

PRAXÉOLOGIES PROFESSIONNELLES ENSEIGNANTES, INCLUSION ET TRAVAIL EN PETIT GROUPE

Géraldine SUAU

Docteure, UNIVERSITÉ de LORRAINE

EA 4360 EPSAM/APEMAC

Geraldine.suau@univ-lorraine.fr

Résumé

La scolarisation des Élèves Reconnus Institutionnellement Handicapés (ERIH) est un nouvel enjeu de la culture professorale. Notre article propose, dans la continuité des recherches entreprises dans le projet Pratiques Inclusives en Milieu Scolaire (Assude, Perez, Suau, Tambone, 2014, 2015 ; Suau et Assude, 2016 ; Suau, 2016), d'interroger la forme d'étude « travail en petit groupe » qui peut apparaître pour ces élèves comme condition d'accessibilité didactique - entendue comme une condition qui permet aux élèves d'avoir accès aux savoirs. À partir de cette forme d'étude « travail en petit groupe » et relativement à un type de tâche « donner une place à l'élève reconnu institutionnellement handicapé », nous rendons compte, à partir d'études de cas, des praxéologies professionnelles enseignantes (Chevallard, 1999, 2009). Pour cela, prenant appui sur deux séances ordinaires d'enseignement en mathématiques et sur les récits tenus par les enseignants, nous observons les phénomènes liés à la forme d'étude précitée.

I - INTRODUCTION

La mise en place d'une politique visant la scolarisation des élèves en situation de handicap n'est pas nouvelle en France, mais 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* atteste d'un profond changement dans la prise en charge de ces enfants. Réaffirmée par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013, loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, qui déclare dans son article 2 : « Le service public d'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. ». Le rapport annexé à cette loi-cadre de 2013 précise : « Il convient aussi de promouvoir une école inclusive pour scolariser les enfants en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers. Le fait d'être dans la classe n'exclut pas de bénéficier d'enseignements adaptés et est, pédagogiquement, particulièrement bénéfique. Cette scolarisation au sein de l'école ou de l'établissement permet aussi aux autres élèves d'acquérir un regard positif sur la différence. ». En promouvant ainsi ce rapport de l'école à ces élèves, la politique française témoigne de son inscription dans un processus plus large. Mais dès lors, il se pose un certain nombre de questions sur la nature même d'une école inclusive et sur les pratiques associées (Armstrong, 2009). Cette scolarisation pourrait *a priori* apparaître comme « l'acmé de l'intégration scolaire et le sésame de l'inclusion » (Zaffran, 2015), mais la question se pose de savoir comment l'organiser. Elle constitue en effet un réel enjeu de la culture enseignante comme en témoignent les travaux de toute une communauté de recherche (Toullec & Assude, 2012 ; Perez & Assude, 2013 ; Zaffran, 2013). Enseigner auprès d'un ERIH ne va pas de soi pour les praticiens. D'abord, parce que les enseignants n'ont pas une culture de l'inclusion de par la construction même de leur métier qui s'est développé en dehors des questions liées au handicap. Ensuite, parce que les résistances mises en place sont nombreuses : l'absence de formation, la peur, le manque d'aménagements... (Mazereau, 2008, 2011), autant d'éléments ne favorisant pas l'accueil de ce nouveau public. Enfin, parce que les difficultés rencontrées s'inscrivent dans les différentes dimensions du métier, qu'il s'agisse d'une dimension sociale (les coopérations), d'une dimension pédagogique ou d'une dimension didactique. Dès lors, il nous semble important de contribuer à l'étude de ce champ de pratiques.

C'est pourquoi, nous choisissons de positionner notre recherche sur les pratiques et les discours d'enseignants de classe ordinaire qui accueille un ERIH et de questionner leurs praxéologies relativement à un type de tâche qui est décrit dans la littérature comme « l'une des difficultés

didactiques les plus ordinaires et les plus pressantes pour un professeur est celle qu'il rencontre pour "donner une place aux élèves", c'est-à-dire pour créer, à leur intention et à propos de chacun des thèmes étudiés, un *topos* approprié, qui donne à l'élève le sentiment d'avoir un « vrai rôle à jouer » (Chevallard, 1999). Ce type de tâche « donner une place à l'élève » apparaît d'autant plus important qu'il est requis pour permettre à chaque élève d'accéder au savoir et que son absence peut être source d'exclusion à l'interne de la classe pour l'ERIH. Notre question de recherche est alors la suivante : **quelles sont les praxéologies enseignantes qui permettent un accès au savoir pour les ERIH dans le travail en petit groupe ?**

II - CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Ces travaux s'inscrivent dans le cadre du projet de recherche PIMS Lorraine-Provence (2012 – 2016) et dans le cadre de notre thèse (Suau, 2016) dont l'un des buts était d'étudier les pratiques et les discours des enseignants en milieu ordinaire dans des classes accueillant des ERIH. Ce dispositif a concerné six enseignantes. Pour étudier les pratiques et les discours des enseignants, il alterne des observations de classes, des entretiens et des analyses simples et croisées. Notre recueil de données est donc constitué de captations vidéo qui s'organisent en deux phases. Une première phase comprend des observations en classe, des entretiens *ante*, avant les séances qui permettent de repérer le projet de l'enseignante avec les objectifs de la séance, le déroulement prévu et l'organisation du travail ; des entretiens *post* séance qui permettent de recueillir des éléments sur l'écart repéré par l'enseignante entre ce qui a été prévu et ce qui a été effectivement réalisé (Schubauer – Leoni & Leutenegger (2002)). Une deuxième phase est consacrée aux analyses simples où l'enseignante, après visionnage de sa séance, choisit un épisode qu'elle trouve « remarquable » et qu'elle explicite au chercheur, et aux analyses croisées où une enseignante pair choisit un épisode de la séance qui fait l'objet d'un échange entre les deux professionnels. Pour cet article, nous avons sélectionné les données recueillies dans les classes de deux enseignantes N. et H..

Les éléments théoriques que nous convoquons sont issus du cadre de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1999). Nous utilisons la notion d'analyse praxéologique (Chevallard, 2010, 2014), dont nous rappelons les principes : « On nomme type de tâches *T* tout type d'activité pensé comme élémentaire en ce sens que l'on pourrait l'énoncer à l'aide d'un verbe d'action et d'un complément d'objet » (Ibid, 2014, p. 41) : « donner une place à l'élève » est un type de tâche. Tel est pour Chevallard, le point de départ de l'analyse praxéologique. Cette analyse s'appuie sur quatre principes : « toute activité humaine s'analyse en une succession de tâches, de divers types » ; ensuite « la réalisation d'un type de tâche suppose une technique τ , c'est-à-dire une *manière de faire* déterminée permettant d'effectuer des tâches de type *T* » ; troisième principe : « une technique est justifiée et rendue intelligible par un discours technologique, soit une technologie θ » ; enfin, quatrième principe, « la technologie est elle-même éclairée, justifiée par une théorie Θ » (Ibid, 2014, p. 42).

Les travaux de Assude, Perez, Suau et Tambone (2015) et de Suau et Assude (2016) sont aussi intéressants pour interroger les praxéologies relatives au type de tâche précité. Ils nous permettent de distinguer les notions de *topos*, de position et de rôle. Ainsi, les *topos* dans une institution donnée sont constitués par l'ensemble des places prévues et légitimées institutionnellement. La notion de *position* indique quant à elle la manière dont un acteur investit une certaine place institutionnelle. Il ne suffit pas de remplir les conditions pour occuper une certaine place mais il est nécessaire que l'acteur puisse « prendre position » dans cette place. Ainsi, les acteurs peuvent occuper un *topos* en ayant des positionnements différents : position haute, médiane ou basse selon leur investissement dans les actions. Enfin, la troisième notion, celle de *rôle*, indique les moyens par lesquels l'acteur peut prendre position ou un certain positionnement. Par exemple, tel professeur assume une position basse en ayant un rôle d'observateur du travail de l'élève.

Ainsi pour traiter les différentes traces récoltées et réaliser nos analyses, nous caractérisons les savoir-faire et les savoirs professionnels des deux enseignantes N. et H., en articulant l'analyse des techniques mises en œuvre par les enseignantes relatives au type de tâche *T* « donner une place à l'élève » avec l'analyse des discours sur les pratiques. Pour ce faire, nous avons fait le choix de nous situer dans une

étude par cas individuels, caractéristique d'une approche clinique en sciences sociales, qui donne une primauté « de l'information et de l'observation portant sur la totalité des manifestations d'un être humain (...) placé en situation et en évolution » (Grawitz, 2015, p. 359). Ainsi, à partir des transcrits de séances de classes, des entretiens *ante* et *post*, des productions des élèves et des fiches de préparation, nous proposons pour chaque étude de cas, une présentation du contexte général, de la classe et des élèves observés, ainsi que le synopsis de la séance. Par synopsis, nous entendons dégager les phases de la séance (définition du jeu, travail en autonomie, mise en commun...), la temporalité de la séance et les modes de regroupement (collectif, individuel, petit groupe). Nous prenons dans notre recherche le synopsis comme une première structuration de la pratique qui « permet de commencer à saisir les grandes lignes du jeu didactique » (Sensevy, 2011, p. 258). Nous centrons pour l'essentiel notre analyse sur le travail en petit groupe. Nous réduisons ensuite les observations par rapport à chaque étude de cas en un récit à partir d'épisodes que nous avons choisis et décrits en fonction de nos outils théoriques, ce qui nous permet d'identifier les techniques relatives au type de tâche « donner une place à l'élève ». Nous passons ensuite à l'analyse des discours sur les pratiques. Pour cela, nous nous appuyons sur les transcrits des analyses simple et croisée des enseignantes N. et H. relativement à chaque situation. Et nous précisons les discours des techniques et les discours sur les techniques relatives au type de tâche « donner une place à l'élève » qui justifient, produisent, rendent intelligibles les techniques mises en œuvre, au sens de technologie de Chevallard.

III – DEUX ÉTUDES DE CAS

Dans cette partie, nous allons procéder à deux études de cas selon les deux temps explicités. Nous présentons d'abord la situation « Le robot » commune aux deux études de cas. Cette situation mathématique est relative à l'usage des nombres pour constituer une collection équipotente à une collection donnée. Ces séances ont été préparées en commun par les deux enseignantes H. et N. à partir de la description de la situation faite dans le manuel ERMEL CP (2005, pp. 60 – 64). Selon l'équipe ERMEL, l'objet de la situation « le robot » est d'amener les élèves à « prendre conscience que les nombres sont des outils efficaces pour mémoriser une quantité ; apprendre à les employer pour résoudre des problèmes de constitution de collections équipotentes à une collection donnée ; et développer la maîtrise des procédures de dénombrement » (ibid. p. 60). Cette situation est décrite comme une situation de recherche qui met les élèves face à une tâche complexe. Les deux enseignantes dans le cadre de l'entretien *ante* précisent également qu'elles visent l'usage d'une représentation écrite (écriture chiffrée du nombre) par l'éloignement temporel.

Il s'agit de recourir à un robot dessiné sur un quadrillage, avec des parties (bras, jambes, tête, tronc) qui sont bien différenciées. Chaque partie est constituée par un nombre différent de carrés. Les élèves doivent compléter le robot en dénombrant les carrés non colorés de chaque partie, puis en allant chercher ce nombre de carrés dans un lieu « le magasin » et en venant y coller ces petits carrés de couleur pour vérifier. Mais dans le cadre des deux séances organisées et des objectifs fixés, les enseignantes N. et H. attendent la production d'une trace écrite (séance 1) et une réutilisation de cette trace quand les élèves se rendront au magasin pour demander les carrés de différentes couleurs et compléter leur robot (séance 2). Les élèves disposent de deux voyages possibles pour ajuster leur collection (fiche de préparation).

En termes de matériel pour la séance 1, il y a un robot modèle au tableau et pour chaque groupe un robot incomplet, des feuilles blanches et une file numérique à disposition ; pour la séance 2, il y a des gommettes de couleur au magasin. L'une des variables de la situation porte sur le nombre de carrés non colorés à compléter qui est choisi en fonction du niveau des groupes d'élèves.

1. Étude de cas 1

Dans le cadre de cette étude de cas 1, nous avons filmé deux séances. La séance 1 Robot (S1R) a été filmée le 12 novembre 2013 et a duré 32 minutes. La séance 2 Robot (S2R) a été filmée le 14 novembre 2013 et a duré 51 minutes. Nous avons mené un entretien *ante* commun aux deux enseignantes, de 16 minutes, le 12 novembre 2013. L'entretien *post* a duré 7 minutes après la séance 1 Robot (S1R) et 7 minutes après la séance 2 Robot (S2R). L'analyse simple s'est tenue le 25 avril 2014 et

elle a duré 12 minutes. L'analyse croisée s'est faite le même jour avec les deux enseignantes N. et H. sur un temps de 6 minutes.

1.1 Présentation du contexte

Dans cette classe de CP de 21 élèves, nos observations portent sur Orlane, une élève ayant un retard mental moyen, reconnue par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Orlane est décrite comme ayant des difficultés d'apprentissage, ce qui amène l'enseignante à un choix des élèves du groupe d'Orlane qu'elle décrit de la façon suivante : « on va l'intégrer à un groupe qui l'accepte bien, qui la respecte et qui l'aide à travailler » (Extrait 4A, ante, Tdp. 15).

Le groupe d'Orlane est constitué de trois autres élèves : Ziad, Nina et Florian. Il y a 6 groupes dans la classe. Nous présentons ci-dessous le synopsis des deux séances (S1R et S2R) :

Temps	Les phases de la séance	Mode de regroupement
0 – 04 min	Phase 1/ Rappel de la séance précédente et Consigne pour la séance	Collectif
04 – 32 min	Phase 2/ Travail en autonomie de chaque groupe	Petits groupes

Tableau 1. Synopsis de la séance de l'enseignante N. situation Robot 1 (S1R)

Temps	Les phases de la séance	Mode de regroupement
00 – 11 min	Phase 1 / Rappel des procédures de la situation et installation des conditions matérielles	Collectif
11 – 44 min	Phase 2 / Travail en autonomie de chaque groupe	Petit groupe
44 – 51 min	Phase 3/ Mise en commun et institutionnalisation	Petit groupe (mais l'enseignante s'adresse au collectif)

Tableau 2. Synopsis de la séance de l'enseignante N. situation Robot 2 (S2R)

1.2 Analyse des techniques de N. relatives au type de tâche « donner une place à l'ERIH »

Dans le groupe d'Orlane, au cours de la séance 1, les tâches sont résolues. Les élèves du groupe ont bien dénombré le nombre de carrés dont ils avaient besoin pour le robot et produit une trace écrite. En effet, chacune des parties du corps est associée à une couleur et à un nombre. La couleur bleue (un point bleu) sur la feuille blanche est associée au nombre 12 et représente la tête. La couleur verte (un trait vert) est associée au nombre 17 et représente les jambes ; la couleur rouge est associée au nombre 13 et représente les bras. La couleur jaune est associée au nombre 13 (il est attendu 14) et représente le corps.



Ce qui est attendu :

- Pour les jambes – vert : 17
- Pour les bras – rouge : 13
- Pour le corps – jaune : 14
- Pour la tête – bleu : 12

Illustration 1. Robot du groupe d'Orlane, Ziad, Florian et Nina (SR1)

Dans la séance 2, le robot est complété, mais il y a eu des erreurs pour lire les nombres écrits en chiffres et les associer aux parties du corps ; les élèves ayant choisi d'associer les parties du corps à des couleurs et n'ayant plus leur robot (l'objet de la séance 2 est notamment une réutilisation de la trace écrite réalisée en séance 1), ils ne savent plus à quoi correspondent les nombres écrits sur leur feuille. Ziad ne demande pas 12 carrés pour la tête, mais 11 carrés, ce qui explique le décalage avec la production finale ; il en est de même pour les carrés des jambes. Nina, quant à elle, lit ce qui est écrit sur la feuille blanche et

demande bien 13 carrés jaunes, mais il en manque un, puisque le corps du robot était constitué de 14 carrés. Les élèves ajustent la collection en laissant une nouvelle trace écrite notamment au niveau du nombre de gommettes du corps, de la tête et des jambes.

Ce qui retient notre attention, dans ces deux séances, porte sur la question du partage des responsabilités entre les élèves du groupe et sur les différents empêchements produits ne permettant pas à l'ERIH de prendre position dans son *topos*.

Dans le groupe, Ziad est un élève qui prend beaucoup de place dès le départ en récupérant d'abord la « feuille robot », ensuite la feuille blanche sur laquelle le groupe doit prendre des notes et enfin en légitimant son action, soit par le jeu du plouf plouf, en se distribuant les rôles : « je vais faire un plouf, plouf d'accord ? », soit en sollicitant l'enseignante pour avoir son accord : « je peux avoir une feuille blanche ? ». Une fois en possession des objets du milieu, c'est Ziad qui prend le rôle de celui qui dénombre l'ensemble des parties du robot et qui légitime le rôle de Florian en tant que scripteur sur la feuille blanche, en explicitant même à l'enseignante que Nina refuse ce rôle de scripteur à Florian : « c'est Florian qui note et Nina, elle veut (aussi), c'est Florian qui note ». Ainsi en s'attribuant tous les objets du milieu et en ne partageant pas la responsabilité du jeu, Ziad occupe tout le *topos* d'élève, il occupe un *topos* plein, ce qui ne laisse que peu de place aux autres élèves du groupe. Florian, autre élève du groupe prend la place qui lui est attribuée par Ziad, avec un rôle de scripteur sur la feuille blanche. Nina, choisit de se confronter à Ziad pour avoir une place. Quant à Orlane, elle se retire très tôt de la situation, n'étant ni acceptée, ni capable de se confronter à Ziad. Cela se traduit notamment par ses nombreuses absences du groupe. L'enseignante dans l'entretien *post* signale le fait que chaque fois qu'elle « vient dans le groupe, l'élève n'est pas là ». C'est ce qui l'amène à dire que le « groupe n'a pas fait son travail de portage » qu'elle avait envisagé avant la séance, dans le cadre de l'entretien *ante*. Ainsi le *topos* plein d'un élève (Ziad) dans le travail en petit groupe peut empêcher que les autres élèves prennent position et donc empêcher une accessibilité au savoir en jeu.

Mais nous pouvons cependant faire l'hypothèse, que les différentes positions de l'enseignante et ses régulations dans le groupe auraient été susceptibles de permettre un partage des responsabilités dans le jeu en contexte. Or dans cette étude de cas, les différentes positions prises par l'enseignante ne suffisent pas à réduire le *topos* plein de Ziad et à permettre une adhésion d'Orlane à la situation. En début de situation, l'enseignante dans ce groupe, choisit d'occuper toute la place, ce qui va réduire considérablement le *topos* de l'élève Ziad. Elle choisit de le faire en régulant le milieu et en associant « discours » et « non verbal » comme par exemple :

- « bon pour l'instant on va les mettre de côté » et elle enlève les feuilles blanches ;
- « le premier problème c'est de compter les carreaux qui manquent » et elle remet la feuille robot au centre du groupe et se penche sur cette feuille pour montrer qu'il faut dénombrer. L'enseignante accompagne les élèves en montrant elle-même avec ses doigts qu'il faut compter. Par ce moyen, elle rappelle une technique aux élèves qui est celle du pointage pour dénombrer ;
- ensuite en disant « je ne vous redonne pas le robot tout de suite, vous irez d'abord au magasin » puis elle cache la feuille robot sous son bras, ce geste n'était pas prévu, mais c'est pour elle un moyen d'indiquer qu'ils n'auront pas la feuille robot à la séance 2 et qu'ils ne pourront donc pas dénombrer à nouveau.

Ainsi le discours de l'enseignante, associé au non verbal (les gestes), oblige tous les élèves à être là dans une position d'observation. Mais dès qu'elle redonne la responsabilité du jeu et qu'elle se met dans une position de retrait, l'élève Ziad reprend toute la place. Nous repérons à chaque fois qu'elle revient dans le groupe, son insistance à leur demander de « se débrouiller » pensant que les élèves pourront réguler leurs *topos* respectifs, ce qui ne se passe pas. Alertée également par les absences répétées d'Orlane de son groupe et son implication dans la situation, l'enseignante interpelle directement le groupe en insistant à quatre reprises sur ce que Orlane a fait : « et alors, elle a fait quoi Orlane ? ». Sans réponse des élèves du groupe, elle décide de lui attribuer un rôle : « Orlane, elle pourrait peut-être écrire 17 ? », ce qui contraint le groupe et amène l'acceptation de Ziad qui dit « bon d'accord ». Mais l'enseignante se rend compte que le rôle est déjà attribué à Florian et demande à Orlane « tu veux faire quoi Orlane ? ». En faisant cela, sans attribuer un rôle explicitement à cet élève, elle empêche Orlane de prendre position dans son *topos* d'élève, car Orlane est trop éloignée de la situation et ne peut que répondre : « moi, j'ai une idée » sans pouvoir la préciser. L'enseignante se remet en retrait sans avoir donné un rôle à Orlane et en renvoyant à

nouveau la responsabilité au groupe : « *ben vous en parlez ensemble* », ce qui finalement ne permet pas à Orlane de prendre position dans son *topos* d'élève. La régulation entre les élèves, souhaitée par l'enseignante, ne fonctionne pas.

Dans la séance 2, les élèves du groupe Ziad, Nina et Florian, choisissent de prendre l'ensemble des rôles, celui qui va au magasin, celui de colleur et celui qui ajuste la collection. Aucun de ces trois élèves ne partage la responsabilité du jeu et n'aide Orlane à s'y inscrire. Orlane est même empêchée de prendre position à plusieurs reprises par les élèves du groupe. Elle ne peut ni se rendre au magasin ni coller les gommettes ; un des élèves lui précisant qu'elle n'a pas de place : « *toi tu fais rien* », ou encore lui enlevant le matériel - la colle - nécessaire à la réalisation de la tâche.

Dans cette séance, l'enseignante a plusieurs rôles. D'abord au magasin, elle distribue les pochettes de gommettes sans intervenir ; ensuite, elle choisit un rôle d'observation et d'analyse des productions avant une mise en commun et une institutionnalisation. En faisant cela, elle se conforme à ce qui a été décidé dans le cadre de la préparation des séances mais elle ne permet pas à Orlane de prendre position dans son *topos* d'élève, alors que celle-ci a fini par réussir à coller les gommettes jaunes. En effet, elle aurait pu réguler dans le groupe pour que Orlane puisse prendre position dans le rôle de colleur ou encore renforcer le rôle que Orlane essaie de prendre quand elle vient lui signaler qu'il manque une gommette jaune sur le robot, en lui demandant de vérifier et d'ajuster. À la place, elle lui demande de retourner dans son groupe avant la mise en commun : « *Orlane, va dans ton groupe* »... En choisissant de renvoyer au collectif pour institutionnaliser les erreurs (erreur de comptage, erreur de lecture du nombre écrit, non utilisation de la trace écrite) et sans re-solliciter l'élève dans le cadre de la phase 3, Orlane est empêchée de prendre position.

1.3 Analyse des discours de N. sur les techniques mises en œuvre

Dans cette section, nous continuons à nous intéresser à l'identification des praxéologies professionnelles, en nous appuyant sur les analyses simple et croisée. Les éléments repérés par l'enseignante N. dans le cadre de cette analyse simple portent pour l'essentiel sur les places respectives des élèves dans le groupe. Elle choisit d'abord d'interroger la place de Orlane dans le groupe en choisissant un épisode qui pour elle peut être trompeur s'il est décontextualisé :

Enseignante N. : J'ai choisi ce moment-là car on voit Orlane qui est l'enfant différente, qui manifeste sa joie de faire quelque chose avec le groupe et l'objectif, mon objectif hormis l'apprentissage, c'était qu'elle s'implique dans le groupe, qu'elle prenne sa place et qu'elle apprenne quand même quelque chose des autres. Donc quand on voit ce passage-là, on se dit chouette, c'est réussi. Voilà (Extrait 4J, AS, Tdp. 5)

En effet, elle repère que cette séance montre la difficile prise de position de Orlane par rapport aux enjeux de savoir, avec une élève peu présente physiquement dans le travail de groupe. Ceci l'amène à interroger ce qu'elle avait prévu pour ce groupe, soit la technique de régulation entre pairs : « *ce que j'attendais de ces enfants-là* » et a affirmé que cela n'a pas fonctionné : « *le groupe ne l'a pas intégrée du tout* ».

Elle justifie cela, à plusieurs reprises par la place d'un autre élève Ziad : « *C'est lui qui a mené le groupe* » et elle ajoute : « *Il a vraiment pris la main sur tout le groupe* ». En disant cela elle montre qu'elle repère que le *topos* plein de Ziad empêche certains élèves du groupe de prendre position dans les différents rôles possibles de la situation.

Elle exemplifie encore cela par rapport à une autre élève du groupe, Nina : « *même la petite Nina* ». C'est parce qu'elle repère que Nina, elle non plus, ne peut prendre position : « *la petite Nina qui a eu de bonnes idées* » qu'elle explique qu'elle a dû réguler en contexte entre les élèves du groupe en disant : « *il a fallu que j'intervienne* ». C'est ce qui là d'ailleurs permet au groupe d'associer des couleurs et des nombres sur la feuille blanche, suite à la prise de position de Nina dans le groupe.

Elle pointe également la régulation faite pour donner une place à Orlane, notamment sur la séance 1, où l'élève, suite à son intervention, met un trait vert sous le nombre 17.

Enseignante N. : Je suis intervenue une première fois, à un moment pour demander ce qu'a fait Orlane. Voilà, elle n'avait pas trop participé et si elle est autorisée au dernier moment à colorier en vert, colorier ou coller les petits tickets verts, c'est parce que j'ai demandé à ce qu'elle fasse quelque

chose... (Extrait 4J, AS, Tdp. 7).

Dans le cadre de l'analyse croisée, l'enseignante H. choisit un extrait dans la séance 2, qui porte également sur la question du partage de responsabilité à l'intérieur du groupe et sur la difficulté pour Orlane à prendre position dans son *topos* d'élève. C'est sur cette question des places dans le groupe que l'échange entre les deux enseignantes s'engage, reconnaissant la difficile prise de position pour Orlane, l'absence de régulation entre pairs dans le groupe et le justifiant par un *topos* trop important de Ziad.

2. Étude de cas 2¹

La séance 1 Robot (S1R) a été filmée le 12 novembre 2013 et a duré 28 minutes. La séance 2 Robot (S2R) a été filmée le 4 décembre 2013 et a duré 1 heure 11 minutes. L'entretien *post* a duré 10 minutes après la séance 1 Robot (SR1) et 7 minutes après la séance 2 Robot (SR2). L'analyse simple s'est tenue le 25 avril 2014 et elle a duré 4 minutes. L'analyse croisée s'est faite le 15 décembre 2014 avec les deux enseignantes N. et H. sur un temps de 4 minutes.

2.1 Présentation du contexte

Dans cette classe de CP de 19 élèves, nos observations portent sur Mathias. Ce dernier est décrit par l'enseignante comme ayant un besoin d'aide pour fixer son attention. La classe est partagée en cinq groupes de quatre élèves, sauf pour un groupe où ils sont trois. Les groupes sont constitués par niveau. Le groupe de Mathias est composé de trois autres élèves : Tom, Antoine et Lisa. Selon l'enseignante, Mathias ne présente pas de difficultés d'apprentissage, mais il semble avoir des difficultés à travailler en groupe, un robot supplémentaire est par ailleurs prévu par l'enseignante.

Concernant l'organisation des deux séances, il est important de noter que la séance 2 de l'enseignante H. s'est faite trois semaines après la première séance, ce qui n'était pas le cas pour la séance 2 de l'enseignante N. qui a été réalisée deux jours après la première séance. En effet, l'un des objectifs des deux enseignantes pour cette séance visait l'éloignement temporel de façon à « *amener les élèves à créer une trace écrite du dénombrement réalisé et pas seulement à retenir un nombre dans leur tête* » (entretien *ante*, Tdp. 2). Nous présentons ci-dessous le synopsis des deux séances :

Temps	Les phases de la séance	Mode de regroupement
0 – 09 min	Phase 1 / Introduction des règles progressivement, consignes, présentation du matériel et mise en groupe	Collectif
09 – 27 min	Phase 2 / Travail en autonomie de chaque groupe	Petits groupes
27 – 28 min	Phase 3 / Récupération des robots par l'enseignante et rappel de dernières consignes	Petits groupes

Tableau 2. Synopsis de la séance de l'enseignante H. situation Robot 1 (SR1)

Temps	Les phases de la séance	Mode de regroupement
00 – 14 min	Phase 1 / Consignes et organisation du milieu	Collectif
14 – 48 min	Phase 2 / Travail en autonomie de chaque groupe	Petits groupes
48 – 1 h 11 min	Phase 3 / Mise en commun et Institutionnalisation	Collectif

Tableau 3. Synopsis de la séance de l'enseignante H. situation Robot 2 (SR2)

Les épisodes choisis se passent dans la phase d'introduction des consignes en mode collectif (phase 1) et dans la phase de travail du groupe de Mathias (phase 2) de la séance 1 ; mais aussi dans la phase 2 (travail du groupe de Mathias) de la séance 2. Le travail en groupe est l'une des formes de travail normalement utilisée par cette enseignante.

¹ Une partie de cette étude de cas a fait l'objet d'une contribution (Suau & Assude, 2016), nous en reprenons certains éléments en lien avec notre objet d'étude, notamment sur l'analyse des techniques.

2.2 Analyse des techniques de H. relatives au type de tâche « donner une place à l'ERIH »

Dans la séance 1, une importance est donnée à l'organisation du travail en groupe. Cette importance se distingue à travers différents moments. D'abord, par la consigne, que l'enseignante H. donne en collectif. L'enseignante va insister à trois reprises sur cette notion : « *il va surtout falloir vous organiser* », « *vous organiser dans votre groupe* ». Ensuite, lorsque les élèves sont en petits groupes, l'enseignante reviendra sur cette notion d'organisation dans chacun des groupes notamment dans celui de Mathias, où elle rappelle aux quatre élèves la nécessité de s'organiser entre eux : « *je vous donne un papier mais, par contre, il faut vous organiser pour compter* ». Cette organisation concerne plusieurs tâches du travail du groupe. Les différentes tâches ne sont pas précisées par l'enseignante qui laisse ainsi au groupe la responsabilité de l'organisation du travail. Par ailleurs, dans le cadre de l'entretien *ante*, dans le discours de l'enseignante H., nous relevons également la présence de cette question d'organisation et le fait qu'elle a repéré que, pour elle, Mathias n'a pas de difficulté d'apprentissage, mais une difficulté à travailler en groupe. On pourrait penser, par cette anticipation, que l'enseignante a le souci de vérifier si cette organisation est bien mise en place. Mais nous observons que la régulation faite par l'enseignante H. dans le groupe est tardive, car la tâche est déjà réalisée. L'enseignante est dans l'action et elle pense qu'ils se sont organisés en groupe, qu'il y a quatre choses à compter et que chacun a pris une partie du corps du robot (les bras, les jambes...). Mais quand elle demande au groupe de Mathias ce qu'il a fait, elle se rend compte que Mathias n'a rien fait. Elle fait le constat et elle accepte que Mathias ait pris cette position d'observateur et pas celle d'acteur de la tâche proposée. Pour Mathias, comme pour les autres, il n'y a pas d'organisation explicite car l'enseignante laisse cette responsabilité au groupe. Les trois autres élèves prennent une position d'élève en assumant plusieurs rôles, soit le rôle de celui qui dénombre, soit celui qui note et code (ici en représentant les parties du corps) sur la feuille blanche, soit celui qui vérifie en cochant. Or ce n'est pas le cas pour Mathias qui n'arrive pas à prendre un rôle dans les tâches à accomplir ; soit il n'ose pas prendre la place, soit il laisse faire les autres mais il n'est pas empêché comme dans l'étude de cas 1. Il apparaît là une difficulté dans la régulation du milieu (régulation mésogénétique) par l'enseignante. Ainsi, nous pouvons dire qu'anticiper la difficulté et proposer au groupe de s'organiser à plusieurs reprises dans le collectif et le petit groupe n'est pas suffisant pour que cela puisse fonctionner pour tous les élèves.

Le groupe de Mathias fonctionne dans le sens de la tâche, celle-ci étant résolue. Le groupe a représenté les différentes parties du corps et les a associées à un nombre.

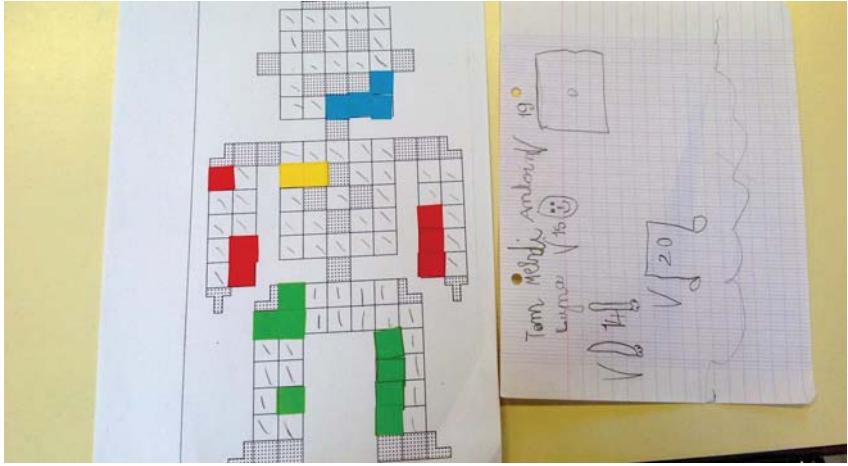
	Ce qui est attendu : - Pour la tête : 16 carrés bleus - Pour les bras : 14 carrés rouges (7 + 7) - Pour le corps : 19 carrés jaunes - Pour les jambes : 20 carrés verts
---	---

Illustration n° 2. Robot du groupe de Mathias, Tom, Antoine et Lisa séance 1 (SR1)

En effet, ce qui semble le plus important pour les élèves, c'est d'avoir résolu la tâche ce qui ne pose pas de problème dans ce groupe (même si les élèves se sont trompés pour le nombre de carrés de la tête du robot - ils ont mis 15 au lieu de 16). Les élèves du groupe, Tom, Antoine, Lisa ont dénombré les carrés dont ils avaient besoin pour le robot.

Dans la séance 2, dans le travail en petit groupe, Mathias est aussi en retrait de la situation ; il ne rentre pas dans la tâche. Alors même que l'enseignante intervient à deux reprises dans le groupe et sur le milieu pour permettre à tous les élèves du groupe de participer au jeu. Il ne prend pas une position d'élève relativement à ce savoir.

2.3 Analyse des discours de H. sur les techniques mises en œuvre

L'enseignante H. dans l'analyse simple choisit un extrait dans la séance 2 où Mathias est dans l'activité, car suite à cette séance elle explique qu'elle s'est demandée si Mathias avait pu prendre position, compte tenu du fait qu'elle était à l'écart en tant que marchande (rôle). C'est ce qui l'amène, explique-t-elle, à observer spécifiquement cette séance. Elle le repère une première fois au moins visuellement dit-elle dans le groupe :

Enseignante H. : ... Qu'est ce qu'il fait exactement. Je ne sais pas. Mais il se penche dessus et il a l'air de pointer, de compter, il fait des choses sur ses doigts. On ne sait pas exactement ce qu'il fait, mais on a l'impression du moins visuellement qu'il est accroché à l'activité. Voilà (Extrait 4L, AS, Tdp. 1).

Mais surtout dans la phase en collectif où il fournit une réponse qu'elle qualifie de pertinente. C'est ce qui l'amène à s'interroger sur les formes d'étude qu'elle peut utiliser :

Enseignante H. : Mais je pense qu'il était dans l'activité, car dans la mise en commun, ... Je leur ai alors demandé comment ils auraient pu faire pour éviter cette erreur. Ils ont proposé des choses comme « il n'avait qu'à gommer » etc. et Mathias a proposé : il n'avait qu'à entourer le nombre. Bon, alors c'était pertinent quoi. Et là, il était dans l'activité, puisqu'il m'a répondu et bien répondu. Voilà. Mais ça me questionne toujours sur le travail de groupe, l'intérêt du groupe. Et je me rends compte pour Mathias que ça n'a pas d'intérêt au-delà de deux... Maintenant, avec de l'expérience (Extrait 4L, AS, Tdp. 5).

Elle repère également les différentes régulations qu'elle a faite dans le groupe sur le milieu, en remettant la feuille robot, la colle, au centre et « je sépare, je les change de place », c'est ce qui permet selon elle qu'Antoine se mette dans l'activité et que Mathias s'y intéresse : « il n'y a qu'à ce moment-là, où j'ai vu Mathias se rapprocher du groupe et de s'intéresser à ce qui se passait ». Elle pointe également que Tom et Lina sont dans le jeu, dans une position plutôt haute « c'est Tom qui gère. Lina, elle gère aussi la petite fille parce que elle a envie de participer donc quoi qu'il arrive, même si Tom a pris un peu le dessus » et que cela l'amène également à intervenir (le partage des responsabilités n'étant pas présent pour l'enseignante H.).

IV – DISCUSSION – CONCLUSION

Dans cette analyse de deux cas didactiques, nous nous sommes employée à expliquer et à comprendre à partir de la forme d'étude « travail en petit groupe » et relativement à un type de tâche « donner une place à l'élève reconnu institutionnellement handicapé » les praxéologies professionnelles de deux enseignantes. Dans l'étude de cas 1, l'analyse des deux séances montre que l'absence de partage des responsabilités entre les élèves du groupe et les différents empêchements produits ne permettent pas à l'ERIH de prendre position dans son *topos* ou que très faiblement. Ainsi, contrairement à l'énonciation de l'enseignante dans l'entretien *ante* « on va l'intégrer à un groupe qui l'accepte bien, qui le respecte et qui l'aide à travailler », le travail en groupe ne permet pas de favoriser la participation de tous les élèves. Ainsi, cette forme d'étude n'apparaît pas, dans ce contexte, comme une condition permettant à l'ERIH de prendre position dans son *topos* d'élève, malgré un certain nombre de régulations mises en œuvre par l'enseignante. Dans l'étude de cas 2, l'analyse de ces deux séances montre que le contrat didactique différentiel relatif à Mathias – une attente de socialisation – dans cette situation a empêché l'enseignante d'observer finement le travail du groupe et celui de Mathias et que celui-ci n'a pas réussi à prendre position dans son *topos* d'élève.

L'analyse des discours dans ces deux études de cas nous a également permis de mettre en évidence que les deux enseignantes repèrent toutes les deux l'absence de partage de responsabilité dans le groupe entre les élèves (étude de cas 1 et 2) mais aussi que la question du *topos* vide de l'ERIH et celle du *topos* plein d'un autre élève dans le groupe est centrale (étude de cas 1). Concernant l'enseignante N., celle-ci repère précisément que les élèves acceptent un rôle suite aux régulations inter-topogénétiques mises en œuvre ; ces dernières permettant de donner une place à deux élèves qui n'arrivent pas à prendre

position. Elle repère également que les régulations entre pairs n'ont pas fonctionné alors que, pour elle, le milieu était organisé en ce sens. Son discours s'inscrit davantage sur les rôles que les élèves acceptent de prendre ou de ne pas prendre suite à ses régulations. Ainsi, dans son discours l'enseignante N. explicite la praxis mise en œuvre en l'associant à la fois aux techniques de régulation, mais aussi aux places que les élèves choisissent de prendre, qu'ils sont empêchés de prendre ou de ne pas prendre dans le travail en petit groupe. Les éléments repérés sont pour elles explicatifs de la difficile prise de position de l'ERIH et de son exclusion des apprentissages. Concernant l'étude de cas 2, l'enseignante met au centre de son discours le retrait de l'ERIH dans le travail de groupe et son adhésion lors de la mise en commun. Concernant le travail en groupe, la question des places entre les élèves est fortement présente dans le discours de cette enseignante. Elle justifie la mise en œuvre de régulations mésogénétiques (intervention sur le milieu) pour donner une place à Antoine et à Mathias notamment en raison des positions surplombantes des deux autres élèves du groupe. L'enseignante H. repère également la mise en activité d'Antoine suite à ses régulations, ce qui pour elle n'est pas le cas de Mathias.

Ainsi, par ces travaux, nous interrogeons le travail en petit groupe qui peut apparaître dans la culture professorale – notamment dans l'accueil des ERIH – comme une forme d'étude qui constitue en soi une condition d'accessibilité pour les élèves reconnus institutionnellement handicapés. Or l'analyse des deux études de cas permet de montrer que cette forme d'étude peut empêcher l'accessibilité d'un élève au savoir s'il n'arrive pas à prendre la position d'élève et à assumer au moins un rôle dans l'accomplissement des tâches, soit parce qu'il peut être empêché (étude de cas 1), soit qu'il n'arrive pas à prendre position dans le groupe (étude de cas 2). D'une conception première – le travail de groupe facilitateur de l'inclusion – il devient une forme d'étude comme une autre, à questionner sur les conditions de sa mise en œuvre dans la classe.

V - BIBLIOGRAPHIE

ARMSTRONG F. (2009) « Handicap et scolarisation en Angleterre : Une politique éducative qui s'appuie sur les « besoins spécifiques » des élèves », *Journées d'étude « Le handicap à l'école : travailler ensemble »*, INRP (les 11 et 12 mai 2009), téléchargeable : <http://www.inrp.fr/manifestations/formation/handicap-ecole>

ASSUDE T., PEREZ J.-M., SUAU G., TAMBONE J. & VERILLON A. (2014), Accessibilité didactique et dynamique topogénétique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 34.1, pp. 33-57

ASSUDE T., PEREZ J.-M., SUAU G. & TAMBONE J. (2015) Conditions d'accessibilité aux savoirs (pp. 209-222). In Zaffran, J., (Éd.). *Accessibilité et handicap*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

CHEVALLARD Y. (1999) Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. 19(3), pp. 221-266.

CHEVALLARD Y. (2009) La TAD face au professeur de mathématiques. Communication au séminaire DiDiST de Toulouse. téléchargeable : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=162

CHEVALLARD Y. (2010) La didactique, dites-vous ? *Education & didactique*, vol. 4, n° 1, pp. 139-147.

CHEVALLARD Y. (2014) Des didactiques des disciplines scolaires à la didactique comme science anthropologique, Sur un obstacle épistémologique, psychologique et institutionnel, *Education & didactique*, vol. 8, n° 1, pp. 35-43.

GRAWITZ M. (2001) *Méthodes des sciences sociales*. Onzième édition (2015). Paris : Editions Dalloz

MAZERAU P. (2008) *De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés : état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants, Éclairages sur la situation européenne*. Recherche réalisée pour l'UNSA éducation avec le concours de l'IRES.

MAZERAU P. (2011) Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés, in Gombert, A. & Guedj, D., (Dir.). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves en situation de handicap. Travail et formation en éducation* n° 8, téléchargeable : <http://tfe.revues.org/1562>

PEREZ J.-M. & ASSUDE T. (2013) *Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

SCHUBAUER-LEONI M.-L. & LEUTENEGGER F. (2002) Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In Leutenegger F. et Saada-Robert M., (Eds). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Louvain la Neuve : De Boeck. Raisons éducatives, pp. 227-251.

SENSEVY G. (2011), *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck

COMMUNICATION C27– Échange d'expériences et recherche universitaire

SUAU G. & ASSUDE T. (2016) Pratiques inclusives en milieu ordinaire : accessibilité didactique et régulations. *Carrefours de l'éducation*, 42, pp. 155-169.

SUAU G. (2016) *Pratiques inclusives en mathématiques d'enseignants de classe ordinaire dans le premier degré*, thèse de doctorat de psychologie, Université de Lorraine, Metz.

TOULLEC-THÉRY M. & ASSUDE T. (2012) (Ed.) Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion ? *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 57.

ZAFFRAN J. (2015), *Accessibilité et handicap*, Grenoble : PUG.

ZAFFRAN J. (2013) La règle et la norme ou comment dépasser l'hiatus de l'inclusion scolaire in Perez J.-M. & Assude T. (Dir.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires, paradoxes, contradictions et perspectives*. Nancy : PUN, pp. 15-27.