

# Penser les apprentissages plutôt que se focaliser sur les « troubles »

L'inclusion correspond à une école pour tous, quels que soient l'origine sociale, les difficultés d'apprentissage ou le handicap. De nouvelles questions, des contraintes inédites, des tensions traversent donc le métier. L'enjeu est en effet de taille, mais de nombreux enseignants le relèvent déjà au quotidien. Les exemples de pratiques exposés dans ce numéro en témoignent et nous engagent à déceler des pistes qui faciliteraient une inclusion réussie.

## Différencier la construction de technique dans une expérience collective

À l'école, apprendre consiste à se confronter à des objets d'apprentissage, le plus souvent dans une situation collective. Pour que chacun y prenne sa part de responsabilité, une différenciation est nécessaire. Des aides ciblées peuvent être mises en place pour certains. Mais dans l'adaptation des dispositifs, un écueil toujours possible tient dans le fait de perdre ce qui fait le fond de l'APSA, ses contradictions fondamentales, les émotions qu'elle porte. Pourtant, un des enjeux de l'inclusion réside dans l'accès de tous à ce qui fait la dimension culturelle des savoirs qui sont enseignés. Dans les aménagements du badminton qu'il propose, Michel Thiebaut essaye de porter cette exigence : une activité dans laquelle la recherche du gain loyal de la rencontre va amener Adrien à se transformer et construire des tactiques et des techniques d'intervention sur le jeu.

Dans le cas d'Adrien comme dans bien d'autres, cette différenciation ne peut pas seulement être synonyme d'individualisation : le risque serait en effet de juxtaposer les élèves handicapés au groupe et non de les y inclure, ce qui contribuerait à une sorte d'exclusion de l'intérieur. Le plus souvent, même très hétérogène, tout groupe d'élèves tire profit de ce que chacun sait ou peut faire et progresse ainsi dans ses apprentissages. Les approches proposées dans ce numéro montrent ainsi que les professeurs pensent plutôt à un partage des tâches. Ils ne perdent de cette manière ni l'enjeu d'apprentissage collectif ni l'exigence inhérente à cet apprentissage et évitent de réduire l'action, pour les élèves les plus en difficulté, à une simple répétition de gestes. La construction de techniques se joue alors au sein de ces partages de tâches où la recherche d'une réussite en acte durable tend vers une démarche d'organisation explicite et partagée pour agir. L'exemple qu'évoque Christine Dupraz sur la natation est éclairant. Dans l'impossibilité de mobiliser les jambes, il faut malgré tout trouver, pour nager, comment combiner les exigences liées à la respiration, la propulsion et l'équilibre. On imagine comment la recherche d'efficacité peut amener à des échanges qui croisent des dispositions génériques et spécifiques de la technique. Le commun, résultat d'une composition avec les contraintes constitutives de l'APSA imposées à tous (respiration, propulsion, équilibre), se frotte dans les apprentissages à une forme de « style » personnel ajusté aux possibilités particulières de l'élève. Le handicap fait que, moins qu'ailleurs, les techniques peuvent être appliquées ou

reproduites, il faut absolument les reconstruire dans un cadre contraint par les exigences de l'APSA.

## Négocier avec l'élève pour trouver avec lui de possibles engagements

Différencier en fonction des élèves est donc une attente, mais difficile à atteindre. Des observations nombreuses et parfois fastidieuses sont à prévoir. On ne pense pas toujours que l'élève lui-même peut exprimer ce qu'il se sent capable de faire ou ce qu'il pourrait faire mieux (la famille aussi est souvent une excellente source de connaissances). Il est souvent le mieux placé pour envisager les moyens de sa réussite, en interaction avec le professeur qui, lui, détient et propose des savoirs, des techniques, des astuces pour le faire progresser. Bien entendu, tout n'est pas à négocier, mais c'est une manière de responsabiliser l'élève, de l'engager vers un futur renouvelé qui peut même aboutir à une sorte de contrat si nécessaire.

Le compte-rendu de pratique sur l'activité cirque illustre cette compétence professionnelle à contractualiser les apprentissages dans des « compromis », qui, pour Julien, correspondent à des projets de transformation ambitieux. Son récit traduit un regard sur cet élève non pas en terme de déficience (celui qui ne peut pas), mais plutôt de potentiel à développer. Les aménagements ingénieux proposés par Grégory Monin sur le relèvement des manches pour créer des repères visuels participent de cette logique. Ce sont des aides à l'apprentissage, pas des soutiens à la réussite. Expliquer, expliciter ses ressentis, mais aussi ses techniques (et définir les problèmes rencontrés), ses choix, ses obstacles permet de mettre le langage au cœur de l'activité. Et l'on sait le bénéfice que cette mise en mot produit chez celui qui agit.

## Compensation-accessibilité

L'attention centrale dans toute démarche inclusive se porte sur la situation de handicap. Sans nier la personne, il s'agit d'agir sur son environnement et, dans l'école, sur la situation d'enseignement-apprentissage pour la rendre accessible. La délégation interministérielle aux personnes handicapées (DIPH), en 2006, ne réduit plus l'accessibilité à l'accès optimisé des locaux ou des services, mais l'élargit à « l'adaptation des cursus, des méthodes et outils pédagogiques, l'adjonction d'aides techniques et/ou humaines lui [la personne handicapée] permettant l'appropriation des savoirs et la construction des compétences de son parcours de formation »<sup>1</sup>. Les apprentissages dont le rôle



émancipateur n'est plus à prouver sont mis au premier plan, avec des mesures compensatoires qui réduisent l'inégalité de départ : c'est un droit pour chaque personne handicapée. À côté des aides humaines et matérielles, on peut penser la compensation comme un moyen de donner une expérience supplémentaire.

Pourquoi alors ne pas programmer des cycles un peu plus longs (les collègues le soulignent dans leurs contributions) et donner ainsi le temps à ceux qui présentent des difficultés de « se transformer » ? Il y a peut-être alors à faire le deuil de l'ensemble de la programmation, car sans doute plus que d'autres, les élèves en situation de handicap feront les frais de cycles courts. Un temps plus long ne se conjugue pas uniquement sous le mode du soutien ou de la remédiation, il peut s'imaginer à l'inverse dans une logique d'anticipation qui consisterait à développer des temps d'apprentissage pour certains élèves en amont du cycle de leur classe. On pourrait imaginer qu'en Badminton, Adrien fasse deux cycles en parallèle dans deux classes différentes. Cet aménagement lui permettrait d'être en anticipation sur un cycle dans la perspective de mieux participer au second. Ce n'est certes pas simple à organiser, mais le travail en équipe d'établissement peut ouvrir des pistes innovantes. Inclure un-e ou plusieurs élève.s en situation de handicap, avec les errances, les essais, les erreurs que cela suppose, ne peut être envisagé comme une responsabilité en solo. La partager en équipe permet de faire émerger des controverses de métier et donc, à plusieurs, de réinterroger les apprentissages, d'y déceler les obstacles potentiels, les problèmes à résoudre, de penser à l'articulation des temps nécessaires à l'apprentissage de tout élève. Travailler en équipe pourrait alors engager une réflexion pour rompre parfois avec l'unité classe. La forme scolaire peut en effet empêcher de penser des solutions innovantes. Mais c'est une richesse souvent explorée en EPS *via* des emplois du temps en barrette qui permettent à plusieurs professeurs de proposer des ateliers pour des élèves de classes différentes.

« Le handicap fait que, moins qu'ailleurs, les techniques peuvent être appliquées ou reproduites, il faut absolument les reconstruire dans un cadre contraint par les exigences de l'APSA. »

L'inclusion réactive la nécessité de rendre toute situation accessible à chacun, enjeu principal quand l'hétérogénéité des élèves s'accroît. Chaque professeur est de ce fait interpellé pour adapter, (ré)aménager la situation d'apprentissage après avoir localisé les obstacles potentiels que pourrait rencontrer l'élève, tout en prenant soin que « *les apprentissages se réalisent principalement au sein du groupe classe et que le temps d'engagement de l'élève dans les activités scolaires est peut être le levier central sur lequel on doit agir* » (Attali, Bressoux, 2002).

L'exigence didactique est donc renforcée, où une connaissance approfondie des APSA, des obstacles, des moyens pour les dépasser ou les contourner permet de se sortir d'impasses. C'est à cette condition que l'on va « *départir l'élève de sa condition d'être déficient pour acquérir la qualité d'être à besoins éducatifs particuliers et [d']organiser le sens de la scolarisation autour du besoin éducatif de l'enfant et non de sa déficience ou de son trouble* » (Ebersold, 2012). ♦ Marie Toullec-Théry\* et

Bruno Lebouvier

S. Ebersold (2012). Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques. In M. Toullec-Théry & T. Assude (coord.). Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion ? *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°57, p. 55-64.

A. Attali & P. Bressoux (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premiers et seconds degrés*. Paris : rapport établi à la demande du haut conseil de l'évaluation de l'école.

Marie Toullec-Théry est Maître de conférences à l'Université de Nantes.

1. Ministère de l'Éducation nationale, DIPH, septembre 2006.