

# Apprendre à tenir compte des voix des élèves autistes dans la formation initiale pour soutenir l'éducation inclusive

Marie-Eve Boisvert, *Université de Montréal*

Andréa Lavigne, *Université du Québec à Montréal*

DOI : [10.51186/journals/ed.2023.13-1.e1207](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2023.13-1.e1207)

## Résumé

Les déclarations internationales récentes sur les droits des enfants de même que les changements de paradigme pour une éducation inclusive amènent à réfléchir à la considération des points de vue des élèves à l'école. Ainsi, cet article vise à s'interroger sur la place des voix des élèves dans la formation initiale des futures personnes enseignantes. Des exemples tirés de deux recherches ethnographiques réalisées avec des élèves autistes du secondaire et du préscolaire permettent de réfléchir à l'espace discursif donné aux élèves en classe et à la réelle prise en compte de ce qu'ils expriment. L'analyse permet de dégager des pistes pour incorporer les voix des élèves à la formation initiale et en montrer l'importance dans la pratique enseignante. L'hétérogénéité des moyens d'expression des élèves, de même que des points de vue, amène à la prudence relativement aux interventions uniformes. Les pistes dégagées illustrent la nécessité de sortir d'une logique de comparaison à la norme, et de plutôt dresser des portraits positifs des élèves qui montrent leurs capacités. Les pistes émergentes contribuent à mettre en doute les représentations qu'ont les personnes étudiantes des difficultés des élèves.

**Mots-clés :** autisme, éducation inclusive, in/capacité, formation initiale des enseignant-es, voix des élèves

## Abstract

Recent international statements on the rights of children as well as paradigm shifts for inclusive education are leading to reflection on the consideration of students' perspectives at school. This article aims to question the place of student voices in the initial training of future teachers. Examples from two ethnographic research carried out with autistic secondary and preschool pupils allow us to reflect on the discursive space given to students in class and the real consideration of what they express. The analysis makes it possible to identify ways to incorporate students' voices into initial training and show their importance in teaching practice. The heterogeneity of students' means of expression, as well as viewpoints, lead to

caution regarding uniform interventions. The results illustrate the need to go beyond a logic of comparison to the norm, and instead draw positive portraits of students who show their abilities. The results also contribute to question the representations that future teacher in training have of students' difficulties.

**Keywords:** autism, dis/ability, inclusive education, student voice, teacher education

## INTRODUCTION

L'importance d'accorder une place aux points de vue des jeunes sur les sujets qui les concernent est reconnue depuis la ratification de l'article 12 de la Convention pour les droits des enfants des Nations Unies (Committee on the Rights of the Child, 2009). Or, la réflexion sur la prise en compte des voix des jeunes dans les domaines qui les concernent était déjà entamée. En 1992, Hart proposait déjà une échelle de participation pour identifier les situations de pouvoir dans les recherches impliquant les jeunes. Diverses échelles ont suivi pour soutenir l'évaluation de la participation des jeunes dans les projets de recherche (Fielding, 2001, 2004 ; John, 1996 in Fielding, 2012 ; Shier, 2001). Plus récemment en éducation furent identifiées des conditions pour éviter une lecture adulte-centrée du discours des jeunes (Robinson & Taylor, 2007) afin d'assurer que la participation des jeunes résulte en de véritables transformations (Pearce & Wood, 2019). D'ailleurs, Messiou (2019) suggère de parler « des voix » plutôt que « de la voix » des élèves soulignant que ce sont la multiplicité des points de vue et l'importance d'écouter pour soutenir la prise de décision à l'école qui doivent être mises en valeur (Butler, *et al.*, 2017).

En parallèle, plusieurs prônent la mise en place d'une éducation inclusive depuis la ratification de la déclaration de Salamanque (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994). L'éducation inclusive est définie comme un processus de réduction des obstacles à la présence, à la participation et à l'apprentissage de tous/tes les élèves sans en exclure, qui s'inscrit dans un changement de la culture scolaire (Ainscow, 2020). Si les définitions de l'éducation inclusive ne précisent pas explicitement le rôle des enfants (Messiou, 2019), plusieurs auteurs/trices soulignent la nécessité d'entendre les voix des jeunes pour soutenir le projet de l'éducation inclusive (Ainscow, 2020 ; Andriana & Evans, 2020 ; Gonzalez, *et al.*, 2019). En ce sens, en donnant de la place aux points de vue des élèves, des recherches permettent de mieux comprendre comment soutenir l'engagement des élèves (Dunleavy, 2008 in Gordon, 2010), d'identifier les biais dans les pratiques scolaires (Andriana & Evans, 2020) et d'apporter de nouvelles perspectives sur les inégalités vécues dans les écoles (Gonzalez, *et al.*, 2019).

Pour soutenir l'éducation inclusive, il est essentiel de s'assurer que tous/tes les élèves puissent être entendus et que leur voix soit reconnue dans leur milieu en tenant compte du

contexte. D'ailleurs, l'A12 (Committee on the Rights of the Child, 2009) stipule que l'on doit présumer de la capacité de l'enfant à donner son point de vue et il ajoute que l'enfant ne doit pas posséder une compréhension exhaustive du sujet, mais une compréhension suffisante selon son âge et ses capacités. L'article précise également qu'il ne doit pas y avoir de discrimination quant aux choix des jeunes qui prennent la parole. On jette ici les bases de questionnements sur la notion de capacité, sur l'équité entre les jeunes que l'on considère avec ou sans incapacité ainsi que sur les moyens utilisés pour soutenir la parole des jeunes jugé-es comme ayant des incapacités. En effet, les droits des enfants ne sauraient s'actualiser sans une remise en question des conceptions de la capacité et de l'incapacité qui dominent actuellement dans les systèmes scolaires (Goodley, 2018). Rien ne sert de créer des espaces et de soutenir de différentes manières les voix des jeunes, notamment celles des élèves qu'on dit avoir des incapacités, si c'est pour les réduire à ces dernières et perpétuer un système qui les met systématiquement en marge de l'éducation pour tous et toutes (Slee, 2011). Certain-es enfants, ayant entre autres un trouble du développement comme l'autisme, sont en effet davantage tenu-es à l'écart parce que les attentes sont généralement faibles envers elles/eux et que leur capacité à offrir un point de vue valide n'est pas présumée (Jones, 2011). Pour s'assurer que personne ne reste à l'écart, il est nécessaire de remettre en question plusieurs croyances et perceptions qui sont bien ancrées dans notre société (Jones, 2011). Effectivement, au Québec comme ailleurs, l'expérience des élèves qu'on dit avoir des incapacités est encore minée par une médicalisation de la difficulté scolaire (Fortier, *et al.*, 2018 ; Hehir, 2002).

Par ailleurs, lorsque les élèves qui vivent des difficultés scolaires sont consulté-es, les changements restent souvent en surface et visent l'amélioration des résultats scolaires plutôt que des changements de culture ou l'émancipation des jeunes (Andriana & Evans, 2020 ; Gonzalez, *et al.*, 2019). Pour tendre davantage vers l'éducation inclusive et accorder une véritable place aux voix des jeunes, incluant celles des élèves autistes, diverses pistes sont envisagées. L'une de ces pistes passe par la formation initiale des personnes enseignantes (Cook-Sather, 2009 ; Fortier, *et al.*, 2018). En effet, ce droit des élèves d'exprimer leurs points de vue sur des enjeux éducatifs qui les concernent a peu de place actuellement dans la formation initiale, alors que les personnes formatrices et enseignantes s'appuient souvent plutôt sur des savoirs experts et professionnels sur les élèves (Cook-Sather, 2009 ; Del Rocío Garzón Díaz & Goodley, 2021). Pour soutenir une meilleure compréhension de l'expérience d'élèves ayant différentes difficultés scolaires, des auteurs/trices proposent de partir de témoignages dans l'enseignement en formation initiale (Jones, 2011) ou de faire rencontrer des jeunes en situation de handicap (Forlin, 2010). D'autres soulignent l'importance de travailler sur les représentations qu'ont les futures personnes enseignantes de ces élèves (Del Rocío Garzón Díaz & Goodley, 2021 ; Fortier, *et al.*, 2018). Dans tous les cas, il s'agit de remettre en question le regard que le futur personnel enseignant porte sur l'incapacité comme étant à l'extérieur des relations que l'on crée avec les élèves et de la diversité

humaine (Del Rocío Garzón Díaz & Goodley, 2021), de les amener à donner la parole à leurs élèves et à prendre en compte leurs points de vue dans les différentes décisions prises.

Tout bien considéré, si certaines recherches se sont intéressées aux manières d'amener les enseignant-es en formation initiale à donner la parole à leurs élèves (Cook-Sather, 2009), nous n'en avons trouvé aucune qui permet de dégager des pistes pour amener les futur-es enseignant-es à tenir compte des voix des élèves qui ont un trouble du développement comme l'autisme. Cependant, les voix des élèves qui vivent des difficultés scolaires sont de plus en plus considérées dans les recherches participatives dans le but d'améliorer l'offre éducative aux élèves et tendre vers l'éducation inclusive (Lewis-Dagnell, 2023). Empruntant cette avenue, nous avons analysé des stratégies qui ont été utilisées dans deux recherches pour entrer en interaction avec des élèves autistes et soutenir leur prise de parole afin de dégager des pistes pour la formation initiale.

## **1. CADRE THÉORIQUE : LA PRISE EN COMPTE DES POINTS DE VUE DE TOUS/TES LES JEUNES**

Lundy (2007) s'est intéressée à la prise en compte des points de vue des jeunes, notamment dans les pratiques en éducation, soulignant le manque de consultation des enfants dans ce domaine. Elle souligne que de donner des espaces de parole à des jeunes n'est pas suffisant pour que l'A12 (Committee on the Rights of the Child, 2009) soit respecté, puisque rien n'assure la prise en compte des points de vue exprimés sur les enjeux liés à leur éducation. Lundy (2007) propose ainsi deux droits fondamentaux et quatre dimensions, décrits dans ce qui suit, à prendre en considération pour s'assurer de la prise en compte des voix des élèves dans les décisions qui les concernent.

D'abord, afin d'être en mesure d'exercer son droit d'exprimer son point de vue en éducation, la création d'espaces dans lesquels tous/tes les jeunes peuvent donner leur point de vue est un prérequis (Lundy, 2007). Cela implique que les adultes soient proactifs/tives afin que les jeunes abordent des sujets leur tenant à cœur, au-delà de ceux prédéterminés par les adultes. Leurs points de vue doivent être accueillis de manière positive et sans préjudice, et il faut respecter la possibilité que certain-es n'aient pas envie de donner leurs points de vue sur un sujet, tout en s'assurant d'offrir des occasions à tous/tes les enfants, sans discrimination. Pour Lundy (2007), l'expression des points de vue implique également de soutenir et de faciliter les prises de parole des jeunes. La parole ne vient pas facilement à l'ensemble les jeunes, et elles/ils peuvent avoir besoin de soutien pour former leurs points de vue et pour l'exprimer à travers divers moyens.

Le deuxième droit, de voir les points de vue exprimés pris en compte dans les décisions, pose d'abord la question de l'auditoire qui doit être présent pour que les points de vue soient ensuite pris en compte (Lundy, 2007). Déjà en formation initiale, les futures personnes

enseignantes doivent être formées pour écouter activement et observer les jeunes ne s'exprimant pas toujours verbalement. Il s'agit d'apprendre à s'ajuster pour s'assurer d'écouter les jeunes afin de tenir compte de la multiplicité des voix (Messiou, 2019) dans les choix pédagogiques qu'elles font. Lundy (2007) reconnaît que le nœud des enjeux relativement aux voix des jeunes se retrouve généralement ici : donner du poids aux voix des jeunes demande de vrais changements.

Pour ce faire, il faut remettre en question les normes scolaires sur lesquelles s'appuie la notion de capacité opposée à celle d'incapacité (Del Rocío Garzón Díaz & Goodley, 2021 ; Goodley, 2014 ; Goodley, 2018). À travers les études sur les in/capacités<sup>1</sup>, Goodley (2014) propose que la question « qu'est-ce que veut dire être différent? » demande nécessairement de se questionner sur ce qu'est la normalité. Pour tenir compte des voix des élèves, il est essentiel de mettre de côté la notion de norme, pour écouter ce que les élèves ont à dire, sans toujours se demander ce qui leur manque pour atteindre cette norme. Cela implique par exemple de comprendre ce que l'élève veut dire dans son texte et de la/le soutenir dans la clarification de ses idées plutôt que de dire qu'elle/il a des difficultés en écriture parce qu'elle/il écrit des textes plus courts que ceux des autres élèves.

Cet article vise à répondre aux trois objectifs suivants : (1) identifier des stratégies pour soutenir l'expression de jeunes autistes en contexte scolaire ; (2) identifier des stratégies pour que les points de vue exprimés soient pris en compte par les futures personnes enseignantes dans leur formation initiale ; (3) identifier, dans ces stratégies, les manières de présumer de la capacité des élèves. Ces trois objectifs seront documentés par l'analyse des méthodologies de recherche utilisées dans deux projets prenant en compte le point de vue d'élèves autistes.

## **2. MÉTHODOLOGIE**

### **2.1. Contexte des deux recherches**

La première recherche porte d'une part sur le rapport à l'écriture de deux jeunes autistes afin de comprendre le sens que prend l'écriture pour ces jeunes (Boisvert-Hamelin & Odier-Guedj, 2021). D'autre part, elle porte sur les facteurs personnels et les facteurs environnementaux qui, selon les jeunes, entrent en interaction avec les activités d'écriture scolaires et extrascolaires pour soutenir ou nuire à l'activité des jeunes (Boisvert & Lavigne, 2023). Les jeunes, Camille et Mathieu, ont 14 ans et sont en 2e secondaire en classe ordinaire dans la grande région de Montréal, Québec, Canada.

La deuxième recherche porte sur l'ajustement entre une enseignante et son élève minimalement verbale au préscolaire lorsqu'elles interagissent ensemble dans les activités en dyade (Lavigne, *et al.*, 2022). Ainsi, l'enseignante de classe maternelle spécialisée et l'élève

---

<sup>1</sup> Traduction de *Dis/ability Studies*

autiste âgée de 6 ans (Laura) combinent leurs ressources multimodales (mots, gestes, prosodie) pour se comprendre mutuellement et co-construire ensemble du sens dans l'activité en cours. Les données ont été recueillies à Montréal, Québec, en classe maternelle spécialisée.

Pour ces deux recherches, une approche de recherche ethnographique a été utilisée puisqu'elle permet de s'intéresser à ce que les personnes font et au sens qu'elles donnent à leur action (Wolcott, 2008) comme co-construction entre les chercheurs/euses et les participant-es (Streeck & Mehus, 2004). Comme Spradley (1979/2016, p. 3) le souligne « *Rather than studying people, ethnography means learning from people* ». L'ethnographie postule que certaines significations ne viennent pas directement en tête pour les participant-es. À travers des observations participantes répétées et filmées en classe (12 heures 45 minutes d'observations par jeune pour la première et 75 heures pour la seconde) et des entretiens ethnographiques s'échelonnant sur six mois (première recherche) et quatre mois (deuxième recherche), les chercheuses ont pu soutenir le discours des participant-es, faire des inférences informées quant aux significations que prennent les actions (Spradley, 1979/2016) et mieux comprendre le langage utilisé dans l'interaction pour le contextualiser (Auer, 1992 ; Gumperz, 1982). Ces entretiens se sont déroulés avec les jeunes elles/eux-mêmes (quatre par personne) en utilisant leurs écrits scolaires et extrascolaires (première recherche) et avec l'enseignante (six entretiens) en utilisant les vidéos captés en classe des interactions enseignante-élève ou en groupe (deuxième recherche). Dans ces deux recherches, le choix a été fait en amont de présumer des capacités des participant-es et d'interpréter le discours sans passer par la lunette de l'incapacité.

## **2.2. Analyse des extraits retenus**

À l'instar de Lewis-Dagnell et ses collègues (2023), nous avons fait ressortir comment certains extraits du corpus et méthodes de collecte des données des deux recherches doctorales permettent de répondre aux deux droits des enfants énoncés par Lundy (2007) : le droit de s'exprimer son point de vue et le droit que ce point de vue soit pris en compte à l'école. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse par questionnement analytique (Paillé & Mucchielli, 2021). En ressortant d'abord les extraits des recherches où les voix de l'élève sont considérées, nous avons précisé notre questionnement en documentant comment s'actualise le cadre de Lundy (2007) dans ces deux recherches, puis comment des pistes de stratégies pour la formation initiale en enseignement peuvent être dégagées.

## **3. RÉSULTATS PRINCIPAUX RELATIFS À L'ÉCOUTE ET À LA PRISE EN COMPTE DES VOIX DES JEUNES**

Dans ce qui suit, nous présenterons ce que nous retenons des différentes stratégies des deux recherches qui ont permis de soutenir le droit des jeunes à donner leurs points et des moyens pour tenir compte des points de vue exprimés

### 3. 1. Droit d'exprimer son point de vue

Dans la première recherche, la création d'espaces, physiques et temporels, mais surtout discursifs, permet de créer des liens entre la chercheuse et la/le jeune afin que les deux se sentent à l'aise de discuter et puissent se comprendre mutuellement. La création de cet espace discursif est pensée à travers le choix d'aborder l'utilisation de l'écriture et le sens que prennent les activités d'écriture plutôt que les difficultés en écriture, présumant des capacités des jeunes en lien avec l'écriture plutôt que de leurs incapacités.

Les observations participantes ont permis d'être témoin des situations d'écriture qui ont fait l'objet de discussion par la suite. Il a également été possible de collecter, auprès des enseignant-es des deux élèves, des textes écrits à l'école pour en discuter. Durant les entretiens, c'est en s'appuyant sur des textes précis que les deux participant-es réussissent à expliquer leur utilisation de l'écriture ainsi que les processus qu'elles/ils mobilisent et les facteurs contextuels qui influencent l'écriture. Les deux jeunes sont en mesure de s'exprimer verbalement, mais avaient parfois de la difficulté à évoquer des activités précises ou à donner des informations précises lorsque la discussion portait sur l'écriture en général. Les textes et les rappels par la chercheuse des activités vécues ensemble soutiennent ainsi leur prise de parole.

En entretien, Camille montre par exemple des messages textes qu'elle écrit aux membres de sa famille ou à son meilleur ami. Elle montre également différentes interactions extrascolaires sur Wattpad avec des auteurs/trices amateurs/trices. Ces interactions lui servent de point de départ pour expliquer par exemple les raisons d'utilisation de l'écriture :

Camille : Parfois j'l'écis parfois j'l'écis pas. Un auteur c'est comme je veux la suite ou c'est bon

[...]

Chercheuse : Ok, est-ce que tu leur poses des questions des fois?

Camille : ((Elle hoche la tête)) une fois j'ai demandé une question. C'était pour préciser ((petit rire)) quelle chose. C'était pas dans l'tex-. [...]. J'comprenais pas (1 sec.).

Comment : il s'est transformé en loup-garou ce personnage? Donc j'ai écrit (1 sec.) elle m'a répondu. :

Pour sa part, Mathieu parle des articles qu'il a écrits dans le journal de l'école. Il montre aussi un récit policier fait en classe et revient sur son processus en expliquant la différence entre ce qu'il voulait écrire et ce qu'il a écrit :

Mathieu : Oui oui oui oui ((regarde le document)) c'était ((pointe du doigt)) ce paragraphe-là ((tourne la page [3 sec.])) ((pointe du doigt)) ici j'aurais aimé faire- rajouter certaines choses [1 sec.] mais j'ai comme bogué pis j'ai oublié de l'écriture pis j'm'en suis souvenu comme après avoir remis. Donc ((sourire))

Chercheuse : qu'est-ce que t'aurais aimé écrire de plus ?

Mathieu : euh parce que oui ((tourne la page [1 sec.])) en gros ce paragraphe-là ce qu'ils viennent de voir qu'il y a comme un cadavre qui est [1 sec.] ((rire)) [Mathieu explique son idée dans ses mots]

Chercheuse : Est-ce que c'est que t'oublies l'idée ou c'est que tu ne sais pas comment l'écrire ?

Mathieu : que j'sais pas comment l'écrire ((hoche de la tête)).

Dans la seconde recherche, la classe et ses alentours tiennent lieu d'espaces discursifs, alors que tout ce qui s'y trouve soutient la compréhension mutuelle entre l'élève et l'enseignante, puis avec la chercheuse. Les observations directes et filmées effectuées ont permis de constater que l'espace n'y est pas figé, c'est là tout son intérêt. En effet, l'enseignante comme l'élève circulent dans cet espace, dans les différentes aires de la classe (coin bricolage, coin de rassemblement pour l'accueil et les transitions entre les activités, table de travail de groupe, coin jeux), se rapprochent de matériels, les manipulent librement. L'élève peut donc prendre des initiatives et aborder quelque chose en s'aidant de l'espace autour d'elle. Par exemple, lors d'une activité de peinture, l'enseignante demande à Laura ce qu'elle veut maintenant faire, puisque cette dernière a terminé sa tâche principale. Laura se lève, se dirige et regarde vers la table de matériel où il y a des pinceaux propres. L'enseignante comprend alors et rapproche le pot de pinceaux de l'élève en la questionnant. Laura verbalise « petit », ce que l'enseignante reformule : « tu veux un petit pinceau ? », avant de lui remettre. Cependant, Laura regarde ce nouveau pinceau, le dépose sur la table, puis précise en pointant un autre pinceau qu'elle souhaite davantage. Tout compte fait, l'appropriation de cet espace où il est possible de montrer, de mimer, de bouger, d'agir, de faire ensemble permet, autant pour l'élève que pour l'enseignante, de construire au fil de leur interaction leur espace discursif constamment en mouvance.

De plus, la prise de parole de l'élève est soutenue par de multiples moyens technologiques utilisés dans tout type de classe au Québec (ex. utilisation du tableau numérique interactif pour dessiner ou pointer des images) ou ne faisant pas appel à la technologie : des productions faites par l'élève elle-même ou faites collectivement en classe, du matériel manipulable connu de l'élève (jouets, jeux, matériels de bricolage, aliments), des tableaux effaçables ou des papiers pour dessiner, des pictogrammes spécialisés, des livres d'images. C'est la prise en compte de la combinaison de ce que l'élève dit avec ses ressources langagières, de ce qu'elle fait comme action et de la considération du contexte dans lequel elle se trouve (ce qui s'est passé avant, type d'activité, connaissances évoquées) qui lui permet de partager ses idées. L'enseignante pour sa part utilise aussi spontanément ou de manière planifiée le matériel environnant, combine des gestes naturels et reformule en mots les idées de l'élève pour vérifier son interprétation de ce que signifie l'élève. Par exemple, en entretien, l'enseignante explique comment elle comprend les idées de son élève en observant finement ses actions, même si ses actions ne semblent pas avoir un lien direct avec l'activité en cours. Elle raconte un moment de transition vécu où elle souhaitait amener l'élève à l'aider à accrocher aux fenêtres du matériel fabriqué par les élèves. L'enseignante a constaté que



l'élève s'était plutôt dirigée vers le coin jeux et qu'elle manipulait les poupées bébés. L'enseignante explique avoir incorporé l'idée des bébés de l'élève à l'activité en cours :

Bien je pense que je me rendais compte qu'elle n'était pas tant intéressée à regarder, à rester avec moi le temps qu'on accroche ça, fait que je l'ai ramenée un peu à son intérêt des bébés, bien de toute façon ils sont là, puis regarde, ils vont regarder eux autres aussi quand on accroche.

Entrer dans l'imaginaire de l'élève est donc pour elle une manière de donner crédit à ce que fait l'élève dans cet espace où le discours se co-construit. À propos des déplacements de l'élève dans la classe, elle explique à quel point il est important de laisser de la flexibilité et du temps à l'élève pour prendre des initiatives :

Dans l'interaction avec Laura, j'ai quand même appris que c'est rare qu'elle fait quelque chose pour rien. Des fois elle va se lever, elle va quitter l'activité, puis on va lui laisser le temps ou on va juste penser, puis ok elle s'en va chercher ses coupe-son, elle s'en va chercher un mouchoir. [...] J'ai appris à plus prendre le temps de regarder, laisser aller, prendre le temps d'attendre [...].

C'est de cette manière que l'élève peut aller chercher un élément qui a du sens pour elle à ce moment dans l'activité en cours. À travers l'observation, l'enseignante présume de la capacité de l'élève, même lorsque cette dernière ne fait pas ce qui est demandé immédiatement.

Dans le premier projet de recherche, les jeunes parlent très concrètement de ce qui les aide et de ce qui ne les aide pas. À titre d'exemple, à propos d'un récit policier qu'elle a à écrire, Camille explique :

[L'enseignante de français] a presque rien expliqué. Je crois qu'elle a pensé, bon, on a lu beaucoup de textes policiers disons. Ok c'est correct. Mon cerveau il a fait que dans le texte policier il faut trouver les indices et c'est difficile. Demande-moi pas d'en écrire une [...] je suis habituée qu'on me décrive tout comment faire pis tout ça. Mon cerveau a fait hein attendez à l'aide.

Ainsi, Camille est capable non seulement d'envisager la démarche de l'enseignante, mais également d'exprimer son point de vue sur ce qui aurait pu l'aider à la chercheuse.

Dans la seconde recherche, l'enseignante met en place plusieurs outils pour faciliter la compréhension et l'expression de l'élève et propose une structure récurrente à l'élève qui lui permet de se repérer dans les activités du jour. Elle prend aussi des décisions, apporte des changements à ce qui était prévu au fil de l'interaction avec son élève. Par exemple, dans l'activité d'accueil du matin, Laura reçoit la responsabilité de dire les présences, c'est-à-dire de classer les photos des élèves sur le tableau numérique pour annoncer à toutes et tous qui est absent-e et qui est présent-e. Or, une fois les photos classées par Laura, celle-ci insiste pour rester à l'avant au tableau et pointe le crayon, potentiellement pour écrire quelque chose. En entretien, l'enseignante explique :

Mais tu sais là, le fait qu'elle insiste, qu'elle revient, je me dis il y a quelque chose. [...] Il y a vraiment quelque chose d'autre, puis je me dis bien regarde, on va regarder, on ne perd rien à regarder ce qu'elle va faire. Ça va peut-être nous donner un indice [...].

Cette attente pour regarder ce que fait l'élève permet à l'enseignante de finalement réaliser que l'élève dénombre les photos à voix très basse. L'adulte peut ainsi donner du poids à cette nouvelle initiative de l'enfant et l'accompagner pour que ce soit profitable pour toute la classe. L'enseignante se donne donc un devoir de constamment développer ses capacités d'observation de tout ce que l'élève dit (mots et sons), de ce qu'elle fait et combine ces informations avec le contexte de l'activité en cours et avec ses connaissances à propos de son élève et des interactions passées qu'elles ont eues ensemble. Elle cherche à interpréter et à valider ses hypothèses pour pouvoir s'ajuster sur le moment à ce que lui exprime l'enfant à travers son expérience et ainsi donner du poids à ses idées.

## 4. DISCUSSION

### **4.1. Donner la possibilité aux élèves de s'exprimer en présupant de leur capacité à le faire**

Pour commencer, ces deux recherches soulignent la complexité des deux dimensions du droit de s'exprimer. Pour créer un espace discursif essentiel, elles soulignent l'intérêt de soutenir les futures personnes enseignantes pour qu'elles soient en mesure de se questionner, d'écouter et d'observer avec ouverture les élèves et leurs forces, sans a priori à propos de ce que les jeunes sont capables ou incapables d'exprimer. Concrètement, partir des activités des élèves plutôt que de leurs difficultés semble porteur. En effet, c'est à travers de multiples discussions sur ces activités après coup, par exemple pour connaître les raisons qui poussent les jeunes à utiliser l'écriture ou en observant l'élève durant l'activité, qu'il est possible d'identifier ses forces (facilité à trouver des idées pour écrire ou dans le jeu symbolique par exemple) et ses difficultés (difficulté à exprimer les idées en mots écrits par exemple), ainsi que le sens que prennent les activités pour les jeunes.

Cette manière d'aborder les élèves d'après ce que ces derniers/ères effectuent et expriment dans ou à propos des activités est un moyen de comprendre l'hétérogénéité des élèves afin d'en tenir compte et ainsi de respecter leur diversité, comme le stipule le référentiel québécois de compétences professionnelles des personnes enseignantes (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020). Néanmoins lorsque l'adulte et la/le jeune ne sont pas d'emblée familiers/ères l'un-e avec l'autre et qu'il est plus difficile pour la/le jeune d'utiliser le langage oral, cet espace discursif sécurisant doit d'abord se construire entre elles/eux (Lewis-Dagnell, *et al.*, 2023), ce qui apparaît primordial pour les futures personnes enseignantes désireuses de donner une place à tous/tes leurs élèves. Qui plus est, plusieurs recherches soulignent l'importance de créer un dialogue (Messiou, 2019), de comprendre comment les élèves parlent de leur réalité (Andriana & Evans, 2020) ou de revoir les rôles

pour permettre la collaboration (Messiou, 2019). Pour ce faire, Cook-Sather (2009) explique également qu'il faut donner différents moyens aux élèves d'exprimer ce qui ne fonctionne pas et ce qui pourrait fonctionner en laissant place à l'imagination, mais également à l'erreur. Les jeunes n'ont pas toutes les réponses. Elles/ils peuvent également se tromper et proposer des réajustements. Faute de prendre en considération cette dimension, les changements risquent d'être en surface (Andriana & Evans, 2020), alors que les prises de parole des jeunes doivent permettre de réelles remises en question de la culture scolaire et non seulement des changements en surface.

D'autre part, pour créer cet espace discursif, il faut reconnaître que certain-es jeunes ont besoin de soutien pour s'exprimer et que l'expression peut prendre différentes formes. C'est notamment le cas pour des élèves autistes qui s'expriment de manière moins conventionnelle. Sur ce point, deux principales stratégies ressortent des deux recherches : utiliser les documents qui servent de support à l'activité ou qui en témoignent pour soutenir le discours de l'élève (montrer un texte par exemple lorsqu'on veut questionner l'élève) ; soutenir le discours par plusieurs moyens, technologiques ou non (par exemple rapprocher le matériel, pointer un objet). Pour les personnes étudiantes à la formation initiale, il s'agit de comprendre que l'expression des idées passe par l'addition de multiples indices multimodaux potentiellement sur plusieurs tours de parole, d'où l'intérêt de bien connaître les élèves et leurs moyens d'expression.

Ces propos font écho chez d'autres auteurs/trices qui s'intéressent aux voix des élèves en situation d'insécurité langagière et qui montrent la co-construction nécessaire entre l'adulte et la/le jeune dans l'interaction (Dindar, *et al.*, 2016 ; Heller & Kern, 2021). En outre, nos résultats rappellent que la future personne enseignante et le jeune doivent apprendre à exploiter la multimodalité dans la communication de messages en combinant des moyens, sans tomber dans le piège de choisir à l'avance les supports qui aideront l'élève, puisque ce qui est aidant pour s'exprimer et comprendre est unique à chacun-e et que la/le jeune gagne et apprend à combiner différentes ressources (Jullien & Marty, 2020 ; Stafford, 2017). De plus, bien que la voix de l'élève reste centrale, une triangulation des sources avec une personne intervenante proche de l'élève (parent, enseignant-e) peut aussi aider à comprendre l'élève lorsque ce/cette dernier/ère ne s'exprime pas verbalement (Lewis-Dagnell, *et al.*, 2023), comme c'est le cas dans la seconde recherche présentée par des entretiens avec l'enseignante. Les futures personnes enseignantes peuvent donc dès lors apprendre à aller confirmer ce qu'elles comprennent avec l'élève et son entourage dans une vision collaborative.

#### **4.2. Le droit que les points de vue exprimés soient pris en compte dans la prise de décisions**

D'autres stratégies ressortent des études présentées, cette fois relativement à la prise en compte des voix des élèves. Bien que plusieurs auteurs/trices soulignent l'importance d'en

tenir compte en formation initiale pour soutenir un changement de la culture scolaire (Cook-Sather, 2009 ; Fortier, *et al.*, 2018), ils ne figurent pas dans la compétence 7 Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2020).

Or, trois pistes sont envisageables en formation initiale pour incorporer ces voix. D'abord, il s'agit de s'appuyer sur les voix des élèves pour orienter les principales décisions pédagogiques (créations d'activités, outils pour aider les élèves, choix des stratégies d'enseignement). Ainsi dans la première recherche, Camille montre qu'elle comprend la démarche de l'enseignante, mais qu'elle aurait souhaité d'autres outils pour mieux la guider. Dans la seconde recherche, l'enseignante apprend à connaître son élève en profondeur et s'intéresse à ses goûts/préférences entre autres. Ensuite, il s'agit de s'appuyer sur les voix des élèves pour réaliser des changements faits dans l'action, dans la pratique enseignante quotidienne (pour soutenir la compréhension, pour incorporer spontanément l'idée de l'élève, pour rendre l'activité plus engageante et amusante par exemple). C'est par exemple ce que fait l'enseignante de la seconde recherche en cherchant à interpréter et à valider ses hypothèses pour pouvoir s'ajuster sur le moment à ce que lui exprime l'enfant. Enfin, il s'agit d'identifier des moyens pour tenir compte des voix des élèves et pour comprendre le caractère unique de chaque point de vue, duquel peuvent émaner différentes suggestions pédagogiques permettant d'offrir plus de flexibilité. Cette singularité de chaque élève dans ce qui l'aide ou ne l'aide pas en classe, dans ses manières de s'exprimer rappelle que les discussions avec les jeunes et les activités vécues en classe en interaction avec eux et elles mettent également en lumière leurs différences, invitant à la prudence dans l'application d'interventions uniformes pour l'ensemble des élèves (Butler, *et al.*, 2017 ; Messiou, 2019).

Qui plus est, tenir directement compte des points de vue des élèves, et ce, de manière continue et non à titre de consultation une fois l'an, permettrait « [d'] amener les élèves à développer leur sentiment d'appartenance en les impliquant dans la vie de la classe et de l'école », comme le sous-tend la compétence professionnelle 8 *Soutenir le plaisir d'apprendre* (MEQ, 2020). La formation initiale pourrait donc constituer un moment où les futures personnes enseignantes peuvent entendre directement les élèves par des rencontres/conférences ou par des vidéos et travailler à partir de mises en situation qui mettent en scène la parole de l'élève pour ensuite faire des propositions. Ainsi, elles pourraient dès le départ réfléchir aux manières de considérer les points de vue des élèves.

Plus largement, la flexibilité revendiquée découlant de l'écoute des points de vue et besoins multiples ramène à la nécessité d'un changement profond de paradigme dans l'enseignement (Forlin, 2010) nécessaire pour une véritable éducation inclusive. Les jeunes demandent une redéfinition des rôles traditionnels de chacun-e et souhaitent questionner ce qu'est une école inclusive et équitable (Gonzalez, *et al.*, 2019). De ce fait, la considération des voix des élèves permet de réfléchir à l'enseignement-apprentissage en sortant du cadre

normatif de l'analyse des capacités et des incapacités (Goodley, 2018). Dès la formation initiale, l'incorporation des voix des élèves et la critique de l'historique de l'éducation très centrée sur la difficulté de l'élève vue comme médicale et individuelle permettent de bousculer les représentations des personnes étudiantes (Del Rocío Garzón Díaz & Goodley, 2021).

#### **4.3. Le droit que les points de vue exprimés soient pris en compte dans la prise de décisions**

En terminant, cet article comporte certaines limites. En premier lieu, les résultats présentés ont été sélectionnés particulièrement pour illustrer la prise en compte des voix des élèves. D'autres extraits révélant les idées des élèves auraient pu être identifiés dans d'autres séquences. En second lieu, il est impossible de généraliser les résultats présentés à l'ensemble des interactions des participantes et participants ni à l'ensemble des élèves en interaction avec leurs enseignant-es.

## **CONCLUSION**

En conclusion, la rencontre des élèves dans les deux recherches présentées met en lumière ce que les jeunes disent et font dans toute la complexité de leur contexte respectif. L'hétérogénéité des moyens d'expression des élèves et de leurs points de vue appellent à la prudence quant à la mise en place d'interventions uniformes. Les pistes dégagées illustrent la nécessité de sortir d'une logique de comparaison à la norme, et de plutôt dresser des portraits positifs des élèves qui montrent leurs capacités. Ces deux recherches sortent ainsi du cadre in/capacité, un changement de paradigme qui permet d'apporter de nouvelles idées pour l'éducation inclusive (Del Rocío Garzón Díaz & Goodley, 2021 ; Whitburn & Goodley, 2022), en l'occurrence ici pour la formation initiale du personnel enseignant. Les stratégies dégagées à partir des deux recherches dans cet article contribuent à la formation initiale des enseignant-es, particulièrement au développement de leurs compétences professionnelles liées à la considération de l'hétérogénéité des élèves et au soutien du plaisir d'apprendre. En effet, la formation initiale constitue un moment privilégié pour développer l'écoute des élèves, puisque les futures personnes enseignantes ne sont pas confrontées à l'immédiateté d'agir, elles peuvent tenir compte des différents discours pour développer leur propre posture de professionnel-les. En outre, la formation initiale est un lieu de discussion privilégié pour déconstruire les représentations que les personnes étudiantes ont des difficultés et du handicap (Del Rocío Garzón Díaz & Goodley, 2021), les difficultés et les moyens de les surmonter devant être conçus comme étant dans les relations que l'on crée avec les élèves (Del Rocío Garzón Díaz & Goodley, 2021).

Dans cette optique, la formation initiale est aussi un lieu de rencontre pour de premiers contacts avec des élèves (Cook-Sather, 2009) et leur famille, que ce soit en personnes ou par l'entremise de vidéos, de témoignages, de mises en situation, afin de parler de leur réalité

sociale (Forlin, 2010 ; Jones, 2011), comme nous le proposons dans cet article. En ce sens, un changement de paradigme vers l'éducation inclusive et la considération des voix des élèves pourront se faire à travers le partage et la collaboration dans la communauté. Chez les futures personnes enseignantes, écouter les voix des élèves pour soutenir une approche réflexive (Spyrou, 2011) et une vision partenariale de la relation enseignant-e/élève (Groundwater-Smith & Mockler, 2016) est une avenue prometteuse. Cela permettrait de surmonter la difficulté à revoir les relations de pouvoir entre les personnes enseignantes et les élèves (Andriana & Evans, 2020). Comme le soulignent Sagggers et ses collègues (2019), miser sur les voix collectives croisées de différents membres de la communauté (parents, intervenant-es scolaires et administration scolaire) dont l'élève elle/lui-même est la clé pour reconnaître l'élève parmi son groupe hétérogène et mieux assurer sa réussite éducative.

## RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Andriana, E., & Evans, D. (2020). Listening to the voices of students on inclusive education: Responses from principals and teachers in Indonesia. *International Journal of Educational Research*, 103, 101644. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101644>
- Auer, P. (1992). Introduction: John Gumperz' approach to contextualization. In P. Auer, & A. Di Luzio (Eds.), *The Contextualization of language* (pp. 1-37). Amsterdam: J. Benjamins.
- Boisvert, M.-È., & Lavigne, A. (2023). Les forces, les difficultés et les obstacles en écriture : la parole à deux adolescents autistes. *Revue hybride de l'éducation*, 7(1), 84-109. <https://doi.org/10.1522/rhe.v7i1.1311>
- Boisvert-Hamelin, M.-È., & Odier-Guedj, D. (2021). The meaning of writing for teenagers with autism spectrum disorder: Exploring their motives for writing in and out of school. *Inclusion*, 9(1), 17-30. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-9.1.17>
- Butler, J. K., Kane, R. G., & Morshead, C. E. (2017). "It's my safe space": Student voice, teacher education, and the relational space of an urban high school. *Urban Education*, 52(7), 889-916. <https://doi.org/10.1177/0042085915574530>
- Committee on the Rights of the Child. (2009). *General comment no. 12: The right of the child to be heard*. CRC/C/GC/12. Geneva: United Nations. <https://digitallibrary.un.org/record/671444>
- Cook-Sather, A. (2009). "I am not afraid to listen": Prospective teachers learning from students. *Theory into practice*, 48(3), 176-183. <https://doi.org/10.1080/00405840902997261>
- Del Rocío Garzón Díaz, K., & Goodley, D. (2021). Teaching disability: Strategies for the reconstitution of disability knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 25(14), 1577-1596. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1640292>

- Dindar, K., Korciakangas, T., Laitila, A., & Kärnä, E. (2016). Building mutual understanding: How children with autism spectrum disorder manage interactional trouble. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, 7(1), 49-77.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of educational change*, 2(2), 123-141. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1017949213447.pdf>
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Fielding, M. (2012). Interrogating student voice: Preoccupations, purposes and possibilities. In H. Daniels, H. Lauder, & J. Porter (Eds.), *Educational theories, cultures and learning* (pp. 101-116). London: Routledge.
- Forlin, C. (2010). Teacher education for inclusion. In R. Rose (Ed.), *Confronting obstacles to inclusion* (pp. 173-188). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203846780>
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S., & Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gonzalez, T., Bertrand, M., & Salinas, S. (2019). Pursuing inclusive schools: The case of youth researchers of color expanding a new vision. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 19(1), 4-22. <https://doi.org/10.56829/2158-396X.19.1.4>
- Goodley, D. (2018). The dis/ability complex. DiGeSt. *Journal of Diversity and Gender Studies*, 5(1), 5-22. <http://eprints.whiterose.ac.uk/129050/>
- Gordon, M. (2010). Student voice key to unlocking inclusive educational practices. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 3(2), 1-11. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30480>
- Groundwater-Smith, S., & Mockler, N. (2016). From data source to co-researchers ? Tracing the shift from 'student voice' to student-teacher partnerships. *Educational Action Research*, 24(2), 159-176. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1053507>
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies: Studies in interactional sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF Innocenti.
- Hehir, T. (2002). Eliminating ableism in education. *Harvard educational review*, 72(1), 1-33. <https://doi.org/10.17763/haer.72.1.03866528702g2105>
- Heller, V., & Kern, F. (2021). The co-construction of competence: Trusting autistic children's abilities in interactions with peers and teachers. *Linguistics and Education*, 65, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100975>

- Jones, M. M. (2011). Awakening teachers strategies for deconstructing disability and constructing ability. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 5(4), 218-229.
- Jullien, S., & Marty, S. (2020). Le choix des moyens de communication alternative et améliorée (CAA) : le cas des communicateurs émergents. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 73, 27-48. <https://doi.org/10.26034/tranel.2020.2997>
- Lavigne, A., Odier-Guedj, D., & Chatenoud, C. (2022). Le soutien au développement du langage oral de l'élève ayant un trouble du spectre de l'autisme en maternelle : quelles stratégies dans l'interaction enseignante-élève ? *Éducation et francophonie*, 50(1), 1-23. <https://doi.org/10.7202/1088545ar>
- Lewis-Dagnell, S., Parsons, S., & Kovshoff, H. (2023). Creative methods developed to facilitate the voices of children and young people with complex needs about their education: A systematic review and conceptual analysis of voice. *Educational Research Review*, 39, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100529>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768-781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf)
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pearce, T. C., & Wood, B. E. (2019). Education for transformation: An evaluative framework to guide student voice work in schools. *Critical Studies in Education*, 60(1), 113-130. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1219959>
- Robinson, C., & Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: Values and perspectives. *Improving schools*, 10(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/1365480207073702>
- Saggers, B., Tones, M., Dunne, J., Trembath, D., Bruck, S., Webster, A., Klug, D., & Wang, S. (2019). Promoting a collective voice from parents, educators and allied health professionals on the educational needs of students on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 3845-3865. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04097-8>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. New York: Taylor & Francis.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.



- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>
- Stafford, L. (2017). "What about my voice": Emancipating the voices of children with disabilities through participant-centred methods. *Children's Geographies*, 15(5), 600-613. <https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1295134>
- Streeck, J., & Mehus, S. (2004). Microethnograph: The study of practices. In K. L. Fitch, & R. E. Sanders (Eds.), *Handbook of language and social interaction* (pp. 381-404). New York: Taylor & Francis.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Whitburn, B., & Goodley, D. (2022). Storying disability's potential. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 415-428. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1668487>
- Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography: A way of seeing* (2e éd.). Lanham: Altamira.

Open Access Publications - Bibliothèque de l'Université de Genève  
Creative Commons Licence 4.0

