

Le Cerfa : un projet pilote pour soutenir l'élaboration de communautés d'apprentissage dans le contexte de l'enseignement auprès d'élèves ayant un trouble du développement

Delphine Odier-Guedj and Sylvie Normandeau

Volume 20, Number 1, April 2012

Actes du Colloque *Participation à la vie éducative, apprentissages et transitions*

Proceedings of the Colloquium *Participation to Education Life, Learnings and Transitions to Adult Life*

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1086772ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1086772ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Réseau International sur le Processus de Production du Handicap

ISSN

1499-5549 (print)

2562-6574 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Odier-Guedj, D. & Normandeau, S. (2012). Le Cerfa : un projet pilote pour soutenir l'élaboration de communautés d'apprentissage dans le contexte de l'enseignement auprès d'élèves ayant un trouble du développement. *Développement Humain, Handicap et Changement Social / Human Development, Disability, and Social Change*, 20(1), 79–90. <https://doi.org/10.7202/1086772ar>

Article abstract

Both a training device in the field, through teacher accompaniment and research center on professional development, the Centre d'Études et de Recherches pour Favoriser l'Apprentissage (Cerfa) is available to all teachers in the Vallée-des-Tisserands board of education who work with students who have a developmental disorder (autism spectrum disorder, dysphasia, intellectual disabilities) and make a request. This device supports teachers in their professional development by offering them a place to live the Word in all that it is reflexive and dialogical. Having experienced a first appropriation for the development of the activity by speaking of and sharing experience, teachers are able to define a group project such as "learning community".

Le Cerfa : un projet pilote pour soutenir l'élaboration de communautés d'apprentissage dans le contexte de l'enseignement auprès d'élèves ayant un trouble du développement

DELPHINE ODIER-GUEDJ¹ ET SYLVIE NORMANDEAU²

¹ Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

² Cerfa, Québec, Canada

Acte du colloque • Proceeding of the Colloquium

Résumé

À la fois dispositif de formation continue sur le terrain, par le biais d'accompagnements des enseignants, et pôle de recherche sur le développement professionnel, le Centre d'Études et de Recherches pour Favoriser l'Apprentissage (Cerfa)¹ est accessible à tout enseignant de la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands qui en fait la demande et qui travaille avec des élèves qui ont un trouble du développement (trouble du spectre de l'autisme, dysphasie, déficiences intellectuelles). Ce dispositif soutient les enseignants dans leur cheminement professionnel en leur proposant un espace pour vivre la parole dans tout ce qu'elle est de réflexive et de dialogique. Ayant ainsi vécu une première appropriation de l'élaboration de son activité par la parole et par le partage d'expériences, les enseignants sont à même de définir un projet collectif du type « communauté d'apprentissage ».

Mots-clés : trouble envahissant du développement, accompagnement des enseignants, communauté d'apprentissage, éducation primaire et secondaire

Abstract

Both a training device in the field, through teacher accompaniment and research center on professional development, the Centre d'Études et de Recherches pour Favoriser l'Apprentissage (Cerfa) is available to all teachers in the Vallée-des-Tisserands board of education who work with students who have a developmental disorder (autism spectrum disorder, dysphasia, intellectual disabilities) and make a request. This device supports teachers in their professional development by offering them a place to live the Word in all that it is reflexive and dialogical. Having experienced a first appropriation for the development of the activity by speaking of and sharing experience, teachers are able to define a group project such as "learning community".

Keywords : pervasive developmental disorder, teaching support, learning community, primary and secondary education

¹ Ce projet pilote est co-financé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands et l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

This pilot project is co-financed by the Ministry of Education, Leisure and Sports, Vallée-des-Tisserands board of education and l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

L'arrivée en classe d'un enfant qui a des problèmes de langage ou de communication modifie grandement les points de repères et les analogies pratiques à partir desquels un enseignant invente son action au quotidien. Inévitablement, celui-ci doit repenser son propre rapport au langage et à l'enseignement : Comment dois-je adapter mon propre langage? Comment aider l'élève à apprendre s'il ne comprend pas suffisamment ce que je lui dis? Existe-t-il des approches éducatives à privilégier? Dans le contexte québécois actuel, nous ne pouvons pas ignorer le fait que la formation initiale des enseignants est totalement lacunaire en ce qui a trait à des savoirs spécifiques sur la rencontre avec ces élèves². Les enseignants sont donc démunis tant au plan de leurs connaissances théoriques sur les troubles et sur les interventions didactiques et pédagogiques que sur celui des moyens à utiliser afin de créer un lien avec leurs élèves et de leur permettre d'apprendre (Correa-Molina & Gervais, 2008, chap. 4). De plus, « l'organisation du travail en milieu scolaire place les enseignants dans des conditions physiques et intellectuelles qui les isolent de leurs collègues et qui limitent leurs échanges professionnels » (Leclerc, Moreau, & Clément, 2011, p. 1). Dans ce contexte, ils sont amenés à construire des connaissances au cours de leurs pratiques dans des situations parfois extrêmes où cohabitent perte d'estime de soi, manque de confiance dans leur pouvoir d'action et cristallisation de valeurs négatives sur l'éducabilité des élèves. Parmi les différents dispositifs qui concourent au développement professionnel, celui des communautés d'apprentissage pourrait répondre à ce manque de formation initiale et ce besoin de cheminement professionnel tout au long de sa carrière. Elles permettent la « construction de connaissances théoriques concernant l'enseignement, sur lesquelles les décisions peuvent être basées » (Butler, 2005).

² Les formations initiales données par les universités francophones du Québec (baccalauréat en adaptation scolaire) abordent les pathologies sous leur angle général (identification des critères de diagnostics par exemple) mais quasiment pas au niveau des interventions spécifiques avec des élèves non verbaux ou peu verbaux.

Dans ces dispositifs, l'accent est mis sur l'importance de comprendre le sens que les enseignants donnent à leurs connaissances et à leurs pratiques dans un lien étroit entre appropriation personnelle et appropriation collective des savoirs et des valeurs. Cette démarche repose sur la mise en mots des actions et des connaissances. « La communauté d'apprentissage porte en elle le défi d'agir "dialogiquement", en créant un contexte capable de confronter de façon constructive des modes de pensée distincts, des intérêts divergents en vue d'un objectif commun » (Orellana, 2005, p.71).

Cet usage du langage peut s'avérer particulièrement complexe en situation de malaise dans son enseignement et lorsque celui-ci repose grandement sur l'utilisation du non-verbal (mimiques, gestes, supports visuels difficiles à raconter). Dans cet article, nous montrerons comment le dispositif du Centre d'Études et de Recherches pour Favoriser l'Apprentissage (Cerfa) apporte, aux enseignants qui le désirent, une première expérience d'élaboration d'un sens à leur pratique auprès d'élèves en difficultés de langage et de communication.

L'usage du langage dans les communautés d'apprentissage

La conclusion de l'étude de Dionne, Lemyre et Savoie-Jacq (2010, p. 13) permet de mieux situer les enjeux liés à tout dispositif de développement professionnel qui prendrait la forme d'une communauté d'apprentissage.

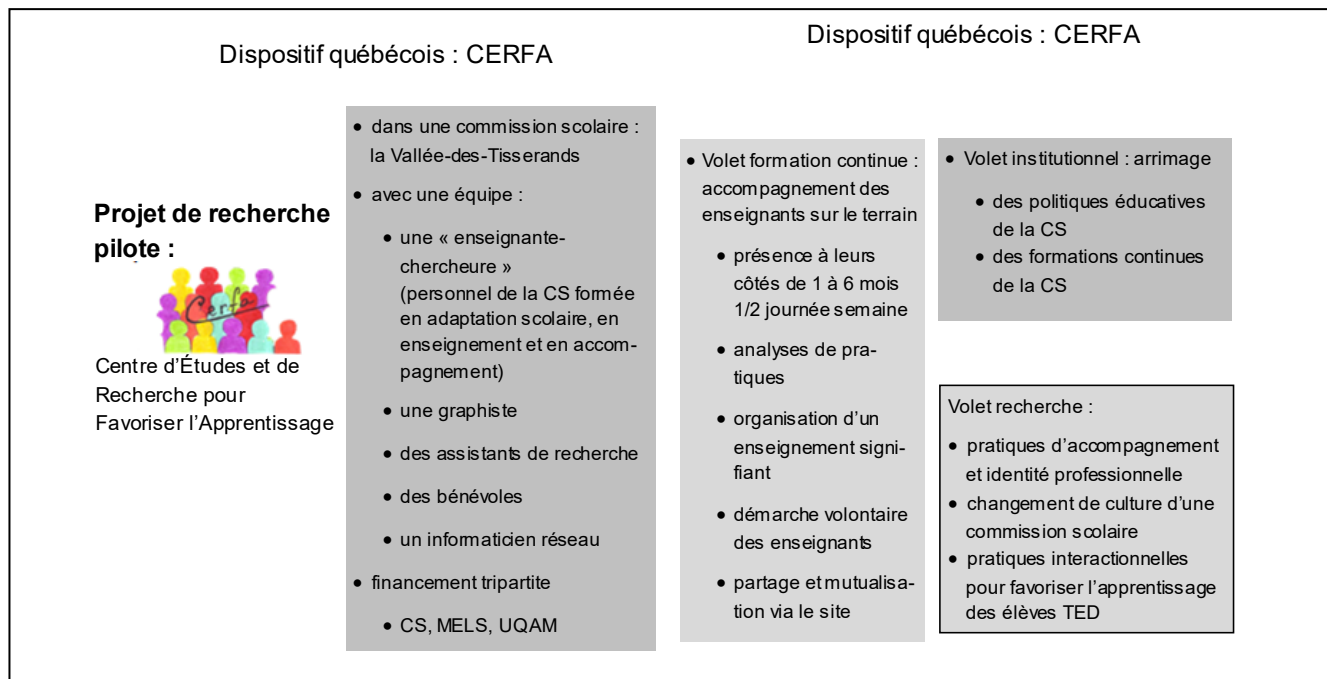
« Pour certains auteurs, la communauté d'apprentissage sert à la construction de connaissances personnelles, alors que pour d'autres, ces connaissances sont construites au profit du groupe. Le rôle de la communauté d'apprentissage est aussi perçu comme clairement orienté vers l'amélioration des pratiques. Enfin, la communauté d'apprentissage sert aussi à satisfaire une quête de sens, surtout lorsque les membres viennent y chercher des solutions à leurs problèmes de pratique. Cette quête de sens rejoint simultanément la construction d'un savoir individuel et collectif. Dans



les ouvrages analysés, la dimension affective de la communauté d'apprentissage est associée à une signification liée soit au partage, soit au soutien. Ces fonctions sont mutuellement englobantes : pour se sentir libre de partager son savoir pratique comme on le vit en salle de classe, il faut se sentir soutenu et respecté dans son action pédagogique et vice-versa. Quant à la dimension idéologique, les fonctions qui ressortent de la communauté d'apprentissage sont l'ouverture des enseignants à la connaissance scientifique, une prédisposition à adopter une posture de producteurs de savoirs et aussi un désir d'harmoniser les valeurs pour assurer une meilleure cohésion dans l'école, grâce à une vision commune. »

Nous comprenons donc que pour l'enseignant il ne s'agit pas d'assister à une simple transmission d'informations mais plutôt d'être acteur d'un développement de « processus intellectuels permettant à chaque personne d'établir par elle-même des relations appropriées entre les idées, avec originalité, créativité et capacité critique, en vue de la résolution de problèmes et de la prise de décision » (Galeano Ramírez, 1993, p. 15, trad. libre de Orellana, 2002). Or, cette démarche n'est pas simple car elle suppose un cadre sécurisant qui favorise l'estime de soi et le droit à être entendu, y compris en situation de malaises ou de crises. La recherche d'un sens à l'action s'élabore aux confins d'aspirations individuelles et collectives, et ce, par la médiation du langage. En effet, même si la participation à une communauté d'apprentissage a notamment comme objectif de pouvoir modifier son action auprès des élèves, c'est bien par la mise en mots et le partage avec le groupe que l'enseignant va effectuer ce changement, en se distanciant de ses outils et de la force émotive qu'il ressent dans son quotidien. S'approprier une relation aux autres, au savoir et à sa profession requiert donc l'usage de la fonction réflexive du langage : Que vient-il de se passer dans ma classe? Qu'est-ce que je comprends de cette situation et qu'est-ce que j'en ressens? Que savent les autres de ces situations? Et que

font-ils dans ce cas-là? Ce processus dynamique se réalise en effet non seulement dans un dialogue avec l'autre mais aussi avec soi-même. Il s'agit là d'une démarche identitaire qui se construit « dans le jeu des interrelations entre la personne et son environnement social. » (Chevrier, Charbonneau, Gohier, Anadon, & Bouchard, 2004, p. 73). Autrement dit, c'est au contact des autres professionnels que l'enseignant peut chercher à faire des liens entre son propre vécu, son psychisme et ce que les autres lui disent d'eux-mêmes. Il ne s'agit pas de faire « comme » les autres, mais de se « distinguer des autres et fortifier ses sentiments de singularités et d'autonomie (le je) » (Chevrier, Charbonneau, Gohier, Anadon, & Bouchard, 2004, p. 73). Or, dans le contexte social actuel, cette identification au groupe est sans cesse mise à mal (Malet, 1998). L'appropriation de valeurs communes, collectives, groupales n'est plus véhiculée par l'institution scolaire qui, de fait, n'est pas un cadre suffisamment étayant pour eux. (Gavarini, 2005; Morvan, 2006). L'enseignant est donc isolé (Sasseville & Paquin, 2011) de ces valeurs collectives et réflexives du langage. Les communautés d'apprentissage peuvent donc être une solution possible pour répondre à ce manque et favoriser le développement professionnel. Il nous semble toutefois nécessaire d'accompagner ce passage d'un travail individuel dans la salle de classe à une élaboration collective. Nous avons donc proposé un dispositif en deux temps. Le premier permet aux enseignants de vivre une expérience individuelle d'appropriation de leur pratique par le biais du langage en action au sein même de leur classe. Dans un second temps, s'ils en ont le désir, ils peuvent s'engager dans une communauté d'apprentissage au sein de laquelle seront élaborés collectivement différents projets.



Présentation du dispositif

À la fois dispositif de formation continue sur le terrain, par le biais d'accompagnements des enseignants, et pôle de recherche sur le développement professionnel, le Cerfa est accessible à tout enseignant de la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands (CSVT) qui en fait la demande et qui enseigne à des élèves ayant des troubles du développement (essentiellement troubles du spectre de l'autisme, dysphasie, déficiences intellectuelles). Ce centre de recherche rassemble des étudiants au doctorat, à la maîtrise, des assistants de recherche, des bénévoles en arts plastiques et en musique et deux accompagnatrices : Sylvie Normandeau : enseignante et conseillère pédagogique en adaptation scolaire, formée à l'accompagnement et impliquée en recherche (appelée enseignante-chercheure ou EC) et une chercheure : Delphine Odier-Guedj, professeure à l'Université du Québec à Montréal (UQAM)³, anciennement enseignante en classe d'aide. Institutionnellement ancré, car en lien avec les différents services de la CSVT, le

Cerfa est reconnu au sein de la politique de la commission scolaire comme un dispositif faisant sens et différences tout en étant pleinement autonome : ce qui se passe lors des accompagnements est confidentiel, les données de recherche sont anonymes, les accompagnatrices ne participent pas au classement des élèves. Les enseignants prennent connaissance du fonctionnement du Cerfa par son site Internet où les modalités liées à l'accompagnement sont décrites. Citons, par exemple, les rôles et les fonctions du chercheur et de l'enseignant (ou de l'EC), la durée approximative des phases de l'accompagnement et les possibles créations de communauté d'apprentissage⁴, ainsi que la méthodologie employée et son ancrage épistémologique⁵.

³ Au département d'éducation et formation spécialisée, spécialisée sur les interventions éducatives auprès des élèves ayant un trouble du développement.

⁴ Les communautés d'apprentissage émergent des projets des enseignants à la fin de l'accompagnement, mais également au sein du Cerfa dans la phase dite de post-accompagnement.

⁵ Le recueil de données est anthropologique, bâti sur de multiples sources recueillies en immersion : tournage vidéo, enregistrement des discussions formelles et informelles, récits de vie, prises de notes, photos (Genest : 1979, Cefai : 2010).



- Organisation du dispositif

L'accompagnement est volontaire et balisé dans le temps (entre un et six mois). Les enseignants identifient les raisons de leur demande d'accompagnement. Le fonctionnement du dispositif et les engagements réciproques leur sont ensuite présentés lors d'une première rencontre. Si l'enseignant désire continuer, débutera une période d'immersion⁶ de la chercheuse ou de l'EC, laquelle passera plusieurs jours par mois avec l'enseignant au sein de la classe pour vivre les activités, les préparer et les observer dans un processus de coconstruction⁷. La demande initiale est souvent le premier point d'ancrage d'un long chemin de changements progressifs dans les pratiques et les conceptions de l'enseignement auprès de ces élèves. Chaque situation est unique et le déroulement des accompagnements sera modulé selon la nature de la demande formulée par l'enseignant, de même que par les enjeux didactiques et psychologiques qui y sont liés. Toutes les interventions sont par contre balisées par une charte (annexe 1). Ce cadre d'intervention explicite les valeurs devant être partagées en ce qui concerne l'apprentissage et le lien à l'enfant. La chercheuse (ou l'EC) et l'enseignant coconstruisent des projets qu'ils vivront conjointement et qui seront la source des analyses réflexives. Lors de la phase de l'accompagnement, les projets sont décrits, analysés et présentés dans une section privée du site du dispositif accessible uniquement aux différents participants du Cerfa. Ces projets ne correspondent pas à des fiches pédagogiques classiques. Cette documentation explicite le chemin parcouru depuis l'identification du projet, en passant par les hypothèses élaborées pour répondre à ce projet, ainsi que ses différentes étapes et leurs réalisations. La démarche de questionnement est illustrée par des textes, des planifications d'enseignements, des documents vidéo et des photos. Elle ne constitue pas un résultat fini. Peu à peu, la

⁶ La fréquence est définie avec chaque enseignant selon ses besoins et ses désirs.

⁷ Toutes les interventions conjointes sont filmées, les entretiens sont enregistrés; les analyses réflexives réalisées à partir d'extraits de films sont elles aussi filmées la plupart du temps.

chercheuse (ou l'EC) sera moins présente dans l'action, mais aidera à l'explicitation des projets et à leur matérialisation. Puis, elle s'effacera complètement. Seule la caméra (tenue par un assistant de recherche ou disposée au plafond sans présence humaine) évoquera sa présence. À ce moment-là, si l'enseignant désire collaborer avec d'autres enseignants du Cerfa pour continuer son cheminement de changement de pratiques, un dispositif de post-accompagnement aide à l'élaboration d'une communauté d'apprentissage. Il faut maintenant se demander en quoi le Cerfa est-il « préparatoire » à ces communautés.

Élaborer sa pratique par la mise en mots : de l'isolement à la fonction réflexive du langage

Le dispositif d'immersion que nous proposons en amont de l'élaboration d'une communauté d'apprentissage permet aux enseignants de vivre une première expérience de partage au sein même des classes pour briser leur isolement et leur donner l'occasion d'être écoutés (Morvan, 2006; Guist-Desprairies, 1996; Blanchard-Laville, 2011).

- L'isolement des enseignants

En effet, les enseignants exercent une profession de l'humain (Rouzel, 2002; Terral, 1996). Ils travaillent au contact d'enfants ou d'adolescents et, comme dans tout métier social, ils font l'expérience de ce lien au quotidien, un lien chargé de désirs et de préoccupations, de représentations sur sa profession et sur l'enfance en général, sur l'élève (idéal ou agressant) et sur le handicap en particulier. À la fois lieu où toutes les créations et les innovations sont possibles et espace où l'effondrement peut vite prendre le dessus (Simon, 2006), la classe est un milieu de paroles, de langage et de changements permanents. L'enseignant parle pour préparer ses interventions, il parle pour aider à apprendre, il questionne les élèves sur leurs savoirs antérieurs, propose des situations d'apprentissage par le biais du langage, il écoute les cheminements de pensée des élèves, etc. Pourtant, malgré cette apparente omniprésence du langage, les en-

seignants sont extrêmement isolés (Leclerc, Moreau, & Clément, 2011). Ils le sont de leur propre parole au niveau de sa fonction réflexive et de sa fonction dialogique avec le groupe professionnel auquel ils appartiennent. Ils s'adressent à leurs élèves, mais peu à leurs collègues. Les groupes de parole, les regroupements de travail, les collaborations sont exceptionnels (Huberman, 1993). Dans la situation qui nous intéresse ici, les enseignants vivent une double frustration : peu de discours avec leurs pairs, mais aussi peu de discours au sein de leur classe. Beaucoup d'enseignants travaillant avec des élèves qui ne parlent pas de façon habituelle sont démis de leur principal outil de travail : le langage (Guedj, 2010). Les échecs discursifs qu'ils vivent avec leurs élèves les confrontent plus qu'à l'ordinaire « à l'incomplétude de (leur) savoir-faire, au sentiment d'impuissance et à la culpabilité » (Netter, 2006, p. 104). Un paradoxe naît du fait qu'ils conçoivent socialement et éthiquement l'importance du « devoir d'éducabilité de tout enfant » sans pouvoir pour autant se reconnaître « compétent » dans la mise en élaboration de cette éducation, dans les actes concrets de leur quotidien professionnel. « Le contexte social actuel soumet tous les professionnels, et les professionnels de la relation n'y échappent pas, à une série d'exigences paradoxales et les pousse à des mouvements où "atteindre un idéal d'excellence devient une prescription banale"⁸ » (Blanchard-Laville, 2011, p. 132). En effet, pour la société et via les politiques éducatives actuelles, les enseignants sont invités à être efficaces, à accepter toutes les situations, toutes les déstabilisations inhérentes à la rencontre de l'enfant en difficulté, et ce, dans l'immédiateté (Sasseville & Paquin, 2011). Cette urgence de performance dans l'agir concourt à cristalliser l'isolement, car il induit d'être sans cesse en mouvement auprès des élèves (par exemple : préparer du matériel de classe, le renouveler sans cesse, multiplier les tentatives d'ajustements de ces outils pédagogiques) laissant peu de temps pour « arrêter de s'agiter pour recommencer à penser, à retrouver un apaisement psychique » (Haroche,

2008). Le recours à la parole de l'autre et à l'appropriation de valeurs groupales devient ainsi essentiel.

- L'accueil de la parole de l'autre dans un processus de construction d'un savoir

L'enseignant qui va chercher de l'aide auprès de ses pairs afin de construire de nouveaux savoirs et de changer ses pratiques pourrait adopter deux postures. La première viserait à considérer l'expérience de l'autre comme une solution extérieure afin de combler un vide, un manque. Dans ce sens, un enseignant raconterait sa pratique à un autre, l'informerait de ses « interventions » et ce premier trouverait immédiatement une solution efficace grâce à ce calque de l'expérience de l'autre sur sa propre expérience. Cette réponse extérieure pourrait certes être satisfaisante dans l'immédiateté. Mais que se passerait-il si une nouvelle déstabilisation advenait? Quelles ressources internes l'enseignant aurait-il acquises si l'autre (personne ou technique) devenait une ressource indispensable et non pas une source d'inspiration? Or, on le sait, la situation éducative demande à ce que l'on puisse « inventer » son action à tout moment (Bonjour & Lapeyre, 1999) pour répondre aux besoins des élèves qui ne sont ni maîtrisables ni prévisibles absolument. L'enseignement n'est pas une situation routinière où il s'agirait d'appliquer des techniques suffisamment bien apprises pour aider les élèves à apprendre. De ce fait, « apprendre de l'expérience de l'autre » doit permettre de faire un lien subjectif vis-à-vis de sa propre expérience; autrement dit, il s'agit de tricoter un maillage avec sa propre histoire de vie : tirer des fils entre ce que l'on sait déjà et ce que l'on questionne, ce que l'on a vécu et le sens de ce qu'on modifie, les ressources passées et celles qui émergent pour supporter les conséquences qui découlent des changements, etc. Cette expérience du transfert (Rouzel, 2002) ne peut se faire que dans un cadre structurant. Chacun doit sentir détenir une place privilégiée, reconnu dans sa singularité, non jugé, non critiqué, seulement écouté. La singularité des individus a quelque chose à dire au groupe qui à son tour évoque un sens spécifique pour lui. C'est

⁸ Vincent Gaulejac : préface de l'ouvrage de Claudine Haroche : *L'avenir du sensible. Le sens et les sentiments en questions* (2008).



à cette condition que le langage sera vécu dans sa fonction réflexive.

- Accompagner pour permettre l'élaboration d'une parole qui favorise la réflexivité

De nombreuses situations peuvent provoquer des décalages très déstabilisants entre « l'investissement individuel et les propositions de la société » (Guist-Desprairies, 1996, p. 2), entendons ici, par exemple, tout ce qui a trait à la réalité de vie des personnes handicapées après l'âge de scolarisation, leurs présences sociales, le manque de formations pour aider les enseignants à établir un lien avec leurs élèves et s'approprier des approches qui les valorisent dans leur rôle de formateur, etc. Dans ce cas, l'enseignant vit une situation de crise, tiraillé entre son désir professionnel et le monde social qui l'entoure. Il n'y a plus congruence entre l'image qu'il a de lui-même en tant qu'enseignant et les interventions qu'il propose aux élèves. C'est dans un tel cadre que des enseignants cherchent à élaborer un sens nouveau à leurs pratiques.

Il nous semble important d'accompagner les enseignants dans « une démarche compréhensive de ce qui fait crise dans un travail en intériorité... en aidant à saisir comment les changements extérieurs viennent affecter leurs constructions individuelles et collectives. » (Guist-Desprairies, 1996, p. 4). Les enseignants sont accompagnés afin qu'ils puissent trouver comment puiser leurs ressources en eux-mêmes, en entendant dans l'expérience de l'autre⁹ quelque chose qui construit du sens pour eux. Cette posture est soutenue par l'idée selon laquelle il est capital d'instaurer un échange qui accueille l'autre dans sa subjectivité, qui laisse place à son investissement personnel en ne lui apportant pas de réponses toute faites, pensées pour lui, sans lui. Les accompagnateurs permettent la création d'un espace et d'un temps où l'enseignant peut faire l'expérience du changement avec tout ce qu'il questionne sur son identité : malaise plus ou

moins soutenu, deuil d'une efficacité immédiate. Il peut exprimer ses doutes, ses joies, ses désirs, ses questionnements, ses incompréhensions face à une situation générale, particulière, un document, une approche didactique, etc. L'accompagnateur adopte le principe de non-directivité énoncé par Carl Rogers (1972) qui repose sur une attitude empathique, congruente et acceptante envers la personne aidée : « attitude empathique en ce sens qu'il est capable de suivre et de respecter le cadre de référence de l'aidé : attitude congruente parce qu'il sait être attentif à ce qui se passe en lui-même, attitude acceptante au sens où il accepte inconditionnellement « l'autre » tel qu'il est » (Portelance, 2007, p. 15).

Pour créer le lien nécessaire, la chercheuse ou l'enseignante-chercheuse vit au sein de la classe durant plusieurs jours par mois (Leservoisier & Vidal, 2007, chap. 3) en partageant tant les activités d'enseignement que les discussions autour de ces situations. Par sa présence dans le quotidien, l'accompagnateur apporte la possibilité d'incorporer de nouveaux savoirs symbolisés par le langage : savoirs sur le handicap, sur les interventions, sur les liens à tisser avec l'enfant, sur soi-même, sur sa relation à l'autre, etc. L'échange avec l'enseignant se fait aussi bien dans l'action qu'à tout autre moment : entre deux activités, au détour d'un couloir, d'un café, de la création de matériels. Cette écoute non obligée (Fustier, 1996, p. 46) permet à l'enseignant d'entendre, s'il le veut, les propos échangés. Occupés à d'autres tâches, là où l'on parle mais sans obligation, l'enseignant peut ne pas « comprendre » le sens dans l'immédiateté et prendre le temps de le faire résonner avec son histoire plus tard. L'accompagnateur n'impose pas un « sens » mais entend comment les propos de l'autre et l'expérience commune font sens pour lui et c'est ce sens qu'il communique à l'enseignant. Par ailleurs, lors des moments formalisés, où la parole est là pour médiatiser l'action, l'enseignant utilise des temps pour « mettre à jour des phénomènes vécus par la personne et collaborer à leur compréhension et à leur interprétation » (Vinatier, 2007, p. 2). Ces analyses de pratique permettent de vivre une démarche réflexive, d'en identifier les bienfaits et les ma-

⁹ Ici la chercheuse ou l'enseignante-chercheur, puis lors de la création de la communauté d'apprentissage, l'expérience de l'autre devient celle des autres enseignants.

laisés qu'elle induit. L'accompagnateur continue à être présent pour discuter des résonances liées à ces analyses. Cette situation permet de vivre une expérience qui redonne à la parole un statut tant de distanciation que de dialogue. Toutefois, cette posture doit être soutenue par un cadre directif¹⁰ qui permet un rapport au savoir (Hatchuel, 2007) et au changement sécurisant, autrement dit qui encadre la prise de risques liée à l'apprentissage : chacun sait ce qu'il peut faire et dans quelles limites. L'enseignant et l'accompagnateur savent jusqu'où ils peuvent aller dans leurs discussions, leurs partages et leurs pratiques sans trop se mettre en difficulté.

Vivre cette expérience singulière, toujours nouvelle et déroutante, nous semble possible si un dispositif l'accueille dans une ambiance sécurisante et sur le lieu même du travail afin de faire entrer « la parole à l'école ». Il participe à initier, dans un cadre sécurisé, l'ensemble du cheminement issu de discussions collectives dans un groupe minimal (deux ou trois participants si la chercheuse et l'EC sont présentes en même temps). Il donne l'occasion à l'enseignant de s'approprier la fonction réflexive du langage avec ce qu'elle induit de désirs, de manques et de déstabilisations. Par la même occasion, cette présence accrue du chercheur permet d'expérimenter une nouvelle manière de décrire, d'observer et de dire son action auprès d'élèves peu verbaux.

Mettre en mots son action

En effet, l'interaction auprès d'élèves ayant des troubles de la communication et du langage repose sur une observation particulière du non-verbal, de la sensation, des ressentis, des interprétations intersubjectives véhiculées par le corps presque plus que par la voix. L'enseignant observe les moindres indices non-verbaux de ses élèves pour s'en saisir dans l'interaction et leur donner un sens qui ne peut pas toujours être immédiatement confirmé

comme dans une conversation ordinaire. L'engagement émotionnel pour tout intervenant est majeur. De ce fait, raconter une expérience d'enseignement avec ces élèves passe par la mise en mots de toutes ces informations visuelles et émotionnelles particulièrement complexes qui questionnent profondément notre propre rapport au langage et à l'altérité. L'image vidéo, si elle n'est pas substituée à la parole mais qu'elle est utilisée pour aider à la compléter, peut être un support intéressant. Cependant, il faut s'y exercer : s'observer et observer l'autre, identifier le corps qui véhicule ces messages et ces sensations dans un cadre éducatif et les mettre en mots. La chercheuse (ou l'EC) effectue des analyses de pratiques avec les enseignants à partir des techniques issues de la clinique de l'activité¹¹ (Clot, 2002; Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001). Ces analyses de pratiques s'effectuent à partir de vidéos regardées par l'enseignant et la chercheuse ou l'EC (appelées autoconfrontation simple). Ces derniers discutent de ce qu'ils observent : ce qui se voit, mais surtout ce qui ne se voit pas. Ils élaborent ainsi l'activité dans toutes ses zones invisibles et en même temps la transforment. Apparaît alors grâce à la mise en mots :

« ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir — le drame des échecs — ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter — paradoxe fréquent — ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire. Faire, c'est bien souvent refaire ou défaire. (...) L'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en se mesurant au réel, pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse (Clot, 1999). L'activité retirée, occultée ou repliée n'est pas absente pour autant. Elle pèse de tout son poids dans l'activité présente » (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001, p. 18).

¹⁰ Rappelons que ce cadre précis évoque des méthodes claires, les limites et les fonctions du chercheur y sont discutées, les interventions sont balisées par une charte.

¹¹ Appelée aussi ergonomie française.



Les interventions des accompagnateurs du Cerfa visent ainsi à aider à élaborer un regard sur leur pratique au moment même où l'action advient, puis dans le temps par le biais des traces qu'elle a laissées et qui sont réitérées lors de l'analyse. Dans ces moments de partage, les savoirs sur les troubles et les interventions didactiques qui favorisent l'apprentissage des élèves en difficulté de langage ne sont pas apportés en dehors des interactions qui les font apparaître. Au moment où les enseignants mettent en mots leurs activités, des savoirs théoriques et des outils conceptuels sont apportés par les accompagnateurs du Cerfa pour partager une mise en sens de ces actions. Ils répondent à des questionnements et font corps avec le sens donné à la situation. Ils se sont bâtis progressivement à partir de résonnances singulières, d'échos spécifiques vécus par l'accompagnateur au moment même des partages avec l'enseignant. Ainsi, l'enseignant vit l'expérience de la mise en mots du corps en action afin d'en éprouver tout ce qu'il a de corporel et de non-verbal (gestes, mimiques, mouvements) dans son rapport à l'agir mais aussi au manque à l'effet ressenti, senti, interprété.

Conclusion

En quelque sorte, le dispositif du Cerfa vise la prise en compte de la dimension subjective de l'enseignement dans la rencontre avec des élèves en difficulté de langage et de communication pour donner l'occasion de mettre en mots ce qui est mobilisé dans le lien avec l'enfant et les postures professionnelles qui s'y tissent. Il vise aussi l'appropriation de savoirs théoriques et pratiques sur le lieu même où ils se mettent en scène dans les relations éducatives au sein des classes. La présence d'un accompagnateur non directif, pas tout à fait enseignant mais qui l'est quand même, qui se détache de l'institution tout en étant supporté par elle, nous semble favorable. En étant présente par immersion, la chercheuse ou l'enseignante-chercheuse propose de faire entrer dans la classe une nouvelle temporalité, celle du partage, de l'écoute, de la mise en mots, de l'observation : tant de postures qui favorisent le bris physique et psychique de l'isolement. De

la posture de non directivité est issu un accompagnement singulier, différent d'une personne à l'autre, alors que la directivité du cadre proposé est structurante et permet à l'accompagnateur de s'impliquer de façon précise sans imposer un sens aux situations vécues conjointement. La mutualisation des expériences, la diffusion de nouveaux savoirs, la création d'un espace de reconnaissance afin de rendre signifiants les liens sociaux de la profession enseignante sont autant de justifications qui soutiennent la nécessité d'instituer des communautés d'apprentissage. Mais, nous croyons qu'il est important de préparer ces communautés en proposant aux enseignants qui en ont le désir un espace pour vivre la parole dans tout ce qu'elle est de réflexif et de dialogique. Ayant ainsi vécu une première appropriation de l'élaboration de son activité par la parole et par le partage d'expérience, les enseignants, nous l'espérons, seront plus à même de profiter des communautés d'apprentissage étayantes afin de rencontrer le double mouvement de la création identitaire : l'identification au groupe et la singularisation à ce groupe.

ANNEXE 1 : LE CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHE POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE EST UN DISPOSITIF DE RECHERCHE ET DE FORMATION CONTINUE PAR LE BIAIS DE L'ACCOMPAGNEMENT SUR LE TERRAIN. DES CHERCHEURS VIENNENT, AU PLUS PROCHE DES RÉALITÉS DES ENSEIGNANTS, COCONSTRUIRE DES PROJETS AVEC EUX.

La charte du Cerfa

1- Apprendre

Tout enfant peut apprendre. À ce titre, nous avons la responsabilité de lui offrir un contexte signifiant constitué de situations riches et variées qui lui permettent de faire des liens entre ce qu'il vit et ce qu'il apprend.

2- Être un sujet parlant

Tout enfant est un sujet parlant. À ce titre, nous avons la responsabilité non seulement de lui reconnaître son statut de locuteur mais également de l'aider à se reconnaître comme sujet parlant.

Nos interventions ne doivent pas simplement lui permettre de répondre à des demandes ou d'en faire, elles doivent surtout le désigner comme sujet. Nous devons lui fournir des moyens pour l'aider notamment à parler de lui, à commenter, à discuter, à argumenter, à dire sa vie et ses rêves. Nous nous adressons à lui en tenant compte de ces principes.

3- Faire des choix didactiques

Nous faisons des choix didactiques afin de nous assurer que les aménagements que nous mettons en place ne dénaturent pas l'accès au savoir.

Ces choix doivent à la fois respecter les didactiques disciplinaires (mathématiques, français, univers social, etc.) et le statut de sujet parlant de l'enfant.

4- Coconstruire pour apprendre

Tous nos choix se font dans un processus de coconstruction entre l'enseignant chercheur (ou le chercheur) et l'enseignant de la classe.

Ce processus d'apprentissage se fait à plusieurs, dans l'interaction et le partage. C'est un processus qui passe par l'analyse des pratiques et de leurs impacts sur l'apprentissage des élèves.

Parce que le processus d'apprentissage est un processus de recherche, nous passerons par des phases de changements qui seront parfois déstabilisantes mais toujours enrichissantes et stimulantes.

De même, au sein du groupe de chercheurs du Cerfa, le processus de recherche se coconstruit et s'analyse.



Références

- BLANCHARD-LAVILLE, B. (2011). Pour un accompagnement clinique groupal du travail enseignant. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 131-147.
- BONJOUR, P., & LAPEYRE, M. (1999). *L'intégration scolaire des enfants à besoin spécifique : des intentions aux actes*. Paris : ERES.
- BUTLER, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- CEFAI, D. dir. (2010). *L'Engagement ethnographique*. Paris : Édition Écoles des Hautes Études en Sciences Sociales.
- CHEVRIER, J., CHARBONNEAU, B., GOHIER, C., ANADON, M., & BOUCHARD, Y. (2004). La construction de l'identité professionnelle chez des enseignantes engagées, *Formation des professeurs et identité*, Association Francophone Internationale de Recherche. Paris : L'Harmattan, p. 71-89
- CLOT, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition, *Cliniques méditerranéennes 2/2002*, 66, 31-53.
- CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G., & SCHELLER, Y. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-26.
- CORREA MOLINA, E., & GERVAIS, C. (dir). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- CRAIPEAU, S. ET COLL. (2002). Communautés d'apprentissage et innovation dans les dispositifs de formation : une perspective critique, *Éducation permanente*, 152, 159-170.
- CROISY, J.-P. (2006). Du malaise des enseignants spécialisés. Faire évoluer la fonction ou déplacer le malaise? Dans Morvan (dir.), *Espaces éducatifs et thérapeutiques : approches cliniques d'orientations psychanalytiques* (p. 81-101). Paris : Fabert.
- DIONNE, L., LEMYRE, F., & SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 2010, 25-43.
- FUSTIER, P. (1996). *Les corridors du quotidien*. Paris : Dunod.
- GALEANO RAMÍREZ, A. (1993). *Revolución educativa y desarrollo de la inteligencia*. Colombia : Plaza & Janes S.C.C.
- GAVARINI, L. (2005). L'institution des sujets : essai de dépassement du dualisme et critique de l'influence du néolibéralisme dans les sciences humaines. *The Revista do Departamento de Psicologia*. UFF : Niterói, 17(1). Repéré en janvier 2005 à <http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v17n1/v17n1a03.pdf>
- GENEST (1979). Recherche anthropologique : techniques et méthodes, *Perspectives anthropologiques. Un collectif d'anthropologues québécois*, chapitre 19, p. 333-344. Montréal : Les Éditions du Renouveau pédagogique.
- GUIST-DESPRAIRIES, F. (1996). L'identité comme processus, entre liaison et déliaison. *Éducation permanente*, 128.
- HAROCHE, C. (2008). *L'avenir du sensible. Le sens et les sentiments en questions*. Paris : PUF.
- HATCHUEL, F. (2007). *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La découverte.
- HUBERMAN, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation (Montréal)*, 19(1), 77-85.
- HUFFMAN, J. B., & HIPPI, K. K. (2003). Professional learning community organizer. Dans J. B. Huffman et K. K. Hipp (Dirs.), *Professional learning communities : Initiation to implementation*. Lanham : Scarecrow Press.
- HORD, S. M. (1997). *Professional learning communities : Communities of continuous inquiry and development*. Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
- LAFORTUNE, L. (2004). *Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- LECLERC, M., MOREAU, A., & CLÉMENT, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle : implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 1-27.
- LECLERC, M., & MOREAU, A. C. (2006). *Projet de recherche sur le développement des communautés d'apprentissage professionnelles dans cinq écoles de langue française visant l'amélioration des compétences en littératie*. Gatineau, Québec : Université du Québec en Outaouais.
- LECLERC, M. (2007). Effets des pratiques collaboratives des enseignants au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle sur les apprentissages des élèves. *Colloque international IUFM du Pôle nord-est*. Repéré à <http://w3.uqo.ca/erli/recherche/default.htm>
- LESERVOISIER, O., & VIDAL, L. (2007). *L'anthropologie face à ses objets*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- MALLET, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan.
- MORVAN, J.-S. (2006). *Espaces éducatifs et thérapeutiques : approches cliniques d'orientations psychanalytiques*. Paris : Fabert.

NETTER, G. (2006). Le rapport au secret dans l'acte d'enseigner : une approche du trouble de l'enseignant face à l'échec scolaire de l'enfant adopté. Dans Morvan (dir.), *Espaces éducatifs et thérapeutiques : approches cliniques d'orientations psychanalytiques* (p. 101-128). Paris : Fabert.

ODIER-GUEDJ, D. (2010). Quand faire vaut mieux que dire : langage et travail de l'enseignant spécialisé dans une classe TEACCH. Dans Félix et Tardif, (éd.), *Actes éducatifs et de soins, entre éthique et gouvernance, Actes du colloque international* (Nice 4-5 juin 2009), Les ateliers, L'acte éducatif approché par les échanges langagiers. Repéré le 1^{er} octobre 2010 à <http://revel.unice.fr/symposia/actedusoin/index.html?id=658>

ORELLANA, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux*. Thèse inédite de doctorat. Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal.

ORELLANA, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie. Dans Sauvé, Orellana, Van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs, Cahiers scientifiques de l'ACFAS, 104*, 67-84.

PORTELANCE, C. (2007). *Relation d'aide et amour de soi*. Montréal : Éditions du CRAM.

ROGERS, C. R. (1972). *Liberté pour apprendre*. Traduit de l'américain par E. L. Herbert. Paris : Dunod.

ROUZEL, J. (2002). *Le transfert dans la relation éducative*, Paris : Dunod.

SASSEVILLE, B., & PAQUIN, S. (2011). La souffrance de l'enseignant en milieu scolaire regards sur les liens entre contexte actuel et tradition. *Les Collectifs du Cirp, 2*, 199-206.

SIMON, M.-A. (2006). L'enseignement spécialisé : un éclairage de la relation d'enseignement. Dans Morvan (dir.), *Espaces éducatifs et thérapeutiques : approches cliniques d'orientations psychanalytiques*. Paris : Fabert.

STEENBERGHE, E. (Dir.) (2005). *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs, Cahiers scientifiques de l'ACFAS, 104*, 67-84.

STRAHAN, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. *The Elementary School Journal, 104*(2), 127-146.

TERRAL, D. (1996). *Traces d'erre et de sentiers d'écriture*. Paris : Eres.

VINATIER, I. (2007). Un dispositif de « co-expliciation » avec chercheur et maîtres formateurs, la conceptualisation de l'activité conseil. *Congrès international AREF*, Strasbourg.

