

Documentation et inclusion: un dispositif original de recherche-intervention basé sur des méthodes combinées en France

Muriel Frisch • Université de Lorraine - muriel.frisch@univ-lorraine.fr

Information-documentation didactic and inclusion, a research-intervention using combined methods

The research intervention “Information-Documentation and inclusion” reported in this article falls within the context of the new primary and lower secondary school curriculum in France that are promoting inclusive schools as a better alternative for students with disabilities. It regarding a group of vocational high schools and college female professor-documentalists, benefiting in their respective institutions from Localized Units for Inclusive School (LUIS). Professors-documentalists are thus involved in the evolution of their professional practices, and in what we have called forms of “reflexive thinking effectiveness”. We are presenting the original mechanism of research-intervention and the combined methods we used. They lead us on to a characterization of seven types of “didactic interaction”.

Keywords: information-documentation didactic, inclusion, tailored teaching, research-intervention, reflexive thinking effectiveness, didactic-interaction.

La recherche intervention “Information-Documentation et inclusion” relatée dans cet article s’inscrit dans le contexte des nouveaux programmes d’enseignement du premier degré et du collège en France qui réaffirment la promotion d’une école inclusive pour mieux scolariser les élèves en situation de handicap. Elle concerne un collectif de professeures-documentalistes de lycées professionnels et de collège bénéficiant dans leurs établissements respectifs d’un dispositif d’Unités Localisées pour l’Inclusion Scolaire (ULIS). Elle montre comment les professeures-documentalistes sont impliquées dans l’évolution de leurs pratiques professionnelles, et dans ce que nous avons appelé des formes d’“efficacité réflexive”. Nous présentons le dispositif original de recherche-intervention et les méthodes combinées utilisées pour déboucher sur une caractérisation de sept types “d’interactions didactiques”.

Mot clés: didactique de l’information-documentation, inclusion, didactique adaptée, recherche-intervention, efficacité réflexive, interaction-didactique



studi

Documentation et inclusion: un dispositif original de recherche-intervention basé sur des méthodes combinées en France

Introduction

Les pays membres de l'OCDE organisent l'ambition inclusive autour de l'affirmation et de la concrétisation du droit à l'éducation et de la réponse aux besoins éducatifs des élèves tels qu'appréhendés par la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) de l'UNESCO. Celle-ci relie la définition du besoin éducatif particulier à la mobilisation de soutiens et d'adaptations pédagogiques "du fait de désavantages au niveau des capacités physiques, comportementales, intellectuelles, émotionnelles et sociales" d'après des préconisations de l'UNESCO de 2011. (Cnesco, 2016).

En France, l'implication de l'éducation nationale dans l'accueil des personnes en situation de handicap est devenue une priorité majeure qui, pour être menée à bien, invite les professionnels à engager une réflexion pour favoriser la réussite de l'inclusion et de l'adaptation de ces élèves en établissement ordinaire. Les nouveaux programmes d'enseignement du premier degré et du collège (2013)¹ ont réaffirmé la promotion d'une école inclusive pour mieux scolariser les élèves en situation de handicap. Il s'agit de renforcer le travail de coopération entre enseignants spécialisés, psychologues scolaires, enseignants, Accompagnants des Elèves en Situation de Handicap (AESH) anciennement Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS), éducateurs. Les professeurs-documentalistes en France sont des enseignants qui comme tous les enseignants passent un CAPES² (CAPES de documentation) et sont concernés par l'inclusion des Elèves en Situation de Handicap. En tant que formateurs, et aussi qu'acteurs qui accueillent les élèves, ils sont des professionnels et partenaires incontournables de cette inclusion (Baur&Meyer, à paraître). Ils contribuent à former et à accompagner tous les élèves à construire une relation avec « *l'info-diversité* » qui les l'entoure (Frisch, 2014).

C'est dans ce contexte que le groupe de recherche-intervention³ « Information-Documentation et inclusion » a été créé dans l'académie de Nancy-Metz, en 2013. Elle a pour visée de renforcer la formation des documentalistes dans le

1 LOI d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République JORF n°0157 du 9 juillet 2013 En ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>

2 Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré.

3 Sous notre responsabilité scientifique et co-encadré par Nathalie Baur PRCE de documentation, chargée de mission auprès des IA/IPR EVS et à l'initiative de monsieur Jean-Marc Marchal Inspecteur d'Académie Etablissement et Vie scolaire, Conseiller Technique Académique Adaptation Scolaire et Scolarisation des élèves handicapés. Y participent 15 professeurs-documentalistes de lycées professionnels et de collèges bénéficiant dans leurs établissements respectifs d'un dispositif ULIS et venant de Nancy, Metz, des Vosges et de la Meuse.

champ de la didactique de l'Information-Documentation adaptée à une politique d'inclusion.

Cette communication montre comment des professeures-documentalistes s'approprient la question de l'inclusion articulée au champ professionnel de la documentation et au champ de recherche scientifique didactique de l'Information-Documentation. Elle relate comment elles se sont impliquées dans l'évolution de leurs pratiques professionnelles et dans des formes d'«efficacité réflexive» (Frisch, 2015).

Après avoir présenté notre cadre méthodologique, nous allons exposer le dispositif original de recherche-intervention et les méthodes combinées utilisées pour déboucher sur une caractérisation de sept types «d'interactions didactiques».

1. Cadre théorique

1.1 *La recherche-intervention: un type de recherche*

Selon Albert David (2000) se référant à un ensemble de travaux menés en sciences de gestion notamment ceux de Hatchuel (1986, 1994) de Moisdon, (1984, 1997), la recherche-intervention repose essentiellement sur cinq principes méthodologiques: *le principe de rationalité accrue*, il s'agit de penser la mise en comptabilité de relations et de savoirs nouveaux; *le principe d'inachèvement*, qui indique qu'il est impossible de spécifier à l'avance le chemin et les résultats d'une recherche intervention: c'est le but du dispositif que de générer des connaissances nouvelles de nature à faire évoluer l'organisation; *le principe de scientificité*, le chercheur n'est pas «l'expert des experts» mais doit s'interroger sur les conditions de validation des savoirs mobilisés au cours de l'intervention; *le principe d'isonomie* qui indique que «l'effort de compréhension doit s'appliquer également à tous les acteurs concernés». L'intervention elle-même doit donc se traduire concrètement par la mise en place d'un système d'échanges entre acteurs qui respecte à la fois recherche de vérité et démocratie; *le principe des deux niveaux d'intervention* qui indique que la recherche intervention suppose à la fois un dispositif d'intervention et une démarche de connaissance: «la démarche de connaissance est une démarche active, dans laquelle le chercheur stimule la production de nouveaux points de vue».

Il nous semblait intéressant de reprendre ces principes qui posent un cadre épistémologique de référence possible pour situer notre recherche, en nous référant également à certains principes clés et originaux dégagés de la recherche-action-formation que nous avons vécue précédemment (Frisch, 2014). Nous avons souligné, en effet, l'importance dans ce type de recherche d'instaurer: *une forme de temporalité de la recherche* (prévoir et organiser les temps de regroupement, les temps de recherche intra et extra muros, les temps de mise en commun, de questionnement, d'analyse); *un moment d'émergence* (il s'agit de laisser émerger le savoir des acteurs); *un premier temps d'action* (en songeant à la mise en place d'un dispositif, d'un projet de recherche distinct mais parfois en corrélation avec un dispositif de formation, d'éducation); *un protocole commun d'observation et d'analyse*; d'intégrer aussi des concepts didactiques au cours de la recherche, par exemple «mise en interaction didactique»; d'exploiter des traces variées; de favoriser une «circulation et un mouvement de savoirs» (par exemple en intégrant des dispositifs techniques comme les plateformes numériques); d'impliquer les acteurs dans la production et la communication (par exemple dans un colloque) (Frisch, 2013). Si l'on retrouve certains principes évoqués, la mise en place de ce nouveau



dispositif de recherche-intervention possède aussi ses propres caractéristiques (voir point 2).

1.2. *Caractérisation de nos propres concepts*⁴: «didactique adaptée», «professionnalité accentuée» et «efficacité réflexive»

Il faut préciser qu'en parallèle à ce groupe en recherche, nous travaillons depuis 2011 avec un autre groupe⁵ constitué de professionnels spécialisés dans l'Accompagnement des personnes en Situation de Handicap (ASH) dans le mouvement de savoir impulsé par la loi d'orientation de 2005⁶ de l'intégration vers l'inclusion: «... l'action poursuivie vise à assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie. Elle garantit l'accompagnement et le soutien des familles et des proches des personnes handicapées». Le savoir d'expérience y est conçu comme une mise en récit à explorer entre pratique réflexive et didactique professionnelle. Et avec cet autre groupe nous avons posé qu'il existe une «didactique adaptée» aux publics à Besoins éducatifs Particuliers et des formes d'accompagnement adaptées qui contribuent à une «professionnalité accentuée». Six éléments clé de la «professionnalité accentuée» ont été dégagés au sein de ce que nous avons appelé une «didactique adaptée». Parmi eux par exemple: l'acceptation de l'impossibilité du générique et donc le refus du leurre de «bonnes pratiques» valables pour tous les élèves, la compréhension de l'inconfort liée aux temporalités particulières, le fait d'accepter que l'élève devienne prescripteur (Paragot, 2013; 2014). Nous avons mis au jour également, en référence à des pratiques professionnelles exercées plutôt dans le premier degré, un premier moyen d'action favorable au travail d'accompagnement éducatif, de socialisation, d'apprentissage et proposé un modèle systémique avec le trio et les relations entre «la Famille-l'Enfant/Elève-l'Enseignant» engagé dans la visée commune (Frisch, Zapata, 2013).

La question peut se poser aussi à partir des compétences mises en œuvre par les professeurs-documentalistes, concrètement, le travail des professeurs-documentalistes en situation d'inclusion met-il en œuvre des formes de didactique adaptée et d'accentuations professionnelles?

Dans des recherches antérieures nous avons également caractérisé 12 indices «d'efficacité réflexive». Par exemple le passage pour les professionnels: de l'intuition à l'art du questionnement, de formes d'étonnement à la construction d'une problématisation pour agir, de prise de conscience à la conceptualisation.

Ce qui est également mis à l'œuvre dans cette recherche.

4 Frisch M. (2016). *Emergences en didactiques pour les métiers de l'humain*. Paris: L'har-mattan.

5 Piloté en collaboration avec Jean-Marc Paragot enseignant à l'université de Lorraine co-responsable du master Ingénierie de formation de formateurs.

6 Loi n°2005-102 du 11 février 2005.



2. Ce qui caractérise notre dispositif de recherche-intervention

2.1. *Un dispositif qui fait alterner des temps en présentiel et des temps en formation à distance*

Les regroupements⁷ se font soit en établissement scolaire, soit à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE), soit à distance à la Mission Formation (MIFOR). Pour le travail à distance, il a fallu que nous nous adaptions à la démarche d'utilisation de la plateforme Centra. Chaque participant devant disposer d'un poste informatique et d'un casque avec microphone. Le poste informatique nécessitant d'être installé dans un endroit qui permette de travailler dans des conditions favorables. L'accès à Centra se fait à partir du site académique pour pouvoir accéder à une «réunion» ou à un «événement». Nous avons pu, lors de certains temps, communiquer à distance en interactions verbales «par audio» et en interactions par écrit «par le Chat». Nous avons interagi autour de «documents-ressources» utilisés par les professionnelles⁸ qui avaient été déposés précédemment sur «Google Drive». Nous avons été confrontés à certains obstacles au cours de ces moments à distance. Par exemple le fait que le travail en recherche-intervention, pour certaines collègues, se réalisait en même temps qu'une autre séance de travail dans le même espace, ou encore, en même temps que l'accueil des élèves.



2.2. *Un dispositif qui implique les professionnels dans la conception du corpus de données*

Au cours de l'année 2014-2015, nous avons élaboré un corpus d'extraits vidéos en fonction d'opportunités de projets en cours dans les établissements scolaires du premier et du second degrés. Le projet de recherche-intervention s'est stabilisé à partir des activités et des pratiques menées dans les établissements. Elles ont été recensées, décrites, présentées en collectif. Les professeures-documentalistes se sont réparties le travail. Les auteurs des vidéos ont indexé les films et leur ont attribué un titre, traduisant l'objet sur lequel porte le document. Par exemple: «Les discriminations comme l'homophobie», «l'Inclusion IMPro Ulis», «La nuit européenne des musées», «La valise de lecture (Lecturique)», «Rencontre autour d'un auteur», «Le travail de persuasion en lycée» (il s'agit de déclencher l'envie d'aller en sortie pédagogique à Bruxelles en relation avec un projet de travail autour de la Bande dessinée).

2.3. *Un dispositif qui implique des médiations techniques et humaines*

Nous avons élaboré un espace de partage et de travail sur «Google Drive», sur lequel nous avons déposé les extraits vidéos et un ensemble de documents en lien avec la recherche. Notre méthodologie s'est élaborée progressivement avec le col-

7 20 heures chaque année.

8 Exemples de séquences pédagogiques, de projets, de lectures de références pour les apprenants, de corpus d'ouvrages de référence pour alimenter la réflexion du groupe avec bibliographies sélectives, de vidéos en séance d'inclusion réalisées par les membres du groupe pour cette recherche.

lectif. Nous avons utilisé les comptes rendus de chaque séance et les enregistrements de chacune de nos interventions. Nous avons également prévu des temps d'interventions de professionnels extérieurs au groupe sur différentes thématiques liées à l'inclusion, pour approfondir nos connaissances. Par exemple une enseignante chargée de missions académique pour la scolarisation des élèves handicapés en Ulis collège et lycée est intervenue sur les questions de l'adaptation pédagogique pour les élèves porteurs d'un handicap cognitif, en accentuant la thématique des différents troubles des fonctions cognitives.

2.4. Un dispositif qui prend en compte des interactions langagières

L'interaction pour les acteurs de la psychologie sociale peut être définie comme « *la relation dynamique de communication et d'échange d'information entre deux individus ou entre plusieurs individus à l'intérieur d'un groupe. [...] Dépassant le concept de relation, l'interaction implique un véritable processus, conscient ou inconscient, de construction et d'échange mutuel* » (Raynal&Rieunier, 2009). L'apprentissage en formation-recherche d'adultes se réalise souvent « *grâce aux interactions entre collègues et individus réunis dans une même situation* » (Coulombe, 2012)⁹. On peut se référer aussi à la synthèse « Interaction et apprentissage » (Darnis, 2010) sur l'évolution des travaux en psychologie sociale du développement et dans la littérature pédagogique et didactique. On y mentionne entre autres des types de co-élaborations entre les partenaires en référence par exemple aux travaux de Gilly, Fraisse et Roux (2001).



3. Co-élaboration d'outils de recensement et de lecture des pratiques et mise en œuvre de techniques de confrontation et d'auto-confrontation croisées pour analyser «le faire»

3.1. *Elaboration d'un premier outil de recensement et de lecture des pratiques professionnelles*

Au cours de l'année 2014 nous avons co-élaboré une «Première Grille de lecture de situations mobilisatrices de travail»¹⁰ avec certains indicateurs d'observation et d'analyse que nous avons dégagés à partir des expériences relatées au cours des échanges entre les membres du groupe, et, de corpus de traces mises en commun et déposés sur la plateforme numérique. Nous la présentons «en l'état» à ce jour.

9 Théorie de Wenger (2005) citée par Coulombe, Sandra (2012).

10 Disponible intégralement à l'adresse : <http://wikidocs.univ-lorraine.fr/display/IUFMI-DEKI/Grilles+de+lecture+de+situations+mobilisatrices+de+travail>.

L'accueil de l'élève ULIS au CDI		
<i>inclus dans classe ordinaire</i>		
<i>dans la classe Segpa</i>		
<i>en autonomie</i>		
<i>dans le groupe/dispositif Ulis</i>		
<i>par groupe de niveau (6e-5e) (4e-3e)</i>		
Les partenaires/Les collaborateurs		
<i>professeur ULIS : collège/LP (avec CAPASH)</i>		
<i>AESH (ex. AVS)</i>		
<i>professeurs des autres disciplines</i>		
<i>COP/CPE</i>		
<i>infirmière/assistante sociale</i>		
Les intervenants extérieurs		
<i>institutionnels</i>		
<i>culturels</i>		
<i>associatifs</i>		
<i>domaine de la santé</i>		
<i>autres (préciser)</i>		
Les types de projets		
<i>lecture</i>		
<i>ouverture culturelle</i>		
<i>orientation</i>		
<i>vivre ensemble</i>		
<i>apprentissage info-doc</i>		
Modalités de travail		
Les lieux		
<i>CDI</i>		
<i>Salle ULIS</i>		
<i>Salle informatique</i>		
<i>Autres lieux (préciser)</i>		
Support horaire		
Types de travail		
<i>Travail de groupe</i>		
<i>Travail individuel</i>		
Dispositifs		
<i>Emploi du temps de la classe d'inclusion</i>		
<i>Emploi du temps du dispositif Ulis</i>		
<i>Initiation Démarche Documentaire</i>		
<i>Heure de permanence</i>		
<i>Autre (préciser)</i>		
Situation d'enseignement-apprentissage (didactique)		
Les activités mises en place (le déroulement)		
Ressources pédagogiques, adaptées		
<i>Documentaires</i>		
<i>Fictions</i>		
<i>Périodiques</i>		
<i>Usuels</i>		
<i>Autres (préciser)</i>		
<i>Documents fournis aux élèves</i>		
Adaptations/Différenciations		
<i>Elèves inclus</i>		
<i>Le groupe ULIS</i>		



Les outils numériques		
Logiciels		
Médias (vidéo/audio)		
Portails (ENT/esidoc)		
Autres (préciser)		
Les supports		
TBI		
Ordinateurs		
Tablettes		
Tableau blanc		
Les notions/capacités/items infos documentaires		
Du côté des documentalistes		
Du côté des élèves		
L'évaluation		
Auto-évaluation		
Sommative		
Compétences du S3C		
Savoirs/Compétences		
Matrices de référence		
PACIFI		
S3C		
Référentiels des professeurs documentalistes		
EMI (Education Aux Médias et à l'Information)		
Bilans/synthèse		
Synthèse		
Remédiation envisagée		

Fig. 1: Première Grille de lecture de situations mobilisatrices de travail

Dans la matinée du 5 mai 2015, chaque groupe constitué de deux ou trois professeurs-documentalistes a choisi un extrait vidéo qui a été réalisé par une autre collègue. L'auteur de la vidéo n'est donc pas dans le groupe. Chaque groupe a eu pour consigne d'enregistrer les interactions en relation avec l'extrait. Chaque groupe avait en sa possession cette première grille de lecture intitulée «Grille de lecture de situations mobilisatrices de travail».

3.2. Proposition d'un deuxième outil d'analyse intitulé «matrice curriculaire et développement»

Un «groupe test» composé de deux professeurs documentalistes et de nous-même avons en notre possession un autre outil de lecture et d'analyse intitulé «prototype de matrice curriculaire et développement» (Frisch, 2016a). La matrice curriculaire exige un équilibre systémique et complexe entre différents éléments pour construire une culture, des savoirs, des apprentissages documentaires et informationnels en accordant de l'importance au développement du sujet, à sa singularité, à ce qui peut faire événement pour lui, pour le professionnel voire les deux. «Elle permet aux professionnels de considérer une approche plus globale de la situation d'apprentissage, en faisant coexister une pluralité d'éléments selon différentes dimensions (formation, pratiques formelles et non formelles), et en prenant en compte les résultantes des interactions entre les composantes de la matrice» (Baur&Meyer, à paraître).

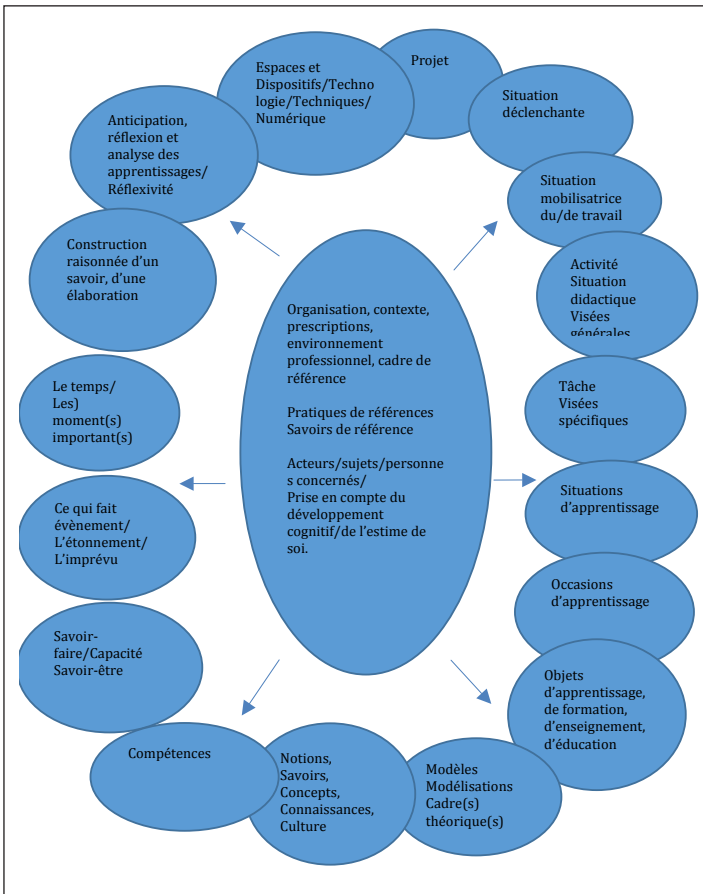


Fig. 2: Matrice curriculaire et développement

3.3. Utilisation des techniques de confrontation et d'auto-confrontation

Au cours de l'après-midi, cette fois en grand groupe, et, dans la continuité des premières lectures effectuées le matin, nous avons choisi de porter notre regard sur la vidéo intitulée «l'Inclusion IMPro/Ulis». Nous utilisons la technique d'auto-confrontation croisée qui favorise la verbalisation et la décentration.

L'auteur de la vidéo V. est devant le groupe (et en particulier celui qui le matin a analysé l'extrait vidéo à l'aide de la première grille de lecture) et devant la chercheuse. Comme pour la technique d'auto confrontation ou *simulated recall* (Gass et Mackey, 2000) nous allons «stimuler le souvenir» de la professeure-documentaliste impliquée dans le projet et auteure du film [...] «l'enseignante explicite elle-même les variations de son comportement en fonction de sa connaissance antérieure des publics» (Cicurel, 2013).

Nous demandons aux professeures-documentalistes de commenter le filmage de ce projet qui met en œuvre de l'inclusion. Il s'agit de commenter les cognitions dans l'acte. Et nous accentuons dans la consigne de lecture la notion d'évènement. V. a pour consigne de lancer la vidéo et de l'arrêter quand elle le souhaite en fonction de ce qu'elle considère comme être un évènement important tant du point de

vue du tournage de la séquence que du point de vue du projet de collaboration pédagogique. Elle est conviée à expliquer en quoi cet évènement est important. C'est C. et A. qui ont analysé la vidéo le matin. Nous avons enregistré avec des smart phones et dictaphones les interactions entre acteurs au sujet de l'extrait, puis retranscrit ces interactions.

4. Résultats de recherche avec ces méthodes combinées: 7 types d'interactions didactiques caractérisées

Nous avons donc accompagné le groupe en recherche-intervention dans la lecture progressive des situations captées avec les vidéos, à l'aide de nos méthodes combinées. Nous avons déterminé en lien avec une situation mobilisatrice de travail d'inclusion sur la vidéo intitulée «L'inclusion IMPRO/Ulis» la caractérisation de sept types «d'interactions didactiques»: 1/Interaction – Dispositif/Espaces; 2/Interaction – Cadre de recherche/Pratiques/Savoirs de référence; 3/Interaction – entre des sphères de Sujets-acteurs; 4/Interaction – Projets/Situations; 5/Interaction – Objets d'apprentissage/Situation/Tâche & Visées; 6/Interaction Savoirs/Compétences/Connaissances; 7/Interaction – Moments/Modèles/Évènement. Nous en exposons trois.



Interaction – Projets/Situations

Le projet consiste pour l'IMPRO à montrer un jeu de production d'élèves lors des journées portes ouvertes. V en analyse vidéo en auto-confrontation croisée dit: «à l'IMPRO ils organisent des journées de portes ouvertes et pour ces portes ouvertes là ils font une production avec le collègue qu'ils exposeront». «L'IMPRO veut essayer d'intégrer ces enfants qui ont des handicaps beaucoup plus forts, plus lourds». Nous remarquons l'utilisation du terme intégration et pas celui d'inclusion à ce moment de l'intervention. Les professionnels éducateurs, la professeure documentaliste, l'enseignante d'ULIS veulent mettre en place un projet de collaboration. La situation mobilisatrice de travail choisie par l'enseignante d'ULIS est la présentation d'une sélection de clowns pour se grimer, se photographier «à la manière de» Bernard Buffet. La situation déclenchante en recherche est la prise de conscience que la figure du Clown proposée et le peintre choisi Buffet, ne sont pas forcément les choix les plus pertinents du point de vue de certains apprenants.

Interaction – Objets d'apprentissage/Situation/Tâche & Visées

Le moment de la recherche documentaire et informationnelle n'a pas été préparé conjointement. Seule l'enseignante d'ULIS a procédé aux choix proposés aux élèves. Les objets d'apprentissage explicites du point de vue des professionnels sont: le travail sur «les arts du Cirque», «l'apprentissage de la vie en société». Mais les modalités du travail n'ont pas toutes été explicitées entre les professionnels – qui pourtant sont dans une démarche réellement collaborative – comme par exemple apprendre à faire une recherche documentaire sur les Clowns. L'activité proposée est de se photographier en clowns «à la manière de Buffet». La tâche est que les élèves devront se grimer pour pouvoir produire le portrait photographié. Avec pour visées de: faire «à la manière de» et «d'exposer ensuite les œuvres qu'ils auront réalisées». Ce qui implique pour les élèves d'être confrontés à leur propre image, parfois à des conflictualités, à des dimensions intrapsychiques, socio-affectives.

Les répercussions de cette collaboration embryonnaire sont que les élèves ont du mal au départ à être enrôlés dans l'activité, qu'ils contestent le projet. La professeure documentaliste qui a filmé et participe à l'analyse de l'activité revient sur un moment qui lui a paru important, avec l'évènement relaté: «*Et il y a E. qui est venue me le dire moi madame j'aime pas les Clowns, moi les Clowns ça m'a toujours fait peur*». Au sujet de sa propre pratique la professionnelle poursuit: «*Je suis arrivée, j'ai découvert je me suis adaptée...*». Le modèle d'apprentissage proposé aux élèves est un modèle de l'imitation «*à la manière de...*». Mais les apprenants deviennent prescripteurs de leur propre activité en n'acceptant pas toujours le choix du peintre. Les modèles de formation-apprentissage de la professeure documentaliste sont ceux de l'accompagnement et de l'adaptation pour poursuivre le travail à partir des réactions des élèves.

La documentation repose sur un modèle didactique induit par la recherche et qui oblige à mettre en œuvre des pratiques de recherche et un savoir de l'information. Ce qui dans cette activité n'a pas été assez co-construit avec l'enseignante.



Conclusion

Nous avons cherché avec les professeures-documentalistes à analyser le «Faire professionnel» en lien avec la thématique «didactique de l'Information-Docummentation et Inclusion». Nous avons à l'aide de ces méthodes mixtes interprété les données recueillies et caractérisé sept types «d'interactions didactiques» en lien avec une situation mobilisatrice de travail d'inclusion.

Nous pouvons remarquer aussi un invariant professionnel avec ce qui avait émergé de la recherche avec le groupe ASH¹¹, le fait d'accepter que l'élève devienne prescripteur. Nous avons en perspectives d'organiser des échanges entre les deux communautés professionnelles: enseignants spécialisés et professeures-documentalistes, en recherche, pour alimenter la réflexion de chacun et poursuivre la construction des savoirs.

Glossaire (élaboré dans le cadre du collectif IDEKI¹²)

Didactique adaptée: un nouveau corps de savoirs est en voie de constitution par mouvement de transposition et de contre-transposition didactique. Ainsi que des formes d'accompagnement adaptées qui contribuent à une professionnalité accentuée.

Professionnalité accentuée: nous parlons de professionnalité accentuée, car nous avons posé que les enseignants spécialisés sont d'abord des enseignants ordinaires en travaillant des «accentuations professionnelles». Six éléments clés constituent la professionnalité accentuée.

11 Adaptation Scolaire et scolarisation des élèves handicapés.

12 M. Frisch (2016). *Emergences en didactiques pour les métiers de l'humain*. Paris: L'harmattan.

Efficacité réflexive: le professionnel doit faire face à des situations de travail complexes et instables dans lesquelles se jouent différentes formes de prescriptions. L'Information-Documentation est un recours important pour bâtir une posture de questionnement, d'ouverture, de réflexion et de transformation. A travers l'analyse d'un ensemble de dispositifs de formation et par l'emploi de différentes méthodes, nous avons pu dégager 12 indices d'«efficacité réflexive».

Références

- Albert D. (2000). *La recherche-intervention, un cadre général pour les sciences de gestion?* IXème conférence internationale de Management stratégique, Montpellier, 24 au 26 mai. Disponible à l'adresse: <http://www.strategie-aims.com/events/conferences/14-ixeme-conference-de-l-aims/communications/2502-la-recherche-intervention-un-cadre-general-pour-les-sciences-de-gestion/download> (Consulté le 10/03/2016).
- Baur N., Meyer V. (A paraître). Comment adapter la didactique en information-documentation et construire un cadre d'apprentissage qui favorise l'inclusion des élèves en situation de handicap en collège? In M. Frisch (dir.), *Construction de savoirs et de dispositifs*. Paris: L'Harmattan.
- Cicurel F. (2013). Lagir professoral entre genre professionnel, culture éducatives et expression du «soi». *Synergies Pays Scandinaves*, (8), 19-33.
- Cnesco (Conseil national d'évaluation du système scolaire) (2016). Conférence de comparaisons internationales. Rapport scientifique. S. Ebersold, E. Plaisance, C. Zander, *Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. CIEP. Disponible à l'adresse : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/-2015/12/rapport_handicap.pdf
- Coulombe S. (2012). Une modélisation des processus et des stratégies d'apprentissage en situation de travail, *Savoir*, (29), 47-58.
- Darnis F. (2010). (Coord.). *Interaction et apprentissage*, Paris: EPS.
- Frisch M. (2016). *Emergences en didactiques pour les métiers de l'humain*. Paris: L'harmattan.
- Frisch M. (2016). Démarches, modèles et concepts en didactique de l'information-documentation. *Tréma. Modèles et didactiques*, 45, 43-57. Disponible à <http://tréma-revues.org/876>.
- Frisch M. (2015). Emergence d'un nouveau concept pour la recherche et la formation «Efficacité Réflexive». In S. Benabid-Zarrouk (Dir.), *Estimer l'efficacité en éducation* (pp. 69-102) Avec Préface d'Alain Mingat. Paris: L'Harmattan.
- Frisch M. (2014). Les méthodes de regards croisés en formation: l'exemple d'un dispositif en information-documentation et construction collective de savoirs en recherche-action-formation. *Recherches en Didactiques*, (18), 57-77.
- Frisch M. (2013). Feed-back sur une «recherche-action»: une action de recherche reproblématisée en didactique de l'information-documentation. Dans proceedings *Concepts and Tools for Knowledge Management*. 3rd. International Symposium Isko-Maghreb. 8 et 9 novembre 2013 Marrakech. Publié sur Cédérom avec comité scientifique.
- Frisch M., Zapata A. (2013). Évolution et caractérisation de la professionnalité inclusive. Vers la conception de formes didactiques et d'accompagnement adaptés. In J-M Perez, T. Assude (dir.), *Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives* (pp. 173-187). Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Gass S.M., Mackey A. (2000). *Simulated Recall Methodology in Second Language Research*. New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates. Publishers Mahwah.
- Gilly M., Fraisse J., Roux J.-P. (2001). Résolutions de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans: dynamiques interactives et mécanismes socio-cognitifs. In A.-N. Perret-Clermont, M. Nicolet (Ed.), *Interagir et connaître* (pp. 79-101). Paris: L'Harmattan.



- Hatchuel A., Molet H. (1986). Rational Modelling in Understanding Human Decision Making: about two case studies. *European Journal of Operations Research*, (24), 178-186.
- Hatchuel A. (1994). Frédéric Taylor: une lecture épistémologique. L'expert, le théoricien, le doctrinaire. In J.-P. Bouilloud, B.-P. Lécuyer, Groupe de recherche sur l'histoire et l'épistémologie des sciences de gestion (France). *L'invention de la gestion: Histoire et pratiques: [actes du colloque, Paris, École supérieure de commerce de Paris, mai 1992]*. Paris: l'Harmattan.
- Moisdon J.-C. (dir.). (1997). *Du mode d'existence des outils de gestion*. Séli-Arslan.
- Moisdon J.-C. (1984). Recherche en gestion et intervention. *Revue Française de Gestion*, pp. 47-48.
- Paragot J.-M. (2013). Invariants professionnels des métiers de l'humain et professionnalité accentuée: comment les situations d'inclusion à l'école obligent-elles à une forme d'accentuation de la professionnalité enseignante? In M. Frisch (dir.), IDEKI, *Didactiques et Métiers de l'humain, de la relation. Nouveaux espaces et dispositifs en question, Nouveaux horizons en formation et en recherche: objets de recherche et pratiques «en éclosérie»* (pp. 189-210). Paris: L'Harmattan.
- Paragot J.-M. (2014). Introduction au chapitre III: premières bases pour une didactique adaptée. In M. Frisch (dir.), *Le réseau IDEKI. Objets de recherche d'éducation émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés* (pp. 277-286) Avec préface de Joël Lebeaume. Paris: l'Harmattan.
- Paul M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Raynal F., Rieunier A. (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF, 7^{ème} édition.



