

## ***Sur les chemins de l'école...*** **Analyser les pratiques** **Faire avec et aller vers**

Christian Sarralié, Maître de conférences, INS HEA  
Laboratoire du Centre de recherche éducation et formation (Cref)  
Équipe d'accueil 1589, Université Paris Nanterre

### **DES CHEMINS À TRACER**

*Sur le chemin de l'école* est le titre d'un film documentaire français réalisé par Pascal Plisson (2013).



*Aux quatre coins du globe, chaque jour, quatre enfants se lancent dans un périple à haut risque pour se rendre à l'école avec l'idée que seule l'instruction leur permettra d'améliorer leur vie. Au Kenya, Jackson, 11 ans, marche matin et soir quinze kilomètres avec sa petite sœur au milieu de la savane et des animaux sauvages... Dans l'Atlas marocain, Zahira, 12 ans, a une journée de marche pour rejoindre son internat. En Inde, Samuel, 13 ans, parcourt chaque jour quatre kilomètres avec ses deux jeunes frères qui poussent pendant plus d'une heure son fauteuil roulant jusqu'à l'école... Carlos, 11 ans, traverse à cheval les plaines de Patagonie sur plus de dix-huit kilomètres deux fois par jour, quel que soit le temps.*

Ce film nous rappelle qu'aujourd'hui encore, de par le monde, l'accès à l'école et l'accès au savoir ne sont pas d'évidence pour tous, ne serait-ce que pour des raisons matérielles... Bien évidemment, pour ce et ceux qui nous concernent ici, les soucis d'accessibilité sont d'un autre ordre, même

s'ils en appellent eux aussi à la production d'efforts considérables. En effet, ce que je sais de mon expérience d'enseignant avec des élèves ayant subi des traumatismes crâniens graves, c'est que la reprise de scolarité n'est pas chose aisée. Aujourd'hui, on peut affirmer une évolution positive vers une (re)scolarisation en raison d'une meilleure connaissance du traumatisme crânien et de ses conséquences, d'un accompagnement plus efficace des blessés et de leur famille, et d'une sensibilisation effective du secteur scolaire. Ainsi, au sein de l'Éducation nationale de nombreux textes réglementaires précisent des dispositions à prendre pour organiser le parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires (par exemple, la circulaire n° 2016-117 du 8 août 2016, MENESR-Dgesco, A1-3-MASS). Cependant, les évolutions et l'impulsion de la réglementation n'ont pas éradiqué les obstacles présents sur le chemin vers l'école. D'une part, bien souvent, ce chemin est semé d'embûches et de nombreux parents témoignent d'un « parcours du combattant ». D'autre part, il n'est pas tracé d'avance, il est à construire. C'est ce qu'illustre la photo de l'affiche de cette septième journée d'études. Ce début de route qui s'enfonce dans la mer et s'arrête brusquement ne doit pas s'interpréter comme l'image d'un futur impossible, mais comme celle d'un devenir à construire.

S'il faut autant d'efforts pour accéder à l'école, mot pris dans un sens générique qui renvoie à la maternelle autant qu'à l'université, il est d'autant plus pertinent de s'intéresser à ce que l'on y fait, et plus précisément aux pratiques qui concernent les apprentissages. Quelles sont les caractéristiques de ces pratiques ? Quelles sont les pratiques que l'on peut qualifier d'inclusives ? Que peut-on dire des activités que sous-tendent ces pratiques ? Utiles pour comprendre les pratiques elles-mêmes, ces interrogations peuvent aussi bénéficier au questionnement sur le parcours : à quel moment peut-on reprendre l'école ? Comment organiser cette reprise ? Quelles finalités lui donner ?

À la croisée de mon expérience d'enseignant auprès d'élèves avec des lésions cérébrales acquises, de mes recherches et de mon métier de formateur, je propose ici quelques remarques et questions, à vocation de réflexions. Principalement ciblées sur l'enseignement, elles peuvent trouver écho dans d'autres champs professionnels.

## **ANALYSER LES PRATIQUES**

Les différents sens du mot « pratique » peuvent se ramener à deux grandes catégories. En premier lieu, on trouve l'idée de l'application d'une théorie ou la mise en œuvre d'un certain sens des réalités, en second, celle d'une bonne adaptation à l'usage ou d'une offre de facilités.

### **Application d'une théorie et sens des réalités.**

L'articulation théorie/pratique est au fondement de la pédagogie. Les enseignants vont puiser dans les théories qui leur permettent de comprendre les processus d'apprentissages et leur donnent des éléments pour concevoir leurs pratiques. Si on a toujours cherché LA méthode, (on a pensé à leurs débuts les didactiques comme des « méthodes »), l'on sait par expérience que de la méthode à l'obtention d'un résultat d'apprentissage il y a un pas !

Actuellement, l'on parle beaucoup de neuropédagogie. Dans un article du journal *Le Monde*, Stanislas Dehaene nous entretient sur ses recherches pour une pédagogie scientifique. Elles visent à déterminer les éléments favorisant l'apprentissage. Il en donne quatre principaux : faciliter l'engagement actif de l'élève ; contrôler/susciter son attention ; faire en sorte qu'il ait des retours sur son activité ; faire acquérir des automatismes. Ne retrouve-t-on pas ici des thèmes présents dans de nombreuses « théories » pédagogiques ? (Pensons au constructivisme par exemple !) Il y a opportunité à s'enrichir des recherches, mais méfions-nous des modèles trop mécaniques des choses ! La pédagogie n'est pas une science.

Avoir le sens des réalités en s'intéressant au traumatisme crânien, c'est comprendre que les conséquences des lésions conduisent à une approche pluridisciplinaire. Dans le champ qui nous intéresse on peut s'interroger sur l'apport des conceptions et des techniques rééducatives. Pour l'enseignant, il y a matière à penser et à intégrer dans ses pratiques. Mais il doit éviter de penser qu'il va aller y chercher directement ce qu'il doit faire. Au mieux il y trouve ce qu'il ne peut ou ne doit pas faire.

### **Bonne adaptation à l'usage et offre de facilités**

Avec l'idée de bonne adaptation, nous pouvons penser à la nécessité de répondre aux besoins éducatifs particuliers de l'élève. Au Québec, dans de nombreux textes portant sur les mesures offertes aux étudiants en situation de handicap, on opère une distinction entre *Handicap traditionnel* et *Handicap émergent* (Phillion, 2016). Elle s'appuie sur l'affirmation que si l'on sait assez bien composer avec les besoins résultant des déficiences physiques, organiques et sensorielles, l'on est plus démuni face à l'arrivée d'étudiants avec des profils nouveaux (troubles des apprentissages, troubles déficitaires de l'attention,...). J'ai pu constater que les étudiants traumatisés crâniens figuraient selon les textes, dans l'une ou l'autre des catégories. On sait qu'il est difficile d'appréhender les besoins relatifs aux conséquences des

lésions cérébrales acquises. En France, l'équipe éducative doit renseigner le guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (Géva-Sco). Le Géva-Sco est le volet scolaire du Géva qui est le guide d'évaluation et d'aide à la décision pour les Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH). Ce document repose sur l'observation de l'élève en milieu scolaire. Il s'agit de réaliser, en l'objectivant, un bilan des connaissances. Les entretiens que j'ai pu mener avec des enseignants montrent qu'ils sont très mal à l'aise pour remplir des grilles d'évaluation pour ces élèves cérébrolésés. Ils ont le sentiment qu'ils devraient le plus souvent les placer « hors cadre », entre les cases.

Avec eux, entre les exigences à préserver et les écarts consentis, l'évaluation comme l'enseignement demandent à l'enseignant de l'individualisation dans ses actes. Mais, avec l'idée d'offrir des facilités, au-delà de cette modalité pédagogique, c'est à une démarche de « personnalisation » de ses médiations que l'enseignant est invité. La personnalisation dans l'acte d'enseignement renvoie au processus qui prend en compte l'élève dans toute la dimension de sa personne et de sa singularité. Avec les élèves qui nous préoccupent, ce processus prend pleinement son sens.

## PRATIQUES INCLUSIVES ?

Parler de scolarisation des élèves en situation de handicap s'inscrit aujourd'hui dans le cadre de l'inclusion. Nous avons dans la littérature des réflexions qui débouchent sur des définitions de la *pédagogie de l'intégration*, puis de la *pédagogie de l'inclusion* et, dans la mouvance des mouvements pour une société inclusive, nous rencontrons l'idée d'une Conception universelle de l'apprentissage (CUA) inspirée de l'*Universal Instructional Design* (UID) venue des États-Unis. Des principes divers qui inspirent ces définitions, Raymond Viennau (2002) tire trois facteurs communs. Le premier est l'idée de se rapprocher au plus près des pratiques pédagogiques usuelles dans ce qui est proposé à l'élève en situation de handicap, le deuxième indique son placement dans le système ordinaire, le troisième concerne le souci de prendre en compte ses besoins spécifiques.

Si l'on qualifie certaines pratiques d'inclusives, cela indique en creux qu'elles ne le sont pas toutes. Les critères avancés par Viennau permettent-ils de comprendre ce que sont les pratiques inclusives ? Appliqués aux élèves traumatisés crâniens ils ne nous conduisent pas à répondre par l'affirmative. Certes, même si elle n'est pas toujours appréciée à sa juste mesure, la prise en compte des besoins est une nécessité à laquelle on s'efforce de répondre, en milieu ordinaire ou spécialisé. Par contre les élèves traumatisés crâniens appellent à sortir des habitudes pédagogiques et ne peuvent parfois tirer bénéfice que d'une affectation dans une structure spécifique, ou, en milieu ordinaire, d'un emploi du temps aménagé avec un suivi particulier. Et pourtant je pense que même dans un dispositif hors

du système scolaire ordinaire on peut trouver des pratiques inclusives. Il suffit d'observer dans ces pratiques la préoccupation d'un développement possible du jeune.

Pour cela, il faut analyser finement les pratiques et s'intéresser aux situations qui les portent, aux tâches et aux activités qui les composent. C'est à l'activité que je m'intéresse maintenant.

## L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

Pour les cas graves dont j'ai eu à m'occuper comme enseignant, le retour à la scolarité ne peut être que progressif. Le jeune doit, entre autres, pouvoir rester un minimum de temps dans l'activité. Il s'agit pour lui, avec l'aide de l'enseignant, de fonctionner à nouveau ou d'acquérir de nouveaux modes de fonctionnement pour retrouver un statut d'élève. Pour travailler dans ce moment de reprise, j'ai proposé une démarche, inspirée des travaux de Vygotski (Sarralié, 2009). Elle s'appuie sur un concept et sur la façon de travailler sa pertinence : la *Zone proximale de refonctionnement* (ZPR). L'ensemble des relations qu'un individu entretient avec son environnement pour vivre définit ce que nous appelons sa zone de fonctionnement. Les dommages provoqués par l'accident, en font une zone à reconstruire en partie. Le mot « zone » illustre le présent de l'élève défini par un entre-deux, sa vie d'avant et ce qu'il est devenu après ce séisme cérébral, et qu'il ne réalise pas encore.

La ZPR se détermine à partir de l'analyse des observations de la conduite du sujet dans l'activité. Elle se construit autour d'un certain nombre d'éléments. *Un premier objectif* : explorer dans les sens de parcourir et éprouver ; *une posture* pour l'enseignant : qualifiée d'expectante et d'observante ; *l'édification et la gestion d'une relation* : son amorce lancée à l'enseigné par l'enseignant peut se référer au précepte que Rousseau énonce dans *L'Émile* : « nous nous mettons tous deux en apprentissage » ; *un principe d'analyse* : l'analyse *a posteriori* ; *un triplet de référence* : la psychologie cognitive développementale, la didactique et l'épistémologie des mathématiques, et les disciplines concernées par les troubles des fonctions supérieures ; *un outil d'analyse* : le schème, qui permet l'analyse des composantes qui organisent la conduite ; *un support* : le problème ; *un second objectif* : la définition d'une aide estimée et mesurée.

Pour être véritablement efficace, la ZPR doit s'insérer dans *un dispositif plus général* qui permet de travailler sans réduire le jeune à son traumatisme crânien, ni l'enfermer dans la normalité à tout prix. Ce dispositif doit posséder les fonctions principales d'un sas et faire appel à une *équipe pluriprofessionnelle*.

Cette proposition de démarche pédagogique s'applique aux premiers temps de la reprise d'une scolarité, sur un type de situation duale enseignant/élève. Un élève dont la fiabilité et l'imprévisibilité de la conduite ébranlent fortement l'enseignant.

## L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT

L'activité au travail fait aujourd'hui l'objet d'un champ de connaissances en émergence, celui des didactiques professionnelles initiées par Pierre Pastré (2011). Cet auteur s'est notamment intéressé à l'activité de l'enseignant en soulignant que, si l'objectif de son travail est fixé de l'extérieur par des références à des programmes, ce dernier a une grande latitude dans le choix de ses modalités d'action. Pastré (2007) constate une grande variabilité des pratiques dans la mesure où enseigner demande de s'adapter à des situations très diverses. Cette variabilité est-elle plus grande avec les jeunes traumatisés crâniens ? Les enseignants font part de leurs difficultés à choisir des supports et des tâches, à encadrer l'activité de façon pertinente et à réagir à l'inattendu. Ils expriment parfois le sentiment de vivre un « désarmement pédagogique » (Gouët, 2006). L'activité de l'enseignant, indissociable de l'activité de l'élève, porte sur un objet à transformer qui n'est pas directement observable. Pour mener sa classe, il est en permanence dans des inférences. Sont-elles plus nombreuses avec ces élèves ?

La spécificité des conduites n'est pas le seul facteur qui décontenance l'enseignant. Lorsque je recevais dans le cadre de leur formation des professionnels dans ma classe de réadaptation scolaire, ils me faisaient très fréquemment la remarque de la forte charge émotionnelle que dégageait la séance à laquelle ils assistaient. Des travaux sur les réactions mobilisées dans la confrontation au handicap dans des métiers du social, en particulier chez les enseignants spécialisés, montrent comment se brouille le rapport de l'enseignant au savoir, à l'élève et à soi par les conflits identificatoires et les enjeux narcissiques que les élèves en situation de handicap provoquent (Morvan, 2006). Nous retrouvons pleinement ces réactions avec ces élèves.

## DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ACTIVITÉ

### Capacité d'agir/Pouvoir d'agir

L'ergonomie de langue française s'intéresse aussi à l'activité, et je tire des travaux de Pierre Rabardel (2005) quelques notions qui peuvent donner du sens aux observations réalisées dans des situations d'apprentissages avec les jeunes dont nous parlons ici et leurs enseignants.

Rabardel (2005) pose notamment la différence entre ce qui est mobilisable par le sujet qui définit sa sphère de *capacité d'agir* et ce qui est effectivement possible pour lui en situation, qui détermine son *pouvoir d'agir*. Son pouvoir d'agir est ce qu'il lui est effectivement possible de faire compte tenu des caractéristiques concrètes et singulières des situations dans lesquelles il réalise sa tâche et déploie son activité.

Cette différence me vient à l'esprit pour interpréter certains phénomènes que j'ai observés. Je peux donner l'exemple d'Akim dont on me dit qu'il a des problèmes mnésiques. Je constate que pour les exercices d'algèbre

que je lui ai donnés, il n'a oublié aucune des règles nécessaires à leur résolution. *Néanmoins*, il demeure dans l'impossibilité de les résoudre. Malgré certaines capacités il se trouve dans l'impossibilité d'agir. Je décris ici l'aspect le plus difficile de mon travail avec ces élèves : même s'ils ont des connaissances, elles ne sont plus opératoires. Ils ont perdu leur pouvoir d'agir. Je pense aussi aux propos de certains enseignants devant ce public lorsqu'ils expriment leur « désarmement pédagogique ». Eux aussi ils ont perdu leur pouvoir d'agir. La distinction entre capacité et pouvoir permet de comprendre dans quelles circonstances, et avec quelles conséquences, un sujet peut perdre son pouvoir de faire tout en conservant sa capacité d'agir.

### **L'activité productive/L'activité constructive**

L'activité *productive* est une activité de réalisation de tâches, visant à atteindre des buts dans une temporalité plus ou moins longue. Nous sommes ici dans des buts concrets, dans le monde concret. L'activité *constructive* est orientée vers le développement de la personne, son évolution, et la reconfiguration de ses ressources. Ce qui est visé, c'est le futur et la transformation du sujet.

Dans le premier temps de la scolarisation c'est le « refonctionnement » qui est visé. À partir des tâches proposées, une production attendue. Elle est souvent loin de répondre aux critères souhaités. Puis, c'est vers une activité constructive que se tournent ensuite les objectifs de l'enseignant. Sommes-nous dans la résurgence ? Le réapprentissage ? L'apprentissage ? Notre élève est-il capable d'apprentissages nouveaux ? Comment peut-il transformer l'activité constructive en ressources, en compétences, et en confiance ? Bien sûr, en reprenant des cours, mes élèves victimes de graves traumatismes crâniens faisaient des apprentissages, mais peut-être pas en mathématiques, ma discipline. Et je n'ai jamais pu répondre à ces questions (et ne peux véritablement pas encore).

### **Une activité à multiples facettes**

La compensation, le prendre soin et l'accompagnement sont présents dans les actes de tous les professionnels qui travaillent auprès des personnes en situation de handicap dans les champs du social, du médical et de l'éducatif. Suivant la profession et les situations rencontrées, ces composantes de l'action s'y déclinent différemment.

Dans le domaine des apprentissages, la compensation prend le nom d'adaptation et désigne les aménagements pédagogiques et didactiques en direction des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'adaptation porte sur des aspects de l'environnement scolaire, sur des ajustements directement liés à la personne de l'élève, ou bien concerner les objets d'enseignement eux-mêmes. Adapter c'est, pour l'enseignant, l'acte qui permet d'éviter de transformer une situation d'apprentissage en situation de handicap (Sarralié et Vergnaud, 2006).

Présent dans les champs médical et infirmier, on peut étendre la définition du soin à toute attention particulière au sujet et à ce qui favorise sa santé et son bien-être. Pour moi, le « prendre soin » est un ensemble de facteurs d'attention au sujet qui vise à lui favoriser l'appropriation des adaptations et à s'inscrire dans une perspective de contribution à son développement (Sarralié, 2013). Pour l'enseignant le « prendre soin » concourt à la réalisation du projet scolaire. Il participe d'un enjeu : que l'élève soit véritablement partie prenante de ce projet.

En retrouvant l'un de ses sens anciens, « se joindre à quelqu'un pour faire un déplacement en commun », l'accompagnement rappelle l'un des maîtres mots de la loi de 2005, celui de parcours. Cette composante de l'action, l'accompagnement, suppose une relation, une posture (Paul, 2004). Actuellement incontournable dans le champ du social, cette notion demande qu'on s'y arrête.

## **L'ACCOMPAGNEMENT**

L'accompagnement peut prendre des formes diverses. Il est difficile à cerner car il « se construit à la frontière de logiques diverses : former, enseigner, aider, conseiller ou même gouverner » (Paul, p. 91). L'accompagnement suppose une relation. Une relation à construire qui est dissymétrique et s'organise entre les demandes de l'accompagné et les contraintes institutionnelles pour l'accompagnant. La position de l'accompagnant n'est pas toujours facile. Il doit cependant garder sur l'accompagné un regard bienveillant et porteur de reconnaissance, au sens où en parle le philosophe Paul Ricœur (2004). Si accompagner c'est aller vers et faire avec, c'est aussi le faire autour et en partageant quelque chose. Et cette chose est de l'ordre de la reconnaissance. Considérer l'élève, malgré l'importance de ses troubles, comme capable de progrès et d'apprentissages, est primordial. Cette recommandation me renvoie à une phrase du roman d'Albert Camus, *Le premier homme* : « Pour la première fois ils sentaient qu'ils existaient et qu'ils étaient l'objet de la plus haute considération : on les jugeait dignes de découvrir le monde. »

## **AXES DE RÉFLEXION**

### **Accompagnement et formation**

L'accompagnement prend de l'importance dans le champ social et se profilent des propositions de formation à des métiers de l'accompagnement. Former à l'accompagnement est ardu car l'accompagnement ne peut se réduire à un éventail de règles de choses à faire ou ne pas faire, d'attitudes et de buts. Il s'apparente à un processus qui concerne des pratiques et des postures souples et ingénieuses qui doivent combiner les caractéristiques du sujet et celles de l'environnement. L'accompagnant, qui doit tenir la



tension entre ce que l'autre a la capacité de faire et son réel pouvoir d'agir, « est sans cesse renvoyé à une interrogation sur sa façon personnelle de se positionner et d'agir »(Stiker *et al.*, 2009).

Mes séances de travail avec des adolescents victimes de lésions cérébrales acquises me conduisent à affirmer que dans l'accompagnement l'attention au cheminement doit prendre le pas sur celle dévolue au but à atteindre. D'une part parce que les perspectives visées sont souvent mal assurées. D'autre part parce que c'est dans la manière d'être et de faire que l'on peut donner la confiance nécessaire à celui qui « ne sait plus trop », et que c'est dans l'observation de l'individu dans l'activité que l'on tire les enseignements les plus utiles pour l'accompagner. Un regard trop centré sur le résultat à obtenir peut détourner l'accompagnant des réels besoins de la personne accompagnée. Pour accompagner, en lien avec la relation à établir avec l'élève, l'enseignant doit adopter une posture qui se partage entre bienveillance et exigence.

### **Inclusion et défi**

En l'état actuel de notre « école », l'obstacle peut survenir très vite pour entraver l'activité, perturber la participation des jeunes avec lésions cérébrales acquises, posant ainsi l'inclusion scolaire comme un défi. Il concerne les pratiques pédagogiques, tout autant que l'organisation du cursus scolaire et ses finalités. Ce défi tient en partie au fait qu'il n'y a pas d'implication rationnelle et automatique entre accessibilité et participation. Travailler sur l'accessibilité fait appel au rationnel et à l'objectivité. Travailler à la participation fait entrer dans le domaine de la subjectivité. Ainsi, si l'école apporte une réponse éducative aux difficultés cognitives et comportementales, et produit les aménagements nécessaires aux apprentissages, il n'en est pas de même dans le monde du travail. Et préparer à l'obtention d'un diplôme n'est pas organiser l'insertion sociale et professionnelle pour laquelle le comportement prend une grande importance.

### **Pour une approche « méso »**

Les études sur le cerveau qui visent à trouver des liens entre structure et fonction, s'inscrivent dans divers niveaux, de la molécule à l'individu, et dans différentes échelles d'espace et de temps (Alexandre, 2013). À l'échelle microscopique, se trouve l'étude du neurone et de la manière dont il traite et transmet l'information. À l'échelle mésoscopique, se trouve l'étude du circuit local de neurones, de son motif de connectivité et de la fonction élémentaire qu'il réalise. À l'échelle macroscopique, se trouve l'étude de l'organisation cérébrale en un réseau de structures neuronales qui sous-tendent des fonctions telles qu'on les observe à travers le comportement de l'individu. Ce mode d'investigation à différentes échelles m'invite à un rapprochement avec les études sur notre système scolaire.

À l'échelle macroscopique on peut citer des enquêtes sociologiques comme le programme Pisa (note 1) qui a pour objectif de comparer les performances de différents systèmes éducatifs en évaluant les compétences des élèves de quinze ans dans différents domaines. À l'échelle microscopique on trouve des études de cas dans le champ du handicap et de la scolarisation (note 2). Si des approches macro peuvent fournir des indicateurs pour la gouvernance de l'éducation, et des approches micro des éléments de compréhension des spécificités des élèves, toutes deux passent parfois à côté des données du contexte qui pourraient éviter des conclusions trop rapides. Éviter ces écueils pourrait passer par des approches intermédiaires, « méso ». Des études diachroniques, mêlant qualitatif et quantitatif, sur une période de deux années scolaires et concernant la conduite et le comportement de l'élève, son environnement scolaire et de vie, et l'ensemble des intervenants, devraient fournir des pistes de travail pour élaborer ses projets, et comprendre les aléas de son parcours.

Si mes propos concernent principalement les victimes de traumatismes crâniens graves, on repère aujourd'hui, même à long terme, des conséquences pénalisantes pour des traumatismes crâniens légers ou modérés. Pour construire des projets pertinents la question des moyens est incontournable, même si tout n'est pas qu'une question de moyens. Et nous savons que, quelle que soit leur nature, il reste difficile de bousculer les normes.

Je termine mon article par une question et une préconisation :

- Ne met-on pas davantage de moyens pour conduire la personne en situation de handicap vers un retour aux normes, plutôt que pour l'accompagner dans la construction de son cheminement singulier ?
- Les situations de handicap demeurent complexes. Pour les comprendre, il faut s'attacher à bien contextualiser les questions qui se posent, et prendre le temps de l'analyse.

---

1. Note 1 : Pisa, acronyme pour « Programme international pour le suivi des acquis des élèves ». C'est un ensemble d'études portant sur les performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

2. Note 2 : On peut consulter certains articles de *La nouvelle revue de la scolarisation et de la scolarisation*, INS HEA, Suresnes.

## Références

- Alexandre, F. (2013). *Comprendre les réseaux cérébraux*. [Rapport de recherche] RR-8219, INRIA. p. 21. <hal-00783331>
- Camus, A. (1994). *Le premier homme*. Paris : Gallimard.
- Dehaene, S. (2013, 20 décembre). Enseigner est une science. *Le Monde*.
- Gouët, P. (2006). La pédagogie à l'aune des notions d'accompagnement, d'altérité et de responsabilité. *Actes de la deuxième journée d'études « Scolarisation des jeunes traumatisés crâniens »*, Paris, Hôpital Broussais. Suresnes : INS HEA.
- Morvan, J.-S. (dir.) (2006). *Espaces éducatifs et thérapeutiques. Approches cliniques d'orientation psychanalytique*. Paris : Fabert.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108.
- Philion, R., Bourassa, M., Lanaris, C., et Pautel, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. [http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2016/02/Guide\\_Accommodements-\\_PHILION.pdf](http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2016/02/Guide_Accommodements-_PHILION.pdf)
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques, activités, développement* (p. 11-29). Toulouse : Octarès.
- Ricœur, P. (2004). *Le Parcours de la reconnaissance*. Paris : Éditions Stock.
- Sarralié, C., Vergnaud, G. (2006). Le développement des compétences et l'adaptation des enseignements. In *Actes du colloque inaugural INS HEA* (p. 111-119). Suresnes : Éd INS HEA.
- Sarralié, C. (2008). *Réadaptation scolaire d'adolescents traumatisés crâniens. Perspectives dans des situations mathématiques*. Lille : CRDP.
- Sarralié, C. (2013). Compensation et démarches d'apprentissages : les enjeux de l'action de l'enseignant. *Actes 43<sup>es</sup> journées d'étude de l'ALFPHV. Penser la compensation. Grandir avec nos handicaps. Limites et désir du sujet, de l'équipe, de la société*. 3,4,5 octobre 2013, Reims.
- Stiker, H.J., Puig, J., Huet, O. (2009). *Handicap et accompagnement. Nouvelles attentes, nouvelles pratiques*. Paris : Dunod.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis. *Revue Éducation et francophonie*, 30(2). [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXX\\_2\\_257.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXX_2_257.pdf)