisé sur une année entière, il permet aux élèves de s'interroger, de rendre compte de leur apprentissage et de s'approprier les enjeux de l'objet de savoir. Cette mise en visibilité de leur progression, des apprentissages réalisés et ciblés, vise une conscientisation des savoirs. L'opportunité donnée aux élèves de reprendre leur production initiale pour l'améliorer lors de la dernière étape illustre cette volonté. La possibilité d'allonger le temps initialement prévu à chaque étape permet de s'ajuster au rythme des élèves et rend cet objectif atteignable pour tous. Au sens où l'entendent Benoit et Feuilladiou (2017), l'opérationnalité inclusive est ici mise en œuvre en imbriquant ces outils aux gestes et aux postures de l'enseignant, dans un contexte d'enseignement donné, ce qui « rend la pratique du métier opérante » (p. 36).

De la même manière, se trouver en position de produire une lecture à d'autres ou de recevoir cette lecture offre aux élèves la possibilité d'occuper différents rôles et de s'essayer aux différentes fonctions et usages de l'oral. Cette alternance est favorable à l'implication des élèves, aux relations scolaires entre pairs et concourt à la constitution d'un groupe classe au sein duquel les élèves co-construisent leurs savoirs. Ne pas se sentir isolé face à la construction des savoirs permet de soutenir l'effort et la persévérance des élèves, l'un des enjeux majeurs de la CUA.

Dans cette démarche, l'évaluation elle-même est pensée dans différentes formes, individuelle, collective, conjointe et n'est donc pas du ressort uniquement de l'enseignant, mais aussi de l'élève concerné et de ses pairs. Elle est mise en œuvre tout au long de la séquence et ne s'envisage pas ici comme un temps sanctionnant l'acquisition des savoirs ciblés. À l'inverse, elle rend compte des savoirs réalisés et permet d'y inclure la progression de chacun. L'enseignant peut alors ajuster les modalités de travail (individuel et collectif) dans une alternance qui permet de laisser du temps aux

élèves pour s'approprier les objets de savoir. Cette démarche renvoie à une pédagogie universelle en reconnaissant la nécessité d'ajuster les rythmes d'apprentissages aux besoins de chacun exprimés en situation d'apprentissage.

## **4.2. Un dispositif didactique structurant la construction des savoirs pour tous les élèves**

L'étape 1 dite d'acculturation met les élèves en situation d'observation de pratiques expertes. Les situations qui leur sont proposées offrent, au sens où l'entend la CUA, diverses possibilités d'engagement et de représentation. En effet, les situations vraies qu'ils sont amenés à observer sont de nature à éveiller leur intérêt et à les inciter à entrer dans la tâche. Par ailleurs, le choix d'une vidéo présentant des enfants qui lisent à d'autres dans le cadre d'un concours national favorise la personnalisation du genre, c'est-à-dire la possibilité pour les élèves de se projeter eux-mêmes comme susceptibles de produire ce type de production orale. Les visionnages ont pour objectif d'amener les élèves à percevoir les attendus de la lecture à d'autres, dans sa dimension de production et de réception. La conception de la séquence d'apprentissage prévoit pour les élèves différentes modalités de travail : individuel pour soi à l'écrit, puis collectif à l'oral dans la co-construction d'une trace mémoire. Cette proposition d'accès à de multiples moyens d'expression et d'action, en variant les modalités de travail, correspond à des principes énoncés dans la CUA.

La démarche d'« opérationnalité inclusive » (Benoit & Feuilladiou, 2017) amène les enseignants à proposer des outils spécifiques. Si les vidéos utilisées ne sont pas des documents initialement conçus à des fins pédagogiques, elles sont utilisées dans cette situation d'enseignement-apprentissage pour rendre accessible l'identification de compétences propres à l'exercice du genre. Cet objectif de l'enseignant confère ainsi une dimension didactique à l'outil de communication choisi. D'ailleurs, pour permettre aux élèves d'identifier ces éléments lors de l'observation, l'enseignant propose une fiche rendant accessible le repérage de ces indicateurs (annexe 2).

L'étape 2 a pour objectif de mettre les élèves en situation de lecture à d'autres. Pour ce faire, les élèves prennent d'abord connaissance de différents textes dont les thématiques sont travaillées dans le cadre de l'EMC. Ces textes ont été choisis parmi des discours produits par des orateurs engagés dans différents domaines, qui ont été médiatisés et que les élèves peuvent connaître : Malala Yousafzai, Martin Luther King, Greta Thunberg et Nelson Mandela. Les thématiques abordées par ces orateurs et le style de langage qu'ils utilisent sont susceptibles d'éveiller l'intérêt et la sensibilité de chacun. Pour les élèves, se projeter sur la figure d'un orateur en particulier peut favoriser leur engagement et rendre accessibles les savoirs visés.

Si le travail mené avec ces textes peut conduire à consolider des compétences repérées comme relevant de l'EMC (par exemple : identifier des situations de discrimination), le travail effectué dans le cadre de la Séquence d'Enseignement Minimale de l'Oral (SEMO) peut aussi être rendu accessible par les contenus déjà abordés en EMC. Permettre aux élèves de situer d'emblée ces enjeux, en les délestant de cette acculturation, semble nécessaire pour cibler les compétences mobilisées dans le cadre de la lecture à d'autres.

Différentes formes d'étayage sont proposées pour permettre aux élèves d'être en mesure de produire leur lecture. Construire leurs compétences sur la base d'un soutien échelonné (via un temps préparatoire, en groupe, puis seul) en situation de pratique et de performance (phase d'exercice puis de productions filmées) renvoie aux différents moyens d'expression et d'action de la CUA. Deux fiches proposées aux élèves visent à améliorer leur production : l'une d'observation guidée (annexe 3) et l'autre réflexive sur la tâche réalisée (annexe 4). Cette offre rend possible leur auto-évaluation et favorise une prise de distance par rapport à l'objet enseigné (multiples moyens d'engagement). Dans cette perspective, il s'agit aussi d'augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise (CUA).

Lors de l'étape 3, l'enseignant, en accord avec les élèves, sélectionne certaines des vidéos réalisées par les élèves lors de l'étape 2. L'objectif visé est ici d'améliorer les productions à partir de l'identification des indicateurs de réussite. Repartir des vidéos réalisées par les élèves donne du sens à l'activité et de la valeur à la production des élèves (moyen d'engagement). De plus, observer sa propre production permet de dégager des indicateurs de réussite et des pistes d'amélioration qui viennent compléter les commentaires indiqués par leurs pairs sur la fiche d'observation. Cette réitération peut s'avérer coûteuse pour les élèves d'un point de vue cognitif, affectif et psychique. Lors de cette étape, l'accent est mis sur le repérage de points d'amélioration plutôt que sur des manques. Puis, sur cette base, des ateliers différenciés sont organisés, ciblés sur des compétences à travailler pour chacun des élèves. Ces choix sont de nature à soutenir l'effort que les élèves ont à fournir pour reprendre encore une fois leur travail dans une visée d'accessibilisation (Benoit & Feuilladiou, 2017).

L'objectif de l'étape 4 est de réaliser une production finale (la lecture à d'autres du discours initialement choisi) en intégrant les connaissances et compétences travaillées au cours des étapes précédentes. Cette dernière vidéo concrétise un travail de longue haleine tout en rendant compte de la progression des élèves dans la lecture à d'autres. Cette évaluation finale est un des temps de l'évaluation d'ensemble de la séquence. En effet, les phases d'auto-évaluation, les conseils formulés par les pairs et l'enseignant sont considérés ici comme des temps d'évaluation. Cette évaluation « filée », qui prend davantage en compte leur progression que les seuls acquis en production finale,

donne du sens à leur implication et soutient l'accès aux savoirs visés. Elle permet en effet aux élèves, tout au long de la séquence, de se situer par rapport aux compétences atteignables et d'envisager les ressources pour y parvenir. Cette évaluation délivre aussi à l'enseignant des indicateurs précieux pour ajuster le contenu des différentes étapes.

### **4.3. L'appropriation du dispositif par les enseignants**

Le dispositif didactique de la lecture à d'autres a été élaboré par des chercheurs dans une visée d'opérationnalisation des principes génériques issus des travaux portant sur la conception des séquences d'enseignement minimales de l'oral : SEMO (Dupont & Sales-Hitier, 2023). La démarche de recherche s'appuie sur la participation d'enseignants volontaires pour mener l'expérience avec leur classe et mettre en œuvre les étapes successives d'une séquence. *Designer* des outils pour les adapter au contexte de sa classe en fonction des savoirs à apprendre suppose de la part des enseignants une flexibilité importante associée à une posture réflexive. Le cadre proposé par le chercheur aux enseignants participants propose des ressources et outils, notamment une plateforme numérique interactive (Padlet) permettant de favoriser les échanges collaboratifs entre les enseignants engagés dans la démarche avec leurs élèves. Une dizaine d'enseignants se sont effectivement saisis du Padlet, laissant ainsi des traces de leurs propres modalités d'appropriation du dispositif. La lecture de la plateforme donne à voir la manière dont tel ou tel enseignant organise les différentes étapes de la séquence, ajuste les supports de travail utilisés avec les élèves ou propose de nouvelles ressources.

Dès la première étape de la séquence, des enseignants prennent l'initiative de simplifier les discours proposés aux élèves : « je me suis aperçu que les discours étaient difficiles à comprendre pour beaucoup d'élèves. J'ai donc allégé les discours ». L'enseignant peut aussi laisser un temps de réflexion supplémentaire aux élèves pour choisir leur texte et proposer lui-même une lecture à voix haute pour favoriser sa compréhension. Au fil des étapes, les enseignants ont recours à des supports supplémentaires pour étayer la progression des élèves : affiches, quotidien, affichage du texte lu pour le collectif, photo des personnages, présentation des auteurs. Ces différents moyens de représentation constituent une palette permettant l'accessibilité de chacun, selon le moment et la disponibilité de l'élève. Sur le Padlet, les enseignants apportent aussi des commentaires concernant les différentes étapes du dispositif et leur investissement par les élèves, qu'ils décrivent comme motivés et actifs : « J'appréhendais le passage à l'écrit sur les fiches d'observation d'experts : *Je sais pas quoi écrire, maîtresse, comment on écrit ça ? ...* , mais pas du tout, ils ont pris leurs notes au cours de la deuxième lecture de chaque vidéo, sans problème ». D'autres font état de points d'attention à

observer en amont de la première étape afin de prévenir des obstacles liés au déchiffrage, au lexique, à l'enjeu de la question abordée.

Les enseignants valident le choix des vidéos qui suscitent l'intérêt des élèves, ainsi que le format du document qui leur est proposé pour noter leurs commentaires qu'ils jugent soutenant (voir annexe 2) : « le format du document les encourage à écrire en leur permettant de visualiser par la taille de l'espace disponible la quantité d'écrit à produire. Cela les [les élèves] rassure ». Les enseignants soulignent ici la pertinence du dispositif au regard des différents moyens d'expression et d'engagement proposés aux élèves, notamment l'éveil de leur curiosité, ainsi que l'encouragement à montrer ce qu'ils savent, identifiés par la CUA.

Les phases 2 et 3 s'avèrent bruyantes puisque les lectures de textes ont lieu en simultané, en ilots dans la classe ; un enseignant fait part de son hésitation à proposer un dispositif plus cadré avec lectures successives en grand groupe. Il conclut finalement à la pertinence du dispositif initial qui favorise l'autonomie et l'implication des élèves, ainsi que le lien observateurs/observés. Les enseignants relèvent d'ailleurs le fait que beaucoup d'entre eux ont judicieusement annoté leur texte. L'objectif de susciter l'engagement des élèves prévaut également dans le choix d'un enseignant de laisser les élèves libres de décider, dans leur groupe, de la répartition des textes à lire ou de regrouper les élèves autour d'un même texte et d'approfondir la compréhension des textes et des messages. L'aménagement de l'espace et la prise en compte du corps dans la situation de lecture à d'autres fait partie de la réflexion portée par les enseignants sur les modalités proposées aux élèves. Ainsi, l'installation de tables pour les lecteurs afin d'éviter les balancements ou l'idée d'un pupitre pour libérer les mains des orateurs apparaissent comme des éléments importants pour une scénarisation du discours oral, au plus proche du réel.

Des enseignants notent également le caractère anxiogène lié à la situation d'oral, pour certains élèves. De ce point de vue, il se peut que la vidéo surajoute une dimension de stress à la lecture à d'autres. Ainsi, un enseignant dit choisir d'alléger la pression en accompagnant les élèves dans une lecture différée : « je leur propose une nouvelle production finale, cette fois filmée », trace indispensable de la qualité du travail effectué et preuve indiscutable de la pertinence de mener un tel travail autour du genre *lecture à voix haute* par le biais du discours en EMC.

Sur le Padlet, les enseignants exposent également la manière dont ils ont conçu les ateliers de remédiation sur la base des obstacles qu'ils ont identifiés lors des étapes 1 et 2. Ils rendent compte des modalités de travail qu'ils ont organisées en atelier, dans un cadre collectif ou par le biais d'un accompagnement individualisé. Associé à un objectif précis et délimité dans le temps, ce type d'accompagnement peut en effet trouver sa place dans une perspective d'accessibilisation.

Enfin, des enseignants témoignent sur la plateforme des effets fédérateurs du dispositif sur le groupe classe. Les différentes observations ou les prises de vidéos ont permis à chacun de s'investir et de progresser ensemble, y compris des élèves qui pouvaient se montrer habituellement réservés : « Des élèves très en retrait m'ont surpris. Ils se sont investis totalement et ont dépassé leur timidité (car ils se sont sentis armés pour se montrer face aux autres je pense) ».

Au fil des contributions, la plateforme confirme ainsi son rôle de support d'échanges et de partage interactifs, l'enjeu de collaboration apparaissant à plusieurs endroits au fil des étapes : « Je mets les discours simplifié...si ça peut servir. » ; « Je vais lire avec intérêt vos contributions pour y voir plus clair ».

Les contributions des enseignants sur la plateforme collaborative témoignent des prises d'initiative qui sont les leurs quant aux transformations apportées à l'ingénierie didactique de la lecture à d'autres, qu'il s'agisse de simplifications, d'ajustements, de réductions et d'allongement du temps ou de la construction d'outils intermédiaires. Cette appropriation du dispositif par les enseignants apparaît de manière significative dans les touches que chacun d'entre eux apportent dans une mise en œuvre contextualisée. Loin de se présenter comme une application de bonnes pratiques, *designer* les outils de sa classe revient à les reconfigurer en fonction des savoirs visés et requiert une posture permettant d'articuler des gestes professionnels à l'utilisation d'outils didactisés.

#### **4.4. L'analyse du travail métadiscursif dans le carnet de bord de l'élève**

« Mon carnet de bord en langage oral » est un outil conçu dans le cadre du dispositif didactique de la lecture à d'autres. Il permet aux élèves de disposer d'un espace personnel qu'ils ont la possibilité de renseigner pendant toute la durée de la séquence pour y indiquer leurs ressentis et ce qu'ils repèrent des attendus du genre oral de la lecture à d'autres. Y figurent également des fiches rendant compte des conseils de leurs pairs suite à l'observation de leur oralisation pour améliorer leur production. Cet outil est pensé pour favoriser la mise en accessibilité de l'objet de savoir visé (Benoit & Feuilladiéu, 2017). Que les élèves s'en emparent est alors un enjeu en soi, et permettre son usage sur une temporalité longue favorise son appropriation et le rend ainsi lui-même accessible. Dans l'usage, les élèves peuvent revenir sur les étapes précédentes et visualiser leur progression. Le temps qui leur est accordé pour réfléchir à ce qu'ils ont pu observer ou produire favorise alors une forme de conscientisation des savoirs. « Améliorer sa capacité à suivre ses progrès » renvoie aux multiples moyens d'action et d'expression développés par la CUA. Ce carnet matérialise en ce sens la nécessité de se laisser du temps pour construire un savoir. L'ensemble des écrits qui y sont renseignés permettent de garder des traces de leur travail et contribue à donner

davantage de sens à leur activité. Les enseignants peuvent aussi prendre connaissance de ce qu'ils ont renseigné.

L'analyse des carnets de bord des élèves rend compte de commentaires relatifs à l'exercice de la lecture et de la lecture à d'autres. Les élèves donnent aussi à voir leur ressenti dans les différentes places qu'ils ont pu occuper et témoignent de la fonction d'auto-évaluation que le carnet de bord peut revêtir.

En revenant sur leur oralisation et celles de leurs pairs, ils repèrent les éléments inhérents à l'exercice de la lecture : la fluidité, le déchiffrage, la concentration, les hésitations, la compréhension du texte lu, le souffle et l'articulation. Ils relèvent également des éléments qui nécessitent une attention particulière quand il s'agit d'adresser cette lecture à d'autres. Ils soulignent la nécessité de rester vigilants aux variations possibles de la voix afin de délivrer un message audible et compréhensible : intonation, ponctuation, vitesse, volume, imitation, accent. Ils repèrent les attitudes qu'ils peuvent mobiliser en ayant recours notamment à leur corps (des gestes, un regard adressé à l'auditoire), la manière dont les lectures peuvent rendre compte d'une incarnation du personnage : « il était passionné », « il était en colère ». Les mimiques utilisées par les orateurs sont alors soulignées comme facilitant la compréhension du texte lu. Ils conseillent de ne pas se couvrir la bouche, de se tenir droit, ne pas trop bouger sinon cela « empêche de comprendre ».

Nombre de leur commentaires renvoient à leurs ressentis lors des mises en situation, qu'ils soient en place de production (« j'étais stressé », « j'avais la trouille », « j'avais du stress et j'étais heureux ») ou de réception (« j'ai ressenti un choc », « des frissons », « je voulais en écouter plus », « j'ai ressenti de la joie et de l'amour », « du plaisir », « une vague de fou-rire », « j'étais étonné », « ça fait froid dans le dos », « l'impression d'être dans un film »), qui peut quelquefois conduire à dire « j'ai cru voir Martin Luther King ». Lorsqu'ils sont en place d'orateur, des élèves rendent compte également d'une forme de projection sur les figures de l'oral rencontrées : « j'ai l'impression d'être Greta Thunberg lors de la COP24 en train de parler », « c'était trop bien quand je disais *I have a dream* ».

Sur le bilan qu'ils ont pu faire à chaque étape, l'un déclare par exemple avoir aimé observer, comme s'il était « le prof ». D'autres soulignent leur progression et celles de leurs pairs. Visualiser la progression de l'autre est décrit comme encourageant. Les élèves remarquent que les commentaires de leurs pairs sont « intéressants et gentils », ils disent d'ailleurs les réinvestir. Le temps donné au travail de groupe leur a permis de s'exercer au travail collectif : « j'ai appris à mieux le faire » et la visée d'un tel travail est d'ailleurs soulignée : « lire en équipe c'est meilleur que ce que je pensais ». Ils repèrent l'enjeu de la dimension sociale dans la construction des savoirs et peuvent aussi l'articuler avec le plaisir ressenti de « lire avec mes copains ».

D'autres disent avoir beaucoup appris, mais ne pas être en mesure de pouvoir l'expliquer. Aussi, des élèves disent ne pas avoir « grand-chose » à conseiller, évaluent le travail de leurs pairs comme « pas mal », et disent avoir « pratiquement tout compris ».

Une place particulière est donnée à l'élève dans ce dispositif. Il se retrouve en position de faire, qu'il soit observateur ou orateur. Cette alternance des places semble concourir à une construction de sens quant aux activités proposées et favorise leur appropriation et leur engagement dans le dispositif comme le conseille la CUA. Cette démarche pédagogique, participative, encourage les élèves à formuler des suggestions pour les séquences à venir, ce qu'ils font volontiers. Ils souhaitent alors faire plus de projets « comme ça », être en mesure de choisir les thématiques à aborder, disposer de plus de temps d'entraînement et partager leur expérience avec d'autres classes. L'articulation entre leur construction des savoirs et les dimensions sociales est donc soulignée à plusieurs reprises. L'ancrage du dispositif dans une perspective socio-constructiviste s'avère être un enjeu majeur d'engagement pour les élèves (CUA).

De manière générale, les commentaires évaluatifs des élèves permettent de prendre la mesure des apports de ce dispositif, dont les enjeux étaient de travailler plus explicitement sur les compétences orales. Le travail fait autour du genre oral de la lecture à d'autres peut amener à dire : « j'ai adoré ce travail, lire représente quelque chose de plus grand dans mon estime ». L'adossement de cet enseignement à la discipline EMC semble avoir permis d'attirer l'attention des élèves sur des sujets sensibles : « je pense à Greta dans la vraie vie ». Ainsi, s'appuyer sur des orateurs médiatisés pour travailler la lecture à d'autres a pu favoriser une forme de projection sur le personnage développant un intérêt sur la thématique abordée. Les connaissances construites dans ce cadre sont alors transférables à la discipline EMC et permettent de donner du sens à ses contenus.

## **Conclusion**

Ce dispositif didactique pour lire à d'autres des discours en EMC peut être réinvesti dans d'autres disciplines scolaires (littérature, histoire, sciences...) en prenant en compte les enjeux particuliers de chacune d'elles. De même, les compétences de langage oral développées par les élèves sont susceptibles d'être utilisées dans d'autres situations d'oral public comme le débat, l'exposé ou l'interview. Ainsi, dans une perspective plus large, ce dispositif permet d'envisager une programmation des enseignements de l'oral à l'école primaire en fonction des disciplines, des compétences orales visées et des genres (Sales-Hitier & Dupont, à paraître).

Par conséquent, l'objectif de mise en accessibilité des environnements éducatifs implique que « l'on s'efforce moins de dégager les besoins éducatifs de l'apprenant dans son environnement que de

dégager les besoins d'aménagement de cet environnement (...) » (Benoit & Feuilladieu, 2017, p. 26). L'impératif d'accessibilité vise la transformation des conceptions et des pratiques d'enseignement (Ebersold, 2019, p. 100). Aussi, l'avènement d'un environnement scolaire inclusif, qui suppose la mobilisation et la créativité des acteurs de l'école, devrait pouvoir s'appuyer sur de la formation initiale, continue et continuée adossée à des travaux de recherche centrés sur l'accessibilité didactique.

## Références

BAUTIER Élisabeth, 2016, « Et si l'oral permettait de réduire les inégalités ? », *Les dossiers des sciences de l'Éducation*, n°36, p. 109-129, disponible sur : <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.4000/dse.1397>

BENOIT Hervé, 2019, « Éditorial. La nouvelle revue », *Éducation et société inclusives*, n°86, p. 3-4, disponible sur : <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0003>

BENOIT Hervé & FEUILLADIEU Sylviane, 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*, n°78(2), disponible sur : <https://doi.org/10.3917/nras.078.0025>

BERGERON Léna, ROUSSEAU Nadia & LECLERC Martine, 2011, « La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire », *Éducation et francophonie*, n°39(2), p. 87-104, disponible sur : <https://doi.org/10.7202/1007729ar>

BISHOP Marie-France & DUPONT Pascal, 2023, « Les dispositifs en classe de français », *Le Français aujourd'hui*, n°222, p. 5-12.

BONNERY Stéphane, 2015, *Supports pédagogiques et inégalités scolaires : Études sociologiques*, Paris, La Dispute.

BOUBERT Kellan & DIAS-CHIARUTTINI Ana, 2023, « Les pratiques orales de lecture : un genre disciplinaire ? », *Reperes*, n°68, p. 147-162, disponible sur : <https://journals.openedition.org/reperes/6138>

DOLZ Joaquim, DUFOUR Janine, HALLER Sylvie & SCHNEUWLY Bernard, 1996, « La lecture à d'autres : un oral public à partir de l'écrit », *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, n°25, p. 51-68.

DOLZ Joaquim & SCHNEUWLY Bernard, 1998/2016, *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.

DOLZ-MESTRE Joaquim & SILVA-HARDMEYER Carla, 2020, « Le dispositif séquence didactique pour enseigner les genres oraux. Bilan des recherches et perspectives », *Recherches*, n°73, p. 21-34, disponible sur : [https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2022/12/021-034\\_R73\\_Dolz-Silva-Hardmeyer.pdf](https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2022/12/021-034_R73_Dolz-Silva-Hardmeyer.pdf)

DUPONT Pascal & GRANDATY Michel, 2019, « Les outils « *designés* » interfaces didactiques entre savoir et compétences », in Pascal Dupont, Pablo Buznic-Bourgeacq, Marie-France Carnus (dir.), *Compétence(s) et savoir(s) pour enseigner et pour apprendre : Controverses, Quels compromis et compromissions ?*, Paris, L'Harmattan, p. 27-49.

DUPONT Pascal & SALES-HITIER Dorothee, 2023, « Une nouvelle génération de séquence didactique pour répondre aux obstacles inhérents à l'enseignement de l'oral : la séquence SEMO », *Repères*, n°68, p. 57-77, disponible sur : <https://journals.openedition.org/reperes/6043>

DUPONT Pascal, VILLENEUVE-LAPOINTE Myriam & CHOURAU Annie, 2018, « Le *design* et la délégation d'outils », *Recherches en didactiques*, n°25, p. 41-57, <https://doi.org/10.3917/rdid.025.0041>

EBERSOLD Serge, 2009, « Autour du mot inclusion », *Recherche et formation*, n°61, p. 71-83, disponible sur : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/522>

EBERSOLD Serge, 2017, « L'école inclusive face à l'impératif d'accessibilité », *Éducation et sociétés*, n°2(40), p. 89-103.

EID Cynthia, 2019, « La conception universelle de l'apprentissage : un « pont dynamique » entre une différenciation pédagogique et une évaluation humaniste ? », *Contextes et didactiques*, n°13, disponible sur : <http://journals.openedition.org/ced/846> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.846>

FOUGEYROLLAS Patrick, FISET David, DUMONT Israel, GRENIER Yan, BOUCHER Normand & GAMACHE Stéphanie, 2019, « Réflexion critique sur la notion d'accessibilité universelle et articulation conceptuelle pour le développement d'environnements inclusifs », *Développement Humain, Handicap et Changement Social / Human Development, Disability, and Social Change*, n°25(1), p. 161-175, disponible sur : <https://doi.org/10.7202/1085774ar>

GAGNON Roxane, DE PIETRO, Jean-François & FISHER Carole, 2017, « Introduction », in Jean-François de Pietro, Carole Fisher et Roxane Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, p. 11-40, Namur, Presses universitaires de Namur.

LAHIRE Bernard, 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

LE BART Christian, 1998, *Le discours politique*, Paris, Que sais-je ?

ROSE David H. & MEYER Anne, 2002, *Teaching Every Student in the Digital Age*, Alexandria, VA: ASCD.

SALES-HITIER Dorothée, 2022, *Le genre comme outil : comment le « designer » pour son usage en classe en didactique de l'oral ?* [thèse de doctorat], Université Toulouse – Jean Jaurès, France, disponible sur : <<https://www.theses.fr/2022TOU20100>>.

SALES-HITIER Dorothée, 2023, « Un dispositif pour enseigner explicitement l'oral : quels effets ? », *Le Français aujourd'hui*, n°222, p. 69-83.

SALES-HITIER Dorothée & DUPONT Pascal, 2022, « Une évaluation inclusive positive de l'oral enseigné : le dispositif SEMO », *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, n°8(2), p. 25-49, disponible sur : <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-25>

SALES-HITIER Dorothée & DUPONT Pascal (à paraître), « Une évaluation pour soutenir l'enseignement et les apprentissages de l'oral : le dispositif SEMO », *Phronesis*.

SAILLOT Éric 2018, « Conforter une école bienveillante et exigeante : représentations, préoccupations et pratiques déclarées », *Questions Vives*, n°29, disponible sur : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3280>

SUAU Géraldine & ASSUDE Teresa, 2016, « Pratiques inclusives en milieu ordinaire : accessibilité didactique et régulations », *Carrefours de l'éducation*, n°42, p. 155-169, disponible sur : <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0155>

VIAL Stéphane, 2017, *Le design*, PUF.

WEISSER Marc, 2010, « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! », *Questions Vives*, n°4, disponible sur : <<http://questionsvives.revues.org/27>>

## Annexes

### Annexe 1 : support écrit du discours de Martin Luther King et repère lexical

Martin Luther King : texte du discours pour l'élève (2 pages)

« I have a dream » - « je fais un rêve »

Discours prononcé le 28 août 1963 devant le Lincoln Memorial, à Washington, D.C.,  
durant la Marche sur Washington pour l'emploi et la liberté.

"Je suis heureux de me joindre à vous aujourd'hui pour participer à ce que l'histoire appellera la plus grande démonstration pour la liberté dans les annales\* de notre nation\*.

Il y a un siècle de cela, un grand Américain\* qui nous couvre aujourd'hui de son ombre symbolique signait notre Proclamation d'Émancipation\*. Ce décret\* capital se dresse, comme un grand phare illuminant d'espérance\* les millions d'esclaves marqués au feu d'une brûlante injustice. Ce décret est venu comme une aube\* joyeuse terminer la longue nuit de leur captivité\*.

Mais, cent ans plus tard, le Noir n'est toujours pas libre. Cent ans plus tard, la vie du Noir est encore terriblement handicapée par les menottes de la ségrégation\* et les chaînes de la discrimination\*. Cent ans plus tard, le Noir vit à l'écart sur son îlot de pauvreté au milieu d'un vaste océan de prospérité matérielle\*.

C'est pourquoi nous sommes venus ici aujourd'hui dénoncer une condition humaine honteuse.

Il est évident aujourd'hui que l'Amérique a manqué à ses promesses à l'égard de ses citoyens\* de couleur.

1963 n'est pas une fin, c'est un commencement.

Il n'y aura ni repos ni tranquillité en Amérique jusqu'à ce qu'on ait accordé au peuple Noir ses droits de citoyen.

Mais il y a quelque chose que je dois dire à mon peuple, debout sur le seuil\* accueillant qui donne accès au palais de la justice : en procédant à la conquête de notre place légitime\*, nous ne devons pas nous rendre coupables d'agissements répréhensibles\*. Nous ne devons pas laisser nos revendications\* créatrices dégénérer\* en violence physique.

Le merveilleux esprit militant\* qui a saisi la communauté noire ne doit pas nous

entraîner vers la méfiance de tous les Blancs, car beaucoup de nos frères blancs, leur présence ici aujourd'hui en est la preuve, ont compris que leur destinée\* est liée à la nôtre. Nous ne pouvons marcher tout seul au combat. Et au cours de notre progression il faut nous engager à continuer d'aller de l'avant ensemble. Nous ne pouvons pas revenir en arrière.

Il y a des gens qui demandent aux militants des Droits Civiques : " Quand serez-vous enfin satisfaits ?

Nous ne pourrons être satisfaits aussi longtemps que nos enfants, même devenus grands, ne seront pas traités en adultes et verront leur dignité\* bafouée\* par les panneaux " Réservé aux Blancs ".

Nous ne pourrons être satisfaits aussi longtemps qu'un Noir du Mississippi ne pourra pas voter et qu'un Noir de New-York croira qu'il n'a aucune raison de voter.

Non, nous ne sommes pas satisfaits et ne le serons jamais, tant que le droit ne jaillira pas comme l'eau, et la justice comme un torrent intarissable\*.

Je vous le dis ici et maintenant, mes amis, bien que, oui, bien que nous ayons à faire face à des difficultés aujourd'hui et demain je fais toujours ce rêve : c'est un rêve profondément ancré\* dans l'idéal américain. Je rêve que, un jour, notre pays se lèvera et vivra pleinement la véritable réalité de son credo\* : " Nous tenons ces vérités pour évidentes par elles-mêmes que tous les hommes sont créés égaux\* ".

Je rêve que mes quatre petits-enfants vivront un jour dans une nation où ils ne seront pas jugés sur la couleur de leur peau, mais sur la valeur de leur caractère. Je fais aujourd'hui un rêve !

Je rêve qu'un jour, les petits garçons noirs et les petites filles blanches pourront se donner la main, comme frères et sœurs. Je fais aujourd'hui un rêve !

Telle est notre espérance\*.

**Martin Luther King : repère lexical pour l'élève**

les **annales**\* : tous les événements historiques qui se sont passés avant.  
la **nation**\* : ensemble des gens d'un pays.  
Un **grand Américain**\* : Abraham Lincoln, le seizième président des États-Unis. Il est élu à deux reprises président des États-Unis, en novembre 1860 et en novembre 1864.  
La **Proclamation d'Émancipation**\* : La Proclamation de l'émancipation est la 95<sup>e</sup> proclamation du président des États-Unis Abraham Lincoln promulguée le 1<sup>er</sup> janvier 1863 qui abolit l'esclavage sur l'ensemble du territoire des États-Unis.  
un **décret**\* : directive ou ordre du Président.  
l'**espérance**\* : la confiance en l'avenir.  
une **aube**\* : la première lueur du jour.  
la **captivité**\* : état de quelqu'un qui est détenu.  
la **ségrégation**\* : séparation des personnes selon des critères. Ici, selon la couleur de la peau (*ségrégation raciale aux États-Unis : phénomène de séparation des personnes selon des critères raciaux institutionnalisé entre 1877 et 1964*).  
la **discrimination**\* : ne pas traiter de manière égale certaines personnes, en raison de certains critères (couleur de peau, sexe, rang social, etc.) mais aussi le fait d'empêcher quelqu'un d'avoir les mêmes droits que les autres.  
la **prospérité matérielle**\* : une bonne qualité de vie.  
un **citoyen**\* : personne qui dispose de droits politiques dans un pays. Un citoyen vote et peut être élu à des fonctions politiques.  
le **seuil**\* : l'entrée d'une maison. Ici, le bâtiment construit en l'honneur de la mémoire de Lincoln.  
place **légitime**\* : être admis dans un groupe.  
**repréhensibles**\* : critiquables, condamnables.  
**des revendications**\* : des demandes, des exigences ou des réclamations.  
**dégénérer**\* : tourner mal.  
**militant**\* : faire reconnaître ses idées et les faire triompher.  
la **destinée**\* : l'avenir.  
la **dignité**\* : le respect que mérite quelqu'un.  
**bafouée**\* : ridiculisée, pas respectée  
un **torrent intarissable**\* : un torrent qui coulera toujours.  
**ancré**\* : solidement lié.  
un **credo**\* : ce à quoi on croit.  
l'**espérance**\* : ce qu'on attend avec confiance.

**Annexe 2 : un exemple d'une fiche d'observation de pratiques expertes**

Étape 1 Prénom \_\_\_\_\_ Date : .....

Fiche d'observation des lecteurs « experts »

**Visionnage de la lecture d'Alexandre**

Que fait-il pour m'aider à comprendre sa lecture ?

1) il donne de l'intonation  
2) il fait des gestes  
3) il articule

Qu'est-ce que je ressens en l'écoutant ?

J'ai eu l'impression de vivre l'histoire

**Visionnage de la lecture de Philémon**

Que fait-il pour m'aider à comprendre sa lecture ?

1) il donne de l'intonation  
2) il prend des accents  
3) il fait des gestes  
4) il se metait dans la peau du personnage

Qu'est-ce que je ressens en l'écoutant ?

on aurait dit un film

Pour être écouté quand on lit à d'autres, il faut... donner de l'intonation, articuler, faire des gestes, être bien positionné, regarder le public, ne pas s'arrêter quand on se trompe.

### Annexe 3 : un exemple de fiche d'observation guidée de la première lecture

Étape 2 Mon prénom : ..... ✓ Date : 17/11/20

J'observe (prénom de l'élève) : Ysabelle

Fiche de la 1<sup>ère</sup> observation du genre lecture à d'autres

Que fait l'élève pour être compris des auditeurs ?

Il articule bien, Il parle fort, Il met bien l'intonation

Comment fait-il pour attirer et conserver l'attention des auditeurs ?

il ne s'arrête (presque) jamais ;  
il parle vers le public

Que lui conseilles-tu ?

de ne plus recommencer quand il se trompe.

Autre chose ?

Non

En une phrase, qu'as-tu compris de sa lecture ?

tout

### Annexe 4 : questionnement réflexif

Mes impressions sur mon travail et les observations

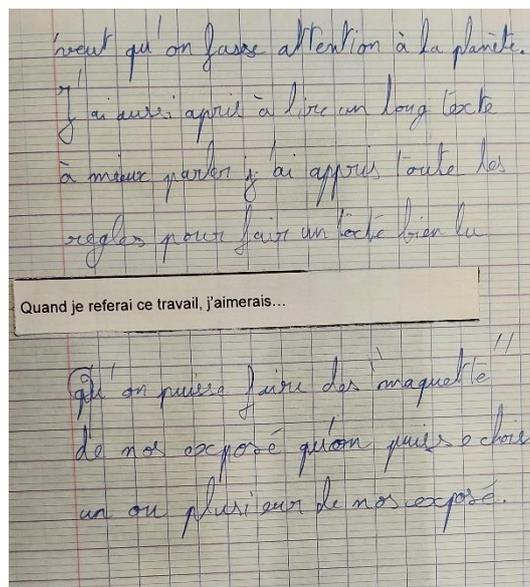
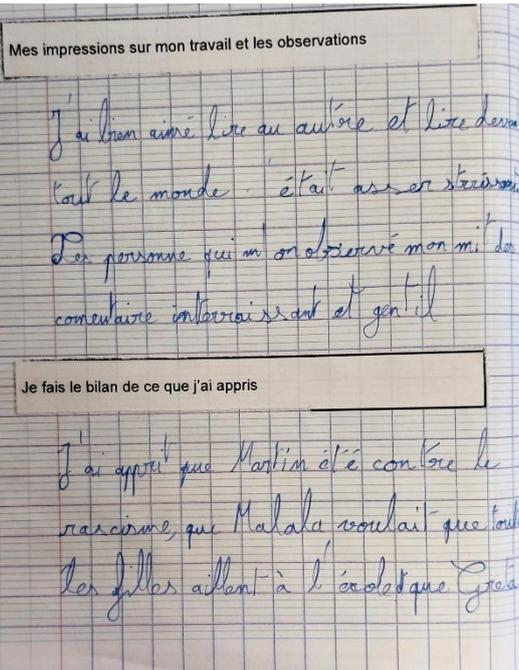
J'ai eu l'impression d'être Martin Luther King qui militait pour les droits des noirs. Et j'ai eu l'impression de progresser.

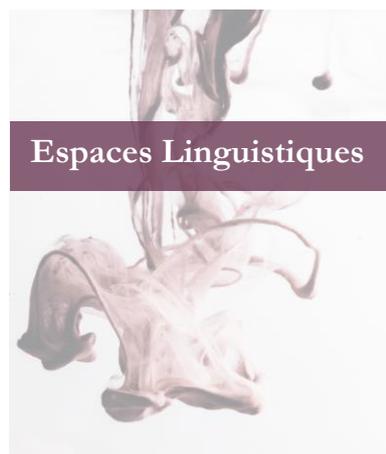
Qu'est-ce que j'ai appris durant ce travail ?

J'ai appris à changer de ton suivant la ponctuation. Et que Martin Luther King n'était pas seulement un personnage de BD.

Qu'est-ce que je pourrais améliorer ?

Le fait de lever les yeux du texte. Et d'être plus de geste.





## Les discussions lexicales en contexte d'oral réflexif : un moyen de réduire les disparités entre les élèves à risque et leurs pairs ?

Lexical discussions in a reflective oral context: a way to reduce disparities between at-risk pupils and their peers?

**Claudine SAUVAGEAU**<sup>32</sup>

Université de Montréal  
claudine.sauvageau@umontreal.ca

**Dominic ANCTIL**<sup>33</sup>

Université de Montréal  
dominic.anctil@umontreal.ca

---

**URL :** <https://www.unilim.fr/espaces-linguistiques/804>

**DOI :** 10.25965/espaces-linguistiques.804

**Licence :** CC BY-NC-SA 4.0 International

---

**Résumé :** Dans une perspective préventive visant à réduire les disparités lexicales entre élèves du primaire, nous avons mené une étude basée sur l'enseignement direct du vocabulaire (explication par l'enseignante de mots rencontrés en lecture, suivie d'activités de consolidation). Notre démarche méthodologique visait à comparer les apprentissages lexicaux des élèves selon diverses variables (approche de consolidation des mots, profil des élèves, type d'étayage fourni par l'enseignante). Nos résultats, issus de données quantitatives (pré/posttests) et qualitatives (journaux de bord, entretiens, vidéos) démontrent qu'une approche de consolidation des mots en oral réflexif se révèle significativement favorable en ce qui a trait à la capacité des élèves, indépendamment de leur profil, à rappeler à l'oral le sens des mots ciblés ainsi qu'à récupérer en mémoire leur forme orale. Ils ne permettent toutefois pas de conclure que l'étayage soutenu offert aux élèves à risque a contribué à réduire l'écart lexical entre ceux-ci et leurs pairs non à risque.

**Mots clés :** élèves à risque, inclusion, enseignement direct du vocabulaire, oral réflexif, littérature jeunesse

---

<sup>32</sup> Claudine SAUVAGEAU, Ph. D., est professionnelle de recherche et chargée de cours en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, à l'Université du Québec à Montréal ainsi qu'à l'Université de Sherbrooke. Ses travaux de recherche portent principalement sur la didactique du lexique et de l'oral ainsi que sur l'approche intégrée du français. Outre ses diverses publications dans des revues canadiennes, européennes et nord-africaines, elle a contribué à l'ouvrage *La lecture et l'écriture : fondements et pratiques au 1<sup>er</sup> cycle du primaire* (2022) chez Chenelière éducation.

Claudine SAUVAGEAU, Ph.D., is a research professional and lecturer in educational sciences at the Université de Montréal, the Université du Québec à Montréal, and the Université de Sherbrooke. Her research focuses mainly on lexical and oral didactics, as well as the integrated approach to French. In addition to various publications in Canadian, European, and North African journals, she contributed to the book *La lecture et l'écriture : fondements et pratiques au 1<sup>er</sup> cycle du primaire* (2022) published by Chenelière éducation.

<sup>33</sup> Dominic Anctil est professeur en didactique du français à l'Université de Montréal depuis 2012. Il s'intéresse aux pratiques d'enseignement et d'évaluation du lexique au primaire, à l'erreur lexicale en production écrite et aux liens étroits entre accroissement du vocabulaire et littérature jeunesse. Il a contribué aux ouvrages *La lecture et l'écriture : fondements et pratiques aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire* (2022) et *Le vocabulaire pour mieux lire et écrire* (2020) parus chez Chenelière éducation.

Dominic Anctil has been a professor of French didactics at the University of Montreal since 2012. His research interests include teaching and assessing vocabulary in elementary education, lexical errors in written production, and the close relationship between vocabulary growth and children's literature. He has contributed to the works *La lecture et l'écriture : fondements et pratiques aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire* (2022) and *Le vocabulaire pour mieux lire et écrire* (2020), published by Chenelière éducation.

**Abstract:** In a preventive perspective aimed at reducing lexical disparities between primary school pupils, we conducted a study based on robust vocabulary instruction (teacher explanation of words encountered in reading, follow-up activities). Our methodological approach was to compare pupils' lexical learning according to various variables (approach, pupil profile, type of support provided by the teacher). Our results, derived from quantitative data (pre/post-tests) and qualitative data (journals, interviews, videos), show that follow-up activities through a reflective oral approach is significantly beneficial in terms of pupils' ability, regardless of their profile, to orally recall the meaning of target words and to retrieve their oral form from memory. However, they do not allow us to conclude that the sustained support offered to at-risk pupils has contributed to reducing the lexical gap between them and their "non-at-risk" peers.

**Keywords:** at-risk pupil's inclusion, robust vocabulary instruction, reflective oral, children's book

## Introduction

L'évolution croissante de la diversité au sein des classes de primaire incite les enseignantes<sup>34</sup> à repenser leurs approches pédagogiques, à réévaluer leurs priorités, pour favoriser l'équité entre les élèves et reconnaître leur singularité. En accord avec ces principes fondamentaux de l'éducation inclusive (Plaisance, 2010), le développement des compétences en littérature<sup>35</sup> apparaît essentiel afin de réduire les disparités entre élèves et de lutter contre la marginalisation, entendue ici comme la mise à l'écart des élèves en difficulté qui peinent à accéder aux mêmes occasions d'apprentissage que leurs pairs (Hébert & Lafontaine, 2010). En effet, le niveau de compétence en littérature est un facteur déterminant pour la réussite scolaire et sociale des élèves (*Ibid.*). Dans cette perspective, nous posons un regard sur le bagage lexical, qui varie considérablement entre les apprenants issus de différents groupes linguistiques et socioéconomiques (Hart & Risley, 1995). Bien que nous reconnaissons le caractère évolutif du vocabulaire, des lacunes à cet égard peuvent être associées à un certain risque, notamment à des difficultés de compréhension en lecture (Cèbe & Goigoux, 2015). Afin de prémunir les élèves contre ces vulnérabilités, la mise en œuvre de pratiques préventives tenant compte d'une variété de facteurs pouvant influencer les apprentissages lexicaux semble nécessaire à l'inclusion scolaire et sociale. Comme la qualité des interactions assurerait le développement des habiletés de compréhension (Dupin de Saint-André & Montésinos-Gelet, 2022), une approche basée sur l'oral paraît intéressante à explorer en ce sens. De plus, l'utilisation d'œuvres de littérature jeunesse se révélerait propice à l'accroissement lexical, car ces œuvres permettent d'ancrer l'apprentissage des mots dans un contexte authentique (Beck et al., 2013 ; Cellier, 2020). Dans cette optique, le présent article vise à présenter un dispositif novateur qui allie la didactique du lexique à la didactique de l'oral, à travers des discussions lexicales autour de mots issus de la littérature jeunesse, et à analyser son potentiel inclusif.

### 1. Les défis lexicaux des élèves à risque au cœur des préoccupations

La recherche que nous avons mise en œuvre en sol québécois, au Canada, a pris racine dans les préoccupations d'enseignantes du primaire à l'égard des élèves à risque qui composent leur classe. Bien que plusieurs définitions du concept d'*élèves à risque* coexistent en recherche (Tinzmann, 1990),

---

34 La forme féminine « enseignante » est utilisée tout au long de l'article, d'abord pour représenter le fait qu'une majorité de femmes enseignent au primaire et ensuite parce que seules des femmes ont participé à la recherche présentée.

35 Dans cet article, nous nous appuyons sur la définition du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013) pour désigner le concept de *littérature* comme « la capacité d'utiliser le langage et les images dans des formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter, discuter et penser de façon critique » (p. 13).

Larose et ses collaborateurs (2004) précisent que les facteurs de risque peuvent être liés soit à l'individu, soit à son écosystème<sup>36</sup>, voire aux interactions entre l'individu et son écosystème.

Parmi les préoccupations exprimées tout au début de l'étude par les enseignantes rencontrées ( $n=6$ ), l'incidence d'un bagage lexical limité dans la langue de scolarisation (en l'occurrence le français), notamment sur les apprentissages en lecture, se trouvait au premier plan. C'est d'ailleurs ce qui définit le concept de *risque* dans cette étude. Or, comme l'ont démontré les travaux d'Anctil et ses collaboratrices (2018) et ceux de Goigoux et Cèbe (2013), les interventions lexicales des enseignantes du primaire se résument souvent à l'explication ponctuelle de mots inconnus en contexte de lecture et à l'enseignement de stratégies lexicales. Malgré leur pertinence, de telles interventions ne favorisent pas un développement optimal du vocabulaire, particulièrement chez les élèves à risque. En effet, considérant que les élèves à risque tirent moins profit de l'acquisition incidente des mots (Biemiller, 2012), un enseignement plus systématique du vocabulaire s'impose, en complémentarité à l'approche intégrée et spontanée observée dans les classes (Grossman, 2011).

De cette optique, une démarche d'enseignement direct du vocabulaire ciblé dans des œuvres de littérature jeunesse, reconnue efficace par nombre de chercheurs, notamment auprès des élèves à risque (Beck & McKeown, 2007 ; Roux-Baron, 2019) a retenu notre attention. L'approche est détaillée à la section 2.1, mais précisons d'emblée qu'elle implique l'explication par l'enseignante des mots rencontrés en lecture, suivie d'activités de consolidation. Si ces dernières peuvent prendre différentes formes, McKeown et Beck (2014) prônent l'importance des discussions et de la réflexion dans le développement du vocabulaire, notamment dans une visée de consolidation des apprentissages. Or, nous avons constaté que les activités de consolidation des mots proposées en recherche étaient souvent dirigées en grande partie par l'adulte, limitant les réels échanges entre pairs qui misent sur la réflexion et l'interaction (Ruston & Schwanenflugel, 2010). C'est dans cette perspective que nous avons choisi d'allier, dans le cadre de cette étude, l'enseignement direct du vocabulaire à un oral dit « réflexif » comme moyen d'enseignement et d'apprentissage pour favoriser la consolidation du vocabulaire chez les élèves à risque. L'oral réflexif contribuerait à une connaissance en profondeur des concepts par la coconstruction des savoirs (Chabanne et Bucheton, 2002). Ces principes nous ont conduits à envisager la mise en œuvre de discussions lexicales (Sardier, 2023), planifiées et étayées par l'enseignante, pour favoriser la réflexion chez les élèves et, ultimement, la mobilisation de leurs connaissances lexicales antérieures.

---

36 Bien que la définition de l'écosystème selon Larose et ses collaborateurs (2004) offre une perspective globale sur l'environnement éducatif, incluant tout ce qui se passe à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, notre recherche se concentre sur l'environnement éducatif directement influencé par les interventions des enseignantes.

Dans un tel contexte expérimental, nous nous sommes intéressés plus spécifiquement aux jeunes élèves du 1<sup>er</sup> cycle du primaire<sup>37</sup> (6-8 ans), puisque nombre de recherches (Chall et al., 1990 ; Chall & Jacobs, 2003) montrent l'importance d'un enseignement lexical précoce pour contrer les difficultés en lecture qui deviennent plus évidentes chez les élèves du 2<sup>e</sup> cycle (8-10 ans) ; en effet, la complexité lexicale et syntaxique des textes proposés aux élèves à partir du 2<sup>e</sup> cycle s'accroît, exigeant un niveau plus élevé de connaissances et de compétences pour les comprendre (Cèbe & Goigoux, 2015). Ainsi, l'étude que nous avons menée s'inscrit dans une volonté d'avancement scientifique en didactique du lexique et en didactique de l'oral, deux domaines souvent négligés dans l'enseignement du français, en tirant parti et en valorisant la diversité des caractéristiques des élèves pour favoriser leur progression, d'un point de vue lexical du moins (Prud'homme et al., 2011).

## **2. Le développement en profondeur des connaissances lexicales dans une perspective inclusive**

En cernant la problématique qui sous-tend cette étude, nous avons pu cibler certaines approches susceptibles d'avoir un impact positif sur les élèves qui possèdent un bagage lexical plus limité (que leurs pairs) dans la langue de scolarisation<sup>38</sup>. Nous approfondissons ici ces approches, soit l'enseignement direct du vocabulaire et l'oral réflexif. Nous abordons également le concept d'étayage dans la mesure où la mise en œuvre de ces approches dans une perspective inclusive présente certains défis dans la modulation du soutien apporté aux élèves (Prud'homme et al., 2016).

### **2.1. L'enseignement direct du vocabulaire**

Bien que nous ayons déjà esquissé les contours généraux de l'approche d'enseignement direct du vocabulaire, il nous paraît crucial de fournir une description plus détaillée de cette pratique au cœur de notre étude.

L'enseignement direct du vocabulaire constitue une composante clé de l'enseignement du lexique, en raison de sa nature explicite et structurée qui transcende les discussions ponctuelles sur les mots fréquemment observées en classe (Anctil et al., 2018). Suivant le modèle proposé par Beck et ses collaboratrices (2013), une planification rigoureuse précède l'enseignement, en particulier en ce qui concerne la sélection des mots (environ une dizaine). Ces mots considérés comme « payants »

---

37 Dans cet article, la référence aux cycles d'enseignement-apprentissage est liée au contexte québécois, au Canada.

38 Dans le cadre de cette recherche, les élèves correspondant à ce profil ont d'abord été ciblés par leur enseignante et l'orthopédagogue, puis ont obtenu un résultat plus faible que leurs pairs (considérés dès lors non à risque) à un test standardisé d'étendue du vocabulaire, l'Échelle de vocabulaire en images Peabody (Dunn, 2020).

(Graves et al., 2014) présentent un fort potentiel de réinvestissement ; ils sont souvent peu utilisés à l'oral, mais fréquemment rencontrés à l'écrit (p. ex. *retentissant*, *balbutier* et *paisiblement*). La phase de planification inclut également la préparation de définitions (des mots ciblés) accessibles aux élèves. La première exposition aux mots ciblés a lieu dans un contexte authentique et signifiant, comme valorisé par nombre de chercheurs (Beck et al., 2013 ; Cellier, 2020) ; concrètement, selon la démarche d'enseignement direct, c'est au fil de la lecture à haute voix d'une œuvre de littérature jeunesse que l'enseignante introduit et définit les mots. Après la lecture, un retour sur les mots ciblés est effectué à partir des connaissances des élèves, dans le but d'en approfondir le sens (p. ex. liens avec des synonymes ou des antonymes). Des supports visuels représentant les mots sont créés à cette étape. Ceux-ci peuvent notamment servir de base lors de la phase suivante de consolidation des mots ciblés, qui se traduit par des activités ludiques et variées permettant aux élèves d'approfondir leurs connaissances sur la forme, le sens et l'usage des mots (p. ex. le comportement syntaxique, les cooccurrences, etc.) et offrant des occasions de réinvestissement dans des contextes variés. La démarche se conclut généralement par la vérification des acquis et la mise en place de conditions favorables au réemploi lexical (Sardier & Roubaud, 2020) (p. ex. carnet de vocabulaire auquel les élèves peuvent se référer quand ils écrivent).

L'enseignement direct du vocabulaire contribue à la maîtrise des diverses facettes des mots ciblés (forme, sens, usage), tant en réception qu'en production, dans une visée de profondeur des connaissances lexicales. L'oral réflexif poursuit également une finalité de connaissance en profondeur des concepts (Chabanne & Bucheton, 2002), son apport à la consolidation des mots est donc à considérer.

## **2.2. L'oral réflexif**

L'oral peut agir comme moteur de la pensée (Plane, 2015), ce qui sous-tend les fondements de l'oral réflexif. Partant du postulat que cet oral contribue à la construction des savoirs, tout au long du processus d'apprentissage (Dupont, 2015), nous démontrons ci-après que cet oral présente un caractère transdisciplinaire, interactionnel et abstraitif (Sauvageau, 2023).

Dans un contexte d'oral réflexif, la langue orale participe à l'enseignement et à l'apprentissage d'une discipline. Néanmoins, l'oral n'est pas simplement intégré, il sert plutôt d'outil intermédiaire qui, dans chaque discipline, peut contribuer à la construction des savoirs et à l'activation de représentations nouvelles (Chemla & Dreyfus, 2002 ; Dupont & Grandaty, 2012).

Qui plus est, la construction des savoirs et de la pensée est d'abord une coconstruction en contexte d'oral réflexif : penser, apprendre et se construire se font dans l'interaction (Chabanne & Bucheton,

2002). Les tâches proposées se présentent généralement sous forme de résolution de problèmes et offrent des défis qui génèrent une diversité de solutions, favorisant ainsi l'engagement des élèves dans les discussions (Bergeron et al., 2017). Les oraux sont donc réflexifs dans la mesure où « ils réfléchissent le discours des autres : ils les reprennent pour les transformer » (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 8).

L'interaction avec les pairs joue un rôle essentiel en contexte d'oral réflexif en offrant une fenêtre sur la pensée (Plessis-Bélaïr, 2018). Autrement dit, l'oral réflexif stimule l'abstraction chez les élèves en les incitant à prendre du recul par rapport à leur propre réflexion et à restructurer leurs champs conceptuels. Ce qui relevait d'une réflexion personnelle peut désormais occuper une place significative sur le plan de la connaissance et permettre l'émergence d'un point de vue nouveau (Jaubert & Rebière, 2002 ; Le Cunff, 2004). Sur le plan lexical, de telles discussions réflexives, visant à approfondir la forme, le sens et l'usage d'un nombre réduit de mots, permettraient de dépasser les limites de ce que les élèves croient connaître sur ces mots et favoriseraient ainsi le développement d'une conscience métalinguistique (Roubaud & Moussu, 2012).

Les approches d'enseignement direct du vocabulaire et d'oral réflexif s'avèrent d'autant plus intéressantes qu'elles cadrent avec certains principes d'une démarche inclusive. L'enseignement direct du vocabulaire implique une participation active des élèves au moment des activités de consolidation, tandis que l'oral réflexif donne l'occasion aux élèves d'apprendre à verbaliser ce qu'ils comprennent ainsi qu'à modifier et bonifier leurs représentations au contact des autres (Sénéchal et al., 2023). Ces fondements s'accordent à ceux de l'inclusion, reposant sur une « participation pleine et entière de tout élève à la vie scolaire » (Curchod-Ruedi et al., 2013, p. 137). De même, comme l'oral réflexif se base sur l'interdépendance et l'intercompréhension, il crée un environnement propice à l'apprentissage pour tous les élèves (Sénéchal et al., 2023).

Cela dit, dans une approche comme dans l'autre, la posture d'accompagnement de l'enseignante est nécessaire, en particulier dans une perspective inclusive où elle témoigne de son engagement par son intérêt envers tous ses élèves dans leur singularité (Prud'homme et al., 2016). Une telle posture d'accompagnement se traduit bien souvent à travers les stratégies d'étayage de l'enseignante.

### **2.3. L'étayage**

L'étayage, selon Bruner (1983), désigne le soutien fourni par l'enseignante ou un pair afin d'aider un apprenant à acquérir de nouvelles compétences ou connaissances. Il est essentiel pour respecter l'orientation et l'intention de la tâche, susciter l'engagement et l'intérêt des élèves et donner accès

à la tâche, notamment en la simplifiant au besoin ou en présentant des modèles de réalisation. En cohérence avec ces propos, Barth (2018) valorise le rôle de l'enseignante pour mettre en œuvre les conditions nécessaires à la coconstruction du sens en guidant de façon subtile la participation de tous pour que chacun entre dans une réflexion commune et donne forme à sa propre pensée, évitant de cette façon le piège du contre-étayage, comme défini par Grandaty et Chemla (2004), qui consisterait à intervenir trop rapidement, sans laisser assez de temps aux élèves pour réfléchir. Ainsi, par ses interventions, l'enseignante guide les élèves et vise ultimement un transfert graduel des responsabilités menant les élèves à utiliser eux-mêmes les stratégies d'étayage, donc à prendre la responsabilité de leurs apprentissages (Bucheton & Soulé, 2009) ; « la personne enseignante n'est plus simplement là pour contrôler les échanges, mais bien pour les soutenir » (Sénéchal et al., 2023, p. 106).

Notre étude, basée sur ces postulats et visant à réduire les disparités entre élèves, a documenté la mise en œuvre de séquences d'intervention. Celles-ci visaient à vérifier si des discussions lexicales entre pairs, dans un contexte d'oral réflexif, pouvaient favoriser la connaissance en profondeur du vocabulaire ciblé issu d'œuvres jeunesse, notamment chez les élèves à risque ayant bénéficié d'un étayage plus soutenu de l'adulte au moment des activités de consolidation.

### **3. Une approche méthodologique basée sur la comparaison des apprentissages lexicaux**

Dans une perspective inclusive, notre méthodologie a pris en compte des principes d'interdépendance entre apprenants, de différenciation pédagogique et de collaboration entre intervenantes (Curchod-Ruedi et al., 2013 ; Paré & Prud'homme, 2014), qui sont intégrés dans la démarche expérimentale mise en œuvre et dans la collecte de données réalisée.

#### **3.1. La démarche expérimentale**

Cette étude a été menée de janvier à juin 2021 dans une école primaire en banlieue de Montréal, au Québec, une province francophone du Canada. Six enseignantes du 1<sup>er</sup> cycle du primaire (6-8 ans) et leurs groupes respectifs ont pris part au projet, chacun comptant entre 20 et 22 élèves, pour un total de 126 élèves. Chaque enseignante (et son groupe d'élèves) était associée à une condition expérimentale (activités de consolidation avec/sans oral réflexif) ; dans chaque groupe, certains élèves étaient considérés à risque en raison d'un bagage lexical plus limité. Rappelons que les élèves à risque ont été ciblés en fonction de données qualitatives fournies par les enseignantes et l'orthopédagogue et de données quantitatives issues des résultats au test standardisé d'étendue du vocabulaire, l'*Échelle de vocabulaire en images Peabody* (Dunn, 2020).

L'expérimentation a été réalisée en collaboration entre la chercheuse principale et les enseignantes, qui ont mis en œuvre trois séquences d'intervention basées sur la démarche d'enseignement direct du vocabulaire. Chaque séquence d'intervention durait deux semaines et visait l'enseignement de 10 mots ciblés extraits chaque fois d'une nouvelle œuvre de littérature jeunesse (voir annexe 1).

Afin de mesurer l'effet des variables (le type d'approche, le profil des élèves et l'étayage) sur les apprentissages des élèves, notre étude s'est appuyée sur une méthodologie quasi expérimentale (Rajotte, 2017). Celle-ci a permis de comparer l'apprentissage des mots ciblés par les élèves ayant participé à des activités de consolidation de mots à travers des discussions lexicales en contexte d'oral réflexif à celui des élèves ayant participé à d'autres types d'activités de consolidation (p. ex. exercices « papier-crayon » d'association mot-image). Les discussions lexicales en contexte d'oral réflexif se déroulaient librement au sein de chaque sous-groupe fixe (environ quatre élèves) et variaient selon les consignes de l'activité données préalablement par la chercheuse ou l'enseignante ; elles se poursuivaient jusqu'à ce que le temps accordé à l'activité soit atteint (autour d'une dizaine de minutes). Les activités en oral réflexif visaient à créer des « conflits cognitifs » menant les élèves à négocier, à argumenter et à justifier leurs propos pour résoudre un « problème lexical », puis arriver à un consensus (p. ex. trouver en dyade la meilleure représentation visuelle d'un mot ciblé et l'actualiser sous forme de photo). La coopération était donc inévitable entre les apprenants en contexte d'oral réflexif. Par ailleurs, les élèves à risque, sans égard à leur condition expérimentale, ont bénéficié de mesures différenciées par le biais d'un étayage plus soutenu<sup>39</sup> des intervenantes (enseignantes et chercheuse principale) au moment des activités de consolidation, prenant en compte la diversité des profils et des besoins et s'actualisant par des rétroactions ciblées (Ebersold, 2009).

La collaboration entre intervenantes, en plus de s'être traduite par le coenseignement au moment des activités de consolidation, s'est manifestée par un engagement collectif dans un processus de résolution de problèmes et d'analyse réflexive lors des retours sur la mise en œuvre des séquences (Dolz, 2022 ; Pauchard & Nedeljkovic, 2016). La réponse aux besoins émergents des élèves se trouvait au cœur de ces discussions.

---

39 Fondé sur le principe que l'adulte rassure par sa seule présence autant, sinon plus qu'il n'intervient (Le Manchec, s. d.), l'étayage soutenu offert aux élèves à risque s'est traduit par une présence constante de la chercheuse principale au moment des activités de consolidation, sans nécessairement mener à de fréquentes interventions, ce qui irait à l'encontre des visées de l'oral réflexif, qui tendent vers une plus grande prise de parole par les élèves (Plessis-Bélaïr, 2018). Selon le modèle de Bucheton et Soulé (2009), nous avons privilégié une posture d'accompagnement auprès de ces élèves, soit une aide individuelle ou collective en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Les élèves non à risque, qui peuvent assumer une plus grande responsabilité en cours de travail (Bucheton & Soulé, 2009), ont reçu un étayage plus ponctuel.

## 3.2. La collecte et l'analyse de données

La collecte de données a été réalisée à l'aide d'une variété d'outils. D'une part, des pré/posttests ont permis de vérifier les apprentissages lexicaux des élèves. Chaque prétest ( $n=3$ ) précédait une séquence d'intervention et comportait deux tâches réceptives : une tâche de définition, au cours de laquelle les élèves devaient expliquer le sens des mots ciblés à l'oral sans indices contextuels, ainsi qu'une tâche à choix multiples, qui testait la connaissance de différentes facettes des mots (reconnaissance du sens en contexte et hors contexte, reconnaissance de l'usage adéquat des mots [comportement syntaxique et cooccurrences]). Chaque posttest immédiat ( $n=3$ ) suivait une séquence d'intervention et reprenait les deux tâches du prétest, en plus d'une tâche productive demandant aux élèves de récupérer chaque mot ciblé dans leur lexique mental (à partir d'une mise en situation donnée) et de rappeler correctement sa forme à l'oral. Un seul posttest différé, conçu selon le même modèle que les posttests immédiats, a été passé un mois après la fin de l'expérimentation pour vérifier la rétention des apprentissages sur les mots (forme, sens, usage)<sup>40</sup>. D'autre part, des données qualitatives (vidéos, journaux de bord, entretiens semi-dirigés finaux revenant sur l'ensemble de l'expérimentation) ont contribué à valider les observations réalisées à partir des données quantitatives issues des pré/posttests, mais également à apprécier la qualité des discussions lexicales menées en contexte d'oral réflexif dans les groupes associés à cette condition. Pour mesurer les apprentissages lexicaux à partir des données des pré/posttests, nous avons réalisé diverses analyses inférentielles (Howell, 2008). Les analyses effectuées à partir des scores globaux, sans égard aux conditions expérimentales, étaient basées sur des statistiques descriptives et des tests  $t$  pour échantillons appariés. Nous avons notamment comparé l'évolution des scores obtenus par l'ensemble des élèves pour une même tâche, d'un temps d'intervention à l'autre, à chacune des séquences d'intervention. Par ailleurs, des analyses de covariance univariées (une Ancova par séquence d'intervention) ont permis de comparer l'évolution des scores du prétest (T1) au posttest immédiat (T2) selon l'approche (activités de consolidation en oral réflexif/autres activités) ou le profil des élèves (à risque/ non à risque). Des tests  $t$  pour échantillons indépendants ont permis de comparer les scores obtenus au posttest immédiat à la tâche productive. Des Ancovas à mesures répétées ont par ailleurs servi à l'analyse de l'évolution des scores du posttest immédiat (T2) au posttest différé (T3). Sous un autre angle, une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2016) a été menée, de laquelle ont émergé divers thèmes qui ont contribué à donner un sens aux données qualitatives collectées (p. ex. types d'unités de discussion, actes de parole des enseignantes,

---

40 En raison du nombre considérable de mots à évaluer et de la capacité d'attention limitée des jeunes élèves, nous avons sélectionné de trois à quatre mots par séquence d'intervention, pour un total de 10 mots évalués au posttest différé. Seuls ces mots ont pu être comparés entre le posttest immédiat et le posttest différé.

conduites langagières employées par les élèves). Dans le cadre de cet article, faute de place, nous ne présentons pas l'analyse thématique, mais nous faisons référence, dans la section 4, à quelques thèmes qui ont fait l'objet de l'analyse de contenu qui a suivi. Cette dernière s'est déroulée selon les étapes de la sélection du corpus, de la préanalyse, de l'exploitation du matériel et de la synthèse des résultats (Dany, 2016).

Le choix d'entreprendre une collecte et une analyse de données mixte (Briand & Larivière, 2014) visait la production de résultats les plus documentés possibles, mais également la prise en compte des pratiques différenciées en cours d'expérimentation (p. ex. analyse de l'étayage) et de la perception des enseignantes, favorisant la collaboration entre intervenantes. Les résultats de ces analyses figurent dans la section suivante.

#### **4. La consolidation des mots en oral réflexif et le type d'étayage fourni : nos principaux constats**

Nous présentons ici quelques résultats issus de nos analyses quantitatives en les mettant en relation avec les observations effectuées à partir de données qualitatives, qui soutiennent ou complètent les premières. Si certaines de nos données paraissent encourageantes concernant les apprentissages lexicaux réalisés par les élèves, et plus spécifiquement ceux ayant travaillé en contexte d'oral réflexif, d'autres montrent les limites de l'étayage fourni aux élèves à risque.

##### **4.1. Les résultats globaux**

D'abord, notre analyse des données quantitatives témoigne des gains lexicaux significatifs observés, indépendamment de l'approche et du profil des élèves. Le Tableau 1 illustre ces résultats, sous l'angle de l'évolution des scores globaux aux tâches réceptives (T1-T2).

Tableau 1 – La comparaison de l'évolution des scores globaux aux tâches réceptives (T1-T2)

|                                       | Séquence 1 (n=48)             |                               |                              |                       | Séquence 2 (n=47) |                               |                 |          | Séquence 3 (n=47) |                               |                 |          |
|---------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------|-----------------------|-------------------|-------------------------------|-----------------|----------|-------------------|-------------------------------|-----------------|----------|
|                                       | Scores<br>(± ET) <sup>a</sup> | Évolution<br>scores<br>(± ET) | Valeur <i>p</i> <sup>b</sup> | <i>d</i> <sup>c</sup> | Scores<br>(± ET)  | Évolution<br>scores<br>(± ET) | Valeur <i>p</i> | <i>d</i> | Scores<br>(± ET)  | Évolution<br>scores<br>(± ET) | Valeur <i>p</i> | <i>d</i> |
| <b>Tâche de<br/>définition</b>        | <b>T1</b>                     |                               |                              |                       | <b>T1</b>         |                               |                 |          | <b>T1</b>         |                               |                 |          |
|                                       | 0.36<br>(0.312)               | 1.28<br>(0.516)               | < .001<br>***                | 2.48                  | 0.55<br>(0.404)   | 1.17<br>(0.493)               | < .001<br>***   | 2.37     | 0.23<br>(0.257)   | 1.19<br>(0.661)               | < .001<br>***   | 1.80     |
|                                       | <b>T2</b>                     | 1.64<br>(0.652)               |                              |                       | <b>T2</b>         | 1.72<br>(0.597)               |                 |          | <b>T2</b>         | 1.42<br>(0.773)               |                 |          |
| <b>Tâche à<br/>choix<br/>multiple</b> | <b>T1</b>                     |                               |                              |                       | <b>T1</b>         |                               |                 |          | <b>T1</b>         |                               |                 |          |
|                                       | 1.92<br>(0.277)               | 0.40<br>(0.336)               | < .001<br>***                | 1.20                  | 1.96<br>(0.303)   | 0.55<br>(0.345)               | < .001<br>***   | 1.59     | 1.78<br>(0.290)   | 0.52<br>(0.382)               | < .001<br>***   | 1.36     |
|                                       | <b>T2</b>                     | 2.32<br>(0.375)               |                              |                       | <b>T2</b>         | 2.51<br>(0.332)               |                 |          | <b>T2</b>         | 2.30<br>(0.371)               |                 |          |

<sup>a</sup> ET : écart type ; <sup>b</sup> degré de signification de la valeur *p* : < .05\*. < .01\*\*. < .001\*\*\* <sup>c</sup> balises du *d* de Cohen : 0.2 à 0.4 (petit effet). 0.5 à 0.7 (effet moyen). ≥ 0.8 (fort effet)

Source : Sauvageau (2023)

Les résultats présentés dans le Tableau 1 montrent une évolution significative des scores (valeur *p* < .001) de T1 à T2 aux deux tâches réceptives, et ce, aux trois séquences d'intervention. En complément aux informations fournies dans le Tableau 1, notons que les analyses comparatives basées sur l'évolution des scores de T2 à T3 mènent généralement à des résultats non significatifs, ce qui laisse supposer une rétention des apprentissages dans l'ensemble des groupes, aux trois tâches testées (les scores se sont maintenus dans le temps). Cela dit, nous observons une évolution régressive significative pour les tâches de définition du sens des mots et de production de la forme des mots à la séquence 1 (respectivement, valeur *p* .002, *d* de Cohen 0.48 ; valeur *p* .012, *d* de Cohen 0.38) ; ces tâches, qui présenteraient une plus grande complexité (Laufer & Goldstein, 2004), auraient posé davantage de difficultés aux élèves après une plus longue période sans réinvestissement des mots (la première séquence mise en œuvre en classe était plus éloignée du posttest différé réalisé un mois après la troisième et dernière séquence).

Dans l'ensemble, il demeure néanmoins possible d'affirmer que les résultats globaux confirment l'efficacité de la démarche d'enseignement direct du vocabulaire (Beck et al., 2013) et permettent de reconnaître le potentiel inclusif de cette démarche, puisque tous les groupes d'élèves ont réalisé des apprentissages significatifs et les ont généralement retenus au fil du temps.

## 4.2. Les résultats comparés selon l'approche

Sous un angle plus précis, nos données font voir que l'approche de consolidation des mots en oral réflexif se révèle significativement favorable en ce qui a trait à la capacité des élèves à rappeler à l'oral le sens des mots ciblés (tâche de définition) ainsi qu'à produire leur forme orale (tâche de production), et ce, progressivement au fil de l'expérimentation. Ce sont donc les résultats associés à ces deux tâches, plus complexes (Laufer & Goldstein, 2004), qui permettent le mieux d'observer l'effet de l'approche sur les apprentissages lexicaux des élèves. Les Tableaux 2 et 3 illustrent ces résultats.

Tableau 2 – La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T1-T2), selon l'approche, indépendamment du profil des élèves <sup>a</sup>

|                   |                     | Évolution des scores <sup>b</sup><br>(± ES) <sup>c</sup> | Différence évolution des<br>scores OR - AA <sup>b,d</sup> (± ES) | Valeur <i>p</i> <sup>e</sup> | Êta carré partiel <sup>f</sup> |
|-------------------|---------------------|--|--|------------------------------|--------------------------------|
| <b>Séquence 1</b> | OR ( <i>n</i> = 24) | 1.21 (0.105)   | -0.14 (0.149)  | .342                         |                                |
|                   | AA ( <i>n</i> = 24) | 1.35 (0.105)   |  |                              |                                |
| <b>Séquence 2</b> | OR ( <i>n</i> = 24) | 1.39 (0.090)   | 0.46 (0.130)   | .001**                       | 0.22                           |
|                   | AA ( <i>n</i> = 23) | 0.94 (0.092)   |  |                              |                                |
| <b>Séquence 3</b> | OR ( <i>n</i> = 24) | 1.54 (0.109)   | 0.72 (0.156)   | < .001***                    | 0.33                           |
|                   | AA ( <i>n</i> = 23) | 0.82 (0.111)   |  |                              |                                |

<sup>a</sup> interactions non significatives entre l'approche et le profil des élèves (valeur *p* des interactions  $\geq .550$ ) <sup>b</sup> moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 <sup>c</sup> ES : erreur standard <sup>d</sup> OR : oral réflexif ; AA : autres activités <sup>e</sup> degré de signification de la valeur *p* : < .05\*, < .01\*\*, < .001\*\*\* <sup>f</sup> balises de l'Êta carré partiel : 0.01 à 0.05 (petit effet). 0.06 à 0.13 (effet moyen).  $\geq 0.14$  (fort effet)

Source : Sauvageau (2023)

Selon le Tableau 2, la différence d'évolution moyenne des scores devient positive et significative (valeur *p*  $\leq .001$ ) aux séquences 2 et 3. Ces données témoignent en conséquence d'un apprentissage plus significatif des mots ciblés dans ces deux séquences d'intervention lorsque les activités de consolidation des mots ont lieu en contexte d'oral réflexif. La taille d'effet associée à ces résultats est considérée comme « forte » selon Cohen (1988) et permet d'envisager, par le fait même, l'effet positif d'une approche de consolidation des mots ciblés en contexte d'oral réflexif sur le rappel du sens des mots, d'autant plus que la valeur de l'Êta carré partiel tend à augmenter d'une séquence d'intervention à l'autre ; nous supposons que la force croissante de l'effet serait liée à l'appropriation graduelle de la posture d'oral réflexif, tant chez les élèves que les enseignantes, ce que nous approfondissons plus loin dans cette section.

Tableau 3 – La comparaison des scores moyens à la tâche de production (au T2), selon l’approche, indépendamment du profil des élèves <sup>a</sup>

|                   |                     | Scores moyens<br>(± ET) <sup>b</sup> | Différence des scores<br>moyens OR – AA <sup>c</sup> (± ET) | Valeur <i>p</i> <sup>d</sup> | <i>d</i> <sup>e</sup> |
|-------------------|---------------------|--------------------------------------|---|------------------------------|-----------------------|
| <b>Séquence 1</b> | OR ( <i>n</i> = 24) | 0.55 (0.254)                         | -0.04 (0.077)   | .647                         |                       |
|                   | AA ( <i>n</i> = 24) | 0.58 (0.277)                         |   |                              |                       |
| <b>Séquence 2</b> | OR ( <i>n</i> = 24) | 0.69 (0.258)                         | 0.13 (0.081)  | .105                         |                       |
|                   | AA ( <i>n</i> = 23) | 0.55 (0.294)                         |   |                              |                       |
| <b>Séquence 3</b> | OR ( <i>n</i> = 24) | 0.61 (0.288)                         | 0.22 (0.081)  | .010*                        | 0.78                  |
|                   | AA ( <i>n</i> = 23) | 0.39 (0.273)                         |   |                              |                       |

<sup>a</sup> interactions non significatives entre l’approche et le profil des élèves (valeur *p* des interactions  $\geq .514$ ) <sup>b</sup> ET : écart type <sup>c</sup> OR : oral réflexif ; AA : autres activités <sup>d</sup> degré de signification de la valeur *p* : < .05\*, < .01\*\*, < .001\*\*\* <sup>e</sup> balises du *d* de Cohen : 0.2 à 0.4 (petit effet), 0.5 à 0.7 (effet moyen),  $\geq 0.8$  (fort effet)

Source : Sauvageau (2023)

Les résultats illustrés dans le Tableau 3 font foi de l’effet significatif de l’approche utilisée sur les scores obtenus à la tâche de production au posttest immédiat, en faveur d’une approche en oral réflexif, dans le cas de la séquence 3. Le calcul du *d* de Cohen informe sur la taille moyenne de cet effet, menant à lui accorder une certaine importance. Ce serait donc seulement lors de la dernière séquence que les élèves ayant travaillé en contexte d’oral réflexif auraient développé des habiletés supérieures à celles de leurs pairs pour produire la forme adéquate des mots, ce qui paraît logique considérant qu’une tâche productive s’avère généralement plus complexe qu’une tâche réceptive (Laufer & Goldstein, 2004).

Notons que la comparaison des apprentissages effectués par les élèves à risque uniquement, toujours en fonction de l’approche, conduit à des observations similaires à celles présentées dans les Tableaux 2 et 3, associées à l’ensemble des élèves. Si l’oral réflexif se présente comme une condition favorable au développement lexical de tous les apprenants, serait-il donc à privilégier dans une démarche inclusive visant à réduire « l’écart lexical » entre élèves ? Des études, telles que celle de Sardier (2020), indiquent qu’un travail sur les mots basé sur la coconstruction favoriserait le stockage et la structuration des connaissances, ce qui soutient cette hypothèse.

Nos résultats suscitent toutefois des interrogations quant au temps d’appropriation de la posture à adopter en oral réflexif. Si ce temps d’appropriation est déjà visible dans les résultats illustrés dans les Tableaux 2 et 3 (l’évolution des scores devient significativement distincte en faveur d’une approche en oral réflexif progressivement aux séquences 2 et 3 et la comparaison des scores est

significativement distincte à la séquence 3 dans le cas de la tâche de production), les résultats issus des données qualitatives viennent confirmer ces observations. D’abord, lors de leurs entretiens, les enseignantes ont évoqué leur cheminement personnel (p. ex. « Le recommencer [l’utilisation de l’oral réflexif en classe] une prochaine fois, je saurais plus où je m’en vais. »), puis elles ont témoigné de leurs prises de conscience concernant des gestes pédagogiques plus « porteurs » (p. ex. « C’est la posture de recul. Tu laisses en suspens la question pour qu’eux puissent y répondre, puis approfondir. »). Ensuite, à l’étape de l’exploitation du matériel (en référence à la démarche d’analyse de contenu, selon Dany [2016]), nous avons procédé à une quantification des unités de discussions repérées dans les données qualitatives issues des bandes vidéo filmées en classe. Nous avons alors constaté au fil de l’expérimentation une place croissante accordée à la coconstruction des savoirs (réflexion commune dans une démarche de résolution de problème, etc.) en comparant les discussions lexicales menées à la séquence 3 à celles menées aux premières séquences (chez les élèves associés à cette condition expérimentale) ; étant donné que la coconstruction de savoirs constitue la visée d’une discussion en oral réflexif (Chabanne & Bucheton, 2002), cette observation est loin d’être négligeable. Le Tableau 4 compare le temps accordé à ce type de discussions par rapport à celles plutôt dirigées par l’adulte (prise de parole majoritairement menée par l’enseignante ou échanges entre l’élève et l’adulte plutôt qu’entre pairs), moins valorisées en contexte d’oral réflexif.

Tableau 4 – La répartition des unités de discussion dans les activités de consolidation en oral réflexif

| Unité de discussion         | Séquence 1                                    |                    |                | Séquence 2                                    |                    |                | Séquence 3                                    |                    |                |
|-----------------------------|---|--------------------|----------------|---|--------------------|----------------|---|--------------------|----------------|
|                             | Durée totale des extraits analysés : 00:29:09 |                    |                | Durée totale des extraits analysés : 00:35:06 |                    |                | Durée totale des extraits analysés : 00:33:07 |                    |                |
|                             | Nombre  | Durée <sup>a</sup> | % <sup>b</sup> | Nombre  | Durée <sup>a</sup> | % <sup>b</sup> | Nombre  | Durée <sup>a</sup> | % <sup>b</sup> |
| <b>Coconstruction</b>       | 5   | 00:12:27           | 42.71          | 5   | 00:15:24           | 43.87          | 7   | 00:16:32           | 49.92          |
| <b>Dirigée par l’adulte</b> | 12  | 00:13:12           | 45.28          | 8   | 00:17:20           | 49.38          | 5   | 00:14:32           | 43.89          |

Source : Sauvageau (2023)

Selon les informations fournies dans le Tableau 4, une tendance progressive du pourcentage de temps accordé à la coconstruction au fil des séquences d’intervention et une légère diminution des séquences dirigées par l’adulte à la séquence 3 sont observables. Ces constats, mis en relation avec d’autres données qualitatives, comme une prise de parole plus marquée chez les élèves (nombre plus élevé et durée plus longue des prises de parole) et, inversement, des interventions moins nombreuses et moins longues des adultes lors de la séquence 3 (dans les groupes associés à la condition « oral réflexif »), fournissent quelques indices sur le passage d’une posture de contrôle à

une posture d'accompagnement chez les enseignantes (Bucheton & Soulé, 2009). Autrement dit, à mesure que les enseignantes s'approprient la posture d'oral réflexif, elles semblent éviter de plus en plus le piège du contre-étayage en réduisant leurs interventions et en accordant plus de temps aux élèves pour réfléchir (Grandaty & Chemla, 2004), ce qui améliore par conséquent la qualité des discussions lexicales en contexte d'oral réflexif (Plessis-Bélaïr, 2018).

D'autres données qualitatives prises en compte lors de l'analyse de contenu, comme la diversité des actes de parole des enseignantes (p. ex. inviter à approfondir un point de vue, encourager, faire verbaliser ou inviter à prendre position, reformuler, vérifier, etc.) et la variété des conduites langagières employées par les élèves (décrire, justifier, nommer ou énoncer un fait, négocier ou confronter des idées, définir un mot, etc.) montrent aussi la qualité des discussions en contexte d'oral réflexif, selon les critères de Bergeron et ses collaborateurs (2017) et Le Cunff (2004).

Nous notons par ailleurs que les élèves à risque mettraient plus de temps à maîtriser la posture d'oral réflexif. En effet, la comparaison des scores ou de l'évolution des scores entre élèves à risque s'est avérée significative en faveur d'une approche en oral réflexif, mais cela uniquement à la troisième séquence d'intervention (aux trois tâches administrées).

### **4.3. Les résultats comparés selon le profil des élèves**

Dans un autre ordre d'idées, nos analyses comparatives basées sur le profil des élèves (à risque/non à risque) dévoilent des résultats plus nuancés et ne permettent pas de conclure que l'étayage soutenu offert aux élèves à risque lors des activités de consolidation a contribué à réduire l'écart entre ceux-ci et leurs pairs possédant un bagage lexical plus élevé. Le Tableau 5 présente en exemple l'évolution des scores (T1-T2) à la tâche de définition, qui suit précisément la même tendance dans le cas des deux autres tâches testées.

Tableau 5 – La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T1-T2) selon le profil des élèves, indépendamment de l'approche <sup>a</sup>

|                   |                     | Évolution des scores <sup>b</sup><br>(± ES) <sup>c</sup> | Différence évolution des scores ÀR - NR <sup>d</sup> (± ES) | Valeur <i>p</i> <sup>e</sup> | Êta carré partiel <sup>f</sup> |
|-------------------|---------------------|--|---|------------------------------|--------------------------------|
| <b>Séquence 1</b> | ÀR ( <i>n</i> = 24) | 1.03 (0.111)   | -0.50 (0.174)   | .006**                       | 0.16                           |
|                   | NR ( <i>n</i> = 24) | 1.53 (0.111)   |   |                              |                                |
| <b>Séquence 2</b> | ÀR ( <i>n</i> = 23) | 0.96 (0.108)   | -0.41 (0.164)   | .016*                        | 0.13                           |
|                   | NR ( <i>n</i> = 24) | 1.37 (0.105)   |   |                              |                                |
| <b>Séquence 3</b> | ÀR ( <i>n</i> = 23) | 0.90 (0.148)   | -0.57 (0.232)   | .019*                        | 0.12                           |
|                   | NR ( <i>n</i> = 24) | 1.47 (0.144)   |   |                              |                                |

<sup>a</sup> interactions non significatives entre le profil des élèves et l'approche (valeur *p* des interactions  $\geq .550$ ) <sup>b</sup> moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 <sup>c</sup> ES : erreur standard <sup>d</sup> ÀR : élèves à risque ; NR : élèves non à risque <sup>e</sup> degré de signification de la valeur *p* :  $< .05^*$ ,  $< .01^{**}$ ,  $< .001^{***}$  <sup>f</sup> balises de l'Êta carré partiel : 0.01 à 0.05 (petit effet), 0.06 à 0.13 (effet moyen),  $\geq 0.14$  (fort effet)

Source : Sauvageau (2023)

Le Tableau 5 révèle une différence d'évolution moyenne des scores négative pour toutes les séquences, témoignant des gains lexicaux de T1 à T2 moins élevés chez les élèves à risque tout au long de l'expérimentation, en dépit d'un étayage plus soutenu ; les valeurs *p* significatives ( $p \leq .019$ ) ; la taille d'effet de moyenne à forte, associée à ces résultats, confirme d'ailleurs la validité de ce constat. Si les conditions favorables pour comparer l'étayage fourni n'étaient pas toujours réunies (p. ex. harmonisation des pratiques affectée par le style professionnel unique de chaque enseignante), il demeure important de se pencher éventuellement sur ce qui sous-tend ces résultats. Quel type d'étayage optimiserait l'inclusion dans ce contexte ? La réponse à cette question doit certainement tenir compte d'une différence notable entre les deux groupes : les élèves à risque, ayant initialement un bagage lexical plus limité, n'ont probablement pas pu profiter autant de l'oral réflexif, car la réflexivité dans ce contexte exige effectivement « d'avoir le mot pour dire » (Sardier & Roubaud, 2023). De même, sur le plan qualitatif, nous avons observé que les élèves à risque, choisis initialement en raison de leur vocabulaire limité dans la langue de scolarisation, présentaient souvent d'autres difficultés, comme un trouble de l'attention ou d'apprentissage. La réponse aux besoins des élèves à risque au moyen de l'étayage semble donc nécessiter la mise en œuvre de mesures plus diversifiées qu'auprès de leurs pairs non à risque.

Sur une note plus positive, mentionnons qu'en complément aux résultats illustrés dans le Tableau 5, les analyses comparatives basées sur l'évolution des scores de T2 à T3, selon le profil des élèves, présentent très majoritairement des résultats non significatifs (particulièrement dans le cas des tâches réceptives). Nous soulignons dès lors la capacité des élèves à risque à maintenir leurs

apprentissages lexicaux au fil du temps, au même titre que leurs pairs non à risque, du moins en ce qui concerne leurs connaissances réceptives.

## **5. Un bilan interprétatif qui ouvre vers de nouveaux horizons**

Cet article a pour objectifs de présenter un dispositif novateur qui allie la didactique du lexique à la didactique de l'oral et d'analyser son potentiel inclusif dans une optique de réduction des disparités entre élèves. Au terme de l'étude, il est possible de dégager certains principes sous-jacents à l'inclusion, notamment relatifs à l'interdépendance entre apprenants, à la collaboration entre intervenantes ainsi qu'à la différenciation pédagogique (Curchod-Ruedi et al., 2013 ; Paré & Prud'homme, 2014).

D'abord, les apprentissages lexicaux significatifs observés dans tous les groupes d'élèves, pour les trois tâches évaluées et dans chacune des trois séquences d'intervention, témoignent du potentiel inclusif inhérent à la démarche d'enseignement direct du vocabulaire ciblé (Beck et al., 2013). Ces résultats confirment également son efficacité, d'autant plus que les apprentissages lexicaux ont tendance à perdurer.

Plus précisément, les apprentissages lexicaux observés chez les élèves associés à la condition « oral réflexif » laissent entrevoir l'impact des discussions lexicales réflexives sur leur développement lexical et, potentiellement, sur la réduction des disparités entre eux, indépendamment de leur profil. Au fil de l'expérimentation, les élèves associés à cette condition ont démontré des apprentissages plus marqués, se distinguant de leurs pairs dans la capacité à définir les mots ciblés et, dans une moindre mesure, à récupérer ces mots en mémoire à partir de mises en situation données. Ainsi, les fondements de l'oral réflexif, notamment la coconstruction entre pairs (Chabanne & Bucheton, 2002), semblent favoriser la profondeur des connaissances lexicales lorsqu'il s'agit de tâches considérées complexes (rappel du sens, rappel de la forme) (Laufer & Goldstein, 2004). À cet égard, il convient de rappeler que les séquences que nous avons conçues invitaient les élèves associés à cette condition à participer à de réelles interactions entre pairs au moment des activités de consolidation : une diminution progressive des discussions principalement dirigées par l'adulte a été observée, tandis qu'une plus grande place a été accordée à la coconstruction des savoirs. Il est donc légitime de croire que la coconstruction des connaissances lexicales, qui induit l'interdépendance et l'intercompréhension, a contribué à créer un environnement propice à l'apprentissage (Sénéchal et al., 2023), tant chez les élèves à risque que non à risque.

D'autres constats sont liés à l'appropriation graduelle de la posture d'oral réflexif par les élèves et les enseignantes ; ceux-ci rendent manifeste le principe de collaboration entre intervenantes. En

effet, bien que cet aspect ait été peu abordé dans l'article, notre cadre méthodologique a permis d'évoquer le contexte de coenseignement entre la chercheuse principale et les enseignantes au moment des activités de consolidation, mais également l'engagement collectif de ces intervenantes dans un processus de résolution de problèmes et d'analyse réflexive lors des retours sur la mise en œuvre des séquences (Dolz, 2022 ; Pauchard & Nedeljkovic, 2016). Ces contextes collaboratifs et réflexifs favorisaient le partage des obstacles vécus et, par conséquent, une compréhension plus fine de ceux-ci pour cibler les besoins émergents des élèves (Nicolas, 2022). Dans une perspective inclusive, les enseignantes ont notamment souhaité perfectionner leurs stratégies d'étayage au fil de l'expérimentation pour pallier de plus en plus de manière différenciée les besoins observés.

Rappelons cependant que l'étayage fourni aux élèves, plus précisément l'étayage plus soutenu adressé aux élèves à risque, ne semble pas avoir conduit aux résultats escomptés, ce qui constitue une limite importante de notre étude. En effet, si nous anticipions une certaine réduction de « l'écart lexical » entre les élèves à risque et leurs pairs non à risque en offrant un soutien accru aux élèves à risque, ces derniers ont malgré tout démontré une évolution des scores plus faible de T1 à T2 pour toutes les tâches testées, et ce, aux trois séquences d'intervention. Les résultats observés ouvrent vers de nouvelles réflexions, notamment en ce qui concerne le type d'étayage à fournir aux élèves à risque dans un contexte pédagogique visant l'accroissement lexical.

Les nouvelles perspectives ouvertes par l'interprétation de nos résultats suscitent par ailleurs un intérêt particulier pour le transfert des pratiques vers de nouveaux contextes. De fait, puisque nous avons observé l'effet positif d'une approche de consolidation des mots en oral réflexif intégré à l'enseignement direct de mots ciblés auprès d'élèves du 1<sup>er</sup> cycle du primaire, notamment à risque, il semble incontournable de vérifier si des constats similaires émergeraient d'une expérimentation menée auprès d'élèves des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire (8-12 ans). En supposant qu'une plus grande maturité pourrait favoriser l'appropriation de l'oral réflexif, serait-il possible que ces élèves interagissent différemment entre eux ? Pourraient-ils présenter des besoins de soutien distincts ? En somme, est-ce que l'efficacité de la démarche expérimentée et son potentiel inclusif se manifesterait de manière différente ? Ces questions demeurent à investiguer.

## Références

ANCTIL Dominic, SINGCASTER MéliSSa & TARDIF Mylène, 2018, « Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec », *La lettre de l'AIRDF*, n°64(1), p. 19-25.

BARTH Britt-Mari (dir.), 2018, *Lev Vygotski aujourd'hui* (2<sup>e</sup> éd.), Paris, Livres en ligne du CRIRES.

BECK Isabel L. & MCKEOWN Margaret G., 2007, “Increasing young low-income children’s oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction”, *The Elementary School Journal*, n°107(3), p. 251-271, disponible sur : <https://doi.org/10.1086/511706>

BECK Isabel L., MCKEOWN Margaret G. & KUCAN Linda, 2013, *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2<sup>e</sup> éd.), New York/London, The Guilford Press.

BERGERON Réal, TAMSÉ Suzanne & LACHANCE Brayen, 2017, « Les actes de parole du formateur universitaire dans la construction intégrée des savoirs scientifiques, technologiques et langagiers chez les futurs maîtres du primaire », in C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin & C. Lavoie (dir.), *L’oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques*, Montréal, Éditions Peisaj, p. 127-156.

BIEMILLER Andrew, 2012, “Teaching vocabulary in the primary grades. Vocabulary instruction needed”, in J. F. Baumann et E. J. Kame’enui (dir.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (2<sup>e</sup> éd.), New York/London, The Guilford Press, p. 34-50.

BRIAND Catherine & LARIVIÈRE Nadine, 2014, « Les méthodes de recherche mixtes. Illustration d’une analyse des effets cliniques et fonctionnels d’un hôpital de jour psychiatrique », in M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*, Montréal, Presses de l’Université du Québec, p. 625-648.

BRUNER Jérôme, 1983, *Le développement de l’enfant, savoir-faire, savoir-dire*, Paris, Presses universitaires de France.

BUCHETON Dominique & SOULÉ Yves, 2009, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l’enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et Didactique*, n°3(3), p. 29-48, disponible sur : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

CÈBE Sylvie & GOIGOUX Roland, 2015, « Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à la charge de l’élève que celle qui lui revient ? », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°55(1), p. 119-136.

CELLIER Micheline (dir.), 2020, *Guide pour enseigner le vocabulaire à l’école élémentaire*, Paris, Retz.

CHABANNE Jean-Charles & BUCHETON Dominique, 2002, « Introduction », in J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L’écrit et l’oral réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France, p. 1-23.

CHALL Jeanne S. & JACOBS Vicki A., 2003, “Poor children’s fourth-grade slump”, *American Educator*, n°27(44), p. 14-15.

CHALL Jeanne S., JACOBS Vicki A. & BALDWIN Luke E., 1990, *The reading crisis: Why poor children fall behind*, Cambridge, Harvard University Press.

CHEMLA Marie-Thérèse & DREYFUS Martine, 2002, « L'oral "intermédiaire" dans la lecture littéraire en cycle 2. Étude d'un moment de lecture-feuilleton en GS : *Samani, l'indien solitaire* », in J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France, p. 99-121.

COHEN Jacob, 1988, *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>e</sup> éd.), New York, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

CURCHOD-RUEDY Denise, RAMEL Serge, BONVIN Patrick, ALBANESE Ottavia & DOUDIN Pierre-André, 2013, « De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social », *Alter, European Journal of Disability Research*, n°7(1), p. 135-147.

DANY Lionel, 2016, « Analyse qualitative du contenu des représentations sociales », in G. Lo Monaco, S. Delouée & P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales*, Bruxelles, De Boeck, p. 85-102.

DOLZ Joaquim, 2022, « L'obstacle dans l'enseignement des langues : conceptualisation et opérationnalisation didactique », in K. Balslev, E. Bulea Bronckart, V. Laurens & L. Nicolas (dir.), *Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants*, Limoges, Lambert-Lucas, p. 299-310.

DUNN Douglas M., 2020, *Échelle de vocabulaire en images Peabody : version pour francophones du Canada* (5<sup>e</sup> éd.), Toronto, Pearson.

DUPIN DE SAINT-ANDRÉ Marie & MONTÉSINOS-GELET Isabelle, 2022, « Des dispositifs d'enseignement pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture », in I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André & A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1<sup>er</sup> cycle*, Montréal, Chenelière, p. 80-118.

DUPONT Pascal, 2015, « Apprendre à comprendre avec des albums au CP : cadre participatif et oraux réflexifs », *Repères*, n°51, p. 131-156, disponible sur : <https://doi.org/10.4000/reperes.909>

DUPONT Pascal & GRANDATY Michel, 2012, « Littératie à l'école maternelle : les écrits et oraux réflexifs », *Lettrure*, n°2, p. 50-65.

EBERSOLD Serge, 2009, « Inclusion », *Recherche et formation*, n°61, p. 71-83.

GOIGOUX Roland & CÈBE Sylvie, 2013, *Lectorino et Lectorinette : apprendre à comprendre des textes narratifs (CE1-CE2)*, Paris, Éditions Retz.

GRANDATY Michel & CHEMLA Marie-Thérèse, 2004, « Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages », in C. Garcia-Debanc & S. Plane (dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris, Hatier pédagogique, p. 173-214.

GRAVES Michael F., BAUMANN James F., BLACHOWICZ Camille L. Z., MANYAK Patrick, BATES Ann, CIEPLY Char, DAVIS Jeni R. & VON GUNTEN Heather, 2014, "Words, words everywhere, but which ones do we teach?", *The Reading Teacher*, n°67(5), p. 333-346.

GROSSMANN Francis, 2011, « Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations », *Pratiques*, n°149-150, p. 163-183, disponible sur : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1732>

HART Betty & RISLEY Todd R., 1995, *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Company.

HÉBERT Manon & LAFONTAINE Lizanne, 2010, *Littérature et inclusion : Outils et pratiques pédagogiques*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.

HOWELL, David C., 2008, *Méthodes statistiques en sciences humaines* (2<sup>e</sup> éd.), Bruxelles, Boeck Supérieur.

JAUBERT Martine & REBIÈRE Maryse, 2002, « Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un 'oral réflexif' ? » in J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France, p. 163-186.

LAROSE François, TERRISSE Bernard, LENOIR Yves & BÉDARD Johanne, 2004, « Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire », *Brock Education*, n°13(2), p. 56-80, disponible sur : <https://doi.org/10.26522/BROCKED.V13I2.51>

LAUFER Batia & GOLDSTEIN Zahava, 2004, "Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness", *Language Learning*, n°54(3), p. 399-436, disponible sur : <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2004.00260.x>

LE CUNFF Catherine, 2004, « L'oral pour apprendre : du préscolaire au primaire », *Québec français*, n°133, p. 50-53.

LE MANCHEC Claude, s. d., *L'étayage langagier*, disponible sur : <https://ien-lille3-villeneuve-dascqsud.etab.ac-lille.fr/files/2015/11/etayage.pdf>

MCKEOWN Margaret G. & BECK Isabel L., 2014, "Effects of vocabulary instruction on measures of language processing: Comparing two approaches", *Early Childhood Research Quarterly*, n°29(4), p. 520-530.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO, 2003, *La littératie en tête de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Rapport du groupe d'experts sur les élèves à risque*. Toronto, Gouvernement de l'Ontario.

NICOLAS Laura, 2022, « Analyse des obstacles dans l'enseignement des langues : proposition méthodologique », in K. Baslev, E. Bulea Bronckart, V. Laurens et L. Nicolas (dir.), *Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants*, Limoges, Lambert-Lucas, p. 97-118.

PAILLÉ Pierre & MUCCHIELLI Alex, 2016, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.), Paris, Armand Colin.

PARÉ Mélanie & PRUD'HOMME Luc, 2014, « La différenciation dans une perspective inclusive : intégrer les connaissances issues de la recherche pour favoriser la progression des élèves dans un groupe hétérogène », *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, n°2(1), p. 31-36.

PAUCHARD Céline, NEDELJKOVIC Vesna & NOËL Isabelle, 2016, *De l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire : quels obstacles et quels leviers du point de vue des enseignants ordinaires ?* Fribourg, Haute École Pédagogique Fribourg.

PLAISANCE Éric, 2010, septembre, « L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative. Le cas français », *Actes du congrès Actualité de la recherche en éducation et en formation*, Genève, Université de Genève.

PLANE Sylvie, 2015, « Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? », *Cahiers pédagogiques*, disponible sur : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>

PLESSIS-BÉLAIR Ginette, 2018, « Oral réflexif : pour consolider les apprentissages et développer une langue élaborée », *Vivre le primaire*, n°31(3), p. 54-55.

PRUD'HOMME Luc, VIENNEAU Raymond, RAMEL Serge & ROUSSEAU Nadia, 2011, « La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion », *Éducation et francophonie*, n°39(2), p. 6-22, disponible sur : <https://doi.org/10.7202/1007725ar>

PRUD'HOMME Luc, BERGERON Geneviève & BORRI-ANADON Corina, 2016, « Apprendre à différencier : défis professionnels et pistes d'action pour reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité », in M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*, Montréal, Fides Éducation, p. 162-171.

RAJOTTE Thomas, 2017, « La recherche expérimentale en éducation : quelles sont les limites à considérer ? », *Revue francophone de recherche en ergothérapie*, n°2, p. 64-73.

ROUBAUD Marie-Noëlle & MOUSSU Marie-José, 2012, « Un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l'écriture », *Pratiques*, n°155-156, p. 109-126.

ROUX-BARON Isabelle, 2019, *Évaluer un outil didactique : effets sur les performances langagières des élèves et les pratiques des enseignants d'école maternelle en Réseau d'Éducation Prioritaire*, Thèse de doctorat, soutenue le 6 décembre 2019, Université Clermont Auvergne, 371 p.

RUSTON Hilary P. & SCHWANENFLUGEL Paula J., 2010, "Effects of a conversation intervention on the expressive vocabulary development of prekindergarten children", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, n°41, p. 303-313, disponible sur : [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0100\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0100))

SARDIER Anne, 2020, *Construire la compétence lexicale avec les mots-amis*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise-Pascal.

SARDIER Anne, 2023, « Enseignement-apprentissage du lexique : discussion lexicale et réemploi en CM2 (10-11 ans) », *Cahiers de Lexicologie*, n°122, p. 239-265.

SARDIER Anne & ROUBAUD Marie-Noëlle, 2020, « Construire la compétence lexicale : quelles avancées vers le réemploi aujourd'hui ? », *Repères*, n°61, p. 7-15.

SARDIER Anne & ROUBAUD Marie-Noëlle, 2023, « Avoir le mot pour dire », *Cahiers pédagogiques*, n°586, p. 33-34.

SAUVAGEAU Claudine, 2023, *L'oral réflexif entre pairs pour favoriser la consolidation du vocabulaire rencontré en lecture chez les élèves à risque du 1<sup>er</sup> cycle du primaire*, Thèse de doctorat, soutenue le 20 novembre 2023, Université de Montréal, 370 p.

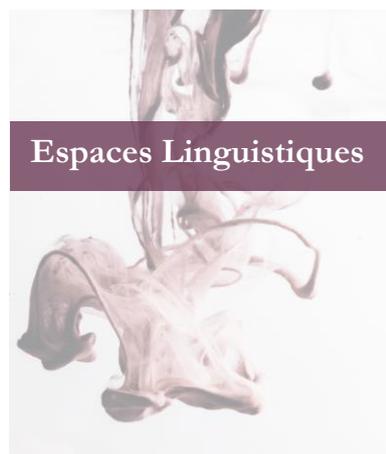
SÉNÉCHAL Kathleen, DUMOUCHEL Mélanie & MESSIER Geneviève, 2023, « 'Que faire pour susciter les interactions orales des élèves ?' Portrait d'une communauté de pratique d'enseignantes du primaire québécois », *Repères*, n°68(1), p. 105-122, disponible sur : <https://doi.org/10.4000/reperes.6068>

TINZMANN Margaret B. (dir.), 1990, *Reconnecting students at risk to the learning process: Who are at-risk students of the 1990s?*, Oak Brook, North central Regional Educational Laboratory.

## Annexe

### Liste des œuvres et des mots ciblés

| Séquence | Œuvre   | Description   | Mots ciblés  |
|----------|---|---|--|
| 1        | GRAVETT Emily,<br>2020, <i>Superflu</i> , Paris,<br>L'école des loisirs.      | Deux pies sont très occupées à construire un nid douillet pour leurs futurs oisillons. Afin que leurs bébés grandissent dans les meilleures conditions, les oiseaux collectent beaucoup trop d'objets qu'ils déposent dans le nid. Le nid finit par se détruire... Cet album conduit à une réflexion sur le recyclage et la surconsommation.      | affection ; bric-à-brac ; dégringoler ; dénicher ; fidèle ; ponctuellement ; ravi ; récolte ; retentissant ; sonder du regard                |
| 2        | DUBUC Marianne,<br>2020, <i>Ours et le murmure du vent</i> , Montréal, Album. | Cet album raconte l'histoire d'Ours, qui avait une jolie maison et de bons amis. La vie semblait douce pour lui. Avant le grand chamboulement. À partir de ce moment, Ours ne se sentait plus à sa place. Puis, un murmure dans les arbres lui a dit que c'était le temps de partir. Ours a donc fait son baluchon et a entrepris un long voyage. | balbutier ; bouleverser ; clairière ; douillet ; libre comme l'air ; murmure ; paisiblement ; rebrousser chemin ; refuge ; se hâter          |
| 3        | KOLODNY Orith,<br>2020, <i>Au dodo les animaux !</i> Arles, Actes sud junior. | Cet album informe sur les différentes manières qu'ont les animaux de dormir, de la girafe qui ne dort que deux heures par jour à la chauve-souris qui reste endormie pendant vingt heures en passant par le panda qui mange la moitié de la journée et sommeille l'autre moitié pour digérer.   | conquérir ; dérouter ; être sur le qui-vive ; funambule ; laborieux ; opposé·e ; particulier ; principalement ; recroquevillé·e ; se percher |



## Pour une didactique de l'inclusivité en classe de FLE par la littérature : entre universel et singularités

For a didactics of inclusivity in French as a Foreign Language (FLE) classroom through literature: between universality and singularities

**Anne PRUNET**<sup>41</sup>

Université de Rennes 2, LIDILE  
anne.prunet@univ-rennes2.fr

**Clémence JENSEN**<sup>42</sup>

CNDA (Cour Nationale du Droit d'Asile)  
clemence.jensen@gmail.com

---

**URL :** <https://www.unilim.fr/espaces-linguistiques/840>

**DOI :** [10.25965/espaces-linguistiques.840](https://doi.org/10.25965/espaces-linguistiques.840)

**Licence :** CC BY-NC-SA 4.0 International

---

**Résumé :** La littérature peut offrir un large éventail de possibilités d'inclusion en classe de français langue maternelle, et plus encore en classe de français langue étrangère (FLE), notamment dans le cadre de l'enseignement-apprentissage à des apprenants réfugiés. En effet, le texte littéraire, par ses caractéristiques d'universalité, de polysémie et d'altérité, permet d'aborder une didactique de la subjectivité médiée par un enseignant garant de l'exégèse du texte. En outre, par le motif du récit migratoire, la littérature met en abîme une double altérité qui permet une meilleure identification des apprenants allophones ayant tous été en butte à un choc culturel. Enfin, la littérature est un genre particulièrement désigné pour l'acquisition de la compétence culturelle dont nul ne conteste la place dans la classe de FLE désormais. Enfin, par l'écriture créative empruntant aux genres fictionnels, la littérature, pour des apprenants allophones et surtout migrants, permet une appropriation de leur itinéraire, condition à une meilleure inclusion dans la société d'accueil.

**Mots clés :** apprenants allophones, apprenants réfugiés, didactique de l'inclusivité, Français Langue Étrangère FLE, Littérature, récit migratoire

**Abstract:** Literature can offer a wide range of possibilities for inclusion in native French language classes, and even more so in French as a Foreign Language (FLE) classes, especially in the context of teaching

---

<sup>41</sup> Anne Prunet est Maître de conférence en didactique du FLE à l'université de Rennes 2. Agrégée de lettres modernes, elle a enseigné le français en collège en région parisienne et le Français Langue Seconde, FLS, en UPE2A. Ses recherches portent, entre autres, sur l'inclusion en classe de langue par le numérique, les littéracies universitaires, et la didactique de la littérature dans le cadre de l'acquisition de la compétence d'acteur social telle que définie par l'approche actionnelle en didactique des langues.

Anne Prunet is an associate professor in didactics of French as a Foreign Language at Rennes 2 University. *Agrégée* in French modern literature, she taught French at Parisian secondary schools and French as a Foreign Language in a Pedagogical Unit for newly arrived Allophone students (UPE2A). Her research focuses on inclusive teaching in language class thanks to digital technology, university literacies, didactics of literature in order to develop social competence defined by task-based approach in language didactics.

<sup>42</sup> Clémence Jensen est rapporteure à la CNDA. Juriste et experte en géopolitique, spécialisée en détermination du statut de réfugié, elle a travaillé dans diverses associations et institutions étatiques en lien avec les populations exilées. Ses recherches portent sur les pays d'origine des demandeurs d'asile et la vulnérabilité des migrants.

Clémence Jensen is rapporteur in CNDA. Lawyer and expert in geopolitics, specialised in refugee status determination, she has worked in associations and state institutions in connection with refugee populations. Her research focuses on the asylum-seekers' countries of origin and migrant's vulnerability.

refugee learners. Indeed, literary texts, through their characteristics of universality, polysemy, and alterity, make it possible to approach a didactics of subjectivity mediated by a teacher who guarantees the interpretation of the text. Furthermore, through the motif of the migratory narrative, literature reflects a double alterity that enables a better identification of allophone learners, who have all experienced cultural shock. Finally, literature is a particularly suitable genre for acquiring cultural competence, whose place in language learning class is now undisputed. Lastly, through creative writing borrowing from fictional genres, literature, for allophone learners and especially migrants, allows for an appropriation of their journey, a condition for better inclusion in the host society.

**Keywords:** allophone learners, refugee learners, inclusive didactics, literature, French as Foreign Language, migratory narrative

## Introduction

De Monsieur Jourdain s'essayant malgré lui à la prose, martyrisant la syntaxe française à en être grotesque dans le but de séduire la noble Dorimène, aux représentations socio-culturelles ancrées dans les mentalités et souvent reprises par les écoliers dont les familles sont issues de l'immigration, comme quoi « la littérature, c'est un truc de céfran », propos entendu dans un collège de ZEP, qui pourrait être une citation d'*Entre les murs*, la littérature est traditionnellement perçue comme un marqueur d'exclusion. Pourtant, elle apparaît comme un vecteur puissant pour l'identification, l'inclusion de tous dans la classe, et plus particulièrement dans la classe de Français Langue Étrangère (FLE), lorsqu'elle est introduite selon une certaine méthodologie. En quelle mesure la littérature, opérant à un va-et-vient sans cesse renouvelé entre l'universel et le particulier, s'avère-t-elle donc un levier pour pratiquer une didactique de l'inclusivité en classe de FLE ?

Nous nous proposons d'identifier comment la littérature est par sa matière-même un élément d'inclusivité, et comment une certaine posture méthodologique, impliquant que l'enseignant favorise l'émergence et propose une médiation des propositions d'interprétation du texte des apprenants, favorise l'inclusion. Cette approche, valable en français langue maternelle (FLM) comme en français langue étrangère, est complétée en classe de FLE par d'autres objectifs d'apprentissage propres au contexte. En effet, dans le cadre d'une classe plurilingue et pluriculturelle où l'objectif est d'acquérir une même langue-culture cible : le français, l'exposition à des textes littéraires dont le motif est l'altérité peut favoriser d'autant plus l'inclusion des apprenants allophones. En outre, la didactique des langues selon l'approche actionnelle s'accorde pour considérer aujourd'hui que l'apprentissage d'une langue ne peut se faire sans considérer la dimension culturelle (*Cadre de référence pour les langues* : CECRL, 2001, p. 82-86). L'acquisition des compétences culturelles tout en travaillant la langue peut se faire de manière privilégiée par le biais de textes littéraires et nous verrons en quelle mesure elle va de pair avec l'inclusion des apprenants allophones à la communauté francophone. Outre le fait que la littérature, par la matière-même qu'elle offre au lecteur allophone, soit un facteur d'inclusivité, la pratique de l'écriture créative nourrie de textes et de lectures littéraires s'avère aussi être un outil pour la prise en compte de la singularité des parcours de chacun, favorisant le parcours de l'apprenant allophone de sa langue-culture d'origine vers la langue cible.

### 1. Le texte littéraire : un vecteur d'inclusion à médiatiser en classe

Le texte littéraire, dans le cadre d'un enseignement/apprentissage, revêt des intérêts multiples qui, en classe de FLE, sont à considérer au plan de l'accès à une nouvelle langue-culture pour l'apprenant. Les apports de la littérature identifiés pour un public francophone se superposent à

ceux qui sont spécifiques à la classe de langue. L'une des singularités du texte littéraire réside en son caractère universel, ce qui lui confère une puissance identificatoire. C'est entre autres par cette capacité à transcender les espaces et les époques que les textes littéraires trouvent leur place dans l'enseignement de la langue et de la culture. En effet, c'est bien le caractère universel qui va permettre à un étudiant du XXI<sup>e</sup> siècle de partager les passions d'un Des Grieux ou d'une Manon, de même qu'un étudiant étranger pourra s'identifier, pour les mêmes raisons, à un texte issu d'une culture qui n'est pas la sienne et s'intégrer dans cette culture-cible. En outre, l'attention portée au signifié rend le texte littéraire polysémique. Par sa nature, il se prête à plusieurs significations. Roland Barthes ajoute : il est pluriel, il est « galaxie de signifiants, non structure de signifiés » (Barthes, cité par Richaudeau, 1970, p. 16) et permet une recherche sur la construction du sens. Traditionnellement, l'histoire de la didactique de la littérature a eu tendance à évincer la subjectivité, alors que sa prise en compte nous semble un levier pour l'exégèse du texte comme un vecteur d'inclusion de chacun au groupe-classe et à la communauté de la langue cible. Or, du fait de son potentiel identificatoire fort, le texte littéraire ne constituerait-il pas un dispositif favorisant l'inclusion, s'il est médié par l'enseignant dans l'exercice de la lecture littéraire ?

### **1.1. L'apparent paradoxe des lectures privées et critiques**

Indépendamment de son enseignement-apprentissage en langue étrangère, la littérature se prête *en soi* à la construction de l'identité, processus auquel l'apprenant allophone est en butte. Par son exceptionnelle faculté de faire coexister toute singularité dans une forme d'universalité plurielle (Murat, 2023), la littérature permet de s'identifier au parcours des personnages des textes littéraires. Dans son étude sur Marcel Proust, Laure Murat expose cet enjeu d'identification en se référant à l'adage de Térérence : « je suis un homme et rien de ce qui est humain ne m'est étranger ». C'est ce qui confère au texte littéraire sa portée universelle, qui lui permet de transcender les barrières du temps, de l'espace et des classes sociales. *À la recherche du temps perdu* n'est pas seulement une peinture de l'aristocratie sur le déclin dans une France en mutation vers un nouveau siècle, mais c'est aussi et surtout une peinture de nos émotions, de notre fonctionnement d'être humain, dans toutes ses nuances et sa complexité. Ainsi, passé le cap psychologique d'une lecture réputée exigeante, l'œuvre de Proust, par cette identification, donne à son lecteur la possibilité de vivre, par le truchement du texte littéraire de fiction, le processus d'identification, dont l'effet est décuplé par le plaisir du texte dans une lecture intitulée *lecture privée* (Jenny, 2004), autrement appelée « effet Harry Potter » (Collès & Dufays, 2007). La lecture privée permet au lecteur d'être immergé dans la fiction. En s'identifiant aux personnages, il est pris dans l'histoire. Selon Michel Picard, la lecture s'apparenterait à un jeu : la lecture privée serait comparable à une activité de « playing » s'opposant

à la lecture critique qui serait, elle, comparable à une activité de « gaming ». Par l'activité de « playing », le lecteur entre dans des rôles, comme un acteur de théâtre mais dont la scène de théâtre est seulement mentale. Le texte littéraire est donc le lien entre soi et l'autre et la possibilité de se sentir inclus dans une communauté plus vaste qui transcende le temps et l'espace. Par le processus de lecture privée, le lecteur entre dans l'univers du livre ; ce processus est la condition *sine qua non* à la possibilité même d'activité de lecture.

Toutefois, la lecture privée, qui seule permet ce processus d'identification, est-elle légitime dans le cadre institutionnel ? Comment évaluer son bénéfice ? Une telle posture lectorale est-elle compatible avec les objectifs de la lecture dite critique (Jenny, 2004), à savoir, une exégèse du texte étudié ? Laurent Jenny distingue bien les deux types de lecture, ne les opposant pas radicalement, mais les décrivant davantage comme complémentaires. En effet, la première se caractérise par une identification du lecteur avec ses personnages, l'immergeant dans la narration de la fiction, posture qui ne permet pas le recul nécessaire à une prise de distance permettant la lecture critique. La lecture critique est fondée, elle, sur la relation duelle entre l'auteur et le narrateur d'une part, et le lecteur d'autre part. Jenny expose la manière dont les auteurs se jouent de leur lecteur par une utilisation du point de vue sciemment orienté vers une stratégie narrative. Ainsi donne-t-il l'exemple de Balzac qui, souvent, présente d'abord son personnage principal selon un point de vue externe, ne donnant accès à rien de ce qu'il est à son lecteur. Pourtant, quelques pages après, le narrateur, par le choix d'un point de vue omniscient, révèle des éléments intimes de ce même personnage, qui ne transparaissent pas de l'extérieur. Si le lecteur est dans une posture de lecture privée, il ne peut dans le même temps prendre la posture permettant l'analyse de ce changement de point de vue requise pour la lecture critique.

En outre, selon les choix opérés par l'auteur, le narrateur peut parfois être facilitateur de la construction du sens pour le lecteur ou bien requérir de sa part un important travail d'interprétation. Jenny prend l'exemple des auteurs du Nouveau Roman qui introduisent un tout autre type de narration que le « roman balzacien » (Barthes, 1953, p. 130) où le narrateur désoriente le lecteur en lui livrant des informations contradictoires sur le personnage, rendant parfois incompréhensible leur comportement. Afin de discerner le point de vue porté sur la narration et par là même de construire le sens, le lecteur est donc voué à faire une lecture critique, de s'abstraire de la position d'adhésion au récit, provoquée par l'identification au personnage dans la lecture privée.

## **1.2. Prise en compte de la subjectivité pour la construction du sens**

Pourtant, si la lecture critique exige l'abandon d'une posture d'adhésion inconditionnelle à la diégèse, la rendant donc incompatible au sein d'un même processus avec la lecture privée, elle n'est

pas la seule manière d'aborder l'exégèse d'un texte littéraire et le retour à l'expression d'une sensibilité personnelle semble intéresser les didacticiens de la littérature. Ainsi Annie Rouxel s'interroge-t-elle sur la manière de prendre en compte la subjectivité du sujet-lecteur dans la classe de littérature pour une interprétation plus juste du texte. En ce sens, elle s'inscrit dans la lignée d'Antoine Compagnon qui, dans *Le Démon de la théorie* (1998, p. 164-167), rappelle combien l'enseignement de la littérature a une longue tradition d'éviction du sujet-lecteur. Sommé de se soumettre à la logique du seul texte, toute expression de la subjectivité étant proscrite, l'enseignant de littérature en était, comme le fustige Todorov (cité par Rouxel, 2007, p. 65), réduit à faire du texte littéraire un prétexte à l'acquisition de savoirs, confondant ainsi les outils et les finalités. Par l'introduction de la lecture cursive, une place plus importante est réservée à l'expression personnelle du lecteur. Lecture au long cours, moins soumise à l'analyse, elle laisse émerger une approche personnelle du texte lu. On en voit immédiatement le bénéfice dans le cadre d'une classe de FLE, en termes d'input et donc d'acquisition purement langagière. La lecture cursive favorise donc la lecture privée et par là-même « l'effet Harry Potter » cité précédemment. En outre, Rouxel cite l'exemple d'une élève émue par un passage de *Lettres à un jeune poète* qui s'interroge sur l'origine du plaisir procuré par une phrase : « jouissance des mots ? Émotion liée à la signification de l'énoncé ? – probablement les deux indissociablement mêlés » conclut Rouxel (2007, p. 67). Fond et forme sont d'évidence consubstantiels ; inciter les élèves dans la classe de littérature à faire émerger les éléments qui les émeuvent relève de la subjectivité mais paraît également être une voie d'accès au sens, même si les questions posées sont souvent plus importantes que les réponses. Prendre en compte l'approche personnelle d'une œuvre littéraire pour en faire l'analyse revient activer le levier de la motivation identifiée (Maslow, 1961). Consistant à donner du sens à la tâche en la mettant en relation avec les valeurs personnelles de l'individu, la motivation identifiée favorise en effet la prise en compte de l'apprenant comme être humain singulier appartenant par ailleurs à un groupe social. Une pratique de lecture qui allie lecture privée et critique favorise donc l'inclusion au sens où la lecture privée permet d'activer le levier de la motivation identifiée : l'apprenant se sent pris en compte dans sa singularité, et s'approprie l'œuvre littéraire étudiée par une approche personnelle pour laquelle le sens qu'il lui donne est pris en compte. L'approche de la lecture critique pratiquée en groupe permet la construction d'un sens collectif à partir des hypothèses de lectures issues de la lecture privée et permet de renforcer la dimension motivationnelle identifiée en explorant les valeurs universelles du texte littéraire, non plus seulement à l'aune du ressenti individuel, mais de la construction du sens à l'échelle du groupe-classe.

### 1.3. Importance de la médiation de l'enseignant

Cela signifie-t-il pour autant que l'enseignement-apprentissage de la littérature permet de tout dire sur un texte, admet toute interprétation, au nom de l'expression de la subjectivité du sujet lecteur ? La réponse à cette question est claire, mais la manière de discriminer les interprétations recevables de celles à exclure interrogent. Roland Barthes nous aide à comprendre en quelle mesure il est inconcevable d'accepter toute interprétation. Si un texte admettait toutes les interprétations possibles, explique-t-il, alors cela reviendrait à dire que tous les textes disent la même chose (Barthes, 1953). Par ce non-sens, il nous encourage à nous interroger sur le positionnement du curseur et sur les critères nous permettant de discriminer ce qui est acceptable dans les interprétations personnelles produites par les apprenants-lecteurs. Anne Vadcar apporte une réponse à cette question en exposant le rôle de médiateur que doit jouer l'enseignant dans la classe de littérature, entre le texte et les sujets-apprenants-lecteurs. Par un guidage qui commence par la lecture même du texte avec une prosodie adaptée, permettant l'entrée en fiction, et incitant dans « un espace de négociation » (Vadcar, 2012, p. 67) les apprenants à confronter leur ressentis subjectifs avec des indices textuels, l'enseignant opère un va-et-vient entre la lecture privée personnelle, la mise en commun de ces lectures privées, la médiation permettant la construction d'un « sens commun » tel que défini par Sarfati (2008, p. 140).

Notion issue de la philosophie, la médiation implique d'abord l'intervention d'un tiers ; elle se définit également en référence à la notion de bon sens (Gramsci cité par Sarfati 2008, p. 140), prenant en compte le contexte et la situation de communication ainsi que le rôle de l'« institution » dans l'élaboration de ce sens commun selon la théorie des actes de langages d'Austin (cité par Sarfati, 2008, p. 141). Dans notre cas, la négociation du sens du texte littéraire se fait donc sur la base des lectures privées personnelles médiées par les autres apprenants et par l'enseignant, jouant ici le rôle de tiers. Toutefois, chaque acteur constituant ce « tiers » n'a pas le même statut ni donc le même rôle. En effet, l'enseignant représente dans notre cas l'institution que mentionne Austin. Ce dernier élément nous semble capital dans une mise en perspective de la notion de sens commun avec la lecture médiée telle que proposée par Vadcar. En effet, l'institution chez Vadcar définit un certain contexte (la classe) qui autorise un certain type de lecture (celle qui est définie par l'institution, régie par les curricula). Ainsi, le « sens commun » qui émerge de la lecture médiée par l'enseignant en classe dépend évidemment des subjectivités des apprenants, mais plus généralement du contexte où l'institution joue son rôle. Enfin, toujours selon Sarfati, le « sens commun » est défini par la théorie des topoï de Ducrot permettant de poser comme implicites un certain nombre d'éléments dont le décodage relève de connaissances de différents ordres : linguistique (au plan morpho-syntaxique, lexicologique), cognitif (au plan logico-sémantique) socio-pragmatique. Ces

compétences sont précisément celles visées par Vadcar qui mentionne dans le pilotage de l'enseignant l'incitation à « utiliser le paratexte et les indices grammaticaux » (Vadcar, 2012, p. 72), « expliquer le lexique » (*Ibid.*, p. 59), « traiter les inférences » (*Ibid.*, p. 70). Nous constatons que les connaissances auxquelles la théorie des topoï se réfère correspondent effectivement aux objectifs définis pour l'enseignement/apprentissage de la lecture à différents degrés de complexité, selon les classes, et *a fortiori* en FLE. Ces compétences correspondent en effet à celles définies par le CECRL (2001) qui régit l'approche en vigueur en classe de langue, l'approche actionnelle, définissant la compétence langagière à trois plans : linguistique, sociolinguistique et pragmatique (2001, p. 17). Ainsi, établir un « sens commun » à partir de la lecture d'un texte littéraire en classe permet bien sûr une exégèse du texte, mais la construction de ce sens n'est évidemment pas fortuite, elle est cadrée par la singularité du texte lui-même. C'est aussi le contexte institutionnel qui, par les objectifs assignés à la séance de lecture, par les règles plus implicites de savoir-être et de déontologie (qu'est-ce qui peut être abordé en classe, selon l'âge des apprenants, par exemple ?) peut infléchir la construction du sens. Les acteurs en présence : les apprenants-lecteurs, mais aussi l'enseignant dont les « gestes professionnels experts » sont au service de l'engagement de l'apprenant (Vadcar, 2012, p. 68) sont aussi à prendre en compte.

Ce dispositif de lecture collective médiée par l'enseignant allie lecture privée et lecture analytique, permettant de rendre la classe de littérature plus inclusive, par la place assignée à chacun tour à tour en tant qu'individu singulier, mais aussi en tant qu'élève du groupe classe dont il fait partie. C'est en opérant à différents niveaux de l'identité de l'apprenant que la lecture collective médiée permet une inclusivité (Billé, 2021). En effet elle construit la place de chacun dans le groupe, et construit aussi l'identité du groupe tout en fabriquant pour l'avenir un stock de souvenirs collectifs qui ne manqueront pas de forger l'identité du groupe. Charge à l'enseignant de réguler la parole, de faire émerger des indices de subjectivité pertinents et de conduire les apprenants à les mettre en lien avec des indices textuels, intertextuels, de confronter les interprétations afin de permettre – ce que Rouxel appelle de ses vœux – que la « lecture littéraire analytique se nourri[sse] alors du pluriel des expériences et s'élabore dans l'intersubjectivité sans exiger l'abandon total des intuitions singulières » (Rouxel, 2007, p. 72). Ces pratiques de lecture montrent combien le texte littéraire peut être un vecteur d'inclusion, permettant de rendre l'apprenant pleinement légitime dans sa participation à la construction du sens, à partir de textes dont la portée universelle permet l'identification, favorisant là aussi l'inclusion.

## 2. Rencontre avec l'autre ou la double mise en abyme de l'inclusion

Si la littérature revêt un caractère universel et plurivoque, favorisant l'inclusivité, elle est aussi le lieu privilégié du dialogisme entre les langues et les cultures : le motif de l'altérité y est présent. Pour un enseignement en classe de FLE, cette rencontre peut être fructueuse dans la connaissance, mais aussi l'inclusion à la langue-culture cible. En outre, l'acquisition de la compétence culturelle, telle que définie par la typologie de Christian Puren (2013), peut être sous-tendue par l'étude et la lecture de textes littéraires permettant de former les compétences trans, méta, inter, pluri-et co-culturelles.

### 2.1. Le récit littéraire de migration : mise en abyme d'altérités

Nous avons évoqué la pluralité des instances agissant lors de l'acte de lecture d'une œuvre de fiction. Auteur, narrateur, personnages, lecteur sont autant de sujet réels ou construits, qui entrent en contact et provoquent la confrontation avec l'autre. Ainsi l'expose Martine Abdallah Préceille : « (l)e texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre ; rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même » (Abdallah Préceille, 1990, p. 2). Il peut donc représenter le premier contact avec la langue-culture cible dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Cette altérité est mise en abyme au sein de certains textes littéraires qui en font un motif ; citons, pour exemple, Nina Bouraoui, Negar Djavadi, François Cheng<sup>43</sup>. En effet, ces auteurs ont tous le point commun d'être issus d'une double culture. Originaires d'un pays autre que la France, ils sont, pour des raisons différentes respectivement, entrés en contact avec la France, et ont dû s'intégrer dans un nouveau pays. Dans le cadre de cet article et selon la terminologie que nous empruntons à De Ryckel et Delvigne (2010) et à Bolouvi (2015), nous qualifierons ce type de récits de « récits migratoires », en donnant un sens plus large que celui qu'il revêt dans le récit des migrants. En effet, nous considérons tout récit dont l'auteur a fait l'expérience d'une double culture et de deux langues mettant en scène une situation entre les deux langues et cultures en question comme un « récit migratoire », même si ledit récit n'évoque pas à proprement parler le passage d'un pays à l'autre, mais dès lors qu'il aborde la problématique de la double identité. Ainsi Negar Djavadi dans son roman autobiographique *Désorientale* (2016) met-elle en scène à la fois l'Iran de son enfance, et fait-elle découvrir au lecteur un monde qui a disparu, et qui renaît sous sa plume. Elle nous emporte également sur la route de l'exil, elle qui a fui cet Iran à cheval par les montagnes du Kurdistan où sa famille intellectuelle n'était plus la bienvenue après l'avènement du régime de Khomeiny. Le livre

---

43 Cette approche par une thématisation de l'altérité dans la littérature a fait l'objet d'un mooc pour enseignants de FLE : DEclamFLE, projet ERASMUS + impliquant les universités de Rennes 2, de Matej Bel de Banská Bystrica en Slovaquie et l'Université Adam Mickiewicz de Poznań en Pologne.

s'ouvre pourtant dans la salle d'attente d'un hôpital parisien où Kimiâ, la narratrice, attend son tour dans la perspective d'une procréation médicalement assistée. C'est là que les souvenirs affluent et que la jeune femme porte un regard rétrospectif sur son itinéraire. Kimiâ, contrairement à sa famille, n'aimait pas la France avant de s'y installer, son intégration s'est faite dans la douleur et l'affrontement. Le monde qu'elle donne à voir du Paris des années 80 est loin de l'image d'Épinal que certains migrants se forgent. C'est une description de la vie avec ses violences, ses petits bonheurs, ses rencontres. Cette position de passeurs de culture confère à ces auteurs à la fois une singularité au sein des deux communautés qui sont les leurs, mais aussi un rôle de trait-d'union entre deux mondes qui n'ont pas vocation à se rencontrer a priori. Le motif de la découverte de l'autre permet au locuteur allophone, par un effet miroir, de s'identifier aux personnages ayant un parcours semblable au sien, développant le sentiment d'appartenance à une communauté, vectrice d'inclusion.

La littérature, donc, est propice à l'inclusivité en classe de FLE. Par sa dimension patrimoniale, elle donne à voir les différentes facettes de la langue-culture cible et son étude permet d'inclure l'apprenant allophone dans la communauté de la langue cible, par un processus d'identification d'autant plus opérant lorsque le texte met en abyme la rencontre avec la langue et la culture francophone, dont chaque apprenant allophone de la classe de FLE fait l'expérience.

## **2.2. Travailler la compétence culturelle par les textes littéraires**

Selon la terminologie que Christian Puren (2013) déploie pour définir la compétence culturelle, on peut identifier 5 niveaux de compétences qui peuvent être atteints à partir de multiples ressources discursives auxquels la littérature participe et dans laquelle elle a, par sa nature même, un rôle singulier. Elle est en effet non seulement un objet de connaissance de la culture cible, dans laquelle chaque apprenant se reconnaît, c'est l'approche que Puren intitule transculturelle, mais elle permet aussi d'acquérir des connaissances sur la culture-cible que l'apprenant réinvestira à profit dans son quotidien : c'est la compétence métaculturelle. Cette compétence est prolongée par la compétence identifiée comme interculturelle, impliquant que l'apprenant prenne en compte les spécificités de la culture cible en référence à sa propre culture pour interagir sans tension ni malentendu. Enfin, les compétences pluri- et co-culturelles permettent d'interagir dans un groupe multiculturel pour l'une, tandis que l'autre ajoute une culture d'action commune dans ce même groupe. Nous prendrons cette typologie comme cadre de référence pour identifier en quelle mesure l'étude de la littérature permet la construction de ces différentes compétences culturelles, qui chacune, à leur échelle, permet l'inclusion de l'apprenant allophone dans la culture cible.

La compétence transculturelle peut être travaillée à partir de n'importe quel texte littéraire qui traite de l'espace francophone dans lequel nos étudiants habitent, la sélection se faisant, en outre, selon le niveau de langue de la classe et les objectifs culturels. Les récits migratoires sont particulièrement propices à l'acquisition de la compétence interculturelle, permettant de porter un regard distancié et nouveau sur le monde de la culture cible et un regard à rebours, distancié, sur son pays d'origine. C'est ce que le poète Victor Segalen intitule « regard par-dessus le col » dans son récit *Équipée* (1995, [Plon, 1929]), qui permet, au sommet de la montagne de regarder avec du recul les deux versants. Nina Bouraoui, dans *Tous les hommes désirent naturellement savoir* (2018), montre cette position d'entre-deux présente dans la structure-même du récit, puisqu'il fait alterner un chapitre consacré à l'Algérie et à la France de son enfance chez ses grands-parents et un chapitre consacré au Paris du moment de l'écriture. Par le jeu des points de vue – celui de la narratrice enfant se superposant sans cesse dans les récits d'enfance à celui de la narratrice adulte –, Bouraoui met en exergue le regard critique de la narratrice qui s'est forgé à l'aune de ses expériences de vie, lui permettant un recul sur les deux mondes. C'est une position dans laquelle les étudiants réfugiés ou allophones se trouvent nécessairement, eux qui, au gré de leur expérience de vie en France, voient leur regard changer sur leur propre pays d'origine. Nous pouvons d'ailleurs observer ce phénomène dans le récit de soi entendu dans le cadre de la demande d'asile et cette question sera reprise sous cet angle dans la 3<sup>ème</sup> partie.

Les compétences pluri- et co-culturelle sont également capitales dans le cadre de l'inclusion dans un nouveau pays allophone. En effet, nos étudiants allophones se trouvent *de facto* en situation de commutation pluriculturelle puisque cette dernière implique la communication dans un groupe multiculturel. Cette situation est amplement illustrée dans les récits de migration. Prenons par exemple *Le Gone du Chaâba* d'Azouz Begag (2001, p. 218). Dans un extrait où le narrateur rapporte à son père un échange qu'il a eu avec son professeur de français qui lui a confié le livre de Jules Roy, le père manifeste son envie de remercier l'enseignant : « - C'est un bon broufissour, ça ! s'enthousiasme le père. » Par la transcription de l'accent arabe explicitement mis en valeur par ce choix auctorial, Begag insiste sur la faible connaissance de la langue française et la faible inclusion du père. C'est le fils qui se fait le médiateur entre les deux langues et les deux cultures, et qui doit ici réfréner les tentatives du père de remercier le professeur par des comportement inappropriés dans son nouveau contexte :

- Demain, tu lui diras qu'il vienne manger un couscous à la maison.
- Non, Abboué, lui ai-je répondu. Ça ne se fait pas avec les professeurs. [...]
- J'achèterai pour lui une bouteille difaine (bouteille de vin). Les Français aiment bien le difaine d'Algérie, non ? » (Begag, 2001, p. 218)

Le narrateur réitère sa réponse négative, tout en essayant de faire comprendre que cette proposition le mettrait en porte-à-faux avec ses pairs et mettrait en péril son inclusion : « - Ah, non. J'ai honte, moi. Après, tous les élèves vont se moquer de moi à l'école, ai-je insisté vigoureusement. » Face à ce nouveau refus, le père propose : « - Alors, tiens, des sous. Achète-lui une bouteille et apporte-lui. » L'auteur ici modalise la nouvelle proposition du père par un commentaire appréciatif mettant l'accent sur sa méconnaissance de culture du pays d'accueil : « Et Bouzid de conclure naïvement » (2001, p. 218). Accolée au surnom affectueux qu'il donne à son père<sup>44</sup>, portant la langue du pays d'origine, cette marque d'appréciation laisse entendre au lecteur la fracture au sein de la cellule familiale : le fils est inclus dans sa nouvelle communauté, mais le père reste en marge. Ceci crée une inversion dans les rôles au sein de la famille : c'est le fils qui détient le pouvoir de déterminer ce qui peut ou ne pas se faire, dès lors qu'il s'agit d'interactions avec des Français. Ainsi le montre la conclusion de l'échange : « J'ai dit non catégoriquement. Il n'a plus eu d'idées. Il y a beaucoup de choses comme ça au sujet desquelles il vaut mieux ne pas discuter trop longtemps avec Bouzid. ». Ce dialogue (2001, p. 218) montre que le père ne maîtrise pas les codes de la culture du pays d'accueil. Pour communiquer sans malentendu avec les Français, il doit passer par la médiation opérée par son fils, à qui cette place confère une responsabilité qui, pour autant, n'entraîne pas le dénigrement du père vu comme bienveillant, ouvert au contact avec les Français. Toutefois, cette posture ne suffit pas : il lui manque précisément les compétences transculturelles, métaculturelles et interculturelles que son fils a développées. Nous comprenons par cet exemple que l'enfant, en ayant acquis les compétences citées, acquiert des compétences immédiatement applicables dans la vie quotidienne. Cet exemple permet de donner du sens au travail scolaire qui, aux yeux des élèves, est souvent perçu comme vain (trop théorique, pas assez concret, ...). Les compétences acquises dans le cadre de l'école permettent une meilleure inclusion dans la société d'accueil et le récit le montre explicitement. Toutefois, le récit est également porteur d'une autre dimension que nous avons vue à travers la modalisation appréciative que le narrateur enfant accole à la personne de son père. Ce n'est pas parce que les limites des compétences du père sont bien perçues par le fils qu'il rejette la culture et l'éducation qu'il lui a prodiguées. Or cette double appartenance assumée est cruciale pour l'inclusion (Moro, 2010). Ce n'est en effet qu'à la condition que la culture familiale et la culture scolaire ne soient pas en conflit que l'enfant peut les assimiler sans tension et se sentir à l'aise tant avec sa famille qu'avec ses enseignants ou ses camarades de classe. Cela ne signifie pas qu'il n'existe pas de différences entre ces cultures, mais ce qui est important, c'est qu'aucune ne soit déconsidérée, dénigrée aux yeux de l'enfant.

---

44 Bouzid désigne une personne bienveillante. Notons que nous retrouvons la même connotation dans la dénomination utilisée plus haut dans le dialogue d'« aboue », prénom masculin signifiant en arabe « le père ».

La compétence co-culturelle désigne la capacité à interagir dans la langue cible en participant, en façonnant les actions au gré de sa propre identité de locuteur plurilingue et pluriculturel. On n’entrevoit plus un échange où l’apprenant doit s’entretenir avec des Français natifs et s’intégrer à un groupe déjà constitué, mais plutôt un contexte où l’apprenant doit agir et, pour ce faire, a besoin de la langue française pour collaborer à une action collective dans laquelle il conviendra pour chacun des acteurs de définir une base référentielle commune de valeurs et de processus qui font sens pour chacun. C’est donc une petite révolution copernicienne qui est opérée : d’un centrage sur la communication extérieure (l’apprenant regarde vivre les Français et, au mieux, entre en contact avec eux dans un contexte d’échanges ponctuels) où la référence est celle d’un français standard, on passe à une centration sur l’action collective à accomplir, la langue n’étant qu’un des médias pour parvenir à la réalisation de cet échange, à définir ou co-définir à chaque fois (Puren, 2006). La littérature est également le réceptacle de cette compétence co-culturelle en ce sens que la langue d’un auteur qui maîtrise cette compétence est habitée en creux par sa langue et culture d’origine. Ainsi le poète malien Diadié Dembélé témoigne-t-il de ce palimpseste linguistique qui caractérise ses récits<sup>45</sup> : entre deux langues et deux cultures, ce dernier, lors qu’il écrit en français, fait entendre en creux, une autre langue, une autre culture : le bambara faisant coexister au sein d’un même texte-tissu les éléments majeurs de son identité :

Mais en juxtaposant les images contenues dans la langue bambara avec celles du français, j’arrive à trouver ‘un dosage’ qui correspond à la langue de mes rêves. Mon écriture est aussi influencée par les formes théâtrales traditionnelles dont le Kotéba et le Nyogolon (Develey, Grelier & Vinçote, 2023)

Ce témoignage nous montre combien c’est non seulement la langue, mais aussi l’imaginaire qui la sous-tend, qui vient habiter la langue française qui se trouve donc façonnée de l’intérieur par une autre langue induisant, certes, des termes empruntés au bambara, mais aussi des constructions de phases, des structures, un imaginaire, conférant au texte une « inquiétante étrangeté », renvoyant le lecteur monolingue à une altérité qui est celle d’un autre, mais aussi intrinsèquement portée en lui-même (Kristeva, 1989).

Si la littérature est donc intrinsèquement un objet propice à l’inclusion, et plus particulièrement le récit de migration dans le cadre d’une classe de FLE, les modalités d’enseignement qu’elle permet de déployer relèvent, elles-aussi, d’une approche inclusive. Contrairement aux idées reçues, l’enseignement de littérature n’est pas assigné à une approche magistrale et transmissive. Aujourd’hui, il est admis qu’elle peut s’enseigner de manière réflexive et interactive. Alliée à la

---

45 <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/comment-la-culture-d-un-pays-influence-t-elle-l-ecriture-d-un-auteur-20230326>

pratique d'une écriture créative appartenant au genre du récit de soi, considéré sous l'angle de la fiction, elle offre une autre place à l'apprenant allophone dans la classe.

### **3. Le choc culturel et la représentation du récit de soi chez la personne réfugiée**

La mobilité, volontaire ou contrainte, engendre des défis significatifs dans l'adaptation à une nouvelle communauté, notamment sur le plan linguistique. Le phénomène de choc culturel est ressenti par de nombreux étudiants, personnes réfugiées et apprenants allophones. Il s'agit d'étudier la manière dont le choc culturel détermine l'expérience des étudiants allophones et réfugiés ainsi que le rôle déterminant du récit de soi dans leur positionnement au sein de leur nouvelle communauté. L'exploration du récit de soi émergera ainsi comme un élément crucial dans le processus de reconstruction identitaire de ces étudiants.

#### **3.1. Le choc culturel chez les réfugiés et les apprenants allophones**

Le choc culturel est une réalité incontournable pour les migrants, apprenants allophones ou réfugiés. En migrant vers un nouvel environnement linguistique, ces derniers sont confrontés à des différences culturelles marquées, tant dans le langage que dans les normes sociales. Cette phase peut générer des sentiments d'isolement et d'incompréhension quant à leur place au sein de la nouvelle communauté. En cas de migration, la rupture avec les us et coutumes du pays d'origine est complète et la personne migrante se verra privée de ses repères habituels, qu'ils soient religieux, familiaux, linguistiques ou même culinaires et vestimentaires. La première définition du terme choc culturel a été posée par l'anthropologue Kalervo Oberg (1960, p. 142-146). Elle distingue six caractéristiques négatives et quatre étapes dans le choc culturel (Bouteyre, 2008, p. 57-62), qui sont la lune de miel, la confrontation, l'ajustement puis l'aisance pluriculturelle. Toutefois un choc culturel peut aussi passer par de l'admiration, de l'adoration pour l'autre culture ; il n'en demeure pas moins un choc en ce qu'il confronte un autre système de références, de valeurs et de traditions. Selon les travaux de Colleen Ward et Antony Kennedy (1994, p. 422-442), le choc culturel se manifeste par une série d'étapes, allant de l'euphorie initiale à la réalisation des différences culturelles, puis à l'adaptation progressive. Néanmoins, le dépassement de ces phases peut s'avérer ardu, du fait de la difficulté du parcours migratoire et d'accompagnement à l'intégration. Concernant les symptômes identifiés par Kalervo Oberg, le retard ou le refus d'apprendre la langue du pays d'accueil est notable (Kalervo Oberg, *op. cit.*, p. 143). Ces symptômes du choc culturel auraient des manifestations à la fois physiques et psychiques. L'expérience du choc culturel des apprenants allophones réfugiés et celle des apprenants allophones en mobilité individuelle ou

encadrée peut être comparée en raison de leurs attentes préexiliques concernant le pays d'accueil, bien que des différences subsistent, tenant aux motifs de la migration.

Ces attentes peuvent être largement fantasmées – l'exemple de *Désorientale* montre des attentes différentes portées par les parents, attente fantasmée, et par Kimiâ : rejet du pays d'accueil. Ces attentes, qu'elles soient ou non proches de la réalité, n'en seront pour le moins jamais exactement concordantes, puisque anticipées avant l'émigration. De surcroît, le choc culturel inclut la nécessité de s'adapter à de nouveaux environnements culturels, linguistiques et professionnels. De même la réadaptation au nouvel environnement éducatif sera similaire chez un apprenant allophone et chez un apprenant allophone ayant le statut de réfugié, notamment pour des migrants ayant le même pays d'origine. Il s'agira pour l'étudiant allophone d'étudier une nouvelle langue, mais également des codes de communication non verbaux spécifiques à chaque culture. Il apparaît également important de souligner que des différences culturelles (Gunnestad, 2006, p. 1-22) comme contextuelles ou personnelles peuvent expliquer la résilience plus ou moins importante des étudiants, en fonction de leurs ressources. Celles-ci dépendent également des difficultés d'intégration, envisagée comme multidimensionnelle, c'est-à-dire passant par l'emploi, le logement, la vie professionnelle, la langue. Certains auteurs conçoivent quant à eux qu'au terme du processus de choc culturel, une réaffirmation identitaire est possible (Bouteyre, 2008 ; Bolouvi, *op. cit.*). L'aboutissement du choc culturel provoqué par l'exil serait donc une réaffirmation de son identité. Cela implique une négociation identitaire, entre l'assimilation des valeurs de la société d'accueil et la préservation de son héritage culturel. En cela, les places de l'enseignant et de l'enseignement apparaissent fondamentales. Le récit de soi, chez les personnes exilées, peut jouer un rôle significatif dans le dépassement du choc culturel et la reconstruction identitaire.

### **3.2. La représentation du récit de soi chez le réfugié**

Le récit de soi, envisagé comme une forme littéraire à part entière, permet d'explorer les expériences personnelles d'un individu, qu'il s'agisse de mémoires, de biographies, de journaux intimes. Il apparaît donc comme un moyen privilégié en classe de littérature pour permettre aux étudiants de s'approprier et de comprendre leur identité et d'aborder l'altérité. La représentation du récit chez un réfugié est différente de celle d'un étudiant allophone, dans la mesure où il renvoie d'abord au premier récit qui lui a été imposé pour devenir réfugié, comme condition *sine qua non* à son intégration, à savoir le récit des motifs qui l'ont poussé à quitter son pays. Celui-ci est invariablement un récit de souffrance, de violence, par lequel une personne doit exprimer parfois pour la première fois les violences subies, qu'elles soient domestiques, politiques, raciales, ethniques ou religieuses. En effet la possibilité d'intégration, d'obtention des papiers, est conditionnée par

l'expression du récit migratoire dans le formulaire de demande d'asile, en amont d'un entretien oral. Donc, la nécessité d'un récit migratoire, d'un récit de soi est posée au niveau institutionnel. Il est en ce sens une condition préalable à l'inclusion.

Selon Katrijn Maryns et Jan Blommaert (2001, p. 217-237), ces récits sont façonnés par les exigences institutionnelles, soulignant la contrainte imposée par le système d'asile. Ce premier récit imposé, des motifs de départ de son pays d'origine, toujours empreint de souffrance, est nécessaire pour obtenir la reconnaissance du statut de réfugié. Il met en lumière le caractère incontournable du récit dans le processus d'intégration. Le récit de soi, évalué par les instances administratives et juridiques, devient l'un des facteurs déterminants du statut de réfugié. La cohérence, la plausibilité, la personnalisation et la concordance du récit jouent un rôle crucial dans le processus de détermination du statut (Camus, 2020). Malgré les différences subjectives dans l'analyse du récit, le sort de la personne exilée repose sur sa capacité à restituer son histoire, y compris chronologiquement. Si ce récit permet à la personne migrante de s'exprimer, de se raconter, de contextualiser parfois pour dépasser, réparer ou assimiler, il peut aussi être vécu comme une violence, d'autant plus lorsqu'il est questionné (De Fina & Tseng, 2017, p. 389-390). Ce qui, parallèlement, constitue une garantie pour l'administration et la personne migrante, à savoir la garantie d'être entendu dans le cadre du contradictoire, concept juridique fondamental impliquant que chaque partie a le droit d'être entendue et de contester les preuves et arguments de l'autre partie, peut aussi être source de violence. À l'inverse, ce récit peut aussi être envisagé comme permettant un travail réflexif sur soi-même, remettant en ordre une succession d'événements à la manière d'une frise chronologique.

Le récit, pour une personne réfugiée, est donc porteur de sens contradictoires, d'une part de violence, d'autre part vecteur d'intégration. En effet, il constitue la première étape vers la reconnaissance du statut de réfugié et, le cas échéant, favorise l'intégration de cette expérience migratoire à son identité, étant ici entendue comme étant en mouvement permanent. Cette dualité du récit souligne bien son importance dans la reconnaissance du statut et dans l'intégration de l'histoire migratoire à l'identité en constante évolution du réfugié. Ainsi, la réappropriation du récit en classe de FLE peut offrir une perspective différente à la personne réfugiée, à condition de respecter la confidentialité des expériences personnelles des étudiants, de respecter leur sensibilité culturelle et de créer en classe un environnement inclusif.

### **3.3. Le récit de soi comme levier de reconstruction identitaire**

Le récit est un moyen fondamental de partage d'expérience et également de compréhension (De Fina & Tseng, 2017, p. 389), à l'adresse de l'auteur tout comme du narrateur. En ce sens Arsène

Bolouvi précise que « la démarche biographique offre au migrant victime ou témoin d'un parcours d'exil émaillé de drames la possibilité d'entreprendre un travail réflexif sur soi » (Bolouvi, 2015, p. 113). L'approche de Bruner (1990) sur la construction narrative éclaire le processus cognitif du récit de soi. En relatant leur histoire, les individus trouvent un moyen de donner du sens à leur expérience, de s'approprier chronologiquement leur vécu et de reconfigurer leur identité. Pour les réfugiés, cela devient un moyen essentiel de reconstruire une identité en mouvement permanent. Les travaux de Cécile De Ryckel et Frédéric Delvigne soulignent également que le récit permet de narrativiser l'expérience, contribuant ainsi à la construction de l'identité.

Le parcours migratoire peut être traumatique aussi bien que le parcours d'intégration. Chez une personne réfugiée, la notion même de traumatisme inclut une distorsion de la temporalité chez le sujet victime du trauma. Il est observable que des primo arrivants aient d'ailleurs des difficultés à restituer chronologiquement leur histoire. Par ailleurs, la temporalité peut être affectée par des variables culturelles : une date d'anniversaire qui a une grande importance dans les pays d'Europe occidentale sera souvent méconnue de populations nomades ou rurales du continent africain. L'Organisation Mondiale de la Santé rappelle que les migrants peuvent être exposés à des facteurs de risques ayant un impact négatif sur leur santé mentale.

La mise en récit semble donc particulièrement utile pour aider une personne migrante à reconstituer chronologiquement son histoire. Pour les réfugiés, la reconstruction identitaire passe en effet par la réappropriation chronologique de leur vécu, aidant à réorganiser leur perception temporelle souvent perturbée par le traumatisme migratoire. À ce titre encore, Arsène Bolouvi rappelle que « l'activité biographique permet d' "historiciser" les expériences vécues afin de réconcilier le narrateur avec son histoire et ses expériences » (Bolouvi, 2015, p. 114). Le récit de soi permet ainsi de se réapproprier chronologiquement son vécu en mettant en ordre des parcelles de souvenirs qui étaient jusqu'alors diffus. C'est ce que met en exergue Paul Ricoeur lorsqu'il rappelle que le récit apparaît « le moyen privilégié grâce auquel nous reconfigurons notre expérience temporelle, confuse, informe, et, à la limite muette » (Ricoeur, 1983, p. 13).

### **3.4. Avantages de l'appropriation culturelle par l'écriture créative**

L'utilisation de l'écriture créative pour explorer le récit migratoire offre des avantages significatifs. En explorant l'utilisation de l'écriture créative dans le récit migratoire, les travaux d'Arsène Bolouvi (2015, p. 110-121) suggèrent que cette approche va au-delà de la simple narration, offrant une compréhension approfondie des codes culturels du pays d'accueil. En outre, l'écriture créative peut favoriser la réappropriation chronologique du vécu, contribuant à la reconstruction de l'image de

soi. Elle peut ainsi faire émerger une réflexion sur leur identité. Il en va de même quant à la mise en perspective de la culture du pays d'origine et celle du pays d'accueil.

Le récit migratoire aide en outre son auteur à se forger une image redorée de soi-même, en mettant un sens sur sa liberté d'action, sa responsabilité et ses choix moraux ou éthiques (De Ryckel & Delvigne, 2010, p. 237-238). Cependant, il appelle la question difficile de la transmission culturelle. La transmission de l'héritage culturel par le récit sera singulièrement différente s'agissant de migrants anciens en opposition à des primo-arrivants qui n'auront pas encore intégré la culture de la société d'accueil. De même, un primo-arrivant n'aura pas la même temporalité dans son récit qu'un immigré depuis quinze années dans son pays d'accueil qui aura en effet eu le temps d'en appréhender les codes, les valeurs, l'expression temporelle et chronologique des événements et d'en faire sa propre synthétisation culturelle. Le récit migratoire peut être utilisé pour marquer son autonomisation par rapport au groupe et à sa culture traditionnelle ; il est lié aux changements d'identité que traversent les migrants, de la sortie de la communauté d'origine au « passage à l'individuation » (Benveniste, 1998, p. 90). Le récit peut alors permettre de poser la continuité, la coexistence, la rupture ou le rejet avec les normes du pays d'origine. Cet exemple est frappant concernant les mutilations génitales féminines (MGF) : une personne migrante pourra n'avoir jamais eu à se poser la question dans son pays d'origine où la MGF est considérée comme une coutume. À la suite de son arrivée dans le pays d'accueil, la personne migrante va au fur et à mesure se distancer de cette tradition, se voir expliquer les effets néfastes de cette pratique, s'en éloigner, voire la condamner. Si cet éloignement est expliqué à sa famille demeurée dans le pays d'origine, elle est susceptible de provoquer une rupture. Il en va de même concernant les pratiques de sorcellerie ou vaudou... Ainsi, la personne migrante fait souvent face à un dilemme que le récit de son vécu lui permettra d'exposer et d'extérioriser, à savoir la confrontation pour les migrants récents des valeurs de la société d'accueil, et le rejet familial en raison du changement latent envers la culture du pays d'origine. Il est d'ailleurs observable que des ateliers de deuil culturel, des programmes conçus pour aider les individus à faire face à la perte de différents aspects de l'identité culturelle qu'ils ressentent, utilisent le récit comme support de résilience dans leurs travaux.

Le récit peut permettre de poser la différence, la déception entre les attentes de la société d'accueil avant le départ, et la confrontation souvent dure de la réalité à l'arrivée dans le pays d'immigration. Il est notable que l'imaginaire collectif sur les pays d'immigration, largement partagé par les populations déplacées et déployé par les réseaux de passeurs, soit largement différent de la réalité. Le récit peut alors être un moyen d'exprimer ses déceptions, et de déconstruire des mythes véhiculés par l'imaginaire collectif. En partageant un récit migratoire authentique, les migrants peuvent ainsi aider à informer sur la réalité de leur parcours et de leur intégration.

## Conclusion

Ainsi, la littérature apparaît comme un outil puissant pour promouvoir une dynamique d'inclusivité en classe de FLE. En permettant aux apprenants d'explorer la subjectivité, la diversité culturelle et les interprétations multiples d'un texte, elle représente un espace propice aux processus d'identification et d'inclusion de tous les apprenants. De plus, la lecture littéraire, qu'il s'agisse d'une lecture privée ou critique, donne l'opportunité aux étudiants d'explorer leur propre identité et de s'immerger dans une expérience de lecture enrichissante, favorisant ainsi l'acquisition de la langue-culture cible.

En outre, la rencontre avec l'autre à travers la littérature, et plus spécifiquement les récits migratoires, offre une mise en abyme de l'altérité, favorisant là encore l'inclusion des apprenants. Les textes littéraires leur permettent d'explorer et de comprendre les nuances langagières, tout en développant des compétences culturelles cruciales. En adoptant une approche réflexive dans l'enseignement de la littérature en FLE, les enseignants, garants de l'exégèse du texte littéraire, peuvent construire un espace d'apprentissage inclusif au sein duquel les apprenants pourraient s'identifier et construire un sens commun.

Par ailleurs, le choc culturel est une réalité incontournable pour de nombreuses personnes migrantes, entraînant des défis singuliers d'adaptation à un nouveau contexte social, culturel et linguistique. Ce processus peut générer des sentiments d'isolement et d'instabilité quant à leur place au sein de la nouvelle communauté. En dépit des défis liés à la restitution du récit migratoire, il peut constituer un levier de reconstruction identitaire pour les individus. De surcroît, les avantages de l'utilisation de l'écriture créative dans le récit migratoire ont été envisagés, soulignant son rôle dans la réappropriation chronologique du vécu et dans la reconstruction de l'image de soi. En conclusion, cette étude a permis de mettre en exergue la manière dont la littérature peut devenir un instrument fondamental pour développer l'inclusion et la compréhension interculturelle dans l'enseignement du FLE.

## Références

AUSTIN John Langshaw, [1962] 1991, *Quand dire c'est faire*, Paris Seuil.

BARTHES Roland, 1953, *Le Degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil.

BEGAUDEAU François, 2006, *Entre les murs*, Paris, Verticales.

BEGAG Azouz, [1986] 2001, *Le Gone du Chaâba*, Paris, Le Seuil.

BENVENISTE Annie, 1998, « Le récit migratoire ou l'identité instable », *Journal des anthropologues*, [En ligne le 1er décembre 1999], disponible sur : URL : <http://journals.openedition.org/jda/2639> ; DOI : 10.4000/jda.2639 (consulté le 06 janvier 2024)

BILLÉ Michel, 2021, « Société inclusive, identité, intégration... », in Sandrine Dautigny (dir.), *Les enjeux de l'inclusion en protection de l'enfance*, Toulouse, p. 243-252. DOI : 10.3917/eres.dauti.2021.01.0243

BOLOUVI Arsène, 2015, « Migration 'clandestine' et recherche biographique : le récit de soi comme support de résistance », *Le sujet dans la cité*, vol. 4, p. 110-121.

BOUTEYRE Évelyne, 2008, « Migration, choc culturel et résilience scolaire », *Diversité*, n°152, « La notion de réussite », p. 57-62.

BRUNER Jerome, 1990, *Acts of meaning*, Boston, Harvard University Press.

CAMUS Aurélien, 2020, « Office du juge de l'asile et crédibilité du récit », *La Revue des droits de l'homme* [En ligne], 18, disponible sur : <http://journals.openedition.org/revdh/10078> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/revdh.10078> (consulté le 05 février 2024)

CECRL, 2001, *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*, Conseil de l'Europe, [en ligne], disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consulté le 1er février 2024)

CAPONIO Tiziana & TESTORE Gaia, 2012, « L'intégration : nouvelle frontière de l'immigration ? L'analyse du lien entre les politiques de contrôle et d'intégration en Italie et en France », *Migrations Société*, vol.140, n°2, p. 285-294.

CLOTHILDE Isabelle, 2020, « Le traitement du trouble de stress post traumatique par la *narrative exposure therapy* chez les femmes et personnes LGBT réfugiées et demandeuses d'asile du programme SINDIANE », *Sciences du Vivant [q-bio]* dumas-02987195, [en ligne], disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02987195/document> (consulté le 2 février 2024)

COLLES Luc & DUFAYS Jean-Louis, 2007, « Du texte littéraire à la lecture littéraire : les enjeux d'un déplacement en classe de FLE/S », *Études de lettres*, n°4, p. 53-69.

COMPAGNON, Antoine, 1998, *Le Démon de la théorie*, Paris, Seuil.

DE FINA Anna & TSENG Amelia, 2017, "Narrative in the study of migrants", *The Routledge handbook of migration and language*, Londres, Routledge, p. 381-396.

DEVELEY Alice, GRELIER Dorian & VINCOTTE Aliénor, 2023, « Comment la culture d'un pays influence-t-elle l'écriture d'un auteur ? » [en ligne], disponible sur :

<https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/comment-la-culture-d-un-pays-influence-t-elle-l-ecriture-d-un-auteur-20230326> (consulté le 31 janvier 2024).

DJAVADI Nagar, 2016, *Désorientale*, Paris, Liana Levi.

GRAMSCI Antonio, 1983, *Textes*, Paris, Ed. sociales.

GUNNESTAD Arve, 2006, “Resilience in a cross-cultural perspective: How resilience is generated in different cultures”, *Journal of Intercultural Communication*, vol. 6 n°1, p. 1-21, disponible sur : <https://doi.org/10.36923/jicc.v6i1.416> (consulté le 19 janvier 2024)

JENNY Laurent, 2004, « Lire, cette pratique, méthodes et problèmes », Genève, département de français moderne, [en ligne], disponible sur : <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/plecture> (consulté le 19 janvier 2024)

KRISTEVA Julia, 1989, *Étrangers à nous-même*, Paris, Fayard.

MARYNS Katrjin & BLOMMAERT Jan, 2001, “Discourse as a site of multilingualism: Some contrasting policies and practices of European nation-states”, in Joshua A. Fishman & Ofelia García (dir.) *Handbook of language and ethnic identity*, Oxford, Oxford University Press, p. 217-237.

MASLOW Abraham, 1943 “A Theory of Human Motivation”, *Psychological Review*, vol. 50, n°4, juillet, p. 370-396 (DOI 10.1037/h0054346)

MORO Marie-Rose, 2010, *Grandir en situation transculturelle*, Bruxelles, Ministère de la communauté Française.

MURAT Laure, 2023, *Proust, roman familial*, Paris, Robert Laffont.

OBBERG Kalervo, 1960, “Cultural Shock: Adjustment to new cultural environments”, *Practical Anthropology*, n°7, p. 177-18.

PICARD Michel, 1986, *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit.

PUREN Christian, 2006, « De l’approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le Monde*, n°347, Paris, PFIPF-CLE international, p. 37-40.

PUREN Christian, 2013, « Parcours de formation, d’intégration et d’insertion : La place de la compétence culturelle », *Savoirs et Formations*, n°3 Hors-série, Montreuil, Fédération AEFTI, 2013, p. 6-15.

RICOEUR Paul, 1983, *Temps et Récit*, Paris, Seuil, 1<sup>o</sup> tome.

RILKE Rainer Maria, [1929, *Brief an einem jungen Dichter*], 2002, *Lettres à un jeune poète*, Paris, Grasset.

DE RYCKEL Cécile & DELVIGNE Frédéric, 2010, « La construction de l'identité par le récit », *Psychothérapies*, Vol. 30, n°4, p. 229-240.

ROUXEL Annie, 2007, « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? » *Le Français aujourd'hui*, n°157, « Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? », p. 65-73, [en ligne] Armand colin, disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-65.htm> (consulté le 19 janvier 2024)

SARFATI Georges-Elia, 2008, « Analyse du discours et sens commun : institution de sens, communauté de sens, doxa, idéologie », *Discours et sens commun, Langages*, [en ligne], n°170, disponible sur : <https://www.georgeseliasarfati.net/fichiers/doxa.pdf>

SEGALEN Victor, [1929] 1995, *Équipée*, Paris, Robert Laffont.

TODOROV Tzvetan, 2007, *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion.

VADCAR Anne, 2021, « La médiation de la lecture, facteur d'engagement pour l'élève » [en ligne], *Le français aujourd'hui*, n°212, Armand Colin, p. 63-73, disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2021-1-page-63.htm>, (consulté le 19 janvier 2024)

WARD Colleen & KENNEDY Antony, 1994, “Acculturation strategies, psychological adjustment and socio-cultural competence during cross-cultural transitions”, *Journal of cross-cultural psychology*, n°30, p. 422-442.