

Greta Pelgrims et Cécilia Zuccone

## Activité socio-affective d'élèves malvoyants et malentendants en classe ordinaire

### Résumé

*Selon les auteurs, c'est au niveau de l'activité en classe et durant les situations sociales et didactiques qui se succèdent au fil des journées scolaires que se réalise ou non l'intégration scolaire d'un élève. Elles rapportent deux études contribuant à saisir l'intégration d'élèves malvoyants et malentendants en analysant les sentiments qu'ils éprouvent et les perceptions qu'ils ont des contextes scolaires dans lesquels ils doivent accomplir des tâches et assumer leur rôle d'élève.*

### Zusammenfassung

*Gemäss den Autorinnen, geschieht – oder eben nicht – die schulische Integration eines Schülers bzw. Schülerin auf der Ebene der Klassenaktivität und während der wechselnden sozialen sowie didaktischen Situationen im Schulalltag. Es werden zwei Studien als Beitrag zur Erfassung der Integration von seh- und hörbehinderten Schülerinnen bzw. Schülern präsentiert. Dabei werden ihre Gefühle sowie ihre Wahrnehmungen von schulischen Zusammenhängen, in welchen sie gewisse Aufgaben erledigen müssen und ihre Rolle als Lernende erfüllen sollen, analysiert.*

### L'activité socio-affective des élèves comme indice de leur intégration scolaire

Nous partons du principe qu'un élève<sup>1</sup> est intégré lorsqu'il s'engage parmi et avec les autres dans une activité d'apprenant durant les situations sociales et didactiques qui se succèdent en classe au fil des journées scolaires. Et s'il s'engage dans l'activité d'apprenant, c'est parce que les conditions pédagogiques et didactiques mises en oeuvre dans la classe facilitent l'accomplissement des tâches prévues pour atteindre un but socialement partagé avec les autres. En ce sens, il convient d'appréhender l'intégration

scolaire au niveau de l'activité effectivement déployée par les enseignants et les élèves en vue de progresser vers un objectif commun (Pelgrims, 2011).

Or, cette activité d'apprenant est à la fois sociale, cognitive et socio-affective. En effet, un élève est engagé dans l'activité d'apprenant attendue, quand il partage la culture, le sens et les codes d'accomplissement des tâches avec d'autres élèves, quand il mobilise des compétences langagières, des connaissances, des procédures, des stratégies pour traiter le contenu, quand il éprouve des émotions, des sentiments en percevant les enjeux d'une tâche, les effets de ses actions au regard de ses pairs, de l'enseignant, des savoirs enseignés et des savoirs à apprendre. C'est notamment en saisissant cette activité socio-affective déployée par des élèves à besoins

<sup>1</sup> Dans cet article, les termes élève, apprenant, enseignant, sont considérés comme génériques et recouvrent aussi bien le féminin que le masculin.

éducatifs particuliers, en contexte de classe et dans différentes situations didactiques, que nous étudions les faits d'engagement et d'intégration du rôle social d'élève (Pelgrims, 2006 ; 2011). L'activité socio-affective concerne les valeurs accordées aux tâches et savoirs scolaires, les perceptions de soi, des autres et du contexte, le sentiment de compétence, celui d'appartenance au groupe et celui d'être accepté par les pairs, l'appréciation des enjeux, des ressources et du sens des situations, etc. Ces dimensions sont suscitées par le contexte et jouent un rôle important dans les apprentissages scolaires des élèves sans difficultés (Bourgeois, 2006) et des élèves dits en difficulté d'apprentissage et de comportement (Chouinard, Plouffe & Roy, 2004 ; Pelgrims, 2009). Elles contribuent à révéler dans quelle mesure l'accomplissement de tâches et du rôle d'élève, c'est-à-dire l'intégration scolaire, est facilité ou handicapé. Nous le verrons ci-après, d'abord avec des élèves malvoyants en classe ordinaire, puis avec des élèves malentendants durant des situations didactiques.

### **Ce que révèle l'activité socio-affective d'élèves malvoyants en classe ordinaire**

La scolarisation en classe ordinaire implique souvent pour l'élève à besoins éducatifs particuliers de fréquenter deux structures : la classe ordinaire d'une part, le local, la classe ou le centre qui sert au soutien pédagogique d'autre part. Si l'activité didactique déployée dans les deux lieux est insuffisamment coordonnée, l'élève est confronté, seul, à devoir assumer son rôle et accomplir ses tâches dans deux contextes différents, selon une double temporalité et des conditions d'accomplissement diver-

gentes, handicapant d'autant plus l'apprentissage et le transfert des savoirs en classe ordinaire (Tambone & Mercier, 2003). Saisir comment l'enseignement en classe ordinaire et en appui à l'intégration est perçu par des élèves malvoyants est le but du travail réalisé avec Ochsner (2003). A cet effet, ces élèves ont été interrogés sur leur sentiment de compétence spécifique à chaque discipline scolaire, l'intérêt et l'utilité qu'ils accordent à chaque discipline et mode de travail tant en classe ordinaire qu'au centre de ressource.

### **Éléments méthodologiques**

Quatre élèves malvoyants se sont exprimés sur les dimensions socio-affectives lors d'entretiens semi-directifs. Jenifer est scolarisée dans une classe de 3e primaire, Lise et Loïc dans une classe de 4e primaire, Marc dans une classe de 5e primaire. Ils se rendent tous, à raison d'une à trois demi-journées par semaine, au centre de ressource pour apprendre l'usage de moyens auxiliaires et des contenus scolaires (Ochsner, 2003). La teneur des quatre entretiens a fait l'objet d'analyses qualitatives.

### **Quelques résultats**

Trois des quatre élèves se sentent très compétents en dessin, en éducation physique et en environnement, moyennement ou peu en mathématiques, en français et en allemand. En français, « c'est dur », « je ne comprends rien du tout ce qu'ils disent » (Jenifer). En outre, tous les élèves accordent de l'intérêt au travail de groupe « parce que parfois dans notre livre, ce n'est pas agrandi... je préfère mieux le faire en groupe » (Marc). Ils se sentent d'ailleurs compétents pour travailler et interagir avec des pairs de la classe. Le mode

de travail qu'ils apprécient le moins est le travail individuel, mode qui requiert le plus de consentement et d'autorégulation pour tous les élèves de l'école primaire, et qui ne respecte pas toujours les besoins d'aménagement particuliers liés à la forte malvoyance de chacun des quatre élèves. D'ailleurs, ils préfèrent tous aller au centre car « il y a plus de jeux et les feuilles sont agrandies » (Jenifer), « j'y travaille plus avec les choses en plus grand » (Marc), « c'est pour guérir ma vue » (Loïc). Cet intérêt accru pour les modes de travail et le contexte répondant aux besoins particuliers d'un élève malvoyant est aussi exprimé par Lise dont la malvoyance risque, comme nous allons le voir, d'occulter les besoins pédagogiques et didactiques particuliers émanant d'autres facteurs scolaires.

Lise rapporte qu'elle se sent peu et moins compétente que les autres élèves de la classe ordinaire en français, en mathématiques et en éducation physique. Elle accorde peu d'intérêt à ces disciplines, invoquant que « c'est dur ce qu'elle nous fait faire la prof ». Elle déclare que le français et les mathématiques sont difficiles « à cause de ma malvoyance ». Nous entendons le besoin de l'élève de mettre du sens sur ce qu'elle ressent en invoquant ce qu'on lui fait savoir (sa malvoyance) ; mais nous invoquons davantage l'action de facteurs scolaires contextuels handicapant l'activité d'élève.

Premièrement, Lise redouble la 4<sup>e</sup> primaire, mesure scolaire dont les effets négatifs sur le sentiment de compétence et l'intérêt pour les disciplines sélectives ainsi que sur le sentiment d'appartenance à la classe et les résultats sont bien connus. Deuxièmement, les conditions d'accomplissement des

tâches dans les deux disciplines – fréquemment des tâches papier-crayon à réaliser en individuel – ne facilitent guère l'activité de l'élève. En effet, elle dit qu'elle n'aime pas le travail individuel, qu'elle préfère nettement le travail de groupe « pour être plus à répondre » et qu'elle aimerait avoir un copain du centre dans sa classe. Les interactions avec d'autres élèves de la classe, ou avec un pair malvoyant, pourraient faciliter son travail d'élève. D'ailleurs elle préfère aller au centre qu'en classe ordinaire, bien qu'elle considère les deux contextes utiles. Lise exprime les difficultés qu'elle rencontre et, en conséquence, son intérêt décroissant. Pourtant, elle juge les mathématiques comme étant la discipline la plus utile et le français comme moyennement utile pour son avenir. Ses propos expriment le besoin d'aménager en classe ordinaire les conditions lui permettant de retrouver un sentiment de compétence et de réjouissance pour apprendre les savoirs qu'elle estime importants. Des conditions valorisant socialement les savoirs et savoir-faire de l'élève redoublant, des dispositifs d'apprentissage coopératif, des démarches d'évaluation formative et d'élaboration du projet de l'élève pourraient, par exemple, y contribuer et sans doute profiter aussi à d'autres élèves de la classe.

### **Ce que révèle l'activité socio-affective d'élèves malentendants en situation didactique**

Les élèves malentendants scolarisés en classe ordinaire peuvent éprouver des difficultés à communiquer avec leurs pairs entendants. La communication est handicapée lorsque les élèves malentendants utilisent peu la langue française orale et favorisent une communication en langue des signes, alors que leurs camarades em-

ploient uniquement un français oralisé. Or, la classe constitue un milieu social où l'interaction verbale entre les différents partenaires joue un rôle essentiel. Il est dès lors commun de penser que les élèves malentendants, ne pouvant interagir directement avec les pairs d'une classe ordinaire dans la langue normée de l'école, sont souvent exclus du groupe entendant et donc pas intégrés. C'est cette croyance commune que nous avons mise à l'épreuve en examinant l'activité socio-affective d'élèves malentendants durant des situations didactiques en classe ordinaire (Zuccone, 2011). Afin de saisir le degré d'intégration scolaire effective d'élèves malentendants lors d'une situation de travail de groupe en mathématiques et d'une situation de jeu d'équipe en éducation physique, nous avons considéré le sentiment de compétence et l'intérêt pour la tâche, le sentiment d'être accepté par les pairs du groupe et l'acceptabilité par les pairs, le sentiment d'appartenance au groupe de travail, la perception du climat relationnel du groupe.

### Éléments méthodologiques

Les dimensions socio-affectives précitées sont saisies en situation didactique, à l'aide d'un questionnaire (Zuccone, 2011) adapté du *Questionnaire d'orientation motivationnelle en situation d'apprentissage (QOMSA)* de Pelgrims (1999/2006). Dès que les élèves ont terminé la tâche, ils complètent individuellement le questionnaire qui saisit les différentes dimensions socio-affectives de l'activité d'apprentissage déployée durant et au terme de la situation didactique. La première situation concerne un problème de mathématiques à résoudre en groupe, la seconde un jeu d'équipe de ballon prisonnier en éducation physique.

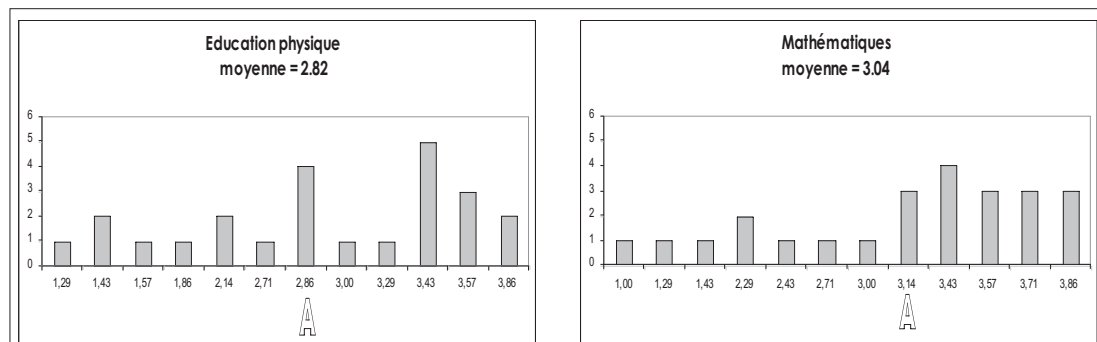
Le questionnaire a été complété par 66 élèves provenant de trois classes intégrant des élèves malentendants. La classe 1 (4<sup>e</sup> primaire) accueille Alain à 25 %, la classe 2 (5<sup>e</sup> primaire) David à 25 %, et la classe 3 (6<sup>e</sup> primaire) intègre Camille et Richard à 50 %.

Les réponses des 66 élèves sont l'objet d'analyses statistiques. Pour chaque dimension socio-affective, le score (entre 1 et 4 points) de l'élève malentendant et ceux des pairs de sa classe sont représentés graphiquement (voir un exemple ci-après), ce qui nous permet d'examiner, au fil des dimensions, dans quelle mesure l'élève malentendant se sent, plus ou moins que les élèves de sa classe, intégré à son groupe en résolution mathématique et à son équipe au jeu du ballon prisonnier.

### Quelques résultats

Les résultats montrent que les élèves malentendants intégrés en classe ordinaire se sentent scolairement et socialement aussi compétents que leurs camarades de classe ordinaire. Les scores des quatre élèves malentendants sont proches des scores moyens de leur classe, ce qui nous apprend qu'au cours d'une situation de travail de groupe ou de jeu d'équipe, ils ont des perceptions et éprouvent des sentiments proches de leurs camarades de classe (pour les résultats détaillés, voir Zuccone, 2011). Bien qu'ils soient malentendants, les conditions sont telles qu'ils ne sentent pas ou ne se perçoivent pas plus négativement. D'ailleurs, pour la plupart des dimensions, des élèves sans difficultés déclarées ont des perceptions plus faibles que celles du pair malentendant intégré dans leur classe. Les élèves malentendants semblent donc bien intégrés lors des deux situations didactiques, puisqu'ils se

**Figure 1 : Distribution des scores relatifs au sentiment d'appartenance au groupe**  
**Axe horizontal : score ; Axe vertical : nombre d'élèves (N=24)**



sentent compétents, acceptés par leurs pairs en situation d'activité et appartenir au groupe dont ils perçoivent positivement le climat relationnel. Afin d'illustrer ces résultats globaux, prenons le cas d'Alain, élève intégré à la classe 1 accueillant 24 élèves.

Le score indiquant le sentiment d'appartenance au groupe qu'éprouve Alain dans chaque situation didactique (représentés par la lettre A sur la figure 1) est proche du score moyen des élèves de sa classe. Durant le jeu de ballon prisonnier, huit élèves de sa classe se sentent moins bien appartenir à leur équipe que lui et 12 s'y sentent mieux appartenir. Il en est de même durant la résolution mathématique. Sous l'angle de son sentiment de faire partie du groupe avec lequel Alain doit atteindre un but, il semble donc bien intégré durant les deux situations.

Toutefois, il se sent plus appartenir au groupe durant la situation mathématique (score = 3.14) que durant la partie de ballon prisonnier (score = 2.86). Il se sent aussi mieux accepté socialement par les pairs de son groupe en mathématiques qu'en éducation physique. On peut supposer qu'il se sent mieux intégré durant la situation de

mathématiques puisque les perceptions qu'il a de son groupe de mathématiques (dynamique du groupe, climat relationnel et intérêt pour le travail de groupe) sont également plus élevées dans cette situation que dans celle en éducation physique. Plusieurs facteurs situationnels peuvent être invoqués pour expliquer le sentiment d'intégration plus bas en éducation physique qu'en mathématiques. Tout d'abord, les élèves malentendants retirent leur appareillage auditif lors des activités d'éducation physique, afin d'éviter tout accident. Les possibilités de communication d'Alain avec ses pairs sont alors réduites, affectant son sentiment de pouvoir coopérer et de participer à l'équipe. En outre, l'enseignant spécialisé qui traduit les échanges oraux de la classe ne peut pas être à proximité d'Alain dans une telle situation d'éducation physique puisqu'il risquerait de gêner le jeu. Ainsi, ne pouvant interagir convenablement et dans le même système communicationnel avec ses pairs, on peut alors comprendre qu'Alain se sente un peu plus en situation de handicap et moyennement intégré dans l'équipe. En mathématiques, il porte toujours ses appareils et peut donc accéder à la communication par lui-même, et dispose de son enseignant-interprète à proximité si né-

cessaire. Cet exemple confirme ainsi la nécessité de prendre en compte les caractéristiques de toute situation sociale et didactique dans laquelle un élève doit déployer son activité d'élève. Nous n'avons malheureusement pas les données à disposition pour tenter de comprendre pourquoi huit élèves de la classe d'Alain, élèves pourtant sans difficultés ou besoins particuliers déclarés, rapportent une activité socio-affective durant ces situations qui traduit le sentiment d'être peu intégré au groupe d'élèves avec lequel ils doivent tenter de composer leur activité d'apprenant. Les conditions pédagogiques et didactiques semblent peu répondre aux besoins particuliers de ces élèves.

### Conclusion

Au regard de leur sentiment de compétence et des valeurs qu'ils accordent au travail en classe ordinaire et au centre de ressource, trois des quatre élèves malvoyants interrogés semblent plutôt bien intégrés, bien qu'ils expriment un manque d'aménagements matériels répondant à leurs besoins lorsqu'ils doivent individuellement accomplir les tâches. Une élève malvoyante est plutôt en situation de handicap scolaire sous l'effet d'autres facteurs du contexte scolaire (redoublement, conditions pédagogiques et didactiques, etc.). Ces facteurs sont parfois occultés dès lors qu'une déficience est déclarée alors qu'ils sont davantage responsables du manque d'accomplissement des tâches et du rôle de l'élève. Le diagnostic de déficience est trop saillant et risque encore et toujours d'influencer le regard du professionnel et d'occulter les besoins pédagogiques et didactiques de tout élève d'une classe ordinaire. L'exemple des élèves travaillant en groupe ou jouant en équipe

montre que, contrairement aux préjugés, ce ne sont pas nécessairement les élèves malentendants qui se sentent peu intégrés, peu acceptés par le groupe, mais un quart des autres élèves de la classe ordinaire qui n'ont pas de déficience ou de difficultés instituées. Des approches et des pratiques résolument inclusives, centrées sur les facteurs scolaires et les besoins pédagogiques et didactiques particuliers des élèves devraient aider les enseignants dans l'intégration scolaire de tous les élèves.

### Bibliographie

- Bourgeois, E. (2006). La motivation à apprendre. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Ed.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 229-246). Paris: PUF.
- Chouinard, R., Plouffe, C. & Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 143-162.
- Ochsner, D. (2003). *Le point de vue de six enfants malvoyants sur leur scolarité à l'école primaire: analyse effectuée sous les angles du sentiment de compétence, de l'intérêt et de l'utilité*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Pelgrims, G. (1999). *Questionnaire d'orientation motivationnelle en situation d'apprentissage (QOMSA)*. Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.
- Pelgrims, G. (2006). *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées: des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée: leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135-158.
- Pelgrims, G. (2011). Que nous révèlent les perceptions des élèves sur les pratiques d'intégration scolaire? *Pages Romandes*, 8-9.
- Tambone, J. & Mercier, A. (2003). L'articulation entre classe et groupe d'adaptation de l'aide à dominante pédagogique, en France, pose questions sur la notion de système didactique. In G. Chatelanat & G. Pelgrims (Ed.), *Éducation et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations* (pp. 195-214). Bruxelles: De Boeck.
- Zuccone, C. (2011). *Intégration des élèves présentant une déficience auditive en classe ordinaire: étude de la variabilité des dynamiques socio-affectives en fonction des situations scolaires*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Dr Greta Pelgrims  
Maître d'enseignement et de recherche  
« Enseignement spécialisé:  
apprentissage, motivation et  
pratiques professionnelles »  
FPSE, Université de Genève  
greta.pelgrims@unige.ch



Cécilia Zuccone  
Assistante  
« Enseignement spécialisé:  
apprentissage, motivation et  
pratiques professionnelles »  
FPSE, Université de Genève  
cecilia.zuccone@unige.ch

