



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Texte sur les retombées de la recherche

# **École inclusive : Analyse didactique d'un dispositif d'autorégulation (DAR)**

## **Auteurs**

Hélène Hérin-Theulière, enseignante spécialisée, DSDEN Loire Atlantique, France, [Helene.Herin@ac-nantes.fr](mailto:Helene.Herin@ac-nantes.fr)

Marie Toullec, professeure des universités, Nantes Université (CREN, UR 2661), Inspé, France, [marie.toullec@univ-nantes.fr](mailto:marie.toullec@univ-nantes.fr)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Cet article rend compte de l'étude d'un dispositif d'autorégulation (DAR), dispositif inclusif récent, mis en place en France, en 2018, à titre expérimental, puis institué en 2021. Il vise à scolariser à temps plein des élèves avec autisme en classe dite « régulière ». Une équipe du médicosocial (professionnels spécialisés, psychologues, ergothérapeutes) et une enseignante en surnuméraire soutiennent la scolarisation des élèves avec autisme, mais aident aussi l'équipe enseignante à envisager, dans leurs pratiques, l'autorégulation pour tous les élèves. Cette autorégulation est définie comme un « ensemble de procédures d'ajustement volontaire, par l'apprenant lui-même, de ses conduites, stratégies et comportements et vise à rechercher l'autonomie de l'apprenant dans un cadre inclusif » (Cahier des charges, 2024<sup>1</sup>). Peu de recherches ont, pour lors, étudié les manières d'organiser le travail d'une équipe enseignante renforcée avec la présence d'une enseignante en surnuméraire. C'est l'objet de cet article.

Nous tentons de comprendre ce que pensent du DAR, des enseignantes d'une école et ce que font une enseignante et une enseignante en surnuméraire quand elles enseignent à des élèves avec autisme et, plus largement, à des élèves dits « à besoins éducatifs particuliers » (BEP).

Notre cadre théorique est didactique centré sur les relations entre enseignant·e·s, élèves et savoirs. Nous étudions plus particulièrement les articulations entre la classe (désignée comme le système didactique principal) et le DAR (désigné comme le système didactique auxiliaire). Les élèves avec autisme sont-ils scolarisés au même titre que les autres en classe ordinaire et assujettis aux mêmes savoirs ou alors le DAR est-il vu comme un moyen d'externaliser l'aide ? Dans ce cas, il pourrait advenir un évanouissement des savoirs communs à tous.

Nous analysons des épisodes filmés, à l'aune d'un quadruplet de descripteurs de l'action du professeur, pour mieux comprendre de quelles manières, dans les deux lieux que sont la classe et la salle du DAR, chaque enseignante définit la situation d'enseignement-apprentissage, en dévotue la responsabilité aux élèves du groupe, la régule pour faciliter la compréhension des stratégies gagnantes par les élèves et institutionnalise les nouveaux savoirs qui deviennent alors une référence pour tous.

Notre recherche qualitative et d'approche clinique s'est déroulée dans une école d'un quartier populaire d'une petite ville. Nous avons, pour cet article, convoqué les propos de 5 enseignantes, lors d'entretiens individuels de 30 à 40 minutes. Nous avons aussi filmé simultanément, pendant deux matinées, l'ordinaire du fonctionnement de la salle du DAR et d'une classe (celle de CE2-CM1<sup>2</sup>) qui scolarise deux élèves avec une

---

<sup>1</sup> [https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/ensel673\\_annexe-1-ecole.pdf](https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/ensel673_annexe-1-ecole.pdf)

<sup>2</sup> 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année scolaire de l'école élémentaire en France.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

notification DAR. Aucune demande spécifique n'a été adressée aux deux professionnelles.

Dans cette école, tous les matins, l'enseignante de la classe et celle en surnuméraire mettent en place un atelier délocalisé dans la salle du DAR pour les mathématiques et le français. Il regroupe trois élèves avec autisme (dont un d'une autre classe de CE2) et quatre élèves dits « à besoins éducatifs particuliers » de la classe de CE2-CM1. Il est mené par l'enseignante en surnuméraire. Pendant ce temps, l'enseignante de la classe enseigne à quatre élèves performants. C'est cette dernière qui a préparé la séance et qui l'a envoyée à sa collègue en surnuméraire, le matin même.

### ***Des savoirs différenciés dans les deux espaces***

Nos analyses montrent qu'une même fiche de préparation d'une séance peut être déclinée de manière très différente, selon les enseignantes quand elles se tiennent dans deux espaces disjoints. L'enseignante de la classe respecte, à la lettre, la séance qu'elle a envisagée (travail sur la compréhension d'un texte narratif puis travail de conjugaison). L'enseignante en surnuméraire renonce, quant à elle, au texte pour se concentrer exclusivement sur la conjugaison. Comme elle ne l'a pas préparée et l'a reçue le matin même, elle n'a pas eu de temps pour l'étudier minutieusement et n'en a alors sélectionné que certains moments. Le problème est que les élèves de cette classe ne rencontrent pas les mêmes savoirs et que le DAR devient un temps didactique principal au même titre que la classe. Une autre interprétation peut aussi être faite. L'autorégulation, selon cette enseignante, relève d'un cadrage très fort de l'activité, comme on le rencontre avec certaines méthodes comportementalistes qui s'adressent à des enfants avec autisme. Or, le cadrage effectué par cette enseignante en surnuméraire éloigne les élèves à besoins éducatifs particuliers, dans la salle du DAR, des savoirs en jeu dans la classe.

La nature différenciée des apprentissages en classe et dans la salle du DAR entre alors en collision avec les intentions premières des enseignantes d'envisager un même apprentissage dans deux lieux. Ce choix visait en effet une meilleure qualité de l'enseignement et que le groupe restreint homogène « faible », en salle du DAR, soit plus ajusté à leurs besoins.

### ***Un certain nombre de problèmes soulevés***

Quand tout·e enseignant·e enseigne, il/elle définit, dévolue, régule, institutionnalise. Nous avons mis au travail ce quadruplet de descripteurs. Si les deux enseignantes définissent les règles du jeu de la situation, c'est chacune à leur manière et nous avons montré qu'elles n'en retiennent pas les mêmes enjeux.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Alors que l'enseignante de la classe suscite des interactions entre les 4 élèves, l'enseignante en surnuméraire opère une régulation strictement individuelle dans la salle du DAR, ce qui a des effets sur la dévolution de la responsabilité des apprentissages. Ainsi, pour aider les élèves « à BEP », l'enseignante en surnuméraire leur dévoile le nombre d'occurrences de formes verbales qu'ils doivent trouver pour chaque pronom personnel. L'exercice est alors transformé en une sorte de devinette où les savoirs en conjugaisons disparaissent. L'institutionnalisation n'est alors pas possible. Les élèves « à BEP » retourneront en classe sans détenir un nouveau savoir.

Nos analyses montrent que le DAR, dans cette école, est pensé comme un moyen de dissocier les élèves en deux groupes. Les discours des enseignantes interviewées témoignent d'un glissement lexical vers une nouvelle dénomination : Le DAR se mue en une CLAR, une « CLasse d'AutoRégulation », dévoyant alors le cahier des charges institué par la réglementation ministérielle et rompant avec la dynamique inclusive. Il est manifestement difficile dans cette école de penser la scolarisation dans le même lieu avec des ressources différentes. L'accessibilité des situations d'apprentissage et la compensation par l'adjonction d'une aide humaine au sein de la classe, par exemple, ne sont pas mises, alors que ce sont deux piliers de l'école inclusive. De plus, cette manière de faire, pensée pour aider les élèves qui rencontrent le plus de difficultés est surprenante : le groupe d'élèves « à BEP » est plus nombreux (7) que ceux restés en classe (4) et ces derniers bénéficient d'interactions avec l'enseignante de la classe qui a préparé la séance ; alors que l'enseignante en surnuméraire ne fréquente pas la classe et n'en a pas la mémoire didactique.

Cet article montre que travailler à deux ne permet pas systématiquement une coopération, dans le sens où il n'y a pas de création de nouvelles manières d'enseigner à deux. Être deux signifie, dans cette école, une dissociation des élèves dans des groupes distincts, ce qui mène à une dissociation des apprentissages. Ce dispositif n'induit pas, dans cette école, de coenseignement. Pourtant travailler à deux au sein de la classe aurait sans doute permis aux élèves « à BEP » de travailler les mêmes objets d'apprentissage que les élèves de la classe grâce au renfort de l'enseignante en surnuméraire dans la classe.

Enfin notre article atteste que la notion d'autorégulation reste floue dans les pratiques. L'enseignante en surnuméraire montre une propension à mettre en place des tâches répétitives et très structurées, renvoyant à des méthodes éducatives empreintes de comportementalisme. En classe, il n'y a pas de gestes professoraux qui conduisent à des ajustements volontaires opérés par les élèves, ni de désignation des stratégies mises en place. La formation des enseignants a été courte (4 journées lors de la création du DAR) et n'a pas été renouvelée. L'enseignante de classe, arrivée depuis peu, n'en a pas bénéficié. Il serait nécessaire d'étudier les



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

réunions de supervision prévues dans le cahier des charges des DAR. Ce qui y est travaillé relève-t-il plus des comportements des élèves que des savoirs à acquérir ?

En conclusion, nous montrons que la mise en place, dans cette école, d'un dispositif inclusif dédié à tous les élèves se dissocie des prescriptions institutionnelles. Le travail coopératif qu'il devrait générer peine à s'installer et les manières de penser les enseignements bougent peu. L'allant de soi perdure comme quoi réunir des élèves qui présentent des difficultés serait efficace. Pourtant, nous le montrons dans cette recherche, il n'en est rien. Les élèves les plus fragiles sont maintenus éloignés des savoirs attendus dans la classe.