

EXPRESSION PERSONNELLE ET CONCEPTUALISATION DE LA LANGUE À L'ÉCOLE : MODALITÉS D'ARTICULATION POUR UN GROUPE D'ÉLÈVES AUX CAPACITÉS VERBALES DIVERSIFIÉES

Résumé : Cette contribution repose sur l'étude d'un rituel pédagogique de type *Quoi de neuf ?*, co-animé par deux enseignants ayant la responsabilité d'élèves porteurs d'une déficience motrice grave ou d'un trouble de la santé invalidant l'usage de la parole. Il s'agit ici de montrer comment deux pédagogues sollicitent et transforment un moment transitionnel d'expression libre, qui porte sur la thématique des vacances, en un événement de conceptualisation de la langue partagé par l'ensemble des élèves. Après avoir mis en regard l'expression de soi telle qu'elle est envisagée en pédagogie institutionnelle et les effets perlocutoires des relances et reformulations, l'auteur tente d'identifier en quoi les pédagogues conjuguent, d'une part, l'émergence de subjectivités propres, et, d'autre part : la construction d'un cadre d'apprentissage susceptible de contenir les interactions entre pairs ; la mise en place de modalités de différenciation pédagogique prenant en compte les (in) capacités d'expression orale de onze enfants âgés de 6 à 11 ans ; le transcodage entre des symbolisations langagières et figuratives (code oral, écrit, imagé) ; la conceptualisation des contenus langagiers.

Mots-clés : expression, langage, handicap moteur, groupe, besoins, différenciation, conceptualisation.

INTRODUCTION

Un groupe d'élèves scolarisés à l'école primaire représente une entité plurielle, que ce soit au plan des capacités langagières (registre lexical, complexité syntaxique), ou de l'intentionnalité (participation sociale, expression de soi). Face à une telle diversité, les enseignants tentent de promouvoir une dynamique interactive et de référer leurs actions à des instructions officielles, tout en prenant en compte les besoins relationnels et langagiers de chacun. L'étude présentée ci-après a pour objet d'interroger cet « exercice de haute voltige », c'est-à-dire d'identifier des indicateurs de réussite d'une didactique de l'expression personnelle à l'école. Après avoir situé la réflexion au plan théorique, le propos décrit le cadre et la méthodologie d'une recherche qui s'est réalisée en milieu spécialisé, pour ensuite analyser les interactions opérées au sein d'un groupe-classe et les traduire en termes d'effets pédagogiques des postures et médiations enseignantes observées. Cette contribution s'appuie sur des extraits du corpus pratique constitué (proposés en annexes), lesquels représentent des unités de sens significatives pour ce qui concerne l'articulation entre expressivité, groupalité et apprentissages langagiers.

CHOIX CONTEXTUELS ET APPUIS THÉORIQUES

Pour contextualiser le questionnement initial, il m'a été nécessaire d'identifier un dispositif d'interaction langagière existant en milieu scolaire, et susceptible d'agir simultanément comme un moteur d'expression de soi, un catalyseur de l'intégration à un groupe d'appartenance et un promoteur d'interactions langagières. J'ai choisi d'interroger la dialectisation de ces trois dynamiques en explorant un *Quoi de neuf?* au sein d'une classe. Ce rituel de communication orale a pour fonction d'assurer une transition entre le lieu de vie d'un élève et son espace d'apprentissage. Concrètement, c'est un temps de parole au cours duquel chaque enfant est invité à déposer symboliquement au sein du groupe un vécu personnel qui lui tient à cœur, l'enjeu étant d'optimiser sa disponibilité pour les apprentissages du jour. Le cadre épistémologique du *Quoi de neuf?* est celui de la pédagogie institutionnelle, initiée par Fernand Oury dans les années soixante auprès d'enfants scolarisés dans un institut médico-pédagogique. Il s'agissait alors d'inscrire la dimension éducative de l'enseignement dans une logique d'intersubjectivité et de co-responsabilisation, par la mise en place d'instances de parole et de décision médiatisées par l'adulte et assumées par les élèves. Au niveau scientifique, ce rituel a essentiellement été étudié pour les relations qu'il autorise entre psychanalyse et pédagogie active (Oury et Vasquez 1967 ; 1970), pour les démarcations qu'il induit entre pédagogie institutionnelle et mouvement Freinet (Boncourt 2003), et pour les analyses institutionnelles qu'il supporte comme incarnation de données psychosociologiques et sociopolitiques (Pain 1979 ; 1993). Au regard de ma préoccupation de recherche, j'ai choisi d'explorer le *Quoi de neuf?* dans sa dimension pédagogique, c'est-à-dire d'interroger dans quelle mesure la ritualisation d'un lien oral entre ce qui est extérieur à l'espace scolaire et ce qui lui appartient peut pleinement articuler expérience personnelle, socialisation et processus cognitifs.

Compte tenu de ma préoccupation initiale concernant la diversité d'un groupe d'apprentissage, j'ai souhaité étudier des interactions langagières impliquant des élèves qui représentent une certaine hétérogénéité linguistique et communicationnelle. Plus précisément, j'ai observé la mise en place d'un *Quoi de neuf?* auprès d'enfants que la législation actuelle définit comme « présentant une déficience motrice grave ou un trouble de la santé évoluant sur une longue période et/ou invalidant » (arrêté du 5 janvier 2004). Les recherches actuelles au sujet de l'acquisition de la langue orale et écrite chez ce type d'apprenants relève essentiellement du domaine de la psychologie cognitive. Elles portent sur les répercussions instrumentales des pathologies motrices ou idéomotrices, ces répercussions affectant notamment le langage. On peut citer en exemple les travaux de Francis Eustache et Sylvane Faure sur l'existence de corrélations entre l'aphasie et des troubles moteurs corrélés à des atteintes cérébrales (2000 : 95-98), ou les études d'Yves Lebrun sur l'apraxie de la parole et l'apraxie bucco-faciale (2004 : 197-218). Ma recherche se situant dans le domaine des sciences de l'éducation, j'ai choisi de porter mon intérêt sur l'actualisation, pour des élèves n'étant pas tous en mesure de s'exprimer oralement, de leurs capacités de communication, de socialisation et de conceptualisation, au regard des médiations opérées par leurs professeurs.

Précisément, dans ce qui suit, l'analyse du contenu du discours enseignant va nous permettre de nous intéresser à la dimension perlocutoire des relances et

reformulations, c'est-à-dire aux conséquences du fait de dire sur la triangulation expression de soi — investissement dans le groupe au groupe — conceptualisation de la langue. A l'instar de Pierre Vermersch (2006), je vais envisager le « perlocutoire » de façon large, en le pensant plutôt en termes d'effets qu'en termes d'actes (Austin 1970). Il s'agit d'interroger, chez les élèves, les conséquences des médiations « du point de vue discursif, associatif, représentationnel, affectif » (Montandon et Demare-Vendramini 2009 : 7). L'acte de langage nous concernera ici essentiellement dans sa dimension pragmatique : je vais tenter d'estimer les effets des énoncés en resituant ces derniers dans un contexte et une situation d'interlocution, et en interrogeant le rôle et la subjectivité des locuteurs pris dans une dynamique de co-énonciation.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET SUJETS D'APPRENTISSAGE

En septembre 2009, j'ai eu l'opportunité de contextualiser mon questionnement de recherche dans un centre de rééducation fonctionnelle infantile (CRFI), établissement qui accueille des enfants porteurs de pathologies nécessitant une prise en charge de médecine physique et de réadaptation. Dans ce type d'institut, une équipe pluridisciplinaire est responsable d'un suivi thérapeutique, éducatif et pédagogique. Les élèves sont scolarisés dans une école intégrée à l'établissement, laquelle conjugue norme scolaire et spécialisation. En d'autres termes, les apprentissages s'inscrivent dans les programmes scolaires, mais les classes ont des effectifs réduits (moins de dix élèves), disposent de matériel adapté, et les enseignants sont titulaires d'un CAPA-SH¹ ou se préparent à son obtention. Lise Varloteau et Frédéric Matray sont deux professeurs des écoles en charge de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès d'élèves handicapés moteurs ou atteints de maladies somatiques et/ou neurologiques scolarisés dans ce CRFI. Ils ont décidé lors de la rentrée scolaire 2009 de réunir une demi-heure par semaine leurs classes respectives de cycle 2 et de cycle 3, le lundi matin, pour un rituel de type *Quoi de neuf ?* Leur enjeu consistait à combiner la prise en compte de besoins d'apprentissages individuels dans le domaine de la maîtrise de la langue et l'appui sur une dynamique cognitive et relationnelle groupale. Ces enseignants ont accepté que j'assiste à ces séances ritualisées, dans le cadre d'une observation que j'ai souhaitée non participante afin de ne pas influencer le cours des interactions. J'étais munie d'un enregistreur et d'un appareil photo pour saisir le contenu des échanges verbaux et relever les éléments du dispositif matériel mis en place. Dès le jour de la rentrée scolaire, j'ai participé à des séances d'apprentissage sans lien avec ma recherche et impliquant mes futurs sujets d'observation (en leur proposant des aides pédagogiques ponctuelles), afin que ma présence en classe soit d'emblée acceptée par les élèves et ne perturbe pas, par la suite, leur prise de parole.

La réunion des deux classes pour le *Quoi de neuf ?* a porté l'effectif du groupe à 11 élèves : Bénédicte (6 ans), Loana (6 ans), Marie (7 ans), Ely (7 ans), Laura A (7 ans), Laura B (8 ans), Kylian (9 ans), Thomas (9 ans), Hanna (11 ans), Jules (11 ans), Gilles (11 ans). Ces élèves sont tous susceptibles de comprendre les

¹ Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

questions posées par les enseignants, mais leur situation de handicap entrave pour certains la capacité d'y répondre :

- Hanna, Jules, Loana, Bénédicte et Thomas ont une paralysie cérébrale (ou infirmité motrice cérébrale) qui perturbe gravement leur développement musculaire et leur coordination motrice. A certains moments de la journée, les quatre premiers élèves sont maintenus jusqu'aux épaules par les sangles d'un verticalisateur (*photo A*), lequel favorise leur croissance. A d'autres moments, ils sont installés dans un fauteuil roulant électrique. Hanna et Jules ne parlent pas et, au plan moteur, ne peuvent que contrôler de manière adéquate le mouvement et la posture de leur tête, ce qui leur permet de communiquer à autrui une réponse affirmative ou négative. En classe, ils sont tous deux munis d'une licorne (*photo B*), laquelle, prolongée d'un stylo ou de pâte à coller, leur permet par exemple de désigner les icônes d'un classeur de communication thématique (*photo C*) ou de déplacer des objets. Loana et Bénédicte peuvent mouvoir leurs membres supérieurs et participent activement aux interactions langagières. Thomas, un enfant réservé, est porteur de la même pathologie mais peut s'exprimer oralement et se déplacer, son handicap s'exprimant davantage dans le repérage spatial et l'élaboration d'un geste volontaire.



Photo A



Photo B

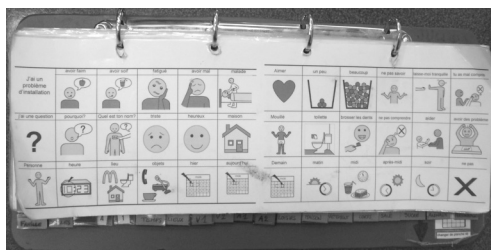


Photo C

- Gilles est atteint de dystrophie de Duchenne de Boulogne, maladie neuromusculaire impliquant une grave dégénérescence du tissu musculaire. Cet élève, très fatigable, ne se déplace qu'en fauteuil roulant et ne conserve qu'une faible

amplitude de mouvement autonome au niveau manuel. Il s'exprime volontiers et avec habileté.

- Kylian subit au quotidien les effets du syndrome de Morquio, maladie dégénérative corrélée à un nanisme à tronc court, qui provoque une extrême faiblesse musculaire ainsi que des difficultés respiratoires. Placé dans un verticalisateur, cet élève s'exprime dans un souffle mais participe volontiers aux échanges.

- Marie est hémiplégique de naissance. Elle se déplace en boitant et s'exprime avec un défaut d'élocution. Elle éprouve des difficultés de concentration mais participe avec pertinence aux interactions groupales.

- Laura A, Laura B et Ely souffrent d'une ostéochondrite, trouble de la vascularisation de la hanche qui nécessite un processus de rééducation pouvant durer jusqu'à trois ans. En classe, ces élèves sont allongés sur le ventre, sur des lits roulants, les hanches à plat sur le matelas et les jambes tractées en continu par des poids qui pendent à l'arrière de chaque lit. Contrairement à tous les élèves précédemment cités, dont la pathologie est idéomotrice et a des répercussions sur la cognition et l'apprentissage, Laura A, Laura B et Ely ont un niveau scolaire correspondant à leur classe d'âge et présentent exclusivement un handicap moteur.

ENGAGEMENT DANS L'INTERACTION LANGAGIERE

(cf. *annexe I*)

L'enseignant initie l'activité en définissant le cadre de l'interaction. Nous pouvons observer que Frédéric pose un contrat didactique (Brousseau 1986) qui différencie partiellement le dispositif d'un *Quoi de neuf?* classique. En effet, la thématique choisie concerne un vécu des élèves proche de leur actualité du moment (*on va parler de vos vacances*), et sollicite bien un enracinement du discours dans l'expérience personnelle. Mais le fait que cette thématique soit déterminée par les adultes transforme le moment transitionnel. La suture entre deux mondes ne s'appuie pas ici sur le dépôt d'un affect au sein du groupe, mais sur la métabolisation de celui-ci en objet de pensée, dans le cadre d'un étayage groupal vectorisé par le langage oral et une thématique donnée. Le pédagogue définit également un contrat de communication (Bromberg 2006), tant au niveau de l'émission (*on demande la parole, on peut réagir*) que de la réception (*écouter*). Dans l'articulation de ces deux contrats, Frédéric propose un espace de parole où se combinent le dialogal et le dialogique (Roulet 1982, Moeschler 1985 : 14-15). Plus précisément : la forme du discours est dialogale, dans la mesure où ce dernier implique au moins deux participants ; la fonction du discours est posée comme dialogique, car l'enseignant ne demande pas aux énonciateurs de s'adresser à l'instance responsable de l'interaction mais de s'engager dans des échanges horizontaux. Ainsi, le rituel de parole devient sacralisé (Casanova 2001), c'est-à-dire séparé du dehors au sens étymologique du terme (*sacrum/sanctum*), dans la combinaison de deux apprentissages implicites : la compréhension de ce que chaque acteur de la relation didactique va avoir à gérer, l'utilisation du langage pour créer une interaction sociale entre différents mondes personnels.

RECADRAGES ET TRANSCODAGES (cf. annexe II)

Le début de l'interaction est l'occasion de recadrages qui touchent la fonction expressive du langage : *Aujourd'hui, nous parlons des vacances*, ainsi que sa fonction phatique (Jakobson 1963) ou régulatrice (Florin 1999, 56) : *On lève la main*. Le premier processus de normalisation s'appuie sur l'empathie pour atteindre la congruence (Barry 2010 : 38-39). En d'autres termes, le référent adulte accueille la demande d'expression de soi opérée par Ely (*On s'intéressera peut-être à un autre moment à ce que tu as envie de raconter du week-end*), tout en lui rappelant que le propos des apprenants doit être congruent à la thématique en cours (*Là, on va continuer à parler de la Tour Eiffel*). Une approche empathique et contenante permet à l'enseignant de ne pas répondre à une attente de l'élève : raconter un vécu personnel, pour mieux répondre à l'un de ses besoins : apprendre à surseoir. Pendant le même moment, Lise et Frédéric mettent à disposition des apprenants une représentation iconique (*photo*) et une symbolisation écrite de la tour Eiffel. En associant ainsi un code similaire à l'objet et un code sans attache réaliste, ils proposent une corrélation susceptible de transformer le système de relations qui structure la gestalt perçue (Eco 1976 : 40), par la génération de transcodages (de l'icône vers le symbole, et réciproquement). Autrement dit, les enseignants opèrent une médiation sémiotique entre un contenu de pensée expressif individuel (*Moi j'ai été à Paris voir la Tour Eiffel*) et un objet de culture, la notion de tour Eiffel. D'une part, la photographie visible par tous sur l'écran de l'ordinateur rend la représentation mentale de Loana partageable par le collectif et directement appréhendable par celui-ci : dans ce dispositif de partage intersubjectif de l'expressivité, les mots *tour* et *Eiffel* ne peuvent plus être uniquement « des bruits » (Barth 2007). D'autre part, la rédaction du syntagme *La tour Eiffel* « cristallise » le langage oral et un objet figuratif en une production relevant de la culture écrite.

CONCEPTUALISATION DE LA LANGUE (cf. annexe III)

Dans une seconde phase de l'interaction, Lise et Frédéric sensibilisent les élèves aux attributs de la Tour Eiffel, que ceux-ci soient définitoires (*c'est un monument*) ou fonctionnels (*des barres de métal*). Pour ce faire, ils prennent appui sur des « reformulations inversées » : *Grande comme Lise ? [...] De barres de bois ?* Ces relances, initialement définies par Carl Rogers et actualisées par André Guittet (1983 : 42-44), modifient le rapport figure/fond d'une situation, favorisant une autre perception de celle-ci et contribuant à lever l'implicite de certaines idées (Barry 2010 : 55). Ici, elles ont pour effet de métaboliser un concept quotidien, « saturé d'expérience » (Vygotski 1934 : 292), en un concept scientifique, impliqué dans un réseau sémantique et relevant d'un apprentissage conscient. Se produit alors une résonance entre la parole comme langage incarné et la conceptualisation de la langue. Prenant appui sur la spontanéité de l'expression d'une réalité expérientielle (Loana qui déclare avoir visité la tour Eiffel, Laura B qui désigne un pied de son lit), les enseignants injectent des formes de scientificité à la notion étudiée (*monument, métal, structure*), conduisant les élèves à « la réinventer en imagination pour pouvoir l'imprimer en mots » (idem : 304). Le registre linguistique des adultes relève d'une « reformulation clarification » (Guittet 1983 : 42-44,

Barry 2010 : 54). Les élèves bénéficient d'une « offre de signification » (Rochex 2004), l'asymétrie des échanges étant une « condition de possibilité de développement » (idem). Ainsi que l'indique Yves Béal, pour « s'ouvrir au monde », il faut « s'ouvrir le monde » (2004). Lise et Frédéric articulent ici une posture d'animateur, lequel opère des relances et des synthèses partielles, de médiateur cognitif, qui infléchit les propositions en fonction d'un registre conceptuel, et d'expert, transmetteur de savoir (Montandon 2002).

COMMUNICATION DIALOGIQUE (cf. annexe IV)

Au cours du rituel, Lise s'assure qu'Hanna a l'occasion de s'exprimer (*Tu veux nous dire quelque chose au sujet des vacances ?*), et favorise une communication dialogique entre cette élève et ses pairs (*Qu'est-ce que vous avez envie de lui poser comme question ?*). Par son intérêt pour les vacances d'Hanna à la plage, le groupe construit une historicité de ses relations internes (Montandon 2007) en prenant appui sur la fonction référentielle du langage (*Est-ce c'était beau ? [...] Est-ce que tu as vu des coquillages ?*). Le fait que l'enseignante demande à une élève non verbale si celle-ci veut *dire* quelque chose au collectif nous permet d'observer que la différenciation pédagogique opérée dans l'usage de licorne relève d'une personnalisation des apprentissages et non d'une particularisation de ceux-ci. Dans un tel contexte interactionnel, la diversité est considérée comme une « différence de différences » (Solère-Queval 2006), c'est-à-dire que chaque élève est universellement semblable à autrui car il est « différemment différent de tous les autres » (idem). Hanna se révèle être une élève « autrement capable » (Simon, 2006), qui peut s'exprimer dès lors que le dispositif lui garantit une « accessibilité pédagogique » (Benoit 2009). Nous pouvons également observer que Frédéric s'empare de la mise en tension de plusieurs subjectivités pour susciter une clarification notionnelle (*Qu'est-ce que c'est, des méduses ?*). Une médiation cognitive s'articule alors à la médiation sociale de Lise.

INFÉRENCES MÉTAPHORIQUES (cf. annexe V)

L'accès à la compréhension orale ou écrite des élèves de cycle 2 ou 3 se heurte souvent à une catégorie d'obstacle : le traitement des inférences (ONL, 2005), c'est-à-dire la mise en relation entre, d'une part, les éléments du texte entre eux, et, d'autre part, les éléments du texte et un modèle personnel de situation (Kintch 1980). En tant que déplacement d'une expérience donnée vers une configuration d'images qui vont lui fournir des prises de sens, la métaphore fait pleinement partie du processus inférentiel. Ceci explique pourquoi, lorsque Bénédicte s'appuie sur un procédé métaphorique pour caractériser une méduse (*C'est comme des grands parachutes*), les deux enseignants s'emparent immédiatement de son affirmation pour en faire le fil conducteur de l'interlocution. Il peut être intéressant d'observer à ce sujet que leurs médiations diffèrent en termes d'enjeux, et se complètent. Frédéric procède d'une « herméneutique en acte » (Vanoye et Delory-Momberger 2005 : 30). Autrement dit, il organise l'échange autour d'une recherche d'intelligibilité de l'affirmation métaphorique : *Bénédicte, tu nous expliques pourquoi tu parles de parachute ? [...] Quel rapport on peut trouver entre la mé-*

duse et le parachute ? A l'instar de Paul Ricœur (1975 : 64-66), il s'intéresse non pas à l'écart entre un concept et un autre mais à la réduction de cet écart. Pour ce faire, il prend appui sur la fonction référentielle du langage : il tente de faire émerger des points de contacts partiels entre deux objets, dans le cadre d'un procédé d'investigation heuristique qui fonctionne par sélections, suggestions, écho de relations incidentes (Varenne 2006 : 17). Lise, quant à elle, centre son attention sur le processus métaphorique et non sur ses objets : elle tend à montrer aux élèves que ce processus est un mouvement vers le discernable, un voyage vers le visible (Kristeva 1984 : 62) : *quand vous devez décrire quelque chose, vous pouvez aider les autres à comprendre ce que c'est en utilisant une image*. De nature métalinguistique, sa médiation est une incitation au transport d'« une signification propre vers une autre signification qui ne lui convient qu'en vertu d'une comparaison qui est dans l'esprit » (Dürrenmatt 2002 : 10). Ces deux interventions pédagogiques se rejoignent dans leur traitement des prises de parole spontanées : l'interprétation opère d'un mouvement d'extraction, où la réalité visible devient symbolique : « le « est comme » vient éclairer le « est » » (idem : 16).

CONCLUSION

Le rituel de type *Quoi de neuf ?* analysé dans ces pages aurait pu être mis en place en milieu dit « ordinaire », autour d'un même enjeu de mise en tension d'une expression de soi, d'une dynamique groupale, d'un apprentissage langagier. L'universalité de la démarche pédagogique exposée, et, au regard de ses effets, les conditions d'une didactique de l'expression, reposeraient sur : la mise en place d'un contrat didactique et de communication ; la dialectisation du dialogal et du dialogique, de l'empathie et de la congruence, de l'iconique et du symbolique, du quotidien et du scientifique, du référentiel et du métalinguistique.

Célestin Freinet aurait dit que « l'expression libre, c'est comme un animal qui lèche sa blessure ». Un enfant peut arriver à l'école « encombré » par un désir d'expression (ou de non-expression) de soi, que son ressenti soit lié à une situation de handicap ou pas. Si les enseignants posent un enjeu d'apprentissage social et langagier lorsqu'ils investissent un rôle d'opérateurs d'ouverture, ils déverrouillent, en quelque sorte, les représentations personnelles enkystées dans un vécu contextuel (Levine et Moll 2001) et réhabilitent le pouvoir de penser. Quand les relances et reformulations portent en germes de nouvelles conceptualisations, elles aident l'enfant à se détacher d'un vécu trop présent pour « former couple avec sa propre pensée » (Levine 2003). Il s'agit de donner à l'apprenant la capacité de construire un cadre intellectuel où le « nous » vient se substituer au « je », par la constitution d'un capital culturel dont il se sent progressivement copropriétaire, en même temps que le reste du groupe classe.

Valérie BARRY

IUFM

Université Paris Est-Créteil

REV-CIRCEFT

Abstract : This paper relates the study of a pedagogical ritual named *What's new ?*, that has been proposed by two teachers to children with physical disabilities. The purpose is to analyze how pedagogues solicit and transform a moment of free verbal expression (about holidays) in a process of conceptualization in language production. The author first dialecticizes self-expression (as it is considered in Institutional Pedagogy) and perlocutionary effects of teaching mediations. Then she attempts to identify how teachers combine the expression of subjectivities own and : a learning framework that holds interactions between pupils ; pedagogical differentiation modalities that take in account the ten children's ages (from 6 to 11) and their different abilities to talk ; a working plan that promotes transcoding between verbal symbolism and visual images, and conceptualization in language and cognition.

Keywords : expression, language, motor disability, group, needs, differentiation, conceptualization.

Bibliographie

- Arrêté du 5 janvier 2004 « Les options du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et du certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap ». *Journal Officiel* n° 5. 7 janvier 2004. 478.
- Austin J.-L. (1998/1970) *Quand dire, c'est faire*. Paris : Le Seuil.
- Barry V. (2010) *Dialectiser la recherche et l'action. Pour une école de la diversité*. Paris : L'Harmattan.
- Barth B.-M. (2007) « Participer pour apprendre : une approche sociocognitive de la médiation » – *Les Amphis pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés*. IUFM de l'Académie de Créteil. 31 janvier 2007.
<http://www.creteil.iufm.fr/ressources/audiovisuel/les-amphis-de-lash>
- Béal Y. (2004) « Écrire : s'ouvrir au monde, se réconcilier avec soi-même... » – *Les Amphis pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés*. IUFM de l'Académie de Créteil. 4 février 2004.
<http://www.creteil.iufm.fr/ressources/audiovisuel/les-amphis-de-lash>
- Benoit H. (2009) « Situation de handicap, scolarisation et processus d'apprentissage ». Colloque « *EPS et handicap : Changer de regard* », Paris, Université de la Sorbonne, 14 janvier 2009.
- Boncourt M. (2003) « Pédagogie Freinet/pédagogie institutionnelle autres points de divergence » - *Recherche et Formation* 44 (167-182).
http://recherche.univ-paris8.fr/red_fich_pers.php?PersNum=223
- M. Bromberg (2006) *Contrat de communication, acte de langage et interprétation*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Brousseau G. (1986) « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques » – *Recherches en Didactique des Mathématiques* 7.2 (33-115).
- Casanova R. (2001) « La classe spécialisée, une classe ordinaire » – *Les Amphis de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaires*. IUFM de Créteil. 17 octobre 2001.

- Dürrenmatt J. (2002) *La métaphore*. Collection « Unichamp-Essentiel ». Paris : Honoré Champion.
- Eco U. (1992/1976) *La production des signes*. Paris : Librairie Générale Française.
- Eustache F. & Faure S. (2000) *Manuel de neuropsychologie*. Paris : Dunod.
- Florin A. (1999) *Le développement du langage*. Paris : Dunod.
- Guittet A. (2005/1983) *L'entretien. Techniques et pratiques*. Paris : Colin.
- Jakobson R. (2003/1963) *Essais de linguistique générale. Thomase 1. Les fondations du langage*. Paris : Minuit.
- Kintch W. (1980) « Learning from text, levels of comprehension, or : Why anyone would read a story anyway » – *Poetics* 9 (87-9).
- Kristeva J. (1984) « De l'identification : Freud, Baudelaire, Stendhal » – in : G. Haag, J. Kristeva, O. Mannoni, E. Ortigues et M. Schneider *Travail de la métaphore. Identification/interprétation* (53-88). Paris : Denoël.
- Lebrun Y. (2004) « Apraxie de la parole et apraxie bucco-faciale » – in : D. Le Gall et G. Aubin G. (dir.) *L'apraxie* (197-218). Marseille : Solal.
- Levine J. & Moll J. (2004/2001) *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris : ESF.
- Levine J. (2003) « Rendre l'école plus habitable » – *Les Amphis pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés*. IUFM de l'Académie de Créteil. 15 octobre 2003.
<http://www.creteil.iufm.fr/ressources/audiovisuel/les-amphis-de-lash>
- Moeschler J. (1985) *Argumentation et conversation, éléments pour une analyse pragmatique des discours*. Paris : Hatier.
- Montandon Ch. & Demare-Vendramini C. (2009) « Les effets perlocutoires des interventions d'enseignants sur la construction des relations temporelles chez les élèves de CE1 » – *Expliciter. Le journal de l'association GREX* 79 (7-20).
- Montandon Ch. (2007) « Construire des dispositifs pédagogiques de type systémique : Pourquoi ? Comment ? » – *Les Amphis pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés*. IUFM de l'Académie de Créteil. 10 janvier 2007.
<http://www.creteil.iufm.fr/ressources/audiovisuel/les-amphis-de-lash>
- Montandon Ch. (2002) *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. Paris : L'Harmattan.
- ONL (2005) *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*, Rapport n° 2005-123, novembre 2005, IGEN, MEN-MESR.
<http://onl.inrp.fr/ONL/garde/rapport>
- Oury F. & Vasquez A. (2000/1971) *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Matrice.
- Oury F. & Vasquez A. (2001/1967) *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Matrice.
- Pain J. (1979) *Une formation à la pratique de l'institutionnel : Pédagogie Institutionnelle et Formation*. Thèse de Doctorat, Université de Paris X-Nanterre.

EXPRESSION PERSONNELLE ET CONCEPTUALISATION DE LA LANGUE
PAR UN GROUPE D'ÉLÈVES AUX CAPACITÉS VERBALES DIVERSIFIÉES

- Pain J. (1993) *Pratique de l'Institutionnel, recherche-intervention et recherche-formation dans le champ éducatif*. Thèse de Doctorat d'État, Université de Paris X-Nanterre.
- Ricœur P. (1975) *La métaphore vive*. Paris : Le Seuil.
- Rochex J.Y. (2004) « L'œuvre de Vygotski : fondements pour penser l'école aujourd'hui » – Les Amphis pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés. IUFM de l'Académie de Créteil. 21 janvier 2004.
<http://www.creteil.iufm.fr/ressources/audiovisuel/les-amphis-de-lash>
- Roulet E. (1982) « De la structure dialogique du discours monologique » – *Langues et Linguistique* 8 (65-84).
- Simon J.-L. (2006) « Connaissances des politiques éducatives européennes et internationales dans la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves en difficulté ou en situation de handicap ». Les Amphis pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés. IUFM de l'Académie de Créteil. 27 septembre 2006.
<http://www.creteil.iufm.fr/ressources/audiovisuel/les-amphis-de-lash>
- Solère-Queval S. « Les situations de handicap et l'école inclusive » – Les Amphis pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés. IUFM de l'Académie de Créteil. 26 avril 2006.
<http://www.creteil.iufm.fr/ressources/audiovisuel/les-amphis-de-lash/>
- Vanoye F. & Delory-Momberger C. (2005) *La Gestalt. Thérapie du mouvement*. Paris : Vuibert.
- Varenne F. (2006) *Les notions de métaphore et d'analogie dans les épistémologies des modèles et des simulations*. Paris : Pétra.
- Vermersch P. (2006) « Analyse des effets perlocutoires. Schéma pour un exposé » – *Expliciter. Le journal de l'association GREX*. 64 (8-9).
- Vygotski L.S. (1997/1934) *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Annexe I

Frédéric : A partir d'aujourd'hui, on va mettre en place un moment langagier le lundi matin. Nous allons vous poser des questions sur un thème donné, et chacun pourra exprimer ce qu'il a envie de dire. Et si de nouveaux mots apparaissent, on voudrait que vous vous souveniez de ces mots là. Quand un élève va prendre la parole, les autres... Au fait, que vont faire les autres quand un élève va prendre la parole ?

Kylian : Écouter.

Frédéric : Oui, écouter, et quand on veut dire quelque chose ?

Laura A : On demande la parole.

Frédéric : Oui, et on peut réagir à ce qu'a dit un camarade. Pour ça, il faut bien écouter ce que dit chacun. Donc, on va commencer aujourd'hui par ce petit moment. Si on ne comprend pas un mot qui est dit par quelqu'un du groupe, on lève la main et on demande ce que ça veut dire. Aujourd'hui, on va parler de vos vacances.

Annexe II

Loana lève le doigt.

Frédéric : Alors, Loana, tu veux commencer.

Loana : Moi j'ai été à Paris voir la Tour Eiffel. On est montés au premier étage.

Lise se penche vers l'écran de l'ordinateur de la classe, et trouve à partir d'un moteur de recherche une photo de la Tour Eiffel, qu'elle agrandit en format écran. Les élèves voient l'écran en même temps qu'ils participent aux échanges. Frédéric désigne la photo de la Tour Eiffel sur l'écran de l'ordinateur. Il écrit « Tour Eiffel » au tableau.

Frédéric : Alors, nous avons une première réponse, Loana a vu la Tour Eiffel. Vous connaissez la Tour Eiffel ?

Laura A : Ah oui, la tour Eiffel !

Frédéric : Qui est déjà allé à la Tour Eiffel ?

Plusieurs élèves répondent en même temps.

Lise : Alors il y en a trois qui parlent en même temps...

Frédéric : Alors, qu'est-ce qu'il faut faire, là, pour s'entendre ?

Bénédicte lève la main.

Bénédicte : On lève la main.

Frédéric : On lève la main. Alors, Bénédicte, vas-y.

Bénédicte : Moi aussi j'ai déjà allée à la Tour Eiffel.

Laura A lève la main.

Laura A : Moi je l'ai en cadre.

Loana lève la main.

Frédéric : Loana, tu voulais rajouter quelque chose ?

Loana : Oui.

Frédéric (à Loana) : Vas-y.

Loana : Moi ma maman, elle a pris des photos de la Tour Eiffel. La Tour était trop belle alors elle a pris plein de photos.

Lise : Vous avez entendu, Loana a des photos de la Tour Eiffel, que sa maman a prises.

Ely : Hier, j'ai eu de la chance parce que j'ai eu un copain de ma mère qui est venu.

Frédéric : Alors aujourd'hui, nous parlons des vacances. On s'intéressera peut-être à un autre moment à ce que tu as envie de raconter du week-end, et là, on va continuer à parler de la Tour Eiffel.

Annexe III

Frédéric : Hanna, tu sais ce que c'est, toi, la Tour Eiffel ?
Hanna acquiesce de la tête.
Frédéric : Alors est-ce qu'on pourrait expliquer ce que c'est que la Tour Eiffel ?
Loana : Eh bien en fait la Tour Eiffel, elle est très grande.
Frédéric : Grande comment ? Grande comme Lise ?
Loana : Non, elle est encore plus grande.
Laura A : Elle est plus grande que nous. C'est un immeuble. Elle a cinq étages.
Lise : Un immeuble c'est une maison avec plusieurs appartements, dans lesquels on peut habiter. On ne peut pas habiter dans la tour Eiffel. C'est un monument.
Loana : On peut la visiter tout en haut. On est en bas et on la voit tout en haut.
Lise : Et alors, quand on la regarde, elle est faite de quoi, la tour Eiffel ?
Kylian : De barres.
Lise : De barres de bois ?
Kylian : Non.
Lise : Elle est conçue avec des barres de quoi ?
Laura B montre un pied de son lit.
Laura B : C'est comme ça.
Lise : Des barres de fer, des barres de métal, oui.
Laura : Et moi je sais que pour monter, on prend l'ascenseur.
Bénédicte : Mais il y a des barres, et ça, ça risque de Thomasber, la Tour Eiffel.
Lise : Alors on peut se demander comment elle tient ?
Silence des élèves.
Frédéric : Alors le métal, c'est comment, est-ce que c'est une matière dure ou pas ?
Les élèves : Oui. (*Hanna et Jules acquiescent de la tête*)
Frédéric (*désignant un pied de lit*) : Oui, c'est du métal, ça aussi. Le métal, c'est une matière très dure, utilisée dans la structure de la tour Eiffel.

Annexe IV

Lise : Hanna, tu veux nous dire quelque chose au sujet des vacances ?
Hanna acquiesce de la tête.
Lise présente à Hanna la catégorie « Loisirs » de son classeur.
Lise (*à Hanna*) : Est-ce qu'on est à la bonne page ?
Hanna acquiesce de la tête et désigne à l'aide de sa licorne le pictogramme qui représente la plage.
Lise : Ah. Alors, Hanna nous montre la plage. Elle est allée à la plage. Qu'est-ce que vous avez envie de lui poser comme question ?
Laura A (*à Hanna*) : C'était beau ?
Hanna acquiesce de la tête.
Marie (*à Hanna*) : Est-ce que tu t'es baigné ?
Hanna acquiesce de la tête.
Laura (*à Hanna*) : Est-ce que tu as vu des coquillages ?
Hanna acquiesce de la tête.
Bénédicte (*à Hanna*) : Est-ce que tu as vu des méduses ?
Hanna dit « non » de la tête.
Frédéric : Qu'est-ce que c'est, des méduses ?

Annexe V

Ely : Les méduses, c'est bleu ou rose, c'est plein d'eau, ça peut faire mal aux doigts si on les touche.

Lise : Alors, c'est un animal qui vit dans l'eau, c'est un animal marin, et si on entre au contact avec cet animal, on peut avoir des brûlures, ça fait mal, un petit peu comme quand on se fait piquer par une guêpe. On va en regarder une sur Internet.

Lise fait une rapide recherche sur Internet et montre aux élèves la photo d'une méduse. Frédéric écrit « la méduse » au tableau.

Bénédicte : C'est comme des grands parachutes.

Frédéric : Bénédicte, tu nous expliques pourquoi tu parles de parachute ?

Bénédicte ne répond pas.

Frédéric : Quel rapport on peut trouver entre la méduse et le parachute ?

Ely : C'est presque la même chose, mais le parachute, il est plus grand.

Lise : Un parachute, c'est un animal ?

Gilles : Non.

Lise : Alors, justement, regardez du côté de l'ordinateur...

Frédéric : En regardant cette image, qu'est-ce qu'il pourrait y avoir comme point commun entre le parachute et la méduse ?

Gilles : C'est parce que c'est un peu ovale.

Lise : Une forme un peu ovale, comme un parachute, comme un champignon. Et là, on voit également ses tentacules. Alors, en regardant la photo, est-ce qu'on peut dire que c'était une image parlante que nous a proposée Bénédicte pour décrire la méduse ?

Les élèves : Oui.

Lise : Oui, c'était drôlement intéressant comme image. Quelquefois, quand vous devez décrire quelque chose, vous pouvez aider les autres à comprendre ce que c'est en utilisant une image. Vous y penserez, la prochaine fois ?