



HAL
open science

Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire ?

Hervé Benoit

► **To cite this version:**

Hervé Benoit. Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire ?. La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires, 2003, 22, pp.81-88. hal-01894272

HAL Id: hal-01894272

<https://inshea.hal.science/hal-01894272>

Submitted on 12 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.

Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire ?

Hervé BENOIT

Agrégé de l'Université

Inspecteur responsable de formations au Cnefei

Résumé : Le dualisme éducatif qui caractérise les systèmes éducatifs européens, de même que la prééminence du modèle médical comme outil d'analyse de la difficulté scolaire a pu conduire à faire prévaloir dans ce domaine l'approche psychopathologique sur l'approche psychopédagogique. L'évolution actuelle de la conception du handicap dans une perspective situationnelle et relationnelle, de même que certains apports du domaine anglo-saxon, parmi lesquels les concepts d'*inclusion* et de *besoins éducatifs particuliers*, peuvent assurément contribuer à éclairer la problématique de la prévention des difficultés scolaires et à autoriser des pratiques d'adaptation de la norme.

Mots-clés : Accessibilité - Adaptation - Besoins éducatifs particuliers - CIF - Déficience - Difficulté scolaire - Handicap - Inclusion - Intégration - Médiation - Prévention - Situation de difficulté ou de handicap.

DÈS LORS que l'obligation scolaire s'impose à tous les enfants d'une communauté nationale, l'école se trouve nécessairement confrontée à une population d'élèves dont la diversité est le reflet de l'hétérogénéité culturelle et sociale. Et même si le but de l'école est que tous ces enfants puissent se construire le statut d'élève et l'identité d'apprenant indispensables à la réussite de leurs apprentissages, le fait est qu'un nombre significatif d'entre eux peuvent éprouver des difficultés à répondre de manière adéquate aux exigences de l'enseignement.

En France, les historiens de l'éducation, et notamment Antoine Prost, ont montré

comment la mise en place, au cours des années 1960, d'un système éducatif de masse a provoqué l'accroissement spectaculaire du nombre des élèves ne parvenant ni à s'inscrire dans les démarches pédagogiques qui leur étaient proposées, ni à s'approprier les contenus enseignés. Mais la dramatisation psychologique de ce phénomène n'intervient qu'au milieu des années 1970¹, au moment où la réussite scolaire est perçue de plus en plus clairement comme la condition première de l'insertion socioprofessionnelle et de la promotion sociale. C'est alors que les performances scolaires prennent une nouvelle signification, dans la mesure où elles conditionnent à la fois l'accès aux

1. Le thème de *L'échec scolaire* fait l'objet, en décembre 1974, du premier numéro du *Monde de l'éducation*.

filières d'enseignement et la réussite personnelle. Ainsi la fonction de l'école évolue-t-elle : elle devient un lieu de sélection des élèves les plus performants et commence à marginaliser du même coup les plus faibles et les plus vulnérables. C'est, parmi d'autres, à ce processus de marginalisation que répondent les principes de *l'école inclusive*, dont le premier est la prise en compte la diversité des *besoins éducatifs particuliers*² des élèves, dans une perspective d'adaptation de la norme scolaire.

LE DUALISME DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EUROPÉENS

Pour des raisons historiques, la plupart des systèmes éducatifs européens, dont le français, ont mis en place deux voies ou deux cursus parallèles, l'un pour les élèves ordinaires, l'autre pour tous ceux qui s'éloignaient tant soit peu de la norme admise. La principale conséquence a été la création d'une filière dite ordinaire, qui n'estimait pas de son devoir de s'adapter aux besoins de tous les élèves et d'une autre, dite spécialisée, chargée de prendre en charge les jeunes à besoins particuliers rejetés par la première.

C'est à partir de ce contexte global de dualisme éducatif que se sont simultanément développées deux types de réponses. D'une part, les processus d'intégration scolaire et sociale qui consistent à incorporer, à agréger à la majorité des jeunes ceux qui avaient été écartés, d'autre part les politiques de prévention – et d'*inclusion* –, dont la finalité essentielle est de créer le contexte le plus favorable possible pour tous les élèves, en vue d'éviter ainsi toute stigmatisation. Les réponses du premier type sont tournées vers les élèves, qui devront appor-

ter la preuve qu'ils sont capables de s'adapter, celles du second type mettent en question le fonctionnement du système dans sa capacité à prendre en compte la diversité des besoins individuels des élèves. Les premières s'inscrivent dans la logique réadaptative, les secondes dans la logique de l'accessibilité.

LA PRÉÉMINENCE DU MODÈLE MÉDICAL COMME OUTIL D'ANALYSE DE LA DIFFICULTÉ SCOLAIRE

Il a fallu un long cheminement au système éducatif français pour prendre conscience de sa responsabilité de scolariser tous les élèves. Après la Seconde Guerre mondiale, se sont en effet trouvées réunies, du fait de l'inertie de l'enseignement public, les conditions de développement d'un système parallèle, dit *médico-éducatif*, de prise en charge de l'éducation des jeunes *handicapés*, grâce au financement de la Sécurité sociale. Des corpus de savoirs d'ordre médical, déjà disponibles ou en cours de constitution, ont dès lors fonctionné comme des références pour justifier, par la construction de catégories diagnostiques, la mise en œuvre de ce dualisme éducatif.

L'approche psychopathologique de l'échec scolaire, dont on sait qu'elle a pu contribuer, par exemple à travers l'action de René Zazzo, à médicaliser certaines difficultés d'apprentissage en les référant à un diagnostic de *débilité légère*, est une illustration de la caution médicale apportée en son temps à des pratiques de marginalisation scolaire. Pour Jacqueline Gateaux-Mennecier, la *débilité légère* est une véritable *construction idéologique* destiné à constituer *le masque psychologique d'une réalité sociologique : la résistance ou la non adhésion aux normes*

2. Traduction de l'expression anglaise *special educational needs*.

culturelles de l'école³. Qu'il s'agisse de la difficulté scolaire ou de handicaps plus lourds, liés à une déficience sensori-motrice ou mentale avérée⁴, c'est bien la logique d'une approche de type nosographique qui prévaut dans les faits et dans les pratiques, à partir du cloisonnement par type de déficience des établissements médico-éducatifs organisé par les décrets de 1988 et 1989 rénovant les *Annexes XXIV* au décret de 1956⁵.

C'est cette même approche que l'on retrouve aujourd'hui dans le champ de la dyslexie et plus généralement dans celui des troubles spécifiques du langage oral et écrit (TSL). La circulaire du 31 janvier 2002⁶ commence en effet par reconnaître l'existence d'une déficience liée à un dysfonctionnement primaire du système neurologique central⁷ (c'est-à-dire d'origine congénitale, et donc sans aucun lien ni avec l'environnement social et scolaire, ni avec une déficience mentale, sensorielle ou motrice, ni avec des perturbations acquises avant ou peu après la naissance ou des traumatismes postérieurs) avant d'aborder la question des parcours scolaires et des modalités de prise en charge. On se situe clairement dans une perspective où la réponse aux besoins éducatifs particuliers est subor-

donnée à la pose d'un diagnostic: *la qualité du repérage, du dépistage et du diagnostic [...] constitue une étape essentielle et déterminante pour définir les meilleures conditions d'une prise en charge individualisée.*

Il ne s'agit pas ici de juger de la possibilité ou de la pertinence de diagnostics médicaux différentiels dans le domaine de la difficulté scolaire, mais simplement de resituer les rôles respectifs des deux approches psychopédagogique (à dominante situationnelle) et psychopathologique (à dominante nosographique). Selon que l'on adopte l'une ou l'autre perspective, la conception de la prévention s'infléchit en effet dans un sens ou dans un autre. Ainsi dans le premier cas sera-t-on conduit à considérer les difficultés d'apprentissage et les troubles cognitifs repérés (ou diagnostiqués) chez les élèves comme les conséquences de l'échec scolaire, tandis que dans l'autre on y verra plutôt les causes.

DES FONDAMENTAUX DU MODÈLE BIOMÉDICAL À L'APPROCHE SITUATIONNELLE

Depuis la mise en chantier par l'OMS⁸, dans le courant des années 1990, de la révision de la Classification internationale

3. Jacqueline Gateaux-Mennecier, *La débiliteé léégère, une construction idéologique*, Éditions du CNRS, Paris, février 1990. Les élèves qui, pour des raisons culturelles et sociales n'adhéraient pas aux codes de l'école faisaient l'objet d'un diagnostic de débiliteé léégère, étaient reconnus *handicapés* par une commission d'éducation spéciale et orientés en classe de perfectionnement.

4. La réglementation française distingue les enfants *en difficultés* relevant de mesures d'adaptation (Rased, Segpa) de ceux dont la déficience justifie la mise en place d'un projet d'intégration scolaire (en classe ordinaire, Clis ou UPI).

5. Décret n° 56-284 du 9 mars 1956 complétant le décret n° 46-1834 du 20 août 1946 modifié fixant les conditions d'autorisation des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux.

6. Circulaire n° 2002-024, portant *Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble du langage oral ou écrit*.

7. Le National Joint Comitee On Learning Disabilities définit la dyslexie comme *un trouble intrinsèque à l'individu et présumé consécutif à un dysfonctionnement du système nerveux central*, « Learning disabilities: issues of definition », *Journal of Learning Disabilities*, n° 20, 1987, p. 107-108.

8. Organisation mondiale de la santé.

des handicapés⁹ (CIH), qui a abouti à l'adoption, en mai 2001, de la CIF¹⁰, l'omniprésence du modèle biomédical dans la conception même du handicap et dans les représentations induites a été fortement discutée.

Le modèle biomédical repose sur trois axes méthodologiques :

- La référence à la causalité,
- la centration sur l'individu,
- la recherche de l'étiologie.

Or la principale critique adressée à ce modèle, dans le champ du handicap, est de reposer sur une causalité fautive. Il consiste en effet à attribuer à la personne affectée par une déficience des difficultés qui ne proviennent pas seulement de cette déficience, mais qui procèdent au contraire partiellement, voire totalement, d'un environnement défavorable. Il entraîne également à postuler de façon quasi systématique, en cas de difficulté scolaire, l'existence d'une déficience, ce qui oriente le regard vers l'action sur l'élève plutôt que vers l'ajustement des données environnementales. Face à cette perspective médicale, la nouvelle classification, la CIF, propose un autre modèle de pensée, fondé sur l'analyse systémique de tous les paramètres constitutifs de la situation dans laquelle une personne rencontre des obstacles ou des difficultés. Il s'agit alors de se centrer sur *la situation de difficulté (ou de handicap) où se trouvent les personnes* et non

plus sur *le handicap ou la difficulté de ces personnes*. L'une des conséquences de cette conception est assurément la prise de conscience¹¹ que l'environnement scolaire fait partie du problème, qu'il est un élément (en positif mais aussi en négatif) de la situation de difficulté, et que celle-ci ne peut être rapportée aux seules répercussions d'une déficience, qu'elle soit avérée ou supposée. Cette approche situationnelle conduit à la notion d'accessibilité. Si la personne en situation de difficulté ou de handicap est considérée, non plus seulement en tant qu'individu déficitaire, mais à travers les relations que le contexte social lui permet ou ne lui permet pas de nouer avec son environnement, cela implique qu'en matière d'activité et de participation sociales, sa responsabilité sera désormais partagée. Cette évolution du cadre de pensée conduit ainsi à ce que l'on pourrait appeler, en empruntant au langage juridique, un renversement (ou du moins un partage) de la charge de la preuve. On passe en effet d'une logique de la mise à l'épreuve de la personne à une logique de l'accessibilité de l'environnement. La notion de besoin qui en résulte est donc bien plus large que celle de réadaptation ou de rééducation : à l'analyse, ces deux notions se révèlent en effet centrées sur la personne elle-même, que l'on va aider à acquérir les compétences qui lui permettront de s'intégrer

9. La CIH a été adoptée en France par l'arrêté du 4 mai 1988 (ministère de la Santé), repris en termes identiques par le ministère de l'Éducation nationale le 9 janvier 1989.

10. CIF : « Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé », adoptée par 54^e Assemblée mondiale de la Santé, le 22 mai 2001 (résolution WHA54.21).

11. Bien que la CIF n'ait pas été adoptée officiellement en France, son esprit a commencé d'inspirer certains textes réglementaires : *La situation de handicap n'est pas seulement liée aux atteintes, maladies ou déficiences, dont sont porteurs certains élèves. Les conséquences de ces atteintes, maladies ou déficiences peuvent être considérablement réduites par des démarches pédagogiques appropriées ainsi que par la qualité de l'environnement matériel, physique et humain dans lequel ces élèves évoluent. À l'inverse, les lacunes d'un parcours scolaire peuvent générer des incapacités, qui, sans lien avec une atteinte ou une déficience, créent, pour le futur adulte, les conditions d'un désavantage social durable, du fait d'apprentissages mal ou insuffisamment maîtrisés* (circulaire 2002-111 du 30 avril 2002).

dans la société. À la suite de quoi, ses capacités seront mises à l'épreuve des exigences de l'environnement social et c'est du résultat de cette confrontation que dépendront les conditions d'accueil : à l'école, pour un enfant ou un adolescent ; dans le monde du travail, pour un adulte. Il y a dans cette logique de mise à l'épreuve un chaînon manquant : à quel moment demande-t-on à l'environnement scolaire ou social (ou du moins à ses acteurs et à ses responsables) de faire la preuve que tout a été mis en œuvre pour créer des réponses adaptatives destinées à réduire la situation de difficulté ou de handicap, et non plus seulement à rééduquer ou à réadapter la personne ? À quel moment s'interroge-t-on sur les conditions d'accessibilité de l'environnement ?

PRÉVENTION ET MÉDIATIONS ENVIRONNEMENTALES

On voit que la réflexion engagée dans le champ du handicap conduit à repenser la question de la prise en charge de la difficulté scolaire, alors même que la réglementation française les situe dans deux domaines bien distincts, celui de l'adaptation scolaire pour la difficulté, fût-elle grave et persistante, celui de l'intégration scolaire pour le handicap.

Force est de constater que l'idée que les causes de l'inadaptation sont inhérentes à l'enfant fait encore aujourd'hui l'objet d'un consensus implicite et qu'elle n'a

été que très récemment et assez timidement remise en question. Le changement radical d'orientation face à l'exclusion et à la ségrégation scolaires, dont les principes ont été inscrits dans la loi en 1975¹² et en 1989¹³, n'a pas en effet entraîné automatiquement l'abandon de la conception de Binet¹⁴, selon laquelle les causes de l'échec scolaire de l'élève doivent être essentiellement recherchées du côté de dysfonctionnements psychiques intrinsèques, d'origine personnelle ou familiale.

C'est pourquoi l'évolution actuelle de la conception du handicap et certains apports du domaine anglo-saxon, parmi lesquels les concepts d'*inclusion* et de *besoins éducatifs particuliers*, peuvent assurément contribuer à éclairer la problématique de la prévention des difficultés scolaires. Si l'on admet que le handicap, plus que la conséquence inéluctable d'un problème de santé affectant la personne, est avant tout la résultante des interactions entre des caractéristiques personnelles et les exigences de l'environnement, on peut alors le définir comme une véritable construction sociale : *la situation de handicap*. Il ne s'agit pas là d'un euphémisme ou d'une complaisance démagogique, mais bien d'un recentrage du regard sur les données objectives de la situation concrète de vie ou d'apprentissage, en tant qu'elles *fabriquent* le handicap. Adoptons maintenant l'angle de vue anglo-saxon de l'*inclusion*,

12. Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées n° 75-534 du 30 juin 1975, actuellement en révision.

13. Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989.

14. Le psychologue et physiologiste Alfred Binet est l'inventeur des *enfants anormaux*, dont il affirmait qu'ils ressemblaient si peu à des enfants *normaux*, qu'il serait aussi *déraisonnable* de leur prodiguer un enseignement ordinaire que de faire de l'*enseignement auditif aux sourds et de l'enseignement visuel aux aveugles*, (A. Binet, T. Simon, *Les enfants anormaux*, Toulouse, Privat, 1978, p. 20 et 22). Sur ces formes de pensée, le modèle de psychologie génétique élaboré de 1923 à 1950 par Jean Piaget, de même que les recherches de Henri Wallon, qui mit particulièrement l'accent sur l'interdépendance de facteurs biologiques (maturation du système nerveux) et sociaux dans le développement psychique, eurent finalement peu d'influence.

qui, à la différence de l'*intégration*, englobe tous les élèves, et pas seulement les élèves handicapés, et transposons cette analyse dans le champ de la difficulté scolaire : les élèves que nous disons en difficulté scolaire ne seraient-ils pas *en situation de difficulté* ? Ce qui signifie alors que l'on s'occupera moins de dépister des anomalies ou des dysfonctionnements chez l'enfant en situation de difficulté que d'identifier et de caractériser les difficultés cognitives et psychologiques produites par la nature même de la situation scolaire, dont les exigences et les codes, implicites autant qu'implicites, qui lui sont inhérents, les méthodes et les démarches qui lui sont propres peuvent constituer autant d'*obstacles*¹⁵ pour l'élève. Au même titre que l'on parle d'accessibilité sociale et culturelle pour les personnes handicapées, il semble que la notion d'*accessibilité pédagogique pour tous* pourrait être une clé utile pour appréhender les enjeux d'une politique de prévention.

À côté de la prévention-dépistage qui se centre sur la personne, sa santé, ses manques éventuels, ses problèmes fonctionnels sur le plan psychologique ou physiologique et relève d'un diagnostic médical, il est donc une autre forme de prévention, destinée à promouvoir de l'accessibilité pédagogique pour tous, au sens où les auteurs anglais, comme Mel Ainscow¹⁶, parlent d'*inclusion scolaire*. Cette deuxième forme de prévention interroge le système éducatif sur sa capacité à proposer le meilleur contexte

possible pour des apprentissages fondés sur le principe de l'échange, l'objectif de l'émergence de la personne et la pratique de l'émulation. Elle l'interroge sur sa capacité à prendre conscience du rôle déterminant du type de scénario interactif qui engagera l'enfant et l'école dans une aventure commune, elle élève enfin considérablement la responsabilité de l'institution scolaire, s'il est vrai, comme le dit avec tant de candeur Albert Jacquard, que *chaque erreur* (de l'enfant) *est révélatrice d'une erreur de l'enseignant, c'est tout*¹⁷.

Produire ce meilleur contexte possible suppose de connaître les enjeux réels de la maturation de la personnalité de l'enfant **dans** la situation scolaire, afin de mettre en place les médiations environnementales capables de répondre aux risques de *vulnérabilité*¹⁸ couru par chacun :

- Par ses exigences, l'école contribue à l'abandon des positions de toute-puissance infantile et des illusions d'une identification imaginaire à l'adulte.
- Elle fait passer un seuil à l'enfant dans le processus de séparation-individualisation qui caractérise l'enfance et l'adolescence (l'expérience de la séparation scolaire peut provoquer, lors de la première rentrée en maternelle, une angoisse-panique qui se manifestera par le repli sur soi, le mutisme ou l'agitation irrépressible).
- Elle inscrit la vie de l'enfant dans une temporalité sociale et fait entrer l'histoire personnelle dans le temps de la

15. L'une des innovations de la CIF est l'identification de facteurs environnementaux : les *obstacles* et les *facilitations*.

16. Cf. l'article de Mel Ainscow publié dans la partie « Brèves de l'Europe » de ce dossier.

17. A. Jacquard, « Risquer la prévention... », *La nouvelle revue de l'IAIS*, n° 16, Éditions du Cnefei, Suresnes, 4^e trimestre 2001.

18. C. Malandain, « L'Écolier vulnérable », *La nouvelle revue de l'IAIS*, n° 8, Éditions du Cnefei, Suresnes, 4^e trimestre 1999. Les points développés plus loin reprennent de manière synthétique le propos de l'auteur.

scolarité ; sur le plan intellectuel, elle construit, à côté des *concepts quotidiens*, saturés de contenus empiriques et gorgés d'une expérience singulière, des *concepts scientifiques*¹⁹, dont le rapport à l'objet est lui-même médiatisé par un système de concepts.

- Elle soumet le travail de l'élève à une évaluation sociale qui vise avant tout son devenir, ce qui est source de tension, voire d'angoisse : le risque d'échec sape la base de sécurité nécessaire à la construction de l'équilibre personnel.
- Elle fait passer l'enfant dans un univers où le succès est déterminé par le mérite personnel, dans un cadre de règles qui ne sont pas toujours explicites.
- Elle peut transformer des insuccès ponctuels en sentiment d'échec, par intériorisation des évaluations négatives successives.

EN CONCLUSION : DES BESOINS ÉDUCATIFS AUX CHANCES DE RÉUSSITE...

Tisser les liens entre les enfants et le savoir acquis par la communauté des hommes impose de démêler l'écheveau des codes (parfois implicites) et des pratiques (parfois sélectives) en vigueur à l'école. Ces codes et ces pratiques peuvent se constituer en obstacles pour un élève en situation d'apprentissage : il en résulte un besoin d'aide, c'est-à-dire *un besoin éducatif particulier*, dont la définition repose essentiellement sur une analyse des interactions relationnelles dans le contexte scolaire et auquel il s'agit de répondre dans la perspective la plus ouverte possible, en partant du principe que l'environnement n'est pas immuable

et sans hésiter à adapter autant que possible la norme scolaire. C'est ce que fait par exemple la circulaire déjà citée concernant le plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage lorsqu'elle recommande *de tenir compte lors des évaluations [...] de l'impact de ces troubles sur les différentes situations d'apprentissage [...] : on s'attachera à distinguer, dans les productions, les acquisitions réelles dans les différentes disciplines et l'impact des troubles sur la qualité de l'expression*²⁰. Sans qu'il soit nécessaire de renoncer à des critères et à des objectifs nationaux en termes de compétences à acquérir, on voit bien qu'il est malgré tout possible d'aménager le processus d'évaluation en y intégrant une dose variable d'aide en fonction des besoins des élèves en situation de difficulté. On peut organiser des activités pédagogiques collectives, dont la finalité n'est pas obligatoirement que tous les élèves parviennent aux mêmes performances avec la même quantité d'aide. On peut aussi imaginer que deux élèves atteignent la même performance, mais que l'un y soit parvenu sans aide et l'autre avec beaucoup d'aide. On peut enfin exonérer temporairement un élève de la mise en œuvre de procédures cognitives de bas niveau (déchiffrage, orthographe, etc.), qui épuiseraient ses ressources attentionnelles parce qu'il ne les a pas encore automatisées, pour lui permettre de travailler sur des problèmes de plus haut niveau (compréhension des inférences, résolution de problèmes...).

La prise en compte du besoin, parce qu'elle s'inscrit dans un cadre contextuel ou relationnel et qu'elle n'engage pas de

19. Y. Clot, *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, La découverte/Poche, Paris, 1998, p. 133-134.

20. *Op. cit.*, II-1 et II-3.

caractérisation constitutionnelle de la personne (par exemple de type nosographique), évite tout risque de stigmatisation et préserve l'intégrité des chances de réussite ; elle permet de considérer que l'avenir n'est jamais écrit, qu'il existe pour tout enfant un droit imprescriptible de s'évader de tout déterminisme social, biologique ou catégorie nosographique où la psychopathologie l'aurait malencontreusement enfermé, et sans doute pour tout enseignant le devoir de

contribuer à la réussite de cette évasion. Elle amène enfin à méditer sur cette image de l'Homme sculpteur de lui-même que nous livre Albert Jacquard : *Un homme... se construit lui-même à partir d'un donné que lui fournit la nature, mais l'homme qui sera construit est aussi différent de son patrimoine génétique initial que la statue faite par Michel-Ange de Moïse est différente du bloc de marbre qu'un jour Michel-Ange a mis dans son atelier*²¹.

Handiannote

Une nouveauté du CRDP de Versailles

Ce cédérom s'inscrit dans la recherche des usages dédiés des TIC pour créer un environnement informatique tel que les élèves en situation de handicap moteur ou en grande difficulté d'apprentissage puissent travailler dans des conditions aussi proches que possibles des élèves valides.

Il a été conçu par un étudiant handicapé moteur Jérôme Larras et sa mère et a reçu le 1^{er} prix au concours TIC et handicap de l'Association des parents d'adultes et jeunes handicapés, la maquette présentée au Salon de l'éducation en 2001. La combinaison d'une fonctionnalité dessin de Word Imaging et d'un scanner permet de transformer l'écran en page d'écriture interactive et aux élèves de compléter des documents de travail numérisés.

Le cédérom explicite les différentes fonctionnalités de la barre d'outils et propose des séquences pédagogiques typiques de l'utilisation. Les différentes animations sont l'occasion de prendre en main le logiciel.

Discipline : enseignement spécialisé

Public : enseignant ayant en charge des handicapés moteurs ou des élèves en grande difficulté

Niveau : primaire, Segpa, collège

Support : cédérom

À commander auprès du CRDP de Versailles
584, rue Fourny 78553 Buc Cedex Tél. : 01 39 45 78 78

21. *Op. cit.*