

Enseigner dans un cadre inclusif : collaborer pour étayer

Marita Mäkinen, Elina Mäkinen

DANS LA NOUVELLE REVUE DE L'ADAPTATION ET DE LA SCOLARISATION 2011/3 N° 55 , PAGES 41 À 56
ÉDITIONS INSEI

ISSN 1957-0341

ISBN 9782999999992

DOI 10.3917/nras.055.0041

Date de mise en ligne : 06/02/2015

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2011-3-page-41?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour INSEI.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Enseigner dans un cadre inclusif : collaborer pour étayer

Marita MÄKINEN¹

PhD, directrice de recherche, faculté d'éducation
 Université de Tampere, Finlande

Eлина MÄKINEN

Doctorante (Phd), faculté d'éducation
 Université de Stanford, États-Unis

Résumé : Le présent article illustre la manière dont les enseignants conçoivent l'amélioration de l'apprentissage et la manière avec laquelle ils répondent à la diversité des élèves dans des pratiques inclusives. Le cadre socioculturel offre un concept utile, l'*étayage*, qui rend plus claire la compréhension des processus d'apprentissage dynamique ainsi que les dimensions éthiques et collaboratives des enseignants requises pour promouvoir les pratiques inclusives. Les données présentées dans cet article proviennent d'interviews menées avec des enseignants d'écoles maternelles, primaires et des premières classes du collège. Les résultats font apparaître trois approches distinctes dans lesquelles l'étayage est conçu : le suivi des réussites, le guidage des élèves dans une tâche difficile et l'amélioration du dynamisme social dans l'apprentissage. Les résultats proposent un modèle à six attributs, facteurs d'un étayage collaboratif réussi dans le travail avec une diversité d'élèves, à savoir : autonomie, activation, sensibilité, assistance, conscience et confiance. Dans l'ensemble, le modèle de l'étayage en relation avec la diversité des élèves semble avoir des implications importantes dans une compréhension plus large des pratiques inclusives dans les classes.

Mots-clés : Apprentissage - Collaboration - Éducation inclusive - Étayage.

Teaching in inclusive setting : towards collaborative scaffolding

Summary : This study illustrates how teachers conceptualize learning and responding to students' diversity in inclusive educational practices. The sociocultural framework and the concept of *scaffolding* allow us to gain better understanding of the dynamic learning processes as well as the ethical and collaborative dimensions of teachers' competencies needed to promote inclusive practices. The data consist of 46 interviews with pre-primary, primary, and lower-secondary school teachers. The results represent three distinct conceptualizations for scaffolding : monitoring achievement, guiding students in challenging inquiries, and enhancing social dynamics of learning. Based on our findings, we suggest a model for collaborative scaffolding in the context of diverse classroom settings. The model consists of six features : autonomy, activation, sensitivity, assistance, awareness, and trust. Furthermore, the model for scaffolding in diverse classrooms may have important implications for understanding and promoting inclusive educational practices.

Keywords : Collaborative scaffolding - Inclusive education - learning.

L'ÉDUCATION inclusive recouvre aujourd'hui une réalité plus large que ne le suggérerait son objet initial concernant la façon la plus appropriée d'enseigner aux élèves handicapés dans les établissements ordinaires. La définition actuelle se réfère à une réforme holistique de l'éducation qui vise à soutenir et à accueillir

1. marita.makinen@uta.fi

la diversité chez les apprenants ; par exemple ceux qui viennent d'environnements multi-culturels ou qui présentent le risque de ne pas réussir à la hauteur de leurs possibilités (Forlin, 2010 ; Winter, 2006). Ainsi, l'idée de l'inclusion part de la conviction que l'éducation est un droit humain essentiel et le fondement d'une équité sociétale. Depuis la déclaration de Salamanque (Unesco, 1994), un accord global a été trouvé sur les principes clés des systèmes d'éducation inclusive. La politique actuelle de la Finlande en matière d'éducation a consisté à renforcer la réforme pour l'inclusion dans l'enseignement de base en rebâtissant un système de soutien (*La stratégie pour l'éducation spéciale*, 2007). Ainsi, la loi pour l'enseignement de base (*Basic Education Act - 2010/642*) et le Programme de tronc commun national (*National Core Curriculum - 2010*) ont été actualisés en adéquation avec des déclarations intervenues à un niveau plus global (voir Unesco, 1994, 2009). La nouvelle législation a aboli l'obligation de classification et de diagnostic des élèves avant qu'ils ne soient autorisés à bénéficier d'une éducation, des adaptations et du soutien les plus appropriés à leurs capacités.

Naturellement, cette législation mise à jour porte une attention de plus en plus importante à la diversité, en remodelant le système de soutien, afin de favoriser les apprentissages et de prévenir l'exclusion scolaire (cf. Koivula *et al.*, 2011 ; *Stratégie pour l'éducation spéciale*, 2007 ; Makinen *et al.*, 2010). Le soutien se décline maintenant selon trois modalités : ordinaire, renforcé et spécialisé. C'est l'action des enseignants qui semble avoir l'impact le plus direct sur l'expérience scolaire quotidienne des élèves (Unesco/Unifec, 2007). C'est pourquoi leur tâche première est de trouver les meilleurs moyens possibles pour aider les élèves, en prenant en compte toutes leurs qualités.

Il est donc important de connaître les conceptions propres des enseignants en matière d'amélioration des apprentissages et de réponses à la diversité des élèves dans des pratiques inclusives. Notre principal objectif est d'élucider ce point relativement peu traité, en nous appuyant sur une analyse phénoménographique des conceptions des enseignants en matière de stimulation (c'est-à-dire d'étayage) des apprentissages dans des environnements de classe diversifiés.

PERSPECTIVE SOCIOCULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT

Alors que le mouvement vers la mise en place d'environnements plus inclusifs dans l'éducation a connu un essor assez remarquable, les implications dans les pratiques quotidiennes d'enseignement restent imprécises. Du fait des changements en cours relatifs aux environnements inclusifs et à la diversité des élèves évoqués ci-dessus, l'acte d'enseigner ne peut plus être compris en termes d'approche traditionnelle ou individuelle. L'extrait suivant d'un romancier finlandais (Hvry, 1965) est un bon exemple de ce que l'on appelle stratégie *homogène* d'enseignement, visant à alphabétiser un élève dyslexique, sans prendre en considération ses pensées, besoins et émotions personnels : « *Quand Hannu lisait, il épelait si lentement qu'il ne pouvait pas aller au-delà du quatrième mot, et son professeur lui dictait presque toutes les lettres, à l'exception du A et du I* » (Hvry, 1965).

Selon Zapata (1988) les enseignants ont tendance à fonder leurs choix pédagogiques sur des stratégies d'apprentissage qui ont fonctionné pour eux, plutôt que sur la

compréhension plus large de la façon d'apprendre de chaque élève. Ainsi de nos jours, les connaissances pratiques des enseignants sont-elles déterminées par leurs propres expériences de modes d'éducation et d'apprentissage en usage il y a plusieurs dizaines d'années.

En réalité, améliorer l'apprentissage des élèves dans leur grande diversité est une tâche exigeante. Forlin (2010) affirme que, tout particulièrement dans les pays occidentaux, les attentes individualistes ont fait de l'enseignement une tâche particulièrement difficile et que la profession enseignante se sent désarmée face à des élèves en décrochage scolaire, qui perturbent les cours et rendent la vie des enseignants extrêmement désagréable (Rose & Jones, 2007). Ainsi l'enseignement est-il devenu de plus en plus complexe et multiforme (cf. Clandinin & Connelly, 1996) et de nombreux obstacles sont à surmonter pour préparer les enseignants aux pratiques éducatives inclusives.

Dans ce nouveau contexte d'enseignement dans des environnements inclusifs, l'accent ne doit plus être mis sur l'enseignement, mais plus spécifiquement sur l'apprentissage. Hatch (2010) affirme que l'apprentissage fournit un cadre essentiel pour toutes sortes de pratiques de classe, pas seulement l'enseignement. De plus, les pratiques éducatives inclusives sont particulièrement importantes parce que l'apprentissage se fait dans des contextes culturels et sociaux variés (cf. Rogoff, 1990). Dans cette étude, nous considérons, tout comme Vygotski (1962, 1978, 1987), l'acte d'apprendre comme une activité essentiellement sociale. Parce qu'apprendre est étroitement lié aux relations sociales qui existent dans les classes, la réussite comme l'échec peuvent être considérés comme des activités sociales organisées. De plus, l'approche de Vygotsky est utile lorsque l'on se demande comment les enseignants devraient se préparer aux environnements inclusifs d'aujourd'hui. Dans la suite, nous verrons comment le concept d'étayage peut contribuer à l'amélioration de l'enseignement.

LE CADRE DE L'ÉTAYAGE POUR ENSEIGNER DANS DES ENVIRONNEMENTS INCLUSIFS

L'étayage tel qu'il est défini permet de rendre compte de différents types de soutien dans les interactions adulte enfant et dans les processus d'apprentissage, de la régulation par l'autre à la régulation par soi-même (Rogoff & Gardner, 1984). Le concept d'étayage n'est pas bien connu des enseignants, même si l'idée est loin d'être neuve. De nombreux travaux ont néanmoins utilisé le principe d'étayage pour développer des concepts comme *l'enseignement contingent* (Wood, Wood, & Middleton, 1978, van de Pol, Volman & Beishuizen, 2011), *la performance assistée* (Tharp & Gallimore, 1988), *l'apprentissage cognitif* (Rogoff, 1990), *la recherche guidée* (Palicsar, 1998), la résolution de problème en groupe (Butler, 1998), l'arc-boutant (Donahue & Lopez-Reuna, 1998), et *l'enseignement réceptif* (Gaskins *et al.*, 1993). De l'ensemble de ces concepts, se dégage un consensus sur deux perspectives clés, à propos des pratiques de classe, particulièrement importantes dans les environnements inclusifs : tous les élèves devraient s'engager dans une production de sens active et continue et l'apprentissage devrait être guidé par des interactions permanentes avec leurs camarades.

En utilisant le schéma de Vygotski, Wood *et al.* (1976) ont mis en œuvre l'étayage comme un dispositif de stratégies de soutien pour aider les enfants à résoudre des problèmes cognitifs. Vygotski a affirmé que le soutien approprié est un pré-requis de l'apprentissage : « *Nous aidons chaque enfant en lui montrant, en lui posant des questions qui le guident et en lui apportant les éléments de départ pour effectuer la tâche demandée.* » (Vygotski, 1978, 209).

De plus, la Zone proximale de développement (ZPD) met en avant l'idée qu'à travers le soutien, les enseignants peuvent confronter les enfants à des expériences dans leurs zones proximales de développement et, de cette façon, faire progresser leurs apprentissages individuels (Cazden, 1979). Dans cette perspective, Tharp et Gallimore (1988) ont développé l'idée que, tandis que l'étayage est une manière naturelle pour les adultes d'interagir avec les enfants dans la vie de tous les jours, c'est une pratique moins commune dans les contextes scolaires. Cela implique qu'à l'intérieur des classes, il est difficile d'apporter un tel soutien qui interpelle, mais ne va pas perturber les processus d'apprentissage.

Alors que la théorie socioculturelle de Vygotski (1978) s'est épanouie depuis les premiers jours de son apparition, le concept d'étayage est généralement compris comme « *une formation des compétences* ». Belland *et al.* (2008), par exemple, défendent l'idée que l'étayage doit correspondre aux compétences des élèves et doit être mis en œuvre de façon motivante. En conséquence, Pol *et al.* (2011), définissent trois caractéristiques de l'étayage dans les interactions entre professeur et élève. En premier lieu, la *contingence* fait référence à des stratégies pédagogiques où l'enseignant peut utiliser différents outils tels que des stratégies diagnostiques et des interventions à partir des actions des élèves. Secondement, le *désétayage progressif* peut être défini comme un processus où l'enseignant soutient l'élève dans la réalisation de son travail et réduit ensuite progressivement ce soutien, afin que l'élève soit capable de réaliser seul son travail (cf. Bunch, 2009). Troisièmement, le *transfert de responsabilité* fait référence au fait pour un enseignant de déplacer la responsabilité vers l'élève.

Les principales interprétations de l'étayage reflètent une orientation cognitive dans le domaine de l'apprentissage, qui a prévalu pendant les récentes décades dans l'éducation ordinaire comme dans l'éducation spécialisée. Par exemple, Butler (1998) explique qu'un étayage orienté vers le cognitivisme présente les connaissances des élèves pratiquement comme un miroir des connaissances de l'adulte. Dans ces conditions, les intuitions de l'élève et ses façons originales d'agir sont dans une large mesure ignorées. De même, dans l'éducation spécialisée, l'accent a été mis sur les déficits individuels et leurs conséquences sur la manière de résoudre les problèmes (Rueda & Genzuk, 2007 ; Trent, Artiles & Englert, 1998). Dans de nombreux cas, l'étayage a été privé de sa base socioculturelle et c'est la raison pour laquelle Palincsar (1986, 1998) et Stone (1998) ont argumenté pour enrichir et étendre les applications de la métaphore de l'étayage. Plus important encore, la façon de mettre en œuvre l'étayage dans des classes hétérogènes et la manière dont les stratégies de soutien sont utilisées pour enseigner à la diversité des élèves n'ont pas été analysées systématiquement.

Ajoutons que Gudzial *et al.* (1995) ont souligné que l'étayage n'est pas seulement essentiel dans le cas de résolution de problèmes cognitifs, mais aussi dans le

cadre de la collaboration. Dans le cadre de la résolution de problèmes, l'étayage se focalise sur la construction individuelle de connaissances. Cependant, dans le cadre de la collaboration, l'étayage est lié aux aspects sociaux de l'apprentissage. De même, Rosiek (2003) a souligné l'impact de l'étayage émotionnel en affirmant que le travail des enseignants comprend une anticipation des réactions émotives des élèves à des sujets ou des tâches particulières. En fait, dès le début du XX^e siècle, Dewey (1931/1988, 189) affirmait : « *Il n'y a pas d'éducation quand les idées et les connaissances ne se traduisent pas en émotions, intérêt et volonté.* »

NATURE DE LA RECHERCHE

L'objectif de cette étude est de décrire comment les enseignants interprètent et relatent leurs expériences en matière de facilitation des apprentissages dans des classes inclusives. Ainsi, en s'appuyant sur l'analyse des expériences et les conceptions des enseignants, il sera possible de caractériser les différents aspects de l'étayage. Dans cette perspective, notre intention est de mettre en évidence diverses conceptions de l'étayage et façons de répondre aux différents besoins des élèves dans les pratiques d'éducation inclusive.

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Cette recherche utilise une approche phénoménographique, qui observe les variations dans la façon dont les personnes décrivent leurs expériences d'un phénomène particulier (Marton & Booth, 1997 ; Akerlind, 2005). En réalité, Clandinin et Connelly (1996, 2000) soulignent que les enseignants tendent à comprendre leurs pratiques à travers leurs biographies personnelles, qui sont façonnées par les différents discours appartenant aux communautés au sein desquelles ils travaillent. L'objectif de notre analyse était d'élaborer, en termes qualitatifs, les différentes catégories de conceptions de l'étayage par les enseignants. Ces catégories et leurs relations entre elles ont permis d'élaborer un schéma correspondant à un étayage réussi dans les pratiques inclusives.

Notre échantillon consiste en 46 entretiens semi-directifs avec des enseignants finlandais qui travaillent dans des environnements inclusifs de l'enseignement de base. Ces entretiens ont été menés pendant l'automne 2008 et le printemps 2009. Plus précisément, nous avons analysé 15 entretiens avec des enseignants de maternelle (P-PRIM), 14 entretiens avec des enseignants de l'école primaire (PRIM), 9 entretiens avec des enseignants de collège (SEC) et 8 entretiens avec des enseignants spécialisés (SPEC). La plupart des enseignants interrogés sont en exercice depuis au moins 10 ans. Les entretiens portaient principalement sur les pratiques quotidiennes dans la classe en liaison avec deux thèmes généraux, qui sont expliqués en détail plus loin. De plus, pendant les entretiens, les personnes interrogées ont été sondées à l'aide de questions qui les encourageaient à considérer la diversité des points de vue soulevés par les thèmes (voir Ashworth & Lucas, 2000). Le premier thème de l'entretien portait sur les expériences d'étayage des processus d'apprentissage dans leurs pratiques en classe. Les enseignants étaient interrogés sur leur perception et leur évaluation de l'apprentissage, de l'interaction en classe et de la participation des élèves aux activités de classe. De surcroît, il leur était demandé de

donner leur point de vue à propos du soutien à l'apprentissage des élèves atypiques. Le second thème portait sur les principes et les contextes de l'étayage, sur les stratégies de soutien et les applications dans les pratiques quotidiennes de classe. On demandait aussi aux enseignants de décrire leurs expériences d'enseignement, qu'elles soient réussies ou non.

L'analyse s'est déroulée selon quatre étapes : une lecture attentive, une organisation des informations recueillies, un classement et une synthèse des données. Au cours de la lecture attentive, nous avons examiné les transcriptions à l'aide d'un processus de lecture itérative. La phase d'organisation a consisté à comparer les contenus des entretiens les uns aux autres. À ce stade, nous avons construit des catégories préliminaires. L'unité de base pour l'organisation était soit une séquence assez longue, par exemple une réflexion dans son intégralité, soit une séquence plus courte, par exemple l'affirmation d'une idée. Ainsi une phrase pouvait-elle contenir plusieurs idées et une idée pouvait-elle être rattachée à plusieurs thèmes d'entretien.

Dans la phase de catégorisation, les déclarations ont été réparties selon les contextes d'étayage (maternelle, primaire, collège) et les conceptions ont été interprétées comme les expressions subjectives des personnes interrogées. Les catégories descriptives ont été constituées en fonction des descriptions, par les enseignants, de leurs expériences relatives aux besoins des élèves, de leurs conceptions de l'étayage et des applications concrètes. Les catégories ont été revues jusqu'à obtenir une stabilité dans la répartition des résultats.

À l'étape de synthèse, nous avons mis en évidence que les trois catégories principales décrivaient clairement la base collective des conceptions de l'étayage. Ces catégories diffèrent par leur contenu, leur structure et leur objectif. En même temps, nous voulons souligner qu'il n'y avait pas de limites strictes et définies entre les catégories. De plus, notre intention était de nous assurer que nous ne projetions pas nos propres attentes sur les expériences des enseignants (cf. Ashworth & Lucas, 2000). Dans ce qui suit, nous présentons nos résultats concernant les conceptions de l'étayage par enseignants dans l'éducation inclusive.

L'ÉTAYAGE ET LES RÉPONSES À LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES

Par conceptions de l'étayage, nous entendons à la fois la perception que les enseignants ont de l'étayage et ce qu'ils en comprennent, ainsi que l'expérience qu'ils font de son application. Contrairement à ce que nous attendions, les conceptions de l'étayage par les enseignants ne changeaient pas selon les contextes scolaires (maternelle, primaire ou collège), le type de classe (ordinaire ou spécialisée) ou le statut de l'enseignant (rattaché à une classe, par discipline, ou professeur spécialisé). On peut voir là une conséquence du fait que les enseignants partageaient, au moins au plan rhétorique, certaines des vues exprimées dans les grandes lignes du précédent programme national de tronc commun (2004). Ainsi, les approches de l'apprentissage par les enseignants renvoyaient plutôt au constructivisme cognitif et ils avaient tendance à attribuer la gestion et la responsabilité de leurs processus d'apprentissage aux élèves eux-mêmes. De plus, les enseignants avaient une très bonne connaissance des diagnostics caractéristiques et des symptômes liés aux troubles de l'apprentissage.

Malgré tout, on remarquait des différences de conceptions entre les enseignants sur la façon d'aborder les apprentissages, sur leurs attitudes à propos de l'étayage des élèves d'origines diverses et sur leurs rôles face aux élèves réticents à l'étayage. Les principales catégories d'orientation de l'étayage sont décrites dans la figure 1. La figure est formée par l'intersection de deux axes. L'axe vertical représente le comportement et l'approche de l'étayage. L'axe horizontal représente un continuum dans l'orientation de l'étayage, d'un étayage centré sur l'enseignement à l'étayage centré sur l'apprentissage.

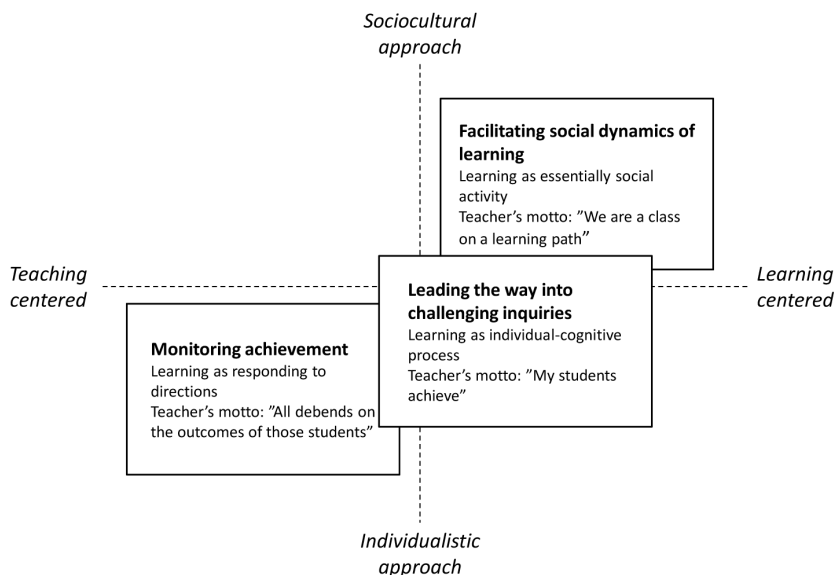


Figure 1. Les orientations des enseignants pour l'étayage en milieu inclusif.
 Devise des enseignants concevant l'apprentissage comme une réponse à des consignes directives :
 « *Tout repose sur les résultats des élèves.* »
 Devise des enseignants concevant l'apprentissage comme un processus cognitif individuel :
 « *Mes élèves y arrivent.* »
 Devise des enseignants concevant l'apprentissage comme une activité essentiellement sociale :
 « *Nous sommes une classe sur le chemin de l'apprentissage.* »

Dans ce qui suit, toutes les catégories sont examinées en détail en fonction de la façon dont l'étayage permet de développer les pratiques inclusives. Nous proposons des citations qui résument nos découvertes à l'occasion des entretiens, avec les codes suivants pour le contexte et la position professionnelle, classe maternelle (P-PRIM), classe élémentaire (PRIM), collège, enseignement par discipline (SEC), éducation spécialisée (SPEC), ainsi que le sexe (M/F).

Suivre les réussites (monitoring achievement)

Dans cette catégorie, l'étayage était défini comme une manière de contrôler l'ensemble des réalisations des élèves. L'approche de l'apprentissage par les enseignants insistait sur la construction des contenus de connaissances, sur les résultats des

apprentissages et sur les réponses des élèves aux consignes. Dans une large mesure, les besoins divers des élèves n'étaient pas pris en compte. En revanche, la vision de l'étayage tendait à se rapprocher de l'évaluation, c'est-à-dire d'une stratégie consistant à contrôler si l'élève réalise une tâche après que l'enseignant lui a donné toutes les indications et contenus de connaissances nécessaires. En général, les enseignants attendaient des élèves qu'ils soient capables de travailler de façon autonome. Pour les élèves en difficulté scolaire, les enseignants utilisaient une terminologie diagnostique. Ils rappelaient et listaient les symptômes en rapport avec les diagnostics de dysfonctionnement : « *Ils présentent des troubles au niveau de la lecture et de l'écriture, ADHD, des troubles déficitaires de l'attention, le syndrome de Tourette, des difficultés pour dénommer rapidement, des troubles et des déficits de l'attention, des difficultés comportementales, des difficultés langagières, des dépressions, des troubles du langage (SEC-F).* »

De cette façon, les enseignants utilisaient des étiquettes et des diagnostics pour réifier et simplifier les difficultés d'apprentissage. En outre, la citation précédente reflète une vision traditionnelle de l'éducation spécialisée, où le soutien est apporté sur la base de différents diagnostics. En Finlande, la législation précédente (1998/628) prévoyait que tout élève dont des difficultés spécifiques ont été diagnostiquées avait droit à des services. Il n'est donc pas surprenant que les enseignants aient estimé qu'ils n'étaient pas en mesure de contribuer à surmonter les difficultés ou faciliter les apprentissages des élèves en difficulté. Les enseignants déclaraient qu'ils trouvaient tout à fait satisfaisant d'orienter les élèves présentant des difficultés d'apprentissage vers des spécialistes capables d'apporter un soutien et un traitement appropriés. Ce type d'approche relève de l'idée que le diagnostic est primordial et déterminant pour les mesures d'apprentissage et d'éducation. Par conséquent, ces enseignants concluaient que certains élèves n'avaient tout simplement pas la capacité d'atteindre certaines compétences académiques.

« *Le problème est d'amener les enfants à besoins particuliers à travailler de manière autonome, de leur propre initiative. Si je vais aider d'autres élèves, l'enfant à besoins particuliers commencera à faire autre chose... il est difficile de s'occuper de ces enfants. Même quand je leur parle et que je les regarde droit dans les yeux, je ne peux pas être sûr qu'ils m'ont compris ou pas.* » (PRIM-M) Cette citation reflète une vue pessimiste de type statu quo, dans laquelle les stratégies d'apprentissage ne permettent aucune évolution et sont définies en termes de consignes (voir Singer, 2008 ; Forlin, 2010). Ce type d'approche rappelle les conclusions de Heshusius (1996) et Jordan (1997) qui notent que les enseignants perçoivent les élèves à besoins particuliers comme déficients et passifs. Dans cette étude, les enseignants ne prenaient pas conscience des variations individuelles importantes dans les difficultés d'apprentissage et de comportement. De plus, ils n'étaient pas en mesure de porter un regard critique sur le diagnostic médical ou sur les contextes culturels ou institutionnels.

Dans ce contexte d'assistance à l'apprentissage par l'interaction sociale, le questionnement et d'autres moyens linguistiques, les enseignants n'ont pas abordé d'autres techniques susceptibles de rendre les interactions pédagogiques fructueuses et productives. De même, pour ce qui concerne les questions aidantes,

les enseignants interrogés considéraient les questions comme un moyen de vérifier si les connaissances étaient acquises et s'ils pouvaient ainsi passer au point suivant. « *Le problème avec les questions est qu'en quelque sorte vous préparez un nouveau sujet avec des questions que vous posez des questions aux enfants sur des choses qu'ils ne peuvent pas connaître. Mon opinion personnelle, c'est que c'est le travail de l'enseignant d'enseigner.* » (SEC-M). Ce genre de faux-fuyant ou de pseudo-interaction réduit la qualité de l'enseignement et ignore l'élément le plus crucial de l'étaillage : un enseignement ciblé, sensible et responsable avec un retour précis (cf. Butler, 1998 ; Shindker 2010 ; Stone, 1998). Par conséquent, une telle attitude pourrait empêcher les élèves de se sentir responsables et compromettre parmi eux le sentiment d'appartenance sociale.

Pour résumer, certains enseignants refusaient d'adopter les idées inclusives contenues dans la nouvelle loi sur l'enseignement de base (*Basic Education Act - 2010/642*). De plus, les stratégies d'enseignement et les techniques qu'ils employaient ne peuvent pas être caractérisées en terme d'étaillage, car celui-ci met l'accent sur l'apprentissage, un engagement sensible, une compréhension partagée, la contingence, l'assistance graduée et le transfert de responsabilité, comme le soulignent Pol *et al.* (2011) et Vacca (2008). Dans le cadre de l'étaillage, ces enseignants soulignaient que leur but est de garder les élèves concentrés sur la tâche en cours, de maintenir l'ordre dans les classes et d'éviter de perdre du temps en interactions sociales et autres activités sociales. On peut se demander comment ce type d'approche pourrait faire évoluer la mission de l'enseignant. Enfin, les enseignants préféraient voir les élèves à besoins particuliers pris en charge par des spécialistes dans de plus petites unités à l'intérieur des écoles ordinaires. La logique sous-jacente était que le système traditionnel a vocation à apporter les compétences et le soutien de spécialistes à des élèves dont les besoins ne peuvent pas être pris en compte dans les classes ordinaires.

Guider pour résoudre des problèmes difficiles (leading the way into challenging inquiries)

La caractéristique spécifique de cette catégorie était que l'étaillage était conçu comme une stratégie pédagogique, dans laquelle les enseignants accompagnaient les élèves dans la résolution de problèmes difficiles en s'appuyant sur un potentiel intellectuel en constante évolution. Cette approche de l'apprentissage avait une base cognitive individuelle, mais faisait aussi référence à la zone de développement proximal de Vygotski. L'approche des élèves à besoins particuliers bénéficiant d'un étaillage était positive et dynamique. Les élèves étaient généralement considérés comme des enfants, et non pas des élèves atypiques. Les enseignants pensaient qu'ils pouvaient avoir un effet bénéfique sur l'apprentissage comme en témoigne la citation suivante : « *Les difficultés d'apprentissage peuvent être dévastatrices pour les enfants et, de mon point de vue, un traitement précoce peut aider l'enfant dans ses apprentissages. Il est important de connaître la nature difficulté, afin d'apporter le soutien le plus approprié. Les problèmes très spécifiques sont difficiles à repérer, et s'ils sont diagnostiqués trop tard, l'estime de soi de l'enfant a été déjà affectée.* » (P-PRIM-F)

La perception des enseignants de cette catégorie révèle qu'en identifiant les besoins des élèves et en leur apportant un soutien, ils estimaient pouvoir contribuer à leur apprentissage. De même, Chak (2001), Rueda et Genzuck (2007), Similarly, Chak (2001), Rueda and Genzuck (2007) affirment qu'en prenant la bonne direction les enseignants peuvent influencer sur l'image que les élèves ont d'eux-mêmes en tant qu'apprenants. Par conséquent, pour apporter un soutien aux élèves, ces enseignants ne se rapportent pas seulement à des catégories diagnostiques, mais aussi à des traits de comportement, à l'arrière-plan et à l'environnement culturels et à leur expérience antérieure d'aménagements spécifiques. Certains enseignants allaient même jusqu'à penser que tous les élèves ont des besoins particuliers, comme expliqué ci-dessous : « *Un élève a besoin d'un accompagnement permanent et souple, d'un soutien adapté à cause d'une déficience, deux enfants ont besoin de tâches plus difficiles et de problèmes plus contraignants parce qu'ils sont en avance par rapport à l'autre enfant* » (SPEC-F).

De l'avis des enseignants, tous les élèves profitent d'un soutien centré sur des stratégies cognitives d'auto-régulation. Ils nous ont signalé plusieurs façons d'apporter un étayage aux élèves, par la modélisation, le questionnement et la démonstration. Ils se sont forgés une conception de l'étayage à partir de processus contextuels et bi-directionnels orientés vers l'apprentissage. C'est pourquoi ils ont retenu la notion d'intersubjectivité comme manière de se familiariser avec les mondes des élèves. De plus, ils considéraient que la participation de l'enseignant et les retours qu'il adresse à ses élèves sont importants. Dans ces processus, l'enseignant interagit avec les élèves et assume la responsabilité de leur apprentissage.

« *La chose la plus importante est de se lancer soi-même dans ce que l'on fait en classe (...) de gérer les niveaux de réaction émotionnelle des élèves, d'être ludique et d'avoir de l'humour, de donner un retour positif* » (PRIM-F). Ces idées sont en adéquation avec le principe que les élèves élaborent leurs stratégies d'apprentissage à partir des retours qu'ils reçoivent (Stone, 2002). La difficulté consiste à créer des processus de soutien cadrants, équilibrés, structurés du point de vue cognitif et temporaire, susceptibles d'apporter un soutien provisoire qui rende possible le déplacement de la responsabilité du professeur vers l'élève (Voir Bunch, 2009 ; Vacca, 2008). Un enseignant d'école primaire note que : « *Finalement, l'apprentissage se passe dans la tête de l'individu, mais l'interaction avec le groupe de pairs est une source de motivation très importante et un moyen de modéliser l'apprentissage et, à mon avis, cela permet à terme aux élèves d'apprendre.* » (PRIM-M)

Ces enseignants concevaient l'étayage comme un processus où leur rôle consiste à apporter un soutien provisoire qui va aider les élèves à développer des connaissances et compétences nouvelles. Ils semblaient principalement préparés à apporter un étayage cognitif en vue d'aider les élèves à améliorer leurs stratégies d'auto-régulation de façon à pouvoir réussir leur tâche en autonomie. Ils comprenaient étayage à la fois comme un nom et comme un verbe. Par conséquent, ils se positionnaient comme des *étayeurs* cognitifs, puisqu'ils étaient notamment familiarisés, par exemple, à des jeux d'entraînement sur ordinateur, destinés à renforcer la mémoire, l'attention et le raisonnement. Ils avaient compris qu'il est important d'avoir des orientations, des objectifs et des attentes clairs, car cela permet à l'élève de se focaliser sur les

tâches et cela optimise l'efficacité de l'apprentissage. De surcroît, apporter des *stimuli* pour des problèmes difficiles et créer un environnement facilitateur étaient à leurs yeux essentiels pour l'apprentissage.

Faciliter les dynamiques sociales d'apprentissage (facilitating social dynamics of learning)

Dans cette catégorie, l'apprentissage était perçu principalement comme une activité sociale. Il se trouve que de nombreuses études ont mis en évidence les limites inhérentes à une conception de l'étaillage étroitement centrée sur le plan cognitif et ont souligné que l'approche socioculturelle est utile pour comprendre l'étaillage (cf. Greeno, 1999; Rogoff & Chavajay, 1995; Rosiek, 2003). Les enseignants que nous avons interrogés partageaient ce point de vue. Si l'on adopte ce type de perspective contextuelle et sociale, on est conduit à ne plus rapporter l'étaillage à l'élève en tant qu'individu. Ainsi la visée de l'étaillage concerne-t-elle plutôt les interactions entre les individus dans un cadre particulier. Pour ces enseignants, l'étaillage se définissait comme un mode de guidance de la participation et des interactions: « *Un moment positif est quand les élèves sont avides d'apprendre de nouvelles choses et se sentent encouragés à utiliser leurs connaissances et leurs compétences (...) quand nous faisons l'expérience d'un élan commun, quand nous faisons l'expérience de la joie et de la liberté* » (SPEC-M).

Ces propos reflètent une conception de l'apprentissage comme processus dynamique de transformation et de participation à la communauté éducative. En fait, Rogoff (1995) a traité de l'apprentissage dans des termes similaires. Les enseignants considéraient qu'il est important de respecter les élèves et de les accompagner dans leur évolution personnelle, ainsi que signalé dans la citation précédente. L'apprentissage était considéré comme un processus multiforme, déterminé par l'implication personnelle dans la cognition, le comportement et les émotions des élèves. Dans le groupe classe, les processus d'apprentissage sont modifiés par les interactions sociales, le soutien et l'évaluation. Dans l'approche socioculturelle, les niveaux personnel et social sont indissociables (Rogoff, 1995; Rosiek, 2003). Les enseignants soulignaient aussi l'importance de respecter les élèves comme des êtres humains à part entière et de répondre à leurs besoins émotionnels, sociaux et cognitifs. L'étaillage n'est plus seulement alors une directive consistant à ancrer l'enseignement dans un contexte ou à prévoir un désétaillage progressif (cf. Thrap & Gallimore, 1988), mais plutôt un type de fonctionnement de l'esprit humain en rapport avec les pratiques sociales.

« *Tout apprentissage semble basé sur l'interaction sociale (...). À travers l'action sociale, les expériences partagées et la négociation, une personne peut apprendre comment réfléchir sur ses processus d'apprentissage et les structurer (...). Chaque individu et élève particulier mérite que l'on fasse des efforts pour lui et qu'on s'en préoccupe.* » (PRIM-F).

Les enseignants disaient que la qualité du retour avait un effet crucial sur l'étaillage. Ils soulignaient l'importance de renforcer les compétences métacognitives des élèves. Comme Rogoff (1990) le dit bien, la tâche de l'enseignant consiste à encourager les intuitions des élèves, à soutenir leur compréhension et à renforcer l'interprétation

par la métacognition et la participation guidée. Ces enseignants décrivaient le cheminement par lequel les élèves pouvaient, chacun à sa manière, résoudre des problèmes et réaliser la tâche attendue. Plusieurs enseignants ont utilisé l'expression *verbaliser*, par laquelle ils se référaient aux stratégies mises en œuvre pour aider leurs élèves à exprimer verbalement leur pensée. En même temps, ils étaient conscients des apports, des messages et des différents sentiments qui améliorent l'apprentissage. Selon un professeur d'école secondaire : « *Si tout est sens dessus dessous, vous commencez à écouter les élèves et vous les guidez, vous négociez avec eux, vous savez, comme pour essayer de savoir ce qu'ils pensent et ce qu'ils ressentent à ce propos.* » (SEC-F).

Ces enseignants ont compris qu'un usage juste et ouvert de l'interaction leur permettait de prendre en compte les besoins des élèves et d'étayer leur progression dans les apprentissages (Voir van Es & Gamoran Sherin, 2002). L'engagement des enseignants dans l'étayage témoignait de la sensibilité, de la présence, du respect, du plaisir et de la confiance. Dans la classe, leur souhait était d'agir en tant que facilitateurs et que guides, capables de construire un groupe social bien organisé avec des attentes justes, des règles et des limites. Ils se posaient des questions sur le substrat émotionnel de l'apprentissage et insistaient sur l'importance d'un environnement d'apprentissage où l'on se sent en sécurité et où la parole et le vécu des élèves peuvent s'exprimer et être écoutés. Ils se décrivaient comme de chercheurs de voies d'apprentissage praticables, comme le montrent les propos suivants : « *J'organise les séances d'apprentissage afin qu'elles soient les plus variées possibles. Les élèves travaillent en autonomie et peuvent raisonner et résoudre les problèmes ensemble. Quand vous avez réfléchi aux formes de guidance, aux moyens d'apporter un soutien, et aux stratégies d'apprentissage depuis le tout début, vous pouvez probablement les utiliser également pour les classes supérieures.* » (PRIM-M.)

Leur ambition principale était d'élever la motivation intrinsèque, le sens de la responsabilité personnelle et collective, et d'encourager la collaboration entre élèves. Les conceptions de l'étayage de ces enseignants incluaient une connaissance des troubles de l'apprentissage, des stratégies d'apprentissage collaboratives et de l'approche socioculturelle de l'apprentissage. Les données suggèrent aussi que leur approche théorique des pratiques d'étayage était bi-directionnelle et interactive. Les enseignants peuvent aussi être décrits comme capables de réflexivité. Ils étaient conscients de leurs propres actions, de leurs pratiques et de leurs façons de penser. Ce type de conception de l'étayage synthétise les aspects cognitif et socioculturel en matière d'accompagnement de l'apprentissage.

CONCLUSION :

COMMENT METTRE EN ŒUVRE

L'ÉTAYAGE DANS LES PRATIQUES INCLUSIVES ?

Cette étude a mis à jour les difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés dans la mise en œuvre des pratiques d'étayage dans des environnements inclusifs. Nos résultats montrent que seul un changement de paradigme dans la focalisation sur l'enseignement et la façon de répondre à la diversité des élèves peut garantir que

les enseignants ont la compétence et les connaissances nécessaires pour travailler dans des environnements inclusifs hétérogènes et diversifiés.

Ce changement de paradigme suppose aux moins trois prérequis pour développer les cultures, les politiques et les pratiques inclusives. En premier lieu, les enseignants doivent avoir conscience des facteurs systémiques, c'est-à-dire les politiques d'éducation, les ressources et les structures de soutien. De plus, les conventions et les déclarations internationales (par exemple Unesco, 1994, 2009) présentées en introduction en appellent à une approche inclusive, dont l'objectif est de replacer les pratiques pédagogiques locales dans un cadre international plus vaste.

En second lieu, les enseignants doivent prendre en compte les questions culturelles, comme les attitudes, les valeurs, les croyances, en jeu dans le milieu scolaire. Alors que les chercheurs se sont penché sur les systèmes de représentation des enseignants ordinaires (par exemple Cornoldi, *et al.*, 1998 ; Forlin, 2010 ; Moberg, 2003 ; Neilson, 2005 ; Sikes, Lawson & Parker, 2007) et des futurs enseignants (Mäkinen *et al.*, 2009) au regard des pratiques inclusives, il convient maintenant d'apporter des exemples concrets pour entraîner un changement dans les attitudes des enseignants, de façon à améliorer les pratiques en milieu inclusif. Au XXI^e siècle, les élèves gagnent de plus en plus à être accueillis par des enseignants sensibilisés à la diversité, suite aux pratiques d'inclusion.

Troisièmement, les enseignants doivent envisager leur travail dans une perspective socioculturelle. De nombreuses études ont mis en évidence la dimension cognitive des pratiques d'enseignement dans des classes hétérogènes (Darling-Hammond, 1996 ; Leinhardt, 1990 ; Shulman, 1987, 2000), mais l'étaillage a rarement été identifié comme un facteur favorable à la mise en place d'un enseignement collaboratif. Les derniers résultats des recherches pourraient cependant permettre de saisir l'importance du changement de paradigme évoqué plus haut. En nous référant à l'approche socioculturelle, nous proposons trois façons d'ajuster l'étaillage dans les classes inclusives :

1. *D'un enseignement magistral à la facilitation des processus d'apprentissage des élèves.* Le principe est d'orienter l'apprentissage des élèves vers l'auto-responsabilité. Un processus centré sur l'apprentissage donne la priorité aux intérêts et besoins propres des élèves.
2. *Des activités fondées sur le groupe.* L'étaillage collaboratif engage les enseignants à prêter attention à la fois aux aspects individuels et collectifs du processus d'apprentissage. Un débat mené par l'enseignant à la suite d'une activité des élèves peut efficacement contribuer à l'étaillage collaboratif.
3. *La prise de conscience, la réflexivité, et un ensemble organisé de pratiques pédagogiques.* Il est possible d'augmenter la motivation intrinsèque des élèves en leur apportant un étaillage de questions ciblées, réfléchies et éclairantes au regard de leurs attentes.

Dans ce qui suit, nous examinons les modalités de mise en œuvre de l'étaillage collaboratif dans des environnements inclusifs en recourant à six attributs (cf. figure n° 2 en page suivante).

- **L'activation** suggère que les enseignants devraient consciemment promouvoir une culture partagée de la collaboration en classe. Selon Shindler (2010), les classes collaboratives travaillent comme des équipes, au sein desquelles les élèves se rendent compte que c'est véritablement le travail en commun qui leur permet d'exprimer leurs potentialités. Dans ces conditions, l'objectif premier de l'enseignant est de bâtir un environnement d'apprentissage où les élèves soient avides d'apprendre ensemble.
- **La présence** renvoie à la capacité du professeur à réagir en temps réel. Ainsi Tolle (2003) montre-t-il que l'attention à ce qui se passe en temps réel aide l'enseignant à identifier les démarches et les habitudes de pensée à faire évoluer. Il en résulte une attitude positive qui donne de l'élan à l'activité. Cette disposition d'esprit *positive* permet à l'enseignant de prendre conscience des dynamiques sociales d'apprentissage et aux élèves de s'impliquer dans le groupe d'apprenants.
- **La sensibilité** (*sensitivity*) renvoie à la capacité de l'enseignant à reconnaître les signaux sociaux implicites et explicites émis par les élèves, ainsi que leurs besoins cognitifs et émotionnels (Voir Rosiek, 2003). L'objectif de l'enseignant est de créer un environnement d'apprentissage capable de répondre à ces besoins. Les élèves doivent être capables de participer à la culture de la classe, qui implique les sentiments d'appartenance et de respect. Enfin, dans le cadre de l'évolution de sa réflexion professionnelle et du bien-être collectif, le professeur devrait penser son rôle comme *étayeur*.

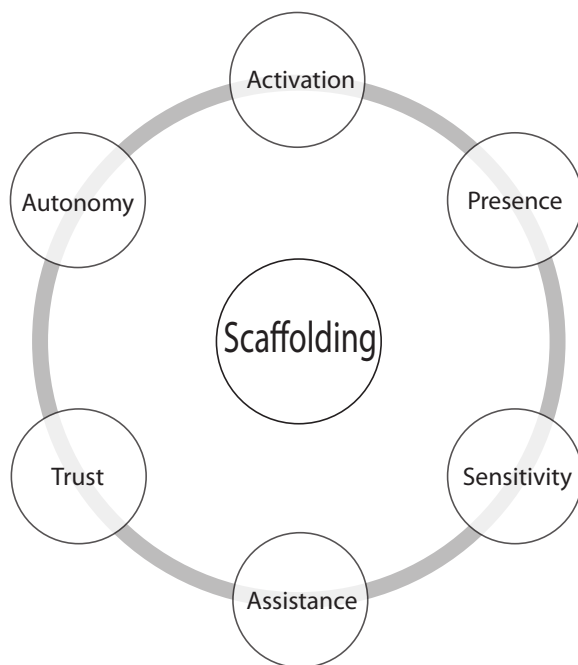


Figure 2. Modèle pour un étayage (*Scaffolding*) réussi dans un environnement inclusif.

- **L'assistance** fait référence au soutien contingent (cf. Pol *et al.*, 2011) et contextuel de l'enseignant aux élèves dans leurs tentatives de construire du sens à partir du chaos cognitif et émotionnel lié à l'apprentissage. Les élèves sont alors amenés à éprouver le plaisir de réussir en participant et en contribuant aux activités. Dans certaines situations, les élèves peuvent commencer par être réfractaires au soutien apporté par les enseignants. L'étaillage collaboratif nécessite alors de l'engagement, de la patience, et, plus important, de l'interaction sociale.
- **La confiance** (*trust*) renvoie au groupe classe, caractérisé par la tolérance et la participation de tous. Il convient que les enseignants soient cohérents dans la mise en œuvre des pratiques collégiales. L'élève doit s'attendre à se sentir en sécurité, ce qui suppose qu'il n'y ait dans l'environnement aucun harcèlement, aucune maltraitance ni aucun mépris.
- **L'autonomie** met l'accent sur la responsabilité de l'élève et sa motivation intrinsèque à apprendre. Il est donc très important que les enseignants expriment explicitement leurs attentes, afin que les élèves puissent les intérioriser – à la fois individuellement et collectivement – et les remplir en mobilisant au maximum leurs capacités. Quand les élèves font l'expérience d'un succès collectif, les liens sociaux s'en trouvent renforcés.

Enfin, notre intention n'est pas de prouver que l'étaillage collaboratif est la seule façon de promouvoir l'éducation inclusive. Notre étude montre toutefois que l'étaillage est un outil pertinent pour analyser les choix pédagogiques dans les classes et leur donner du sens. De plus, il apporte un cadre pour développer la réflexion autour des pratiques inclusives.

DISCUSSION

La métaphore de l'étaillage est très féconde au regard des théories de l'éducation et de la définition de l'apprentissage et de l'enseignement. Selon nos conclusions, il conviendrait de faire de l'étaillage un outil dynamique et collaboratif pour améliorer l'apprentissage des élèves dans leur diversité. Nombre des enseignants que nous avons interrogés ont mentionné les caractéristiques de l'étaillage collaboratif décrites plus haut. Dans le cadre d'une démarche professionnelle réflexive et d'une conception globale de l'enseignement, ils se sont attachés à renforcer la métacognition de leurs élèves.

De plus, beaucoup d'enseignants, dans le traitement des problèmes pédagogiques, cherchaient une interaction ouverte avec les élèves, non pas au seul niveau individuel, mais aussi collectif. Plusieurs d'entre eux ont reconnu les écueils d'une classification liée au diagnostic dans l'éducation inclusive car, assez souvent, les diagnostics d'ordre éducatif se révèlent très instables. Plus encore, les étiquettes confortent les représentations simplistes et créent une distance entre enseignants et élèves. Cette étude suggère que la recherche à venir sur l'étaillage tirerait profit d'une enquête sur, par exemple, la façon dont les élèves eux-mêmes conçoivent l'étaillage à partir de leurs propres expériences. De plus, la question du développement des stratégies de travail en équipe dans les environnements inclusifs est essentielle. Dans la réalité, de nombreux enseignants ont mis en place des équipes informelles, des réseaux et des groupes de collègues qui leur permettent d'explicitier leurs expériences de

l'étayage et d'exposer les idées découvertes ensemble. Le dynamisme de ces groupes de travail collégiaux pourrait faire émerger des solutions aux défis actuels de l'étayage. Plus encore, ils pourraient jouer un rôle déterminant dans l'élaboration d'un nouveau type de culture de l'école inclusive.

