



**HAL**  
open science

## L'étayage comme réponse aux besoins des élèves d'unité d'enseignement : contrôlé ou en lâcher prise ?

Maxence Delaby, Michaël Bailleul, Caroline Desombre

### ► To cite this version:

Maxence Delaby, Michaël Bailleul, Caroline Desombre. L'étayage comme réponse aux besoins des élèves d'unité d'enseignement : contrôlé ou en lâcher prise?. Carrefours de l'éducation, 2022, Carrefours de l'éducation, n° 54 (2), pp.145-159. 10.3917/cdle.054.0145 . hal-04096073

**HAL Id: hal-04096073**

**<https://hal.univ-lille.fr/hal-04096073v1>**

Submitted on 12 May 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **L'étayage comme réponse aux besoins des élèves d'Unité d'Enseignement (UE) : Contrôlé ou en lâcher prise ?**

**Delaby, M., Bailleul, M., & Desombre, C.**

La question des pratiques pédagogiques et plus particulièrement des modes d'interaction des enseignants avec les élèves et de leurs effets sur les apprentissages constituent un vaste champ de recherches investi par les sciences de l'éducation. L'étayage est une pratique pédagogique particulière. Il renvoie à un ensemble d'interventions et de guidance d'un adulte (éducateur au sens large) permettant à un élève d'acquérir les compétences nécessaires pour résoudre une situation-problème pour laquelle il n'avait pas initialement la solution (Bruner, 1983). Il s'agit alors pour l'élève d'accomplir une tâche d'apprentissage grâce à l'aide d'un tiers lui permettant de mieux solliciter les ressources nécessaires pour réussir. Ces définitions illustrent bien l'épaisseur de cette pratique pédagogique standardisée et largement rythmée par la qualité de la relation instaurée par l'éducateur. Si l'étayage représente une pratique courante de l'enseignant en milieu ordinaire, son utilisation auprès de publics en difficultés d'apprentissage est incontournable. Dans le contexte scolaire, ces élèves présentent des besoins éducatifs particuliers (BEP), c'est-à-dire « des élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages » (OCDE, 1996). Ces situations particulières et leurs corollaires en termes de difficultés d'apprentissage ont de multiples conséquences sur les élèves et en particulier sur leur sentiment de compétences (Auteur, 2009). Pour faire face à ces difficultés, l'accompagnement, la revalorisation et l'étayage sont des réponses adaptées aux besoins des élèves (Gombert & Roussey, 2007).

Dans cet article, nous proposons de mettre en discussion les effets de deux postures d'étayage de l'enseignant – de contrôle et de lâcher prise – sur le sentiment de compétence d'élèves à BEP. Nous souhaitons montrer que, contrairement à une posture de contrôle, la posture de lâcher prise favorise le développement du sentiment de compétence de ces élèves.

### **L'enjeu de la relation élèves-enseignant éclairé par les sciences cognitives**

Les sciences cognitives peuvent être définies comme « les sciences qui étudient le fonctionnement général de la pensée et la manière dont celle-ci gère les connaissances, les sélectionnent, les mémorisent et les réutilisent. » (Tardif, Richard, Bissonnette, & Robichaud, 2017). Le sujet apprenant est ainsi considéré comme un sujet actif et constructif qui acquiert,

intègre et réutilise les connaissances ; la question des interactions élèves – enseignant dans les apprentissages est centrale (Guéguen, 2018). La qualité de l'état de sécurité de l'enfant dans sa relation à l'enseignant serait d'ailleurs l'un des facteurs déterminants lui permettant de s'ouvrir à son environnement et à l'apprentissage ; l'enseignant serait d'ailleurs le principal vecteur de changement et de progrès à l'école (Hattie, 2009). Parmi d'autres, les travaux de Sabol (2012) et de Waller (2013) en s'appuyant sur les neurosciences affectives et sociales et en les associant aux sciences cognitives montrent plus largement l'importance de la qualité de l'environnement affectif et social de l'élève pour les apprentissages. La qualité de sa relation avec l'enseignant lui permettrait en ce sens un développement cognitif optimal (Curby, 2013 ; Ruzek, 2016).

Plus ou moins conscientisées par les enseignants, les pratiques pédagogiques actuelles que l'on peut observer dans les classes s'inspirent fortement des résultats scientifiques issus des sciences cognitives. Par exemple, la mise en place de situations problèmes, à l'origine de déséquilibres cognitifs qui permettent à l'élève de s'adapter à la nouvelle situation, est basée notamment sur les travaux de Piaget (1966). De la même façon, les travaux de Bruner (1983) guident au quotidien les enseignants dans la mise en œuvre d'étayages en classe, notamment dans le cadre d'une relation de tutelle. Ces différentes recherches mettent en exergue l'importance de la relation collaborative enseignant-élèves et le lien observable entre l'acte d'enseignement et l'acte d'apprentissage. Pour autant, l'interaction enseignant-élèves ne suffit pas pour permettre les apprentissages des élèves ; l'étayage demeure une conduite fondamentale pour favoriser les apprentissages.

### **L'étayage : une pratique pédagogique nourricière aux apprentissages**

La classe laisse la possibilité d'expression de différents types d'interventions des élèves et des enseignants. Cet « espace potentiel d'interactions et d'implications multiples » selon Bucheton (2009) nécessite des ajustements, des capacités de régulation et d'adaptation en situation de toutes les personnes en présence. Les gestes d'étayage ont pour objectif de « faire comprendre, faire faire, faire verbaliser, accompagner les élèves dans une tâche, d'autres relèvent plus d'une posture plus transmissive » (Bucheton, 2009, p. 59). Ils peuvent ainsi être définis comme « ce que l'enseignant fait avec l'élève pour l'accompagner dans ses apprentissages et dans la mise en place de conduites et attitudes qui leur sont propices. C'est l'intervention du maître dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul » (Bucheton, 2009, p. 59). Ces étayages prennent des formes diverses et sont inégalement proportionnés en fonction de l'enseignant et du contenu de l'enseignement. Plus précisément,

en situation de classe, l'enseignant adopte une posture selon les obstacles et les difficultés rencontrées *in situ* (gestion de classe, accès et recours aux savoirs, ressources disponibles, etc.) ; il est amené à adapter ses postures pour changer ensuite celles des élèves.

Une personne en position d'apprentissage, avant d'être autonome, a principalement besoin d'étayages pour réussir à dépasser son niveau de savoir-faire initial (Bruner, 1983). Pour tirer bénéfice d'une telle action, Bruner (1983, p. 263) estime que l'apprenant doit « être capable de reconnaître une solution d'une classe déterminée de problèmes avant d'être capable lui-même de produire les démarches qui y conduisent sans aide ». Pour être efficace, au lieu de compenser les carences de l'apprenant, l'intervention de l'enseignant doit orienter et guider l'apprenant sur le comment agir (Bruner, 1983). Les feedbacks de l'enseignant vis-à-vis de l'apprenant sont par conséquent primordiaux et déterminent son action. La posture de l'étayant constitue ainsi un élément majeur dans l'apprentissage. Le développement humain passe par un processus d'assistance, de collaboration entre enfant et adulte ; l'adulte étant un médiateur de l'apprentissage et de la culture. Cette forme d'interaction structurée entre l'enfant et l'adulte peut s'apparenter à l'image d'un échafaudage qui soutient la construction d'un bâtiment et qui est démonté au fur et à mesure de l'achèvement des travaux. La métaphore de « scaffolding » mobilisée par Wood, Bruner et Ross (1976) illustre bien la complexité de cette relation d'aide indispensable à l'apprenant mais qui doit progressivement se tarir pour être efficace.

La relation d'aide en général et d'étayage en particulier doivent donc être pensées adéquatement par les élèves afin de favoriser les apprentissages. En filigrane à la démonstration, six postures d'étayage des enseignants ont été identifiées (Bucheton & Soulé, 2009) : posture de contrôle, d'accompagnement, de lâcher prise, de sur-étayage, d'enseignement et de magicien. La posture de contrôle permet la mise en place d'un cadrage de la séance. L'enseignant procède à un pilotage serré, contrôlé avec la volonté de faire avancer le groupe classe en même temps. Dans la posture d'accompagnement, l'enseignant apporte un étayage ponctuel, de façon individuelle et/ou collective, selon l'évolution de la tâche demandée et les obstacles identifiés pour chacun des élèves. La posture de lâcher prise se réfère, quant à elle, à une autonomie complète sur des tâches difficiles mais à la portée de l'élève. L'élève confronté à cette posture d'étayage ressent un gage de confiance et a le choix de la stratégie à adopter pour réussir la tâche demandée. La posture de sur-étayage est, quant à elle, une forme de posture de contrôle encore plus restrictive où l'enseignant peut agir à la place de l'élève ; les élèves sont passifs et attendent. Dans une posture d'enseignement, l'enseignant effectue ce que l'élève ne peut pas encore faire seul : il formule, structure les

savoirs, les normes et en fait éventuellement la démonstration. C'est dans cette phase que les savoirs et les procédures sont nommés et explicités. Enfin, la posture de magicien est une posture d'étayage la plus souvent théâtralisée, mystérieuse, utilisée pour aborder une notion qui permet de capter l'attention des apprenants avant la mise en route de la tâche.

Les postures des élèves sont fortement influencées par les modalités d'étayage mises en œuvre par l'enseignant, et ce réciproquement (Bucheton, 2009). Dans les situations de classe, le choix de l'enseignant de la posture d'étayage sur le groupe d'apprenants demeure ainsi particulièrement déterminant. L'enseignant est ainsi amené à réfléchir à la manière d'adapter ses gestes professionnels et ses postures d'étayages au niveau des fonctions réceptives (attention, concentration, audition, visuo-spatial), des fonctions mnésiques (mémoire de travail, mémoire à long terme), des fonctions exécutives (planification, inhibition, flexibilité, raisonnement) et des fonctions expressives (langage, geste moteur) des élèves. La prise en compte du rapport avec les autres dans un groupe et des affects des élèves, plus particulièrement des plus fragiles, est aussi primordiale. Le choix de la posture proposée par l'enseignant est central et a une grande influence sur l'action des apprenants à BEP. La posture de sur-étayage pourrait en effet être, de prime abord, considérée comme la réponse la plus adaptée car elle compense entièrement l'action de l'élève. Seulement, elle comporte le risque de renforcer la dépendance de l'élève à BEP vis-à-vis de l'adulte référent. Pour des élèves à BEP, réussir à tendre vers une posture de lâcher prise semble être l'objectif final mais ne peut se faire sans la mise en place d'habitudes-rituels et d'outils compensant l'action du maître.

### **Liens entre étayage et sentiment d'efficacité personnelle des élèves à BEP**

Le concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) s'ancre dans les théories du béhaviorisme et du cognitivisme et dépend des caractéristiques de la personne, de son environnement et de son comportement. Si ces facteurs interagissent les uns avec les autres, ils n'ont pas forcément le même effet en fonction des caractéristiques personnelles des individus.

Bandura (2007, p.12) définit le concept de SEP comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ». Elle repose sur la perception que se fait l'individu de ses propres aptitudes. Dans le cadre scolaire, le SEP des élèves est important car il participe aux choix, à l'engagement, à la gestion du temps et à la persévérance d'une personne lorsque cette dernière se trouve face à un obstacle ou une difficulté (Rondier, 2003). Il est également en lien direct avec la notion de

performance dédiée (Bouffard-Bouchard et al., 1991) où l'individu adapte sans cesse ses réponses à un contexte donné (Sablonnière, 2013).

Quatre sources ont été identifiées comme contribuant au SEP (Bandura, 1997). Il s'agit des expériences actives de maîtrise, des expériences vicariantes, des états physiologiques et émotionnels et de la persuasion verbale. Les expériences actives de maîtrise correspondent aux interprétations que l'apprenant a de ses expériences passées et de ses performances antérieures. Les expériences antérieures marquées par le succès et la réussite ont un impact positif sur le SEP de l'individu alors que des expériences entachées d'échecs et non soutenantes l'influencent négativement. Selon Bandura (2007), les expériences actives de maîtrise constituent la source la plus influente du SEP dans la mesure où elles rendent visibles à l'individu la disponibilité des outils pour atteindre la tâche à réaliser. Néanmoins, un individu habitué à réussir facilement aura plus de difficultés à persévérer dans des apprentissages complexes qu'un individu déjà confronté à des échecs dans la mesure où il contrôle plus difficilement les événements. En conséquence, la mise en évidence ou mise à disposition des outils nécessaires à la réussite des apprenants est primordiale, notamment pour favoriser l'engagement et la persévérance. Les expériences vicariantes correspondent, quant à elles, à l'apprentissage par observation et comparaison entre pairs. Ces expériences vicariantes font référence à la comparaison sociale et au modelage, c'est-à-dire à l'observation réfléchie d'un modèle remplissant certaines conditions favorables aux yeux de l'observateur. La perception de l'efficacité personnelle varie donc en fonction du type de comparaison sociale - ascendante ou descendante (Bandura, 2007). Une réflexion sur la composition des groupes de travail lors d'une tâche est de surcroît nécessaire. Les états physiologiques et émotionnels constituent également une source de l'efficacité personnelle. Les situations de stress, de grandes intensités émotionnelles, voire éprouvantes sont généralement considérées comme des signes ou des marqueurs de vulnérabilités (Goffman, 1975), ce qui peut avoir une incidence négative sur leurs performances. Bandura (2007, p.166) indique que « ce n'est pas tant la simple intensité des réactions émotionnelles et physiques qui est important, mais plutôt la façon dont elles sont perçues et interprétées ». En fonction des caractéristiques idiosyncrasiques des individus et de leurs expériences passées, l'activation peut être stimulante ou affaiblissante. Enfin, la persuasion verbale correspond aux encouragements, aux feedbacks évaluatifs et aux retours de personnes perçues comme significatives. Elle permet de renforcer les croyances en convaincant les apprenants qu'ils ont les capacités nécessaires pour réussir. Face aux difficultés, l'apprenant maintiendra son sentiment d'efficacité si l'individu significatif pour lui (enseignant ou non) lui exprime la confiance qu'il a en ses capacités et

ressources. L'apprenant a donc plus de chance de produire un effort supplémentaire. De manière opposée, un avis irréaliste, éloigné des capacités personnelles de l'apprenant provoquera des échecs et les prochains avis du médiateur ne seront pas considérés comme importants pour l'apprenant. La posture d'étayage peut aussi constituer un feedback à l'élève et influencer le sentiment d'efficacité personnelle et particulièrement celui des élèves à BEP (Schunk, 1984). Une posture de lâcher prise, en proposant des tâches adaptées aux élèves et en les amenant à être autonomes, devraient favoriser leur sentiment d'efficacité personnelle. Dans les pratiques enseignantes, cette posture de lâcher prise s'accompagne souvent d'adaptations didactiques et pédagogiques aux besoins des élèves notamment d'outils métacognitifs permettant à l'élève d'être autonome face aux tâches. Ces compétences métacognitives lui permettent d'organiser, de contrôler, d'évaluer et de réguler ses propres processus mentaux. Une partie intégrante de l'enseignement efficace est donc d'apprendre aux élèves à réguler leur propre apprentissage (Bandura, 2007). Les outils de régulation métacognitive (par exemple, fiche d'autocorrection) indispensables dans une posture de lâcher prise devraient permettre d'améliorer le SEP des élèves. A l'inverse, une posture de contrôle, qui implique un rythme identique à tous les élèves avec un cadrage serré, devrait renforcer le sentiment de dépendance à l'adulte plutôt que d'améliorer le SEP des élèves. C'est ce que nous avons mis à l'épreuve dans cette recherche.

## **Méthodologie**

Cette recherche, largement qualitative, a été réalisée auprès de six pré-adolescents (4 garçons et 2 filles, n=6) avec une déficience intellectuelle légère, du même groupe d'Unité d'Enseignement. Ils sont âgés de 12 à 14 ans et bénéficient de 80% de temps scolaire et de 20% de temps éducatif. Leur niveau de compétences correspond au cycle 2 et leur niveau d'autonomie est relativement homogène. Parmi les six élèves, deux garçons (Samir et Yvan) présentent des troubles du spectre autistique. L'analyse des verbatim issus des entretiens a quelques fois été complexe en raison de la typologie et des caractéristiques du public sollicité. Leurs difficultés à se raconter et à oraliser leurs pensées (réponses courtes, imprécises, voire pauvres en informations) se sont en effet concrétisées dans les échanges. Le matériau ainsi recueilli s'est souvent apparenté à un style quasiment télégraphique que nous avons tenté au maximum d'épaissir en les relançant lors de l'entretien.

Dans cette recherche, nous avons interrogé l'influence de deux postures d'étayage, de type lâcher prise et de type contrôle, sur le sentiment d'efficacité personnelle d'élèves à BEP

confrontés à une tâche de dictée<sup>1</sup>. Notre hypothèse est que les élèves à BEP accompagnés d'une posture d'étayage de type lâcher prise développent un meilleur sentiment d'efficacité personnelle que lorsqu'ils bénéficient d'une posture d'étayage de type contrôle. En effet, en posture d'étayage de type lâcher prise, les outils métacognitifs disponibles aux élèves pour se réguler devraient leur permettre de s'autoévaluer pour mieux identifier et corriger leurs erreurs. La dépendance à l'adulte dans une posture de contrôle de l'enseignant devrait, quant à elle, réduire le SEP des élèves. Pour tester cette double hypothèse, deux séances d'apprentissage en dictée de niveaux de difficultés équivalentes<sup>2</sup> ont été conçues : une séance dans laquelle l'enseignant a une posture de lâcher prise et une séance dans laquelle l'enseignant a une posture de contrôle. Lors de ces deux séances, les élèves étaient amenés à réaliser une dictée avec la possibilité d'utiliser un aide-mémoire. Dans la posture de contrôle, l'enseignant constituait le seul et unique guide pour la réalisation de la tâche. Il explicitait les étapes de façon collective à l'oral et imposait le rythme et la démarche. Dans la posture de lâcher prise, les élèves étaient amenés à utiliser un outil de régulation métacognitif, c'est-à-dire une grille autocorrective qui se substitue à l'enseignant, autogérée par l'élève sans intervention du maître. Au sortir de la situation d'apprentissage, les élèves étaient invités à s'entretenir avec l'enseignant. La grille d'entretien permettait de mesurer trois sources de SEP face à la tâche prescrite de dictée (Bandura, 2007) : les expériences actives de maîtrise, c'est-à-dire l'interprétation de leur performance, l'effet des expériences vicariantes et le niveau de stress ressenti par l'élève. Les élèves étaient amenés à s'entretenir à deux reprises avec le maître et ainsi à répondre deux fois aux questions. Pour éviter un effet de redondance, la moitié des élèves était confrontée lors de la première séance à une posture d'étayage de type lâcher prise et l'autre moitié, à une posture d'étayage de type contrôle. Lors de la séance suivante, la posture d'étayage de l'enseignant était différente. Après chaque dictée, un entretien semi-directif a également été proposé aux élèves. Dans chaque grille, une partie commune aux deux dictées permettait d'apprécier l'influence de type de la posture d'étayage sur le SEP de l'élève. Cette partie était divisée en trois sous-parties : une partie concernant l'interprétation de leur performance, une partie sur l'influence du guide (enseignant ou grille)

---

<sup>1</sup> Les perceptions préalables de leurs compétences en dictée sont diverses : Samir, Jimmy, André et Océane ont l'impression d'être « moyens » alors que Manon et Yvan ont l'impression d'être « forts ».

<sup>2</sup> Afin de garantir le niveau équivalent des difficultés proposées, nous avons mobilisé un spectre identique de règles grammaticales, syntaxiques et orthographiques ainsi que les mêmes longueurs de difficultés et/ou de réinvestissement préalable de connaissances à l'ensemble de notre échantillon. Les dictées étaient issues de l'outil d'évaluation académique Openscol, « attendus de fin de Cycle 2 », avec un protocole pour la passation et des indicateurs de réussite normés pour la correction.



comme modelage et une dernière partie sur leurs états émotionnels et physiologiques. Enfin, à l'issue du second entretien, les élèves ont été interrogés sur leur perception des deux postures et leurs différences. Cette partie supplémentaire visait à expliciter et à affiner nos résultats.

### **Éléments de résultats**

L'analyse du discours tend à exposer trois éléments. Tout d'abord, nos résultats montrent l'importance de l'étaillage, indépendamment de sa forme. Les élèves à BEP ont besoin d'adaptations et de compensations pour à la fois rendre accessible la tâche proposée et pour maintenir un sentiment d'efficacité personnelle positif. Par ailleurs, contrairement à notre hypothèse, les élèves ont l'impression d'avoir un meilleur SEP avec l'étaillage de type contrôle notamment parce qu'il apporte davantage de sécurité. Enfin, le rôle des pairs ainsi que leur observation paraissent significatifs pour rassurer les élèves, conduisant ainsi à une réduction de la présence de l'enseignant dans les situations d'apprentissages.

### ***Étaillage et élèves à BEP***

L'analyse des entretiens tend tout d'abord à soulever l'intérêt des adaptations pédagogiques et notamment de l'aide-mémoire et de l'étaillage de l'enseignant. Ces adaptations semblent répondre aux besoins des élèves ayant des troubles des fonctions cognitives et scolarisés dans une Unité d'Enseignement. En effet, en soutenant les fonctions mnésiques et métacognitives généralement déficitaires chez les élèves déficients (Büchel & Paour, 2005), ces adaptations permettent aux élèves d'avoir le sentiment de disposer des outils nécessaires pour réussir. Ces adaptations, quel que soit le type de postures adoptées par l'enseignant, semblent aussi déterminante dans la phase de vérification puisque 5 élèves de l'échantillon (n=6) ont eu recours à leur utilisation (*via* l'outil pour l'étaillage de type lâcher prise ou *via* l'enseignant pour l'étaillage de type contrôle). Celles-ci permettent par ailleurs de soutenir le SEP des élèves en renforçant les expériences actives et positives de maîtrise. Océane et Jimmy respectivement cités illustrent bien ces aspects en posant le rôle fondamental des outils dans la réussite de leurs apprentissages : « *Je me sens beaucoup plus à l'aise et bien on va dire (...) Si je n'avais pas le cahier outil et la grille, je n'y arriverais pas, je pense pas en tout cas, j'aurais beaucoup plus de mal à faire ce qu'on demande. (...) Je me sentirais moins bonne.* » « *Je ne me sens pas capable de réussir seul, c'est comme une aide, ça fait du bien pour moi, dans mon travail et ce que tu me demandes.* » Dans la même dynamique, une autre camarade renforce la dimension soutenance et stimulante des adaptations. Manon affirme à plusieurs reprises que les outils à disposition sont d'une grande aide : « *J'y arrive bien avec le cahier*

*outil et la grille. (...) C'est vraiment pratique pour moi et ça m'aide beaucoup, c'est une aide en plus du professeur et ça fait du bien quand même ».*

A travers ces discours, l'importance du guide chez les élèves à BEP lors d'une tâche de dictée transparait. Les élèves ont besoin de se référer à un modèle expert – humain ou conceptualisé – qui les aide, les accompagne tout au long de la tâche pour agir et se réguler de façon efficiente et optimale.

### ***Quel étayage est-il plus favorable au SEP des élèves ?***

L'analyse des différents entretiens concourt à indiquer que quatre élèves de l'échantillon (n=6) ont l'impression d'être plus performants dans la posture de contrôle. L'étude du discours des élèves témoigne de l'importance de la posture de contrôle dans la représentation des élèves et notamment de son caractère sécurisant. La réassurance et la confiance octroyée sont généralement avancées par les élèves de l'enquête. Samir illustre bien cette idée : *« Quand quelqu'un m'aide au travail, en fait c'est mieux. Je me sens fort, moins stressé et comme ça la prochaine fois, je pourrai corriger seul et le faire comme un grand »*. Manon et Jimmy, quant à eux, confortent respectivement cette dimension et déclarent se sentir plus « capables » pour travailler : *« Ça me rassure que quelqu'un m'aide. (...) J'ai l'impression que je suis entourée pour faire l'exercice »* ; *« On a vérifié ensemble, ça m'a vraiment rassuré, tu m'aides beaucoup et j'essaye de retenir ce que tu me dis »*.

Les élèves se sentant plus confiants avec un étayage de type lâcher prise avancé, quant à eux, vers un meilleur repérage de leurs réussites et de leurs erreurs et donc se sentiraient autorisés à une interprétation plus pertinente des résultats produits. Cet outil de régulation métacognitive donne en effet aux élèves des indicateurs explicites leur permettant de s'autoévaluer plus facilement. La planification semble être plus explicite et davantage ressentie comme outil d'étayage lors de la posture de lâcher prise au regard de leurs réponses. Cela semble s'expliquer par le fait que la planification lors de la posture de contrôle est imposée à l'oral par l'enseignant et les réponses montrent que la plupart des élèves n'ont pas conscientisé cet étayage. Par conséquent, la création d'un outil, explicite avec des indicateurs de réussite, visuel, progressif avec des étapes et co-construit, paraît être un étayage approprié pour rendre plus efficient l'autorégulation et par conséquent l'interprétation des résultats. Seulement, pour s'engager et se réguler convenablement d'un point de vue cognitif, des prérequis en compétences de dictée (item graphophonologique validé), en lecture pour utiliser de façon efficiente la grille (déchiffrement et compréhension), en mémorisation (avec ou sans

cahier outil), et en planification (grille autocorrective avec des indicateurs) semblent nécessaires ou à compenser pour l'élève à BEP en posture de lâcher prise. C'est probablement la raison pour laquelle les élèves sont rassurés par la posture d'étayage de type contrôle réalisée par l'enseignant lui-même. L'action de l'enseignant est en effet considérée par les élèves comme une aide technique mais aussi comme une aide « émotionnelle soutenante ». Manon conforte ces aspects « *C'est comme si tu étais avec nous, comme si tu nous aidais. (...) Je sens que tu crois en moi* ». Ce besoin psycho-affectif doit cependant être appréhendé avec la plus grande vigilance pour ne pas laisser s'installer une dépendance de l'adulte trop importante qui freinerait l'évolution positive de l'action autonome de l'élève. Néanmoins, afin de sécuriser et de rendre possible cette action et une fois le blocage affectif résolu, la grille comme guide, semble être un élément intéressant pour se repérer, pour vérifier et pour corriger les erreurs. Jimmy illustre cette idée : « *J'ai l'impression que je fais moins d'erreurs qu'avant, la grille, elle m'aide beaucoup, c'est comme un mode d'emploi et ça marche bien pour moi* ». « *A chaque fois que l'on vérifie, on est efficace, je peux y arriver seul, c'est plus rapide pour moi et je peux aller plus vite sans le prof* » ajoute Samir.

### ***Comment accompagner les élèves à accepter un étayage avec moins de contrôle de l'adulte : le rôle des pairs***

La mise en concordance des besoins des élèves et de leur appréhension de l'étayage indique que les élèves ayant un besoin en autonomie affective et cognitive préfèrent l'étayage de type contrôle. Les élèves se sentent ainsi rassurés par la présence de l'adulte à leur côté. Seulement, l'enseignement vise l'autonomie des élèves, c'est-à-dire au développement de l'autorégulation. Pour ce faire, le professeur doit concevoir son enseignement autour de l'acquisition de deux démarches concomitantes : apprendre à l'élève à s'affranchir de la présence de l'enseignant et enseigner les méthodes générales qui lui permettent d'élaborer des solutions pour répondre à des situations nouvelles et non familières (Lebrun, 2008). En conséquence, pour les élèves et spécifiquement celles et ceux ayant des BEP, l'enseignant doit concevoir des outils de substitution à l'action pédagogique permettant aux élèves de s'engager mais aussi de réguler leurs initiatives de façon efficace. Ces outils de substitution n'annoncent cependant pas la non-considération des besoins d'attachement de l'enfant ; l'instauration d'un cadre sécurisant propice à l'apprentissage et à l'engagement de l'élève dans l'activité et dans l'action est nécessaire.

Une réponse au besoin d'attachement peut résider dans la relation avec les pairs. Les entretiens mettent en effet en évidence l'importance de l'observation des autres et de leur

réussite à l’instar d’Océane ou de Samir qui comparent leur niveau de compétence à celui des autres. Selon Océane, « *Si les autres n’y arrivent pas, je ne vais pas y arriver (...) Si truc ou machin n’arrive pas, pourquoi moi j’arriverais, c’est normal ! C’est que c’est dur, et même impossible à faire !* » Tandis que Samir perçoit ce phénomène d’un point de vue inversé : « *Si les autres arrivent, je vais y arriver. (...) Je ne vois pas pourquoi je n’arriverais pas à faire ça. Je suis pas moins bon qu’un autre !* ».

Les élèves s’autorisent à évaluer leurs pairs, identifient des élèves experts dans une tâche et les sollicitent. Cette compensation humaine peut être appréhendée comme une étape transitoire à l’acceptation d’une posture d’étayage de type lâcher prise. « *En fait, c’est plutôt simple, si je ne comprends pas un truc, je demande aux autres, comment ils ont fait et tout ça. Ils me montrent comment faire, comment ils ont réussi à faire l’exercice.* » (Océane).

Les entretiens, basés sur les déclaratifs des élèves, font apparaître l’importance d’un soutien émotionnel dans les apprentissages (avec l’enseignant et/ou avec les pairs), mais quand est-il des performances réelles ? Ces perceptions de compétences sont-elles un simple artéfact ou témoignent-elles d’une pratique adaptée à la réussite des élèves ?

### ***Etayages et réussite de la tâche***

Le sentiment d’efficacité personnelle est en partie lié à la réussite scolaire mais l’interprétation de l’élève est centrale. Il nous paraissait donc pertinent de comparer l’efficacité des élèves à la dictée en fonction de la posture d’étayage. A cette fin, nous avons moyenné les résultats des élèves en fonction de la posture d’étayage convoquée. L’évaluation des dictées a été réalisée selon quatre axes : le pourcentage de réussite sur la correspondance graphophonologique, le pourcentage de réussite en orthographe lexicale et homophones sur 12 mots choisis, le pourcentage de réussite sur les accords dans le groupe nominal et le pourcentage de réussite sur les accords dans le groupe verbal. L’ensemble des données sont illustrées dans le tableau 1.

Performance dictée (% de réussite)	LP				C			
	corresp grapho phonologique item 41	orth lexicale et homophones item 42	orth gramm AccordsGN item 43	orth gramm accords GV item 44	corresp grapho phonologique item 41	orth lexicale et homophones item 42	orth gramm AccordsGN item 43	orth gramm accords GV item 44
Océane LP/C	65%	50%	20%	0%	63%	50%	63%	0%
André LP/C	81%	75%	60%	0%	78%	58%	54%	0%
Jimmy C/LP	90%	66%	45%	0%	97%	66%	40%	0%
Manon C/LP	88%	83%	63%	0%	95%	75%	20%	0%
Samir C/LP	90%	83%	45%	0%	95%	83%	0%	0%
Yvan LP/C	100%	83%	100%	66%	98%	83%	100%	100%
moyenne	86%	73%	55,50%	11%	87%	69,00%	46,00%	16,00%

Tableau 1. Pourcentage de réussite en fonction de la posture d'étayage de type lâcher prise (LP) et de type contrôle (C) selon différents items

Le nombre de participants ne permet pas de réaliser une analyse statistique quantitative. Seulement, une approche qualitative de ces résultats semble révéler le peu d'influence de la posture d'étayage sur les apprentissages notamment dans les pourcentages globaux<sup>3</sup>, contrairement aux perceptions de compétence des élèves. La posture de contrôle génère en effet un SEP plus important pour quatre élèves. Cela montre bien l'intérêt de construire un outil d'évaluation avec des critères de réussite clairs et explicites afin que les élèves puissent prendre conscience de leur réussite par eux-mêmes.

### **Conclusion**

Dans cet article, nous avons interrogé l'effet de la posture d'étayage – de type contrôle ou lâcher prise – sur le sentiment d'efficacité personnelle d'élèves présentant une déficience intellectuelle et scolarisés en Unité d'Enseignement. Les difficultés scolaires rencontrées par ces élèves sont avant tout liées à des difficultés cognitives au niveau des fonctions exécutives, de la mémorisation, de la métacognition, etc. Seulement, les échecs répétés et/ou les difficultés rencontrées par ces derniers au cours de leurs parcours scolaires sont susceptibles d'influencer leur sentiment de compétence. Sur cet aspect, la littérature scientifique n'est pas unanime (Desombre, 2009, 2011). Ainsi, certaines études montrent soit que le sentiment de compétence des élèves en situation de handicap est dégradé (Fichten, Robillard, Judd et Amsel, 1989 ; Nosek, Hughes, Swedlund, Taylor, Swank, 2003), soit qu'il est équivalent à celui des élèves dits « ordinaires » (Lee-Nowacki, 2002) ou même parfois supérieur (Dif, Guimond, Martinot, Redersdorff, 2001).

A notre connaissance, l'influence des postures d'étayage sur le SEP des élèves n'a pas encore fait l'objet d'investigation scientifique poussée. La question des postures d'étayage est cependant centrale, notamment pour les élèves à BEP et leur parcours de vie. En effet, l'enjeu de former des citoyens autonomes est particulièrement saillant pour les élèves en situation de handicap. Cette autonomie se révèle fondamentale pour favoriser à la fois leur participation sociale pleine et entière à la société française mais également leur investissement à travers leur scolarisation partagée dans les classes ordinaires du système éducatif français. Cette

---

<sup>3</sup> En regardant plus finement les résultats, les élèves semblent bénéficier de la dictée notamment sur les accords du groupe nominal (item 43). En effet, plusieurs élèves (Océane, Manon et Samir) réussissent mieux la seconde dictée que la première.

capacité à s'engager et à réguler ses compétences est d'ailleurs un des attendus de fin de cycle 2. Il convient ainsi de mettre en œuvre des situations pédagogiques favorisant l'émergence d'apprenants autodirigés (Carré, 2003) fortement engagés dans leur propre projet avec un sentiment de compétence prononcé et affirmé. Pour cela, il convient de doter les élèves de techniques et de ressources cognitives, matérielles et humaines afin de leur permettre d'atteindre leurs propres objectifs scolaires et sociaux.

### **Références bibliographiques**

- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior High-school age students. *International journal of behavioral development*, n°14, p. 153-164.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant Savoir faire Savoir dire*, textes traduits et présentés par M. Deleau et J. Michel, Paris: Presses Universitaires de France.
- Bucheton D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares Editions.
- Büchel, F. & Paour, J. (2005). Déficience intellectuelle : déficits et remédiation cognitive. *Enfance*, n°57, p. 227-240.
- Carré, P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé Contribution à une théorie du sujet social apprenant. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, n°17, p. 66-91.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Abry, T. (2013). Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction?. *Journal of school psychology*, n°51, p. 557-569.
- Desombre, C. (2011). Analyse psycho-sociale de l'intégration des élèves en situation de handicap. *Pratiques psychologiques*, n°17, 391-403.
- Desombre, C. (2009). Élèves en situation de handicap : quelle estime de soi? Quelles stratégies de gestion face à la stigmatisation? *Chemin de formation*, n°13, 39-45.
- Dif, S., Guimond, S., Martinot, D., & Redersdorff, S. (2001). La théorie de la privation relative et les réactions au handicap : Le rôle des comparaisons intrapersonnelles dans la gestion de l'estime de soi. *International Journal of Psychology*, n°36, p. 314-328.

- Fichten, C. S., Robillard K., Judd, D., & Amsel, R. (1989). College students with physical disabilities: Myths and realities. *Rehabilitation Psychology*, n° 34, p. 243-257.
- Goffman E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Gombert, A., & Roussey, J. Y. (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°35, p. 233-251.
- Gueguen C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris : Les Arènes Editions.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Lebrun, B. (2008). Autorité de l'enseignant, autonomie de l'élève. *Les cahiers EPS*, n°38, p. 6.
- Lee-Nowacki, S., (2002). L'estime de soi chez l'enfant déficient intellectuel. *Psychologie & Education*, n° 48, p. 79-90.
- Nosek, M. A., Hughes, R. B., Swedlund, N., Taylor, H. B., & Swank, P. (2003). Self-esteem and women with disabilities. *Social Science & Medicine*, n° 56, p. 1737-1747.
- Piaget J., & Inhelder B. (1966). *Psychologie de l'enfant*. Paris : Presse universitaire de France.
- Rondier M. (2003). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°33, p. 475-476.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction*, n° 42, p. 95-103.
- Sablonniere, B. (2013). *Le cerveau : les clés de son développement et de sa longévité*. Paris: Odile Jacob.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & human development*, n° 14, p. 213-231.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, n°19, p. 48-58.
- Tardif M., Richard, M., Bissonnette, S., & Robichaud, A. (2017). Les sciences cognitives et l'éducation. In C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours (4e édition)* (p. 222-241). Montréal : Gaëtan Morin.

- Waller, R., Gardner, F., & Hyde, L. W. (2013). What are the associations between parenting, callous–unemotional traits, and antisocial behavior in youth? A systematic review of evidence. *Clinical psychology review*, n°33, p. 593-608.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, n°17, p. 89-100.