



HAL
open science

**Adaptations didactiques en français, histoire-géographie
et langues. Les questions et les propositions des
stagiaires dans leurs mémoires professionnels présentés
au 2CA-SH, options A, B et C**

Christine Bataille

► **To cite this version:**

Christine Bataille. Adaptations didactiques en français, histoire-géographie et langues. Les questions et les propositions des stagiaires dans leurs mémoires professionnels présentés au 2CA-SH, options A, B et C. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2006, 35, pp.101-115. hal-01891495

HAL Id: hal-01891495

<https://inshea.hal.science/hal-01891495>

Submitted on 9 Oct 2018

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

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

Adaptations didactiques en français, histoire-géographie et langues

Les questions et les propositions des stagiaires
dans leurs mémoires professionnels présentés
au 2CA-SH, options A, B et C

Christine BATAILLE
Professeur à l'INS HEA

Résumé: À partir de l'étude d'un échantillon de vingt mémoires présentés par des professeurs de lettres, langues et histoire-géographie, pour l'obtention en option A, B et C du 2CA-SH en 2005 et 2006, la présente contribution propose une typologie des problématiques d'adaptations didactiques abordées. Elle établit ensuite une synthèse des propositions faites à cet égard. Des expériences pédagogiques choisies dans les trois options pour leur exemplarité sont plus précisément analysées et des pistes d'approfondissement didactiques et pédagogiques sont suggérées.

Mots-clés: Adaptations didactiques - 2CA-SH - Déficience auditive - Déficience visuelle - Déficience motrice - Disciplines littéraires - Maladie - Second degré.

QUELQUES PRÉCISIONS SUR LE CADRE DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS AYANT PRÉSENTÉ LE 2CA-SH POUR LES SESSIONS 2005 ET 2006

Le 2CA-SH ou la première formation spécialisée à destination des professeurs du second degré

L'analyse qui suit se fonde sur l'étude d'un échantillon de 20 mémoires présentés par des professeurs de lettres, d'histoire-géographie ou de langues, pour l'obtention du 2CA-SH en option A, B, C¹ en 2005 et 2006.

Le Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH) constitue un des volets de la mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du

1. L'option A concerne la formation spécialisée pour l'accueil des élèves déficients auditifs. L'option B, la formation pour les élèves déficients visuels. L'option C, celle pour les élèves malades ou en situation de handicap moteur.

second degré ². Son objectif est de valider une formation conduite *en alternance* sur une période d'une année scolaire environ qui comprend plusieurs périodes de regroupement en IUFM ou à l'INS HEA durant lesquelles les enseignants sont remplacés (en principe) sur leur lieu d'exercice. Ces précisions ont leur importance car elles permettent de comprendre que l'élaboration du mémoire professionnel que les stagiaires présentent comme pièce d'examen, se fait en lien direct avec leur pratique sur le *terrain*, dans un constant aller-retour entre temps d'enseignement et temps de formation : le recul nécessaire à la réflexion par rapport à l'expérience pratique est alors malaisé, ce que signalent d'ailleurs les enseignants stagiaires.

Il est à noter en outre que, contrairement aux enseignants du premier degré à qui la possibilité de se spécialiser, de consolider voire valider leur expérience dans le cadre de la scolarisation d'élèves handicapés a été offerte depuis longtemps, les professeurs de lycée ou de collèges découvrent cette opportunité depuis l'année scolaire 2004-2005 seulement !

Les mémoires étudiés qui sont le matériau exclusif de l'analyse qui suit, sont donc ceux de professeurs pionniers et sont les premiers du genre, d'où l'hétérogénéité de leurs contenus.

La place de la réflexion didactique dans le mémoire

Il semble naturel que la réflexion menée dans le cadre du mémoire professionnel prenne en compte, dans la perspective d'une pratique pédagogique adaptée, la dimension disciplinaire en relation avec les besoins éducatifs particuliers des élèves de l'option choisie.

La circulaire définissant la mise en œuvre du 2CA-SH indique en effet que le mémoire doit mettre « *en relation des aspects propres à la discipline ou à la spécialité et des caractéristiques des situations d'enseignement qu'induisent les besoins particuliers des élèves concernés* » ³. On peut en effet penser, comme Christian Sarralié ⁴ que « *dans une perspective professionnelle, les didactiques s'offrent à l'enseignant comme le point de départ, le point d'ancrage le plus pertinent qui soit pour concevoir les adaptations pédagogiques nécessaires* » aux élèves en situation de handicap.

En ce sens les adaptations envisagées, dans la mesure où elles ont « *recours à des interrogations menées à partir des caractéristiques de transmission et d'acquisition des savoirs enseignés* » ⁵, peuvent être qualifiées de *didactiques*.

Quelle approche de cette notion ont les enseignants stagiaires de 2CA-SH de lettres, histoire-géographie et langues ? Que proposent-ils comme adaptations didactiques dans leur mémoire professionnel ? C'est à ces questions que nous nous proposons de répondre ici.

À partir d'une typologie des problématiques recensées, nous étudierons plus précisément des propositions qui nous semblent avoir appréhendé l'adaptation

2. Il est défini par la circulaire n° 2004-026 du 10 février 2004. Le second volet proposé aux titulaires du Capa-SH ou 2CA-SH est prévu pour l'approfondissement et l'actualisation des compétences dans le cadre de Modules d'initiatives nationales (MIN).

3. Circulaire citée en note 2.

4. C. Sarralié, *Actes du colloque « Du bilan neuropsychologique aux démarches pédagogiques »*, Lyon 2004.

5. *Ibid.*

pédagogique en termes didactiques, c'est-à-dire qui ont, à des degrés divers et de façon plus ou moins explicite, construit la démarche d'adaptation aux besoins éducatifs particuliers des élèves en référence au *triangle didactique* maître-élève-savoir, et l'ont articulée avec la dimension du groupe-classe ou du groupe-élèves.

Pour finir, nous envisagerons des prolongements possibles et des approfondissements de ces propositions.

TPOLOGIE DES PROBLÉMATIQUES ET DES PROPOSITIONS D'ADAPTATIONS DIDACTIQUES

Quelques précisions méthodologiques

Compte tenu des éléments évoqués précédemment pour introduire cette étude, il nous a semblé judicieux de proposer différents modes d'entrée pour constituer une typologie fidèle des propositions des stagiaires. Le cadre institutionnel dans lequel les professeurs exercent ou ont exercé joue un rôle considérable dans l'approche qu'ils ont de la notion d'adaptation didactique. Il est important donc d'envisager en premier lieu ces variables pour identifier et répertorier leurs propositions.

Nous pouvons constater en outre que les problématiques dépendent en grande partie également de l'option de spécialisation (A, B ou C), ce qui n'est pas surprenant. Enfin, la typologie ne saurait se concevoir sans l'entrée par type d'adaptation pédagogique choisi.

Cadre professionnel et problématique

L'expérience du public en situation de handicap

Les professeurs de lettres et sciences humaines préparant le 2CA-SH n'ont pas tous la même expérience des élèves en situation de handicap. Nous remarquons qu'un nombre non négligeable d'entre eux ont une expérience qui n'excède pas deux années (9 sur 20), et que certains découvrent le handicap dont sont atteints certains de leurs élèves, l'année même de leur formation (5 sur 20).

La préparation du 2CA-SH constitue donc pour eux une sensibilisation et une formation à proprement parler *initiale*.

C'est pourquoi leurs mémoires mettent l'accent sur la spécificité des besoins particuliers liés au handicap. Et au second plan, souvent, la réflexion pédagogique, *a fortiori* didactique.

Structures spécialisées ou structures ordinaires

Par ailleurs, nous pouvons noter que dans un contexte en évolution, marqué par la volonté du législateur de promouvoir la scolarisation des élèves en situation de handicap, de favoriser donc leur parcours scolaire en milieu ordinaire, de nombreux professeurs stagiaires sont amenés à accueillir dans leur classe ces élèves extraordinaires dont certains besoins éducatifs sont particuliers.

Ils le font dans le cadre de dispositifs de type UPI de manière individuelle ou collective, ou de façon moins institutionnelle pour des intégrations individualisées. C'est le cas de 12 professeurs sur 20.

Aussi n'est-il pas surprenant que les problématiques pédagogiques évoquées dans les mémoires soient liées à l'accessibilité pédagogique en général, à celles de l'inclusion, voire que ces dernières en viennent à éluder les questions didactiques. L'interrogation légitime sur la finalité des adaptations didactiques par rapport aux enjeux de la scolarisation l'emporte alors sur celle concernant le choix et la mise en œuvre de ces mêmes adaptations. Il est bien évident que ces dernières sont un élément essentiel de l'inclusion scolaire de l'élève handicapé parce qu'elles visent à faciliter sa réussite scolaire et le développement de ses compétences. Pourtant, il n'en demeure pas moins que les stagiaires semblent considérer que les adaptations didactiques n'ont de vertu inclusive que dans la mesure où d'autres modalités d'accessibilité ont été préalablement mises en place dans le cadre de l'établissement (dispositifs de scolarisation, accessibilité des locaux, aides techniques transdisciplinaires, aides humaines...) ainsi que par la sensibilisation des équipes éducatives.

Notamment, il leur paraît nécessaire d'être eux-mêmes aidés afin de pouvoir enseigner à ce type de public et de remplir donc leur mission, notamment par le biais d'informations médicales et de conseils pédagogiques généraux, sans lien forcément direct avec leur discipline. Comme ils considèrent que ce cadre d'accessibilité est préalable à toute adaptation didactique, ils y consacrent l'essentiel de leur mémoire, en moyenne 18 pages sur 30.

On peut juger paradoxale cette tendance à éluder les questions disciplinaires. En effet, les professeurs du second degré devraient être naturellement interpellés par la réflexion didactique dans la mesure où la spécificité de leur discipline constitue leur domaine d'expertise et leur identité professionnelle. On a d'ailleurs coutume de leur reprocher de cantonner leur réflexion aux modalités d'application des programmes de leur discipline en dehors de tout souci de pédagogie générale⁶. Mais, à la lecture des mémoires recueillis, il apparaît clairement que pour les stagiaires, la présence d'élèves handicapés dans la classe a bouleversé ou bouleverse ce supposé ordre établi et qu'elle oblige le professeur à s'interroger sur les finalités des objectifs d'apprentissage de sa discipline, sur leur bien fondé et sur les modalités pédagogiques pour les atteindre.

De ce fait, le professeur stagiaire semble tout à coup oublier ce qui le définissait professionnellement, à savoir sa discipline et la didactique induite.

Les problématiques et les propositions didactiques

Selon les options

On peut remarquer que selon l'option choisie, les stagiaires n'abordent pas la question des adaptations didactiques de la même façon.

Dans l'option A, les mémoires recueillis sont ceux de professeurs de lettres en majorité (3 sur 4) et les problématiques sont évidemment linguistiques. La

6. Il est important de signaler que la plupart d'entre eux n'ont jamais été formés ou très peu formés à cette approche pédagogique générale dans leur formation initiale (contrairement aux enseignants du premier degré).

préoccupation majeure concerne l'établissement d'une communication de qualité entre le professeur et l'élève déficient auditif ainsi que la communication avec ses camarades. Comment se faire comprendre de l'élève ? Comment le comprendre, par exemple lorsque l'on ne pratique pas la LSF ? Comment faire en sorte qu'il puisse communiquer avec les élèves entendants ?

Le deuxième type de problématique, lié étroitement à la précédente, aborde les difficultés des élèves dans la maîtrise de la langue du point de vue essentiellement lexical.

La question de l'abstraction et celle de la polysémie sont centrales. Les propositions des stagiaires vont dans le sens d'adaptations palliatives avec constitution d'un bagage lexical abstrait, notamment par le biais de l'étymologie.

Dans l'option B, la question de l'adaptation des supports de lecture est centrale. La majorité des stagiaires sont professeurs d'histoire-géographie (5/7) et les sujets abordent la question de l'adaptation des documents iconographiques, et notamment des cartes. La question des supports graphiques semble moins cruciale. La priorité pédagogique des stagiaires concerne l'entrée dans la tâche en tant que prise d'informations visuelles.

Leurs propositions consistent dans la mise en place d'aides techniques, notamment grâce aux logiciels comme le logiciel Visio et la création de Documents en relief (DER) avec utilisation de la DAO ⁷.

Pour l'option C, les problématiques récurrentes des professeurs, enseignant le français pour la plupart (8/10), concernent la gestion de l'hétérogénéité des handicaps moteurs des élèves qui induit une multiplicité d'adaptations. La diversité des besoins éducatifs particuliers des élèves relevant de l'option C suppose une large palette d'adaptations présentée comme le nécessaire *cousu main* ⁸ de la pédagogie. La question de la motivation scolaire des élèves et de ses liens avec l'estime de soi est, dans cette option, particulièrement importante. Elle est souvent présentée comme un préalable aux apprentissages disciplinaires.

Les problématiques abordées dans cette option sont souvent centrées sur la nécessité de doter les élèves malades ou handicapés d'un bagage culturel minimum, fait de codes et de références communs, effectivement indispensable à la compréhension des textes littéraires qui ne peuvent être maîtrisés que grâce entre autres à l'intertextualité. Par ailleurs, l'appropriation des savoirs par la construction des apprentissages par l'élève lui-même apparaît comme une préoccupation majeure. Il est nécessaire de rendre l'élève sujet et acteur de ses apprentissages.

Les propositions faites sont de deux ordres. C'est dans cette option que la pédagogie du projet est proposée comme une réponse pertinente, notamment dans le cadre de projet d'écriture ou d'activité théâtrale. Par ailleurs, la maîtrise de la lecture des textes et la constitution d'une culture littéraire passent par l'écriture, collective ou individuelle ; *écrire pour mieux lire* pourrait être la devise générale.

7. Voir l'article de Marc Lesage dans le présent dossier.

8. Expression empruntée à Frédérique Lahalle, formatrice à l'INS HEA.

Problématiques et propositions par type d'adaptation

Les supports

L'adaptation matérielle des documents à lire (textes ou images) : les critères d'adaptation retenus dans les trois options visent à favoriser la lisibilité et éviter la surcharge cognitive. Ils sont proposés au groupe ou à chaque élève de manière différenciée.

Les documents extraits des manuels scolaires sont en règle générale réaménagés et des supports multiples sont parfois laissés au choix de l'élève handicapé en fonction de ses besoins exprimés. Les supports de graphie sont aménagés grâce à des aides techniques.

Le choix des supports par rapport à la situation didactique : sur ce point, les propositions sont diverses, mais nous pouvons noter que seuls les supports dans le cadre du cours sont adaptés, les supports *trace* (les traces du cours ou la prise de note pour les révisions à la maison) ne font pas l'objet de l'étude.

Du point de vue de la didactique en français, les supports sont choisis en fonction du genre littéraire. Au collège, les supports narratifs sont privilégiés puis nous voyons apparaître par ordre les textes épistolaires et la poésie. La question du choix des supports en termes de registres (le comique, le pathétique, le tragique...) n'est presque jamais posée. Pour l'histoire et la géographie, le choix des supports iconographiques est la principale problématique abordée.

Les consignes

L'adaptation des consignes n'est pas en général une priorité d'étude dans les mémoires analysés. Quand ils évoquent cette question, les stagiaires s'interrogent davantage sur le mode de transmission de la consigne (doit-elle être écrite, étayée par des explications orales, réitérée ?) que sur sa forme ou même sa légitimité (est-il utile ou non de la donner ?). L'adaptation des consignes ne donne lieu à des propositions que dans le cadre des examens.

Les évaluations

La problématique de l'évaluation apparaît surtout, et paradoxalement dans les mémoires qui proposent une pédagogie de projet (projets de sortie, d'écriture, de théâtre). Dans ce cas, l'évaluation formative est alors envisagée et son articulation avec l'évaluation sommative est source d'inquiétudes puisqu'il semble parfois difficile d'obtenir des résultats *objectifs* en termes d'acquisition de compétences. Dans le cadre des projets, l'évaluation proposée est souvent la réalisation d'un produit diffusable (recueil de poèmes, spectacles, affiches, expositions) et se substitue en général à toute autre évaluation. L'évaluation sommative différenciée et adaptée n'est en général pas envisagée sauf en termes d'allègement ou d'adaptation de supports.

Le type de tâches

Le choix des situations didactiques s'oriente globalement, toutes options et disciplines confondues, dans deux directions : la compréhension et la production

de textes à caractère littéraire. Elles concernent donc l'écrit. Comme les situations didactiques en lettres et sciences humaines sollicitent des fonctions cognitives diverses et combinent par exemple mémorisation, analyse, imagination, les stagiaires proposent en règle générale la décomposition des tâches à accomplir. On propose par exemple de décomposer en différentes étapes l'étude d'un texte, d'abord par un repérage global des indicateurs de lieu et de temps, puis des personnages dans le cadre d'un texte narratif, etc.

Le recours à l'écriture personnelle est par ailleurs une modalité très fréquemment retenue en langues et en français.

Le rythme d'apprentissage

L'adaptation est conçue comme un allègement soit de la charge de travail personnel de l'élève, soit des tâches à accomplir en classe, beaucoup plus rarement comme une simplification des tâches. Il s'agit, comme l'écrit une stagiaire, *d'aller à l'essentiel en termes d'objectif*. La plupart des stagiaires soulignent la nécessité de ralentir le rythme, et proposent *d'en faire moins, mais de faire mieux*.

Les démarches et approches pédagogiques

La communication au sein du groupe classe : cet aspect est envisagé de façon ponctuelle et apparaît de façon incidente dans la majorité des mémoires. La communication au sein du groupe classe est envisagée en général dans le cadre de la relation duelle enseignant/enseignés. L'essentiel des aides et des adaptations est conçu comme passant par la médiation du maître et les modes d'interaction proposés comme solutions d'adaptation sont en général peu variés. Le travail individuel avec l'aide du maître, ou le dialogue maître/élèves restent privilégiés.

La visibilité des adaptations : dans toutes les options les professeurs se montrent soucieux de ne pas *stigmatiser* l'enfant handicapé par des adaptations visibles (supports particuliers, charge de travail allégée) que leurs élèves refusent en particulier dans le cadre d'une scolarisation en milieu ordinaire.

Une des propositions la plus fréquemment faite et la plus encourageante est de rendre certaines de ces adaptations utiles à tous.

DES PROPOSITIONS ADAPTÉES ET LEURS PROLONGEMENTS POSSIBLES

Les propositions d'adaptations didactiques présentées ci-dessous ont été retenues à partir des critères suivants :

1. Elles illustrent les problématiques d'adaptation des stagiaires telles qu'elles ont été définies ci-dessus, notamment par rapport au cadre professionnel, en termes de spécialisation (options) et de questions didactiques.
2. Elles prennent bien comme point de départ des situations didactiques, c'est-à-dire des situations permettant de traiter « *des objets d'enseignement indiqués par les programmes à partir de tâches (ce qui est à réaliser) et d'activités (la façon de les réaliser)* »⁹.

9. C. Sarralié, G. Vergnaud, « Didactiques et enseignements adaptés : Introduction », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 33, 1^{er} trimestre 2006, p. 9-10.

3. Elles tentent d'adapter ces situations aux besoins éducatifs particuliers des élèves handicapés en les articulant avec les besoins éducatifs *généraux* de ces mêmes élèves, ainsi qu'à ceux des autres élèves de la classe.
4. Elles s'inscrivent dans une démarche pédagogique dialectique entre réponse aux besoins et prise en compte des ressources des élèves considérés.

Les sorties culturelles

Les voyages et les visites

Dans un mémoire présenté en option B ayant pour thème les sorties culturelles et muséographiques destinées à un groupe de collégiens de 6^e mal voyants, l'enjeu didactique en géographie est celui de *l'ouverture culturelle* préconisée par les programmes.

Les finalités pédagogiques indiquées sont celles du développement des perceptions sensorielles et de la préparation à l'autonomie et à l'intégration scolaire et sociale d'élèves pris en charge par un établissement spécialisé.

Le professeur a choisi les lieux de visite en fonction à la fois de leur richesse culturelle et de leur accessibilité aux élèves présentant un déficit visuel (ville aux trottoirs adaptés, musées et expositions accessibles, plans en relief avec légende en braille...).

Les sorties sont minutieusement préparées avec les élèves : des repérages préalables sont effectués grâce à des cartes et globes adaptés à chaque type de déficit visuel.

Les visites réalisées sont intéressantes didactiquement à plus d'un titre, mais elles présentent aussi des adaptations plus pertinentes dans la mesure où elles sont conçues comme un moyen de développement des compétences scolaires en géographie, tenant compte des ressources et des besoins des élèves handicapés. Elles sont en effet envisagées dans la perspective d'augmenter la confiance en eux des élèves handicapés grâce à la sollicitation de toutes les sensations. Le professeur postule que l'on apprend *de tout son cœur* quand l'on apprend *de tout son corps*. L'objectif est de recueillir toutes sortes d'informations culturelles et géographiques grâce au toucher, à l'ouïe, au goût, à l'odorat, en complément de la vue. Les lieux visités obéissent à cet égard à un choix rigoureux ainsi que les modalités de visite : promenade pédestre, promenade en bateau... L'occasion est offerte aux élèves d'entrer en contact, de découvrir grâce au toucher des sculptures, des revêtements de sol, des maquettes, des animaux. Les élèves apprennent ainsi qu'ils peuvent développer leur savoir en géographie par eux-mêmes et pas seulement en écoutant les explications du professeur. Ce recueil d'informations constitue la tâche proposée à l'élève grâce à un questionnaire à remplir pendant les visites. Cette prise d'informations qui ne passe pas seulement par le canal visuel est valorisée par une évaluation et fait prendre conscience aux élèves qu'ils ont ainsi *appris*.

Par ailleurs, les sorties sont exploitées au retour au collège par le biais d'une exposition et d'un diaporama accompagnés d'enregistrements et d'écrits témoignant des impressions et réactions des élèves.

Ces réalisations sont présentées à un public large lors des journées *portes ouvertes*.

Dans le mémoire évoqué, il est à noter que l'approche adaptative ne se résume pas à des adaptations techniques palliatives. Ces dernières, loin d'être négligées, sont mises en place soigneusement et sont aussi pointues que personnalisées. Mais elles ne constituent qu'un des volets de l'adaptation et ne sont pas conçues comme un préalable.

La démarche d'adaptation didactique sollicite aussi, dans ce cas, les ressources multiples des élèves sans les ramener sans cesse à leur déficience. (Elle se fonde implicitement sur le concept des intelligences multiples).

La création d'un vécu valorisé et donc valorisant scolairement et socialement est source de motivation.

Les sorties au théâtre

Dans le cadre d'un établissement spécialisé scolarisant des élèves en situation de handicap moteur, un professeur de français de seconde professionnelle construit avec ses élèves un projet d'activités théâtrales dont le premier volet consiste à sensibiliser les élèves à l'étude du genre théâtral. Cette initiation consiste, après la mise en lumière de leurs *a priori* sur le théâtre, à organiser avec eux plusieurs sorties au théâtre.

L'étude du genre théâtral, et plus précisément de la comédie au XVII^e siècle, étant *au programme*, l'enjeu didactique est bien de faire comprendre aux élèves la spécificité d'un genre littéraire dont la vocation première est celle d'être un spectacle vivant. Du point de vue pédagogique, le texte théâtral présente des difficultés de lecture dans la mesure où, destiné à être joué, il est construit à partir d'un système de double énonciation qui ne peut être compris hors contexte culturel. Il est également *lacunaire*, texte à *trous*, il ne peut être compris totalement si l'on prend en compte ce qui n'est pas écrit.

Dans le cas d'élèves en situation de handicap moteur inné comme c'est le cas dans le mémoire évoqué, l'horizon culturel est restreint d'autant que s'ajoute ici au handicap des difficultés scolaires en partie liées au milieu socio-culturel.

Les sorties théâtrales, quel que soit le contexte scolaire, ne constituent pas seulement des outils de motivation, elles sont une modalité didactique à part entière ; assister à une représentation est un des seuls véritables moyens avec le jeu théâtral de comprendre la spécificité du genre théâtral et de ses enjeux sociaux.

Aussi, voir jouer *Le Bourgeois Gentilhomme*, même lorsque monsieur Jourdain est incarné par Jean-Marie Bigard (!), c'est entrer dans la *lecture* de la comédie de Molière, c'est s'initier à la langue du XVII^e siècle et ne plus en avoir peur comme d'une langue étrangère d'élite parce que scolaire. C'est aussi, grâce à la mise en scène, ce qui permet de faire la part des éléments textuels relevant du comique de ceux qui sont purement scéniques.

Les sorties au théâtre avec un public handicapé ou malade ne vont pas de soi mais relèvent du défi en termes d'accessibilité matérielle et pédagogique. Elles répondent à un besoin éducatif au sens large du terme. Les proposer dans le cadre d'un projet où les élèves sont acteurs de la préparation dans les moindres détails matériels semble un bon moyen de les rendre pédagogiquement et matériellement adaptés.

Les sorties culturelles offrent aux élèves handicapés l'occasion, qu'ils ont très peu, de se mêler, en voyage, au musée, au théâtre, au monde des valides. À ce titre, ils sont alors des élèves à *part entière*. En effet, dans les disciplines littéraires, l'ouverture culturelle est un passage obligé pour maîtriser la lecture et l'écriture des textes et documents et en saisir les enjeux.

Aussi l'accès à ces modalités d'apprentissage ne doit-il pas être un accès *réservé*. Les élèves handicapés ont encore moins l'opportunité que les autres de sortir de l'école pour parfaire leurs acquisitions scolaires. Leur offrir cette possibilité d'avoir envie d'apprendre, et d'apprendre autrement, c'est les respecter en tant qu'élèves et répondre à leurs besoins.

Les activités d'expression

Écrire pour mieux lire et mieux écrire

Un mémoire, présenté en option A par un professeur de français sur l'apprentissage de la lecture en 6^e, expose une démarche d'adaptation pour deux élèves sourds profonds (mais bénéficiant d'une audition résiduelle), scolarisés dans une classe de collégiens en difficulté scolaire. Ces adaptations sont centrées sur le discours narratif puis sur le discours poétique. Les objectifs didactiques visent à développer la maîtrise de l'écrit tant chez les déficients auditifs que chez les autres élèves. Il faut donc élaborer des adaptations utiles à tous.

À partir de supports de lecture, classiques et littéraires (contes traditionnels, fables, poèmes), les activités d'écriture se mettent en place selon diverses modalités avec une prédominance d'exercices de réécriture très cadrés, y compris des réécritures par les élèves de leurs propres textes (création d'un conte traditionnel à partir d'un schéma narratif, puis modernisation de ce conte). Les contraintes du genre littéraire étudié permettent aux élèves une création personnelle distanciée, propice à l'évaluation formative.

La démarche, qui s'apparente à une guidance très structurée, semble convenir aux deux élèves déficients auditifs en développant chez eux une autonomie face aux tâches proposées. Le professeur régule ses interventions orales en classe pour laisser à tous les élèves le temps de construire eux-mêmes leurs apprentissages. La séquence sur l'écriture poétique est aussi originale qu'audacieuse en termes d'adaptation. Elle vise à faire comprendre que la poésie, par le jeu avec les mots, exprime une représentation particulière du monde. La sensibilisation à l'écriture poétique amorcée par la séquence sur la fable se poursuit par des lectures poétiques diverses, y compris par le biais des exercices de diction poétique auxquels les élèves sourds se livrent. Puis ils transposent un poème de Robert Desnos en jouant eux-mêmes sur les rythmes et les sonorités.

Les élèves déficients auditifs réussissent aussi bien que leurs camarades dans le comptage des syllabes et l'identification des allitérations et assonances. Le professeur précise à cet égard que, grâce à l'orthophoniste, il a pu savoir que les deux élèves ont bénéficié depuis la maternelle d'une rééducation fondée sur la méthode verbo-tonale privilégiant le langage oral par une approche polysensorielle qui se sert des restes auditifs, de la lecture labiale et des vibrations pour travailler

le rythme et l'intonation. Les élèves (dont l'un a l'apport d'un implant) ont pu ainsi développer une conscience phonologique.

Dans ce mémoire, l'ambition pédagogique mérite d'être signalée. L'intérêt majeur de la démarche réside dans la mise en place d'adaptations utiles à tous. Les élèves en situation de handicap ne sont pas *stigmatisés* par des adaptations visibles. Par exemple le choix d'économie d'interventions du professeur, qui n'emprisonne plus ses élèves dans un dialogue pédagogique du type questions du professeur/réponses des élèves, ne pénalise pas les élèves sourds qui ont du mal à oraliser en public. Le temps laissé à la réalisation des tâches est modulé en fonction des élèves. Aucune tâche n'est interdite aux deux élèves handicapés. En revanche, les objectifs de chaque séance sont ciblés. Par rapport aux objectifs généraux de chaque séquence au programme, ils sont choisis de manière à pouvoir être atteints par tous.

Cette approche de l'expression écrite personnelle encadrée favorise la créativité d'élèves qui ont besoin de *modèles* pour avoir des références stables en matière lexicale et syntaxique.

En complément de ce qui précède, nous mentionnerons ici plus succinctement des propositions du même type fondées sur *l'écriture de soi*. L'interaction lecture/écriture se fait dans le cadre de l'étude de l'autobiographie au programme des classes de troisième et de première en français.

Pour faire comprendre la nature du pacte autobiographique liant le narrateur-auteur à ses lecteurs, il semble important à deux professeurs de français, l'un enseignant auprès d'élèves de troisième malades, dans un cadre hospitalier, l'autre dans le cadre d'un lycée scolarisant en première STT des élèves déficients auditifs, de permettre aux élèves, à partir de l'étude de textes autobiographiques d'auteurs dont la vie présente des caractéristiques communes avec eux, de produire à leur tour des discours autobiographiques (par exemple, à partir d'extraits du *Cri de la Mouette* d'Emmanuelle Laborit).

Les lectures d'auteurs offrant le cadre didactique, les élèves produisent, par la médiation du genre, un discours personnel qui, pour libérateur qu'il soit, n'en demeure pas moins le moyen évident de saisir les enjeux du texte autobiographique : apologie ou plus simplement catharsis, témoignages exemplaires ou travestissement du passé...

Le choix des supports de lecture et des exercices d'écriture sollicitant chez les élèves la mémoire de leur expérience dans ce qu'elle a de plus intime et de plus singulier, leur fait comprendre les fonctions personnelles et sociales de l'écrit autobiographique. Les grands auteurs deviennent ainsi plus proches d'eux et leurs problématiques deviennent les leurs parce qu'ils comprennent qu'elles sont en partie les leurs.

Jouer pour mieux lire et écrire

L'approche didactique suivante participe elle aussi de cette pédagogie du détour qui consiste à proposer des modes d'entrée accessibles pour des tâches d'analyse de textes et de productions littéraires. Ici, la modalité choisie est celle du jeu théâtral qui s'inscrit dans une pédagogie de projet. Le professeur de français analyse dans son mémoire professionnel sa longue expérience du jeu théâtral en atelier théâtre avec des élèves handicapés moteurs et/ou malades, scolarisés dans le cadre d'un

Erea. Les déficiences motrices et les pathologies des élèves sont diverses, mais ont induit chez eux des difficultés en français qui ont suscité par rapport à l'écriture et à la lecture de textes classiques une méfiance, voire un rejet complet. Il faut donc d'abord les réconcilier avec l'écrit. Il s'agit ici de *dramatiser pour dédramatiser* (c'est le titre du mémoire).

Le recours au jeu théâtral et à la création d'un spectacle au sein de l'établissement permet non seulement aux élèves de s'approprier des notions liées à l'écriture dramatique, mais aussi d'aborder d'autres genres littéraires. L'enjeu est ici clairement pédagogique et didactique. La restauration de l'estime de soi par la réconciliation avec l'image du corps abîmé est présentée comme indispensable aux apprentissages scolaires mais, parallèlement, le développement de compétences orales et écrites est pensé comme un facteur important de cette estime de soi. Le recours au jeu théâtral est bien conçu en première intention comme un outil de remédiation des difficultés rencontrées en français par ce type d'élèves. Les supports utilisés, qu'ils soient textuels ou oraux, sont de nature littéraire. L'expérience analysée prend en compte l'évaluation, à la fois d'un point de vue disciplinaire, mais aussi du point de vue des compétences sociales. L'hypothèse avancée est que le jeu théâtral permet aux élèves d'acquérir une expérience sociale et culturelle indispensable à la maîtrise de la lecture et de l'écriture du texte littéraire. Ainsi, l'expérimentation de situations d'énonciations variées permet aux élèves de comprendre les enjeux d'un discours, d'établir par exemple un distinguo entre les notions d'énoncé (les informations brutes) et d'énonciation (des conditions dans lesquelles le message est produit).

Il s'agit bien ici d'une adaptation didactique. En effet, un texte littéraire ne peut être compris s'il n'est pas référé au contexte dans lequel il est produit, si l'on n'en peut repérer les enjeux et les intentions grâce à l'étude du genre et des registres. En imaginant ce contexte par le biais de la mise en scène et du jeu qu'ils créent eux-mêmes, les élèves s'approprient des références sociales et culturelles auxquelles ils étaient étrangers, en partie du fait de l'isolement social dû à leur handicap.

Par ailleurs, en devenant *acteurs*, ils deviennent acteurs de leurs apprentissages et, redevenus sujets, ils échappent à la chosification dans laquelle le statut de patient les a trop souvent placés. Ce type de pédagogie semble pertinent avec les élèves considérés dans la mesure où il allie réponse aux exigences de la discipline et réponse aux besoins éducatifs générés par le handicap ou la maladie mais il est pertinent également parce qu'il sollicite les ressources des élèves. D'autre part, en fédérant un groupe où chaque individu, actif, témoigne de ses ressources et se rend utile à tous, il donne du sens aux apprentissages scolaires.

Des prolongements possibles

Valoriser l'oral

Nous avons pu constater que les situations didactiques décrites dans les mémoires étudiés concernent pour l'essentiel la maîtrise de l'écrit (le lire-écrire). Les professeurs savent qu'il est l'objet quasi exclusif des évaluations institutionnelles et que l'enjeu scolaire est de taille pour l'ensemble des élèves. Mais il semble en outre que les enseignants perçoivent l'écrit comme ce qui pose le plus de problème aux élèves

handicapés. Aussi les tâches orales, lorsqu'elles sont proposées à ces derniers, sont-elles présentées comme un outil pour faciliter l'entrée dans l'écrit. Les compétences orales ne sont pas travaillées pour elles-mêmes. On peut pourtant considérer qu'il est possible d'accéder aux mêmes savoirs et savoir-faire, en parlant et en écoutant, qu'en lisant ou en écrivant (les professeurs de langue le savent bien !). Cette permanente confrontation à l'écrit dans les pratiques pédagogiques habituelles du collège ou du lycée mérite d'être mise en question. Pour des collégiens déficients visuels ou auditifs, des élèves handicapés moteurs non scripteurs ou atteints de troubles visuo-spatiaux, la place exorbitante que tient l'écrit dans toutes les disciplines, en particulier littéraires, peut constituer un surcroît de handicap. La plupart d'entre eux en effet ont davantage besoin que leurs camarades d'une médiation pour accéder à l'écrit : des aides techniques (logiciels d'agrandissement, supports en braille, clavier adapté...), des aides humaines (traducteurs, secrétaires...). Ils ne peuvent être totalement autonomes face à l'écrit et sont, de ce fait, renvoyés à leur déficience. Leur effort d'adaptation est par ailleurs très coûteux en termes de fatigue et de concentration. Mais les habitudes pédagogiques, notamment en lettres et sciences humaines, privilégiant l'entrée dans les apprentissages par l'écrit, les adaptations conçues sont souvent palliatives ; elles visent à combler le *manque* en pensant répondre ainsi aux *besoins éducatifs particuliers* des élèves.

Mais si l'objectif visé est par exemple celui de la connaissance des codes spécifiques du discours théâtral, faut-il systématiquement faire lire ou écrire des textes dramatiques pour l'atteindre ? Improviser un sketch ou jouer à partir d'une trame ne peut-il pas suffire pour atteindre cet objectif ? Pour mieux lire et écrire, faut-il obligatoirement sans cesse lire et écrire ? Pour comprendre ce qui distingue une thèse des arguments pour la soutenir, n'est-il pas aussi efficace d'avoir envie de défendre une cause et de débattre avec des camarades en gardant une trace écrite avec le professeur ? Il ne s'agit pas ici bien sûr de remettre en cause les vertus pédagogiques de la lecture ou de l'écriture, mais de mettre en question le caractère exclusif de ces modes d'apprentissage à l'école ; cette exclusivité s'avère souvent pénalisante pour les élèves handicapés. Ils sont, même lorsqu'ils bénéficient d'aides palliatives, sans cesse renvoyés à ce qu'ils ne peuvent pas faire seuls. Il nous semble souhaitable de multiplier les modalités d'entrée dans la tâche pour donner aux élèves toutes les chances de la réussir et de valoriser également toutes ses modalités. Les derniers programmes du primaire et du secondaire accordent d'ailleurs une place importante à l'enseignement de l'oral.

Apprendre la parole ¹⁰

Pour lire et écrire des textes littéraires, il faut avoir appris préalablement à communiquer, quel que soit le support de communication préalable : signes, gestes, paroles, regard. La classe devrait être le lieu où communiquer avec les autres s'apprend autrement qu'à la maison, en rééducation ou à l'hôpital parce que l'objet sur lequel on communique est différent et que les interlocuteurs sont différents. Pour ce faire,

10. Titre emprunté à Éveline Charmeux, *Ap- Prendre la parole – L'oral aussi, ça s'apprend*, Sedrap Éducation, 1996.

il est nécessaire de libérer la *parole* de l'élève, de lui donner *droit de cité*. Nous remarquons que, pour des raisons compréhensibles, les professeurs ont du mal à déléguer la parole aux élèves; or l'expression de l'élève handicapé, quelle que soit sa forme, est un besoin fondamental parce qu'elle est souvent empêchée (dysarthrie, dysphasie, lenteur d'exécution des tâches écrites, fatigue).

Elle est d'autant plus utile aux apprentissages littéraires qu'elle permet aux professeurs de mesurer la charge affective, les échos culturels que suscitent les énoncés littéraires dont la spécificité tient essentiellement à leur dimension symbolique et esthétique.

Favoriser l'écriture collective

Les professeurs de lettres et sciences humaines sont soucieux de faire produire à tous leurs élèves des écrits divers, de types textuels variés (récits, textes argumentatifs), mais les modalités proposées sont très souvent celles de l'écriture individuelle. Les pratiques d'écriture collective, en petit ou en grand groupe, méritent pourtant d'être encouragées. S'il paraît indispensable en effet de pouvoir évaluer au final les performances individuelles, on peut se demander si, pour les améliorer, il est nécessaire de ne pratiquer qu'un entraînement individuel. Pour l'élève handicapé, se retrouver seul face à une tâche plus complexe pour lui que pour les autres ne revient-il pas à lui apprendre qu'il est une fois de plus en difficulté? En groupe, il peut faire preuve de ses qualités, montrer ses ressources et pas seulement être aidé.

S'engager dans des projets pédagogiques inter disciplinaires

La pédagogie du projet n'est pas toujours choisie par les professeurs stagiaires. Certaines initiatives décrites, qualifiées de projet, ne sont au fond que le projet du professeur. Il semble nécessaire d'engager les élèves dans une dynamique de projet et de les y associer véritablement en tant qu'acteurs, à toutes les étapes, pour favoriser leur entrée dans les apprentissages. Restituer à l'élève sa position de sujet si malmenée par le handicap et le statut de patient est efficace en terme didactique. On sait que pour s'approprier les savoirs enseignés, les élèves doivent construire eux-mêmes leurs apprentissages. Par ailleurs, il semble que les projets inter-disciplinaires proposant des activités transversales, loin d'égarer les élèves, leur font comprendre au contraire toutes les spécificités des disciplines: la co-animation, par exemple lettres-histoire, langues-histoire, lettres-arts plastiques, est d'ailleurs une aide précieuse pour les professeurs eux-mêmes dans la mesure où elle les aide à affirmer leur identité disciplinaire face à des élèves perdus dans le dédale des exigences didactiques. Ce mode pédagogique permet une clarification pour tous et non, comme on pourrait le penser, une dilution des spécificités des savoirs.

Au terme de cette étude, nous tenons en premier lieu à saluer la remarquable ouverture d'esprit des professeurs engagés dans la formation 2CA-SH. Leurs mémoires témoignent avant tout de leur questionnement par rapport aux liens entretenus par leur discipline, qui constitue leur domaine d'expertise, avec l'accueil dans leur classe d'élèves handicapés. Cette capacité à s'interroger, à remettre en question leur pratique pédagogique, nous semble la meilleure des adaptations au public qu'ils ont à cœur d'enseigner.

Nous avons pu constater néanmoins, grâce à cette étude, que la notion d'adaptation didactique est parfois comprise par les professeurs comme une stratégie pour adapter l'élève handicapé à des choix didactiques qui ont peu à voir avec les exigences de la discipline enseignée. En quelque sorte, il faudrait trouver le moyen d'adapter les élèves à la pédagogie pratiquée et non que le professeur trouve une pédagogie adaptée afin que l'élève bénéficie des apports de sa discipline.

Nous avons relevé en outre une autre ambiguïté, en lien avec la précédente, qui apparaît dans certains mémoires à propos du concept de besoins éducatifs particuliers. À travers cette *définition*, le professeur a tendance à ne plus voir chez l'élève que ses manques ou ses incapacités par rapport à une norme (d'ailleurs idéale) ; ce sont ses manques qu'il identifie à des besoins. Or les besoins éducatifs de ces élèves ne peuvent se résumer à ces déficiences et leur particularité n'en exclut pas la généralité. Le fait que les élèves présentent une déficience, un handicap ou une maladie, ne demande pas que le professeur fasse tout pour les réduire, les araser, mais qu'il fasse en sorte d'en limiter au maximum les incidences en termes d'apprentissage. Ainsi, si pouvoir lire un texte pour un déficient visuel est un besoin fondamental, il n'en découle pas qu'il faille ne solliciter ses capacités d'apprentissage que par le biais de la lecture.

Enfin, à cet égard, il nous paraît important d'encourager les professeurs du second degré, quel que soit leur cadre d'exercice, à oser les pédagogies innovantes avec des élèves en situation de handicap : pédagogie de groupe, projet d'expression personnelle, sorties. Tout ce qui n'est déjà plus considéré comme innovant avec des élèves ordinaires doit être proposé également aux élèves ordinaires que sont les élèves à besoins éducatifs particuliers. Ces approches pédagogiques permettent de construire une didactique à partir des ressources des élèves, et non à partir de leurs manques. Ils ont besoin qu'on leur offre à eux aussi la chance d'apprendre autrement pour apprendre mieux.

Nota bene

L'étude qui précède s'appuie sur vingt mémoires et, pour l'analyse des propositions, plus particulièrement sur les travaux (consultation possible au centre de ressources de l'INS HEA) de mesdames :

- Françoise Bedel, option B, allemand,
- Sylvie Candau, option C, lettres-histoire,
- Martine Dubouil, option C, lettres,
- Céline Lebec, option A, lettres,
- Pascale Mader, option A, lettres,
- Roseline Mahe, option C, lettres-anglais,
- Nathalie Martin, option A, lettres,
- Édith Antoine-Secq, option B, histoire-géographie.



Mieux repérer une dyspraxie visuo-spatiale... Comprendre... Adapter...

Les dyspraxies représentent une cause d'échec scolaire. Elles sont encore peu repérées et reconnues. Les praxies sont les programmes moteurs qui nous permettent après apprentissage d'enchaîner automatiquement nos gestes pour atteindre un but, comme écrire, dessiner, s'habiller, construire et d'une façon générale manipuler des outils. L'acquisition des praxies représente une économie d'énergie ce qui permet de faire une autre tâche en même temps. Dans la dyspraxie, la difficulté praxique oblige à donner beaucoup d'attention à ces enchaînements pour un résultat médiocre, au détriment des autres éléments à traiter (écrire et écouter l'enseignant par exemple). Les signes d'appel sont précoces dès les réalisations de maternelle, alors que le diagnostic fait souvent suite à une histoire d'échec scolaire avec redoublements chez des élèves qui ont par ailleurs des capacités d'apprentissage préservées. Les éléments présentés dans la cassette attirent l'attention sur la dyspraxie visuo-spatiale qui en est la forme la plus fréquente : avec un bon niveau de langage et de raisonnement, les dessins, l'écriture, les tâches qui impliquent des données visuo-spatiales dans la question ou dans la réponse sont échouées. Pour une meilleure réussite scolaire des élèves avec une dyspraxie, la connaissance des éléments de repérage permet de déboucher sur des stratégies d'adaptation des outils en maintenant les exigences pédagogiques.



26 minutes - 2006 - 22 euros

Unité de production audiovisuelle et multimédia de l'INS HEA (Upam).



Bulletin de commande à retourner à :

INS HEA – Service Publications 58/60, avenue des Landes 92150 Suresnes
Tél. : 01 41 44 31 29 - Fax : 01 45 06 39 93

Nom :

Adresse :

Tél. : Fax :

commande..... ex. de la cassette vidéo

« **Mieux repérer une dyspraxie visuo-spatiale... Comprendre... Adapter...** »

Prix unitaire: **Prix 22 € + 2,50 € de port par cassette.**

Règlement à la commande par chèque à l'ordre
de l'agent comptable. Une facture sera jointe à l'ouvrage.