

La construction d'un « atelier artistique d'écriture sur l'activité » pour prendre en compte le point de vue de jeunes enfants en situation de handicap à l'Ecole

Olivier KHEROUFI-ANDRIOT

Laboratoire CIREL-Proféor, Université de Lille SHS

Nous menons une recherche doctorale sur l'activité d'accompagnement des élèves en situation de handicap dans le système éducatif français. Cette activité d'accompagnement est, en nous appuyant sur la définition qu'en propose Barbier (2014, 21), un ensemble de processus dont le but est de favoriser l'inclusion d'enfants en situation de handicap dans l'environnement éducatif (physique, social et/ou mental) de l'Ecole, par et dans lequel est engagé un accompagnant (enseignant, accompagnateur d'enfants en situation de handicap dans la classe et l'école, personnels éducatifs, professionnels du secteur médico-social et parents d'enfants en situation de handicap). Nous cherchons à comprendre ce qui peut favoriser une école inclusive française. Pour cela, nous plaçons au cœur de notre enquête le discours et le point de vue des accompagnants mais aussi celui des principaux intéressés qui sont celui des enfants en situation de handicap. Or, nous avons été soumis très tôt à une contrainte de taille : l'accès au discours de ces jeunes enfants sur l'activité d'accompagnement dont ils sont l'objet. Quelques entretiens semi-directifs d'enfants ne nous ont pas convaincus de la pertinence de cet outil de recueil de données dans le contexte de notre étude. Les propos des enfants étaient décontextualisés de ce qui se passe au quotidien dans leur classe et leur structure scolaire et beaucoup de réponses d'enfants relevaient soit de la forme affirmative (oui) soit de la forme négative (non) sans plus de détails sur leur expérience vécue au quotidien à l'école. Après avoir reconnu nos lacunes dans la compréhension du processus inclusif éducatif du point de vue des enfants en situation de handicap (Clark, 2017, 30), nous avons co-construit avec des artistes et des enseignantes deux « ateliers artistiques d'écriture sur l'activité » que nous avons mis en œuvre dans une école maternelle (classe de grande section) et dans une école élémentaire (classe de CE1/CE2). Dans une première partie, nous exposons l'enjeu de ces deux ateliers artistiques d'écriture sur l'activité et la méthodologie sur laquelle ils prennent appui. Dans un second temps, nous présentons leur mise en œuvre et le corpus de données construit et utilisé par le chercheur, les artistes et les enseignantes. Puis dans une troisième partie, nous restituons, interprétons et discutons nos résultats de recherche sur ce que disent les enfants sur l'activité d'accompagnement dont ils sont l'objet et sur ce que disent les adultes de l'activité d'accompagnement qu'ils mettent en œuvre dans la classe et l'école.

Permettre à l'enfant en situation de handicap d'exprimer son point de vue

sur l'activité d'accompagnement dont il est l'objet dans la classe et l'école

Nous définissons l'atelier artistique d'écriture sur l'activité comme une activité créatrice d'écriture sous différentes traces d'un groupe d'élèves accompagné de manière coopérative par un chercheur, un artiste et un enseignant, dans le but de dévoiler les dimensions clandestines¹ de l'activité d'accompagnement dont les enfants en situation de handicap sont l'objet dans un contexte et un espace-temps donnés. Selon nous, les dimensions clandestines organisent l'activité d'accompagnement dans la classe et la structure scolaire et nous faisons l'hypothèse que l'accès aux dimensions clandestines renseigne le chercheur sur l'effectivité ou non du processus inclusif éducatif mis en œuvre. De ce point de vue, les enfants ont des choses à nous apprendre et l'atelier nous permet de réduire le déséquilibre des relations entre enfants et adultes. Afin de ne pas décontextualiser les discours de Diégo (enfant déficient intellectuel d'une classe de grande section) et d'Isabelle (enfant ayant des troubles du comportement d'une classe de CE1/CE2) de leur environnement scolaire, chacun des ateliers s'est adressé à l'ensemble des enfants de chaque classe. Cela nous a également permis de ne pas recueillir le discours des « seuls enfants » de la classe choisis par l'enseignante ou des seuls enfants en situation de handicap de la classe (Danic, Delalande et Rayou, 2006, 111). L'intérêt de l'atelier est d'éviter ou de limiter le plus possible une approche « adultocentrique » (*ibid.*, 142) et l'illusion de l'homogénéité de l'enfance (*ibid.*, 23). Notre analyse suppose néanmoins « une interrogation critique permanente » sur ce que nous pensons aller de soi concernant l'activité d'accompagnement des enfants en situation de handicap à l'École (Garnier et Rayna, 2017, 17). Une des limites de l'analyse comme l'expliquent Pascale Garnier et Sylvie Rayna (*ibid.*, 77) tient au fait « [...] qu'on le veuille ou non, il y a bien traduction de « la voix des enfants » par les chercheurs, inévitable travail interprétatif sur ce qu'ils nous donnent à entendre et à voir ». L'enjeu de chaque atelier est de considérer Diégo et Isabelle comme de véritables interlocuteurs du chercheur et de leur permettre d'exprimer, de différentes manières, leur point de vue (*ibid.*, 12). Ils ont pu ainsi expliciter leur expérience de vie et leurs avis sur les situations scolaires vécues et ce, de manière spontanée. Comme le dit Punch (cité par Garnier et Rayna, 2017, 11), faire « [...] de la recherche avec des jeunes enfants pose d'abord la question d'une spécificité des méthodologies de recherche selon les âges ou les générations ». Nous nous inscrivons pour ce faire dans le champ de recherche des « children's perspectives » et nous sollicitons plus précisément une approche mosaïque (Clark et Moss, 2001) et une approche démocratique (Dalhberg, Moss et Pence, 1999/2011) pour mettre en œuvre ces deux ateliers. Ils définissent de manière dialogique l'activité d'accompagnement dont sont l'objet les enfants en situation de handicap sans en donner a priori une définition. L'approche « mosaïque » que nous sollicitons combine une observation ethnographique de la vie de jeunes enfants en situation de handicap dans le cadre de leur classe et de leur école, des entretiens avec les enseignantes, les personnels éducatifs, les artistes, les parents et des outils méthodologiques, décrits dans la deuxième partie de ce texte,

1. Les dimensions clandestines ne se donnent pas à voir et elles sont fonctionnellement clandestines car indispensables au bon déroulement du travail collectif pouvant rendre effectif le processus inclusif éducatif. C'est leur statut même dans les situations qui conduit à parler de clandestinité, parce qu'elles s'avèrent constitutivement quasi impossibles à officialiser et à formaliser (Champy-Remoussenard, 2017, 14-15).

pour construire le point de vue de tous les enfants (avec et sans situation de handicap). Ces outils souples et complémentaires facilitent, selon nous, la participation des enfants et des adultes. Nous avons dans un premier temps recueilli et construit pour chaque catégorie d'acteur (enfants et accompagnants) des matériaux de recherche selon une analyse thématique en prenant appui sur les propos de Pascale Garnier (Garnier et Rayna, 2017, 114) sur « [...] la dimension dialogique et polyphonique des interprétations » des enfants concernant l'activité d'accompagnement se déroulant dans leur classe et leur école. Chercheur, enseignantes et artistes ont utilisé les matériaux produits par les enfants (dessins, écrits et paroles) pour relever ce qui paraissait significatif de l'activité d'accompagnement dans le contexte de chaque classe et de chaque école. Nous avons complété dans un second temps l'écoute de leurs interprétations et commentaires en « croisant points de vue des enfants et points de vue des adultes » (*ibid.*, 114) sur cette activité d'accompagnement questionnée dans le cadre des ateliers mis en œuvre. Notre approche se veut également « démocratique » car elle se centre sur les expériences vécues des enfants en situation de handicap mais aussi sur l'expérience de tous les autres enfants de chaque classe. L'atelier artistique d'écriture sur l'activité recueille la parole des enfants dans leur environnement scolaire et nous considérons comme Johanna Einarsdóttir (*ibid.*, 52), que leur discours est toujours une construction sociale qui doit être compris en relation avec leur environnement. Nous nous situons dans la perspective de « [...] ce que Abbott et Langston appellent « l'adaptation à l'objectif » : des méthodes et approches qui conviennent au contexte dans lequel vit l'enfant et à l'objectif de la recherche, « garantissant ainsi que l'image révélée (est) aussi vraie et précise que possible » (2005, p. 38), tout en reconnaissant l'impossibilité d'une connaissance complète des points de vue des enfants » (cités par Dalli, Te One et Pairman, 2017, 150). En prenant appui sur les résultats de recherche de Chanoni, Mellier, Rovira et Brun (2016, 126) et tout comme ils le précisent à propos de leur recueil du point de vue d'enfants à l'école maternelle dans leur recherche, nous pensons que l'atelier artistique d'écriture sur l'activité évite « [...] de passer par l'hétéro-évaluation donnée par l'adulte parent ou [accompagnants afin de] recueillir les représentations spontanées de [l'activité d'accompagnement] à l'école des enfants [...] en auto-évaluation et en hétéro-évaluation par les pairs d'âges ». Aspect hétéro-évaluatif qui apparaît original, selon nous, quand l'enfant n'est pas en mesure de s'exprimer ou que son expression est limitée à cause de son handicap tout comme c'est le cas avec Diégo (déficience intellectuelle) et Isabelle (troubles du comportement). Comme le dit Jean-Paul Filiod (2014, 126), le « [...] travail artistique [des deux ateliers mis en œuvre] dépasse donc le cadre strict de l'activité de l'artiste [et des enfants] entendue classiquement [comme] une activité technique menée par un être singulier inspiré et créatif, qui expose en galerie et s'inscrit dans le marché de l'art ». L'atelier artistique d'écriture sur l'activité est ainsi une co-construction entre un chercheur, un ou des artistes et une enseignante. En appui de la définition que donne Michel Foudriat (2014, 232) de la co-construction, nous définissons cette co-construction dans le cadre de l'atelier artistique d'écriture sur l'activité comme un processus coopératif de partage de points de vue sur l'activité d'accompagnement des enfants en situation de handicap dans la classe et la structure scolaire. Cette co-construction se fait dans le contexte où une enseignante, un artiste et un chercheur ayant des intérêts et des points de vue différents sont amenés à coopérer pour

mettre en œuvre une pratique sociale artistique dans le cadre d'une classe et/ou d'une structure scolaire accueillant au moins un enfant en situation de handicap. Cette co-construction fait que l'atelier artistique d'écriture sur l'activité « [...] ne prédécoupe pas notre objet de recherche en fonction des façons de penser du chercheur » (Danic et al., 2006, 15). Le collectif permet la construction d'une capacité réflexive consistant à comprendre le travail des autres pour comprendre son travail (Champy-Remoussenard et Lemius, 2006b, 173).

La mise en œuvre des deux ateliers artistiques d'écriture sur l'activité dans chacune des deux classes et la construction de notre corpus de données

Au cours de la mise en œuvre des deux ateliers, nous nous sommes « insérés » dans le contexte de la classe et de l'école au sens où l'entend Jean-Pierre Olivier de Sardan (2008, 48) comme une « [...] présence personnelle du chercheur sur le terrain comportant des degrés d'implication fort divers ». Nous avons ainsi produit et combiné 5 grandes formes de production de données : (1) des observations des enfants et des adultes au cours des différentes séances des ateliers, (2) la production et la consigne de ces observations et interactions dans un journal de terrain, (3) des entretiens semi-directifs des deux enseignantes, des directrices des deux écoles, de la mère de Diégo et de l'accompagnatrice individuelle de son fils en amont de la mise en œuvre des ateliers et un entretien de groupe (chercheur, artiste(s) et enseignante) dans chaque école à l'issue des ateliers, (4) des sources écrites (écrits, dessins, productions artistiques des élèves, écrits des enseignantes et des artistes sur leurs ressentis et impressions) et (5) des sources audio et des photos (plus des vidéos pour l'école maternelle). Nous avons considéré l'atelier artistique d'écriture sur l'activité comme une « étude de cas »² (dans le sens qu'en donne Jean-Pierre Olivier de Sardan) qui fait converger sur notre terrain d'enquête une insertion fractionnée du chercheur, des observations, des entretiens, des sources écrites et des sources audio, vidéo ainsi que des photos autour d'une pratique sociale artistique³ circonscrite dans l'espace et le temps. Cette pratique sociale artistique se structurant du point de vue du chercheur, de l'enseignante et du ou des artistes comme un enjeu de coopération. Le premier atelier s'est déroulé dans une classe de grande section d'une école maternelle urbaine de milieu populaire de mars à avril 2017 pendant 4 séances et a concerné les 31 élèves de grande section répartis en 5 groupes d'enfants (4 groupes de 6 élèves et 1 groupe de 7 élèves). Tous les enfants ont été des acteurs dans le but de ne pas stigmatiser et décontextualiser les propos de Diégo. Cet atelier s'est inscrit dans l'un des projets de la classe portant sur le thème du vent et des cerfs-volants. Artistes, enseignante, accompagnatrice individuelle de Diégo, agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) et chercheur ont contribué à la mise en œuvre de l'atelier auprès

2. « Forme de combinaison particulièrement fructueuse qui fait converger sur le terrain des données produites par le chercheur autour d'une séquence sociale unique, circonscrite dans l'espace et le temps. Cette séquence peut être un événement collectif, ou un ensemble d'interactions particulières, et elle peut se structurer, du point de vue des acteurs concernés, comme un rituel, un enjeu ou un problème (problème social et/ou individuel) » (Olivier de Sardan, 2008, 77).

3. La pratique dans le sens défini par Jean-Marie Barbier (2011, 103) comme un « énoncé ou discours d'un sujet sur sa propre activité ». Entendu comme ce que les « sujets engagés dans des activités et qu'ils appellent pratique, veulent bien dire de leur activité dans une communication à autrui. » se situant dans le contexte de la classe et de la structure scolaire et prenant appui sur un domaine artistique.

des enfants. Les artistes, Christine Campion (artiste de cirque spécialisée en danse sur fil) et Benoît Saison (constructeur de scénographies et de marionnettes) ont mis en scène « Robert », une marionnette présentant un handicap moteur. Ce dernier a demandé à tous les enfants présents de produire des traces (écriture, dictée à l'adulte et/ou dessin) pour dire ce qu'ils pourraient faire pour l'accompagner, l'aider au mieux dans le contexte de leur classe et de leur école. Il faut ici considérer la « trace produite » par les élèves comme un dynamiseur d'échanges sur l'activité d'accompagnement au sein du collectif qu'est le groupe-classe conférant ainsi à l'atelier artistique d'écriture sur l'activité la possibilité de décrire l'activité d'accompagnement dans son contexte à des fins d'analyse (Champy-Remoussenard et Lemius, 2006b, 178). Dans ce dispositif, l'objectif de la production de traces est d'accéder à et d'échanger autour de l'expérience de l'activité d'accompagnement (Champy-Remoussenard, 2006a, 6). Christine Campion a proposé un premier déclencheur de « traces » dans la salle de psychomotricité en faisant participer tous les élèves à des jeux acrobatiques sur le thème du vent. L'enjeu était de leur faire ressentir des contraintes physiques comme peut le ressentir un enfant en situation de handicap moteur mais sans pour autant nommer la situation de handicap. Les enfants marchaient avec une jambe qui ne bougeait pas par exemple. « Robert », une marionnette présentant un handicap moteur, imaginée et mise en scène par Benoît Saison a assisté à la séance, caché dans une malle. La malle a ensuite été ouverte en classe lors de la deuxième séance. « Robert » en est alors sorti. Son bras ne bougeant plus, il a demandé à tous les enfants présents d'écrire un ou des mots pour dire ce qu'ils feraient pour l'accompagner, l'aider au mieux. Organisés en ateliers, les 5 groupes de la classe ont dessiné leurs propositions simultanément puis chacun des élèves a verbalisé son dessin sous forme de dictée à l'adulte à l'enseignante et au chercheur. A la troisième séance, « Robert » a demandé aux enfants si d'autres personnes qu'eux-mêmes, pouvaient l'accompagner et l'aider, en insistant sur le fait que son bras ne pouvait pas être réparé. L'objectif était de pouvoir confronter leurs discours aux moyens institutionnels mis en place pour l'accompagnement de Diégo dans l'école (présence de l'accompagnatrice individuelle auprès de Diégo notamment). Lors de la dernière séance, les enfants sont allés réaliser un lâcher de lanternes-chinoises recueillant les « traces » des enfants, produites à l'issue de la deuxième et troisième séance. Le deuxième atelier a eu lieu dans une classe de CE1/CE2 d'une école élémentaire rurale d'un contexte sociologique privilégié. La classe avait un effectif de 26 élèves (10 élèves en CE1 et 16 élèves en CE2) et l'enseignante accueillait et scolarisait Isabelle, interne dans un institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP). Elle venait à l'école élémentaire deux fois 1h30 par semaine (mercredi matin et vendredi matin) depuis le mois de novembre 2016. Quand elle n'était pas scolarisée au sein de la classe de CE1/CE2, elle l'était dans le cadre de l'ITEP qui dispose de ses propres classes d'enseignement. L'atelier s'est déroulé sur 3 séances de mai à juin 2017 et a concerné les 26 élèves de la classe. L'artiste, Christophe Martin (auteur et metteur en scène de pièces de théâtre), l'enseignante et le chercheur ont contribué à sa mise en œuvre. Les enfants de la classe de CE1/CE2 ont réalisé un petit livret à l'intention d'enfants en situation de handicap séjournant au sein d'un institut d'éducation motrice (IEM) proche de leur école. Ce petit livret a été constitué par l'assemblage de récits individuels écrits par les élèves. Ces écrits ont pris

appui sur l'histoire d'une jeune fille de 14 ans (Yonour) survivante de l'effondrement de l'usine de Rana Plaza à Dacca au Bangladesh qui s'est effondrée le 25 avril 2013 faisant 1 138 morts. Christophe Martin a écrit une pièce de théâtre « Je ne vois que la rage de ceux qui n'ont plus rien » parlant de la mondialisation dans l'industrie textile et prenant appui sur l'effondrement de cette usine. Nous avons proposé aux élèves de relater ce qui pourrait faciliter l'inclusion de cette jeune fille au sein de leur classe et de leur école. Des déclencheurs (photos de Yonour et courtes phrases) ont été combinés afin de faciliter le passage à l'écriture des enfants. Lors de la première séance, Christophe Martin a présenté le drame de Yonour et son implication dans le projet qui était de la faire venir en France suite à l'effondrement de l'usine dans laquelle elle travaillait. L'artiste a ensuite proposé aux enfants d'écrire un message d'accueil à Yonour si elle arrivait le lendemain dans leur classe. Lors de la deuxième séance, Christophe Martin a proposé aux élèves d'écrire ce qu'ils pourraient faire pour accompagner et aider Yonour si elle était scolarisée dans leur classe et dans leur école à partir d'un deuxième déclencheur qui a pris la forme d'une courte phrase. Deux phases se sont alors combinées, une phase individuelle où chacun écrivait pour soi puis une phase collective dans laquelle chaque élève lisait son texte au reste de la classe. Lors de la phase individuelle, l'enseignante et l'artiste allaient voir les élèves s'ils en faisaient la demande. Le chercheur observait pendant ce temps les élèves en train d'écrire puis les interactions entre élèves qui se déroulèrent lors de la phase orale collective. L'oral était aussi-là pour libérer la parole de ceux qui n'avaient pas trop écrit ou qui avaient été « bloqués » à l'écrit. À l'issue de la phase collective et après la lecture des textes par les élèves, l'artiste, l'enseignante et le chercheur ont écouté l'interprétation et les commentaires des élèves sur leur écrit. Les enfants ont été contents de pouvoir lire leur texte aux autres enfants de la classe. La troisième séance de l'atelier a été consacrée quant à elle, à l'écriture d'un texte pour lequel il était demandé aux enfants d'imaginer une journée avec Yonour en prenant en compte la barrière de la langue et sa situation de handicap moteur. L'atelier a ensuite abouti sur la réalisation d'un petit livret reprenant la totalité des écrits des enfants. Ce livret a ensuite été présenté aux enfants qui lui ont trouvé un titre. À l'issue de ces trois séances, le livret a été envoyé sous format numérique aux enfants de l'institut d'éducation motrice et ces derniers en ont fait un retour sous forme de dessins à la classe de CE1/CE2. Nous avons au cours des deux ateliers utilisé les dessins produits par les enfants de la classe de maternelle et les écrits des élèves de la classe de CE1/CE2 comme une « activité productrice de sens » pour accéder « aux points de vue des enfants et à leurs expériences ». Nous nous sommes centrés sur l'écoute de leurs interprétations et commentaires concernant l'activité d'accompagnement. En effet, pour Einarsdóttir, Dockett et Perry (cités par Einarsdóttir, 2017, 43), le dessin permet aux enfants d'exprimer leur point de vue de différentes manières et de proposer ses propres explications et interprétations car les enfants en dessinant construisent et transmettent du sens et le dessin permet des expressions non verbales et verbales quand les enfants en parlent et en discutent. De plus, ils aiment dessiner en règle générale. Pour construire nos « preuves »⁴, nous avons ensuite recherché des discours contrastés et des différences significatives dans les discours

4. Nous reprenons les mots de Luc Van Campenhoudt in « Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences sociales. » sous la direction de Moritz Hunsmann et Sébastien Kapp (2013, 217-228).

des élèves mais aussi dans celui des enseignantes et des artistes (Olivier de Sardan, 2008, 85). Ce qu'a permis à notre sens une double triangulation de notre terrain d'enquête : « [...] celle des données empiriques et celle des acteurs pris en compte, l'enfant, ses parents et les professionnels » (Garnier et Rayna, 2017, 15-16). Chacun des discours des enfants a ensuite été confronté à celui de ses camarades de classe et à celui de son enseignante (et de son accompagnatrice individuelle pour Diégo) en mobilisant « [...] l'interdépendance des différents points de vue et la singularité de chacun » (*ibid.*, 2017, 16).

Ce que disent les enfants, ce que disent les adultes et les effets inattendus des ateliers artistiques d'écriture sur l'activité

Tous les enfants, dans chacun des ateliers, ont pu exprimer leur point de vue dont Diégo et Isabelle. Des enfants pour qui l'expression orale et/ou écrite est très difficile ont pu aussi parler à « Robert » et Yonour. Nous constatons que le point de vue des enfants et leur expérience se centrent sur la « médicalisation » de la situation de handicap. Pour eux, une situation de handicap se répare ou se guérit et cette réparation ou guérison peut se faire par les enfants eux-mêmes. A l'école maternelle, pour 59% des enfants, la « solution » passe par la réparation du bras de « Robert », sans prendre en compte la présence des adultes ni l'aide qu'ils peuvent apporter. L'aide et l'accompagnement proviennent d'abord des enfants eux-mêmes : « *Je lui tiendrai son bras* », disent ainsi Mathéo et Louise. Diégo tient le même discours que ses camarades : « *Je mettrai une baguette magique [pour lui réparer son bras]. Diégo avec [Robert]* ». A l'école élémentaire, 73% des enfants sont également dans la médicalisation de la situation de handicap de Yonour. L'accompagnement et l'aide auprès de Yonour se font quasi-exclusivement par les enfants eux-mêmes sans que les adultes de la classe (enseignante et accompagnatrice d'un des élèves en situation de handicap de la classe) ne soient citées. Élément étonnant et récurrent dans chacune de ces deux classes, les enfants ne font à aucun moment le rapprochement avec les situations de handicap d'enfants présents dans leur classe et ils ne font jamais référence à l'aide apportée par l'accompagnatrice d'enfant en situation de handicap présente dans chacune des deux classes alors qu'ils la côtoient tous les jours. Les enfants des deux classes ont également fait preuve de beaucoup d'empathie concernant « Robert » et Yonour comme le disent ces élèves de CE2 : « *Ne t'inquiète pas, on va t'aimer comme on t'a jamais aimé* » dit Luc. Les enfants de la classe de maternelle semblent également considérer qu'une situation de handicap se voit. Une déficience intellectuelle légère n'est pas une situation de handicap pour eux. En effet, à aucun moment, les enfants n'ont fait un rapprochement avec Diégo et « sa différence » : « [...] *dans la classe tout le monde le considère comme tout le monde* » nous dit l'enseignante. Nous rejoignons ainsi les conclusions de Chanoni *et al.* (2016, 129) quand ils nous disent que les « [...] enfants de moins de 6 ans ont un discours adapté et différencié en fonction de la situation de handicap vécue par leur pair ». Nous exposons maintenant le discours que les adultes tiennent de leur activité d'accompagnement dans la classe et l'école afin de comparer ce discours avec celui des enfants. Nous nous sommes appuyés pour restituer ce discours sur les entretiens individuels réalisés en amont de la mise en œuvre des ateliers et sur les entretiens

de groupe réalisés a posteriori des ateliers. À l'école maternelle, les adultes considèrent que l'accompagnement et l'aide des élèves en situation de handicap relèvent quasi-exclusivement de leur « champ d'intervention ». Or pour les enfants, ils ont eux-mêmes un rôle à jouer comme le dit Léa à « Robert » : « *Une classe viendrait t'aider tous les jours. Une classe de grands comme nous* ». Pour l'enseignante, l'accompagnement passe d'abord par la reconnaissance de la situation de handicap auprès de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Cet accompagnement doit surtout être assuré par les professionnels du secteur médico-social. Quant à la mère de Diégo, l'accompagnement repose essentiellement sur l'expertise que peut faire l'enseignante de la situation de son fils et elle attache beaucoup d'importance à la pérennisation du contrat de l'accompagnatrice individuelle pour Diégo. L'accompagnatrice individuelle de Diégo explique de son côté que son activité consiste surtout à s'adapter à l'élève qu'elle accompagne. À l'école élémentaire, l'accompagnement d'Isabelle consiste essentiellement pour l'enseignante à la « socialiser » : « *Je ne suis pas non plus dans la même attente que pour mes autres élèves. Là on m'a dit, à chaque fois, quand on les accueille à la base, c'est d'abord la socialisation donc à la limite je n'ai même pas obligation de résultats quelque part pour Isabelle. Il faut l'accueillir pour quelque chose, il faut qu'elle progresse et qu'elle se voit en réussite mais j'ai pas les mêmes attentes je pense* ». Pour la directrice de l'école, l'accompagnement d'Isabelle relève d'une tâche administrative et elle se limite à coordonner les actions au niveau de l'école : « *C'est un rôle administratif et puis aussi un rôle de cohésion, de mise en contact avec les différents partenaires. On organise les réunions, on est présent aux réunions, on connaît les dossiers, on peut aider aussi les collègues à remplir toutes les grilles de protocole, les grilles d'accompagnement qui sont parfois très lourdes* ». Pour l'enseignante de la classe de CE1/CE2, la non allusion des enfants à l'aide qu'apportent enseignante et accompagnatrice individuelle d'enfants en situation de handicap est tellement étonnante qu'elle fait l'hypothèse que les élèves n'ont pas fait référence aux adultes et en particulier à l'accompagnatrice individuelle car ils font preuve de beaucoup d'empathie et qu'ils veulent tout faire eux-mêmes : « *Je trouve qu'il y a tellement d'empathie [...] On a aussi ça, je pense que c'est tellement ça, ils voudraient tout faire eux-mêmes. Je pense que c'est ça, je ne vois que ça parce que c'est quand même curieux, moi aussi je me suis dit : c'est pas possible, en plus il y a une AVS [accompagnatrice d'enfant en situation de handicap] et ils n'ont pas pensé à ça alors que c'est elle qui organise son travail, donc c'est vraiment surprenant, moi aussi j'ai été surprise* ». Ce que nous explique également Christophe Martin : « *Même toi [l'enseignante de l'école élémentaire], tu es peu citée, tu es citée un petit peu parmi le processus d'aide mais c'est devenu un peu leur truc et donc c'est eux qui aident, c'est eux qui font les choses et ils ne pensent pas effectivement aux accompagnants, aux enseignants etc.* ». En confrontant le discours des enfants à celui des adultes, nous pouvons faire le constat suivant : il existe un décalage entre le discours des enfants et celui des adultes sur l'activité d'accompagnement des enfants en situation de handicap. Un premier résultat de recherche et non des moindres concerne le discours que font les enfants de l'activité d'accompagnement. Ce discours, différent de celui des adultes, nous éclaire sur le fait que les enfants considèrent qu'ils prennent en charge l'activité d'accompagnement dans la classe et qu'ils y ont un rôle à jouer. Mais nos

conclusions dépassent le cadre de ce premier résultat de recherche, ce qui n'a pas été sans nous surprendre. En effet, la pratique sociale artistique des artistes, des enseignantes et des enfants s'est enrichie par la démarche de recherche. Les adultes considèrent qu'il s'agit d'une « autre manière » de travailler. A l'école maternelle, les artistes sont allés au-delà de ce qu'ils font d'habitude à l'école. Pour Benoît Saison : « [...] *c'est l'acte de co-construire, je trouve qui donne une force au projet. [...] j'arrive pas, déjà avec un truc tout carré, [...] on est sur la notion d'imaginer quelque chose, construire, d'avancer ensemble, de regarder où ça va et je pense que c'est riche pour nous mais c'est encore plus riche pour les enfants* ». L'enseignante de maternelle a elle aussi pu expérimenter de nouvelles façons de faire : « *Rien ne marche comme prévu et à chaque fois, c'est encore mieux que prévu* » et les enfants ont pu donner du sens à leur activité artistique en s'engageant pleinement dans l'atelier (pas de refus, le plaisir d'aider « Robert » et beaucoup d'empathie à son égard). A l'école élémentaire, l'atelier a été un dynamiseur d'écriture, en particulier pour les élèves de CE1 comme le dit leur enseignante : « [...] *Sinon dans l'ensemble moi, j'ai été surprise, même par les CE1, on a quand même eu une production pour tout le monde à chaque fois alors qu'ils sont très frileux les CE1 pour se lancer dans l'écriture* ». Ecrire a fait sens pour les élèves comme elle l'explique : « *Déjà, il y a un intérêt différent, par rapport à moi, c'est autre chose, il y a du réel voilà, on part de quelque chose de vrai, on a des photos, c'est probant donc déjà ils marchent là-dedans. Du coup, la séance d'écriture, elle a du sens, c'est pas un exercice de production d'écrit pour* ». La découverte de l'importance de l'accompagnement par les pairs a conduit l'enseignante de maternelle à donner dorénavant un peu plus de liberté et d'initiative à ses élèves : « *Ce qui a changé un peu, c'est dans ma pratique, c'est de les laisser un peu plus libres* ». La co-construction de l'atelier a permis une coopération entre les adultes et entre adultes et enfants. « *Là entre deux séances, enfin à la fin de la première, je ne savais pas où on allait aller dans la deuxième. On a vraiment écouté les enfants, enfin tout le monde en fait et c'est ce qui était vraiment génial* » nous dit l'enseignante de l'école maternelle. L'atelier a également permis de créer du lien entre les acteurs : « *Il y a eu des choses qui pour moi, se sont soient lissées, soit des enfants se sont mis à travailler plus ensemble, alors que, peut-être qu'avant, ils étaient plus opposés* » ajoute Benoît Saison. Tous les enfants et les adultes se sont pleinement engagés dans l'atelier mis en œuvre. Les artistes et les enseignantes ont adhéré au projet sans réserve et tous ont trouvé du plaisir à y participer. Tous les enfants se sont autorisés à parler. Un des élèves de grande section qui ne parle jamais en classe a ainsi pu, lui aussi parler à « Robert ». L'atelier dans les deux classes a été porteur d'apprentissages formels et informels. A l'école maternelle, il a permis des apprentissages scolaires attendus au niveau du langage oral et écrit des élèves. Des élèves ont pu s'affirmer et ne sont plus passés systématiquement par la parole d'un de leur camarade pour s'exprimer. Ils ont compris le sens de l'écrit comme moyen de communication mais il y a aussi eu des apprentissages scolaires inattendus quand les enfants se sont exercés lors des ateliers à écrire « en attaché » alors que cela n'était pas demandé par les adultes. Plus inattendu également dans la classe de CE1/CE2 car non prévu ni programmé par l'enseignante, un lien a été fait avec des apprentissages scolaires formels : « *Et puis le mode de vie, on en est arrivé à ça, ça nous a permis de basculer sur tout ce qui est explorer les modes de vie d'ailleurs. Ça, c'est ce que l'on nous*

demande en plus dans les nouveaux programmes et qui n'est pas forcément évident à mettre en place » nous dit l'enseignante. Ces deux ateliers artistiques d'écriture sur l'activité mettent en avant une approche « démocratique » de l'activité d'accompagnement des enfants en situation de handicap dans la classe et l'école car les adultes ont travaillé « avec » les enfants et non « sur » eux. Nous n'avons pas considéré les enfants comme un « groupe homogène » (Olivier de Sardan, 2008, 53) et tous, nous ont appris leur point de vue sur l'accompagnement des enfants en situation de handicap dans leur école, non sans étonnement de notre part d'ailleurs. Les propos des enfants de l'école maternelle faisaient ressortir la « médicalisation » de la situation de handicap (réparation du bras de « Robert ») et l'absence de l'aide réalisée par l'accompagnatrice individuelle de Diégo et l'enseignante. C'est l'accompagnement par les pairs qui est mis en avant. Nous retrouvons ce même discours avec les CE1/CE2. Ainsi, l'atelier artistique d'écriture sur l'activité permet en prenant appui sur les mots d'Alison Clark (2017, 21) « une connaissance démocratique » incluant les points de vue des enfants mais aussi des adultes. Ce qui est très intéressant pour le chercheur car les enfants « [...] conçus comme des co-chercheurs et comme constructeurs de connaissances, peuvent avoir une autre compréhension dans les situations d'apprentissage » (*ibid.*, 2017, 23). En conclusion, ces 2 ateliers nous ont permis de mieux comprendre comment le chercheur travaille avec / sur / pour / par les acteurs de terrain. *Avec* car l'atelier est co-construit et met en lumière une interdépendance des différents acteurs que l'on peut qualifier d'interdépendance positive⁵ en s'appuyant sur les écrits de Céline Buchs sur l'apprentissage coopératif, dans laquelle la réussite des uns favorise la réussite des autres. *Sur* car cette préposition signifie que l'atelier artistique d'écriture sur l'activité constitue un moment réflexif et rétrospectif⁶ pour le chercheur sur l'activité des accompagnants. *Pour* car le chercheur utilise ses matériaux de recherche pour le fonctionnement de l'atelier (recopie des écrits des élèves et analyses des effets de l'atelier sur les enfants par exemple) et *par* car il permet une acceptation sans conditions du chercheur sur le terrain de l'enquête par les enseignantes et les artistes ; ce qui favorise grandement notre acceptation par les enfants.

Références bibliographiques

- BARBIER J-M. (2014). Activité. In A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 21-24.
- CHAMPY-REMOUSSENARD P. (2017). La part cachée de l'activité de travail. In J-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris, Presses universitaires de France, p. 507-532.
- CHAMPY-REMOUSSENARD P. (2006a). L'écriture sur l'activité professionnelle : conditions de production et impact sur la construction des compétences, *Questions de communication*, n°9, p. 299-315.

5. Quand tous les acteurs œuvrent à la réalisation d'un but/objectif commun pour la réussite de leur groupe. Les objectifs sont explicités, l'accent est mis sur les apprentissages de tous et il existe des dimensions de l'interdépendance (but/objectif, ressources, rôles et tâches).

6. Article de Kaddouri, M. (2006). Quelques considérations transversales à propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle. In F. Cros ed.), *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles. Enjeux et conditions*. Paris, L'Harmattan, p.241-253.

- CHAMPY-REMOUSSENARD P. et LEMIUS B. (2006b). Les conditions de déclenchement d'une écriture sur l'activité en formation professionnelle et ses effets sur les participants. In F. Cros (ed.), *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles. Enjeux et conditions*. Paris, L'Harmattan, p.165-185.
- CHANONI E., MELLIER D., ROVIRA K. et BRUN P. (2016). L'enfant handicapé perçu par ses pairs à l'école maternelle. In D. Bedoin et M. Janner-Raimondi (dir.), *Petite enfance et handicap. Famille, crèche, maternelle*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p. 123-139.
- CLARK A. (2017). Les jeunes enfants protagonistes de la recherche et le rôle des méthodes visuelles participatives. In P. Garnier et S. Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*. Bruxelles, Peter Lang, p. 21-37.
- CLARK A. et MOSS P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London, NCB.
- DAHLBERG G., MOSS P. et PENCE A. (1999/2011). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation*. Toulouse, Erès.
- DALLI C., TE ONE S. et PAIRMAN A. (2017). Les défis de la recherche avec les enfants dans les structures éducatives. In P. Garnier et S. Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*. Bruxelles, Peter Lang, p. 135-155.
- DANIC I., DELALANDE J. et RAYOU P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- EINARSDOTTIR J. (2017). Points de vue des enfants : expériences de recherche en Islande. In P. Garnier et S. Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*. Bruxelles, Peter Lang, p. 39-56.
- FILIOD J-P. (2014). L'ethnographie dans le domaine de l'éducation. Héritages et pluralité d'usages. In T. Barthélemy, P. Combessie, L-S. Fournier et A. Monjaret (dir.), *Ethnographies plurielles. Déclinaisons selon les disciplines*. Paris, Editions du Comité des travaux historiques et scientifiques, p. 109-135.
- FOUDRIAT M. (2014). La co-construction. Une option managériale pour les chefs de service. In M. Delaloy, M. Foudriat et F. Noble (dir.), *Le management des chefs de service dans le secteur social et médico-social*. Paris, Dunod, p. 229-250.
- GARNIER P. et RAYNA S. (dir.) (2017). *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*. Bruxelles, Peter Lang.
- HUNSMANN M. et KAPP S. (2013). *Devenir chercheur. Ecrire une thèse en sciences sociales*. Paris, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- OLIVIER DE SARDAN J-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia.