

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES SOCIALES  
ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET  
DE L'INGENIEURIE EDUCATIVE



REPUBLIC OF CAMEROON

*Peace – Work – Fatherland*

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE  
SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND  
TRAINING IN SCIENCES OF EDUCATION AND  
EDUCATIONAL INGENIEERING

**TRANSFERT DANS LA RELATION EDUCATIVE ET ACQUISITION DE  
COMPETENCES CHEZ LES ENFANTS HANDICAPES MENTAUX :  
ESSAI D'ANALYSE DU ROLE DES AFFECTS DANS  
L'ACCOMPAGNEMENT EDUCATIF DE L'ENFANT TRISOMIQUE 21**

*Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Sciences de  
l'Éducation*

*Filière : Éducation Spécialisée*

*Spécialité : Handicaps mentaux, Habiletés mentales et Conseils*

Par :

**MAFOUMA A MEFIKE Eliane Mireille**

Licenciée en Psychologie

Sous la direction de :

**Pr. SAME KOLLE Samuel**

Professeur

Décembre 2021



# Sommaire

<b>DEDICACE.....</b>	<b>I</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>II</b>
<b>LISTE DES ACCRONYMES, SIGLES ET ABREVIATIONS .....</b>	<b>III</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>IV</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>V</b>
<b>RESUME .....</b>	<b>VI</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>VII</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>4</b>
<b>CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>5</b>
<b>1.1. CONTEXTE JUSTIFICATIF DE L'ÉTUDE .....</b>	<b>5</b>
<b>1.2. CONSTAT ET PROBLEME DE L'ÉTUDE .....</b>	<b>9</b>
<b>1.3. LA QUESTION DE RECHERCHE.....</b>	<b>15</b>
<b>1.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>16</b>
<b>1.5. INTERETS ET PERTIENENCE DE L'ÉTUDE .....</b>	<b>17</b>
<b>1.6. FORMULATION DES HYPOTHESES.....</b>	<b>18</b>
<b>1.7. DELIMITATION DE L'ÉTUDE .....</b>	<b>19</b>
<b>1.8. DEFINITION DES CONCEPTS DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>20</b>
<b>CHAPITRE 2. DU TRANSFERT DANS LA RELATION EDUCATIVE A LA VIE AFFECTIVE DE L'ENFANT TRISOMIQUE 21 .....</b>	<b>31</b>
<b>2.1. GENERALITES SUR LA TRISOMIE 21 .....</b>	<b>31</b>
<b>2.2. PARTICULARITES DU DEVELOPPEMENT AFFECTIF DE L'ENFANT TRISOMIQUE 21 43</b>	
<b>2.3. TRANSFERT ET RELATION EDUCATIVE.....</b>	<b>46</b>
<b>CHAPITRE 3 : LES THEORIES EXPLICATIVES.....</b>	<b>60</b>
<b>3.1. LA THEORIE DU CONSTRUCTIVISME PIAGETIEN.....</b>	<b>60</b>
<b>3.2. LA THEORIE SOCIOCONSTRUCTIVISTE.....</b>	<b>64</b>
<b>3.3. L'APPROCHE PSYCHANALYTIQUE .....</b>	<b>65</b>
<b>3.4. LA THEORIE DE LA MOTIVATION .....</b>	<b>66</b>
<b>DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE .....</b>	<b>75</b>
<b>CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>76</b>

<b>4.1. RAPPEL DES OBJECTIFS, DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES HYPOTHESES DE L'ETUDE.....</b>	<b>76</b>
<b>4.2. SITE DE L'ETUDE.....</b>	<b>80</b>
<b>4.3. TYPE DE RECHERCHE .....</b>	<b>81</b>
<b>4.4. POPULATION DE L'ETUDE .....</b>	<b>82</b>
<b>4.5. LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES .....</b>	<b>84</b>
<b>4.6. METHODES D'INVESTIGATION ET DE COLLECTE DE DONNEES.....</b>	<b>91</b>
<b>4.7. METHODE DE COLLECTE DE DONNEES .....</b>	<b>96</b>
<b>4.8. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....</b>	<b>96</b>
<b>5.1. PRESENTATION DES PARTICIPANTS DE NOTRE ETUDE .....</b>	<b>100</b>
<b>5.2. PRESENTATION ET ANALYSE DES DESSINS .....</b>	<b>101</b>
<b>5.3. PRESENTATION ET ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC L'EDUCATRICE SPECIALISEE DES ENFANTS .....</b>	<b>112</b>
<b>CHAPITRE VI : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS .....</b>	<b>122</b>
<b>6.1. L'INTERPRETATION ET DISCUSSION DES HYPOTHESES .....</b>	<b>122</b>
<b>6.2. SYNTHESE SUR L'INTERPRETATION .....</b>	<b>127</b>
<b>6.3. CONTRIBUTION EN TANT QU'EDUCATEUR SPECIALISE DANS CE TRAVAIL .....</b>	<b>129</b>
<b>6.4. SUGGESTIONS .....</b>	<b>130</b>
<b>6.5. PERSPECTIVES .....</b>	<b>132</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>137</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>140</b>
<b>TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>141</b>

## **DEDICACE**

A Mes parents Mme et M. Elisabeth et Richard MEFIKE

Pour tout ce qu'ils ont fait et continuent à faire pour moi.

## REMERCIEMENTS

Nous exprimons notre gratitude à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail, plus particulièrement à :

- Mon encadreur, Professeur Samuel SAME KOLLE qui, malgré ses multiples occupations, a accepté de diriger avec rigueur et disponibilité ce travail, à travers ses conseils, corrections et discussions pour une démarche scientifique ;
- Monsieur le Professeur MAYI Marc Bruno, pour ses conseils ;
- L'ensemble des enseignants du département de l'Education Spécialisée, plus précisément Messieurs, Dr IGOUI MOUNANG Gilbert, Dr BANINDJEL
- A l'ensemble des enseignants de l'école inclusive du CNRPH d'Etoug-Ebe pour toutes les informations mises à notre disposition dans la réalisation de ce travail.
- Mon cher Epoux, M. ABOUEM APONG Marcel Roger pour son amour, patience, soutien et tous les sacrifices consentis ;
- Nos enfants Ariel, Asriel et Aurore ABOUEM pour leur amour ;
- La famille MEFIKE (Sara, Job, Samuel, Clémence, Victoire et Jean-Pierre) pour sa présence et son soutien ;
- La famille APONG pour son soutien
- Mes amis les PALAÏ et l'Assemblée Missionnaire Locale d'Obobogo pour leur amour
- Mes camarades de promotion pour leurs implications ;
- Tous ceux que nous n'avons pas pu citer dans l'élaboration de notre travail.

## LISTE DES ACCRONYMES, SIGLES ET ABREVIATIONS

**CIF** : Classification Internationale du Handicap et du Fonctionnement.

**CIM-10** : Classification Internationale des Troubles Mentaux, 10<sup>-ème</sup> version. Liège : Masson

**CLIS** : Classes d'Intégration Scolaire

**CNRPH** : Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées

**DC** : Dessin de Classe

**DF** : Dessin de Famille

**DSM-V** : Manuel de Diagnostic et Statistique des Troubles Mentaux quatrième version

**EREA** : Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté

**HG** : Hypothèse Générale

**HR** : Hypothèse de Recherche

**MINAS** : Ministère des Affaires Sociales

**MINESEC** : Ministères des Enseignements Secondaires

**SEGPA** : Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

**UNESCO** : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

**UPI** : Unités Pédagogiques d'Intégration

**VD** : Variable dépendante

**VI** : Variable Indépendante

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1:Synoptique ou récapitulatif des hypothèses, variables, modalités, indicateurs et indices .....	79
Tableau 2: Eléments de transfert chez Abel .....	104
Tableau 3: Eléments de transfert chez Brice .....	106
Tableau 4: Indices des dessins de transfert de Carmen .....	109

## LISTE DES FIGURES

Figure 1: Dessin de famille d'Abel.....	102
Figure 2: Dessin de classe d'Abel.....	103
Figure 3: Dessin de famille de Brice .....	104
Figure 4: Dessin de classe de Brice .....	105
Figure 5: Dessin de famille de Carmen .....	107
Figure 6: Dessin de classe de Carmen .....	108

## RESUME

Ce travail a pour objet l'étude des phénomènes transférentiels dans la relation éducative, selon une démarche clinique d'orientation psychanalytique il est intitulé : transfert dans la relation éducative et acquisitions des compétences chez les enfants handicapés mentaux : cas des trisomiques. Ce dernier s'inscrit dans le champ de l'éducation spécialisée, précisément dans le Handicap mental et conseils. L'intention est d'interroger comment, dans le champ pédagogique, s'articulent et se mobilisent les demandes et les désirs des partenaires du processus enseigner-apprendre, et surtout de voir dans quelle mesure ils influenceraient le développement des compétences chez l'enfant trisomique scolarisé. Nous nous sommes posée la question de recherche suivante : ***Le transfert des sentiments de l'apprenant sur son enseignant influence-t-il l'acquisition des compétences de l'apprenant trisomique ?*** En guise de réponse provisoire à cette question, nous avons formulé l'hypothèse générale suivante : *le transfert des sentiments de l'apprenant sur l'enseignant influence l'acquisition des compétences chez les enfants trisomiques.* L'opérationnalisation de l'hypothèse générale a donné lieu aux hypothèses de recherche suivantes. Elles sont formulées comme suit : **HR<sub>1</sub>** : le transfert développé influence l'acquisition des compétences chez les enfants trisomiques et **HR<sub>2</sub>** : contre transfert de l'enseignant influence l'acquisition des compétences chez enfants trisomiques. Pour éprouver ces hypothèses de recherche, nous avons procédé à une lecture, à référence psychanalytique, des phénomènes transférentiels dans la relation pédagogique, à partir d'un test projectif, le dessin de famille associé au dessin de classe en occurrence d'une part, et du discours de l'enseignante spécialisée recueilli par un entretien semi-directif et par certaines observations sur le terrain scolaire d'autre part. Les résultats auxquels nous sommes parvenus à partir d'une analyse et de l'interprétation des données est que le transfert des affects dans la relation éducative influence effectivement l'acquisition des compétences langagières et motrices chez l'enfant trisomique 21 ce qui confirme notre hypothèse générale. Quelques suggestions ont été faites à l'endroit des politiques éducatives, des enseignants et des familles pour meilleur accompagnement éducatif de l'enfant handicapé mental et de l'enfant trisomique 21 plus particulièrement.

***Mots clés** : relation éducative, affect, transfert, enfant trisomique, acquisitions.*

## ABSTRACT

This work aims at the study of transference phenomena in the educational relationship, according to a clinical approach of psychoanalytic orientation it is entitled: transference in the educational relationship and acquisition of skills in mentally disabled children: case of Down's syndrome. The latter falls within the field of specialized education, specifically in the Mental Disabilities and Counselling. The intention is to question how, in the educational field, the demands and desires of the partners in the teaching-learning process are articulated and mobilized, and above all to see to what extent they would influence the development of skills in schooled children with Down's syndrome. We asked ourselves the following research question: Does the transference from the learner to the teacher influence the acquisition of skills in the learner with Down's syndrome? As a tentative answer to this question, we have formulated the following general hypothesis: the transference from the learner to the teacher influences the acquisition of skills in children with Down's syndrome. The operationalization of the general hypothesis gave rise to the following research hypotheses. They are formulated as follows: HR1: the developed transfer influences the acquisition of skills in children with Down's syndrome and HR2: against transfer of the teacher influences the acquisition of skills in children with Down's syndrome. To test these research hypotheses, we proceeded to a reading, with psychoanalytic reference, of the transference phenomena in the pedagogical relationship, from a projective test, the family drawing associated with the class drawing in this case on the one hand, and the speech of the specialist teacher gathered by a semi-structured interview and by certain observations in the school field on the other hand. The results we arrived at from an analysis and interpretation of the data is that the transfer of affects in the educational relationship effectively influences the acquisition of language and motor skills in children with Down's syndrome, which confirms our hypothesis. general. Some suggestions were made to educational policies, teachers and families for better educational support for children with mental disabilities and children with Down's syndrome in particular.

**Keywords:** *Educational relationship, affect, transfer, child with Down's syndrome, acquisitions.*

## INTRODUCTION GENERALE

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé, le handicap mental est un « un arrêt du développement mental ou un développement mental incomplet, caractérisé par une insuffisance des facultés et du niveau global d'intelligence, notamment au niveau des fonctions cognitives, du langage, de la motricité et des performances sociales ». Plus que jamais, il est au cœur de nombreux débats aussi bien dans les milieux politiques, les milieux sociaux que dans les milieux éducatifs. Ainsi la participation et l'intégration sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle constituent des enjeux majeurs dans les politiques gouvernementales de nombreux pays au cours des dernières années. L'intérêt pour cette notion tient du fait que dans l'imagerie populaire, la personne vivant un handicap mental est victime d'une « malédiction » et devrait de fait être tenue à l'écart du reste de la société. Elle est donc marginalisée, stigmatisée et traitée de tous les noms selon les aires culturelles et les particularités du handicap. C'est fort de ce constat que de profondes résolutions sont entreprises pour que celle-ci soit considérée non plus comme un paria mais comme membre à part entière de la société à laquelle elle est sensée appartenir, une personne dont les rôles sociaux doivent être valorisés et les droits reconnus et surtout respectés.

Dans le domaine éducatif, l'une des résolutions est la promotion de l'éducation spécialisée. L'éducation spécialisée est vivement valorisée pour son rapport avec l'inclusion et la participation sociale. Aussi appelée enseignement spécialisé, elle se réfère à une méthode d'enseignement destiné aux personnes aux besoins éducatifs spéciaux dans le but de leur fournir des enseignements qui leur soient digestes et surtout adaptés à leurs différences. A cet effet, l'éducation spécialisée en milieu scolaire vise à favoriser, par un suivi particulier et une relation aidante, l'intégration scolaire et l'adaptation socio-affective de l'élève dans les conditions favorables au développement des comportements adaptés. Cette relation aidante est le lieu de rencontre entre deux entités à l'éducateur et l'enfant à éduquer. Une relation qui paraît à première vue duelle (un éducateur/un enfant) mobilise en réalité une multitude de processus relationnels, tant dans la réalité que dans la vie imaginaire de chaque partie prenante. De manière inconsciente, la rencontre avec une personne significative réveille, non seulement des émotions autour des images actuellement présentes ne serait-ce que par comparaison des attitudes, projection des attentes, rivalités, mais aussi des images en partie refoulées, modifiées, condensées qui s'interpénètrent et colorent de façon singulière la rencontre présente.

Etant donné que le handicap mental rime avec insuffisance, l'on a tendance à croire que les personnes présentant un handicap mental sont incapables ou manifestent très peu leurs émotions ou leurs affects. De fait, on n'accorde que très peu d'importance à leurs sentiments et sollicitations affectives. Cependant ils ne sont pas dénués de vie affective et cette dernière s'expriment dans tous leurs rapports à la nature, à la société et aux apprentissages. Cet état des choses a une incidence directe sur l'acquisition des compétences.

De nombreuses études ont été menées dans l'optique de trouver des facteurs qui favoriseraient le développement des compétences durables tant sur le plan langagier que moteur d'un enfant et son épanouissement global. Etant intéressé par le lien qui unit l'éducateur à l'enfant comme celle qui unit un patient à son analyste, nous avons pu observer qu'il pourrait y avoir une incidence des échanges affectifs sur les progrès qu'on pourrait observer chez l'enfant. Pour y voir plus clair, nous avons formulé notre sujet de recherche comme suit : ***Transfert dans la relation éducative et acquisition de compétences chez les enfants handicapés mentaux : essai d'analyse du rôle des affects dans l'accompagnement éducatif de l'enfant trisomique 21.*** Il est question pour nous tout au long de ce travail de montrer quels rôles jouent les phénomènes inconscients dans la relation éducative avec lesquelles les deux pôles de la dyade éducative sont aux prises. La relation éducative est un concept multidimensionnel. Néanmoins, la clinique éducative, restituant les mécanismes et les processus relationnels qui entrent dans l'accès aux apprentissages, nous semble être le champ théorique approprié pour mener notre travail de recherche, le rapport pédagogique se fonde sur une dynamique psycho-affective, décrite d'un point de vue analytique de nos jours comme une dynamique transféro-contre-transféren-tielle, et qui est fondamentalement inconsciente.

La problématique que suggère cette étude est celle de la recherche des moyens efficaces qui permettront de connaître les armes du transfert sur l'efficacité intellectuelle, rendre plus opérationnel l'apprentissage par une exploitation rationnelle des mécanismes de fonctionnement des émotions et des sentiments. Les mauvaises performances ou les performances en dents de scie peuvent être dues à l'absence de connaissance des mécanismes inconscients à l'œuvre lors de la dialectique des apprentissages en vue d'un meilleur développement des acquisitions.

Pour collecter les données, nous allons utiliser des tests de dessin de Famille et de dessin de classe, qui feront l'objet d'une étude de cas d'une part, un entretien semi-directif

dont les données fournies seront analysées à l'aide d'une analyse de contenu d'autre part.

Pour mener à bien cette recherche, il serait important de la subdiviser en deux grandes parties à savoir :

Une première partie consacrée au cadre théorique et conceptuel dans lequel nous aurons à travers les différentes parties la constituant, à préciser le contexte de l'étude, la justification, formulation et position du problème, le problème, l'énoncé du problème, la question de recherche. Par la suite, nous formulerons l'hypothèse générale. Ce faisant nous organiserons notre la première partie de cette étude autour du triple axe suivant : la clarification des concepts clés au chapitre 1, la revue de la littérature au chapitre 2 et enfin au chapitre 3 les théories explicatives du sujet qui soutiennent nos hypothèses.

Dans la deuxième partie consacrée au cadre méthodologique, il est question pour nous de présenter la méthodologie qui sous-tend notre étude au chapitre 4 ainsi que la collecte des données par le dessin et l'entretien. Une présentation et une analyse des résultats seront présentées à cet effet au chapitre 5 et nous terminerons au chapitre 6 par une interprétation des résultats suivis de quelques suggestions.

A la fin, nous ferons le point sur l'ensemble de la démarche dans la conclusion.

**PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET  
CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE**

## CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

Selon Beaud (1986), la problématique est « l'ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et la ligne d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi ».

Pris dans ce sens, la problématique de l'étude s'entend comme la partie de la recherche qui consiste à formuler et positionner le problème, à justifier le sujet, à donner l'objectif général, l'intérêt de l'étude, à délimiter l'étude, à poser la question de recherche, à émettre l'hypothèse générale et à clarifier les concepts fondamentaux de l'étude.

### 1.1. CONTEXTE JUSTIFICATIF DE L'ETUDE

L'éducation constitue un secteur de souveraineté par excellence quelle que soit la société ; l'objectif visé par l'éducation est de produire des citoyens épanouis, responsables et qui répondent à la vision d'une société souhaitée. L'éducation apparaît ainsi comme un facteur d'épanouissement au niveau individuel, un facteur de cohésion sociale et un moteur de développement. Elle est un droit fondamental, inaliénable et sacré de tout être humain sans distinction de sexe, de race, de religion, valide ou non tel que spécifié dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme en son article 26 alinéa 1 : « *Toute personne a droit à l'éducation* ». Malheureusement une certaine frange de la population a longtemps été en marge de ce droit faute de moyens compréhension de sa situation. Nous faisons là référence aux personnes présentant un ou plusieurs handicaps. Mais depuis peu l'on note une réforme dans la conception du droit à l'éducation de la personne handicapée. Sous l'impulsion de diverses influences, des lois pour promouvoir l'intégration des enfants en situation de handicap à l'école ordinaire ont été promulguées dans différents pays dès les années 80 (Armstrong, 2002 ; Hegarty, 1996 ; Williamson et al. 2006). Ces lois ont débouché sur une implémentation de l'inclusion scolaire aux États-Unis, au Canada, en Angleterre, en Italie et dans les pays scandinaves. C'est ainsi que la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées voit le jour et est adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies le 13 décembre 2006. Elle énonce dans son article 24 relatif à l'éducation : « *Les États Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les États Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offrent, tout*

*au long de la vie, des possibilités d'éducation [...] ».* Le terme « inclusion » sera utilisé pour désigner la présence et la participation d'un enfant handicapé dans un milieu préscolaire ou scolaire. Les grandes lignes des pratiques internationales et surtout européennes quant à la scolarisation des enfants handicapés sont alors mises sur pieds. certains pays privilégient l'intégration de presque tous les élèves dans l'enseignement ordinaire, avec des services spécialisés concentrés dans les écoles ordinaires (Suède, Norvège, Espagne, Grèce, Italie, Portugal); d'autres ont deux niveaux d'enseignement régis par des lois différentes (Allemagne, Belgique, Pays-Bas); un troisième groupe de pays ont des approches multiples, comme la France: classes spéciales à temps plein ou complet, coopération entre écoles ordinaires et spécialisées (Angleterre, Autriche, Finlande, Danemark).

En France par exemple, L'égal accès à l'instruction est garanti par la Constitution. L'exigence constitutionnelle d'égal accès à l'instruction est mise en œuvre par les dispositions de l'article L.111-1 du code de l'éducation, qui énonce clairement que « *le droit à l'éducation est garanti à chacun* ». L'article L.111-2 du code de l'éducation précise, en outre, que « *tout enfant a droit à une formation scolaire (...). Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire* ».

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation de la citoyenneté des personnes handicapées a permis des avancées majeures dans la politique de scolarisation des élèves en situation de handicap. Elle précise qu'il convient de favoriser, chaque fois que possible, la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire. Le service public d'éducation doit veiller à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Une approche nouvelle est consacrée : quels que soient les besoins particuliers de l'élève, c'est à l'école de s'assurer que l'environnement est adapté à sa scolarité. Chaque école, chaque collège ou lycée a ainsi vocation à accueillir, sans discrimination, les élèves handicapés. Depuis 2006, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a plus que doublé. Le ministère chargé de l'Éducation nationale a fait des efforts sans précédent pour améliorer la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap. Les différents dispositifs de scolarisation, les parcours de formation individualisés et les aménagements personnalisés en fonction des besoins des élèves sont autant de mesures participant à l'inclusion scolaire. En 2016-2017, 300 815 enfants en situation de handicap ont été scolarisés dans les écoles et établissements relevant du ministère de l'Éducation nationale (public et privé) : 172

145 dans le premier degré et 128 670 dans le second degré. Soit une augmentation de 7,5% d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire par rapport à l'année scolaire 2015-2016. En France, la scolarisation peut être « individuelle », c'est à dire dans des classes ordinaires ou des classes adaptées telles que les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté en abrégé SEGPA, ou encore les Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté en abrégé EREA ; elle peut être collective, dans des classes dédiées aux élèves en situation de handicap, classes d'intégration scolaire (CLIS) au primaire et unités pédagogiques d'intégration (UPI) pour le secondaire.

Ce vent qui souffle sur le monde, celui de faciliter l'accès à l'éducation aux personnes présentant un quelconque handicap et qui n'est rien d'autre que l'éducation inclusive n'épargne pas l'Afrique. Elle est implémentée à travers le continent selon divers modèles.

Au Sénégal, on a développé l'éducation intégratrice partant de l'idée que tous les enfants ont droit à l'éducation quelles que soient leurs caractéristiques ou difficultés individuelles. Ainsi, l'Etat conçoit que l'éducation ne peut plus être le privilège d'un petit nombre, mais constitue un droit pour tous. Le gouvernement ivoirien pour sa part commence à penser à l'école pour tous à travers le projet « Ecole intégratrice » dans l'enseignement primaire ivoirien. Il est à l'initiative du Ministère en charge des affaires sociales. Ce projet consiste à réunir dans une même classe des enfants dits normaux et des enfants en situation de handicap qui reçoivent les mêmes cours d'un seul et même enseignant. Le projet n'est encore qu'à sa phase expérimentale mais semble être sur la bonne voie.

L'un des grands intérêts que présentent aujourd'hui les pays africains, compte tenu du processus de développement dans lequel ils se trouvent, est qu'ils peuvent mettre à profit leur potentiel pour répondre à des besoins réels qui structurent le quotidien de leurs populations ainsi que leur avenir. L'éducation est incontestablement l'un de ces besoins et le Cameroun est désormais à la croisée des chemins en ce domaine. Le Cameroun a pris des engagements en faveur de l'éducation pour tous, notamment dans le cadre des principes de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous de 1990 à Jomtien, ou encore lors du Forum de Dakar de 2000 et a soumis son plan d'action à l'évaluation mondiale d'Incheon en Corée en 2015 comme les autres pays de l'UNESCO. Il en est notamment ressorti que malgré les énormes progrès accomplis, le pays n'aura pas été en mesure d'atteindre la cible de l'éducation pour tous en 2015. Ceci impliquera alors la prise d'autres mesures pour la période 2016 2020. L'Etat Camerounais va alors adopter un document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation et s'est

orienté sur trois axes stratégiques que sont l'accès et l'équité à l'éducation de tous et plus particulièrement de la personne vulnérable et de la personne présentant un handicap ; la qualité et la pertinence, une éducation de qualité permettant l'insertion sociale et l'autonomisation de la personne handicapée et vulnérable ; et enfin la bonne gouvernance et le pilotage.

Il était bien temps de prendre en considération les besoins éducatifs des personnes présentant un handicap du fait qu'elles représentent une bonne frange de la population camerounaise. Selon la dernière enquête par grappes à indicateurs multiples (Mics 2011), 5,4% de la population au Cameroun souffrent d'au moins un handicap. Selon cette enquête publiée par la presse camerounaise lundi, 15 juillet 2013, les déficiences sensorielles (3,5%) sont les plus fréquentes, en particulier les déficiences visuelles (2,2%) et auditives (1,6%), suivies des déficiences motrices (1,2%) qui sont essentiellement les déformations des membres inférieurs ou supérieurs. Pour faciliter l'accès à une éducation de qualité pour ces personnes à part entière l'Etat camerounais prend ses responsabilités. Le décret N°90/1516 du 26 novembre 1990 fixant les modalités d'application de la loi N°83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées, lequel comporte des dispositions sur l'aide à l'éducation de cette cible, notamment la dispense d'âge, la reprise de classe et les prises en charge financières. C'est dans cette ordre que la signature de deux (02) lettres circulaires conjointes par le Ministère Des Affaires Sociales (MINAS.) et le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) respectivement les 02 août 2005 et 14 août 2007, visant à faciliter l'admission des élèves handicapés et les élèves nés de parents handicapés dans les établissements publics d'enseignement secondaire et leur participation aux examens officiels. Cette loi stipule en outre une valorisation de l'intégration scolaire ainsi qu'une égalité de tous les enfants dans l'accès à l'éducation et ceci sans prendre en compte les capacités mentales, physiques ou encore intellectuelles de celui-ci. Une telle initiative est d'ailleurs prévue dans un article de la loi du 13 avril 2010 relative à la protection et la promotion des personnes handicapées, lequel définit l'éducation spéciale comme celle qui « *consiste à initier les handicapés physiques, sensoriels, mentaux et polyhandicapés aux méthodes de communication appropriées en vue de leur permettre d'accéder à la scolarisation normale, et plus tard, à une formation professionnelle* ».

La composante scolaire d'encadrement des enfants présentant un handicap se distingue sur deux volets : les classes spéciales et les classes inclusives (CLIS). Les premières représentent un type de classe réservées uniquement aux enfants malades, autistes, ou souffrant

d'autres handicaps qui peuvent être moteur, intellectuel (Syndrome de Down) etc. ; la particularité du second type de classe ou d'école est le fait qu'elles soient mixtes dans leur fonctionnement. Une approche intégrative y est prônée. C'est qu'on s'est rendu compte que pour des enfants qui ont besoin d'apprendre à vivre, il était préférable de les mettre avec d'autres enfants qui sont certainement différents d'eux mais qui par contre leur apporteront beaucoup. Concrètement, il s'agit de classe d'intégration dans lesquelles des enfants handicapés en général sont inscrits et partagent les mêmes activités que les enfants typiques. Malgré toutes ces dispositions prises par les autorités et certains particuliers pour assurer l'intégration scolaire et l'insertion sociale de l'enfant handicapé, on observe une difficulté dans le développement des compétences et des acquisitions chez cet enfant qui est inscrit en classe due au fait que les encadreurs ne soient efficacement préparés à encadrer, à répondre aux besoins des enfants en situation de handicap dans un contexte où l'éducation se veut pour tous et surtout de qualité. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes intéressés de plus près à la question du développement des acquis chez l'enfant handicapé mental.

## **1.2. CONSTAT ET PROBLEME DE L'ETUDE**

Cette partie ressort les éléments de constat qui permettent d'émerger vers le problème de façon explicite, et en formulant une question de recherche nécessaire aux investigations futures. En effet, Gravel cité par Ebodé écrit : « *la recherche empirique se fonde sur l'observation du réel et sur l'étude des cas particuliers pour arriver à généraliser les faits ou les réalisations* ». (1994, p 10)

Ce sont les faits observés qui suscitent de l'interrogation, provoquent l'étonnement ou tout simplement un malaise à dissiper. Le processus heuristique trouve son fondement et son point de départ dans l'observation des faits, en ce sens qu'il concourt à leur trouver une explication adéquate.

### **1.2.1. Constat**

Le monde est régi par des interactions à caractère social débouchant sur des influences exemple de manière unilatérale ou bilatérale. C'est dans ce cadre que le transfert s'inscrit sur un plan relationnel susceptible d'influencer la nature des relations entre deux personnes. Ces dernières peuvent naître dans le cadre social, thérapeutique et éducatif simple, informel, formel ou institutionnalisé à l'instar d'un centre médical, d'une entreprise ou encore une école. Dans ces divers liens et rapport des uns et des autres sont régis par des codes et normes bien définis

que ces derniers se doivent de respecter scrupuleusement ; néanmoins, il advient que certains sortent du cadre de rapports prescrits pour se retrouver dans un tout autre type de rapport. Ils développent des relations affectives qui viennent changer le cours normal des choses. Les uns vont développer une attirance, et se laisser entraîner par les autres au point d'en devenir dépendant, on parlera alors de transfert.

En santé, les médias à travers le monde font état de ce que des liens forts se tissent entre patient et médecins. En effet, ces patients voient en leurs médecins la personne idéale qui n'a aucun défaut, qui comprend leurs souffrances et qui serait en même temps d'y remédier efficacement. Ils seront alors comme dépendants du médecin. Les statistiques nous montrent qu'aux USA, 8 % des patients présentent des élans amoureux pour leurs médecins, et que 3% de ces derniers reçoivent une réponse favorable de la part du médecin.

Au Canada, bien qu'il n'y ait pas de statistiques officielles à ce sujet, le phénomène prend une ampleur considérable. En dépit de l'éthique professionnelle et de la déontologie médicale qui s'insurgent contre de tels rapports, on assiste de plus en plus à des relations patient-médecin, patient-thérapeute ; c'est dire que le transfert est tout à fait présent dans cette frange sociale.

En France les chiffres sont encore plus parlants. Il y aurait 10% de médecins qui entretiendraient des relations interdites avec leurs patients dont 2% aboutiraient à des unions légalisées.

Ce phénomène de transfert n'est pas le seul apanage de la médecine conventionnelle. En thérapie ou en psychanalyse il est encore plus présent et plus connoté. Le patient fait inconsciemment du thérapeute l'objet de réactions affectives. Environ 90% des patients présentent un transfert soit positif, soit négatif. Ils refusent alors de se défaire du thérapeute au point de s'empêcher de guérir de peur de ne plus voir le thérapeute. Ou encore font tout pour attirer l'attention sur celui-ci.

Ce phénomène de transfert est aussi présent dans la tradithérapie africaine. Au Cameroun, on observe 80% des épouses des tradithérapeutes (qui sont quasiment tous polygames) sont des anciennes patientes jadis à la recherche de solution ou de guérison qui ont trouvé en la personne du thérapeute un homme dont elles ne voudraient plus se séparer. Ces thérapeutes répondent alors favorablement à cet amour que leurs vouent ces femmes malades au point de les accepter comme épouse et leur garantir ainsi une santé éternelle en quelques

sorte. La conception qu'a la société traditionnelle africaine et camerounaise en particulier du thérapeute favorise la naissance du phénomène de transfert dans la mesure où elle le fait paraître comme un « Dieu », ce qui fait naître des penchants affectifs chez des jeunes femmes au point où elles se rendent parfois malade pour se faire remarquer du tradithérapeute en espérant qu'il les sollicite en retour. Le transfert est alors bien présent dans la société traditionnelle camerounaise.

Le transfert, s'il est vrai qu'il est présent dans toutes les relations de la vie, il l'est bien plus encore dans le domaine éducatif ; en effet, on observe plusieurs manifestations du transfert en milieu éducatif. Partout dans le monde on peut relever les histoires des relations amoureuses entre élèves et enseignants.

Des élèves qui échouent pour ne pas se séparer de leurs enseignants tandis que d'autres fuient les classes ou encore font tout pour ne pas reprendre lesdites classes et être promus dans celle d'un enseignant qu'ils aiment bien.

Lors de nos stages dans les structures de la place nous avons constaté que certains enfants présentaient des comportements qui ne relevaient seulement du cadre de la relation unissant, c'est-à-dire la relation d'enseignant dispensateur ou facilitateur de l'accès au savoir à élève ou apprenant. Ces élèves étaient parfois très attachants voire, dépendants de la présence d'un enseignant précis, principalement l'enseignante titulaire de la classe pour s'adonner aux activités intellectuelles et faisaient par conséquent beaucoup de progrès en lecture, en écriture, d'autres même dans le langage. Ainsi ils semblaient vouloir attirer l'attention de la maitresse en levant la main sans raison, s'exécutaient rapidement dès que la maitresse donnait une consigne, s'appliquaient à faire la tâche autant qu'ils le pouvaient, manifestaient une très grande joie lorsqu'ils recevaient des félicitations de la maitresse. Cet état des choses durait le temps ou la période réservée à ladite maitresse qui ne semblait ne rien faire de différent ou d'extraordinaire pour susciter un tel intérêt. Cependant, il était toujours difficile pour eux de s'adonner aux activités conduites par les autres enseignantes telles que l'enseignante d'anglais ou de sport. Ils se repliaient au point de ne plus s'intéresser du tout aux activités que l'enseignante lui propose tout au long de la journée quelle que soit la sollicitation.

Après avoir observé ce phénomène un bon moment, nous avons constaté que ces enfants semblaient éprouver une affection pour la maitresse. Elle se manifestait par un large sourire lorsque la maitresse faisait son entrée et qui durait le temps de sa présence. Et quand elle s'en

allait ils s'attristaient au point de pleurer et d'être inconsolables. Nous avons alors pensé qu'il s'agissait d'un type d'affection dont ils investissaient la maitresse.

Cet état des choses a fait appel à notre connaissance de deux notions psychologie à savoir l'attachement et le transfert. L'attachement étant selon Bowlby un lien affectif très fort qui unit l'enfant à sa mère figure d'attachement primaire par excellence. Ce dernier se construit au moyen de tout ce qui est fait par la maman ou figure d'attachement pour subvenir à tout besoin de l'enfant. Ce lien d'attachement va déterminer son rapport affectif à toute autre personne tout au long de sa vie bien qu'il ne se construise que pendant les deux premières années de vie d'un individu. Les compétences relationnelles se construisent dès la petite enfance. Pour permettre cette construction, il faut que l'enfant ait acquis des habiletés affectives, cognitives et comportementales durant les deux premières années de sa vie. Ces habiletés se développent lors d'interactions entre l'enfant et autrui (Hay, 2005) et la théorie de l'attachement de Bowlby permet d'expliquer ces interactions. Selon Bowlby (1978), le comportement d'attachement est un comportement social indispensable aux nourrissons dès leur venue au monde, alors que leur développement n'est pas abouti et qu'ils sont encore immatures et très vulnérables. C'est un comportement qu'il décrit comme biologique et indispensable, devant servir à protéger l'enfant pour lui permettre de survivre. Celui-ci recherche alors une figure qui est appelée figure d'attachement et tisse un lien avec elle. La première figure est le plus souvent sa mère, mais il est aujourd'hui admis que le nouveau-né s'attache de manière générale à la personne qui lui donne des soins. Ce peut donc être le père, ou une nurse s'il est suffisamment longtemps en contact privilégié avec elle. Le lien qui unit l'enfant à la figure d'attachement est nommé lien d'attachement et celui qui unit la figure à l'enfant est le lien du soignant (Prior & Glaser, 2010).

Le comportement d'attachement peut être défini par tous les comportements juvéniles et innés produits par l'enfant et dont le but est la recherche de proximité avec la figure d'attachement (Bowlby, 1978). Cet attachement est de type vertical selon Hartup (1989) puisque ce qui caractérise ces personnes aux yeux de l'enfant, est leur pouvoir social supérieur par rapport à lui et leurs connaissances. Il recherche alors auprès d'eux la sécurité et la protection.

Bowlby (1978) énumérait cinq comportements dans sa première étude de 1958 ; les pleurs servent à l'enfant afin d'attirer sa mère et ses sourires la maintiennent près de lui ; grâce à la poursuite visuelle, il est capable de la suivre du regard et l'agrippement lui permet de rester

auprès d'elle ; enfin, la succion non nutritive permet au bébé de se détendre et d'être apaisé. Dès 1978, le babillage est ajouté par l'auteur comme étant comportement supplémentaire permettant à l'enfant d'attirer l'attention de sa mère ou de la maintenir auprès de lui. Le lien qui unit l'enfant à sa mère se crée de manière graduelle et demande la contribution des deux parties, mais ce qui va particulièrement déterminer la qualité de l'attachement est surtout la manière qu'a la première figure d'attachement de répondre à la manifestation des besoins du bébé. Effectivement, la sensibilité de la mère lui permet de percevoir et comprendre les signaux de son enfant, afin d'y répondre de la manière la plus adaptée (Lehalle & Mellier, 2013).

L'attachement joue un rôle important dans le développement de l'enfant. Il est probable que tous les phénomènes développementaux soient directement liés à celui-ci, mais ce rapport n'est encore pas clairement établi (Belsky & Cassidy, 1994). Selon Bowlby (1978), il y a un lien entre l'adaptation de l'enfant dans le monde social qui est le sien et la qualité de la relation qu'il entretient avec ses parents. Plusieurs études ont mis en évidence un lien entre la qualité de cet attachement et les compétences relationnelles futures. Un attachement sécurisé permet en général une meilleure acquisition de compétences variées tandis qu'un attachement insécurisé met plus souvent l'enfant dans des états d'anxiété, d'agressivité ou de retrait (Moss et al., 1999). Comme nous pouvons nous en rendre compte, le lien d'attachement est donc très important dans le développement de tout enfant. C'est ce lien qui va guider le futur affectif et social de tous les individus. L'attachement peut ainsi être considéré comme directement lié à la qualité des compétences développées par des enfants

Néanmoins, en présence des faits sus-évoqués, nous abandonnons cette première notion, la raison étant que la maitresse ne constitue pas figure d'attachement, du fait de son rapport à l'enfant dans le temps et dans l'espace.

Ceci nous emmène à nous pencher sur la seconde notion théorisée en psychanalyse, le transfert. Il stipule en bref qu'un individu projette sur un autre précisément, sur la personne de l'analyste ses sentiments de façon inconsciente et essaie de créer un rapport de dépendance ou de dominance ou encore de réciprocité. Les faits que nous avons observés nous montrent à suffisance que ces enfants essaient tant bien que mal d'attirer l'attention de leur institutrice au moyen de mécanismes dont eux-mêmes ne se rendent pas compte. D'où notre choix d'explorer de plus près cette question du transfert.

### 1.2.2. Problème de l'étude

Tout comportement humain est inexorablement lié à son passé. Le simple fait par exemple de n'avoir plus la possibilité de reconnaître les visages familiers ou les lieux que l'on fréquente pourtant quotidiennement constitue un handicap considérable pour les personnes qui présentent ce trouble, plus encore pour ceux des enfants qui sont en situation d'inclusion scolaire dans un environnement qui leur semblerait ou qui leur apparaîtrait hostile

L'étude du mécanisme transfert en situation éducative a fait l'objet d'activités de recherche intenses au cours des dernières années. Jusqu'à tout récemment, on croyait que la condition de handicap dans laquelle se trouve l'enfant trisomique contribuerait à limiter sa propension à transférer ses affects. Nous avons pu observer que le phénomène de transfert est bel et bien présent dans le cadre de la relation éducative. Freud reconnaît même son existence lorsqu'il souligne dans l'un de ses ouvrages : « *Le transfert est un phénomène humain général, il domine toutes les relations d'une personne avec son entourage humain* ». (Freud, 1925, p. 65).

A sa suite Filloux, (1989) pense que reconnaître l'existence du transfert quel que soit son cadre d'expression, c'est reconnaître les processus psychiques inconscients et les lois qui les gouvernent. « *Affirmer, que le transfert se retrouve partout, c'est en soi confirmer que le déplacement (substitution des objets inconscients) est un phénomène universel.* » (Glover, p 130, cité par Filloux, Ibid., p, 61)

Aussi seul le dispositif de la cure analytique permet la connaissance réelle du transfert et sa prise en compte. Malheureusement, hors de ce cadre sa nature demeure secrète. Or c'est dans ce secret que réside une condition essentielle d'accès à la maîtrise de pulsions, au développement de compétences et d'aptitudes utiles et indispensables pour toute vie en société, bref, à la socialisation. « *Le transfert phénomène affectif normal, gouverné par le mécanisme inconscient de ce déplacement est destiné à promouvoir l'adaptation Sociale.* » (Glover Ibid., p 159)

Parallèlement, dans le cadre de ces extensions de l'analyse, les premiers thérapeutes d'enfants montrent l'influence des conflits psychiques sur les inhibitions intellectuelles ou relationnelles précoces. Des observations, des récits d'expériences montrent les transferts en jeu dans la classe entre maître et élèves, les fantasmes liés à la relation pédagogique, ou la place des pulsions sexuelles ou agressives qui facilitent ou freinent l'apprentissage. Les thématiques

sont multiples, éclairant les fondements de l'obéissance de l'enfant aux adultes, les attitudes familiales causes de névrose, la méconnaissance du psychisme infantin.

Le problème que pose cette recherche scientifique est celui de la projection émotionnelle dans une situation d'enseignement apprentissage. En d'autres termes il est question de savoir comment les constructions que produit l'apprenant sur le plan des sentiments vis-à-vis de son enseignant influence ses acquisitions.

Ce problème nous met en évidence la réalité des données transférentielles dans la relation que l'apprenant peut avoir vis-à-vis de son enseignant. Force de cela nous avons formulé notre sujet comme suit : *transfert dans la relation éducative et acquisition des compétences chez les enfants trisomiques 21.*

### **1.3. LA QUESTION DE RECHERCHE**

Dans notre étude, nous aurons une question de recherche principale et des questions de recherche secondaires.

#### **1.3.1. Question principale de recherche**

La question principale nous permet de baliser notre étude, de lui donner une direction et ainsi mieux organiser nos idées afin de réaliser nos objectifs. Elle permet l'opérationnalisation du sujet de notre étude en vue d'une meilleure compréhension de celui-ci. Sur la base de son problème et de la formulation de notre thème, nous avons posé comme question de recherche, la question suivante :

*Le transfert des sentiments de l'apprenant sur son enseignant favorise-t-il l'acquisition des compétences de l'apprenant trisomique ?*

#### **1.3.2. Questions spécifiques**

Les questions secondaires ou spécifiques (QS) sont la décomposition de la question principale. Dans cette étude, nous en avons formulées deux :

*QS1 : Le transfert développé par l'enfant trisomique vis-à-vis de son encadreur dans favorise-t-il l'acquisition des compétences chez ce dernier ?*

Cette question trouve son fondement dans le fait que la relation éducative, bien que ne relevant pas de la cure, ne peut faire abstraction des dimensions inconscientes en présence qui

interagissent, participent d'une manière particulière à l'atteinte des objectifs. Il est donc nécessaire de s'interroger sur l'importance des rapports qu'établissent les élèves avec leurs enseignants, plus encore les enfants trisomiques dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Ce faisant l'on questionne le fait selon lequel les rapports impliquant l'affectivité peuvent affecter leur comportement, les aider à acquérir des connaissances plus facilement, les rendre plus intelligents, les conduire et les motiver à des actions impliquant l'apprentissage. Ainsi, nous cherchons à savoir comment les affects aident au développement de l'apprentissage des élèves dans la vie scolaire.

*QS2 : Le contre-transfert de l'enseignant favorise-t-il l'acquisition des compétences chez l'enfant trisomique ?*

S'agissant de notre seconde question de recherche, nous postulons que l'enseignant, dans sa classe, travaille avec des émotions, il les suscite et les régule, mais toujours dans le but de favoriser l'enseignement et les apprentissages. Dans cette optique, Les savoirs apportés par la clinique psychanalytique ainsi que les travaux de recherche réalisés dans cette approche dans le champ pédagogique, interrogent la connaissance dudit phénomène par les enseignants eux-mêmes, l'usage qu'ils peuvent en avoir, leur formation à cet usage dans le cadre de leur pratique pour parvenir à leur fin pédagogique.

#### **1.4. OBJECTIFS DE L'ETUDE**

D'après Grawitz (1990, p 481), préciser l'objectif d'une recherche c'est « *déterminer ce que l'on veut décrire ou mesurer, définir ce que l'on retient, mais aussi écarter un certain nombre de problèmes c'est-à-dire assigner les limites à l'enquête* ». Dans le cadre de notre étude nous avons deux types d'objectifs : l'objectif général et les objectifs spécifiques.

##### **1.4.1.Objectif général**

Les objectifs généraux d'une étude sont ceux dont l'aboutissement est évalué à long terme. Le transfert est présent quel que soit le type de relation qu'on entreprend et bien plus encore, dans la relation éducative d'une part et les enfants trisomiques en situation scolaire se doivent de faire des acquisitions durables en dépit de leur handicap d'autre part. Ainsi le présent travail a pour objectif de voir dans quelle mesure le transfert développé enfants trisomiques en situation scolaire aurait un impact sur l'acquisition des compétences de ces derniers. Ceci passe par la compréhension de la notion de transfert au sens analytique du terme, quels en sont les

ressorts psychiques inconscients impliquant tant le sujet enseignant, membre de notre dyade éducative, que l'enfant trisomique dans relation avec l'autre tel qu'ils se manifestent dans le champ éducatif. Enfin qu'est-ce que la psychanalyse peut apporter au niveau d'une connaissance de ce qui se joue dans la relation éducative.

Pour atteindre ce but général, il est important de passer par l'analyse des éléments plus détaillés et plus significatifs, que sont les objectifs spécifiques.

#### **1.4.2.Objectifs spécifiques**

Les objectifs spécifiques apparaissent comme étant les éléments à partir desquels nous allons pouvoir atteindre nos objectifs généraux. Aussi, pour être mené à bien, notre travail nous impose de chercher à repérer comment des états émotionnels, des affects peuvent s'immiscer et trouver des modes d'expression inconscients. Nous devons également analyser les phénomènes transférentiels ainsi que leur façon d'opérer, déterminer quelles sont les attitudes adoptées par les enseignants vis-à-vis des transferts dans le rapport éducateur-élève et enfin évaluer quelle en serait l'incidence sur le développement général des élèves trisomiques. Nous formulerons alors nos objectifs spécifiques comme suit :

**OS<sub>1</sub>**- montrer que le transfert développé favorise l'acquisition des compétences chez les enfants trisomiques en situation scolaire.

**OS<sub>2</sub>**-montrer que le contre-transfert de l'enseignant favorise sur l'acquisition des compétences chez les enfants trisomiques en situation scolaire.

### **1.5. INTERETS ET PERTIENENCE DE L'ETUDE**

Sous ce titre, nous nous proposons de dégager trois centres d'intérêts qui nous semblent rattachés à notre sujet et la pertinence de notre étude.

#### **1.5.1 Intérêts de la recherche**

Selon Sillamy (2006 :145), l'intérêt est « ce qui importe à un moment donné ». Vue sous cette perspective, notre travail présente un triple intérêt : personnel, social et scientifique ou théorique.

##### **1.5.1.1. Intérêts du point de vue personnel**

Elle nous permettra également d'avoir plus d'amples connaissances tant sur les enfants porteurs d'une trisomie 21 ainsi que les différentes particularités propres à leur handicap que sur la

notion de transfert dans le champ éducatif et en accompagnement psycho-éducatif spécialisé. Par ailleurs, cette étude nous permettra d'achever notre formation.

#### **1.5.1.2. Intérêts du point de vue social**

La scolarisation des enfants trisomiques se heurte souvent au problème de leur handicap et de la difficulté à exprimer clairement leurs émotions. La plupart des familles ayant des enfants trisomiques sont très peu convaincues du potentiel de ces enfants. Ainsi, sur le plan social, cette étude permettra d'intégrer les changements de conception que les familles en général et en particulier la famille camerounaise ont sur ces derniers et comprendre que l'enfant trisomique est capable de manifester l'amour et même exprimer ses affects autant qu'un enfant typique, qu'il peut tout aussi développer une autonomie et être utile pour la société en général et sa famille en particulier.

Cette étude peut permettre aussi à l'entourage des personnes présentant la trisomie 21 et en particulier leurs parents, de comprendre que cet état des choses n'est pas une fatalité et qu'ils doivent apporter un soutien à leur enfant dans son évolution vers une autonomie au sens large du terme.

#### **1.5.1.3. Intérêt théorique**

Cette étude trouve son originalité en ce qu'elle amène à reconnaître le travail de l'inconscient dans le système de classe ainsi sa prise en compte via son interprétation. L'approche psychanalytique pose en effet la question de ce qui, dans la relation éducateur-élève, est mis en œuvre dans le transfert, soit les projections ou les identifications soutenues par la réalité en termes de désirs et de fantasmes. Ceci implique de savoir en quoi les savoirs issus de la théorie clinique psychanalytiques sont susceptibles d'application dans le domaine éducatif. Ou encore comment les pratiques, les méthodes d'enseignement, d'accompagnement en éducation spécialisée peuvent davantage bénéficier de l'apport de psychanalyse ;

#### **1.5.2. Pertinence de la recherche**

Les travaux scientifiques de la haute autorité de santé mettent en évidence des pistes d'actions appropriées en matière d'éducation et rééducation. Ces travaux ont montré que plus tôt l'éducation est mise en œuvre, mieux elle est adaptée à cette population spécifique et meilleures seront les chances d'une insertion sociale et professionnelle à l'âge adulte. Sans nier les difficultés qu'elle peut faire naître de la mémoire, l'acquisition des compétences.

### **1.6. FORMULATION DES HYPOTHESES**

L'hypothèse suppose une affirmation provisoire suggérée comme explication d'un phénomène. Elle sert à engager une réflexion plus ou moins approfondie et orientée vers des informations plus ou moins précises. Pour Grawitz (2000 : 398), « *l'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à formuler une relation entre des faits significatifs. Même plus ou moins précise, elle aide à sélectionner des faits observés. Ceux-ci*

*rassemblés ; elle permet de les interpréter, de leur donner une signification qui, vérifiée, constituera un élément possible de début de théorie ».*

On comprend au travers de cette position de Grawitz qu'une hypothèse est donc une affirmation provisoire concernant la relation supposée entre deux ou plusieurs variables et qui, après l'expérimentation peut être confirmée ou infirmée. Partant de ce postulat, nous avons émis une hypothèse générale et plusieurs autres hypothèses opérationnelles.

### **1.6.1. L'hypothèse générale**

On peut dire que l'hypothèse générale est la réponse à la question principale. C'est elle qui guidera notre réflexion tout au long de ce travail ; elle est le fil conducteur. Ainsi, dans ladite étude, l'hypothèse générale est la suivante :

**HG : le transfert des sentiments de l'apprenant sur l'enseignant favorise l'acquisition des compétences chez les enfants trisomiques.**

### **1.6.2. Les hypothèses de recherche**

Partant du postulat que l'hypothèse de recherche est une supposition qui est avancée pour guider une investigation, sa formulation évoque les éléments mesurables et manipulables dans l'expérimentation. Les hypothèses de recherche permettront de mener à bien cette recherche puisqu'elles sont non seulement les caractéristiques de l'hypothèse générale, mais aussi plus concrètes à manipuler et constituent des propositions de réponse aux aspects particuliers de l'hypothèse générale sous une forme facilement mesurable, avancée pour guider cette investigation. Elles consistent en une opérationnalisation de l'hypothèse générale.

Ainsi avons-nous formulé deux hypothèses opérationnelles qui répondent à nos questions secondaires, elles-mêmes rendant compte de la congruence entre les objectifs et les hypothèses. Ce sont :

**HR<sub>1</sub>** : le transfert développé favorise l'acquisition des compétences chez les enfants trisomiques.

**HR<sub>2</sub>** : le contre transfert de l'enseignant favorise l'acquisition des compétences chez enfants trisomiques.

## **1.7. DELIMITATION DE L'ETUDE**

L'étude a été délimitée selon un triple point de vue théorique, géographique et temporel.

### **1.7.1. Délimitation théorique**

Sur le plan théorique, notre thème porte sur « *le transfert dans la relation éducative et l'acquisition des compétences chez les enfants trisomiques* ». Privilégier cet axe qu'est l'acquisition des compétences de l'enfant trisomiques est primordiale car cette dernière est difficile pour à cerner et pose de nombreux problèmes à la communauté scientifique.

### **1.7.2. Délimitation géographique**

Du point de vue géographique, cette étude s'adresse à un groupe humain bien défini : les enfants atteints de trisomie qui sont scolarisés à l'Ecole Primaire et Maternelle les Dégourdis de Yaoundé situé au quartier Mbenda (montée Jouvence) dans le troisième arrondissement de la ville.

### **1.7.3. Délimitation temporelle**

Du point de vue temporel, cette étude s'est déroulée sur une période de sept (7) mois durant laquelle nous avons eu la chance de nous imprégner des méthodes de prise en charge psychosociales et psychopédagogique des enfants à besoins éducatifs spéciaux, particulièrement des enfants atteints des troubles envahissant du développement et des enfants T21.

## **1.8. DEFINITION DES CONCEPTS DE LA RECHERCHE**

La polysémie des expressions françaises est généralement le point de départ des diverses discordes et des malentendus entre les chercheurs. Selon Durkheim (1895) « *le savant doit toujours définir les choses dont il traite, afin que l'on sache et qu'il sache de quoi il est question* ». Ainsi, dans le souci d'éviter toute ambiguïté conceptuelle, l'influence qu'aurait la gestion du transfert dans la relation éducative sur l'acquisition des compétences chez les enfants trisomiques nécessite un examen de sens des mots. Tout ceci pourrait être abordé autour des concepts clés suivants : le transfert, la relation éducative, l'acquisition des compétences, l'enfant trisomique.

### **1.8.1. Transfert et contre-transfert**

#### **18.1.1. Le transfert**

Posons d'emblée que le concept de transfert s'inscrit dans le corpus théorique de la psychanalyse d'une manière radicale puisque selon Freud il constitue tout à la fois le principal agent de la cure et le principal obstacle à sa conduite. Le terme même de transfert renvoie à plusieurs acceptions.

Revenant à l'étymologie, nous retenons celle de déplacement. Ce qui était à tel endroit se trouve porté à tel autre. A ce propos le dictionnaire Le Petit Larousse Illustré le définit comme « l'action de transférer, le passage de quelque chose d'un lieu à un autre ». Le verbe transférer retient notre attention. Il est la suite définit comme « transporter, porter quelque chose d'un lieu à un autre, déplacer, faire passer d'un lieu à un autre. » Le mot « transfert » apparaît en français, pour la première fois, en 1724. On l'aurait emprunté du latin. « Transférer » à la signification de translation, impliquant donc le mouvement. Mais il y a aussi un sens juridique « Prémonitoire du sens analytique, il désigne le fait de déplacer une personne dans une autre situation ou statut que ceux où elle était antérieurement ».

Le mot, en allemand, *Übertragung*, signifie bel et bien « transférer », mais aussi d'autres types d'action : transporter quelque chose, donner quelque chose à quelqu'un comme tâche à accomplir. C'est aussi contaminer, transmettre une maladie.

Il y a aussi le « champ sémantique du mot transfert » dans l'œuvre de Freud Le « processus de transfert » (*Übertragungsvorgang*) signifie : si l'on pense à partir du « patient » qui « transfère » sur l'analyste, on dira qu'il a une « inclination au transfert » (*Übertragungsneigung*), une « attitude de transfert » (*Übertragungseinstellung*), mais aussi un « comportement de transfert » (*Übertragungsverhalten*). En ce qui concerne la « relation transférentielle », nous avons les mots allemands : *Übertragungsbeziehung* et *Übertragungsverhältnis*. Nous avons aussi la première occurrence du sens du mot transfert : la résistance de transfert (*Übertragungswiderstände*).

Dans ces différentes déclinaisons, nous pouvons retenir le sens du « mouvement » qui est noté par le mot transfert, Mais aussi cette palette sémantique : déport, délégation, transmission, émission, contagion, projection, virement, report, traduction. Pour finir, sachons que Freud a toujours mis en rapport le mot transfert avec la résistance à la cure analytique, mais aussi au fait de répéter un certain comportement en analyse.

Mais sur le plan analytique, Il consiste à déplacer sur la personne de l'analyste les affects vécus et ressentis durant l'enfance. Selon le Vocabulaire de la psychanalyse par Laplanche et Pontalis, « Le transfert désigne le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établi entre eux et éminemment dans le cadre de la relation analytique. Il s'agit là d'une répétition de prototypes infantiles vécue avec un sentiment d'actualité marqué » (1967, p 523).

Nous notons là qu'il s'agit pour un sujet de prendre ses charges émotionnelles et en investir un autre. Il fera partir de lui une force pulsionnelle avec des représentants psychiques inconscients enfouis depuis par un refoulement qu'il attribue à l'autre par les mécanismes de projection et d'identification. Le transfert est donc une réédition doublement erronée des fantasmes précoces du sujet du fait de la cure.

Selon **Freud**, « On appelle « transfert » la caractéristique frappante des névrosés à développer vis-à-vis de leur médecin des rapports affectifs tendres ou hostiles, qui ne sont pas fondés dans la situation réelle, mais proviennent de la relation des patients à leurs parents (complexe d'Œdipe). Le transfert prouve que même l'adulte n'a pas surmonté son ancienne dépendance infantile ; elle coïncide avec le pouvoir que l'on a appelé « suggestion » ; seul son maniement, que le médecin doit apprendre, le rend capable d'amener le malade à surmonter ses résistances intérieures et à supprimer ses refoulements ». (Freud, 1926, *Psycho-Analysis*, in Résultats, idées, problèmes, II, Puf, 1985, p.153-160)

Dans le cadre de notre travail nous définirons le transfert comme étant le fait d'envoyer et attribuer à autrui ses sentiments au moyen soit de la projection, soit de l'identification pour créer soit une relation d'influence, soit une relation de dépendance dans un lien de réciprocité.

### **1.8.1.2. Contre-transfert**

Le contre-transfert est une projection inconsciente des affects du thérapeute, liés à son histoire personnelle, en réponse à ceux reportés par le patient sur lui. Ce terme fait référence à la réaction émotionnelle du thérapeute à l'égard du patient. C'est « l'influence du patient sur la sensibilité inconsciente du médecin » (Freud, 1910). Barreyre (2014) pense que le contre-transfert qui désigne l'ensemble des sentiments et des réactions de l'analyste vis à vis de l'analysant. A cet effet, Laplanche et Pontalis le définissent alors comme « l'ensemble des réactions inconscientes de l'analyste à la personne de l'analysé, et plus particulièrement au transfert de celui-ci » (1967, p103). Il peut être considéré comme un obstacle au processus thérapeutique, dès lors que les conflits non résolus du thérapeute sont introduits dans sa relation avec le patient, ce qui conduit à une réduction de la capacité d'objectivité du thérapeute. On parle alors de contre-transfert « anormal » ou « actif ».

Les émotions suscitées chez un thérapeute ayant conservé une certaine objectivité peuvent être considérées comme ayant été induites par le patient. Ce type de lien, qui trouve

souvent son origine dans le passé du patient, peut alors servir de base d'interprétation et être utilisé au service du processus thérapeutique. Ce type de contre-transfert est appelé «réactif ».

Lacan pour sa part, pense que la notion de **contre-transfert** est fautive : c'est un **transfert à deux**. Il écrit-il dans le Séminaire livre I « le transfert est un phénomène où sont inclus ensemble le sujet et le psychanalyste ».

Dans le cadre de notre étude nous retiendrons que le contre-transfert est une réponse affective inconsciente apportée à l'apprenant par son encadreur alors que se déroulent les activités qui leur servent de plate-forme d'interaction.

### **18.1.3. Relation éducative**

Pour comprendre ce concept, il est nécessaire de l'éclater en les deux termes qui le constituent à savoir relation et éducation.

#### ➤ **Relation**

Le [larousse.fr](http://larousse.fr) définit la relation comme le caractère, l'état de deux ou plusieurs choses entre lesquelles existe un rapport.

Le-dictionnaire.com pour sa part définit la relation comme étant « le rapport d'une chose à l'autre ou encore la relation entre deux objets, telle qu'une variation de l'un entraîne une variation de l'autre. »

Nous pouvons définir la relation comme étant un rapport impliquant une ou plusieurs parties qui interagissent les unes avec les autres partageant de fait des centres d'intérêt communs.

#### ➤ **Education**

Le terme éducation vient du participe passé du verbe latin educare (nourrir, instruire), mais également du verbe educere (« conduire en dehors de », ou mieux encore, « conduire hors de soi-même », de là les termes de conduire, déduire, introduire, dérivés de Dux, Ducis, « chef »).

L'auteur latin Catulle utilise le verbe educere pour donner l'idée de « faire naître, s'ouvrir, émerger » et, postérieurement, Virgile lui donne le sens de « instruire un enfant ». Certes à l'observation, nous pensons que les deux origines du concept éducation ne sont pas

incompatibles. En effet, en termes actuels, nous pourrions dire que le fait de nourrir serait l'action de proposer des contenus divers pour la socialisation et conduire en dehors de serait l'action à partir de laquelle l'apprenant construit des manières spécifiques de s'approprier théoriquement et pratiquement de ces concepts/actions à travers d'innombrables médiations, toutes à caractère social.

La notion d'éducation peut également se comprendre comme l'art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie. Selon le dictionnaire le « Petit Larousse » (1994), l'éducation est « l'action de former, d'instruire quelqu'un ; manière de comprendre, de dispenser, de mettre en œuvre cette formation ». Pris dans ce sens, tout le monde est en pratique, d'accord pour considérer que certains savoirs essentiels font partie du bagage minimum du citoyen, et qu'inversement il n'est pas d'enseignement possible sans un minimum de conventions pures (comme l'alphabet par exemple) et de capacités relationnelles, donc d'éducation.

Durkheim (1975), le premier à lier la socialisation à l'institution scolaire, décrit l'éducation comme un processus de socialisation essentiel pour assurer la cohésion, donc la survie et la continuité d'une société. Il la définit comme suit : « l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mures pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné ». (Durkheim 1975). L'éducation crée chez l'enfant l'être social (idées, valeurs et habitudes de son groupe). A côté de lui, nous avons également les idées de Kant sur l'éducation pour le développement de l'humain.

Selon Kant (1963), l'idée pédagogique fondamentale est que « l'éducation est absolument nécessaire au développement de l'humanité ». Pour lui, tous les hommes ont « un tel penchant pour la liberté » qu'il faut les « accoutumer de bonne heure à se plier aux prescriptions de la raison ». D'où le terme générique « l'Homme n'est rien que ce que l'éducation fait de lui ». Il précise que c'est « ravissement que de se représenter la possibilité de toujours mieux développer la nature humaine par l'éducation et de la porter à une forme adéquate à l'humanité ».

L'éducation est une œuvre qui doit se parfaire à travers de multiples générations, dont chacune progressera vers la perfection de l'humanité par un « développement gradué et conforme à cette fin » de toutes les dispositions humaines naturelles.

Pour nous, l'éducation est une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet. Il s'agit donc de l'action de développer un ensemble de connaissances et de valeurs morales, physiques, intellectuelles, scientifiques, etc. considérées comme essentielles pour atteindre le niveau de culture souhaitée.

Pris dans ce sens, nous dirons que le concept d'éducation ne peut pas être dissocié de l'idée d'objectif d'éducation de qualité. Car, globalement l'éducation devrait permettre de travailler sur le système psychique des apprenants pour transformer et enrichir leurs connaissances, développer leurs capacités et leurs manières de concevoir et d'agir dans le monde.

#### ➤ **Relation éducative**

Gaberan définit la relation éducative comme un temps et un espace où une personne requise pour ses compétences accompagne une autre (enfant ou adulte) à passer du vivre à l'exister. Il s'agit de l'aider à se connaître, s'accepter, lui apprendre à faire ses propres choix au regard de ses capacités, à se transformer en acteur de sa propre vie, advenir à ce qu'elle veut devenir. Plusieurs peuvent être partie prenante de cette entreprise et certains même y sont acteurs sans s'en rendre compte. Ainsi en est-il des parents qui décident de l'heure du coucher ou apprennent à leurs enfants les règles de conduite ou encore leur demande rendre service. Il en est de même pour les éducateurs des centres sociaux qui proposent des activités ou un enseignant qui donne une consigne de travail, ou encore un pédagogue qui met en œuvre une pédagogie de l'autonomie et est prêt à expliquer en détails aux élèves ce qu'il attend d'eux.

Ceci nous amène à un terme qui mérite d'être éclairci dans cette étude, la relation pédagogique. Elle « s'établit par l'intermédiaire de la tâche scolaire, définie par des programmes contenant des objectifs explicites, effectués en respectant des modalités fixées par des instructions ou circulaires officielles, dans un milieu architectural spécifique, selon le rituel de l'emploi du temps » (Postic, 2001).

Cette relation pédagogique se limite à une transmission des connaissances, d'un ensemble de savoirs sans tenir compte de la particularité de la personne en face. Bien que

faisant partie de la relation éducative, «la relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant. » (Postic, 1994. P9).

La relation pédagogique apparaît ici comme une sous-catégorie de la relation éducative. La relation pédagogique est donc une instance particulière de la relation éducative dans un dispositif éducatif particulier. C'est dans ce sens que nous emploierons de façon alternée les termes « relation pédagogique » et « relation éducative ».

Dans le cadre de notre travail nous définirons la relation éducative comme étant le rapport qui existe en l'enseignant, le formateur et l'élève l'apprenant et selon lequel l'enseignant-éducateur agit sur l'élève pour susciter et développer chez lui un certain nombre d'aptitudes physiques, intellectuelles et morales pour son insertion sociale future et ce dernier (l'élève) s'y adonne au moyen d'exercices d'activités et tâches qu'il réalise. C'est donc cette relation qui est le cadre d'expression de l'instruction, de la formation et de l'éducation voulues pour un individu donné. Celle-ci se déroule dans un cadre précis à savoir une institution.

## **1.8.2. Acquisition des compétences**

### **1.8.2.1. Acquisition**

Activité qui comprend la construction de représentation et la mémorisation de celles-ci. Les informations que nous recueillons dans notre environnement donnent lieu à l'élaboration d'une représentation de cet environnement. Certains auteurs font la différence entre la « représentation » considérée comme une construction circonstancielle, disponible en mémoire opérationnelle, et la « connaissance » considérée comme une construction stable présente dans la mémoire à long terme. (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, P. 135)

L'Acquisition est l'accroissement des connaissances et modification et modifications du comportement intervenant au cours du développement. (Grand dictionnaire de la psychologie, p 6).

### 1.8.2.2. Compétence

Le terme de compétence est polysémique et peut prendre, selon les disciplines, des acceptions différentes. Afin de clarifier cette notion de compétence, on peut faire référence à des définitions du dictionnaire et de quelques auteurs.

La compétence est selon Le Dictionnaire Le petit Larousse, « une capacité ou une habilité ». (P. 277). De manière générale, une compétence est une aptitude à pouvoir réaliser de manière efficace une tâche quelconque. Tilman & Grootaers (2006) la définissent comme une aptitude à réaliser efficacement une action donnée c'est-à-dire un savoir agir qui requiert la maîtrise d'un certain nombre d'aptitudes telles que les connaissances, les capacités cognitives, les habiletés manuelles et les attitudes socioaffectives afin de les mobiliser dans la résolution des problèmes.

Pour Merieu (1989), la compétence est un savoir identifié, mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé

Le Boterf (1994), dit de la compétence qu'elle est de l'ordre du savoir-mobilisé. Pour Perrenoud (1999) une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées.

Les compétences sont d'une très grande diversité. Les compétences générales (ou encore transférables) facilitent la réalisation de tâche nombreuses et variées ; les compétences spécifiques ne sont à l'œuvre que dans les tâches très particulières. Certaines compétences facilitent les apprentissages et la résolution de problèmes nouveaux, d'autres facilitent les relations sociales et la compréhension entre les personnes. Certaines compétences portent sur des savoirs, d'autres sur des savoir-faire, d'autres encore sur des savoir-être et savoir-vivre. Dans la psycholinguistique de Chomsky, la compétence est la capacité pour un individu d'émettre et de comprendre des phrases nouvelles. Les phrases effectivement émises et comprises et de comprises définissent la performance. Dans le domaine éducatif, la compétence est parfois assimilée au niveau d'efficacité auquel on peut s'attendre compte tenu des aptitudes manifestées par l'apprenant. Les performances observées peuvent être inférieures ou supérieures à la performance prédite qu'est alors la compétence. (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, P. 181-182)

Afin de pouvoir rendre plus opérationnel cette notion de compétence. Tilman & Grootaers (2006) proposent :

- Les connaissances c'est-à-dire les informations, les notions, les procédures acquises mémorisées et reproductibles par un individu dans un contexte donné ;
- Les capacités c'est-à-dire les opérations mentales, les mécanismes de la pensée que l'individu met en œuvre quand il exerce son intelligence ;
- Les habiletés c'est-à-dire les perceptions, les mouvements, les gestes acquis et reproductibles dans un contexte donné s'avérant efficace pour atteindre certains buts dans le domaine gestuel (physique et manuel) ;
- Les attitudes c'est-à-dire les comportements sociaux ou affectifs acquis par les individus et mobilisables dans des domaines de la vie domestique et ou professionnelle.

La compétence est en définitive la caractéristique positive d'un individu témoignant de sa capacité à accomplir certaines tâches qui lui incombent. Une compétence est une combinaison de connaissances, d'aptitudes (capacités) et d'attitudes appropriées à une situation donnée.

### **1.8.2.3. Acquisition des compétences**

C'est l'ensemble des capacités, des habilités qu'un individu se procure au cours de son l'existence.

Nous définirons cette notion comme étant le développement d'un ensemble de connaissances, des savoirs obtenus par l'élève sur les plans intellectuels physique et moral au moyen de l'étude de l'exercice et de l'apprentissage dans le cadre d'une relation éducative précise menée en institution.

### **1.8.3. Enfant Trisomique**

#### **1.8.3.1. Enfant**

Le terme « **enfant** » vient du latin « *infantia* » qui veut dire défaut de maturité. L'enfant est défini comme toute personne dont l'âge varie de la naissance à l'adolescence, puis vient la puberté. Cette période se subdivise en trois périodes ou étapes, variables selon les auteurs et les fonctions étudiées. Ces étapes :

- la première enfance (de 0 à 3 ans)

- la deuxième enfance (de 3 ans à 6-7 ans)
- la troisième enfance (de 6 ans à 11-12 ans)
- ensuite vient la puberté (11 ans et plus).

L'Afrique par contre a une conception autre de l'enfant, c'est ainsi qu'en nous référant à la Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant (1990), l'« enfant » est tout être humain âgé de moins de dix-huit ans et qui a des droits et des devoirs. Comme droits de l'enfant selon cette charte, il bénéficie du droit à la vie, un nom à sa naissance, une nationalité, l'éducation, la santé et bien d'autres.

La pédagogie moderne ne considère donc plus l'enfant comme un adulte en miniature mais comme un être particulier, ayant une organisation particulière, soumis à des lois qui lui sont propres. (Etaba Obama., 2016. P. 13-14)

Nous définirons donc l'enfant comme un être humain situé dans la période de la vie située entre la naissance et l'adolescence appelée enfance, un individu en plein développement. L'enfance étant une période au cours de laquelle s'opèrent des acquis majeurs très facilement, du fait des périodes dites sensibles pour certaines acquisitions l'instar du langage, lesquelles deviennent quasi impossible de lorsque ces périodes sont dépassées sans réalisations.

### **1.8.3.2. Trisomie**

La Trisomie c'est une anomalie génétique qui caractérise par la présence en triple exemplaire, dans une cellule ou un organisme diploïde, d'un chromosome entier ou d'un segment de chromosome. Ainsi on a la trisomie de la 8<sup>ème</sup> paire, la trisomie de 11<sup>ème</sup> paire, la trisomie de la 13<sup>ème</sup> paire la trisomie de la 18<sup>ème</sup> paire de chromosome, la trisomie de la 21<sup>ème</sup> paire... Nous nous intéressons à la trisomie de la 21<sup>ème</sup> paire ou trisomie 21.

**La Trisomie 21** (parfois syndrome de Down ou, anciennement, mongolisme), est une anomalie chromosomique congénitale provoquée par la présence d'un chromosome surnuméraire pour la 21<sup>e</sup> paire. Ses signes cliniques sont très nets, un retard cognitif est observé, associé à des modifications morphologiques particulières.

### **1.8.3.3. Enfant trisomique :**

Nous définirons un enfant trisomique comme un être humain en développement atteint de trisomie 21 ayant une morphologie particulière et présentant un retard mental parfois léger ou profond.

Ce chapitre nous a permis de présenter tour à tour les raisons du choix de notre sujet, de poser le problème ainsi que la question de recherche, d'émettre les hypothèses de recherche par rapport à l'objectif général fixé et enfin de clarifier les concepts clés de ce travail. Ceci nous amène à franchir le cap du chapitre 2, la revue de la littérature autour de notre sujet.

## CHAPITRE 2. DU TRANSFERT DANS LA RELATION EDUCATIVE A LA VIE AFFECTIVE DE L'ENFANT TRISOMIQUE 21

Dans cette partie du travail nous aborderons la question des affects positifs qui sont en jeu dans la relation éducative et ce en tant qu'accompagnant des personnes aux personnes aux besoins éducatifs spécifiques plus particulièrement les enfants T21 dont nous montrerons la particularité affective. Nous montrerons l'intérêt que nous avons à donner à la reconnaissance et au plein emploi de la dynamique transférentielle et contre-transférentielle car ce sont des points d'ancrage précieux dans toute prise en charge visant le soin et l'éducation des enfants trisomiques. Mais pour cela, il faut savoir de quoi l'on parle. Dans cette perspective, nous aborderons les questions du transfert, du contre-transfert, de la rencontre, du cadre de cette dernière, de la « bonne distance » à adopter au sein de celle-ci et ayant au préalable présenté l'enfant trisomique 21 dans ses particularités affectives.

### 2.1.GENERALITES SUR LA TRISOMIE 21

La trisomie 21 est l'anomalie chromosomique la plus fréquente dans l'espèce humaine. Si ses grandes caractéristiques sont en général connues, ses origines précises peuvent être plus diversifiées que l'on est souvent tenté de le penser. Ainsi dans cette partie nous allons nous appesantir sur l'évolution historique du concept, son épidémiologie, ses origines génétiques et son impact dans la vie du sujet trisomique 21, d'une part et les particularités de la vie affective d'un enfant trisomique d'autre part.

Selon Brin-Henry et al. (2004), la trisomie 21 est une « *anomalie liée à la présence dans les cellules d'un chromosome surnuméraire sur la 21e paire. Ce chromosome surnuméraire permet d'expliquer l'ensemble de la symptomatologie [...]* ». La trisomie 21 est donc une anomalie d'origine génétique.

#### 2.1.1. Histoire et évolution du concept

La trisomie 21 est la première aberration chromosomique décrite chez l'homme. Elle a été révélée pour la première fois par Esquirol en 1833, qui fait part d'une curieuse maladie mentale. Mais c'est en 1846, que le docteur Edouard Séguin décrit le faciès très caractéristique des individus trisomiques et en donne ainsi une description clinique plus complète. Vingt ans

après (1866), Langdon Down médecin anglais attire l'attention du monde scientifique sur un groupe d'enfants arriérés mentaux avec un faciès particulier d'où le nom de syndrome de Down.

L'année 1959 marque un véritable tournant dans la recherche sur la trisomie 21, l'on a pu trouver une explication à l'origine du syndrome appelé par Down le mongolisme. En effet le Docteur Jérôme Lejeune et son équipe mettent en évidence la présence d'un chromosome surnuméraire au niveau de la paire 21, d'où le nom de « trisomie 21 ».

L'appellation syndrome de Down pour désigner la condition connue aujourd'hui étiologiquement comme trisomie 21 a été proposée par le bureau éditorial de la revue médicale anglaise « The Lancet » suivant une motion transmise par dix-neuf médecins et généticiens anglo-saxons (dont Norman Langdon Down, petit-fils de John) de façon à remplacer l'expression « idiotie mongolienne » utilisée depuis la publication des principes de Langdon Down en 1866. Le groupe en question a suggéré plusieurs appellations possibles.

En 1965 l'appellation de Syndrome de Down a été confirmée par l'organisation mondiale de la santé à la suggestion (devant l'Assemblée des Nations Unies) de la République Populaire de Mongolie ; à une époque où on ne pouvait prétendre ignorer le travail séminal de Lejeune et ses collaborateurs sur l'étiologie génétique du syndrome. Grâce aux travaux de développement des techniques de cytogénétique et du clonage positionnel, les cartes génétiques et physiques du chromosome 21 ont été obtenues au début des années 90. En 2000, une nouvelle étape est franchie avec le séquençage du chromosome 21. Toujours au cours de cette même année, le magazine anglais Nature présente la séquence complète du chromosome 21 établie par 62 chercheurs internationaux qui ont contribué cette étude. (Hattori et al, 2000).

En décembre 2011, l'Assemblée générale des Nations unies a décidé de proclamer le 21 mars Journée mondiale de la trisomie 21, qui sera célébrée chaque année à partir de 2012. Cette date du 21/03 est hautement symbolique : elle fait référence aux 3 chromosomes 21 à l'origine de la maladie. Le but de cette Journée est d'inviter tous les États Membres, les organismes compétents du système des Nations-Unies et les autres organisations internationales, ainsi que la société civile, y compris les organisations non gouvernementales et le secteur privé, à sensibiliser et informer l'opinion publique sur la trisomie 21.

### **2.1.2. Epidémiologie de la trisomie 21**

La trisomie 21 est l'aberration chromosomique la plus fréquente, sa prévalence et son incidence varient considérablement en fonction des pays, du mode de recensement des données, de la répartition de l'âge maternel dans la population considérée, du recours au diagnostic prénatal et de l'application de politiques de dépistage systématique (Chokairi et al., 1998 ; Boulvain et al., 2008 ; Loane et al., 2013).

#### ❖ **Dans le monde**

A l'échelon européen, de grandes disparités de pratiques anténatales existent, comme en témoignant les données des registres européens (Dolk et al., 1991 ; Loane et al., 2013). La proportion des cas de trisomie 21 diagnostiqués in utéro et les grossesses interrompues varie de 0% en Pologne à 73.1% en France pour la période de 1990 à 2009 (Loane et al., 2013), d'où une variation considérable de la prévalence de cette maladie d'un pays à un autre. Elle varie de 13.3 en Ukraine à 31.4 pour 10 000 naissances en France dans la période de 1990- 2009 (Loane et al., 2013). Malgré un taux de dépistage anténatal moyen de 46.9%, la prévalence recueillie a plus ou moins augmenté et atteint 22.02 pour 10 000 naissances dans la période de 1990-2009.

Une étude récente effectuée en Californie montre la même tendance avec une prévalence de 11.5 pour 10 000 naissances vivantes (Dzurova et Pikhart, 2005). En Amérique du sud, la prévalence de trisomie 21 est de 15 pour 10 000 au Chili dans la période de 1990-2001 (Nazer et al., 2003). Dans une autre étude, cette prévalence a augmenté significativement dans le même pays et atteint 29.6 pour 10 000 naissances vivantes (Ojeda et al., 2005).

#### ❖ **En Afrique**

Le syndrome de Down devrait exister dans toutes les catégories de populations au regard de sa pathogénie (Alao et al., 2010). Il est bien connu et abondamment étudié et rapporté aux Etats-Unis et en Europe. Il est cependant, rarement rapporté dans les pays en voie de développement (Kava et al., 2004 ; Lampret et Christianson, 2007 ; Oredugba, 2007 ; Ramirez et al., 2007). Cette rareté est probablement en rapport avec la disponibilité de connaissances et/ou de compétences dans la génétique clinique et chromosomique (Alao et al., 2010).

Le syndrome de Down connaît une certaine stabilité en termes de prévalence dans les pays développés vus les moyens de dépistage et de diagnostic avec les possibilités d'arrêt médical des grossesses (Egan et al., 2004 ; Collins et al., 2008). Devant l'absence de mesures

similaires dans les pays en voie de développement, sa prévalence mais surtout son incidence seront élevées (Aloa et al., 2010 ; Weijerman et Peter de Winter, 2010).

Dans certains pays, comme le Benin, le Nigeria, l'Afrique du sud, l'Egypte, la Tunisie, l'Algérie et le Maroc, des recherches assez significatives ont été effectuées et des données épidémiologiques nationales commencent à exister. En effet, au Benin, Alao et al., (2010) soutiennent que pour une population de 8 000 000 d'habitants, le nombre d'enfants porteurs de trisomie 21 devrait avoisiner 500. Déjà en 1982, Adeyokunnu postulait qu'au Nigeria, l'incidence de la trisomie 21 était de 1,16 pour 1000 pour un échantillonnage de 25025 personnes.

En Afrique du sud, cette valeur varie selon les auteurs : Kromberg et al., (1992) notent une incidence de 1.67 pour 1000, Deplort et al., 1995 relèvent 1.33 pour 1000, tandis que Venter et al., 1995, l'incidence est de 1,09 pour 1000.

Les données épidémiologiques dans les pays nord-africains sont rares et assez disparates lorsqu'elles existent. Elles mettent l'accent sur la sous-évaluation initiale de l'incidence de la trisomie 21. Ainsi, en Tunisie, la prévalence totale estimée de la trisomie 21 est de 0.98 pour 1000 grossesses (Chelli et al, 2008).

En Algérie et au Maroc, il n'existe pas des données épidémiologiques concernant cette affection en dehors des données hospitalières ou celles rapportées par certaines associations, dont leurs ressources humaines et matérielles demeurent limitées (Lamzouri et al., 2012).

Toutefois, selon un recensement établi par l'association nationale des enfants trisomiques en Algérie, le nombre d'enfants atteints de la trisomie 21 est de 80 000. La même source indique que parmi les enfants qui naissent chaque jour, au moins 3 cas présentent les symptômes de trisomie 21 (Anet, 2012).

#### ❖ **Au Cameroun**

Au Cameroun, les données sur la trisomie 21 sont très rares. Nous nous sommes basés dans le cadre de cette recherche sur les données de Santé tropicale (2017) et sur celles de Kamla et al. ; (2017).

Selon Santé Tropicale (2017), la trisomie 21 touche 1 enfant sur 750 quelle que soit la race, le groupe ethnique ou encore la couche sociale. Donc, avec une population de 22000000

d'habitants, nous aurons environ de 29300 personnes porteuses de trisomie 21. Dans la même période, une étude menée par Kamla et al. ; (2017), à Yaoundé fait état de 1,4 pour 100000 naissances.

Si la trisomie 21 est si importante en termes de nombre d'individus atteints, c'est parce que c'est l'une des rares anomalies chromosomiques viables.

### **2.1.3. Typologie de la trisomie 21**

La trisomie 21 peut avoir de nombreuses origines. Dans cette partie nous présenterons les différents mécanismes pouvant mener à cette maladie (anomalies lors de la méiose, translocations chromosomiques...).

Une cellule humaine diploïde possède 23 paires de chromosomes, soit 46 chromosomes. Chaque paire étant identifiée par un numéro, les paires 1 à 22 sont les autosomes tandis que la 23<sup>e</sup> paire correspond aux chromosomes sexuels X et Y, appelés gonosomes. Le génome humain est donc porté par 24 chromosomes différents (1 à 22 + X + Y), abstraction faite de l'ADN mitochondrial.

La trisomie 21 se caractérise, comme son nom l'indique, par la présence de trois chromosomes 21. Les personnes porteuses de cette anomalie présentent diverses caractéristiques : nuque large, visage de forme spécifique (d'où dérive le nom de « mongolisme » autre fois donné à la maladie), malformations viscérales (cardiopathie, malformation digestive), problèmes métaboliques et retard mental plus ou moins important. Concernant la fertilité des hommes et femmes porteuses d'une T21, la littérature ancienne fait état d'une stérilité masculine, qui n'est absolument pas documentée et semble infirmée. Les femmes ont une fertilité normale. Bien sûr, le risque de récurrence de trisomie 21 dans ces cas-là est important mais mal documenté.

Toutefois, comme nous allons le voir, la trisomie 21 peut avoir une cause chromosomique plus subtile que la « simple » présence de trois chromosomes 21.

#### **2.1.3.1. La présence de trois chromosomes 21**

Dans sa forme la plus courante, la trisomie 21 se caractérise par la présence de trois chromosomes 21. En général, l'origine de cette trisomie est une fécondation entre un gamète possédant un chromosome 21 et un gamète possédant deux chromosomes 21. Dans la très

grande majorité des cas, l'anomalie est portée par l'ovocyte. En effet, le vieillissement des ovocytes est à l'origine d'anomalies méiotiques favorisant la survenue d'une trisomie. Cet aspect physiopathologique explique que le risque de T21 soit directement lié à l'âge maternel.

Normalement, un gamète possède un seul chromosome 21. La présence de deux chromosomes 21, peut provenir d'une non-disjonction des chromosomes homologues (lors de la première division de méiose) ou des chromatides sœurs (lors de la seconde division de méiose).

Lors de l'anaphase 1 : les chromosomes homologues de la paire n°21 appariés en bivalent ne se sont pas séparés et ont migré vers un même pôle.

Lors de l'anaphase 2 : les deux chromatides du chromosome 21 ont migré vers un même pôle après clivage du centromère. Donnant ainsi un trisome et un monosome. Sachant que le monosome n'est pas viable.

La trisomie 21 est alors dite libre et homogène. Libre, car il y a bien trois chromosomes 21, non liés à un autre chromosome, donc une formule à 47 chromosomes. Homogène, car l'ensemble des cellules du zygote porte la trisomie. Ces T21 libres et homogènes sont *de novo*, accidentelles, avec un risque de récurrence pour de futures grossesses estimé à 1 % de manière empirique (même aneuploïdie ou autre anomalie chromosomique, ainsi une T21 peut récidiver en T13 par exemple).

### **2.1.3.2. La trisomie 21 en mosaïque**

Elle touche environ 2/100 de la population des personnes atteintes de la trisomie 21. Elle est due à la présence d'un chromosome 21 dans une partie des cellules du patient. Dans ce cas, l'erreur de distribution survient lors de la deuxième division cellulaire (le patient est porteur au même moment des cellules dites normales et des cellules trisomiques), c'est à dire que l'enfant a une double population cellulaire. On aura ainsi dans l'organisme, un mélange de lignées cellulaires donc les unes auront 46 chromosomes et les autres une trisomie 21, d'où le terme trisomie 21 en Mosaïque.

### **2.1.3.3. La trisomie 21 par translocation**

Il s'agit de la fusion de deux chromosomes par le mécanisme dit de translocation. C'est donc un chromosome apparent ayant le contenu génétique de deux chromosomes. La formule chromosomique de la personne atteinte de cette forme de trisomie 21 est donc

« 46, XY,+21,der(21)t(21;21) » ou « 46, XX,+21,der(21)t(21;21) ».

La trisomie 21 par translocation est dans certains cas héritée de l'un des parents. Il faut dans ce cas pratiquer un caryotype chez les parents pour identifier le porteur de l'anomalie.

#### **2.1.4. Diagnostic de La trisomie 21**

La trisomie 21 est associée à une série d'anomalies physiques et une perturbation psychologique. Ces signes, qui apparaissent comme catégoriel à un groupe spécifique. La plupart des symptômes peuvent être rencontrés chez les enfants ayant la trisomie 21 et ceux n'ayant pas cela. Il faut noter que le diagnostic clinique est fait à partir de l'association de plusieurs signes.

Ils sont variés et constituent un des éléments de diagnostic de la trisomie 21. Chaque enfant est unique et le handicap se traduit pour chacun d'une manière particulière. Les signes de la trisomie 21 changent avec l'âge. Le signe le plus fréquent est l'hypotonie musculaire globale (tous les muscles sont mous) associée à une hyper laxité des ligaments articulaires (les articulations sont anormalement souples).

Certains signes physiques permettent souvent le diagnostic de la trisomie 21. La tête est petite et ronde avec un visage plutôt aplati et une nuque plate. Les fentes des paupières sont obliques, en haut et en dehors, les yeux sont très écartés. Il y a souvent un strabisme (mouvements pendulaires anormaux des yeux). Les iris, lorsqu'ils sont clairs, peuvent avoir des taches blanches. La racine du nez est peu marquée en raison du moindre développement des os du nez et s'accompagne d'un épicanthus repli cutané formant comme une troisième paupière. Les pavillons des oreilles sont petits et mous, avec des conduits auditifs souvent étroits. Le palais est parfois ogival et la langue peut sortir de la bouche (en position de repos, la langue est normalement collée au palais qui se développe sur elle. Chez les trisomiques 21, elle est en position basse ce qui entraîne une insuffisance de développement du palais) ;

Le trisomique 21 a un cou parfois court et large, le thorax déformé, l'abdomen mou avec un écart des muscles abdominaux grands droits, source de hernie ombilicale, le pénis est souvent petit avec des testicules fréquemment non descendus dans les bourses.

Les mains du trisomique 21 sont souvent trapues, avec une inclinaison du 5<sup>e</sup> doigt vers l'intérieur. Les doigts sont courts car les phalanges du milieu y sont trop courtes. Dans la paume de la main, les plis peuvent être horizontaux, il existe souvent un seul pli transverse. L'examen à la loupe

des dermatoglyphes (petits reliefs cutanés présents sur la pulpe des doigts et sur les paumes) montre aussi des figures spécifiques. Les pieds sont, eux aussi, courts, avec un grand espace entre les deux premiers orteils, et assez souvent une mauvaise implantation d'un ou plusieurs orteils. Il peut exister des syndactylies (fusion de deux doigts ou orteils) aux mains ou aux pieds.

Afin de diagnostiquer la T21 à la naissance, le médecin recherche systématiquement certains types de malformations à savoir :

- Cardiaques : communications intra-auriculaires, intra-ventriculaires ou auriculo-ventriculaires ;
- Oculaires : cataracte ou glaucome congénital ;
- Digestives : sténose duodénale (rétrécissement du duodénum au niveau de l'intestin)
- Orthopédiques : au niveau des hanches et des vertèbres.

Il est à noter qu'aucune personne T21 ne présente l'ensemble de ces malformations qui peuvent être parfois très discrètes et parfaitement compatibles avec une vie épanouie.

### **2.1.5. Prise en charge et accompagnement**

La prise en charge précoce (kinésithérapie, psychomotricité, orthophonie, aide éducatrice), commence à partir de 3 à 4 mois. Cet accompagnement est à poursuivre, en vue de la meilleure autonomie et insertion sociale possible, en milieu ordinaire.

#### **2.1.5.1. Accompagnement kinésithérapique**

L'objectif est d'accompagner l'enfant dans son développement neuromoteur et de prévenir les déficits et anomalies de statique qui apparaissent en l'absence de prise en charge du fait de l'hypotonie et de l'hyperlaxité. Le projet est construit et réévalué régulièrement et individuellement pour chaque enfant en fonction de la prescription médicale et du bilan kinésithérapique. Il faut solliciter la pratique régulière d'activités physiques qui seront un relais ensuite à la kinésithérapie. La kinésithérapie est souvent arrêtée à l'âge de la marche alors que les bénéfices à la poursuivre sont majeurs sur la tonicité et la motricité globales, la motricité fine, l'acquisition de l'équilibre, la tonification bucco-faciale. Elle prépare aussi à la pratique régulière d'activités physiques mais il est indispensable de faire régulièrement un bilan moteur et statique pour surveiller l'évolution corporelle et les capacités motrices.

### **2.1.5.2.Accompagnement psychomoteur**

L'objectif est d'aider l'enfant à percevoir et connaître son corps pour ses conduites motrices, mais aussi pour ses conduites expressives, ceci en :

- Estimant ses possibilités, et les indices d'hétérogénéité dans son développement
- Valorisant son potentiel, ses compétences et son désir d'expérience
- Accompagnant les domaines les plus en retrait afin d'augmenter ses chances d'adaptation
- Veillant à l'expression des difficultés dans le temps et à leurs implications affectives
- Identifiant, et prévenant les périodes sensibles lorsqu'il est confronté à des situations sociales ou d'apprentissage qui le mettent en difficulté.

Une attention particulière est portée sur l'adaptation de l'enfant au sein de la collectivité, sa compréhension des situations sociales, de jeux et sa capacité à construire sa place.

Un travail peut être maintenu chez l'adolescent en fonction de ses choix et des demandes particulières qu'il peut formuler, soit à partir d'objectifs d'autonomie que l'adolescent peut formuler, soit sous la forme d'un accompagnement plus global à cette période qui nécessite une réappropriation de l'image du corps qui subit des transformations importantes et qui correspond souvent à une nouvelle confrontation à la perception de la différence.

### **2.1.5.3.Accompagnement orthophonique**

Il existe une problématique langagière spécifique à la Trisomie 21, avec en plus des difficultés d'articulation, concourant à une moindre intelligibilité de la parole, non corrélés avec le niveau de compréhension.

L'objectif global de cette éducation précoce est, avant tout, d'accompagner un très jeune enfant dans la mise en place de la communication, sans visée normative, et de l'aider, à exprimer, à son rythme, l'ensemble de ses potentialités. L'orthophoniste est là aussi pour aider les parents à mieux interagir avec cet enfant dont l'hypotonie atténue les signes de communication, à savoir utiliser des stimulations, tout en restant les parents de cet enfant, pour lui permettre de prendre sa place d'interlocuteur.

L'orthophoniste peut utiliser conjointement différents systèmes et méthodes d'Aide à la Communication, basés sur les stimulations sensorielles (le Toucher, la Vue, l'Ouïe, etc....), sur

la gestuelle, les mimiques et l'imitation. L'utilisation d'outils tels que le Français signé et le Makaton (signes et pictogrammes) sont recommandés et permettent un accès plus rapide à la communication chez ces personnes qui peuvent conserver de grosses difficultés de langage et de parole. Au fil des années, l'accompagnement orthophonique se poursuit en individuel ou en groupe pour accompagner l'enfant, l'adolescent et l'adulte dans sa scolarité et sa vie sociale et professionnelle qu'elle soit en milieu ordinaire ou protégé.

#### **2.1.5.4. Accompagnement psychologique**

L'accompagnement psychologique et social de la personne trisomique s'organise autour de deux axes complémentaires :

##### **❖ La famille**

Comme pour tout enfant, elle constitue le cadre primordial de développement de l'enfant trisomique. Dès l'annonce du diagnostic (en prénatal ou en postnatal), la famille aura à entamer le cheminement douloureux et souvent long qui lui permettra de se réorganiser pour donner à son enfant trisomique la place qui lui convient dans la structure familiale. Certains « dispositifs d'accueil » mis en place par des associations peuvent constituer une aide supplémentaire, mais aussi les groupes de parole des parents et les groupes fratrie.

##### **❖ La construction de la personne**

Pendant l'enfance et l'adolescence, puis à l'âge adulte, des évaluations objectives et répétées des compétences, des difficultés et des habiletés sociales peuvent aider la personne T21, ainsi que sa famille et ses éducateurs, à mieux connaître ses points forts et ses points faibles dans le but de construire son projet de vie, en milieu ordinaire ou adapté, en repérant les personnes et les structures sur lesquelles il peut s'appuyer. Les accompagnements éducatif et psychologique sont importants pour aider les personnes dans cette construction, et les familles dans la prise de risque que cela implique.

La trisomie ne préserve pas des aléas de l'existence, il existe pour les personnes trisomiques comme pour nous tous des moments où l'individu seul a du mal à faire face, et où l'écoute et le soutien d'un professionnel devient particulièrement nécessaire. Moins aptes que d'autres à exprimer leur malaise, ou le faisant de façon détournée voire maladroite, le mal-être

des personnes trisomiques est trop souvent ignoré. Famille et professionnels doivent présenter une vigilance particulière sur ce plan.

### ❖ **Accompagnement éducatif**

Affirmer d'emblée la nécessité d'un accompagnement éducatif d'un enfant porteur de trisomie 21 revient à prendre le risque de laisser croire que la survenue d'un enfant handicapé dans une famille rend celle-ci incompétente pour l'éduquer. A l'inverse, il serait tout aussi vain de penser que ces personnes ne peuvent bénéficier utilement d'un accompagnement éducatif.

L'accès à la crèche, à l'école, au centre social et de loisir, au club sportif ou à la piscine ne va pas toujours de soi. L'accès à la formation professionnelle et au travail en milieu ordinaire reste encore marginal. L'accompagnement éducatif doit alors se centrer sur les milieux de vie de la personne en l'accompagnant, en donnant de l'information (et de la formation) aux professionnels de ces lieux comme aux autres usagers, il s'agira :

- De rassurer les professionnels du milieu ordinaire sur leur compétence et leur savoir-faire vis à vis des personnes trisomiques pour lesquelles les cadres théoriques habituels gardent toute leur valeur, et d'aider ces professionnels à adapter le milieu ordinaire et leurs pratiques aux caractéristiques développementales particulières des personnes porteuses de trisomie 21, en rappelant les droits des personnes si nécessaire.

- D'être vigilant au réel développement de relations sociales des personnes trisomiques à l'intérieur des lieux fréquentés avec leurs pairs ordinaires. La construction d'un cadre relationnel positif est délicate et, à de rares exceptions près, ne semble pouvoir se construire que solidement encadré et soutenu par les adultes. Parallèlement, les échanges avec d'autres personnes trisomiques paraissent tout à fait primordiaux.

Un point particulier sur la scolarisation : l'accès à l'école ordinaire est de plein droit dans les mêmes conditions pour tous les enfants, quelle que soit sa situation. Ceci a bien été rappelé par la Loi du 11 Février 2005. Il existe désormais sur le territoire national des dispositifs de scolarisation et d'accompagnement qui permettent des parcours diversifiés en milieu ordinaire. Le but n'est pas simplement la présence de l'enfant dans une école ordinaire, c'est forcément avec un projet éducatif et un accompagnement adapté éducatif, social et psychologique. Non seulement il faut la conviction que cet enfant peut progresser, mais aussi une exigence adaptée aux difficultés qu'il rencontre. Il faut pouvoir adapter le programme et adapter la pédagogie.

N'oublions pas que les apprentissages ne se limitent pas à l'âge scolaire, il est encore possible d'apprendre à lire après 18 ans. Au moins la moitié des personnes porteuses de trisomie 21 devrait avoir les capacités de lecture et d'écriture "courantes".

#### **2.1.5.5. Autodétermination**

Permettre à une personne porteuse de trisomie 21 d'élaborer et d'exprimer ses choix personnels puis de les mettre en œuvre est un enjeu éducatif majeur qui nécessite un accompagnement particulier. La loi de rénovation sociale et médico-sociale du 2 janvier 2002 implique activement la personne porteuse de handicap dans son projet d'accompagnement et sollicite le recueil de son consentement éclairé pour les décisions la concernant. La loi pour l'égalité des chances du 11 février 2005 introduit dans la constitution du dossier pour la Maison du Handicap, l'écriture du Projet de vie qui devrait être bâti sur les souhaits de la personne. Ceci requiert certaines aptitudes : capacité à formuler des envies, des préférences, à faire des choix, à prendre des décisions, à résoudre des problèmes et à se fixer des objectifs.

L'action éducative auprès des personnes handicapées doit contribuer à mettre en place ces comportements d'autodétermination, concept porté par des mouvements de personnes handicapées et par leurs accompagnants depuis 1972 (Québec, Belgique). Les éducateurs et accompagnants deviennent des partenaires de la construction personnelle pour favoriser l'acquisition des comportements sous-jacents de l'autodétermination que sont :

**L'autonomie** : Agir en accord avec ses intérêts, ses préférences et ses capacités, de manière indépendante : sans influence extérieure exagérée.

**L'autorégulation** : Pouvoir formuler un problème, envisager les différentes pistes, prendre une décision, s'ajuster, s'adapter, tout ceci impliquant la possibilité de prendre des risques.

**L'appropriation psychologique** : Conscience que l'on fait les choses pour soi et que l'on a une influence sur sa vie, sentiment d'avoir les compétences nécessaires pour atteindre les objectifs souhaités, être motivé par l'attente de solutions positives.

**L'auto actualisation ou réalisation personnelle** : Processus par lequel une personne apprend à tirer profit de la connaissance de ses forces et de ses faiblesses afin d'optimiser son développement personnel.

L'insuffisance d'expériences et d'opportunités permettant d'assumer la responsabilité des choix de base et des décisions qui sont importantes dans sa vie quotidienne, la perception

que l'on a souvent de ces personnes comme incapables d'assumer des rôles d'adulte, la présence d'environnements trop structurés, trop protecteurs, ne laissant pas de place pour proposer des opportunités, sont des freins à l'attitude d'autodétermination. L'autodétermination, impose de mettre les personnes porteuses de trisomie 21 dans des situations d'expression de souhaits et de décisions personnelles, de façon précoce et fréquente. L'accompagnement éducatif consiste alors à ne pas proposer en permanence des activités, à ne pas remplir le temps, mais au contraire à aider la personne à exprimer ses choix, à les argumenter et à l'amener à imaginer les manières possibles de les réaliser. Le partenariat doit aussi être en direction de la famille au sens large pour une cohérence autour du projet et pour accompagner l'angoisse liée à la prise de risque.

## **2.2.PARTICULARITES DU DEVELOPPEMENT AFFECTIF DE L'ENFANT TRISOMIQUE 21**

Dans son livre, « Le jeune enfant porteur de trisomie 21 », B Céleste relève : La première étape constructive recouvre les deux ou trois premières années de vie du bébé ordinaire. Elle correspond au temps nécessaire au bébé pour se distinguer comme individu, c'est-à-dire comme unité vivante, unique et différente des autres. La maîtrise de cette individuation est attestée par l'apparition de certains comportements : crise d'opposition, reconnaissance de Soi dans le miroir, utilisation du « Je » pour parler de soi-même. Elle est beaucoup plus longue pour l'enfant trisomie qui donne généralement les indications de cette maîtrise qu'au cours de sa sixième année La maîtrise de cette individuation est donc plus longue pour l'enfant ayant une trisomie 21. Du fait de son Handicap, il est parfois plus difficile de reconnaître dans ses attitudes des normales du développement. Dès lors, chercher à comprendre l'enfant dans ce qu'il manifeste et analyser ses comportements en tenant compte des étapes d'individuation est utile.

### **2.2.1 Le regard**

Le regard joue un rôle important dans la construction des liens d'attachement. Chez le bébé trisomique, l'apparition de ce contact œil à œil se situe à l'âge d'environ six à sept semaines. B. Céleste relève les difficultés des enfants ayant une trisomie 21 à « entrer » et « sortir » de ce mode d'échange.

La difficulté à « entrer » dans ce mode d'échange serait liée à l'hypotonie des muscles de l'œil, à un retard de maturation du système visuel. La difficulté à en « sortir » serait plus en

liaison avec des explications de type cognitif. Les fixations du regard permettent, semble-t-il au bébé d'apprendre le visage de sa mère. Du fait de difficultés plus grandes de traitement de l'information chez le bébé trisomique, le temps nécessaire à cet apprentissage serait aussi plus long ; Un axe explicatif complémentaire attesterait d'une difficulté de structuration du champ visuel (lenteur de maturation de la vision périphérique chez l'enfant trisomique).

### **2.2.2 Le sourire social**

Le sourire social est le sourire semi-volontaire observable chez l'enfant « ordinaire » dès l'âge de deux ou trois mois en réponse à la situation sociale. L'apparition de ce sourire social est également retardée chez le bébé porteur d'une trisomie 21 : il sourit généralement plus tardivement et moins souvent qu'un autre enfant. Ce décalage dans la production du sourire sociale et le faible nombre de ces sourires risquent de gêner la construction du lien parents-enfants (Rondal, 1986).

### **2.2.3 L'attachement**

Les liens affectifs qui se tissent entre le bébé et les adultes de son entourage sont à la base de la construction de la confiance en soi. Ce lien affectif de qualité, va permettre à l'enfant de se construire et d'acquérir par la suite son indépendance. Selon B. Céleste, quatre comportements indépendants témoignent de ce lien :

- Les recherches de proximité de la figure d'attachement. (Vanier, 2005, p 110,111).
- L'évitement des événements suscitant la peur ou des personnes « dangereuses »
- L'interaction sociale dans le jeu.
- L'exploration de l'environnement.

Quoique faibles et tardifs, ces comportements sont observables chez l'enfant trisomique.

### **2.2.4 Les manifestations émotionnelles**

L'enfant manifeste ses émotions par des pleurs, des sourires, des mimiques, des cris. Ces manifestations sont interprétées par son entourage comme des signaux de bien-être ou de malaise. Les réponses données à ces manifestations constituent les premiers éléments de communication entre le bébé et son entourage.

B. Céleste relève que ces manifestations émotionnelles ont pour source et énergie le système tonico-moteur et l'on connaît la spécificité, avec des différences individuelles importantes, de la tonicité chez le bébé porteur d'une trisomie. Un grand nombre de travaux

atteste de la rareté, de la faible intensité et de la difficulté d'obtention de manifestations émotionnelles aussi bien positives que négatives chez le bébé porteur d'une trisomie.

L'enfant ayant une trisomie 21 exprime peu et moins fort ses émotions. De ce fait, il incite peu à l'interaction et risque de se trouver rarement en situation d'être l'initiateur de la communication. L'entourage de ce bébé devrait porter une attention particulière à ses manifestations émotionnelles même minimales. Répondre à ses signaux pour qu'il comprenne l'efficacité de la communication est important. (Vanier, 2005, p 113).

### **2.2.5. La renaissance de soi**

Un indicateur d'individuation est reconnaissance de soi dans le miroir. Lorsque l'enfant se regard dans le miroir et se connaît en disant « c'est moi », il fournit la preuve qu'il se considère comme un individu et qu'il a franchi une étape constructive. Pour les enfants ne maîtrisant pas encore le langage, on utilise le test de tache de Gallup. A l'insu de l'enfant, on fait une tache de couleur sur son front ou son nez. Ensuite on place l'enfant devant le miroir en attirant son attention sur le reflet de la tâche. Si l'enfant cherche à toucher la tache sur lui-même, on peut considérer qu'il a acquis cette reconnaissance de lui-même. Par contre, s'il cherche à effacer cette tâche en dirigeant son geste vers le miroir, la reconnaissance de soi n'est pas acquise. Il semble aussi que le comportement exploratoire de la période de « jeu » face au miroir perdure plus longtemps, malgré le fait de s'être reconnu, chez les enfants ayant une trisomie 21.

### **2.2.6 La période d'opposition**

L'enfant exprime son individualité en s'opposant à autrui. Il montre sa volonté d'indépendance en manifestant son désir de faire seul et refuse l'aide des adultes. Cette période d'opposition est une étape importante dans le développement de l'enfant. Pour l'enfant ayant une trisomie 21 et sa famille, cette étape est particulièrement sensible. Elle perturbe et détériore d'une certaine manière l'équilibre familial établi. Face aux modifications du comportement de l'enfant, l'entourage ne sait pas toujours quelle attitude adopter. B. Céleste relève : Il est pourtant important que l'on propose à l'enfant trisomique un cadre bien structuré. Plus qu'un enfant ordinaire il a besoin de règles éducatives claires.

Au regard de ce qui précède nous pouvons affirmer que malgré quelques différences en termes de temps d'apparition et d'intensité des organisateurs de la vie affective, l'enfant trisomique a bel et bien une vie affective tout à fait fonctionnelle qui le rend capable de transfert

dans tout type de relation qu'il aurait à développer et plus particulièrement dans la relation éducative. Parlons-en.

### **2.3. TRANSFERT ET RELATION EDUCATIVE**

Ayant fait le tour de la notion de trisomie 21, intéressons-nous à présent à celle du transfert. Le sens spécifique de la notion de transfert devrait être situé à partir du champ d'où il tient son origine, c'est-à-dire dans le cadre de la cure analytique, de ce qui se passe entre analyste et analysant. Nous allons voir comment cette notion se décline d'une part dans la cure analytique puisque c'est dans ce contexte particulier que la notion de transfert a été conceptualisée, et de quelle manière il entre en jeu dans la relation éducative, d'autre part.

#### **2.3.1 Le transfert dans la cure analytique**

Afin de mieux comprendre la nature et les ressorts du transfert, nous réaliserons un bref retour sur la définition telle qu'élaborée par Freud, à partir de sa clinique analytique ; ainsi qu'un aperçu des apports de l'enseignement de J. Lacan dans l'appréhension du processus.

##### **2.3.1.1 Le transfert chez Freud**

Le concept de transfert en réfère au terrain de l'expérience analytique établie par Freud dans sa spécificité : de la psychanalyse comme champ de l'inconscient. Le transfert comporte une double dimension : la répétition et le déplacement, (à savoir l'actualisation du passé dans la situation analytique et le déplacement des motions infantiles inconscientes sur la personne de l'analyste), prenant sens dans l'axe du travail analytique. Celui-ci consiste à substituer la remémoration (du passé) à la répétition (compulsion à la répétition) par l'interprétation et la construction. D'où la différenciation entre les phénomènes transférentiels, mis en lumière par Freud comme constitutifs des liens objectaux à l'autre, et le concept de transfert comme outil spécifique du travail analytique. Dans la théorie de la cure, les manifestations de transfert tendent à s'organiser en une névrose artificielle, une névrose de transfert qui se substitue à la névrose clinique, soit la névrose infantile. Suite au cas Dora (1899), le transfert mobilisé par la situation analytique, survient d'abord pour lui comme un obstacle à l'élaboration, résistance au retour du refoulé, notamment sous la forme de désirs amoureux.

*« Que sont les transferts ? Ce sont de nouvelles éditions, des copies des tendances et des fantasmes qui doivent être éveillés et rendus conscients par les progrès de l'analyse et dont*

*le trait caractéristique est de, remplacer une personne antérieurement connue par la personne du médecin.* » (Freud, 1905, pp. 86-87), le transfert étant appréhendé comme une « fausse association » par S. Freud, comme un « faux-rapport » par J. Natanson (2001) ou encore « *un quiproquo à contre-temps* » par M. Neyraut (1974), l'analyste n'est pas ce que le sujet espère qu'il soit, ni celui pour qui il le prend.

Ainsi, le transfert sous sa forme négative hostile (transfert négatif) ou sous sa forme positive érotique (transfert positif), il favorise la résistance au traitement. Ce n'est qu'après, lorsqu'il est constitué en névrose de transfert, qu'il devient l'instrument de la cure analytique : « *Le transfert, destiné à être le plus grand obstacle à la psychanalyse, devient son plus puissant auxiliaire, s'il l'on réussit à le deviner chaque fois et à en traduire le sens au malade.* » (Freud, 1970, p. 88)

Le transfert, conçu comme un symptôme, devient objet de décryptage dans la cure en permettant le défoulement des formations de l'inconscient (rêves, lapsus, actes manqués, oublis). C'est pourquoi, Freud définira les transferts d'une part, comme une reviviscence, une répétition d'événements psychiques, de réactions, d'attitudes, vécus durant la vie infantile du sujet et, d'autre part, comme un déplacement sur la personne de l'analyste dont il est l'« objet ». « *Ce fragment de vie affective qu'il ne peut plus rappeler dans son souvenir, le patient le revit dans ses relations avec le médecin ; et ce n'est qu'après une telle reviviscence par le transfert qu'il est convaincu de l'existence comme de la force de ses mouvements sexuels inconscients.* » (Freud, [1904], 1966, p. 61)

Il s'agit donc de scènes enfouies, intimement liées à la période œdipienne, qui sont reléguées dans l'inconscient parce qu'ayant subi l'interdit - les désirs incestueux et désirs de meurtre des parents – et qui s'expriment par le biais du transfert. Dès lors, « *ce qui est essentiellement transféré c'est la réalité psychique soit, au plus profond, le désir inconscient et les fantasmes connexes* » (Laplanche & Pontalis, 2004, p. 497).

Les expériences du passé, répétées dans le transfert sur l'analyste, concernent essentiellement les figures parentales, soit des imagos terme emprunté à C. G. Jung désignant les représentations archaïques inconscientes. Précisons qu'une imago parentale inconsciente (paternel, maternel, fraternel) peut différer des représentations conscientes du parent qui intervient dans le champ réel de la perception. Ainsi, « *les manifestations transférentielles ne*

*sont pas des répétitions à la lettre, mais des équivalents symboliques de ce qui est transféré. » (Laplanche & Pontalis, Ibid.)*

En 1916, dans ses conférences d'Introduction à la psychanalyse, Freud affirme que la névrose est due au refoulement, lui-même maintenu par la résistance. Le transfert permet la fabrication d'une maladie artificielle dite névrose de transfert, qui va se substituer à la névrose infantile. Le transfert - soit névrose de transfert - devient l'instrument de la cure analytique, dès lors qu'il apparaît comme la réactualisation de désirs infantiles refoulés dans le rapport à l'analyste. *« Avouons que rien n'est plus difficile en analyse que de vaincre les résistances, mais n'oublions pas que ce sont justement ces phénomènes-là qui nous rendent le service le plus précieux en nous permettant de mettre en lumière les émois amoureux secrets et oubliés des patients et en conférant à ces émois un caractère d'actualité. Enfin, rappelons-nous que nul ne peut être tué in absentia ou in effigie. » (Freud, 1912, p. 60 ; 1913, p. 103)*

Pour maintenir cette dynamique, Freud est amené à énoncer un certain nombre de règles concernant l'attitude du médecin, qui doit demeurer impénétrable et, à la manière d'un miroir, ne faire que refléter ce qu'on lui montre. C'est le maniement du transfert qui permet d'enrayer l'automatisme de répétition et de le transformer en une raison de se remémorer.

### **2.3.1.2 Le transfert chez Lacan**

Jacques Lacan (1901-1981) a cherché à établir des ponts entre psychanalyse et linguistique, structurant l'inconscient comme un langage. Le complexe d'Œdipe s'exprime en termes de phallus et de signifiant, les symptômes en métaphore et en métonymie. Ainsi, il introduit la distinction entre trois registres bien que imbriqués soit le Réel, le Symbolique et l'Imaginaire (RSI). Lacan a également modifié la conduite de la cure et a réélaboré le concept de transfert. Enfin, il a recentré la découverte freudienne de la notion de désir, qu'il différenciera de celle de besoin, pour replacer le Désir au premier plan de la théorie analytique (Laplanche & Pontalis, 2004).

Selon J. Lacan, l'Inconscient est structuré comme un langage. Ainsi, ce qui se répète dans le transfert, soit des scénarios inconscients, des mises en scène compulsives, c'est d'abord du signifiant (trace, porteuse de sens, de l'ordre du symbolique) qui, par ailleurs, va primer sur le signifié (le sens donné à la trace, de l'ordre de l'imaginaire). Le sujet se voit ainsi divisé \$ par le langage, marquant une séparation entre le sujet et la réalité. Ainsi par la formule S/s,

Lacan (1966) suppose (sub pose, qui pose en-dessous) le sujet (s) au signifiant qui le représente (S). C'est grâce au signifiant que le sujet apparaît dans le champ de l'Autre. C'est pourquoi, le discours de l'inconscient c'est le discours de l'Autre, qu'on ne peut jamais personnaliser de manière définitive (Massat, 2006). Le signifiant est construit sur le manque, la perte. Que ce manque soit dénommé castration ou penisneid, cela est signe, métaphore (Lacan, op.cit., p. 52). C'est pourquoi, « *Le symbole (le mot) se manifeste d'abord comme le meurtre de la chose* » (Lacan, Ibid., p. 319). Le sujet comme effet du signifiant se présente donc comme divisé, séparé, troué. C'est ce manque, ce vide, qui conditionnera le désir, comme étant « la métonymie du manque à être » (Sibony, 2006).

J. Lacan conçoit, tout d'abord, le transfert dans sa dimension imaginaire à partir de la seconde topique et d'éléments relevés dans le stade du miroir (1937) chez l'enfant, à savoir comme un déplacement de l'imgo. Pour rappel, le stade du miroir consiste en la découverte par l'enfant de son image dans le miroir (entre 6 et 18 mois) et de la reconnaissance joyeuse de cette image comme étant la sienne. Face au miroir, l'enfant se perçoit dans une image unifiée, un autre, un reflet qui vient se substituer à la vision morcelée qu'il avait de son corps. La reconnaissance de son image est confirmée par le fait de se retourner vers l'adulte qui lui parle, le porte et lui échange un regard de connivence. C'est la naissance du moi. L'apparition du moi (a) est donc une identification du sujet à l'image spéculaire, en miroir (a' ou i(a)).

Dans cette optique, le transfert prend la forme d'un passé oublié, donné à revivre dans l'image spéculaire de l'analyste sous forme de répétition et non pas de remémoration. Avec la formalisation de la structure du sujet, par l'intrication des trois registres du Réel, du Symbolique et de l'Imaginaire (nœud borroméen), Lacan considère le processus de transfert comme étant une relation imaginaire, spéculaire qui fait obstacle au symbolique. Ce barrage est formalisé dans le schéma (Lacan, 1966, p. 53) où l'axe imaginaire moi (a) - petit autre (a') barre l'axe symbolique sujet de l'inconscient (S) - grand Autre (A), lieu des signifiants ou du discours inconscient.

Intervient, ici alors, l'objet dit petit a. En effet, bien avant d'accéder au stade du miroir, l'enfant s'est construit un corps fantasmé avec ses lieux d'appel à la jouissance, morcelés en objets partiels oral, anal, scopique, puis vocal. A ces lieux, ces orifices corporels, sources des pulsions, se greffe l'objet petit a. Ce concept essentiel désigne un objet en creux, un objet en négatif, en moins, le rien, frappé de perte et qui est cause du désir. Un objet qui, s'il existait

permettrait d'être comblé, non-manquant. Si la manière dont s'organise le rapport du sujet à son objet est le fantasme, le rapport lui-même c'est la jouissance. Cet objet est donc l'objet investi comme manque par

La jouissance, sans cesse sacrifiée par l'entrée dans la parole et le langage, mais aussi dans la culture et la civilisation. Plus le sujet parle, plus il manque et plus il s'accroche à des objets  $\alpha$ . Tout ce qui constitue le \$, le sujet de l'inconscient, tend à être recouvert par une forme plus prégnante que constitue le registre imaginaire. Selon Lacan, « la fonction de la relation narcissique recouvre et masque la relation à l'objet dans le fantasme fondamental. Ainsi, l'objet  $\alpha$  est mis en scène dans le fantasme pour tenter une soudure du sujet là où le signifiant le divise :  $\$ \diamond \alpha$  (Lacan, 1966).

Ensuite, Lacan définit le transfert, dans sa dimension symbolique, comme un déplacement de signifiants. L'entrée dans le transfert se fait par l'instance du Sujet supposé Savoir (S.s.S.). Il est cerné à partir de la croyance chez le patient en un autre sachant, non castré qui posséderait la clé de son être au monde, soit la détention d'un Savoir qui lui révélerait quelque chose sur son existence. Il aime l'analyste au nom de ce Savoir qu'il lui suppose. « Le transfert, dit Lacan, c'est de l'amour qui s'adresse au savoir » (Ibid.). Car si cet Autre existait, il pourrait lui-même prétendre à cette même toute-puissance - soit « l'enfant » mentionné par Freud dans sa préface à A. Aichorn. Le Sujet supposé Savoir est donc une tentative d'échapper à la frustration, à la castration. Ce Savoir que l'analyste ne possède pas, mais que l'analysant lui suppose, apparaît comme un objet brillant que l'on désigne du terme d'agalma. Cet agalma préfigure l'objet  $a$  du désir (Lacan, 1966, p. 825), dont l'illusion va fonder le mouvement, la dynamique du transfert. Ainsi le transfert n'est pas intersubjectivité, mais une relation d'un sujet à son objet. Il y a donc une disparité des positions subjectives qui fonde la dissymétrie du transfert.

Dès lors, l'analyste, en position de retrait, va permettre à l'analysant de réaliser, par la parole, son travail de destitution de ce savoir qui lui est supposé. Ce qui va contribuer à la construction, chez le sujet, d'un savoir sur son manque à être, un savoir sur le réel. C'est en se positionnant en lieu et place d'objet  $\alpha$ , le lieu du manque chez le sujet, que l'analyste peut alors opérer, par sa parole et sa présence, et l'accompagner vers cette désillusion, cette confrontation au réel. La place est vide. Si cet Autre n'existe pas, le sujet est manquant. Tel est l'aboutissement logique de la cure. Enfin, précisons que cette position dans le transfert n'est pas exclusivement

réservée à l'analyse. Selon les propos de J. Lacan, « *dans son essence, le transfert efficace... c'est tout simplement l'acte de la parole. Chaque fois qu'un homme parle à un autre d'une façon authentique et pleine, il y a, au sens propre, transfert, transfert symbolique. Il se passe quelque chose qui change la nature des deux êtres en présence.* » (Lacan, 1975, p. 127). Nous verrons à présent comment le transfert opère dans un tout autre cadre que son cadre de repérage à savoir la relation éducative

### **2.3.2 La relation éducative**

Avant de présenter le transfert il serait bon pour nous de revenir de fond en comble sur le cadre d'expression que nous avons retenu pour cette étude à savoir la relation éducative.

#### **2.3.2.1 Concept et évolution**

Dire ce qu'on entend par éducation ou relation éducative est un exercice difficile. D'ailleurs peu de gens s'y risquent. Et l'on a vu des livres comportant dans leur titre l'une ou l'autre des formes du mot éducation où on cherche en vain une explicitation (Hadjji, 1992). L'adjectif éducatif est souvent utilisé sans le définir, ainsi dans l'expression « le quotidien éducatif » (Rouzel, 2000). L'entreprise est donc risquée.

La difficulté vient d'une part, du fait que l'éducation n'est pas une idée, un objet théorique ; c'est d'abord une relation, une expérience, un vécu, une activité : « *Il n'y a ainsi pas plus de savoir désincarner que d'être sans savoir. Toute transmission de savoir se soutient d'une relation entre êtres humains.* » (Cifali, 1994, p. 258). La difficulté semble bien être aggravée par le fait que cette activité se déploie dans un continuum entre l'imposition plus ou moins négociée d'un savoir à acquérir dans le guidage ; et un « *être là* » particulier qui vise à « *faire grandir* » l'autre, à lui permettre de se remanier, dans l'accompagnement : « *Eduquer ne signifie plus seulement 'conduire vers', comme le laisse entendre l'étymologie du mot, en supposant, par ailleurs, que l'éducateur soit le seul qui sache où il faille aller et que, par le biais d'un acte dénué de tout engagement, il se contente d'emmener l'éduqué à son point d'arrivée. [...]. Il est aussi un compagnon de route...* » (Gaberan, 2006, p. 16).

Néanmoins, nous présentons ici quelques idées qui tendent à réduire la relation éducative ou la restreindre. La première est qu'un champ social porterait par nature l'éducation. Que, par exemple, l'éducation ne se fait que dans le milieu scolaire. Ce qui ferait de la relation

éducative la confrontation d'un maître et d'un élève (Solaux, 2000). L'École est peut-être un prototype de l'éducation mais ce n'est pas le seul lieu où l'éducation se fait : la famille d'abord et d'autres secteurs professionnels s'y consacrent. L'éducation n'est pas non plus le seul travail de l'éducateur spécialisé (Rouzel, 2004) qui se réserverait la mission d'« *apprendre à un autre à faire avec ce qui le dépasse, dans l'espace social et dans l'espace psychique* », opposé au travail des « *éducateurs culturels que sont les enseignants et les pédagogues* ». Ce qui voudrait dire que le travail scolaire n'est que de l'instruction, un travail d'inculcation de savoirs vrais et de normes, ce qui permet de parler de « *l'orientation généralement répressive de l'éducation* » (scolaire), réservant le beau rôle d'ouverture à l'éducation (spécialisée) (Cochet, 2002). En somme, « *la distinction entre éducation et instruction est un vrai problème philosophique [...] une éducation réussie ne peut se concevoir sans apport de connaissances. Il n'est pas pertinent d'opposer les deux dimensions* » (Blais, Gauchet, Ottavi, 2008, p. 252). La partie n'est pas le tout. C'est se refuse à lire, on dit encore que l'évaluation n'est que de la mesure pour juger de la valeur et contrôler la conformité.

La deuxième idée est que, dans la relation éducative, l'un saurait et l'autre ne saurait pas. L'activité de cœur du métier serait la distribution de savoirs pensés comme des objets, que l'on possède et que l'on « transmet » (Postic, 2001). Avec l'allant de soi que le savoir serait un stock que l'on capitalise, que l'on « gère » et que l'on donne. Cette métaphore du savoir (Jobert, 2000), d'un capital de savoir à gérer et à transmettre, ne parle pas de la relation éducative, mais de l'instruction. Instruire, c'est rendre savant quelqu'un, le rendre plus savant qu'avant, autrement dit lui donner un savoir à apprendre et qu'il pourra ensuite restituer tel quel. L'éducation ne s'arrête pas à l'acquisition d'un savoir programmé ou programmable. L'Éducateur n'est pas toujours un Sachant, ce qui n'empêche pas l'éduqué d'apprendre.

La troisième idée commune est que, dans la relation éducative, l'un aiderait l'autre. C'est-à-dire que l'un pourrait faire et l'autre ne pourrait pas. L'aide est déclenchée par l'incapacité de l'aidé. Immédiatement on dit « *l'aide aux devoirs* » (Félix, 2009), alors qu'il suffirait de dire que l'Éducateur installe les conditions pour que l'élève fasse ses devoirs. L'Éducateur fait en sorte que l'éduqué agisse. La notion d'aide est souvent employée pour désigner vaguement un effet positif attendu de la relation. C'est confondre la relation avec son possible effet. Que l'effet puisse se constater n'arrange rien. On peut suivre le même raisonnement en remplaçant aide par thérapie. Que l'éducation puisse avoir des effets de guérison ou procurer du mieux-être n'en fait pas un dispositif conçu pour guérir ni pour

soulager et qui devrait donc obligatoirement procurer ce mieux-être. Même si la relation d'aide (qui fut théorisée pour la relation thérapeutique : Rogers, 1996) peut aller de pair avec la relation éducative, comme dans le Travail social ou les Soins infirmiers, par exemple, ce n'est pas une raison pour les confondre, ni pour les croire forcément associées.

La relation éducative est le rapport qui existe en l'enseignant, le formateur et l'élève l'apprenant et selon lequel l'enseignant-éducateur agit sur l'élève pour susciter et développer chez lui un certain nombre d'aptitudes physiques, intellectuelles et morales pour son insertion sociale future et ce dernier (l'élève) s'y adonne au moyen d'exercices d'activités et tâches qu'il réalise. C'est donc cette relation qui est le cadre d'expression de l'instruction, de la formation et de l'éducation voulues d'un individu donné. Celle-ci se déroule dans un cadre précis à savoir une institution.

### **2.3.2.2 La contrainte dans la relation éducative**

Peut-on imaginer une relation éducative qui serait dégagée de toute contrainte, une relation dans laquelle l'éducateur n'aurait pas à user de son influence sur les comportements du public concerné ? L'éducateur développe inévitablement un projet sur l'autre. Philippe Meirieu insiste ainsi sur l'antériorité du projet du pédagogue par rapport à l'intention d'apprendre de l'élève : « *Aussi négocié que soit le contrat pédagogique, il reste fondamentalement dissymétrique. L'éducateur y occupe, en effet, une place irremplaçable, puisqu'il anticipe le bien de l'autre, et brusque en quelque sorte son histoire.* » (Meirieu, 1991, p. 107)

Le pédagogue n'attend pas en effet que l'envie d'apprendre surgisse spontanément, il se donne comme objectif de nourrir cette envie. De la même façon, c'est l'engagement de l'éducateur qui va permettre (peut-être) que quelque chose s'enclenche chez l'enfant « *Dans tout processus éducatif, il n'existera de sujet de l'éducation que si celui qui éduque, avant toute rencontre avec celui qui est éduqué, lui construit une place où il pourra se loger en tant que sujet.* » (Lesourd, 1996, p. 96)

C'est cette « place » où est attendu l'enfant, c'est ce projet de l'éducateur de l'aider à grandir qui ouvre l'espace d'une relation éducative et qui, parfois, va lui permettre de se mobiliser. Avec le risque toujours latent du côté de l'éducateur ou de l'équipe éducative

d'orienter ce projet au nom de conceptions normatives de « ce qui est bien pour l'enfant », parfois à distance de ses attentes.

Quoi qu'il en soit, il est question pour l'éducateur de faire naître en l'enfant le désir d'adhérer au projet éducatif pensé pour lui, de faire apparaître la volonté et motivation nécessaires pour apprendre et prendre activement part à son éducation.

La dissymétrie constitutive de toute relation éducative, à savoir la position spontanée d'influence de l'adulte sur l'enfant, ou de « celui qui sait » sur le « moins sachant », se trouve renforcée par le fait que l'éducateur, pédagogue ou travailleur social, est un professionnel institutionnellement légitimé à agir sur l'autre. Les professionnels de l'éducation (qu'elle soit nationale ou spécialisée...) sont en effet mandatés pour construire des interventions ou des dispositifs éducatifs : pour mettre en œuvre des mesures éducatives. Fustier parle de l'éducation comme d'un « travail de société », la mission des institutions éducatives étant de socialiser leurs apprenants, de leur transmettre les valeurs de la société dans laquelle ils s'inscrivent, ainsi que les différents usages sociaux. (Fustier, 2009)

Le vécu de l'éducateur peut alors naviguer entre deux positions :

- Soit la mission éducative est vécue comme une légitimation officielle à décider des voies de l'éducation et du développement de l'enfant, du jeune, à avoir autorité sur lui. Dès lors, l'enseignant se sent conforté dans une intervention à caractère normatif où il prend le risque d'un glissement vers une position de toute-puissance sur l'autre ;

- Soit, la mission est vécue comme une prescription pesant sur le professionnel lui-même en l'empêchant de rester maître des modalités de sa pratique. Dans ce cas, cette dernière est soumise au poids des réglementations institutionnelles et des décisions administratives ou judiciaires. Le professionnel peut se sentir alors en dissonance et comme piégé par rapport à un cadre qu'il perçoit comme inadapté aux besoins de ses apprenants. La contrainte est ici à double détente : le risque est celui de l'impuissance à agir pour l'autre, impuissance doublée d'une mauvaise conscience à agir contre ses propres principes.

Il est apparu alors évident dans le rapport de l'éducateur à l'éduqué est rempli de contraintes, devoirs, et qu'il y arrive aisément des éléments d'ordre affectifs.

### 2.3.3 Le transfert dans la relation éducative

Il ne suffit pas de dire qu'il y a dans les relations du maître aux élèves et des élèves au maître des éléments d'ordre affectif. La question est d'en saisir les modalités, la signification. La notion de transfert, au sens où l'utilise la psychanalyse, aide précisément à comprendre des ressorts essentiels de phénomènes impliquant profondément le sujet dans ses relations avec l'autre – amour et haine, rejet, violence, tels qu'ils se manifestent dans le champ pédagogique et qui apparaissent souvent inexplicables au regard des protagonistes eux-mêmes. Une approche psychanalytique des racines des liens ou des liaisons qui s'établissent ou tendent à s'établir dans maintes situations mettant en cause les émotions, les attitudes, du maître, ou des élèves, des enfants trisomiques et autres encadrés, est susceptible de déterminer dans quelle mesure l'existence de transferts est un facteur favorable pour ce qu'il en est des objectifs d'enseignement, ou ce qui y fait obstacle.

Avec J.P. Valabrega on dira que la psychanalyse freudienne a inventé le concept de transfert, codifié sa théorie et la technique de son maniement dans le cadre de la cure, mais qu'elle n'a pas inventé le phénomène : *«ni la revendication du don, ni celle de l'amour, ne sont réservées à l'analyse, pas plus que le transfert lui-même qui, selon la juste remarque de Freud, se produit partout mais ne trouve que dans la situation analytique les conditions favorables à sa reconnaissance, son développement, son étude, son mode de traitement et, quand besoin est, aux modifications possibles de ses agencements »* (Valabrega, 1980, p. 230).

En éducation, le transfert se manifeste au quotidien lorsque l'on évoque « l'accrochage » d'un enfant avec tel ou tel éducateur. Selon J. Rouzel (dans « Le travail de l'éducateur spécialisé »), la clinique éducative opère sous transfert au même titre que la clinique psychanalytique. Comme toute relation humaine, la relation éducative s'inscrit sur un fond d'affectivité dont l'amour fait partie (Rouzel, 2000). J. Rouzel rajoute même que ce qui fait la spécialité de l'éducateur spécialisé c'est sa compétence à mettre au travail des « *aménagements favorisant le transfert* ». (Rouzel, 2000, p.27). Le rapport éducatif se fonde alors sur une dynamique, psycho-affective, décrite d'un point de vue analytique de nos jours comme une dynamique transféro-contre-transférentielle, et qui est fondamentalement inconsciente, précisons-le Ces aménagements sont constitués par toutes les parties prenantes de la relation. C'est dire l'enfant, l'enseignant mais aussi les parents. En effet, le rôle des parents va être déterminant au préalable de la mise en place du transfert de l'enfant. De fait, les parents sont

impliqués dans le dispositif éducatif de l'enfant puisque ses symptômes, fantasmes et désirs sont en lien étroits avec la relation que l'enfant entretient avec ses parents. Travailler avec l'inconscient de l'enfant c'est, selon R. Sainterose, travailler avec l'inconscient des parents.

De la même manière qu'en psychanalyse mais à un autre degré, le sujet va être amené devant son manque. Le dispositif dont dispose l'enseignant pour vivre cette question ne lui permet pas de parler de travail sur la castration comme en psychanalyse mais de travail sur l'autonomie.

Dans la relation éducative, l'amour qui se joue dans la rencontre est également un amour adressé au savoir. Cependant selon Rouzel (*ibid*), il n'est plus question de Sujet Supposé Savoir, mais de « sujet supposé savoir-faire ». Savoir-faire avec ce qu'il est, savoir-faire dans les relations, savoir-faire dans la société, dans les démarches administratives etc. De la même façon que l'analysant, l'enfant suppose à l'éducateur qui l'accompagne un savoir sur lui, la vie et le monde qui l'entoure. C'est au titre de ce savoir que l'enfant va « accrocher ». Son transfert va consister à adresser à l'éducateur les signifiants relatifs à son manque. Ce savoir supposé de l'éducateur il s'agit de le transmettre. En effet, en psychanalyse le transfert sert à interpréter le fantasme, dans la clinique éducative le transfert va être utilisé pour donner lieu à une transmission de savoir. Pour ce faire, l'éducateur prend appui sur ce que transfère l'enfant pour l'amener à s'approprier son propre savoir, celui que le sujet avait d'abord prêté à l'éducateur. La même dimension de déplacement qu'en psychanalyse est en jeu dans la relation éducative. L'enfant s'appuie sur son amour pour l'éducateur pour investir d'autres types de relation et d'objets d'amour. Par ce déplacement il peut, selon Rouzel, (*ibid*) expérimenter une « *marge de manœuvre dans laquelle il s'éprouve comme sujet responsable* ».

Il s'agit donc, pour l'éducateur d'être au fait de ces mécanismes transférentiels car, nous dit Rouzel, c'est à cette condition qu'il peut permettre la fin de l'état de non acquisition langagière et/ou motrice de l'enfant et contribuer à la fin de la répétition pathogène. En déplaçant la charge affective qu'il supporte sur d'autres objets d'investissement il ouvre des possibilités pour l'acquisition de compétences nouvelles à l'enfant, et plus encore trisomique 21.

C'est ainsi qu'à l'EPM Les Dégourdis, l'enseignante qui accueille les enfants pour la journée bien qu'elle soit astreinte au respect d'un programme précis reste néanmoins flexible pour l'enchaînement des activités selon l'humeur ou l'adhésion des enfants sous responsabilité.

Les possibilités existent de fait puisque des vélos sont disponibles ainsi qu'une cuisine, des jeux de société et un atelier bricolage. Mais pour commencer, la relation et les désirs manifestés par les enfants seront ses seules médiations. Puis, en réalisant les activités qui lui plaisent l'enfant trisomique ici tout en se faisant plaisir autant à lui qu'à son enseignante, pourra éventuellement accéder aux apprentissages scolaires et aux codes sociaux sans subir la lourdeur d'un apprentissage imposé. A cela Glover pouvait ajouter que le transfert serve une finalité d'adaptation sociale. Le transfert, « *phénomène affectif normal, gouverné par le mécanisme inconscient de déplacement est destiné à promouvoir l'adaptation sociale* » (Glover, 1958, p. 159)

A la lumière de ce qui vient d'être énoncé nous pouvons noter que, travailler avec le transfert, ne doit pas être, réduire la relation au transfert. En effet, à la composante transférentielle répétitive la rencontre peut ajouter une dimension possible d'innovation et de renouvellement. Ainsi, peut-être, pourrions-nous considérer que le transfert ce n'est pas se tromper d'adresse, comme l'indique la théorie freudienne, mais justement l'occasion de trouver la bonne adresse en ce qui concerne l'accession à la position de sujet et à son épanouissement.

Nous allons à présent nous pencher sur la question du contre-transfert et de l'amour, et en énoncer les conséquences dans la relation éducative.

#### **2.3.4 Le maniement du transfert dans la relation éducative**

Pour la psychanalyse, le transfert tient un rôle bien particulier dans le cadre analytique : instrument, levier, permettant l'émergence d'un savoir propre au sujet. Cela passe évidemment par le repérage et le maniement de ce dernier par l'analyste. En dehors du cadre analytique, Freud reconnaît à l'éducateur le droit au maniement du transfert. Dans le préambule de l'œuvre d'Aichhorn il déclare que « *si l'éducateur a appris la psychanalyse en l'expérimentant sur sa propre personne et s'il se trouve en situation de l'employer dans des cas limites et mixtes pour étayer son travail, il faut de toute évidence lui autoriser l'exercice libre de l'analyse, et non vouloir l'en empêcher pour des motifs qui ne relèvent que de l'étroitesse d'esprit.* ». Néanmoins si la relation éducative propose un rapport de type clinique, il ne s'agit pas pour autant d'occuper une fonction de psychanalyste en classe. Pour Aichhorn, « *Lorsque nous parlons de transfert dans le cadre de l'éducation spécialisée, nous entendons par là la relation affective que l'enfant noue avec son éducateur, sans affirmer qu'il s'agit précisément de la même chose que dans la situation psychanalytique.* » (Aichhorn, 2005, p. 105). Comme le souligne Sylvie

Canat, « *On confond souvent analyse du transfert dans le cadre de la cure psychanalytique et analyse des effets du transfert sur l'école et l'enseignant. Celui-ci contrairement à l'analyste vise un objet à savoir l'accès à la culture et à la socialisation.* »

A cet effet, sachant que l'étayage de son travail se traduit en compétences visées du côté de l'enfant, il apparaît donc adéquat pour l'éducateur de valoriser l'expression libre quelles que soient ses modalités (rires, sourires, mimiques, gestuelles, cris ou pleurs), en dégager l'essence pour l'atteinte des objectifs du projet éducatif.

L'enfant « transfère » sur l'autre (l'éducateur) son mode de rapport à l'Autre. Le lien transférentiel est ce qui s'actualise dans la relation éducative et ce qui parfois se donne à voir, se met en « scène », dans une logique de « monstration » comment l'enfant prend en compte cette rencontre avec l'éducateur et l'institution, ce qu'il en fait, ce qu'il adresse à l'autre. Rouzel dit alors que « *La manœuvre du transfert vise dans cet espace (de la relation éducative) à déplacer la charge affective que supporte la personne de l'éducateur [...] vers d'autres objets d'investissements : expression, création, travail, formation, apprentissage, hébergement, liens sociaux...* ». (2004, 43)

Parfois, on évoque l'idée de « *diffraction le transfert* », Il s'agit en quelque sorte de favoriser un transfert du transfert, un déplacement permettant au sujet de s'inscrire dans un lien social à travers des voies singulières découvertes ou redécouvertes dans le cadre de la relation éducative. D'où l'importance des médiations, techniques et autres « objets » de l'intervention éducative. Ainsi le maniement du transfert éducatif vise « *la transmission d'un certain savoir-y-faire relatif à la jouissance (pulsion) et au lien social* » (Rouzel, ibid, p. 92).

Il est Important de créer, inventer différents médias qui permettent aussi de faire tiers dans la relation « *L'objectif d'un éducateur n'est pas de faire taire le symptôme, fut-il dérangeant, mais de l'entendre, pour accompagner le sujet dans sa prise en compte, dans la découverte de ce qui en lui cherche à se dire. Lorsqu'un sujet se rend compte que c'est à lui que cela arrive, il peut devenir responsable et agir sur son symptôme, autrement apprendre à faire avec* ». (Rouzel, 2004,93).

Ponnou-Delaffon dit donc du transfert qu'il « *n'est donc pas l'espace de la relation bonne ou mauvaise, mais ce lieu de déplacement, de substitution et de transmission d'un certain savoir-y-faire avec l'Autre comme avec la jouissance* » ... « *élaborer une solution de*

*vie, quelque chose qui tienne [...] au prix de fixations imaginaires et même du délire s'il trouve à se loger [...] sous le registre de la loi* ». Nous dirons donc que dans le maniement du transfert, l'éducateur est à une place de « semblant », il s'agit de se décaler de la relation imaginaire (relation en miroir, empathique...), de s'inscrire dans une relation asymétrique.

L'utilisation du concept de transfert-contre-transfert appliqué au rapport pédagogique pose des problèmes encore plus aigus, pour cette raison que ce à quoi il réfère est le terrain de l'expérience analytique dans sa spécificité : de la psychanalyse comme champ de l'inconscient. La double dimension du transfert : la répétition et le déplacement, — à savoir l'actualisation du passé dans la situation analytique et le déplacement des motions infantiles inconscientes sur la personne de l'analyste —, prennent sens dans l'axe du travail analytique qui vise à substituer la remémoration (du passé) à la répétition (compulsion à la répétition) par l'interprétation et la construction.

C'est dire du transfert qu'autant en psychanalyse il devient l'instrument de la cure s'il est bien géré, autant en éducation il est un atout à l'acquisition par l'enfant des savoirs-être et savoirs faire visés par son projet éducatif, et par ricochet à la réussite de son adaptation sociale qui est le but ultime de l'éducation.

## CHAPITRE 3 : LES THEORIES EXPLICATIVES

Les théories explicatives sont celles qui apportent une meilleure compréhension au phénomène étudié. Dans le cadre de notre étude, nous aurons la théorie constructiviste, la théorie socioconstructiviste, la théorie psychanalytique et la théorie de la motivation.

### 3.1.LA THEORIE DU CONSTRUCTIVISME PIAGETIEN

Le constructivisme est une approche qui suppose que les connaissances de chaque sujet ne sont pas une « simple copie » de la réalité mais une « construction » de celle-ci. Il s'attache à étudier les mécanismes et les processus permettant la construction de la réalité chez les sujets à partir d'éléments déjà intégrés et reposant sur un certain nombre de principes.

L'éclairage qu'apporte Piaget (1932) sur l'intelligence comprise comme une forme spécifique de l'adaptation du vivant à son milieu, sur les stades d'évolution de celle-ci chez l'enfant et sa théorie de l'apprentissage exerceront une influence notable sur la pédagogie et les méthodes éducatives. Piaget est en outre considéré comme l'un des principaux pères du constructivisme.

Pour Piaget (ibid), c'est en agissant sur son environnement que l'enfant construit ses premiers raisonnements. Ses structures cognitives (Piaget parle aussi de schèmes de pensée), au départ complètement différent de celles de l'adulte, s'intériorisent progressivement pour devenir de plus en plus abstraites.

Le développement de l'intelligence se fait ainsi au moyen de trois séries de facteurs :

- La maturation neurologique.
- L'exercice et l'expérience acquise dans l'action effectuée sur les objets.
- Les interactions et les transmissions sociales.

Les recherches actuelles sur le développement cognitif précoce ont mis l'accent sur le fait que le bébé est « actif », qu'il recherche lui-même quelles sont les règles qui gouvernent les événements qui l'entourent. Il est motivé dans cette activité non seulement par les besoins physiologiques et les relations affectives, mais aussi par le plaisir de comprendre et de réussir.

Selon Piaget (1936), la construction progressive de l'intelligence, moyen d'adaptation de l'individu à son milieu, se fait par l'intermédiaire de deux mécanismes antagonistes mais complémentaires que sont l'assimilation et l'accommodation.

L'assimilation correspond à l'intégration des données de l'expérience dans la structure de l'individu, l'accommodation correspond à une modification de la structure de l'individu en

fonction des données du milieu. Ainsi, l'adaptation serait une opération qui résulte de l'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation.

### **3.1.1. Constructivisme et apprentissage**

Dans la vision constructiviste de l'apprentissage, les apprenants sont considérés comme des organismes actifs cherchant du sens, des significations. Apprendre consiste donc simplement à ajuster nos modèles mentaux pour s'adapter à de nouvelles expériences. Si la construction du sens ne peut, au début, n'avoir que peu de rapport avec la réalité (comme dans les théories naïves des enfants), elle devient de plus en plus complexe, différenciée et réaliste au fil du temps.

### **3.1.2 Principes de base du constructivisme**

**Le constructivisme repose sur les principes suivants :**

- Apprendre est une recherche de sens. Par conséquent, apprendre doit commencer par les questions autour desquelles les apprenants essaient activement de construire le sens.
- Comprendre le sens exige de comprendre le tout comme ses parties. Parties qui doivent être comprises dans le contexte du tout. Par conséquent, l'apprentissage se concentre sur des concepts primaires, non sur des faits isolés.
- Pour enseigner correctement, il faut comprendre les modèles mentaux que les apprenants utilisent pour percevoir le monde et les hypothèses qu'ils font pour soutenir ces modèles.
- Le but de l'apprentissage est, pour un individu, de construire sa propre signification, et pas simplement d'apprendre par cœur les « bonnes » réponses pour en recracher le sens à d'autres. La seule manière valable de mesurer l'apprentissage est de l'évaluer, et de fournir de cette manière aux apprenants de l'information sur la qualité de leur apprentissage.

### **3.1.3 Comment le constructivisme produit un effet sur l'apprentissage**

L'enseignement constructiviste est fondé sur la croyance que les apprenants apprennent mieux quand ils s'approprient la connaissance par l'exploration et l'apprentissage actif. Les mises en pratique remplacent les manuels, et les apprenants sont encouragés à penser et à expliquer leur raisonnement au lieu d'apprendre par cœur et d'exposer des faits. L'éducation est centrée sur des thèmes, des concepts et leurs liens, plutôt que sur de l'information isolée :

**Instruction** : A partir de la théorie constructiviste, les enseignants se concentrent sur l'établissement de rapports entre les faits et favorisent les nouvelles compréhensions des apprenants. Ils adaptent leur enseignement aux réponses des apprenants et les encouragent à analyser, interpréter et prévoir l'information. Les enseignants s'appuient également fortement sur des questions ouvertes et favorisent le dialogue entre ces derniers.

**Evaluation** : Le constructivisme tend à l'élimination des catégories et des tests standardisés. Au lieu de cela, l'évaluation devient partie prenante de l'apprentissage de sorte que les apprenants jouent un plus grand rôle en jugeant leurs propres progrès.

Le constructivisme est une manière de penser le savoir, une référence pour construire des modèles de l'enseignement, de l'apprentissage et des programmes d'étude. Dans ce sens, c'est une philosophie.

Dans cette perspective, l'enseignement devient l'établissement et le maintien d'une langue et de moyens de communication entre l'enseignant et les apprenants, aussi bien qu'entre les apprenants eux-mêmes. Présenter simplement le matériel, énoncer les problèmes et recevoir des réponses n'est pas un processus de communication assez raffiné pour un apprentissage efficace.

Certains principes du constructivisme en termes pédagogiques :

- Les apprenants viennent en classe avec une expérience du monde et un apprentissage antérieur long de plusieurs années.
- Même pendant qu'il évolue, un apprenant filtre toutes ses expériences à travers sa conception du monde et cela affecte l'interprétation de ses observations.
- Changer leur vision du monde, exige des apprenants un travail important.
- Les apprenants apprennent les uns des autres aussi bien que de l'enseignant.
- Les apprenants apprennent mieux en faisant (en pratiquant).
- Permettre et créer pour tous des occasions de se faire entendre, favorise la construction de nouvelles idées.

Dans une perspective constructiviste, les élèves sont actifs dans la recherche du sens. L'enseignant cherche ce que les apprenants peuvent analyser, étudier, et comment ils peuvent collaborer, partager, construire et générer du sens sur la base de ce qu'ils savent déjà, plutôt que sur des faits, qualifications ou processus qu'ils peuvent singer. Pour y parvenir efficacement, un enseignant doit être un médiateur. Il doit essayer d'obtenir une plus grande conscience des environnements et des participants dans une situation d'enseignement donnée. Ainsi, pour

engager les apprenants dans l'apprentissage, il devra s'ajuster continuellement à leurs actions et s'appuyer sur le constructivisme comme une référence.

### **3.1.4 Les stades de développement de l'intelligence suite au constructivisme**

Piaget (1942), a décrit des stades (ou périodes) dans le développement de l'intelligence et qui permettent de comprendre de manière précise comment cette construction se met en place :

#### **❖ Période sensori-motrice (0 à 18-24 mois) :**

Les actions réflexes du bébé "assimilent" de nouveaux stimuli à partir de son propre corps, d'objets ou de personnes, entraînant des "réactions circulaires" où le bébé cherche par répétition à retrouver les résultats de son action. Les "schémas d'action" se complexifient en se coordonnant les uns aux autres.

#### **❖ Période préopératoire (2 à 6-7 ans) :**

L'enfant se détache de la perception immédiate : chaque objet est représenté, c'est-à-dire qu'il peut être mentalement évoqué en son absence. La fonction symbolique se développe (langage, jeu, dessin) avec importance de l'imitation ludique.

#### **❖ Période des opérations concrètes (7 à 11 -12 ans) :**

A partir de manipulations concrètes, par tâtonnements, l'enfant peut saisir à la fois les transformations et les invariants : il accède aux notions de réversibilité d'une opération, de conservation des mesures, des classements.

L'enfant prend conscience de sa propre pensée, il accepte le point de vue des autres et leurs sentiments.

#### **❖ Période des opérations formelles (à partir de 11-12 ans) :**

La pensée peut se dégager du contenu concret : face à un problème à résoudre, l'adolescent manie les données expérimentales pour formuler des hypothèses : raisonnement hypothético-déductif et maniement des concepts abstraits.

On peut parler d'assimilation lorsque l'élève intègre des données provenant d'une situation « problème » en les reliant à ses connaissances déjà existantes. Ainsi, l'élève va apprendre grâce au processus d'assimilation qui lui permet d'intégrer de nouvelles connaissances à celles dont il dispose déjà. Cependant, cette assimilation va provoquer une situation de conflit cognitif chez l'élève, il est alors en déséquilibre. Ce conflit va être résolu

grâce au processus d'accommodation qui consiste à une réorganisation de ce que l'on pense en prenant en compte les nouvelles connaissances intégrées grâce à l'assimilation. Ces deux processus vont permettre un nouvel équilibre entre l'individu et son environnement. Ainsi, les connaissances se construisant sur la base des connaissances antérieures, les enseignants doivent évaluer les prérequis dont disposent les élèves et tenir compte de leurs conceptions. Le modèle constructiviste est très mobilisé pour aborder les situations problème. Cette sous partie nous permet de passer à la théorie du socioconstructivisme.

### **3.2 LA THEORIE SOCIOCONSTRUCTIVISTE**

La théorie socioconstructiviste est une théorie psychosociale selon laquelle, le développement cognitif dépend fortement des relations sociales de l'enfant. Le modèle socioconstructiviste se rapproche du modèle constructiviste mais ajoute une dimension supplémentaire : les interactions sociales. L'apprentissage est vu comme l'acquisition de connaissances grâce aux échanges entre l'enseignant et les élèves ou entre élèves. Les élèves n'apprennent pas seulement grâce à la transmission de connaissances par l'enseignant mais aussi grâce aux interactions.

Tout comme pour Piaget et le constructivisme, le socioconstructivisme suppose que la connaissance est une construction. Néanmoins, cette construction serait d'ordre social et non individuel. Vygotsky (1896-1934), est le premier à souligné l'importance de l'interaction sociale dans le développement de la connaissance chez l'enfant. Ainsi, la construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. Selon Vygotsky, l'enfant évolue en s'appropriant des systèmes sémiotiques (ensemble de signes dont le langage est l'exemple prototypique) produits par la société.

Pour Doise et Mugny (1981), la connaissance est le résultat d'une confrontation de points de vue. Enfin, la théorie de la cognition distribuée pousse cette conception à l'extrême en affirmant que la connaissance est de nature exclusivement sociale, le groupe étant lui-même vu comme un système cognitif complexe.

Pour Wallon (1946), les activités mentales sont présentes dès la naissance, elles sont observables dans toutes les stratégies que l'enfant met en place pour interagir avec le monde réel. L'enfant par ses actions et les réactions reçues en retour, se construit progressivement une représentation de son monde, des lois qui y régissent. C'est surtout par les jeux que l'enfant

structure ses activités mentales. Les jeux de l'enfant deviennent de plus en plus complexes, l'enfant s'exerçant à manipuler des concepts de plus en plus sophistiqués.

Wallon et Vygotsky partagent la même thèse suivant laquelle, l'homme est déterminé par deux grands ensembles de facteurs, biologiques et sociaux. L'individu évolue donc selon ses propres caractéristiques et selon celles du milieu.

Dans l'œuvre de Wallon, l'émotion est le concept de base qui permet la description du développement humain. Pour lui, l'émotion est à la jonction du physiologique et du psychisme et simultanément un mode de communication essentiellement social.

Bruner (In Barnier 1996) a également apporté sa contribution à la théorie socio-constructiviste en expliquant que le modèle transmissif place l'enseignant en situation de monopole ce qui empêche l'acquisition de l'autonomie des élèves. Pour lui, l'enseignant doit faire en sorte que la tâche soit plus agréable à réaliser avec son aide tout en évitant que l'élève devienne dépendant de lui. Il doit également mobiliser et motiver l'élève en maintenant l'intérêt de la tâche pour l'élève. C'est l'aspect socioaffectif de sa théorie. Bruner développe également un aspect cognitif dans sa théorie. Il explique que l'enseignant doit alléger la tâche de certaines de ses difficultés en la simplifiant pour qu'elle soit plus accessible à l'élève. Par ailleurs, il préconise l'aide de l'enseignant en pointant certaines caractéristiques de la tâche qui peuvent mettre l'élève sur la voie de la résolution. Ainsi, le modèle socio-constructiviste est très proche du modèle constructiviste mais accorde une importance aux interactions sociales dans l'apprentissage, considérées comme ayant un rôle constructeur.

### **3.3 L'APPROCHE PSYCHANALYTIQUE**

La psychanalyse consiste en l'explication de certains actes ou pensées en termes psychiques à partir de l'affirmation de l'existence du déterminisme psychique : une idée qui se présente à l'esprit ou un acte ne sont pas arbitraires, ils ont un antécédent, un sens, une cause que l'exploration de l'inconscient permet de mettre au jour. Certaines actions sont perçues comme « involontaires », « incohérentes » ou « absurdes » et ne sont pourtant pas dues au hasard : ce sont par exemple les rêves, les lapsus, les actes manqués, ou les symptômes sans cause physique (par exemple l'hystérie). Ainsi, des actes ou des paroles qui s'apparentent à des erreurs peuvent être compris comme étant des « actes réussis », déterminés, et sont un moyen pour la psychanalyse d'y repérer une expression de l'inconscient : ils peuvent, par exemple, être l'expression d'un compromis dans un conflit psychique sous-jacent (entre pulsions contradictoires) ou représenter la satisfaction d'un *désir*. Bien que ces processus restent

essentiellement inconscients, la psychanalyse dispose d'un protocole et d'un ensemble de conceptions qui permettent de comprendre ces logiques inconscientes et d'aider éventuellement le sujet qui en souffre à résoudre ses problèmes.

Freud (1905), en vient à appliquer le principe du déterminisme psychique afin d'expliquer les comportements les plus habituels. A partir de la maladie, à partir des théories que lui inspirèrent la névrose, Freud analyse les comportements qui relèvent du commun, l'analyse va du pathologique vers le normal.

La théorie freudienne repose sur la reconnaissance de l'inconscient comme pouvant parfois guider nos actions, sentiments et pensées et être à l'origine de certains conflits internes qui peuvent créer de l'anxiété et des symptômes en chacun de nous et affecter la façon dont nous entrons en relation avec les autres. En termes de pratique thérapeutique, la psychanalyse consiste en un traitement qui peut prendre plusieurs années, généralement sur un divan, dont l'objectif est de mettre à jour les conflits inconscients et permettre une reconstruction de l'histoire du sujet grâce à l'expression spontanée de son discours, permettant au sujet de retrouver prise sur sa vie.

Pour Klein (1986), le développement de la personnalité se fait à travers les fantasmes de projection et d'incorporation de l'objet clivé en « bon » et « mauvais » : le sein de la mère.

Analysant les processus en jeu dans la relation éducative, Postic (1989), *« pense que la théorie de Klein rend compte assez clairement de la situation en milieu scolaire »*. En effet, les enfants transposent dans la relation établie entre eux et l'enseignant le schéma ambivalent des relations mère-enfant, à la fois positivement par incorporation du « bon sein », ce qui entraîne une bonne adaptation et négativement par le rejet du « mauvais sein », le rejet de l'enseignant et de l'objet d'apprentissage. *L'élève projette sur la personne de l'enseignant les conflits affectifs des relations parents-enfants intériorisés en lui dès la tendre enfance.*

### **3.4 LA THEORIE DE LA MOTIVATION**

*« Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant l'activation, la direction, l'intensité et la persistance du comportement »* (VALLERAND & THILL, 1993). Nous choisissons de présenter des modèles théoriques de la motivation qui nous semblent les plus adaptés à notre étude à savoir la théorie des attentes-valeur, la théorie des buts d'accomplissement.

### **3.4.1 La théorie attentes-valeur**

Plusieurs chercheurs mentionnent que la théorie attentes-valeur est présentement l'approche motivationnelle la plus répandue dans les écrits scientifiques en éducation (Gaspard et al., 2018 ; Plante et al., 2013 ; Schunk, Meece et Pintrich, 2014 ; Viau, 2009). Alors que les attentes de succès renvoient aux croyances personnelles de l'élève, la valeur porte davantage sur les caractéristiques de la tâche qui incitent plus ou moins l'élève à s'y engager (Eccles et Wigfield, 2002). Ces deux pôles, tous deux tributaires des perceptions de l'élève, regroupent différentes variables motivationnelles qui, en combinaison, prédisent la direction et l'intensité des comportements scolaires de l'élève, tels l'engagement, l'effort et la persévérance scolaires, ce qui, ultimement, module le rendement scolaire. La figure ci-dessous illustre la théorie attentes-valeur.

#### **❖ Les attentes de succès.**

Les attentes-succès correspondent aux croyances d'un élève à propos de ses capacités à réussir une tâche (Barron et Hulleman, 2015 ; Schunk et al., 2014 ; Wigfield, Eccles, Schiefele, et Roeser, 2008). Ainsi, le concept d'attentes de succès est connexe à la notion de sentiment ou de perception de compétence, lui-même défini comme l'évaluation qu'un individu fait de ses capacités à réussir une tâche ou une activité (Viau, 2009 ; Wigfield, Cambria et Eccles, 2012). On peut également comparer les attentes de succès à la notion d'autoefficacité, qui réfère également à des croyances à propos de ses capacités cognitives face à une tâche (Bandura, 1977). À la lumière des écrits sur le sujet, on constate que les chercheurs tendent à utiliser ces termes de façon interchangeable pour qualifier les attentes de succès des élèves. En plus des attentes de succès reflétées directement à travers des mesures de perception de compétence ou d'autoefficacité, certains auteurs évoquent la notion de perception de contrôle, soit la perception d'avoir du contrôle sur les causes de réussite ou d'échec d'une tâche scolaire cognitive, comme indicateur des attentes de succès (p. ex., Bandura, 1994). Néanmoins, les modèles attentes-valeur cités dans les écrits conçoivent plutôt les perceptions de contrôle comme une source potentielle des attentes de succès d'un élève. Selon ces présomptions, un élève qui perçoit qu'il a de l'emprise sur les facteurs qui sous-tendent sa réussite scolaire aura des perceptions de compétence plus élevées que les autres (Eccles et Wigfield, 2002 ; Weiner, 2000, 2005 ; Wigfield et al., 2008, 2012).

#### **❖ La valeur attribuée à la tâche.**

Selon les modèles attentes-valeur, la motivation prend également appui sur la valeur attribuée à une tâche ou une activité scolaire proposée (Barron et Hulleman, 2015 ; Eccles et Wigfield, 2002 ; Thill, 1993). Le pôle valeur est constitué de quatre indicateurs soit l'intérêt, l'utilité, l'importance perçue et le coût (Eccles et Wigfield, 2002 ; Wigfield et al., 2008). L'intérêt, qui réfère au plaisir qu'un apprenant retire en réalisant une tâche (Barron et Hulleman, 2015 ; Eccles, 2005 ; Gaspard et al., 2018), constitue un champ de recherche en soi. En effet, plusieurs chercheurs choisissent de mesurer la motivation exclusivement par l'intérêt que les élèves entretiennent envers une tâche ou un domaine. Les experts du sujet distinguent deux types d'intérêt : l'intérêt individuel, qui est intrinsèque, et l'intérêt situationnel, qui est plutôt extrinsèque et plus éphémère, et qui découle des attentes et exigences spécifiques d'une tâche ou d'une activité (O'Keefe et Harackiewicz, 2017 ; Renninger et Hidi, 2015 ; Schiefele, 2009). Bien qu'un intérêt individuel accru soit souhaitable puisqu'il favorise l'engagement et la persévérance scolaires (O'Keefe, Horberg, et Plante, 2017), les intervenants scolaires ont peu d'emprise sur ce type d'intérêt. Cependant, grâce au choix d'activités qu'ils proposent, ces intervenants peuvent moduler l'intérêt situationnel de leurs élèves. Par exemple, l'intérêt situationnel peut être suscité en proposant des activités inattendues ou encore en variant le contexte d'apprentissage, tel que les travaux en duo avec l'enseignant, l'utilisation de technologies, etc. Même si l'intérêt situationnel est éphémère, puisqu'il varie selon les paramètres des tâches d'apprentissage proposées, il peut faire émerger un intérêt individuel plus durable (Hidi et Renninger, 2006).

Un deuxième indicateur de la valeur est l'utilité perçue de l'activité ou de la tâche pour les objectifs à court et long termes (Barron et Hulleman, 2015 ; Gaspard et al., 2018). Ainsi, lorsque la tâche ou l'activité présentée est perçue comme étant utile pour la vie de tous les jours ou pour la réussite dans d'autres matières, la valeur perçue de cette tâche ou activité augmente (Schunk et al., 2014).

La valeur repose aussi sur l'importance perçue d'une tâche, ou la pertinence d'une tâche par rapport à l'atteinte de ses buts personnels, un indicateur intimement lié au désir de vouloir accomplir avec succès une tâche ou une activité (Barron et Hulleman, 2015 ; Eccles et Wigfield, 2002). Alors que l'utilité repose davantage sur une visée instrumentaliste, un moyen d'arriver à ses fins, l'importance a un caractère beaucoup plus intrinsèque et personnel à l'élève.

Enfin, la valeur tient également compte du coût relatif à la tâche, qui correspond aux aspects négatifs perçus liés à sa réalisation (Gaspard et al., 2018 ; Schunk et al., 2014 ; Wigfield et al., 2008). En d'autres termes, le coût renvoie au renoncement impliqué par la réalisation d'une tâche en question. Ainsi, le fait de devoir étudier pour réussir à un examen implique une période d'étude qui, inévitablement, ne peut être dédiée à d'autres activités potentiellement plus intéressantes comme un divertissement ou une activité sociale. Lorsque le coût est perçu comme étant trop élevé par rapport aux bénéfices attendus, la valeur attribuée à la tâche diminue, réduisant ainsi les comportements scolaires subséquents, comme l'effort et l'engagement, ou encore la réussite (Barron et Hulleman, 2015).

En somme, selon les modèles attentes-valeur, la motivation à apprendre d'un élève prend appui sur ses attentes de succès, qui reflètent leur sentiment de compétence (ou leur perception d'autoefficacité) ainsi que sur la valeur attribuée à la tâche scolaire proposée, qui réfère à l'intérêt, l'utilité, l'importance perçue et le coût. De nombreuses études empiriques soutiennent la pertinence de distinguer ces deux pôles puisqu'ils prédisent des aspects différents et complémentaires du succès à l'école. En effet, alors que les attentes de succès sont fortement et principalement associées au rendement scolaire (Hulleman et Barron, 2016 ; Muenks, Wigfield et Eccles, 2018 ; Schunk et al., 2014), la valeur est un déterminant important de la persévérance et des choix de carrière (Hulleman et Barron, 2016 ; Plante et al., 2013).

### **3.4.2 La théorie des buts d'accomplissement**

Une autre théorie qui a retenu notre attention dans le domaine de la motivation est la théorie des buts d'accomplissement (achievement goal theory ; Ames, 1992 ; Dweck et Leggett, 1988 ; Elliot, 1999 ; Elliot et Hulleman, 2017 ; Fryer et Elliot, 2008). Celle-ci postule que les élèves poursuivent des buts qui orientent la façon d'envisager une tâche ou une activité, les motifs qui poussent à s'y engager, et les réponses affectives, cognitives et comportementales qui surviennent en cours d'exécution (Elliot & Church, 1997). À l'origine de cette théorie, on distinguait deux types de buts : les buts de maîtrise et les buts de performance (Ames, 1992 ; Dweck et Leggett, 1988). Les buts de maîtrise sont centrés sur l'apprentissage et le développement des compétences. Les élèves qui adoptent ces buts cherchent à assimiler, comprendre et obtenir une maîtrise des contenus abordés (Ames, 1992 ; Dweck et Leggett, 1988 ; Elliot et Dweck, 1988 ; Elliot et Hulleman, 2017 ; O'Keefe, Ben Eliyahu et Linnenbrink-Garcia, 2013 ; Plante et al., 2013, Schunk et al., 2014). Les buts de performance, quant à eux, focalisent sur la démonstration de la compétence et de la supériorité par rapport aux autres. Les

élèves qui poursuivent ces buts s'efforcent de performer mieux que les autres ou de paraître intelligents (Ames, 1992 ; Cury, Elliot, Da Fonseca et Moller, 2006 ; Dweck et Leggett, 1988 ; Elliot et Dweck, 1988 ; Elliot et Hulleman, 2017 ; O'Keefe et al., 2013).

Les conséquences des buts d'accomplissement dans la qualité du fonctionnement scolaire des élèves et de leur adaptation à l'école ont été documentées dans de nombreuses recherches. De façon générale, les buts de maîtrise s'avèrent plus bénéfiques pour l'élève que des buts performance (Plante et al., 2013 ; Ryan et Deci, 2017). En effet, les buts de maîtrise sont associés à des attitudes et des comportements scolaires positifs, tel que l'effort et la persistance (Ames, 1992 ; Elliott et Dweck, 1988 ; Viau, 2009), et le recours à des stratégies cognitives plus complexes (Elliot et McGregor, 2001 ; Grant et Dweck, 2003 ; Wolters, 2004). Toutefois, bien que l'effet positif attendu des buts de maîtrise sur le rendement scolaire ait parfois été observé (Bong, 2009 ; Linnenbrink, Tyson et Patall, 2008 ; Paulick, Watermann et Nückles, 2013), d'autres études ont plutôt montré que ces buts avaient des retombées mitigées sur le rendement des élèves (Barron et Harackiewicz, 2001 ; Elliot et Church, 1997 ; Grant et Dweck, 2003 ; Plante et al., 2013).

Au contraire, les buts de performance ont généralement été associés à des patrons de fonctionnement inconstants à l'école. En effet, bien que plusieurs aient montré que les élèves qui entretiennent des buts de performance élevés performant bien à l'école et mobilisent des efforts, d'autres ont plutôt associé ces buts à des conséquences plus négatives, telles que des niveaux accrus d'anxiété de performance, des problèmes de comportement et des apprentissages moins durables (Linnenbrink et al., 2008 ; Hulleman, Durik, Schweigert et Harackiewicz, 2008 ; Plante et al., 2013). En constatant la complexité de ces résultats souvent incohérents, la théorie a évolué en ajoutant un axe approche-évitement pour les buts de maîtrise et de performance (Elliot, 1999 ; Elliot et McGregor, 2001). Cet axe précise l'état motivationnel basique qui sous-tend les buts de l'élève lorsqu'il entreprend une tâche scolaire, soit celui de s'approcher d'un état désirable (atteindre la compétence et le succès) —l'axe approche ou d'éviter un état indésirable (éviter l'incompétence et l'échec) —soit l'axe évitement (Elliot et Hulleman, 2017). L'intégration de ces deux axes a mené à l'élaboration d'une taxonomie comprenant quatre types de buts, présentés dans la figure 2 (le modèle 2 X 2), soit les buts de maîtrise-approche, les buts de maîtrise-évitement, les buts de performance-approche et les buts de performance-évitement (Cury et al., 2006 ; Elliot et McGregor, 2001 ; Elliot et Hulleman, 2017 ; Fryer et Elliot, 2008).

Plus spécifiquement, tel que mentionné précédemment, bien que les élèves qui entretiennent des buts de maîtrise (approche ou évitement) focalisent sur le développement et la maîtrise de la compétence, ceux qui sont orientés vers l'approche régulent leurs actions sur la base de l'anticipation d'une conséquence souhaitable (apprendre, progresser, maîtriser). Par contre, ceux qui sont orientés vers l'évitement régulent leurs comportements en fonction de l'anticipation d'une conséquence indésirable (ne pas comprendre, faire moins bien qu'avant ; Cury et al., 2006 ; Elliot et McGregor, 2001 ; Fryer et Elliot, 2008 ; Schunk et al., 2014). Les élèves qui adoptent des buts de performance-approche focalisent pour leur part sur l'importance de surpasser leurs pairs (Elliot et Hulleman, 2017 ; Plante et al., 2013 ; Viau, 2009). Enfin, les buts de performance évitement renvoient à l'importance pour les élèves d'éviter de moins bien réussir que les autres ou de paraître incompetents (Elliot et McGregor, 2001 ; Elliot et Hulleman, 2017). Ce faisant, les élèves cherchent à éviter l'impact négatif de l'échec afin de préserver une estime de soi positive.

Dans l'ensemble, les buts de maîtrise-évitement produisent des comportements et attitudes moins favorables à l'apprentissage cognitif que les buts de maîtrise approche (Sideridis, 2008). Par exemple, une étude a montré que les buts de maîtrise évitement étaient prédicteurs d'une baisse de l'engagement (persévérance et effort) dans les tâches scolaires (Duchesne, Larose et Feng, 2019). Par ailleurs, les buts de performance procurent des résultats bien distincts selon l'axe approche évitement. Ainsi, les buts de performance-approche prédisent généralement un rendement scolaire accru (Linnenbrink et al., 2008 ; Plante et al., 2013). Toutefois, les élèves qui entretiennent ce type de buts ne sont généralement pas aussi engagés dans les tâches et les activités scolaires que ceux qui adoptent des buts de maîtrise, et ce, tant pour l'engagement comportemental, c'est-à-dire l'effort et la persévérance, que l'engagement cognitif, qui réfère à l'utilisation de stratégies comme la mémorisation et la pratique (Duchesne et al., 2019 ; Hulleman et al., 2008). Les buts de performance évitement prédisent plutôt des retombées négatives, comme des apprentissages peu durables, un rendement scolaire plus faible et des stratégies peu efficaces ou même auto handicapantes comme la tricherie (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot et Thrash, 2002 ; Linnenbrinck et al., 2008).

### **3.4.3 La théorie de l'autodétermination**

Contrairement à la plupart des écrits qui considèrent la motivation comme étant un seul concept global, la théorie de l'autodétermination distingue différents types de motivations, qui

se situent sur un continuum (Deci et Ryan, 2008a ; 2008b ; Ryan et Deci, 2017). Ainsi, selon cette théorie, ce n'est pas la quantité de motivation qui importe dans la réalisation d'une tâche, mais plutôt la forme de motivation. Cette théorie prend appui sur la prémisse que tout comportement humain entend répondre à trois besoins psychologiques fondamentaux, essentiels pour se développer, s'actualiser et se sentir bien (Deci et Ryan, 1985 ; 2012). Un premier besoin est celui d'autonomie, lequel réfère à la perception d'agir librement, de faire ses choix et d'être à l'origine de ses actions. Un deuxième besoin est celui de compétence, qui consiste à interagir efficacement avec son environnement et à percevoir ses actions comme produisant des conséquences. Finalement, un troisième besoin est celui d'appartenance sociale, lequel renvoie à la perception d'être significativement lié aux autres et d'être accepté par eux (Deci et Ryan, 2008a, 2012 ; Guay, Vallerand et Blanchard., 2000 ; Pelletier et Vallerand, 1993 ; Ryan et Deci, 2000).

Suivant cette théorie, toute personne serait fondamentalement autodéterminée, c'est-à-dire motivée, curieuse et orientée vers la recherche du succès, et chercherait constamment, par ses actions, à combler ses besoins psychologiques (Deci et Ryan, 1985, 2008b, 2012 ; Ryan et Deci, 2000). La source de ses actions, soit sa motivation, serait cependant modulée lorsque l'interaction entre l'individu et son environnement ne lui permet pas de répondre adéquatement à ses besoins (Deci et Ryan, 2008b, 2012 ; Guay et al., 2000 ; Ryan et Deci, 2017 ; Vallerand, Pelletier et Koestner, 2008).

Ainsi, un environnement qui répond aux besoins de l'individu produit des formes de motivation plus positives ou autodéterminées alors qu'un environnement qui nuit à ces besoins, par exemple au moyen de récompenses ou de punitions, peut miner la motivation (Deci et Ryan, 2008b, Guay et al., 2000 ; Ryan et Deci, 2000 ; Vallerand et al., 2008). En effet, les contingences extrinsèques comme des récompenses sont réputées amener l'élève à se comporter dans le but d'obtenir ces récompenses ou privilèges, ce qui, ultimement, serait moins profitable qu'une motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2008b). Suivant les principes du behaviorisme, l'élève peut intérioriser le fait que le comportement est réalisé en vue d'obtenir la récompense et cesser de le faire lorsque le renforcement est retiré. Ainsi, si l'ajout de récompenses est une source potentielle de motivation, cette forme de motivation est moins positive que d'autres.

Les différentes formes de motivation se trouvent sur un continuum d'autonomie reflétant le degré d'intériorisation et d'intégration de la valeur que l'élève attribue à une action

et qui l'incite à s'y engager (Guay et al., 2000 ; Guay, Ratelle, Roy et Litalien, 2010 ; Pelletier et Vallerand, 1993). Dans leurs plus récents travaux, Deci et Ryan (2008a) distinguent la motivation autonome, qui implique l'adoption de comportements par choix, de la motivation contrôlée, qui résulte d'une pression extérieure, qu'ils ajoutent au continuum afin de qualifier les différentes formes de motivation et de régulation. La figure 3 expose le continuum de la motivation, qui regroupe trois formes de motivation, soit 1) la motivation intrinsèque ; 2) la motivation extrinsèque, elle-même subdivisée selon quatre différents types de régulation ; et 3) l'amotivation (Deci et Ryan, 2008b ; Guay et al., 2000, 2010 ; Pelletier et Vallerand, 1993 ; Vallerand, 2012).

La forme de motivation la plus autodéterminée, et par le fait même la plus positive ainsi que la plus autonome, est la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 1985, 2008a ; Guay et al., 2010 ; Pelletier et Vallerand, 1993 ; Ryan et Deci, 2017). Un élève faisant preuve de motivation intrinsèque face à une tâche ou une activité la réalisera pour son propre plaisir ou par satisfaction personnelle (Deci, Koestner et Ryan, 1999 ; Deci et Ryan, 2008b ; Guay et al., 2000 ; Pelletier et Vallerand, 1993 ; Ryan et Deci, 2000). Par exemple, un élève choisit de poursuivre des études universitaires en psychologie puisqu'il se passionne pour ce sujet. Cette forme de motivation est liée à une meilleure performance à la tâche et une expérience plus positive pour l'élève (Deci et Ryan, 2008b ; Vallerand, 2000). En l'absence de motivation intrinsèque, un élève peut mobiliser des comportements qui émanent d'une motivation extrinsèque, c'est-à-dire que la poursuite de l'activité n'est pas faite pour l'unique satisfaction de la personne, mais plutôt dans une visée instrumentale (Deci et Ryan, 1985 ; Pelletier et Vallerand, 1993). La motivation extrinsèque inclut quatre types de régulation, soit intégrée, identifiée, introjectée et externe, qui varient selon l'autonomie et le contrôle de l'élève (Vallerand, 2012).

La forme de motivation extrinsèque la plus autodéterminée et autonome est la motivation avec régulation intégrée (Deci et Ryan, 2008b ; Guay et al., 2010 ; Ryan et Deci, 2000). Contrairement à la motivation intrinsèque, l'élève qui manifeste un type de régulation intégrée réalise une activité parce qu'il a intériorisé les valeurs y étant associées plutôt que parce qu'il en retire du plaisir (Deci et Ryan, 2008b ; Guay et al., 2010 ; Ryan et Deci, 2000). Par exemple, un élève qui poursuit ses études parce que l'éducation fait partie de ses valeurs manifeste une motivation de type intégré.

La motivation avec régulation identifiée est une autre forme de motivation autonome. L'élève réalise un comportement puisqu'il a compris et accepté son importance (Deci et Ryan, 2008b ; Guay et al., 2010 ; Ryan et Deci, 2000). Ce type de motivation se distingue de la régulation intégrée puisque l'élève n'a toutefois pas intégré le comportement dans son propre système de valeurs. Par exemple, l'élève qui perçoit l'importance de poursuivre des études pour pouvoir exercer le métier de son choix ferait preuve d'une motivation avec régulation identifiée. Contrairement aux formes de motivation autonomes précédemment décrites, deux formes de motivation extrinsèques sont plutôt contrôlées, c'est à dire que l'élève réalise des comportements pour des raisons qui sont externes à lui-même (Deci et Ryan, 2008b ; Ryan et Deci, 2000).

Dans la régulation introjectée, l'élève commence à intérioriser la raison derrière son comportement, mais il ne s'agit pas encore d'un choix libre puisqu'il le fait pour éviter des pressions internes—ou émotions—négatives, telles que l'ennui, la culpabilité, la honte ou l'anxiété (Deci et Ryan, 2008b ; Pelletier et Vallerand, 1993 ; Guay et al., 2010 ; Ryan et Deci, 2000). Par exemple, un élève pourrait faire son devoir pour éviter de ressentir de l'anxiété en pensant à l'enseignant qui en fera la vérification le lendemain ou travailler sur sa présentation orale pour éviter d'avoir honte de sa performance devant ses camarades.

Finalement, la régulation externe se produit quand l'élève réalise le comportement uniquement pour obtenir une récompense ou éviter une punition (Deci et Ryan, 2008b ; Pelletier et Vallerand, 1993 ; Ryan et Deci, 2000). Par exemple, un élève qui participe aux activités uniquement dans l'optique d'éviter les reproches et le regard désobligeant de sa maîtresse ferait preuve de régulation externe. Finalement, l'amotivation est considérée comme étant une absence de régulation, soit lorsque l'élève manque d'intention d'agir ou qu'il ne voit aucun avantage à réaliser le comportement (Deci et Ryan, 1985, 2008b, Guay et al., 2000). L'élève a alors l'impression que ses comportements découlent de facteurs indépendants de sa propre volonté ; il sera donc motivé et refusera d'entreprendre l'activité proposée ou finira par l'abandonner (Pelletier et Vallerand, 1993).

Dans l'ensemble, plus la motivation est autonome, plus les conséquences sont positives pour les résultats et la persévérance scolaires des élèves, de même que leur satisfaction face à l'école (Guay, Ratelle et Chanal, 2008). À l'inverse, une motivation non autodéterminée ou contrôlée (c'est-à-dire introjectée, externe et amotivation) procure typiquement des retombées scolaires négatives pour l'élève, pouvant aller jusqu'à l'abandon des études (Vallerand, 2012).

## **DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE**

## CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Il s'agira dans ce chapitre de présenter la méthodologie que nous avons employée pour mener cette étude. Pour cela, nous reviendrons sur le rappel de la question de recherche et le corps d'hypothèses. Nous allons également nous appesantir sur le type de recherche effectué, Enfin, nous évoquerons les méthodes et techniques d'investigation.

### 4.1.RAPPEL DES OBJECTIFS, DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES HYPOTHESES DE L'ETUDE

Pour éviter de naviguer à vue lors d'un voyage exploratoire l'on devrait au préalable définir un cap et baliser le parcours pour y parvenir. Ainsi dans cette étude qui est pour nous un voyage vers la science nous avons fixé un cap qui est notre objectif, posé des balises que sont les questions de recherche et les hypothèses de l'étude.

#### 4.1.1. Les objectifs de l'étude

Le présent travail a pour objectif de voir dans quelle mesure la nature du transfert développé aurait un impact sur l'acquisition des compétences des enfants trisomiques en situation scolaire. Ceci passe par la compréhension de la notion de transfert au sens analytique du terme, quels en sont les ressorts psychiques inconscients impliquant tant le sujet enseignant, membre de notre dyade éducative, que l'enfant trisomique dans relation avec l'autre tel qu'il se manifeste dans le champ éducatif. Enfin qu'est-ce que la psychanalyse peut apporter au niveau d'une connaissance de ce qui se joue dans la relation éducative. Aussi, pour être mené à bien, notre travail nous a imposé de chercher à repérer comment des états émotionnels, des affects peuvent s'immiscer, trouver des modes d'expression inconscients et influencer le processus enseignement-apprentissage. Nous devons alors analyser les phénomènes transférentiels ainsi que leur façon d'opérer, déterminer quelles sont les attitudes adoptées par les enseignants vis-à-vis des transferts dans le rapport éducateur-élève et enfin évaluer quelle en serait l'incidence sur le développement général des élèves trisomiques. Nous formulerons alors nos objectifs spécifiques comme suit :

- **OS<sub>1</sub>**- montrer que le transfert développé favorise l'acquisition des compétences chez les enfants trisomiques en situation scolaire.
- **OS<sub>2</sub>**-montrer que le contre-transfert de l'enseignant favorise sur l'acquisition des compétences chez les enfants trisomiques en situation scolaire.

#### 4.1.2. La question de recherche

La question de recherche de notre travail est la suivante : *Le transfert des sentiments de l'apprenant sur son enseignant influence-t-il l'acquisition des compétences de l'apprenant trisomique ?* Cette question nous a guidés vers une littérature conséquente et des investigations théoriques dont nous avons résumé le débat dans l'hypothèse générale.

#### 4.1.3. Les hypothèses et leurs variables

Dans la présente étude, nous avons formulé deux types d'hypothèses : l'hypothèse générale et les hypothèses de recherche.

##### 4.1.3.1.L'Hypothèse générale et ses variables

La réponse à la question anticipée nous donne l'hypothèse générale suivante : *le transfert des sentiments de l'apprenant sur l'enseignant influence l'acquisition des compétences chez les enfants trisomiques.*

Notre **variable indépendante (VI)** est : le transfert dans la relation éducative

**Variable Indépendante de HR1** : le transfert développé par l'enfant

**Modalités 1** : transfert positif, transfert négatif

**Indicateurs** : amour, attirance, dépendance ; sentiments hostiles, rejet, agressivité

**Indices** : haine, peur, désintérêt, repli, violence

**Items** : sourire idiot, doigt levé inutilement, recherche de la moindre occasion pour se rapprocher de la maîtresse ; Crise de colère, se couvrir les oreilles, recracher la nourriture, fatigue excessive, maladresse, éviter de lever les pieds au sol, tourner.

**Variable Indépendante de HR2** : Contre-transfert de l'enseignant

**Modalités 2** : réponse positive ; réponse négative

**Indicateurs** : antipathie, empathie

**Indices** : Tendance à apprécier un peu plus, valorisation excessive de l'effort, rapprochement ; éloignement/éviter, réactions violentes et excessives ton ;

**Items** : ton dur, ton amical et affectif, mots employés, figures employées, sourires, paroles valorisantes.

**Variable dépendante (V D)** : acquisitions des compétences

**Modalité 1** compétences langagières et communicatives

**Indicateur** : développement du langage

**Indice** : enrichissement du vocabulaire, acquisition sémantique

**Items** : apparition de nouveaux mots, répétition des mots compréhension de mots plus ou moins complexes ; exécution des tâches, relation avec les pairs

**Modalité 2** : compétences motrices

**Indicateur** : développement de la motricité fine et de la motricité globale.

**Indice** : réalisation des tâches jadis complexes, adresse

**Items** : confiance en soi, attention, boutonne ses vêtements, enfile de petites perles, soulève de choses plus ou moins lourde, démarche coordonnée

#### **4.1.3.2. Les hypothèses de recherche**

Partant du postulat que l'hypothèse de recherche est une supposition qui est avancée pour guider une investigation, sa formulation évoque les éléments mesurables et manipulables dans l'expérimentation. Une hypothèse de recherche est une tentative de réponse pour expliquer un événement ou un comportement. Les hypothèses de recherche permettront de mener à bien cette recherche puis qu'elles sont non seulement les caractéristiques de l'hypothèse générale, mais aussi plus concrètes à manipuler et constituent des propositions de réponse aux aspects particuliers de l'hypothèse générale sous une forme facilement mesurable, avancée pour guider cette investigation. Les hypothèses de recherches que nous nous proposons de tester dans le cadre de cette étude sont les suivantes :

- **HR<sub>1</sub>** : le transfert développé influence l'acquisition des compétences langagières chez les enfants trisomiques.
- **HR<sub>2</sub>** : le contre transfert de l'enseignant influence l'acquisition des compétences chez enfants trisomiques.

**Tableau 1:Synoptique ou récapitulatif des hypothèses, variables, modalités, indicateurs et indices**

Question de recherche	Hypothèse Générale	Hypothèses de Recherche	Variables	Modalités	Indicateurs	Indices	Items
<i>Le transfert des sentiments de l'apprenant sur son enseignant influence-t-il l'acquisition des compétences de l'apprenant trisomique ?</i>	Le transfert des sentiments de l'apprenant sur l'enseignant influence l'acquisition des compétences chez les enfants trisomiques.	<b>HR<sub>1</sub></b> : le transfert développé influence l'acquisition des compétences chez les enfants trisomiques.	<b>VI</b> : le type de transfert développé	Transfert positif, transfert négatif	Amour, attirance, dépendance ; sentiments hostiles, rejet, agressivité	Joie, intérêt pour les activités de classe haine, peur, désintérêt, repli, violence	Impatience, agitation inutilement, recherche de la moindre occasion pour se rapprocher de la maîtresse ; Crise de colère, fatigue excessive, maladresse
			<b>VD</b> : développement des acquis chez les enfants trisomiques	Acquisition langagière	Développement du langage	Enrichissement du vocabulaire, acquisition sémantique	Apparition de nouveaux mots, répétition des mots plus ou moins complexes ; exécution des tâches, relation avec les pairs
		<b>HR<sub>2</sub></b> : le contre-transfert de l'enseignant influence l'acquisition des compétences chez enfants trisomiques.	<b>VI</b> : Le contre-transfert de l'enseignant	Réponse positive ; réponse négative	Empathie ; antipathie	Sourire, Réactions, paroles valorisantes, ton, Tendance à apprécier un peu plus, valorisation excessive de l'effort, rapprochement ; éloignement/évitement, réactions violentes et excessives	Ton dur, ton amical et affectif, mots employés, figures employés
			<b>VD</b> : l'acquisition des compétences chez l'enfant trisomique	Compétences motrices	Développement de la motricité fine et de la motricité globale.	Réalisation des tâches jadis complexes, adresse	Confiance de soi ; l'attention ; boutonne ses vêtements, enfile de petites perles, soulève de choses plus ou moins lourde, démarche coordonnée

## **4.2.SITE DE L'ETUDE**

Le site de l'étude est le lieu géographique et socioculturel où est installée la population auprès de qui l'étude va avoir lieu. Son choix est en fonction du problème de l'étude, les objectifs visés et les hypothèses de recherche à tester (Epah, Fonkeng, Chaffi et Bomda., 2014, p.83). Notre étude s'est déroulée à l'école primaire et maternelle les Dégourdis de Yaoundé.

L'école primaire et maternelle les Dégourdis de Yaoundé, est un Etablissement enseignement de base privé. Elle est placée sous la tutelle technique du Ministère de l'Education de Base. Sur le plan géographique, l'EPM Les Dégourdis est située dans la Région du Centre, précisément à la partie sud de la ville de Yaoundé (Capitale politique du Cameroun), Département du Mfoundi, Arrondissement de Yaoundé III, Nsimeyong III, au lieu-dit Mbenda plus connu sous le nom de Jouvence dans un domaine qui s'étend sur une superficie de deux mille mètres carrés (2000 m<sup>2</sup>) environ. Cet espace fait l'objet d'une exploitation (occupation réelle en termes de construction) avec plusieurs bâtiments et des aires de jeux.

### **4.2.1. Généralités**

L'école primaire et maternelle les Dégourdis été créé en 1997 à la faveur d'autorisation d'ouverture effective n°070/J2/3036/MINEDUC/SG/DEP/SCAPES/SECP du 04/08/1997 sous l'initiative du couple fondateur Mme et M. EVINA AKAM tous deux enseignants et passionnés de l'éducation (Professeur d'universités et Institutrice) fonctionne normalement depuis ces années au point s'être construit une forte renommée. Mais ce n'est qu'au cours de l'année scolaire 2016-2017, que l'école décide de faire dans l'inclusion scolaire au vu du nombre d'EBES qui sollicitaient l'institution pour y séjourner. Elle pratique une forme d'inclusion expérimentale qui voit le concours de plusieurs spécialistes chaperonnés par le GIZ. Ces derniers viennent outiller les enseignants sur la prise en charge et l'accompagnement éducatif des EBES par des séances de formation théoriques pratiques. Aujourd'hui l'école dispose d'un effectif d'environ mille cinq cents (1500) « élèves répartis dans vingt-six salles de classe divisées en deux cycles, au nombre desquels une dizaine d'EBES inscrits majoritairement au cycle maternelle, niveau 1 et cours élémentaire 1 pour les plus avancés.

## **4.2.2. Perspectives**

L'école primaire et maternelle les Dégourdis envisage de manière progressive à moyen et long terme l'extension de ses prestations afin d'élargir les éventuelles prises en charges des différentes catégories des enfants handicapés dans le domaine de l'éducation spéciale et inclusive, formation professionnelle de son personnel aux nouveaux défis avec une l'ouverture d'un cycle spécialisé pour ceux dont le handicap est encore profond afin de mieux préparer leur inclusion scolaire future, d'une part, et d'autre part, l'accompagnement des familles des EBES.

La structure ainsi présentée nous passons à la présentation de la population qui accueillera notre étude mais pas sans avoir précisé le type d'étude que nous menons.

## **4.3. TYPE DE RECHERCHE**

### **4.3.1. Type de recherche**

Afin d'atteindre nos objectifs de recherche, nous avons opté pour une approche qualitative. Selon cette approche, le chercheur tente de comprendre, appréhender, mettre en lumière ou rendre compte de la réalité ou l'univers des acteurs sociaux, tout en tenant compte de leur perspective, points de vue ou perceptions (Pires, 1997 ; Poupart & al., 1998 ; Mucchielli, 2006). Il tente de mettre en lien les éléments qui lui sont donnés d'entendre ou d'observer, en relevant similitudes et incohérences afin de leur donner un sens. Ceci lui permet d'élaborer un essai de compréhension renouvelé sur un phénomène en se centrant sur l'univers des acteurs impliqués (Paillé, 1994). Poupart (1997) souligne que l'intérêt de la recherche qualitative réside dans l'importance de faire place à l'individu, alors que Mucchielli (2006) désigne l'implication du chercheur dans son étude et la création de données terrain comme étant caractéristiques de cette approche. Aussi, le concept de subjectivité chez le chercheur est bien accueilli en méthodologie qualitative, puisqu'on l'estime essentiel à la compréhension des conduites humaines (Boutin, 1997 ; Pires, 1997). Paillé (1994) associe trois (3) formes de matériel discursif à l'approche qualitative : les verbatims d'entretiens, les notes d'observation et les documents d'analyse.

Plusieurs caractéristiques des méthodes qualitatives justifient son utilisation dans le cadre de travail. Premièrement, il est évident que ce type de méthodologie favorise une compréhension approfondie et un éclaircissement des sujets complexes (Poupart & al., 1998 ; Ritchie, 2003). Qui plus est, l'accès au terrain d'étude permettrait au chercheur d'explorer en

détail et de près les perceptions et expériences des participants à l'étude (Poupart & al., 1998 ; Mucchielli, 2006).

Par la suite, la littérature soutient que les méthodes qualitatives permettent de rendre compte des connaissances sociales des acteurs, des interprétations qu'ils font des problèmes et de leurs perspectives (Michelat, 1975 ; Poupart et al., 1998). Chaque individu est considéré comme porteur de la culture à laquelle il appartient, raison pour laquelle chacun représente à sa façon sa propre culture. L'approche qualitative permet ainsi de reconstituer un modèle de culture pour l'ensemble du groupe, en se basant sur l'expérience individuelle de chacun (Michelat, 1975), Ritchie (2003) mentionne aussi qu'elles permettent de se familiariser avec les préoccupations des gens, les perceptions qu'ils ont et le sens donné aux problèmes rencontrés. Il semble donc que ces méthodes soient toutes indiquées pour recueillir la vision des gens sur un problème défini, comprendre une problématique complexe par la vision du monde qu'ont les acteurs concernés. La méthodologie qualitative permet « [...] d'étudier des phénomènes sociaux sous l'angle des acteurs. » (Poupart et al., 1998 : 84). Également, elle vise à comprendre des processus plutôt qu'à tenter d'en dégager les causes. On oppose ainsi l'étude de stratégies à l'étude de variables (Poupart et al., 1998). Le qualitatif peut servir à décrire ou explorer un phénomène qui serait impossible à mesurer de façon quantitative. Ritchie (2003) avance que la méthodologie qualitative est aussi de mise dans les cas où les questions sont mal comprises ou peu étudiées. Finalement, les auteurs soulèvent la pertinence d'utiliser les méthodes qualitatives dans le contexte du travail. Elles peuvent permettre de comprendre les processus organisationnels, en plus de donner une vision de l'institution de l'intérieur et de faire sortir les divergences ou convergences entre l'institution et les individus. (Poupart et al., 1998).

L'approche de notre démarche se veut dès lors être une méthode qualitative par *étude de cas* dont le but est de décrire un phénomène dans sa réalité en interaction avec l'environnement. Dans ce contexte, elle rend compte des jeux des facteurs en présence à savoir l'enseignante et les enfants T21, ainsi que de la complexité et de la richesse de la situation observée qui n'est rien d'autre que la relation éducative. L'étude de cas apportent alors une analyse détaillée et en profondeur sur un nombre limités de sujets. Il est question d'une *méthode qualitative de type exploratoire*.

#### **4.4. POPULATION DE L'ETUDE**

La population est un univers d'enquête défini comme étant « *l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête. C'est l'ensemble d'unités élémentaires sur*

*lesquelles porte l'analyse* » (Mucchielli, 1973, p.16). Le choix de la population d'une étude est imposé par la nature de l'information à recueillir. On distingue une population cible et une population accessible.

#### **4.4.1. Population cible**

La population cible est l'ensemble des personnes qui satisfont aux critères ou caractéristiques de sélection communes définis d'avance et qui permettent de faire des généralisations (Fortin. Côté et Filion, 2005, p.250). Pour cette étude, la population cible est constituée de tous les enfants trisomiques 21 scolarisés. Comme on a rarement la possibilité d'étudier la population cible dans sa totalité, on examine la population accessible.

#### **4.4.2. Population accessible**

La population accessible est un sous ensemble ou la portion de la population cible qu'on peut atteindre (Fortin. Côté et Filion, 2005, p250). Elle est celle à laquelle nous avons pu accéder pendant nos investigations. Pour cette étude, la population accessible est tous les enfants trisomiques 21scolarisés à l'école primaire et maternelle les Dégourdis.

#### **4.4.3. L'échantillon**

L'échantillon c'est un ensemble d'individu extrait d'une population étudiée de manière à ce qu'il soit représentatif de la population mère pour l'objet de l'étude (Gordon, 1993). L'échantillon doit par conséquent posséder toutes les caractéristiques de la population d'enquête d'où il est tiré afin de la généralisation des conclusions à l'ensemble du groupe. Pour cette étude, l'échantillon est constitué par trois trisomiques d'âge scolaire et deux enseignantes desdits enfants.

##### **4.4.3.1. L'échantillonnage**

4.4.3.1. L'échantillonnage est le processus par lequel un groupe de personnes ou une portion de la population (l'échantillon) est choisi de manière à représenter une population entière. Le but de cet exercice étant de tirer avec précision des conclusions sur la population à partir d'un groupe plus restreint d'individus, il est essentiel de choisir avec soin l'échantillon de façon à ce qu'il représente fidèlement la population visée. L'échantillonnage permet d'estimer de façon précise les caractéristiques d'une population à partir de l'information obtenue auprès d'un échantillon (Marie-Fabienne Fortin. José Côté et Françoise Filion, 2005, p.249)

4.4.3.1. La sélection de l'échantillon dans cette méthode est assurée par une démarche raisonnée qui repose sur le choix de l'échantillon à partir des critères prédéfinis à la base. Notre choix porte sur des enfants T21. Ceux présentant des maladies neurologiques, des troubles sensoriels avérés ou un polyhandicap ne sont pas pris en compte dans notre recherche. Seuls les enfants présentant un retard mental moyen car susceptibles de réagir convenablement à notre recherche.

## **4.5. LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES**

Selon Aktouf (1992), l'instrument est : « un ensemble de techniques spéciales que le chercheur devra plus souvent élaborer pour répondre aux besoins spécifiques de la recherche en termes d'informations dont le traitement conduira aux objectifs qu'il s'est fixés ». Pour vérifier si le transfert des sentiments dans la relation éducative influence l'acquisition des compétences chez les enfants trisomiques nous avons utilisé le test du dessin de la famille ainsi que l'entretien semi-directif.

### **4.5.1. Le dessin**

Dans son sens étymologique, le dessin dérive du mot latin « designo », et signifie « dessiner » et « désigner ».

Selon le dictionnaire Larousse (2009), le dessin est la « représentation sur une surface de la forme d'un objet ou d'une figure ». Le dessin est donc une œuvre écrite sur un support représentant quelque chose, ayant une signification.

Selon le dictionnaire psychologique fondamental, le dessin est une « *activité graphique exercée par l'enfant entre trois et douze ans* ». En psychologie, le dessin représente un instrument important de la connaissance de l'individu.

Parot (2007), quant à lui, définit le dessin comme étant « (...) une activité spontanée chez l'enfant et qui subsiste chez certains adultes. Il mêle l'expression de soi et la copie de la réalité. Chez l'enfant, il n'est pas une image, c'est un mode d'écriture complexe qui a pouvoir de signification ». L'activité graphique du dessin en psychologie concerne principalement l'enfant et très peu l'adulte. Ainsi, il y a plusieurs types de dessins, le dessin de l'arbre, le dessin du bonhomme, le dessin de famille, etc. Dans le cadre de notre étude, nous allons utiliser le dessin de la famille.

#### 4.5.1.1 Choix du dessin de la famille

Le dessin d'un enfant exige peu de matériel, soit du papier et quelques crayons, et est facile d'application pour l'enfant. Selon Koppitz (1983), le dessin est un mode d'expression naturel pour l'enfant, un langage non verbal et une forme de communication. L'auteur ajoute que les dessins peuvent renseigner sur les attitudes, les préoccupations et les souhaits de l'enfant. Il n'est donc pas surprenant que bon nombre de psychologues cliniciens utilisent ce médium dans leur travail auprès de cette clientèle.

Pour Corman (1970), l'enfant donne dans son dessin sa vision du monde qui l'entoure et, de ce fait, dévoile sa personnalité. Le jeune enfant dessine les personnages non pas comme il les voit - ses capacités étant trop limitées – mais plutôt tel qu'il les conçoit, c'est-à-dire tel qu'il se conçoit lui-même, selon son niveau de maturité psychomotrice.

Boutonnier (1953) exprime bien l'apport des dessins dans le travail auprès des enfants. Pour elle, « *l'étude des dessins de l'enfant nous conduit inévitablement au cœur même des problèmes qui se posent pour lui, de son histoire, des situations qu'il vit* ».

Selon Cohen et Ronen (1999), le dessin de la famille d'un enfant offre des informations à trois niveaux : sur l'enfant lui-même, son estime de soi et son image de soi ; sur les sentiments de l'enfant par rapport à sa famille et les relations intra-familiales ; ainsi que sur la perception de l'enfant concernant la structure familiale et ses attitudes envers les membres de sa famille.

La famille d'un enfant est le centre de son univers. Il n'est donc pas surprenant que le dessin de la famille soit un thème naturellement exploité par l'enfant lors d'une séance de dessin. Andersen (1999) a observé, dans sa pratique clinique, que : Comme les enfants ne dessinent pas avec la raison mais avec leurs sentiments, les dessins reflètent toujours la situation de l'enfant à ce moment précis. On peut alors voir dans les dessins comment l'enfant perçoit sa famille, s'il s'y sent au chaud et à l'abri et quelles expériences il fait dans cet environnement (p. 123).

Selon Boulanger (1990) et Morval (1975), le dessin de la famille permet d'évaluer la représentation intérieure de l'enfant concernant sa famille, au niveau de l'organisation et des relations. Le dessin révèle aussi certaines caractéristiques propres à la famille de l'enfant.

Dans le cadre notre travail nous percevons une certaine analogie entre la famille et la classe. En effet la classe a plusieurs éléments qui s'apparentent à c'une cellule familiale pour un enfant T21. Il peut s'y sentir en sécurité et heureux ou tout aussi bien l'inverse au regard des rapports avec ses camarades, son enseignante et l'espace qui les accueille. L'enfant, comme à

la maison, y trouve aisément ses repères du fait de la routine, de l'habitation et du temps quotidien alloué à l'école. Il y a alors de nombreuses similitudes entre les comportements présentés à l'école et ceux présentés en famille une fois que l'environnement s'y prête comme nous le verrons par la suite. Demander à l'enfant T21 de dessiner sa classe revient à lui demander de dessiner sa seconde famille.

#### **4.5.1.2. Différentes orientations du dessin**

Des nombreuses recherches inhérentes au dessin se sont multipliées au XIX<sup>ème</sup> et dont les principales orientations se répartissent autour de trois axes :

- La première est descriptive et permettait d'analyser les particularités du dessin de l'enfant et d'opérer des comparaisons avec les graphismes des peuples primitifs et les œuvres artistiques. On note de nombreuses analogies entre les procédures de représentations des enfants de 4-10 ans et celle des primitifs du XII<sup>ème</sup> siècle.
- La deuxième orientation est psychométrique dans laquelle les recherches de Luquet (1927), ont fait apparaître une évolution concomitante du dessin et de l'âge. Ceci amène à introduire un rapport entre le développement cognitif et le niveau d'un dessin. Ce qui permet de mesurer le développement mental jusqu'à 12ans. (Test de la maison, de l'arbre et de la personne).
- La troisième orientation est interprétative et d'inspiration psychanalytique dans laquelle, le dessin est comparable au rêve, lieu privilégié de l'expression de l'inconscient et un moyen d'y accéder. Le dessin est utilisé comme un instrument de diagnostic et de thérapie en association avec l'examen clinique.

C'est dans cette troisième orientation que nous nous situons pour montrer qu'à travers le dessin, l'enfant trisomique va projeter la représentation qu'il a de son enseignante, laissant s'exprimer ses véritables sentiments vis-à-vis celle-ci.

#### **4.5.1.3. Evolution du dessin chez de l'enfant.**

Avant de porter un jugement clinique sur la qualité de la production graphique d'un enfant et de le situer par rapport à d'autres enfants du même âge, il est important de définir les différents stades d'évolution du dessin chez l'enfant. Certains auteurs ont décrit sensiblement les mêmes stades (Bédard, 1998 ; Cambier, 1998 ; Nguyen, 1982 ; Widlôcher, 1965).

L'enfant en bas âge, de 18 à 24 mois, expérimente son environnement davantage qu'il n'exprime ses sentiments. Pour l'enfant de cet âge, le simple fait de tenir le crayon est, en soi, une expérience satisfaisante.

Puis, de deux à trois ans, l'enfant fait des gribouillis auxquels il ajoutera graduellement des formes isolées. À ce stade, la production graphique n'est pas reconnaissable et l'enfant s'intéresse principalement aux traces qu'il laisse sur le papier, voir sur le mur. La représentation spatiale n'est pas encore acquise et le choix des couleurs est inconscient.

Vers trois ou quatre ans, l'enfant dessine avec l'intention de représenter quelque chose, que l'adulte n'arrive cependant pas toujours à reconnaître. À ce stade, la première forme humaine - le bonhomme têtard apparaît et est composée d'un cercle avec des bras et des jambes.

Entre quatre et neuf ans, la production graphique de l'enfant connaît des progrès remarquables, notamment en raison de l'augmentation d'activités motrices (découpage, bricolage, écriture). L'enfant exécute maintenant son dessin en tenant compte de ce qu'il connaît de l'objet.

Finalement, vers 11 ans, l'enfant passe au stade final du dessin enfantin et sa production graphique est plus près de la réalité.

#### **4.5.2. Les entretiens**

Selon M. A. Tremblay, 1968(cité par Depelteau, F, 2003), l'entretien c'est aussi une technique d'observation qui comporte l'utilisation des questions plus ou moins directe, adressées à un informateur rencontré fortuitement ou choisi en fonction de critères préalablement établi.

##### **4.5.2.1. Typologie des entretiens**

L'entretien remplit généralement trois fonctions dont entre autres, examiner des concepts et comprendre le sens d'un phénomène tel qu'il est perçu par les participants, servir comme principal instrument de mesure et enfin servir de complément aux autres méthodes de collecte des données. Partant de ces fonctions, nous distinguons trois types d'entretien.

- **L'entretien non dirigé**

Dans l'entretien non dirigé, la formulation et l'ordre des questions ne sont pas déterminées d'avance, mais laissés entièrement à la discrétion de l'interviewer. L'entretien non dirigé est un outil de prédilection dans les recherches qualitatives. Le chercheur introduit le

sujet sur lequel doit porter l'entretien. Le participant est invité à exprimer ses idées sur le sujet ; l'interviewer doit manifester son intérêt et être attentif. L'entretien peut être amorcé par une question très large. Ce type d'entretien nous a aidés à constituer la première étape de la conception de notre instrument de mesure.

- **L'entretien dirigé**

Dans l'entretien dirigé, l'interviewer a la haute main sur le contenu et le déroulement des échanges ainsi que sur l'analyse et l'interprétation des mesures (Waltz et al., 1991). La nature des questions à poser, leur formulation et leur ordre de présentation sont déterminés d'avance. Comme les questions à poser sont fermées, l'interviewer est astreint à suivre un cadre défini. Un des avantages de ce type d'entretien est de permettre la comparaison des données entre les répondants. Nous en userons auprès des enseignants de l'école spécialisée du CNRPH.

- **L'entretien semi-dirigé**

Le chercheur fait appel à l'entretien semi-dirigé dans le cas où il désire obtenir plus d'informations particulières sur le sujet. Cet entretien est principalement utilisé dans les études qualitatives, quand le chercheur veut comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécu par les participants. Dans ce type d'entretien, l'interviewer arrête une liste des sujets à aborder, formule des questions concernant ces derniers et les présente au répondant dans l'ordre qu'il juge à propos.

Savoie-Zajc, (2000, p.266) définit l'entretien comme : « Une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laisse guider par le flux de l'entretien dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à étudier ».

Donc, cet entretien porte sur un certain nombre de thèmes qui sont identifiés dans un guide d'entretien préparé par l'enquêteur. L'interviewer, s'il pose des questions selon un protocole prévu à l'avance parce qu'il cherche des informations précises, s'efforce de faciliter l'expression propre de l'individu, et cherche à éviter que l'interviewé ne se sente enfermé dans des questions.

#### **4.5.2.2. Le choix des entretiens dans l'étude**

L'entretien de recherche permet au chercheur d'étudier et d'explorer la réalité des acteurs telle qu'ils la vivent, puisque l'on considère que ces derniers sont les mieux placés pour

parler de leur situation (Poupart, 1997). L'entretien prend trois (3) formes : l'entretien structuré ou dirigé, l'entretien semi-structuré, semi-directif ou semi-dirigé, ainsi que l'entretien en profondeur ou non-directif (Michelat, 1975 ; Boutin, 1997). Dans le cas de l'entretien non-directif, l'intervieweur émet une consigne de départ à l'interviewé, qui a la liberté de la traiter comme il l'entend (Michelat, 1975 ; Poupart, 1997). L'entretien semi-dirigé se distingue de l'entretien non-directif, en ce qu'il permet à l'intervieweur de pouvoir orienter l'entretien si certains thèmes jugés importants pour l'étude n'ont pas été abordés (Kandel, 1972 ; Boutin, 1997 ; Poupart, 1997). L'intervieweur a la possibilité d'utiliser une grille d'analyse, comprenant des dimensions pertinentes à son objet d'étude, afin d'effectuer des relances durant l'entretien (Quivy & Van Campenhout, 1995).

Plusieurs raisons justifient le recours aux entretiens semi-dirigés. Tout d'abord, ils permettent d'obtenir de la profondeur dans les propos recueillis (Poupart, 1997 ; Ritchie, 2003). La souplesse de la méthode est telle qu'elle permet de saisir des pistes évoquées par l'interviewé, tout en laissant la latitude au chercheur de questionner les nouvelles dimensions qui peuvent être apportées au fur et à mesure de l'entretien (Boutin, 1997 ; Poupart, 1997). Le but n'est pas de s'immiscer dans le discours de l'interviewé, mais de le laisser s'exprimer librement dans ses propres mots et selon sa propre perspective. Ceci permet d'aller chercher une information particulière, collée à la réalité de l'interviewé et susceptible de laisser apparaître des éléments inattendus (Poupart, 1997). Ce type d'entretien permet par la suite de comprendre un sujet précis en clarifiant, en nuancant et en allant chercher des détails importants. Finalement, ils facilitent la cueillette d'information privilégiée de la part de l'interviewé, puisque recueillie directement à la source, et ce, selon des thèmes choisis par le chercheur (Boutin, 1997 ; Blanchet & Gotman, 2001).

Puis, l'entretien permet de faire part de l'expérience personnelle des acteurs. Cette expérience peut par la suite être expliquée par l'interviewer, et nous permet de la comprendre selon le sens donné par la personne (Poupart, 1997). L'auteur soutient également que l'entretien est une méthode de collecte de données à privilégier lorsqu'on souhaite avoir accès aux représentations, points de vue et perspectives des acteurs. Finalement, Boutin (1997) souligne que les attitudes, perceptions et représentations ne pourraient être mesurées à l'aide d'un questionnaire, et que l'entretien est la démarche indiquée dans ces cas. Les entretiens permettent donc de se rapprocher de l'acteur, de ses perceptions et attitudes, tout en demeurant près de l'aspect affectif dans ses réponses. On ne cherche pas à savoir ce que sait l'interviewé, mais plutôt ce qu'il pense et ce qu'il ressent (Michelat, 1975).

In fine, l'entretien est approprié lorsque le domaine du travail est à l'étude vue que nous avons eu à travailler avec des personnes ressources de ce domaine. Il est possible d'y recueillir de l'information sur les pratiques, tâches et savoir professionnel (Blanchet et Gotman, 2001). Poupart (1997) va d'ailleurs dans le même sens, en soulignant que l'entretien est l'outil à privilégier pour cerner le point de vue des travailleurs sur leur emploi. Cette démarche se plie donc bien à l'objet d'étude centré sur les pratiques des personnes interviewées.

Concernant le nombre d'entretiens, certains chercheurs (Bertaux ; Legall ; Michelat, Mayer & al., 2000) soutiennent que le choix du nombre d'entretiens vient du terrain lui-même, en ce sens que l'on cherche à atteindre la saturation du contenu tout en ayant une diversité de cas. Toutefois, puisqu'il s'agit d'une recherche de master, nous avons réalisé un entretien avec l'enseignante de nos sujets, ce qui nous a fourni une certaine pluralité de situations nous permettant d'explorer une multiplicité de données, sans nécessairement atteindre la saturation. L'entretien a duré trente-cinq (35) minutes.

Afin de faciliter l'entrevue, certains éléments ont été primordiaux. D'abord, nous avons bien situé la répondante sur ce que nous cherchions à savoir et à comprendre, puisque nous voulions qu'elle prenne une part active dans la recherche en fournissant possiblement de nouvelles interprétations auxquelles nous n'aurions pas pensé. Pour cela, nous l'avons invité quelque fois à proposer ses propres interprétations et analyses. Ce type de dialogue, libre et ouvert, n'a pu se faire que grâce à un climat de confiance précédemment instauré. Il s'agissait donc non seulement de rappeler au sujet les règles éthiques auxquelles nous sommes liées, mais aussi de démontrer une attitude de « compréhension empathique », laquelle témoigne de notre confiance dans ses capacités d'auto-direction (Pauzé, 198). Des questions de relance telles que « Comment expliques-tu cela ? » ou « Qu'en penses-tu ? » reflètent bien cette attitude, tout en favorisant l'approfondissement de la réflexion du sujet. Ainsi le choix du vocabulaire et des questions a été essentiel à une interaction de qualité, ce dont nous tenons compte dans l'élaboration de notre grille d'entrevue et dans la réalisation d l'entretien.

Donc, le choix de l'entretien avec l'enseignante la classe CP inclusif de l'EPM les Dégourdis comme l'un des outils de collecte de données pour notre étude est motivé par le fait que dans un cadre scolaire, ce sont ces enseignants qui passent beaucoup de temps avec ces enfants et ils connaissent les échecs, les évolutions et les états d'âme de chacun d'entre eux. Ajouter à cela, ils ont une expérience assez considérable dans l'enseignement des enfants handicapés mentaux en général et des enfants T21 particulier. Ils sont donc les plus à même de

rendre compte des progrès en termes d'acquisition et de compétences ainsi que des élan affectifs de leurs élèves à leur endroit.

#### **4.6. METHODES D'INVESTIGATION ET DE COLLECTE DE DONNEES**

Dans la recherche qualitative, les données proviennent d'observations et d'entretien non dirigé, d'enregistrement ou de texte déjà publiés. Le choix de la méthode de collecte des données dépend du niveau de recherche, du type de phénomène ou de variable et des instruments disponible. Le chercheur doit se demander si l'instrument de mesure qu'il envisage d'utiliser pour recueillir l'information auprès des participants est bien celui qui convient pour répondre aux questions de recherche ou vérifier des hypothèses.

##### **4.6.1. Construction de l'instrument de mesure**

Cette phase du travail consiste à construire l'instrument capable de recueillir ou de produire l'information présentée par les indicateurs en vue d'éprouver la relation entre les deux variables. Dans le cadre de cette recherche, nous avons le test du dessin de la famille passé aux enfants T21 d'une part, et d'autre part d'un guide d'entretien passé aux enseignants de

##### **4.6.1.1. Description et passation du test du dessin de famille**

Avant de décrire le déroulement de l'expérience, il serait intéressant de préciser certaines composantes de l'instrument qui sera utilisé. Porot (1965) mentionne certains avantages de cette épreuve projective. Il mentionne entre autres la richesse de renseignements tirés d'une technique simple et bien acceptée. Car il faut bien mentionner que les enfants déficients intellectuels collaborent en général très bien à l'exécution de cette épreuve. Les recherches mentionnées dans ce domaine nous laissent voir qu'il y a plusieurs utilisations reliées à cet outil.

Il faut également mentionner qu'il s'agit d'une épreuve simple et rapide d'exécution. Elle ne nécessite en effet que du papier et un crayon et a l'avantage d'être applicable aussi bien à des enfants qu'à des adolescents ou des adultes. Tous ces avantages expliquent son usage de plus en plus répandu. Cette utilisation en particulier chez l'enfant déficient intellectuel, deviendra plus rentable si nous pouvons nous guider sur certaines normes rattachées à ce groupe

##### **4.6.1.1.1. Déroulement de l'expérience**

L'expérimentation s'effectue selon les modalités établies par Morval (1973) dans sa recherche auprès d'écoliers montréalais. Tous les sujets sont vus à leur école, cette rencontre se fait de façon individuelle en temps et aux heures récréation, un jour pour chacun des sujets. Chaque rencontre dure en moyenne trente minutes.

De façon détaillée, voici les différentes étapes de chacune des rencontres :

- Dans un premier temps, l'expérimentatrice aidée par la maîtresse de classe retient au moment de la pause le sujet. Puis le sujet est informé du contexte de cette rencontre et qu'il est libre d'y participer. Tout en essayant de mettre le sujet à l'aise, cet échange se veut uniforme pour chacun de ceux-ci.
- L'expérimentatrice présente une feuille de papier blanc format A4 dans le sens de la longueur, ainsi qu'un crayon fraîchement aiguisé et des crayons de couleurs et propose à l'enfant de dessiner premièrement un arbre, puis un dessin libre. Ces deux autres dessins, qui ne sont d'ailleurs pas analysés, visent chacun un objectif particulier. Le dessin de l'arbre est destiné à familiariser le sujet avec la tâche et le dessin libre vise à décentrer le sujet de sa production familiale.
- Après avoir répondu aux questions soulevées, l'expérimentatrice présente une nouvelle feuille de papier blanc format A4 dans le sens de la longueur, ainsi qu'un crayon fraîchement aiguisé et des crayons de couleurs. Puis, selon la consigne de Corman (1964), l'expérimentatrice demande à l'enfant : "*Dessine une famille, une famille comme tu l'imagines*". L'enfant plus hésitant est encouragé mais ne reçoit pas plus d'indications sur la nature du dessin. Pendant l'exécution, l'expérimentatrice note tous les indices reliés au contenu du Dessin de Famille après avoir fini le premier dessin l'expérimentatrice toujours aidée par la maîtresse pour s'assurer d'être bien comprise demande à l'enfant : "*Dessine salle de classe, comme tu l'imagines*". Il faut noter une légère distinction comparativement aux modalités suggérées par Morval (1973).
- Le dessin terminé, l'expérimentatrice mène une brève enquête afin de recueillir des informations sur la famille dessinée. Afin de vérifier le personnage d'identification, l'expérimentateur pose directement la question suivante : "*Quel personnage voudrais-tu être si tu faisais partie de cette famille ?*" "*Et dans cette salle de classe ?*"
- Finalement, une autre série de questions est posée à propos du sujet et de la composition de sa famille réelle. Ces questions se rapportent au statut des membres de la famille, leur nom, leur âge et leur sexe, l'absence de l'un de ceux-ci ou la présence d'autres

personnes vivant à la maison. La liste des questions posées sur la composition de sa famille réelle et sur la famille dessinée apparaît en annexes.

#### **4.6.1.1.2. Qualités métrologiques du test**

Afin de mieux connaître la valeur de cette épreuve, nous en analysons certaines caractéristiques dont la sensibilité, la fidélité et la validité.

##### **➤ Sensibilité du Dessin De Famille**

Morval (1974) traite de certaines caractéristiques de l'épreuve par le biais de trois de ses études. Elle aborde premièrement la sensibilité du Dessin De Famille Sa première étude (1973) auprès d'écoliers montréalais démontre que l'épreuve projective est surtout influencée par l'âge. Le Dessin De Famille subit également l'effet de la socialisation. En vieillissant, ils dessinent moins souvent leur famille réelle. Chez les écoliers montréalais âgés de 5 à 11 ans, l'influence du sexe apparaît lorsqu'on traite de la valorisation et de l'identification. L'effet du milieu socio-économique semble négligeable auprès de cette même population. La seconde étude (1974) fait ressortir certains indices de rivalité fraternelle. Finalement, sa troisième étude (1974) démontre la sensibilité de l'épreuve en rapport avec l'absence du père, que cela soit dû à une séparation ou à un décès.

Deux autres critères de l'épreuve se doivent d'être discutés ici, il s'agit de la fidélité et de la validité du Dessin de Famille.

##### **➤ Fidélité et validité du DESSIN DE FAMILLE**

Deren (1975) mène une étude afin de vérifier la validité du test Draw a Family. Selon elle, il y a beaucoup d'informations cliniques sur l'instrument, mais très peu en ce qui a trait à sa validité. La grandeur et le nombre de détails sont souvent considérés comme représentatifs de l'importance accordée par le dessinateur. Afin de vérifier la validité de ces indices, Deren (1975) compare les protocoles de 239 sujets provenant de familles de Noirs, Blancs et Portoricains. La mère étant la figure dominante chez les Noirs, amène l'hypothèse que ce sera le personnage le plus grand et avec le plus de détails. La situation familiale contraire prévaut chez les Portoricains, amenant l'hypothèse que le père sera dessiné le plus grand et avec le plus de détails. Les deux hypothèses sont confirmées en ce qui a trait à la grandeur mais non au nombre de détails, bien qu'il y ait une tendance dans ce sens. On se rend compte qu'il y a une corrélation significative entre ces deux variables. Puisque la grandeur et le nombre de détails

attribués représentent tous deux l'importance attribuée à un personnage, la corrélation entre ces deux indices tend à supporter la validité interne de cet instrument.

Le fait de dessiner sa famille réelle comparativement à une famille imaginaire a un impact sur la fidélité et la validité de l'épreuve selon Morval (1974). Afin de mesurer l'ampleur de cette différence, l'auteur demande à trois juges expérimentés de corriger 40 D. F. en ne leur transmettant que les données indispensables à la correction. Les juges considèrent six rubriques habituellement abordées lors de l'étude du Dessin de famille : le comportement, les attitudes envers le père, la mère, la fratrie, l'image de soi et le diagnostic.

Lorsque l'enfant dessine sa vraie famille les trois juges s'entendent sur les six rubriques observées. Par contre, s'il s'agit d'une famille imaginaire, il y a accord des juges sur seulement trois de ces rubriques. En ce qui a trait aux indices de valorisation et de dévalorisation, il ressort que la validité varie pour les personnages selon qu'il s'agit d'une famille réelle ou imaginaire.

Ainsi, la validité est plus grande lorsqu'il s'agit d'une famille imaginaire. Par contre, pour la mère ainsi que la fratrie, les indices sont plus valides lors de la production de la famille réelle. Toujours selon la même étude, la validité de l'ensemble de l'épreuve varie selon qu'on utilise comme critère l'anamnèse plutôt que le diagnostic final. En utilisant l'anamnèse, les jugements concernant les attitudes envers la mère et l'image de soi sont les plus fidèles. Les juges s'accordent aussi sur l'absence de problème dans leur diagnostic. Lorsque le diagnostic final est utilisé, les jugements les plus fidèles sont reliés à la rubrique "comportement". L'évaluation de la rubrique "père" est parfaite s'il s'agit d'une famille imaginaire, alors que c'est l'inverse en présence d'une vraie famille. La perception de problème à la rubrique "mère" est meilleure s'il s'agit d'une production de la famille imaginaire.

En ce qui a trait au diagnostic et aux jugements sur la fratrie, les résultats sont semblables à l'utilisation du critère d'anamnèse. Il ressort donc de cette étude que les degrés de fidélité et de validité varient en fonction de la production de la famille réelle ou d'une famille imaginaire. En tenant compte de ces facteurs, l'auteur mentionne que la consigne devrait être adaptée au problème que l'on veut étudier.

#### **4.6.1.2. Guide d'entretien**

L'entretien est la principale méthode de collecte des données dans les recherches qualitatives. Un guide d'entretien est un instrument de collecte de données élaboré pour un entretien semi directif qui se différencie d'un questionnaire par des réponses libres et dont les

réponses aux questions peuvent amener l'intervieweur à modifier son plan. Ici, une pré-enquête a aussi été réalisée dans le cadre de ce guide d'entretien afin que l'instrument donne l'information adéquate. Cette étape qui précède l'entretien proprement dite est un test préalable de l'outil d'investigation élaboré afin de vérifier sa validité. A cet effet, on va distinguer deux types de validation à savoir : la validation interne, qui est celle-là qui consiste à préciser les items qui vont permettre de collecter les données relatives aux variables des différentes hypothèses de recherche. C'est durant cette étape que le chercheur à travers les réponses formulées par les interviewés reformule ses éléments en éliminant tout malentendu et incongruité de manière à atteindre ce qu'il recherche effectivement. La validation externe quant à elle consiste à essayer sur un échantillon réduit les instruments de collecte de données prévues pour la recherche. Il en ressort donc clairement que le pré-test va nous permettre de vérifier la pertinence de nos variables et de reformuler les questions mal comprises et mal *reformulées*. Ce pré-test a alors été passé auprès de deux enseignants pour mesurer la pertinence de notre outil de collecte de données une semaine avant le test proprement dit.

Au moment de débiter l'entretien l'expérimentatrice fait un bref résumé de sa recherche notamment en ce qui concerne ses objectifs et buts. Ensuite, un Formulaire de consentement a été l'enseignante. Ce formulaire est lu, expliqué et signé par l'interviewée et la chercheuse. Il contenait l'objectif de la recherche, les implications liées à la participation à la recherche, l'entente quant à la confidentialité des entretiens, les avantages et inconvénients liés à la recherche ainsi que le droit de retrait et le caractère volontaire de la participation à l'étude. L'expérimentatrice s'est intéressée à l'identification de la participante. Cette phase permet également de recueillir les coordonnées de l'entretien (heure de début, heure de fin, lieu des variables sociologiques (âge et sexe), ainsi que des variables stratégiques telle que la formation initiale, l'ancienneté dans la profession et l'ancienneté au poste. Après avoir passé ces deux étapes, l'expérimentatrice explique qu'elle compte poser des questions en lui laissant toute la latitude de répondre, puis de reprendre certains éléments jugés importants et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Le guide d'entretien préétabli, nous aura permis à certains moments de suivre quelle dimension avait déjà été couverte par le participant. Cette grille, qui prenait la forme d'une liste, contenait divers aspects auxquels nous avons pu nous référer à certains moments, notamment, et de façon non-exhaustive : le transfert de l'élève, la réponse de l'enseignante et son effet sur le développement des compétences.

Par moment l'expérimentatrice a posé des questions plus directives et ce, dans le but d'aller chercher le plus d'information pertinente possible sur le thème. Il importe de préciser qu'elle s'est permise de poser des questions directes à certains participants dans le but de mieux comprendre son vécu de la relation éducative, des sollicitations affectives des élèves trisomiques et ses réponses tant conscientes qu'involontaires.

#### **4.7. METHODE DE COLLECTE DE DONNEES**

Les informations analysées dans ce travail ont été recueillies à partir de la combinaison de deux outils d'investigation. Ces outils sont d'une part, deux dessins de la famille des enfants T21 scolarisés au CNRPH et d'autre part, une grille d'entretien destinée à l'enseignante de ces enfants, tous ayant pour objectif principal de vérifier la relation qui existe entre les deux variables de notre étude. Ces deux variables sont entre autres le transfert dans la relation éducative d'une part et d'autre part l'acquisition des compétences chez les enfants T21.

#### **4.8. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES**

Le choix d'une technique spécifique et le sens de l'interprétation reposent à la fois sur la nature du document, les questions qui structurent la recherche ainsi que sur les fondements épistémologiques qui animent le chercheur. Le type de recherche que nous avons effectué (qualitative), les objectifs et notre hypothèse ainsi que la nature des données collectées nous ont permis de recourir à l'analyse de contenu pour analyser nos observations et nos entretiens. Par ailleurs, l'analyse de contenu est une technique de traitement de données préexistantes par recensement, classification et quantification des traits d'un corpus.

##### **4.8.1. Outil de traitement et d'analyse des données :**

###### **4.8.1.1 . L'analyse du contenu**

Bien que l'approche qualitative ne dispose pas d'outils statistiques comme l'approche quantitative, il est de ce fait impérieux selon Picard (1995) de faire preuve d'une grande rigueur pour pouvoir lire les informations récoltées. La méthode de traitement et d'analyse des données que nous utiliserons dans notre recherche est l'analyse des contenus. L'analyse de contenus selon Lopsiwa (2010) est un ensemble permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter. Elle est un ensemble des instruments méthodologiques qui s'organise autour des items. Picard (1995) quant à lui définit l'analyse de contenus comme un mode de traitement de l'information s'appliquant à toute forme de communication, de discours et d'images. Citant Bandu (1989), elle nous sert à décrire et à déchiffrer tout passage de

signification d'un émetteur à un récepteur. C'est alors une méthode d'analyse de données permettant l'exploitation des documents afin d'établir la signification et de permettre une compréhension éclairée des documents analysés. L'analyse de contenu permet de définir des catégories thématiques et formelles pertinentes pour la vérification de l'hypothèse et de coder un discours, un texte, des interactions sociales en groupes de ces catégories.

L'analyse du discours renvoie à d'une part à ce qui est dit, à savoir ce qui relève d'une analyse du contenu, d'autre part à comment cela est dit, à savoir ce qui touche à l'énonciation. Nous désignerons par discours toute communication étudiée non seulement au niveau de ses éléments constituants élémentaires (le mot), mais aussi et surtout à un niveau égal et supérieur à l'énoncé.

La place de l'analyse de contenu des items ou thèmes est de plus en plus grande dans la recherche sociale, notamment parce qu'elle offre la possibilité de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité, comme par exemple les rapports d'entretiens semi-directifs (Raymond et Luc, 2006). Mieux que toute autre méthode de travail, l'analyse de contenu des items ou thèmes dans la recherche permet lorsqu'elle porte sur un matériau riche et pénétrant, de satisfaire harmonieusement aux exigences de la rigueur méthodologique et de la profondeur inventive qui ne sont pas toujours facilement conciliables.

En cohérence avec notre démarche de recherche de clinique, l'analyse qualitative se présente, ici comme étant un acte à travers lequel s'opère une lecture du matériau empirique. Il est constitué de traces (notes d'observation, témoignages, transcription d'entretien) isolées momentanément de leur terrain respectif, puis recontextualisées afin de les faire parler. Dans cette en contexte, les phénomènes transférentiels peuvent être lus lorsqu'ils sont compris, c'est-à-dire auxquels nous avons attribué du sens.

#### **4.8.1.2 . L'étude de cas : l'analyse du dessin de famille**

Widlécher (1995) énonce ainsi sa vision de l'intérêt de l'utilisation de l'étude de cas comme méthode d'analyse : L'étude de cas individuels favorise la découverte alors que les méthodes extensives se préoccupent d'apporter des preuves. Elle demeure irremplaçable dans les domaines où l'expérimentation a un champ d'application limité et où l'observation se heurte à la rareté des faits observés. Conduisant le plus souvent à la construction de modèles, l'étude de cas se réfère à la notion de type et non à celle de normes (p.26-27).

Huberman et Miles (1991) définissent l'étude de cas comme un contexte circonscrit dans lequel on étudie des événements, des processus et des résultats, dans des cadres variés, dont la famille. Selon Pedinielli (1994), dans le domaine de la recherche ou de la théorie, l'étude de cas est l'un des meilleurs moyens de constitution et de validation des hypothèses et des interprétations. L'étude de cas vise à obtenir des informations exhaustives au sujet d'un cas et à générer des données subjectives riches qui permettent de développer des hypothèses empiriquement testables (Lamoureux, 1992).

Les caractéristiques des dessins et le rapport des enfants avec leur mère en particulier ont été mis en relation, sous forme d'étude de cas, afin de vérifier si les caractéristiques révélées par les enfants dans leurs dessins se retrouvent dans leur vie tant en classe qu'en famille. L'analyse du dessin de famille de chaque enfant est faite selon deux grands critères : le graphisme et le contenu.

On observe le graphisme par le prisme de plusieurs aspects liés au dessin en lui-même, ainsi qu'à son orientation sur le plan. Dans les grandes lignes, on peut tirer les conclusions suivantes :

- La **taille** du dessin : un grand dessin traduit souvent la vitalité, l'extraversion et la générosité ; alors qu'un dessin plus petit ou de taille normale, évoquerait une mauvaise image de soi et un sentiment d'infériorité.
- L'**orientation** du dessin : s'il est orienté vers la gauche, cela peut vouloir dire que l'enfant est en retrait par rapport aux autres et qu'il est grandement dépendant du noyau familial. Si le dessin est orienté vers la droite, l'enfant est alors plus sociable, a davantage confiance en lui, et entretient de bonnes relations avec les autres.
- La **situation** du dessin sur la page : un dessin se trouvant tout en haut de la page évoque joie et spiritualité ; un dessin se trouvant tout en bas de la page, évoque pessimisme mais aussi tendance à agir de manière pratique. Un dessin situé au milieu de la page, renseigne sur l'objectivité, l'auto-contrôle et le bon sens de l'enfant.
- La **forme du tracé** : si un enfant adroit fait un dessin dans lequel prédominent les lignes droites, il s'agit donc d'un enfant pour qui la raison prime sur les sentiments et qui a du mal à communiquer son affection. Un dessin où les courbes sont omniprésentes est fait par un enfant très sensible et affectueux.

- **L'intensité du tracé** : une pression très fine voire presque inexistante montre que l'enfant accorde une grande importance au regard des autres. Une forte pression traduit-elle, une confiance en soi bien établie.

L'analyse du contenu des dessins de famille s'appesantit sur les différents aspects liés à l'interaction que présentent les différents personnages du dessin.

- **Le travail développé** : les dessins schématisés évoquent dynamisme, exploitation de l'effort et contrôle de l'affectivité. Les dessins très élaborés, eux, traduisent une grande capacité de concentration. Les dessins incomplets, dénotent un grand manque d'assurance et une source de problèmes dont il manque une partie.
- **L'action des personnages** : il y a des dessins très statiques, dans lesquels les personnages sont dessinés les uns à côté des autres et ne font rien. Cela dénote des problèmes affectifs chez l'enfant. Il y a aussi des dessins dynamiques, qui eux en disent long sur le bien-être et la maturité de l'enfant.
- **L'équilibre** entre les dessins : quand les personnages ont une taille proportionnellement correcte, c'est que l'enfant se sent en harmonie avec les autres membres de son environnement familial. En revanche, les personnages disproportionnés sont très révélateurs. Il est par exemple fréquent que les enfants en bas-âge dessinent bien mieux leur mère que le reste des personnages.

Une fois que toutes ces données ont été recueillies, on **leur donner forme** en établissant une connexion entre les données réelles dont on dispose sur la famille (nombre de membres, présence plus fréquente du père ou de la mère...), ce que l'enfant a raconté dans ses dessins, et l'interprétation des dessins en eux-mêmes en vue de la vérification des hypothèses de recherche.

## **CHAPITRE V : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS**

Dans ce chapitre, il est question pour nous de présenter les données recueillies sur le terrain et de les analyser. Tout d'abord, nous allons présenter les participants.

### **5.1. PRESENTATION DES PARTICIPANTS DE NOTRE ETUDE**

A l'aide d'une grille d'observation nous avons pu définir des critères qui nous permettraient de sélectionner de sujets pouvant faire l'objet d'enquête. Nous en avons retenu trois dont voici la description. Nous précisons que pour préserver leur identité et garder l'anonymat, des prénoms leur ont été attribués et obéissent simplement à un ordre alphabétique

#### **5.1.1. Le sujet Abel**

Abel, est un garçon est âgé de 11 ans, et est inscrit au CP D Inclusif de l'EPM. Ses parents sont des enseignants et il est la deuxième d'une fratrie de quatre enfants. Il ressort que ce petit a suivi une scolarisation première à l'école spéciale du CNRPH dès l'âge de cinq ans. Il a débuté sa scolarisation à l'école spéciale dudit Centre où il a effectué trois ans. A la fin de ces trois ans, il répondait aux questions et pouvait reconnaître certains objets. A, a 8 ans, il est reçu à l'EPM les Dégourdis. Il manifeste un attachement particulier pour sa maitresse avec qui elle est depuis deux ans vu que cette dernière a évolué avec sa classe.

#### **5.1.2. Le sujet Brice**

Brice, est un garçon âgé de 12 ans, inscrit au CP D Inclusif de l'EPM. Ses parents sont des commerçants. Il est le deuxième d'une fratrie de deux enfants. Ses parents affirment qu'ils n'ont pas souvent le temps de travailler avec leur enfant le soir. Il ressort qu'il a été scolarisé très tôt à l'âge de trois ans, dans la même école. Après trois ans passés à la maternelle, l'enfant ne présentait aucune évolution sur le plan développemental. Agé de 6 ans, il est inscrit à la SIL de l'EPM à cause l'âge. Il va passer quatre années dans les classes de SIL de l'école. Depuis trois ans il est avec la même enseignante. En deux ans, il a fait de grands progrès dans le langage et la motricité.

#### **5.1.3. Le sujet Carmen**

Carmen est une fille âgée de 10 ans, elle est la deuxième née d'une fratrie de quatre filles, son papa est enseignant et sa maman ménagère. Elle débute l'école très tôt celle dite inclusive à 5 ans parce que la psychologue lors de son test psychologique en début de

scolarisation, avait pensé que l'école spécialisée n'avait plus d'importance pour elle, vu son niveau intrinsèque de développement. Elle a un parcours scolaire atypique car elle a fait un an en maternelle 3, deux ans à la sil, deux ans au CP où elle est aujourd'hui et où il semble y avoir un déclic dans ses acquisitions globales tant sur le plan de la motricité que sur le plan langagier.

## **5.2. PRESENTATION ET ANALYSE DES DESSINS**

### **5.2.1. Présentation des dessins de chaque enfant**

Selon Vinay (2011), le dessin constitue pour les enfants un langage et un mode d'expression. Grâce au dessin, les enfants extériorisent leur monde intérieur et s'approprient le monde qui les entoure. Pour Machover (1949), « le dessin est le support de la projection des aspects profonds de la personnalité du dessinateur et que chaque détail est censé porter la marque de l'état émotionnel du dessinateur ». Le dessin de la famille est à la fois vécu, ressenti, fantasmé instrumentalisé. Il est l'incarnation d'une conscience de soi qui se forme progressivement au cours du développement.

Les caractéristiques des dessins et le rapport des enfants avec leur mère en particulier ont été mis en relation, sous forme d'étude de cas, afin de vérifier si les caractéristiques révélées par les enfants dans leurs dessins se retrouvent dans leur vie tant en classe qu'en famille. L'analyse du dessin de famille de chaque enfant est faite selon deux grands critères : le graphisme et le contenu.

#### **5.2.1.1. Les dessins d'Abel**

- Dessin de la famille d'origine

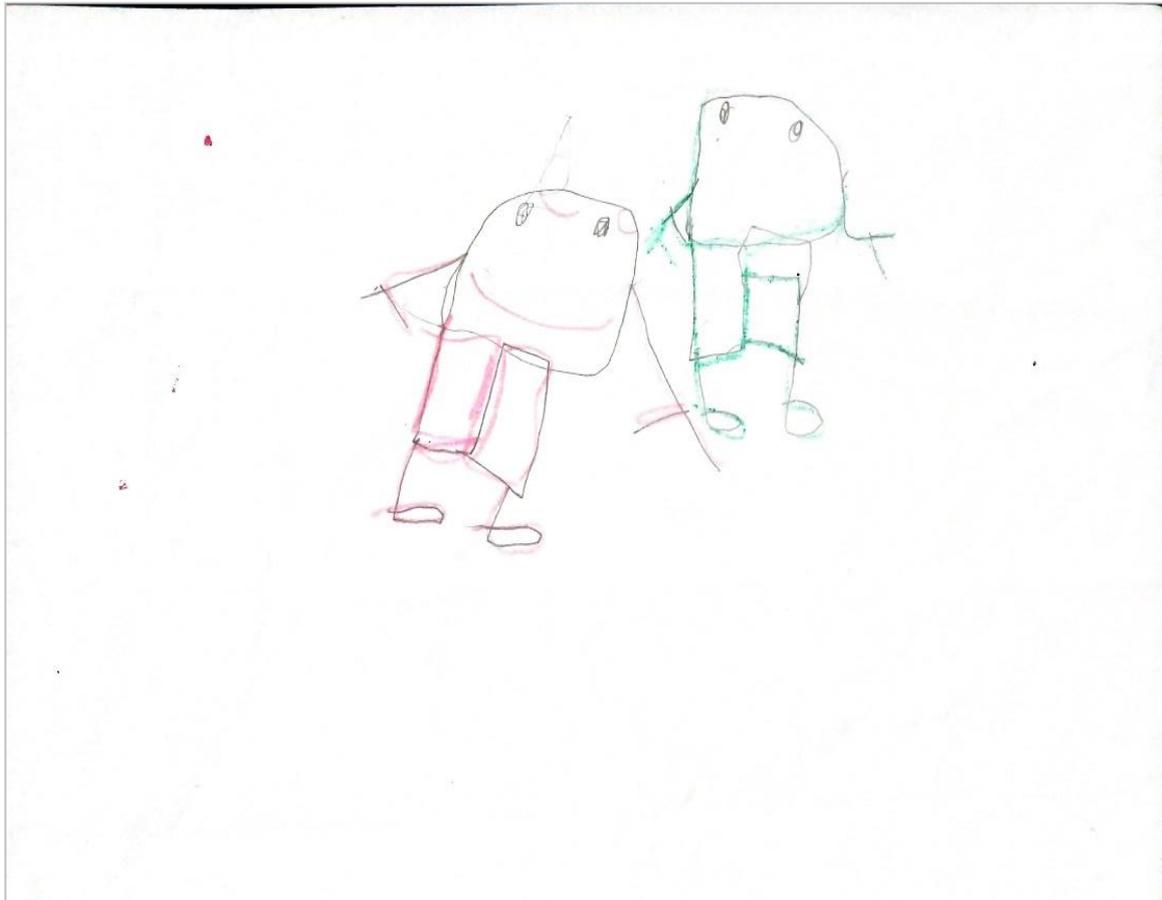


**Figure 1: Dessin de famille d'Abel**

On observe le graphisme par le prisme de plusieurs aspects liés au dessin en lui-même, ainsi qu'à son orientation sur le plan. Dans les grandes lignes, l'on peut faire certaines observations.

Le dessin est de très grande taille. Les personnages principaux sont grands et colorés. La mère est bien identifiée. Le dessin exploite bien tout plan de travail. Les courbes sont utilisées pour représenter les visages des personnages et les carrés pour représenter les membres. Le dessin est réalisé avec une pression fine. Abel réalise un dessin qui représente tous les membres de la famille gais, les uns à côté des autres. Il se représente lui-même à côté de la maman qu'il dessine en deuxième position. Les personnages adultes sont bien identifiables aussi bien que les personnages enfants.

- Dessin de la classe



**Figure 2: Dessin de classe d'Abel**

Le dessin présente les mêmes caractéristiques que celui du dessin de la famille. Le dessin est orienté vers la droite et tout en haut du plan de travail : les tracés sont semblables à ceux du précédent dessin de famille. Les personnages sont tout aussi bien réalisés dans les mêmes courbes fines. Le personnage qui nous intéresse le plus, la maitresse est bien identifiée et surtout dessinée en premier. Elle a la même couleur que la maman dans le précédent dessin. Il se dessine ensuite tout à côté d'elle. L'on remarque curieusement son refus de dessiner les camarades parce qu'« ils sont tous méchants », seule la maitresse est « gentille comme maman ».

**Tableau 2: Eléments de transfert chez Abel**

Eléments de transfert	Indices	Abel	
		DF	DC
<b>Estime de la maman/maitresse</b>	Occupation spatiale Taille Tracés Ordre d'apparition	Centrée Grandes lignes Faible, léger Deuxième	Légèrement excentrée à droite Grandes lignes Faible, léger Première
<b>Affectivité</b>	Couleurs Formes géométriques	Rose (maman) vert (enfant) Courbes, carrés	Rose (maitresse) vert (enfant) Courbes, carrés
<b>Image de la maman/maitresse</b>	Schéma corporel Image Position par rapport à la figure de transfert	Corps unifié Gaie Proche et à (droite sur la feuille)	Corps unifié Gaie Proche et à droite (sur la feuille)

**5.2.1.2. Les dessins de Brice**

- Dessin de la famille d'origine



**Figure 3: Dessin de famille de Brice**

Le dessin est de très grande taille. Les personnages principaux sont grands et colorés. L'on identifie aisément la mère. Le dessin est orienté vers la droite et se trouve tout en haut du plan de travail. Les courbes sont omniprésentes, les personnages étant arrondis réalisés avec une pression fine. Brice réalise un dessin complet où tous les membres de la famille sont présents les uns à côté des autres. Il se représente lui-même à côté de la maman qui est le deuxième personnage dessiné. Les personnages adultes sont bien identifiables ainsi que les personnages enfants.

- Dessin de la classe



**Figure 4: Dessin de classe de Brice**

Le dessin présente les mêmes caractéristiques que celui du dessin de la famille. Le dessin est orienté vers la droite et tout en haut du plan de travail : les courbes sont semblables à celles du précédent dessin de famille. Les personnages sont tout aussi bien réalisés dans les mêmes courbes fines. Le personnage qui nous intéresse le plus, la maitresse est bien identifiée

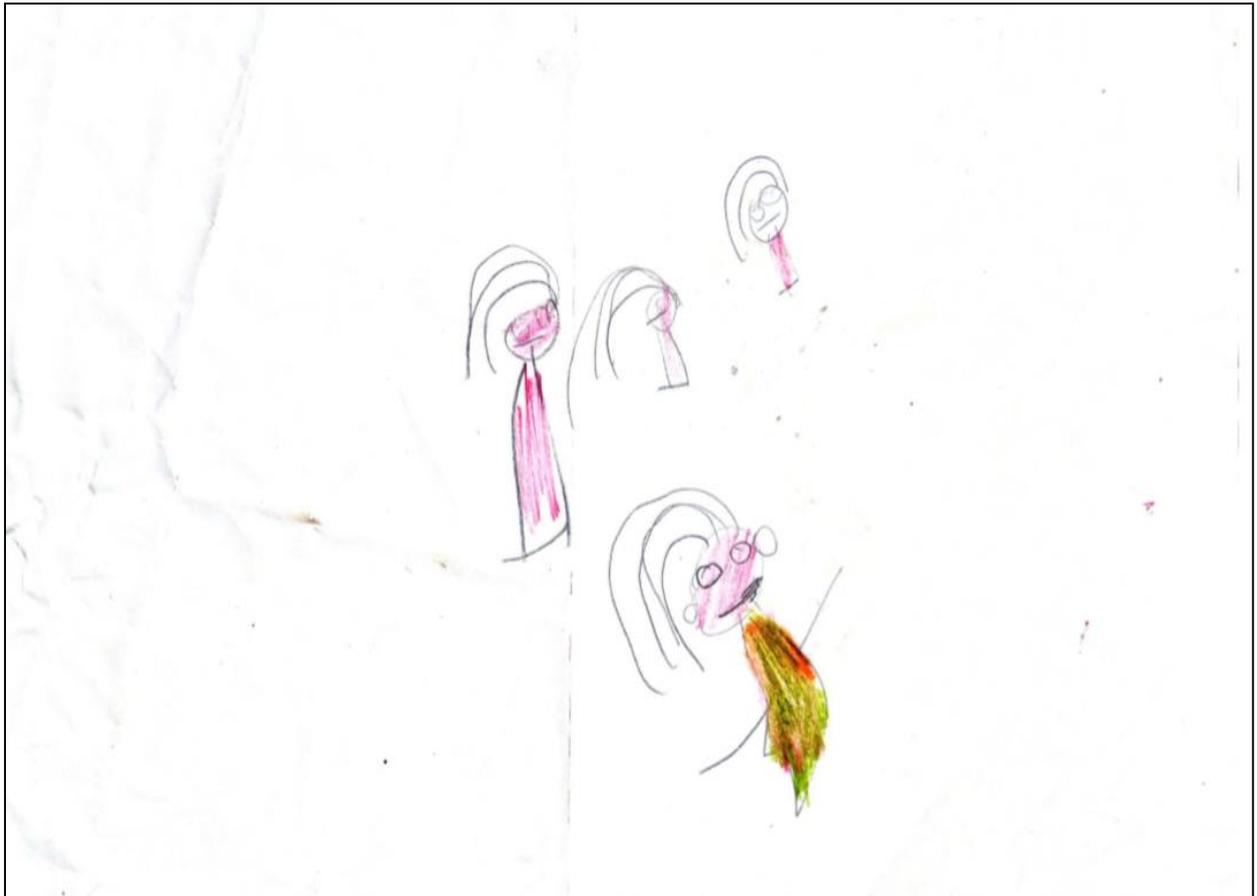
et surtout dessinée en premier. Elle a sensiblement la même taille que la maman dans le précédent dessin ainsi que la même couleur. Il se dessine ensuite tout à côté d'elle. L'on peut également remarquer la présence des camarades de classes qui rappelle la situation de classe.

**Tableau 3: Eléments de transfert chez Brice**

Eléments de transfert	Indices	SUJET B	
		DF	DC
<b>Estime de la maman/maitresse</b>	Occupation spatiale Taille Tracés Ordre d'apparition	Légèrement excentrée à droite Grandes lignes Faible, léger Deuxième	Centrée Grandes lignes Faible, léger Première
<b>Affectivité</b>	Couleurs Formes géométriques	Violet (maman) vert (enfant) Courbes, traits	Violet (maitresse) vert (enfant) Courbes, traits
<b>Image de la maman/maitresse</b>	Schéma corporel Image Position par rapport à la figure de transfert	Corps unifié Gaie Proche et à gauche	Corps unifié Gaie Proche et à gauche

### 5.2.1.3. Les dessins de Carmen

- Dessin de la famille d'origine



**Figure 5: Dessin de famille de Carmen**

Le dessin est de très grande taille. Les personnages principaux sont grands et colorés. La mère est bien identifiée. Le dessin est orienté vers la droite et se trouve tout en haut du plan de travail. Les courbes sont assez présentes, les personnages étant arrondis réalisés avec une pression fine. Carmen réalise un dessin où tous les membres de la famille sont présents les uns à côté des autres. Elle se représente elle-même à côté de la maman qui est le deuxième personnage dessiné. Les personnages adultes sont bien identifiables tout aussi bien que les personnages enfants.

- Dessin de la classe



**Figure 6: Dessin de classe de Carmen**

Le dessin présente les mêmes caractéristiques que celui du dessin de la famille. Le dessin est orienté vers la droite et tout en haut du plan de travail : le tracé est semblable à celui du précédent dessin de famille. Les personnages sont réalisés avec une fine pression du crayon. La maitresse est bien identifiée et surtout dessinée en premier. Elle a sensiblement la même taille que la maman dans le précédent dessin ainsi que la même couleur. Il se dessine ensuite tout à côté d'elle. L'on note la présence des camarades de classe qu'elle nomme et qui rappelle bien la situation de classe.

**Tableau 4: Indices des dessins de transfert de Carmen**

Eléments de transfert	Indices	Carmen	
		DF	DC
<b>Estime de la maman/maitresse</b>	Occupation spatiale Taille Tracés Ordre d'apparition	Légèrement excentrée à droite Grandes lignes Faible, léger Première	Centrée Grandes lignes Faible, léger Première
<b>Affectivité</b>	Couleurs Formes géométriques	Rouge (maman) bleu (enfant) Courbes, traits	Rouge (maitresse) bleu (enfant) Courbes, traits
<b>Image de la maman/maitresse</b>	Schéma corporel Image Position par rapport à la figure de transfert	Corps unifié Gaie Proche et à gauche	Corps unifié Gaie Proche et à gauche

### 5.2.2. Analyse des dessins

L'analyse d'un dessin complet gagne à se dérouler en trois étapes distinctes. La première met l'accent sur l'aspect formel du dessin, la seconde sur l'approche psychodynamique et la troisième consiste en un entretien avec l'enfant autour de sa production. L'analyse en trois étapes distingue nettement la réalisation graphique du thème et du contenu. Même si les deux sont indissociables pour l'enfant qui dessine, l'analyse par étapes amène à une meilleure description et compréhension de la production.

L'analyse concerne les aspects de la mère et de maitresse et de l'enfant lui-même dans les deux dessins c'est-à-dire, la position du dessin sur la feuille, les tracés, l'environnement, la symétrie, le coloriage, le sexe, la personnalisation etc., en même temps, elle permet de relever certains aspects du comportement de l'enfant lors de l'exécution du dessin (la nervosité ou le calme, les paroles, les mimiques, la position des autres membres et autres). Selon Royer (1977), cette analyse s'effectue en deux parties. La première comprend quatre échelles : Trois concernent les éléments présents au niveau de la tête, du schéma corporel et des vêtements, la quatrième se base sur les couleurs employées. La deuxième partie de l'étude concerne le plan affectif ainsi que la maturité globale de l'enfant. Royer étudie donc non seulement les items présents mais aussi la taille du dessin, son emplacement sur la feuille, le type de tracé utilisé...

L'estime de soi ou d'une autre personne pour Royer (2005), est caractérisée par la taille du personnage, les tracés et l'occupation spatiale de la feuille.

La taille du personnage traduirait l'importance que l'enfant accorde à ce dernier, en fonction de son expérience plus ou moins valorisante avec celui-ci. Dans notre cas, au regard des différentes tailles de la maitresse et de la maman dans les différents dessins réalisés par les participants, force est de constater que :

La taille de la maman réalisée par Abel est nettement grande, respectant la proportion, le profil et la silhouette de la représentation de l'être humain. Cela témoigne de l'importance qu'a la maman pour lui au sein de la famille. Ceci se traduit par la proximité qu'il laisse transparaître. On relève pour son dessin de classe que la maîtresse a une taille qui est l'image de l'estime et de l'affection qu'il a pour elle. En effet il se trouve tellement proche d'elle qu'il les représente avec quasiment la même taille. Cet état des choses se vérifie davantage parce que dans sa classe elle est la seule personne qui l'intéresse. Il refuse catégoriquement de dessiner les autres comme s'il ne voulait pas partager sa précieuse maitresse avec ces camarades. Il donne comme raison une qui assimile la maitresse à sa maman. Sachant que dans le dessin selon Royer l'acte graphique est un acte intentionnel et représentatif de sa réalité tant émotionnelle que physique, nous pouvons conclure ici qu'Abel attribue à la maitresse a les mêmes caractéristiques émotionnelles et affectives que celles maman. Encore Lors de l'entretien d'après dessin Abel signale qu'il aime faire ce que la « maitresse maman » lui demande faire pour être « son ami ». Ceci traduit simplement le fait que l'enfant cherche à maintenir la proximité et faire bonne figure aux yeux de son enseignante pour s'attirer ses « bonnes grâces » et ses faveurs. Ceci est simplement une manifestation du transfert qui n'est d'autre qu'un processus où le désir de l'enseignant ne met pas de « *frein à l'exigence de satisfaction personnelle provoquée par la réussite de la tâche[...] éducative* » (de Villers, 2005, p. 104).

Les dessins de Brice comportent des caractéristiques de ressemblances entre la mère et la maitresse de classe. Dans ses deux dessins il se représente proche tant de la maman que de la maitresse ce qui traduit une relation importante avec la maman qu'il voit également dans la maitresse. Il colorie la maitresse avec la couleur qu'il choisit pour la mère, les deux personnages ayant une taille importante dans les deux dessins. Il représente une famille et une classe en activité. La famille est assise au salon et regarde un programme télévisé et maman porte son bébé (qui n'est nul autre que Brice lui-même). En classe, les enfants sont entrain de chanter et la maitresse dit à Brice « c'est bien mon ami » en lui montrant son pouce. Il vit bien les deux

environnements à cause des échanges affectifs qui s'y produisent. Pour lui la maitresse manifeste une telle affection à son endroit. Cette affection, il l'a déjà connu et continue à la vivre autre part. C'est l'affection qu'il reçoit de sa mère. D'où ce qui quiproquo affectif qui l'amène à voir en sa maîtresse de classe sa mère biologique. Ce quiproquo affectif pourrait encore être désigner par le concept de transfert qui se manifeste dans un cadre éducatif. Ce qui est ne serait pas hors de propos quand lui-même dit que le transfert est « *un phénomène humain général, il domine toutes les relations d'une personne donnée avec son entourage humain* » (Freud, 1925, p. 65).

Le dessin de Carmen est centré, ce qui traduit l'ancrage dans le présent les personnages représentés sont la mère et les enfants jouant dehors la maman les observant. On note l'absence du père qui semble ne pas représenter une grande marque ou réserve d'affection. La maman est la seule à avoir des bras ce qui pourrait signifier que la maman manifeste et témoigne de l'affection par ses soins, ses caresses, le traitement, dont Carmen fait l'objet. La mère ici est également protectrice parce qu'elle veille sur les enfants pendant leur moment de détente (ils sont en train de jouer). Elle apparait dans ce dessin être également être celle qui porte la famille de bien qu'étant le premier personnage dessiné les autres sont dessinés un peu du dessus. Dans le second dessin, de classe, la maitresse personnage le premier personnage à être dessiné comme dans le premier dessin de famille entouré des élèves, la petite Carmen se retrouvant juste à proximité de cette dernière Elle est également seule à avoir des mains mais signe de l'affection que Carmen perçoit et décode comme la même que chez sa mère. La maitresse est affectueuse comme maman selon Carmen. Lors de la description, elle dit à plusieurs reprises « *maman* » pour désigner la maitresse.

L'occupation de la feuille par l'enfant se fait sentir par l'emplacement du dessin sur l'espace réservé. Certains enfants occupent soit une extrémité de la feuille, soit un angle de la feuille ou alors le centre de la feuille. C'est le cas d'Abel, Brice et Carmen qui occupe sans hésiter le plein centre de la page contrairement aux autres qui se réfugient dans un coin de la page. L'analyse que nous pouvons apporter ici pour ces enfants est qu'ils ont pleinement confiance en eux et sont très à l'aise avec l'idée de dessiner leurs familles ou leur classe. C'est pourquoi il n'existe pas à occuper le centre de la feuille. Plus encore ils ont des relations harmonieuses et quasi dépendantes des personnes qui nous préoccupent en occurrence la mère pour la famille et la maîtresse de classe. La composante humaine est un élément essentiel pour la relation éducative.

La consigne donnée aux enfants, « Dessine ta famille », visait à connaître la conception et la représentation qu'ils se font, spontanément, de leur famille, on constate que deux enfants ont dessiné leur famille d'origine en premier et que seulement un enfant a d'abord dessiné la classe. Elle implique la représentation que l'enfant se fait de lui-même et de sa place dans la famille ainsi que celles des personnes significatives de son entourage et de leurs interrelations symbolisées. Certes, l'identification de la première famille pourrait être déduite par le deuxième dessin, en considérant que l'enfant respecte les consignes et qu'il dessine successivement sa famille et sa classe. La mère dessinée avec plus de soin ainsi que la maîtresse dans le second dessin. Son rapport à sa mère et à la maîtresse semble assez étroit et plein d'affection parce qu'il se dessine à chaque fois à côté de chacune d'elle d'une part. D'autre part il dessine les deux personnages à savoir la maman et la maîtresse avec les mêmes courbes et les colorie avec les mêmes couleurs. Il apparaît de manière assez évidente que ces enfants voient en leur maîtresse leur maman.

### **5.3. PRESENTATION ET ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC L'EDUCATRICE SPECIALISEE DES ENFANTS**

#### **5.3.1. Présentation de l'entretien**

Entretien avec Mme Marcella NGUEM maîtresse du CP D Inclusif de l'Ecole Primaire et Maternelle les Dégourdis, le 16 avril 2021 à partir de 10h05 min, un entretien de 30 min.

- *Bonjour Mme Marcella*
- Bonjour Mme Mireille
- *Vous allez bien J'espère*
- Je vais bien merci, et vous ?
- *Ça va. Merci de vous en souciez.*

*Comme vous le savez je mène une étude sur les facteurs qui influenceraient la scolarisation des enfants à besoins éducatifs spéciaux et plus particulièrement les enfants trisomiques 21. Etant donné que vous êtes l'enseignante de ceux que nous avons choisis d'observer nous avons jugé nécessaire de vous interroger pour avoir plus d'informations sur ces derniers et leur scolarité. Êtes- vous prêtes à répondre nos questions ?*

- Oui, mais j'espère vous satisfaire.

***Ne vous inquiétez pas, il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse. Toutes les réponses que vous nous donnerez constitueront certainement des informations exploitables. Sentez-vous libre de répondre le plus naturellement possible. Pouvons-nous commencer ?***

- Nous pouvons commencer.

***Merci. Depuis combien de temps exercez-vous en tant qu'institutrice ?***

- Je suis institutrice depuis déjà dix-sept (17) ans.

***Vous vous sentez à l'aise dans ce métier ou bien vous avez quelques regrets ?***

- C'est un métier que j'ai choisi par amour donc j'éprouve énormément de plaisir à travailler chaque jour un peu plus.

***Depuis combien de temps avez-vous des EBES vos classes ?***

- J'ai commencé à recevoir dans mes salles de classe des EBES depuis que l'école en recrute, cela va au-delà de dix ans. Seulement dès la mise sur pieds du programme inclusif, le travail avec eux a été structuré.

***Quelles sont vos armes pour mener à bien une tâche aussi ardue que celle-là ?***

- Premièrement j'ai suivi une formation en pédagogie inclusive et accompagnement du handicap, programme individualisé, l'assistance du GIZ et pour finir beaucoup d'amour.

***Comme nous vous l'avons déjà dit nous avons choisi de travailler avec Abel, Brice et Carmen à cause de leur rapport avec vous. Depuis combien de temps êtes-vous en charge de ces enfants qui nous intéressent ?***

- Cela fait trois ans que je suis la maîtresse des enfants Abel, Brice, et deux ans pour Carmen.

***Comment étaient-ils quand vous les avez pris en main ? Quelle étaient leur attitude vis-à-vis de vous et leurs performances scolaires ?***

Abel était très timide parlait peu ou dans sa gorge quand il lui arrivait de s'exprimer et avait un vocabulaire assez pauvre ? Il avait une mauvaise posture quand il se tenait debout, il tenait très mal tout ce qui était stylo, crayon, fil, craie et tout ce qui est objet fin. En classe ses

performances n'étaient pas trop ça. Bien qu'il fût des efforts, il était timide et craintif même avec moi.

Brice avait la particularité d'être très hyperactif du coup il semblait ne même pas être un élève de la classe. Il ne suivait aucune consigne. Il faisait tout le temps ce qui lui passait par la tête. Il était très têtu et il ne produisait pas grand-chose dans ces conditions. Il était même souvent non classé pendant les évaluations. Seulement il avait l'habitude de tout faire pour attirer mon attention par des sourires, des caresses et des mimiques qui leur sont particulières. J'ai déjà l'habitude de ce genre choses, je sais repérer quand un enfant veut à tout prix attirer mon attention et que je m'intéresse à lui en retour. Et quand je n'y répondais favorablement, il allait parfois jusqu'à pleurer.

Carmen, elle avait l'habitude toujours vouloir se rapprocher de moi pour une raison ou pour une autre. Elle parlait très peu sinon pas du tout. On ne pouvait entendre sa voix que lorsqu'elle essayait de m'appeler pour attirer mon attention. Elle était moyenne dans ses productions scolaires.

*3) est-ce toujours le cas aujourd'hui ?*

Non pas du tout. Depuis que vous êtes là vous avez pu observer ces enfants sont assez dégagés, extravertis, beaucoup plus adroits et intéressés par les activités de classe.

*4) Qu'est-ce qui a favorisé ce changement positif d'après vous ?*

Je me souviens que lorsque l'enfant Carmen arrivé, elle s'est tout de suite attachée à moi. Elle avait toujours envie d'attirer mon attention d'une façon ou d'une autre. Elle se collait à moi et m'appelait « *maman* » pour ou sans raison du tout, et pleurait quand je semblais ne pas faire attention à elle et ça m'émouvait beaucoup. Et comme je l'ai déjà signalé ces performances n'étaient pas très satisfaisantes. Comme elle, les enfants Abel et Brice étaient timide pour B et hyperactif pour le A sans toutefois s'intéresser aux activités de classe.

J'ai d'abord commencé par insister à mettre en œuvre tout mon savoir-faire pédagogique pour remédier à la situation et surtout susciter l'intérêt. Mais les résultats n'étaient pas vraiment au rendez-vous. Ça c'était au premier trimestre.

Sans vraiment faire exprès j'ai finalement arrêté d'insister sur le fait qu'on devait m'appeler « *la maitresse* », et laisser qu'on m'appelle « *maman* », répondre aux appels avec ou sans raison, en faisant très bonne figure, les appeler aussi et leur faire beaucoup d'éloges au

moindre effort. Petit à petit j'ai observé que l'enfant B sortait de sa coquille et l'enfant A s'intéressait un peu plus aux activités de classe même si son attention et sa concentration était de courte durée. Du coup j'ai renforcé les petites attentions et répondu à toutes leurs sollicitations par des sourires, des caresses, des accolades et des mots valorisants. Ce qui se passe ensuite est extraordinaire. Déjà la moyenne générale de la classe a augmenté durablement (je vais vous montrer les relevés), mais j'étais assez contente de voir les progrès de Abel, Brice, et Carmen.

**5) Pouvez-vous nous présenter enfant par enfant, ce qui marque pour vous les progrès et acquis beaucoup plus sur les plans de la motricité et du langage ?**

(Sourire) ...Bien-sûr, je pourrais parler de mes enfants toute la journée.

Bon..., je commence par la fille. Quand elle a commencé à s'intéresser à aux activités de classe c'était comme pour me faire plaisir tout en s'y adonnant vraiment. Moi je ne voyais aucun inconvénient au fait qu'elle veuille me faire plaisir en réalisant les tâches qui lui sont confiées si l'objectif visé était atteint. Son langage a beaucoup évolué. Elle a appris à bien ouvrir la bouche quand elle parle et prononcer plus distinctement les mots et toutes leurs syllabes. Sur le plan de la motricité elle a une meilleure écriture, des dessins beaucoup plus semblables aux modèles. Elle a aussi beaucoup plus d'adresse dans ses mouvements et reproduit mieux les chorégraphies en étant assez dans le rythme. Pour les moyennes elle est passée progressivement des rouges aux jaunes dans ses évaluations comme dans cette école les notes ne sont pas chiffrées.

Abel a commencé à multiplier son vocabulaire en voulant de raconter des histoires chaque fois je sollicitais que l'un d'entre eux pour en raconter une ou pour décrire son week-end ou sa soirée. Il a aussi pris l'habitude de répéter tout ce qu'il entend mais surtout ce que je prononce comme phrase. J'ai observé récemment qu'il a réussi à prononcer certains mots qu'il ne parvenait pas à prononcer. Un jour il a dit « *maman les sept (07) jours de la semaine sont lundi, mardi, mer-cre-di, jeudi, ven-dre-di, samedi et dimanche* ». Avant pour mercredi on avait *meeecdi* et pour vendredi on avait *vaeudi*. C'était une grande joie non seulement pour lui mais aussi pour moi. Il y a aussi des mots comme *recopie* qui était « *cocopi* », ou encore *travail* qui venait « *tavail* » et bien d'autres encore qu'il prononce correctement. On a beaucoup travaillé la prononciation. Je pouvais par exemple dire, avec le sourire, dis « tra-vail » pour maman et il essaie de s'améliorer. Pour parvenir à un résultat quelconque avec lui il suffisait que lui sourire et il était prompt à s'exécuter, faire tout ce qu'il tout ce que je faisais (à m'imiter en fait). Ses

productions scolaires ce sont beaucoup améliorées surtout en lecture et productions d'écrits où il était passé de 3 à 8 sur 10 pour la lecture, et 2 à 5 ou 6 en moyenne pour les productions d'écrits.

Pour l'enfant Brice ce que je peux dire est qu'en plus d'être moins hyperactif, il est beaucoup plus obéissant. Il suit mieux les consignes même si son temps d'attention reste encore limité. Il a une meilleure coordination de ses mouvements. Il a une meilleure tenue des objets fins, tels que le crayon, la craie, le fil, les boutons de son vêtement. Il est également plus précis dans ses gestes. Il peut reproduire un geste presque à l'identique, il peut faire des chorégraphies simples et les mouvements d'ensemble. Il chante beaucoup moins énergiquement qu'avant, on travaille encore là-dessus. Avec lui j'ai beaucoup renforcé mon côté maternel, j'ai entretenu mon sourire et ma bonne humeur, j'ai travaillé la douceur dans la voix pour contraster avec son trop plein d'énergie. Je l'embrasse tout le temps, quand il me demande s'il est mon ami, je réponds « oui tu es mon ami ». Lui aussi aime m'appeler juste pour se rassurer qu'il ait mon attention, donc autant d'appels autant de réponse de ma part. Il va sans dire que ses performances scolaires ce sont nettement améliorées même si ce n'est pas le top du top.

*6) Pensez-vous que ces progrès observés soit durables voire définitifs ?*

Vous savez que même quand on n'a pas de problèmes on peut présenter des lacunes même les élèves qui ont 18 de moyenne ne connaissent pas ou ne retiennent toujours tout, à combien plus forte raison quand on a un handicap. Néanmoins je constate que les acquisitions langagières sont définitives. Le vocabulaire est installé durablement. Il y a un développement général de la motricité fine et de l'écriture, de l'habillement, de la coordination des mouvements, de l'adresse, de la mimique et même du chant. Oui, leurs progrès sont durables voire définitifs. Et puis c'est cet objectif que nous visons

*7) Quels conseils donneriez-vous à vos confrères novices ou qui rencontreraient des difficultés dans l'encadrement de ces petits ?*

La première chose que je recommande c'est l'amour. Il faut beaucoup les aimer et surtout le leur montrer. Quand ils se rendent compte qu'on les aime raison pour laquelle on s'intéresse à eux, ils s'ouvrent plus facilement et se laissent aisément entraîner vers les objectifs visés. Seulement il faut ajouter à cela de la discipline parce que pour une éducation réussie on aura toujours besoin d'une bonne mesure de discipline et ces enfants ne sauraient déroger à la règle.

***Merci Mme Marcella pour votre inestimable contribution.***

Ce fut un plaisir.

Fin de l'entretien.

### **5.3.2. Analyse de l'entretien**

Le travail d'analyse qui suit est une analyse de contenu de type qualitative, basée sur le compte-rendu de l'entretien semi-directif que nous avons mené auprès de l'enseignante des enfants que nous avons observés et à qui nous avons fait passer les tests de dessin de famille et classe. Selon Mucchielli, analyser un contenu c'est « *rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté, formuler, classer le document ou de la communication* » (Mucchielli, 1991). Pour Bardin, l'analyse du contenu est « *un ensemble de techniques d'analyse de communication visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant d'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés* » (Bardin, 1977, p.43)

#### **5.3.2.1. La présence du transfert dans la relation enseignante/élève**

Nous retenons du transfert qu'il s'agit d'un concept de transfert issu du cadre de la relation analytique articulé au champ pédagogique et, en occurrence, à la relation maître-élève. Dans un sens général, il s'agit d'un processus réactivation des désirs inconscients sur un certains types d'objets dans le cadre d'un certain type de relation établis avec eux. (Laplanche et Pontalis, 2007, p.492). Ainsi, l'enseignant peut-il représenter quelque imago maternelle ou paternelle, par laquelle l'enfant est porté. Ainsi il arrive que d'entrée de jeu l'enfant présente les éléments d'un transfert comme on peut le voir dans l'entretien

« L'enfant Carmen, elle avait l'habitude toujours vouloir se rapprocher de moi pour une raison ou pour une autre. Elle parlait très peu sinon pas du tout. On ne pouvait entendre sa voix que lorsqu'elle essayait de m'appeler pour attirer mon attention. » (Entretien)

#### **5.3.2.2. L'enseignante, objet de transferts.**

Il est ressorti de notre lecture de cet entretien que s'il y a un transfert dans la relation éducative nous devons le situer au niveau de l'élève qui fait son enseignante l'objet de transfert.

« Je me souviens que lorsque l'enfant C arrivé, elle s'est tout de suite attachée à moi. Elle avait toujours envie d'attirer mon attention d'une façon

ou d'une autre. Elle se collait à moi et m'appelait « maman » pour ou sans raison du tout, et pleurait quand je semblais ne pas faire attention à elle... »

(Entretien)

Il apparaît clairement que l'enfant présente un amour transférentiel qu'il voue à son enseignante dans un quiproquo affectif qui fait cette dernière une « nouvelle maman ». Il sent le besoin d'être proche de sa maîtresse, d'avoir son attention et son affection. Cela peut s'expliquer par la qualité de relation que l'enfant a construit avec sa maman qui s'avère affectivement sécurisante. Ainsi l'enfant éprouve le besoin inconscient de reproduire cette relation dans toutes les nouvelles rencontres, surtout celles faites avec une personne présente les mêmes caractéristiques que ce parent cause du quiproquo. De fait la relation antérieure construite avec les parents dans les premières années de vie constituent la base, le canal et le même le modèle par lequel se réalise la vie affective de notre élève. Nous le voyons avec Freud pour qui,

« Dès les six premières années de l'enfance, le petit homme a établi le mode et tonalité affective de ses relations aux personnes de l'un et l'autre sexe, il peut à partir de là les développer et les transformer selon les directions déterminées, mais il ne peut plus les abolir ; tout choix ultérieur d'amitié et d'amour se produit sur fond de traces mnésiques laissées par ces premiers modèles » (Freud, 1914, pp. 229-30)

Ainsi l'enfant projette ses attentes affectives, ses peurs sur son enseignante objet de son transfert. Si Freud mentionne, dans le cas particulier de ses souvenirs de lycéen, le père comme personne de son enfance revécue transférentiellement sur le maître, un passage de la conférence généralise le phénomène à toute relation infantile vécue, soit avec la mère ou la fratrie.

Aussi selon Freud les professeurs

« Devenaient pour nous (ses camarades de classe, de lycée) un substitut paternel. Nous transférions sur eux le respect et les attentes tournés vers le père omniscient de nos années d'enfance ; nous leur adressions l'ambivalence que nous avons acquise dans la famille, et à partir de cette position nous luttons avec eux, comme nous avons l'habitude de lutter avec pères charnels » (Freud, 1914, pp.227-231)

L'enfant tend à induire cette relation de manière à répondre à ces besoins selon le mode réponses auxquels il serait habitué et accommodé. Une réponse qui n'est pas affectivement codifiée ne produit dès lors aucune satisfaction et n'étaye pas son besoin d'affection.

« Seulement il avait l'habitude de tout faire pour attirer mon attention par des sourires, des caresses et des mimiques qui leurs sont particulières. (...) Et quand je n'y répondais favorablement, il allait parfois jusqu'à pleurer. » (Entretien).

Ce quiproquo va tellement loin dans la mesure où l'enfant veut susciter chez l'enseignant les mêmes réactions qu'il recevrait de sa maman charnelle. De manière inconsciente toujours, il va l'amener à se comporter pareillement que « maman ». Dans son discours l'enseignante interviewée repère et témoigne de ce phénomène spécifique auquel elle est confrontée dans son rapport avec les élèves, même si la notion même de transfert n'est pas exprimée en ce terme.

« J'ai déjà l'habitude de ce genre choses, je sais repérer quand un enfant veut à tout prix attirer mon attention. » (Entretien).

La situation éducative tout comme l'espace analytique (S. Viderman 1970) est une création à deux, impliquant l'unicité du patient et de l'analyste/thérapeute aussi bien que de l'élève/enseignant et par conséquent l'unicité de leur rencontre. De Urtubey affirme une interdépendance incontournable du transfert et du contretransfert dans la relation analytique (2000, 2006) transfert et contre-transfert s'influencent l'un l'autre, se séparent et se rejoignent, en des moments de contenance et de rencontre, des laps d'incompréhension et d'inimitié, conscientes ou inconscientes (p.373). Cette rencontre transféro-contre-transférentielle intime a pour fonction d'ouvrir l'accès à la communication des inconscients. L'enseignante ici se positionne alors en tant que détenteur d'un savoir affectif qui, mis à part celui des activités scolaires, les dépasse, se situe à un autre niveau, va au-delà du relationnel et touche l'élève au plus intime. Ce savoir tel qu'issu du ressenti de l'enseignant, en réfère au phénomène transférentiel. Elle se voit alors attribuer, par substitution transférentielle un héritage sentimental et relationnel à la genèse duquel elle n'a que peu contribué et qui se réalise à son insu.

Comme M. Cifali le souligne,

« Un enseignant est, c'est certain, la cible privilégiée du transfert : répétition, déplacement des affects sur lui confusion entre le présent et le passé. Ces affects à la quotidienneté d'une relation sont difficilement repérables dans l'in vivo. » (2005, p. 170)

L'enjeu est donc de savoir, en tant qu'enseignant en situation pédagogique, comment recevoir ces expressions transférentielles dont il est l'objet, et comment doivent-ils être pris en compte ? Et ce, à partir du moment où l'enseignant est lui-même susceptible de réagir aux transferts qui lui sont adressés par des réactions conscientes et inconscientes d'ordre transférentiel. L'interprétation qui en sera donnée. Ainsi que l'attitude adoptée interrogent dès lors le contre-transfert de l'enseignant.

### **5.3.2.3. Que faire du transfert ?**

Dans son discours, l'enseignante reconnaît l'existence de phénomènes qui relèvent du transfert dans la relation pédagogique. De plus, elle repère intuitivement le fait que ce que l'élève lui adresse, en tant qu'objet de transfert, n'a pas de rapport direct et immédiat avec sa personne.

« Sans vraiment faire exprès j'ai finalement arrêté d'insister sur le fait qu'on devait m'appeler « la maitresse », et laisser qu'on m'appelle « maman », répondre aux appels avec ou sans raison, en faisant très bonne figure, les appeler aussi et leur faire beaucoup d'éloges au moindre effort. » (Entretien)

Ce rapport actuel semble prédéterminé, généré par quelque chose d'autre que ce qui est en train de se jouer et qui vient d'ailleurs et d'autre part. C'est cet ailleurs que Freud va appeler « l'Autre scène », celle de l'inconscient- où se jouent affects, désir, liens transférentiels, identifications – et « qui dérange le Moi » Lucchelli, (2009, p.27). Il y a donc une difficulté à repérer, maîtriser et gérer ce phénomène dont l'enseignante ne peut qu'en percevoir les modes d'expression soit par un comportement plus revendicateur ou plus revanchard qui place la place dans une position délicate.

La gestion du transfert renvoyant au fantasme de toute-puissance de l'enseignant dont il faut s'attirer les grâces, tout comme son induction, tels sont les enjeux que pose la nature du transfert dans le champ pédagogique. En effet, selon J. Filloux (1989), « il va s'agir de maîtriser un transfert excessif de l'élève sur l'enseignant, aussi bien que de susciter, instaurer, construire un transfert positif de l'élève là où il semble insuffisant à remplir son rôle : créer les conditions favorables à l'apprentissage. » (Filloux, Ibid., p.64). Selon l'auteure, il n'est pas question de craindre les manifestations de d'amour ou de haine, ni de refuser toute intervention cherchant à sublimer les élans. Il s'agit par contre de savoir comment agir sans désirer séduire et exercer de l'emprise sur l'élève. Notre enseignante Mme Marcella l'exprime dans son discours dans ces termes

« Avec lui j'ai beaucoup renforcé mon côté maternel, j'ai entretenu mon sourire et ma bonne humeur sur lui, j'ai travaillé la douceur dans la voix pour contraster avec son trop plein d'énergie. Je l'embrasse tout le temps, quand il me demande s'il est mon ami, je réponds « oui tu es mon ami ». Lui aussi aime m'appeler juste pour se rassurer qu'il a mon attention, donc autant d'appels autant de réponse de ma part. Il va sans dire que ses performances scolaires ce sont nettement améliorées même si ce n'est pas le top du top. »

(Entretien)

Pour régler les rapports enseignants-élèves, surtout dans le cas d'enfant déficient mental, Imbert préconise la médiation qui pourrait constituer un moyen efficace. La médiation réfère à la mise en pratique de la loi au sens d'inscription d'une séparation qui différencie délie et délivre le sujet, la loi qui brise la toute-puissance des sujets en les marquant à l'ordre de la limite. Ainsi, il faut laisser le transfert s'installer comme obstacle avant de le capitaliser et d'en faire usage comme puissant instrument dans les apprentissages.

C'est donc dire que le transfert est bel et bien présent dans la salle de classe qu'il peut bien constituer ou non un catalyseur pour l'acquisition des compétences durables chez les apprenants.

## **CHAPITRE VI : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS**

Dans cette partie de notre travail, il est question de l'interprétation des résultats obtenus lors de la collecte des données et après analyse, de les discuter à travers des théories explicatives qui sous-tendent notre étude et enfin de faire quelques recommandations ou suggestions à tous les partenaires de l'éducation, et envisager les perspectives nécessaires à l'ouverture des nouvelles voies d'accompagnement des enfants trisomiques 21.

Notre étude portait sur la qualité de transfert dans la relation éducative et les acquisitions chez les enfants trisomiques 21. Dans ce cadre nous avons défini le transfert comme étant le fait d'envoyer et attribuer à autrui ses sentiments au moyen soit de la projection, soit de l'identification pour créer soit une relation d'influence, soit une relation de dépendance dans un lien de réciprocité.

Partant de cette étude nous avons émis une hypothèse selon laquelle le processus de mémorisation jouerait un rôle déterminant dans l'efficacité intellectuelle des apprenants trisomiques 21 d'âge mental inférieur ou égal à 08 ans. De cette hypothèse générale, nous avons conçu trois hypothèses de recherche. Nous avons pu tester ces hypothèses grâce à une étude des cas sur les sujets de notre étude à travers une observation et analyse du discours de leur enseignante.

- **HR<sub>1</sub>** : le transfert développé influence l'acquisition des compétences chez les enfants trisomiques.
- **HR<sub>2</sub>** : le contre transfert de l'enseignant influence l'acquisition des compétences chez enfants trisomiques.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus montrent que :

Le transfert dans la relation éducative nous devons le situer au niveau de l'élève qui fait son enseignante l'objet de transfert. L'élève le sollicite affectivement avant de répondre à ses demandes d'ordre scolaire d'une part. D'autre part, la réponse de l'enseignant aux sollicitations affectives de son élève a une grande incidence sur les résultats et performances de l'enfant.

### **6.1. L'INTERPRETATION ET DISCUSSION DES HYPOTHESES**

#### **6.1.1. L'interprétation et discussion des hypothèses de recherche 1.**

La psychanalyse a fait l'hypothèse d'une absence de coupure entre l'affect et le cognitif, entre les sentiments et le rationnel, l'une pouvant dynamiser l'autre ou, au contraire, l'inhiber. Le symptôme scolaire n'est dès lors pas seulement lié aux connaissances à acquérir mais aussi à la position affective dans le savoir, au rapport au savoir, à la confusion imaginaire des scènes, aux dynamiques transférentielles. Elle souligne alors qu'il peut en résulter comme conséquence une intelligence soit troublée soit optimisée : peur d'apprendre ; angoisse face à ce qui ne se sait pas encore ; investissements fantasmatiques des matières scolaires ; peur de l'inconnu. L'élève est un sujet apprenant, il peut être un enfant en difficulté et un élève en souffrance comme c'est d'ailleurs le cas des enfants trisomiques 21 qui présentent un handicap qui entrave considérablement le processus éducatif. La notion de cancre est mise en doute, et le passage au-delà de la difficulté scolaire n'est pas seulement rendu possible par des leçons de rattrapage mais aussi par l'accompagnement d'un professionnel formé à la prise en compte des affects dans l'exercice de ses fonctions. L'enfant va prendre conscience qu'il peut susciter chez son enseignant toutes les réactions susceptibles d'être sollicitées chez un être humain par un autre être humain, et il va découvrir aussi que cela ne remet pas en question la relation d'aide qui s'est instaurée. Berger B. et Margron V. diront que le transfert « ... peut aussi donner de l'assurance et de la confiance, contribuer à la prise de risque et à la maturation. » (Bertrand B. et Véronique M., 2014)

Au lieu de rendre attentif un enseignant à trouver les dispositifs aidant celui qui se trouve en difficulté, on aboutit parfois à une impasse et à l'abandon de tout travail avec cet élève dans l'espace d'une classe. Cette réaction n'est pas générale, elle est combattue et devrait davantage l'être par celles et ceux qui cherchent à comprendre la complexité de l'instant d'apprendre, ces professionnels étant souvent à la marge de l'institution scolaire. L'autre reproche, formulé par ceux qui pensent que la transmission du savoir doit se délester de toute interprétation « psychologisante », est d'avoir fait perdre à la fonction d'enseignement la crédibilité qu'elle tire du savoir et de sa transmission. Un tel procès n'aide aucunement à envisager les composantes actuelles de la difficulté à enseigner et à apprendre.

Afin de montrer l'influence des du transfert sur la construction des savoirs chez l'enfant trisomique, l'analyse théorique axée sur le modèle constructiviste de Piaget (1964), l'école piagétienne nous renseigne que la construction est un fruit de l'interaction réciproque entre l'organisme et son environnement. Bien que n'ayant pas abordé la question des acquisitions sous son angle affectif, Piaget voudrait mettre un accent tout particulier sur les principes de base de l'adaptation et du développement de l'intelligence chez un individu à partir des

mécanismes de l'assimilation et d'accommodation. Pour Piaget, l'origine de la pensée humaine ne naît pas de la simple sensation, elle n'est pas non plus un élément inné. Elle se construit progressivement lorsque l'individu, et tout particulièrement l'enfant, entre en contact avec son environnement. Grâce à ces contacts répétés, l'enfant développe des unités élémentaires de l'activité intellectuelle, appelé schèmes. Ces schèmes se transforment par l'existence de trois mécanismes majeurs à savoir :

- ❖ L'assimilation : à chaque fois que l'enfant va percevoir un objet (physique ou psychique), il va essayer de l'assimiler. L'individu incorpore des éléments extérieurs à sa propre structure ;
- ❖ L'accommodation : l'individu modifie un schème déjà existant dans sa structure en fonction des modifications du monde extérieur,
- ❖ L'adaptation qui correspond à une mise en équilibre progressive entre un mécanisme assimilateur et une accommodation complémentaire. Pour l'auteur, l'assimilation et l'accommodation sont au centre des premières représentations chez l'enfant. Ces mécanismes permettent à l'enfant de se construire des images mentales à travers sa perception du monde environnemental.

Nos attentes ici au travers de notre hypothèse de recherche n°1 étaient que : le transfert développé ait un impact sur l'acquisition des savoirs durables chez l'enfant trisomique. Les résultats issus de nos analyses montrent que l'enfant trisomique peut modeler son comportement par les interactions multiples avec son entourage et plus particulièrement son enseignante. Ce qui, sur le plan psychologique, rend compte de ce que les échanges entre les enseignants, l'école sont les expériences bien vécues et bien traitées par les enfants trisomiques. Les dessins présentés ainsi que l'entretien qui a suivi tant avec les enfants qu'avec leur enseignante ont pu montrer que les 03 participants éprouvent une affection transférentielle pour leur enseignante ce qui favorise leurs acquisitions tant sur le plan langagier que moteur.

L'importance reconnue de la composante affective de l'apprentissage et de l'engagement subjectif d'un élève dans son rapport au savoir est en effet porteuse d'une autre manière d'enseigner et d'être intéressé par la difficulté éprouvée non seulement en termes d'évaluation et de relégation mais aussi comme production nécessaire d'un élève à un certain moment de son parcours. Si on convient que ni la technique ni le savoir ne sont à négliger, l'intérêt se porte également sur ce qui pousse à savoir ou à refuser de savoir; ce qui fait joie de penser et jubilation de chercher et de comprendre; sur les chemins de traverse que prennent

l'investissement et le désinvestissement du savoir. Nous pouvons ainsi valider notre première hypothèse selon laquelle le type de transfert développé influence l'acquisition des compétences chez les enfants trisomiques.

### **6.1.2. L'interprétation et discussion des hypothèses de recherche 2.**

Un mouvement psychanalytique moins radical serait de considérer la réponse au transfert qui n'est autre que le contre-transfert comme un instrument favorisant le travail analytique dans la mesure où l'analyste y est attentif. Ce mouvement est issu de réflexions d'analystes entre 1950 et 1960. En effet, P. Heimann, M. Little, A. Reich et L. Tower (qui, au passage, sont toutes des femmes) ont été les premières à ne pas réduire le contre-transfert à un phénomène pouvant engluer la cure dans des schémas répétitifs et venant contrarier le travail analytique. Selon P. Heimann la réponse émotionnelle immédiate de l'analyste, qui dans notre cadre est l'enseignant, est un signe de son approche des processus inconscients de notre enfant trisomique. Le contre-transfert aiderait donc l'enseignant à focaliser son attention sur les éléments les plus urgents des associations et sollicitations affectives de l'enfant, voire permettrait même d'anticiper quelque chose du déroulement de la relation qui les réunit, la relation éducative. A. Delourme (dans « *Distance intime, tendresse et relation d'aide* », Desclée de Brouwer, 1997) ira dans le même sens en affirmant qu'un vécu contre-transférentiel peut venir conforter une hypothèse de programme d'accompagnement éducatif. Dans son écrit « *The nonhuman environment in normal development and in schizophrenia* » en 1960, H. Searles énoncera qu'il est impossible pour lui de concevoir que tant l'analyste que l'éducateur puissent mettre de côté ses sentiments réels et fonctionner encore efficacement.

Freud admettra dans sa « *lettre à Biswanger* » que chacun doit posséder dans son inconscient un instrument avec lequel il peut interpréter les expressions de l'inconscient des autres. Notre enseignante l'exprime aisément quand elle relève qu'elle est « *J'ai déjà l'habitude de ce genre choses, je sais repérer quand un enfant veut à tout prix attirer mon attention et que je m'intéresse à lui en retour* ». (Entretien).

Ainsi pour lui, ce que l'on donne au patient ne doit jamais être « *affect direct mais affect toujours consciemment accordé et cela plus ou moins selon les nécessités du moment* ». On comprend alors la nécessité de reconnaître à chaque fois son contre-transfert pour le surmonter et en user de manière à atteindre des objectifs préalablement définis et dans le cas précis le

développement des compétences motrices et langagières durables. Etant entendu que la nécessité dans le rapport éducatif ici est de faire passer l'enfant trisomique d'un état inférieur en matière d'aptitudes à un niveau supérieur d'acquisitions sans que le sujet s'y sente contraint, forcé et embrigadé dans un cadre qu'il semble n'avoir pas choisi, il apparaît évident que l'enseignant doit utiliser des motions transférentielles pour induire une réaction d'apprentissage. Selon Bruner : « *la plupart du temps, l'intervention d'un tuteur comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités* » (Bruner, 1983, p.263). Il utilise sa réponse au transfert de l'enfant pour non seulement étayer les sollicitations affectives qui donne un cadre sûr et émulateur pour toute sorte d'apprentissage, mais aussi pour atteindre des objectifs précis l'un après ce qui fournit une progression sûre en escalier ; c'est-à-dire que les acquisitions antérieures sont relativement définitives. Selon J. Filloux « *Il va s'agir de maîtriser un transfert excessif de l'élève sur l'enseignant, aussi bien que de susciter, instaurer, construire un transfert positif de l'élève là où il semble insuffisant à remplir son rôle : créer les conditions favorables à l'apprentissage.* » (Filloux, 1989)

L'analyse faite des différents dessins des enfants trisomiques en situation scolaire et de l'entretien avec nous permettent de soutenir de l'hypothèse est confirmée dans la mesure où les différents visant à vérifier cette hypothèse ont été observés. Il en ressort que les enfants trisomiques sont capables de présenter des compétences durables si la réponse affective est perçue comme favorable par ces derniers. Ainsi l'enseignante interviewée estime que sa réponse affective favorable à l'endroit de ses élèves trisomiques constitue une source de motivation, plus encore d'auto-détermination ces derniers.

D'un point de vue analytique, il apparaît que pour ce qui relève de cette hypothèse, les résultats peuvent se lire dans la perspective développée par Déci et Ryan (2002) dans leur théorisation de l'autodétermination qui voudrait que le comportement individuel soit motivé par le besoin de sentir important et être à l'origine de ses propres comportements. En effet, ladite théorie postule que d'une façon innée, l'être humain tend à satisfaire trois besoins physiologiques fondamentaux à savoir le besoin d'autonomie, de compétences et le besoin de relation à autrui. Aussi Déci et Ryan (2002) vont organiser l'autodétermination autour d'un continuum : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Selon ces auteurs la motivation intrinsèque se caractérise est le niveau le plus élevé d'autodétermination

car elle fait référence à une activité initiée librement et par plaisir. Le plaisir que procure la réponse affective positive de l'enseignante constitue une source de motivation intrinsèque pour l'enfant trisomique qu'elle encadre. La réponse elle-même ainsi que la réalisation des tâches constituent une motivation extrinsèque pour ce dernier.

De manière concrète l'enseignant peut en répondant à un sourire qui lui est adressé instaurer un dialogue sachant que son attitude rassurante est propice pour susciter une réaction chez l'enfant. Deux exemples apportés par W. Kuendig vont permettre de cerner la nature de ces pratiques. Sous la rubrique « susciter le transfert » (PP., p. 172), il décrit comment face à un élève peu présent et actif, il va chercher à rentrer en contact avec lui, à gagner un peu de sa confiance par un comportement enjoué, dédramatisant, et en évitant tout comportement répressif. Il va donc s'agir tout banalement d'accrocher l'élève, de gagner sa sympathie, de l'aider par une attitude active et bienveillante, à sortir de son enfermement sur lui-même, position affective peu favorable bien évidemment à une possibilité d'apprentissage. On le sait, le rejet affectif de l'enseignant se reporte souvent sur les leçons qu'il dispense. Filloux dit à ce sujet qu'il s'agit « *d'une entreprise séductrice destinée à faire rentrer l'élève dans sa sphère d'influence.* » (Filloux, 1989)

De même quand l'enfant trisomique cherche une proximité physique avec son enseignant, il peut soumettre cette proximité à des conditions, comme l'a fait notre enseignante. Dans ce rapport les deux parties sortent alors gagnantes ; le contre-transfert de l'enseignant amène alors l'enfant à développer des compétences durables pour sa vie et son adaptation sociale.

## **6.2. SYNTHÈSE SUR L'INTERPRÉTATION**

D'un point de vue psychanalytique, nous avons évoqué un élément inconscient susceptible de poindre dans la relation enseignant/e-élève : les processus transférentiels. Pour cet élément, c'est « *un certain recul réflexif* » (Hameline, 1971, p.31), intervenant au cours de la relation éducative, qui pourrait permettre aux enseignants de ne pas se laisser piéger par leurs méandres. Ce recul réflexif peut s'opérer si l'enseignant prend le temps de réfléchir et/ou d'échanger sur sa pratique. Ce recul réflexif peut alors permettre à l'enseignant/e de rester dans une relation bienveillante avec l'élève, sans se laisser malmener ou agiter par des éléments inconscients intervenant dans la relation.

Ainsi, tendre vers une relation éducative réussie devrait convoquer tout ou partie des conditions suivantes :

- L'enfant trisomique se sent concerné par l'activité d'apprentissage, s'y engage,
- L'enseignant a mis en place des conditions relationnelles affectives non défensives avec l'enfant, définissant ainsi la qualité de la relation enseignant/e-élève, ou une relation enseignant/e-élève de qualité,
- L'enfant trisomique se sent capable d'accomplir la tâche, et s'il ne se sent pas capable, les conditions relationnelles affectives non défensives mises en place par l'enseignant l'y aident,
- L'enseignant se pose en aide à une prise de conscience individuelle et personnelle de l'enfant : une aide à l'accession à l'autonomie,
- L'enseignant permet, par les savoirs et normes sociales transmises dans sa relation avec l'élève, l'acquisition de la norme d'internalité,
- L'enseignant prend le temps de réfléchir et/ou d'échanger sur sa pratique afin d'acquérir un recul réflexif lui permettant de rester dans une relation bienveillante à l'égard de l'élève et de lui-même.

Des caractéristiques d'une relation éducative réussie pourraient donc être les suivantes :

- Une relation de confiance et de respect mutuels entre l'enseignant/e et l'élève,
- Un élève engagé dans les activités d'apprentissage, animé par une absence d'inhibitions intellectuelles (il ose), un élève ouvert et non défensif,
- Un enseignant bienveillant, ouvert, animé d'un élan constructif vers l'activité d'apprentissage de l'élève et l'élève lui-même.

L'installation d'une telle relation est certainement un projet au moins à moyen terme, s'élaborant lentement et dans la durée.

L'intérêt pratique de notre tentative de caractérisation d'une relation éducative réussie, et partant de l'ensemble de ce texte, réside, d'abord, dans une aide au questionnement sur la relation que cette caractérisation propose, telle une grille de lecture de la relation, premières étapes d'une opérationnalisation de la relation à travailler dans l'avenir. Il réside, ensuite, dans une meilleure compréhension de la relation éducative, élément susceptible de contribuer au

bien-être des enfants à l'école. Il réside, enfin, dans une meilleure connaissance de ce qui est susceptible de se jouer dans la relation éducative, dont le contenu pourrait être introduit dans la formation des enseignants

### **6.3. CONTRIBUTION EN TANT QU'EDUCATEUR SPECIALISE DANS CE TRAVAIL**

Un enfant porteur de Trisomie 21 n'arrivera jamais au même niveau de compétences qu'un enfant tout-venant. Il ne serait pas approprié d'employer le terme de « retard » car il ne pourra pas « rattraper ce retard » ou « combler ce retard » et vivre une scolarisation identique à celle d'un enfant ordinaire. Il convient donc de ne pas être utopique car cette attitude peut conduire à de l'acharnement pédagogique et thérapeutique. Néanmoins par un accompagnement pédagogique adapté, il peut grandement progresser tant sur le plan des apprentissages scolaires que sur celui de la socialisation et de l'autonomie.

Dans le but d'apporter de l'aide aux élèves à besoin spécifique (enfant trisomique 21), il serait souhaitable que dans le processus enseignement-apprentissage, l'enseignant adopte une méthode personnalisée à chaque apprenant, afin de réduire les problèmes liés à l'incapacité anatomique. Ce programme éducatif, devrait faire intervenir, les parents, les enfants et les enseignants en vue d'une meilleure prise en charge. Il s'agit d'un programme collaboratif dans lequel, on ne fera plus de distinction entre l'enfant normal et l'enfant à besoin spécifique dans leurs développements. Ce projet sera accompagné par des méthodes actives impliquant les activités de vie quotidienne pour un meilleur développement des fonctions sensorielles. L'on pourra aussi :

- Tenir compte des spécificités de l'enfant car parfois, l'enfant a une déficience légère, moyenne et faible ;
- Lui témoigner assez d'attention en le faisant assoir dans les premiers rangs de la classe ;
- Toujours arborer un sourire incitateur face à l'enfant et répondre au sien même s'il est timide et fuyant ;
- Fragmenter les tâches à réaliser et les lui proposer dans un langage clair et doux ;
- Encourager tous ses efforts et éviter le langage dévalorisant et frustrant ;
- S'intéresser plus aux aptitudes, aux stratégies mises en place qu'aux performances attendues ce qui compte ici c'est le chemin emprunté, et non la fin ;

- En cas d'exercice échoué par l'enfant, se demander si cela est dû à un manque de stimulation et/ou si la consigne a été détournée « à sa façon » ; se demander si toutes les capacités de l'élève ont été utilisées dans l'activité proposée ;
- Penser à proposer des activités plus concrètes de façon à ce qu'elles suscitent l'intérêt de l'enfant au sujet en augmentant le temps d'apprentissage de chaque notion ;
- Multiplier les moments d'échanges ludiques et divertissants ;
- Utiliser des grands caractères d'écriture ;
- Ecrire des mots nouveaux au tableau ;
- Reformuler ou répéter les mots, les phrases et les réponses des élèves à haute voix ;
- Intégrer dans une leçon toute une gamme de tâches brèves, ciblées et clairement définies ;
- Afin de permettre une bonne atmosphère de travail pour l'enfant, créer un espace d'activités. Cela sera utile pour les occasions où l'enfant aura terminé une activité avant les autres ou aura besoin de changer d'activité et même de faire une pause. Lui offrir une série d'activités qu'il aime (livres, cartes, jeux d'adresse, etc.). Ceci encourage son choix dans une situation structurée ;
- Aller de l'avant, mais faire régulièrement des pointages pour s'assurer que les aptitudes acquises précédemment n'ont pas été « submergées » par les nouvelles acquisitions.

#### **6.4. SUGGESTIONS**

Après justification de nos hypothèses de recherche, nous retenons que la qualité du transfert dans la relation éducative influence durablement les acquisitions chez les enfants trisomiques 21. Pour éviter les conséquences désastreuses, il est souhaitable pour nous de formuler un certain nombre de suggestions à l'endroit des politiques éducatives ; des enseignants, des parents d'élèves.

##### **6.4.1. Aux politiques éducatives**

Nos recommandations iront dans le sens de suggestion à l'endroit des décideurs du système éducatif Camerounais. Les acquisitions développementales durables d'une tâche quelles qu'elles soient chez la personne handicapée, nécessitent une bonne motivation de la part du sujet. Cette motivation s'optimiserait par une meilleure compréhension du sujet de la part de celui qui le sollicite à savoir son éducateur, son enseignant, son encadreur. Si ce n'est pas évident pour un neurotypique cela l'est encore moins pour les enfants ayant un handicap (enfant trisomique 21 associé à une déficience intellectuelle moyenne), enfants empreints à la déperdition scolaire. Comme nous le savons, les enfants trisomiques 21 requièrent beaucoup

d'affection pour réaliser des acquisitions durables. Il importe d'amener le l'ensemble de la communauté éducative sur la nécessité de témoigner de l'affection de d'encourager les élans affectifs sains des enfants trisomiques 21 et non de les laisser abandonner à leur sort. Il est donc important de réfléchir dans quel sens l'on pourrait mettre en place dans nos programmes scolaires, une discipline comme « éducation au handicap et à la différence » au même titre que l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à l'environnement, l'éducation physique et sportive etc.

Le ministère de l'Education de Base doit élaborer des curricula adaptés aux enfants déficients intellectuels.

En plus, le Minas, doit mettre l'accent sur la création des associations pour les différents types de handicaps et pour les enfants trisomiques 21.

Afin de mieux implémenter l'éducation inclusive dans nos écoles il faudrait

- Former les accompagnateurs, des concepteurs de curriculum, des planificateurs de l'éducation pour une action éducative réussie ;
- Inclure la notion de transfert dans les programmes de formation des enseignants ;
- Mettre un accent sur la création d'un environnement d'apprentissage optimal de telle sorte que tous les enfants puissent avoir un apprentissage efficace et se réaliser selon la plénitude de leur potentiel ;
- Instaurer des méthodes d'enseignement centrées sur les besoins affectifs des apprenants et concevoir des matériels pédagogiques appropriés, adaptés pour chaque catégorie d'enfant.

#### **6.4.2. Aux enseignants**

La tendance actuelle étant à l'inclusion scolaire requiert un changement d'attitudes et des valeurs de la part des individus. Un tel changement pour l'enseignant passe par La prise de conscience de ce que constitue réellement la relation éducative et son importance dans le processus enseignement-apprentissage chez un enfant ordinaire et plus encore chez un enfant trisomique ou présentant tout autre type de handicap mental. Il devra donc :

- Adopter une attitude positive à quant à la présence de ses enfants dans sa classe, l'attitude négative étant un obstacle ;
- Mettre un accent sur la création d'un environnement d'apprentissage optimal de telle sorte que tous les enfants puissent avoir un apprentissage efficace et réaliser une plénitude de leur potentiel ;

- Témoigner de l'affection pour susciter et entretenir le maximum de motivation chez l'enfant sachant qu'il y est sensible et que c'est un catalyseur d'acquisitions ;
- Instaurer des méthodes d'enseignement centrées sur l'apprenant et concevoir des matériels pédagogiques appropriés, adaptés pour chaque catégorie d'enfant.

### **6.4.3. Aux familles**

Nous recommandons aux familles de conduire leurs enfants vivants avec le handicap vers les écoles inclusives pour une socialisation constructive, de toujours leur témoigner de l'amour malgré le poids de leur différence, encourager les moindres petits progrès intellectuels, moteur ou langagiers qui semblent anodins pour les fixer dans le temps. Les enfants à besoin éducatif particulier comme les trisomiques, nécessitent une attention particulière à leur anomalie car ce sont les êtres délicats, au fonctionnement spécifique.

## **6.5. PERSPECTIVES**

Une perspective voudrait qu'on fasse une vision future sur le problème qui relève de l'éducation cognitive. L'étude des processus mentaux devrait faire l'objet d'études futures dans la mesure où, les recherches sur l'enfant se sont focalisées en grande partie depuis des années à la recherche des facteurs externes pouvant expliquer un comportement et surtout chez les enfants 'normaux'. Quelles réflexions suggèrent donc notre travail dans une perspective future ? Nous nous attarderons sur les perspectives théoriques, méthodologiques et pratiques.

### **6.5.1. Perspectives théoriques**

Nos perspectives théoriques vont, au regard des résultats de notre étude et des recommandations faites, vers les conditions nécessaires à l'acquisition durable des compétences lors du processus enseignement-apprentissage. En effet, pour capitaliser les acquisitions d'un enfant trisomique 21, l'on devrait maintenant s'attarder sur les habiletés internes qui permettront une connaissance totale, car cela relèverait de l'utopie mais au moins à une grande connaissance du fonctionnement des processus mentaux de l'enfant. La mise en place d'un programme d'études annuelles systématiquement élaboré qui prendra soin de développer les habiletés nécessaires par des exercices concrets. Ces études devraient être orientées vers des processus spécifiques par opposition à l'étude des processus généraux. Par exemple, voir comment on peut attribuer le déficit du processus de mémorisation à une cause spécifique (empan mnésique, l'absence de planification, d'attention, le manque de méthode de restitution des connaissances.). Des études mieux élaborées pourront analyser le processus de mémorisation des enfants trisomiques 21 sur une étude différée, dans leurs relations avec le

développement affectif. La relation qu'un élève souffrant de trisomie peut avoir avec les personnes de son entourage est déterminante. L'efficacité intellectuelle de ces enfants semblerait s'améliorer lorsque ces derniers entretiennent de bons rapports avec des personnes qui leur sont proches. Ces rapports devraient être le moins conflictuels possibles, basés sur une confiance réciproque. Le parent devrait encourager les progrès de son enfant et celui-ci en retour, devant l'attention qu'on lui portera, prendra confiance en lui et par des mécanismes d'autocontrôle, d'auto-régulation, bref de discipline mentale pourra mieux gérer ses ressources mnésiques.

### **6.5.2. Perspectives méthodologiques et pratiques**

La présente recherche s'est déroulée en étude de cas où les sujets de l'observation ont été les élèves. Pour vérifier nos hypothèses, nous avons utilisé une analyse du discours recueilli lors d'un entretien semi dirigé qui nous a permis de comprendre quelle est l'importance du transfert dans la relation éducative pour les acquisitions durables chez un enfant trisomique 21.

Notre recherche s'inscrit dans une perspective psychopédagogique de dimension transversale. La tendance actuelle en ce qui concerne les écoles spécialisées serait que, l'enseignant progresse avec ses élèves quel que soit le type d'handicap qui les caractérise, car il les connaît mieux pour pouvoir les aider, et limiter autant que faire se peut les redoublements. Nous proposons aux futurs chercheurs de réaliser une étude longitudinale et expérimentale sur cette population dans le but d'élaborer des données beaucoup plus larges.

## CONCLUSION GENERALE

Notre travail de recherche portait sur le « **Transfert dans la relation éducative et acquisition de compétences chez les enfants handicapés mentaux : essai d'analyse du rôle des affects dans l'accompagnement éducatif de l'enfant trisomique 21** ». Ce sujet soulève un problème crucial celui de la prise en compte de des phénomènes transférentiels qui occurrent dans la dyade éducative et leur incidence sur les performances éducatives des enfants trisomiques en situation d'inclusion scolaire. La problématique des facteurs explicatifs des signes sémiologiques de l'inefficience intellectuelle chez les trisomiques est très souvent mentionnée dans la pratique et la littérature scientifique. En effet, bien que de nombreuses recherches aient été menées ces dernières années sur la trisomie 21 dans ses aspects communicationnel, social, etc., plusieurs interrogations persistent encore quant à la persistance du rendement scolaire insuffisant chez l'enfant trisomique 21. Ainsi, nous voulions à travers cette recherche porter notre regard sur la compréhension et l'explication de l'influence qu'aurait le transfert des affects sur développement des compétences langagières et motrices chez les enfants trisomique 21. Ces concepts qui peuvent souvent paraître ambigus au regard des conceptions théoriques variées nécessitent une investigation et, dès lors, une meilleure compréhension de la trisomie 21 ainsi qu'une bonne prise en charge éducative.

Nous avons donc cherché à voir dans quelle mesure le transfert des affects influence le développement des compétences langagières et motrices. Aussi nous inspirant de ce que les travaux de plusieurs recherches montrent à suffisance que le déficit d'acquisition des compétences langagières et motrices des enfants trisomiques 21 serait dû à la présence d'un chromosome surnuméraire dans son caryotype, à la prise en charge éducative tardive, à la non maturation des fonctions cognitives. Comme interrogation centrale pour cette étude nous avons retenu « *Le transfert des sentiments de l'apprenant sur son enseignant influence-t-il l'acquisition des compétences de l'apprenant trisomique ?* ». La réponse provisoire à cette question de recherche ayant servi d'hypothèse générale est la suivante : *le transfert des sentiments de l'apprenant sur l'enseignant influence l'acquisition des compétences chez les enfants trisomiques.*

Dans ce travail, notre objectif général était de voir dans quelle mesure la nature du transfert développé aurait un impact sur l'acquisition des compétences des enfants trisomiques en situation scolaire. Les objectifs spécifiques quant à eux étaient de montrer que le de transfert développé influence l'acquisition des compétences chez les enfants trisomiques en situation

scolaire d'une part, montrer que le contre-transfert de l'enseignant influence sur l'acquisition des compétences chez les enfants trisomiques en situation scolaire d'autre part.

Comprendre les mécanismes sous-jacents à l'apparition du transfert des affects de l'enfant trisomique 21, qui constituent un signe majeur dans les performances chez l'enfant trisomique 21 revient à mieux comprendre et à mieux agir sur ce trouble chromosomique quand on sait qu'une bonne prise en charge d'une maladie passe par sa connaissance véritable, ce qui encore aujourd'hui n'est pas totalement le cas pour la trisomie 21 qui rayonne encore par son caractère énigmatique dans notre contexte.

La trisomie 21 est un handicap mental dont les mécanismes physiopathologiques restent encore partiellement identifiés. Les symptômes liés à ce handicap selon le DSM-V sont la déficience intellectuelle, des problèmes psychomoteurs, un trouble du langage et la difficulté pour l'autre de reconnaître et comprendre les signaux affectifs. Ce dernier élément de l'anomalie est celui qui a retenu notre attention tout au long de cette recherche. Ainsi l'approche théorique psychanalytique qui explique le développement affectif est celle que nous avons retenue pour repérer, analyser et manier le transfert présent dans la dyade éducative. A celle-ci s'ajoutent le constructivisme et le socio-constructivisme qui nous permet de comprendre comment se construisent les connaissances et les acquisitions chez un enfant d'une part, et des orientations théoriques de la motivation qui nous renseignent sur le catalyseur que constituent les affects dans les acquisitions durables chez ce dernier d'autre part.

Pour atteindre nos objectifs généraux et spécifiques rappelés à l'aube de la conclusion, nous avons collectés des données auprès d'un échantillon de trois enfants atteints de la trisomie 21 et de leur enseignante du centre national de réhabilitation des personnes handicapées d'Etoug-Ebe choisi par la méthode d'échantillonnage par choix raisonné dans la population de tous les enfants trisomiques dudit centre.

D'après les résultats obtenus à l'aide des tests de dessins de famille et de classe et d'un entretien sémi-directif, toutes nos hypothèses de recherche en lien avec nos objectifs spécifiques ont été confirmées à la lumière des théories qui sous-tendent cette étude confirmant ainsi l'hypothèse générale selon laquelle « *le transfert des affects influence le développement des compétences langagières et motrices chez les enfants trisomique 21* ».

Pour cela, nous pouvons affirmer que l'objectif générale que nous nous sommes fixés d'atteindre dès le départ a été atteint. Il revient donc aux personnes en charges de ces enfants de manière générale de prendre en compte leur état et besoins affectifs et émotionnels afin d'y adapter les prises en charge pour qu'elles soient plus efficaces.

A la suite de ces résultats, nous avons formulé les suggestions à l'égard de tous ceux qui assurent la prise en charge des enfants.

Au terme de ce travail de recherche, nous pouvons exprimer notre satisfaction pour avoir apporté notre contribution aussi modeste puisse-t-elle être à ce vaste édifice qu'est la recherche en science de l'éducation en générale et en éducation spécialisée en particulier. Ainsi, nous terminerons le présent travail avec le rapport final de la commission « *Psychanalyse et éducation* » d'un congrès international des sciences de l'éducation, tenu en 1973. Il y est écrit à propos de la position de l'éducateur quant aux recherches de type psychanalytique :

*« au point où nous sommes parvenus, l'interaction entre le psychanalytique et le pédagogique est telle l'enseignant ne se trouve plus à utiliser un savoir qui soit lettre morte, qu'il n'est non plus dans une situation d'analyste (qui n'est pas la sienne), mais qu'il y a une possibilité pour que la lecture du champ pédagogique et la lecture de lui-même dans ce champ puisse l'interroger sur sa pratique et le mette lui-même en position de créer »*  
(Colloque, 1976, in Filloux, 2000, p. 77).

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aktouf. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations, Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : les presses universitaires du Québec.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : CEC.
- Anzieu, D. (1984). *Le Groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod.
- Bardin, L. (1977). *L'Analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bergier, B., & Margron, V. (2014). Affectivité et relation éducative. *Educatio [En ligne]*, 3.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (1982). *Freud pédagogue ? Psychanalyse et éducation*. Paris: InterEditions. .
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF .
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris: PUF .
- Cifali, M., & Giust-Desprairies, F. (2008). *Travail de la pensée et formation clinique*. Bruxelles : de Boeck.
- Comblain, A., & Thibaut, J. (2009). *Approche neuropsychologique du syndrome de down. Manuel de neuropsychologie du développement*. Paris: Ed-Solal.
- Corman, L. (1961). *Le test du dessin de famille*. Paris: puf, 6e édition, 1990.
- Courbois, Y. (2002). *Construction des connaissances et développement*.
- Crotti, E., & Magni, A. (2001, 13). Dessins et couleurs : des outils à mieux exploiter. *Le Journal des Professionnels de l'Enfance*, 53-54.
- De Meredieu, F. (1974). *Le dessin d'enfant*. Paris : ean-Pierre Delarge édition universitaire.
- Feurd, S. (1905). *Fragment d'une analyse d'hystérie*. O.C.: VI.
- Filloux, J. (1989). Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 87.
- Filloux, J. (1996). *Du Contrat pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- Filloux, J.-C. (1987, oct.-nov.- déc). Psychanalyse et pédagogie ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *REVUE FRANCAISE DE PADAGOGIE n°81*, 69.
- Filloux, J.-C. (2000). *Champ pédagogique et psychanalyse* (éd. Education et formation). Paris: PUF.
- Freud, A. (1951). *Le traitement psychanalytique des enfants*. Paris: PUF.

- Freud, S. (1895). *Études sur l'hystérie*. Paris: PUF.
- Freud, S. (1900). *L'Interprétation des rêves*. Paris: PUF.
- Freud, S. (1909). *Remarque sur un cas de névrose de contrainte (L'homme aux rats)*. O.C.: IX.
- Freud, S. (1911). *Le maniement de l'interprétation du rêve en psychanalyse*. O.C.: XI.
- Freud, S. (1912). *La dynamique du transfert*. O.C.: XI.
- Freud, S. (1914). *Introduction à la psychanalyse, chap. 27, Le transfert*. O.C.: XIV.
- Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. O.C.: XV.
- Freud, S. (1937). *L'analyse avec fin et l'analyse sans fin, Résultats, idées, problèmes, t. II*.
- Freud, S. (1938). *Abrégé de psychanalyse*. Paris: PUF.
- Freud, S. (1979). *Correspondance. Gallimard, 1873-1939*.
- Giraud, F. (2011). L'approche transculturelle des dessins d'enfant : quelques considérations de méthode. Dans C. Marcihacy, *Le dessin et l'écriture dans l'acte clinique. De la trace au code* (Vol. 87, pp. 96-111). Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodologie des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Green, A. (1982). *La double limite, La folie privée*. Paris: Gallimard.
- Green, A. (1984). *Le langage dans la psychanalyse*. Paris: Les belles lettres.
- Green, A. (1993). *Le travail du négatif*. Paris: Éditions de Minuit.
- Green, A. (2002). *La pensée clinique*. Paris: Odile Jacob.
- <http://hass-educ.over-blog.com/2015/06/definition-personnelle-de-la-relation-educative.html>. (s.d.).
- <http://revue-educatio.eu>. (s.d.).
- [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1989\\_num\\_87\\_1\\_1421](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_87_1_1421). (s.d.).
- Institut Nationale de la Statique. (2015). *Rapport de présentation des résultats définitive du 3eme recensement générale de la population et de l'habitat (RGPH)*. Yaoundé.
- Kamla, & al. (2017). Les malformations congénitales à l'Hôpital Général de Douala : aspects épidémiologiques et Cliniques. *Journal du SAGO*, 14(1), 11-16.
- Klein, M. (1952). The origins of transference. *IJPA*(33), 433.
- Lacan, J. (1953). Les écrits techniques de Freud. *Séminaire I*. Paris: Seuil.
- Lafon, R. (1963). *Vocabulaire de la psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris .
- Laplanche, J., & Pontalis, J-B. (2007). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris: PUF/Quadrige.

- Larousse. (2009). *Le Petit Larousse*. Paris : Larousse.
- Larousse. (2009). *Le petit Larousse de la psychologie*. Paris : Larousse.
- Larousse. (2010). *Petit Larousse de la psychologie*. Paris: Larousse-Bordas.
- Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative*. Paris : Collin.
- Pechberty, B. (1999). Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique. (INRP, Éd.) *Revue française de pédagogie*(127), 23-35.
- Pechberty, B. (2000). *L'Infantile et la clinique de l'enfant*. Paris: Dunod.
- Pechberty, B. (2003). Enseignants du secondaire et élèves en difficulté : dynamiques psychiques et conflits identitaires. (Éditions du Centre national de Suresnes, Éd.) *Nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire*(41).
- Piaget, J. (2003). *L'analyse qualitative*. Paris : Collin.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherché en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Reignier, S. (2011). L'enfant, le dessin et le transfert. Dans C. Marcihacy, *Le dessin et l'écriture dans l'acte clinique. De la trace au code* (pp. 49-63). Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- Rondal, J. A. (1986). *Le développement du langage chez l'enfant trisomique 21. Manuel pratique d'aide et d'intervention*. Bruxelles: P. Mardaga.
- Rouzel, J. (2000). *Le travail de l'éducateur spécialisé. Ethique et pratique*. Paris: Dunod.
- Sainterose, R. (1993). *Le transfert en institution, in Découverte Freudienne*. Paris: PUF.
- Savoie-Zajc. (2000). L'Entrevue sémi-dirigée. Dans B. Gauthier, *recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (éd. 3ème, pp. 263-285). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Thill, E. E. (1993). Les théories de l'expectation et de la valeur. Dans R. J. Vallerand, & E. E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 361–399). Laval, QC: Études Vivantes.
- Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 312–318.
- Vallerand, R. J., & Thill E. E. (1993). *Introduction au concept de motivation*.
- Wallon, P., & Lang, K. (1989). Dessin du bonhomme et schéma corporel. *Psychologie médicale*, 647-642.

# Annexes

## TABLE DES MATIERES

DEDICACE.....	I
REMERCIEMENTS .....	II
LISTE DES ACCRONYMES, SIGLES ET ABREVIATIONS .....	III
LISTE DES TABLEAUX .....	IV
LISTE DES FIGURES .....	V
RESUME.....	VI
ABSTRACT .....	VII
INTRODUCTION GENERALE .....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE.....	4
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE .....	5
1.1. CONTEXTE JUSTIFICATIF DE L'ÉTUDE .....	5
1.2. CONSTAT ET PROBLEME DE L'ÉTUDE .....	9
1.2.1. <i>Constat</i> .....	9
1.2.2. <i>Problème de l'étude</i> .....	14
1.3. LA QUESTION DE RECHERCHE.....	15
1.3.1. <i>Question principale de recherche</i> .....	15
1.3.2. <i>Questions spécifiques</i> .....	15
1.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE .....	16
1.4.1. <i>Objectif général</i> .....	16
1.4.2. <i>Objectifs spécifiques</i> .....	17
1.5. INTERETS ET PERTIENENCE DE L'ÉTUDE .....	17
1.5.1 <i>Intérêts de la recherche</i> .....	17
1.5.2. <i>Pertinence de la recherche</i> .....	18
1.6. FORMULATION DES HYPOTHESES .....	18
1.6.1. <i>L'hypothèse générale</i> .....	19
1.6.2. <i>Les hypothèses de recherche</i> .....	19
1.7. DELIMITATION DE L'ÉTUDE .....	19
1.7.1. <i>Délimitation théorique</i> .....	20
1.7.2. <i>Délimitation géographique</i> .....	20
1.7.3. <i>Délimitation temporelle</i> .....	20
1.8. DEFINITION DES CONCEPTS DE LA RECHERCHE.....	20
1.8.1. <i>Transfert et contre-transfert</i> .....	20
1.8.2. <i>Acquisition des compétences</i> .....	26
1.8.3. <i>Enfant Trisomique</i> .....	28
CHAPITRE 2. DU TRANSFERT DANS LA RELATION EDUCATIVE A LA VIE AFFECTIVE DE L'ENFANT TRISOMIQUE 21 .....	31

<b>2.1. GENERALITES SUR LA TRISOMIE 21 .....</b>	<b>31</b>
2.1.1. <i>Histoire et évolution du concept .....</i>	31
2.1.2. <i>Epidémiologie de la trisomie 21 .....</i>	32
2.1.3. <i>Typologie de la trisomie 21 .....</i>	35
2.1.4. <i>Diagnostic de La trisomie 21 .....</i>	37
2.1.5. <i>Prise en charge et accompagnement.....</i>	38
<b>2.2. PARTICULARITES DU DEVELOPPEMENT AFFECTIF DE L'ENFANT TRISOMIQUE 21 ..</b>	<b>43</b>
2.2.1 <i>Le regard .....</i>	43
2.2.2 <i>Le sourire social .....</i>	44
2.2.3 <i>L'attachement.....</i>	44
2.2.4 <i>Les manifestations émotionnelles.....</i>	44
2.2.5. <i>La renaissance de soi .....</i>	45
2.2.6 <i>La période d'opposition .....</i>	45
<b>2.3. TRANSFERT ET RELATION EDUCATIVE .....</b>	<b>46</b>
2.3.1 <i>Le transfert dans la cure analytique.....</i>	46
2.3.2 <i>La relation éducative.....</i>	51
2.3.3 <i>Le transfert dans la relation éducative .....</i>	55
2.3.4 <i>Le maniement du transfert dans la relation éducative .....</i>	57
<b>CHAPITRE 3 : LES THEORIES EXPLICATIVES .....</b>	<b>60</b>
<b>3.1. LA THEORIE DU CONSTRUCTIVISME PIAGETIEN .....</b>	<b>60</b>
3.1.1. <i>Constructivisme et apprentissage.....</i>	61
3.1.2 <i>Principes de base du constructivisme .....</i>	61
3.1.3 <i>Comment le constructivisme produit un effet sur l'apprentissage .....</i>	61
3.1.4 <i>Les stades de développement de l'intelligence suite au constructivisme .....</i>	63
<b>3.2 LA THEORIE SOCIOCONSTRUCTIVISTE .....</b>	<b>64</b>
<b>3.3 L'APPROCHE PSYCHANALYTIQUE .....</b>	<b>65</b>
<b>3.4 LA THEORIE DE LA MOTIVATION.....</b>	<b>66</b>
3.4.1 <i>La théorie attentes-valeur .....</i>	67
3.4.2 <i>La théorie des buts d'accomplissement .....</i>	69
3.4.3 <i>La théorie de l'autodétermination .....</i>	71
<b>DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE .....</b>	<b>75</b>
<b>CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>76</b>
<b>4.1. RAPPEL DES OBJECTIFS, DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET DES HYPOTHESES DE L'ETUDE .....</b>	<b>76</b>
4.1.1. <i>Les objectifs de l'étude .....</i>	76
4.1.2. <i>La question de recherche .....</i>	77
4.1.3. <i>Les hypothèses et leurs variables .....</i>	77
<b>4.2. SITE DE L'ETUDE .....</b>	<b>80</b>
4.2.1. <i>Généralités.....</i>	80

4.2.2. <i>Perspectives</i> .....	81
<b>4.3. TYPE DE RECHERCHE</b> .....	81
4.3.1. <i>Type de recherche</i> .....	81
<b>4.4. POPULATION DE L'ETUDE</b> .....	82
4.4.1. <i>Population cible</i> .....	83
4.4.2. <i>Population accessible</i> .....	83
4.4.3. <i>L'échantillon</i> .....	83
<b>4.5. LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES</b> .....	84
4.5.1. <i>Le dessin</i> .....	84
4.5.2. <i>Les entretiens</i> .....	87
<b>4.6. METHODES D'INVESTIGATION ET DE COLLECTE DE DONNEES</b> .....	91
4.6.1. <i>Construction de l'instrument de mesure</i> .....	91
<b>4.7. METHODE DE COLLECTE DE DONNEES</b> .....	96
<b>4.8. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES</b> .....	96
4.8.1. <i>Outil de traitement et d'analyse des données</i> :.....	96
<b>5.1. PRESENTATION DES PARTICIPANTS DE NOTRE ETUDE</b> .....	100
5.1.1. <i>Le sujet Abel</i> .....	100
5.1.2. <i>Le sujet Brice</i> .....	100
5.1.3. <i>Le sujet Carmen</i> .....	100
<b>5.2. PRESENTATION ET ANALYSE DES DESSINS</b> .....	101
5.2.1. <i>Présentation des dessins de chaque enfant</i> .....	101
5.2.2. <i>Analyse des dessins</i> .....	109
<b>5.3. PRESENTATION ET ANALYSE DE L'ENTRETIEN AVEC L'EDUCATRICE SPECIALISEE DES ENFANTS</b> .....	112
5.3.1. <i>Présentation de l'entretien</i> .....	112
5.3.2. <i>Analyse de l'entretien</i> .....	117
<b>CHAPITRE VI : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS</b> .....	122
<b>6.1. L'INTERPRETATION ET DISCUSSION DES HYPOTHESES</b> .....	122
6.1.1. <i>L'interprétation et discussion des hypothèses de recherche 1</i> .....	122
6.1.2. <i>L'interprétation et discussion des hypothèses de recherche 2</i> .....	125
<b>6.2. SYNTHESE SUR L'INTERPRETATION</b> .....	127
<b>6.3. CONTRIBUTION EN TANT QU'EDUCATEUR SPECIALISE DANS CE TRAVAIL</b> .....	129
<b>6.4. SUGGESTIONS</b> .....	130
6.4.1. <i>Aux politiques éducatives</i> .....	130
6.4.2. <i>Aux enseignants</i> .....	131
6.4.3. <i>Aux familles</i> .....	132
<b>6.5. PERSPECTIVES</b> .....	132
6.5.1. <i>Perspectives théoriques</i> .....	132
6.5.2. <i>Perspectives méthodologiques et pratiques</i> .....	133

<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>137</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>140</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>141</b>