

Présentation. L'attention aux différences

Bénédicte Etienne, Serge Thomazet

▶ **To cite this version:**

Bénédicte Etienne, Serge Thomazet. Présentation. L'attention aux différences. Le Français Aujourd'hui, 2012, L'attention aux différences, 177 (2), pp.3-8. 10.3917/lfa.177.0003 . hal-01131681

HAL Id: hal-01131681
https://hal.science/hal-01131681

Submitted on 15 Feb 2019

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.

PRÉSENTATION

Etienne Bénédicte et Thomazet Serge,
Le français aujourd'hui, 2012/2 n°177, p. 3-8. DOI : 10.3917/lfa.177.0003

L'ATTENTION AUX DIFFÉRENCES

La place des élèves en situation de handicap à l'école ordinaire ne fait plus débat car leur présence est un droit. Il est maintenant prioritaire de considérer quel doit être le travail de l'école pour que celle-ci se fasse le lieu d'une scolarisation véritable et permette de véritables apprentissages, sans « indifférence aux différences »(Bourdieu, 1966) des élèves dans leurs rapports à la littératie scolaire. Comment, dès lors, concevoir le différent comme travaillé par le commun ? Et comment, dans les situations d'enseignement-apprentissage, prendre en compte le différent avec le commun pour horizon d'attente ?

La recherche de réponses pertinentes sur le terrain scolaire ordinaire conduit à repenser les cadres historiques. Les établissements spécialisés et autres classes spéciales ne sont plus des lieux de placement mais des dispositifs au service d'une scolarisation adaptée, au plus près de l'école ordinaire. L'école inclusive n'est pas de l'intégration poussée ; elle doit conduire notre système éducatif à dépasser, pour les élèves présentant des déficiences et troubles importants, les pratiques d'intégration, génératrices de souffrance aussi bien pour les élèves que pour les professionnels et les parents, et à mettre en place des dispositifs à la fois adaptés aux besoins des élèves et prenant place dans le cadre normal(Wolfensberger, 1972) de l'école ordinaire.

En conséquence, on constatera que la question de l'adaptation de l'école aux élèves en situation de handicap rejoint, sous la désignation de « élèves à besoins éducatifs particuliers », celle de publics susceptibles d'être en difficulté à l'école pour d'autres raisons (Serge Thomazet, infra) et refond les ambitions démocratiques de l'école (Philippe Mazereau, infra). Plus que l'origine des difficultés, ce sont bien les « besoins particuliers » des situations pédagogiques et éducatives, dans lesquelles sont inclus les élèves… et les enseignants, qui nous intéresseront dans ce dossier thématique, ce qui nécessite cependant de mener aussi une réflexion sur les représentations suscitées par le handicap (Idrissa Diop, infra).

L'école régit l'activité des élèves selon un temps réglé et qui lui est propre, dans un lieu coupé de l'expérience et des occupations ordinaires. La nature des objets qui y circulent, ainsi que l'usage qui en est fait, sont profondément marqués par le « scriptural » ou le « littéracié » (Marceline Laparra et ClaireMargolinas, infra ; Marguerite Perdriault, infra) qui, au demeurant, touche aussi les activités orales, c'est-à-dire que l'école requiert et permet tout à la fois « une maitrise symbolique, seconde, qui vient ordonner et raisonner ce qui relève de la simple habitude, du simple usage de la pratique sans principe explicite. L'école prône la reprise réflexive, la maitrise explicite et consciente, conduite parfois par des métalangages, des règles, des définitions »(Lahire, 1993, p. 39).

C'est à travers cette thématique, qui concerne tous les élèves, que ce numéro souhaite aborder la question de la scolarisation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers importants. Sans exclure des travaux centrés sur les savoirs ou les déficiences, nous avons donné priorité aux contributions qui présentent ou analysent, en contexte, les dispositifs d'enseignement-apprentissage et le rôle que ceux-ci peuvent jouer sur les parcours scolaires des élèves concernés. C'est ainsi qu'apparait évidente, dans les contributions de ce numéro, la nécessité de questionner les pratiques ordinaires avant d'envisager des « remédiations ». Les travaux de recherche pointent la nécessité d'une évolution de nos pratiques vers des actions pédagogiques alors plus intensives et plus explicites (Sylvie Cèbe et Jean-Louis Paour, infra), en identifiant des savoirs habituellement « transparents » que l'école exige sans toujours les enseigner dans leur dimension scripturale (Marceline Laparra et Claire Margolinas, infra).

Envisager la scolarisation sous l'angle de l'entrée dans une culture de l'écrit est de nature à interroger à la fois les liens possibles entre, d'une part, besoins éducatifs particuliers et modes de rapport à ce monde de l'écrit, mais aussi à considérer en quoi les obstacles cognitifs sont constitutifs des activités d'apprentissage elles-mêmes, obstacles qui peuvent être des leviers pour apprendre et progresser, à condition que le professeur puisse en avoir une conscience relativement claire et propose des situations d'enseignement qui permettent aux élèves de s'y confronter avec profit.

Prendre en compte ces obstacles épistémologiques contenus dans les situations d'apprentissage nécessite cependant de mettre en place les compensations nécessaires et, pour ce faire, les outils technologiques s'avèrent précieux quand ils s'appuient sur une connaissance des itinéraires cognitifs des élèves (Frédérique Capitan et Patrick Reliat, sur le site Internet de l'AFEF ; Serge Goffard, infra) et des enjeux langagiers et linguistiques que ceux-ci soulèvent (Serge Goffard, infra). Ces adaptations permettent la mise en place de projets d'enseignement tels que la lecture littéraire d'œuvres intégrales visant à inscrire les élèves dans l'univers de la littératie en cours de français. Il est alors nécessaire de concevoir les adaptations et compensations dans un dispositif ancré dans la durée et prenant en compte la complexité des situations d'enseignement et des élèves accueillis, avec le souci surtout de rendre visible aux élèves la nature du travail intellectuel mené à l'école, et plus particulièrement dans le domaine de la réception de l'écrit (Bénédicte Etienne, infra).

Le handicap, ou la très grande difficulté, confronte à une radicalité d'expérience qui, si elle est pensée comme telle, peut conduire à un réel travail d'élucidation des enjeux dont sont porteurs les démarches et les savoirs enseignés. Interroger ce qui, dans une situation, fait handicap, c'est interroger ce qui, pour des raisons diverses et selon les besoins des élèves, peut les empêcher d'apprendre et ce qui doit donc être mis en place pour favoriser leurs apprentissages. Cette interrogation amène à constater que la bonne volonté ne suffit pas et que certains aménagements ou compensations peuvent s'avérer contreproductifs (on le constatera dans plusieurs articles de ce numéro). Marguerite Perdriault notamment montre, à la suite d'autres travaux(Clanet, 2005), que la tendance à ancrer les apprentissages dans des situations concrètes et signifiantes peut s'avérer particulièrement contreproductive.

Plus de trente ans après les premières expériences d'intégration, les débats et les combats se sont déplacés. Ils concernent maintenant la qualification professionnelle, l'insertion sociale et professionnelle, le vieillissement. Le devenir des jeunes que nous formons à l'école s'inscrit maintenant dans la société, et la responsabilité de l'école en est encore grandie, si l'on veut offrir à chacun une place de citoyen au plein sens du terme. En conséquence, la réussite de la formation professionnelle (André Philip, sur le site de l'AFEF) et de l'insertion sociale dépend grandement de la qualité de l'enseignement scolaire dispensé.

Ce numéro thématique de la revue Le français aujourd'hui vous invite, à travers une série d'articles disponibles pour certains sur le site de l'AFEF (http://www.afef.org) et pour d'autres dans le présent dossier, à explorer des éléments d'analyse et de réponse. Chaque article offre à la fois des pistes pratiques et une réflexion sur les questions actuelles concernant la scolarisation des élèves « différents ». Volontairement centré sur l'école et les pratiques d'enseignement, ce volume ne fait pas apparaitre les contributions, cependant déterminantes pour la réussite de nombreux élèves, des différents dispositifs d'accompagnement, notamment issus du secteur médico-éducatif, mais qui ont amplement été évoqués ailleurs[1].

L'article de Serge Thomazet discute la pertinence de l'emploi des catégories du handicap, largement employées dans le terrain scolaire alors qu'il conduit à maintenir dans l'école des catégories d'enfants, non pas en fonction de leurs besoins scolaires mais en fonction de l'origine supposée d'un déficit. À partir de quelques exemples, il montre la nécessité de repenser les catégorisations actuellement utilisées dans l'enseignement. La conséquence de cette analyse n'est pas d'abandonner toute catégorisation mais, dans les limites du champ scolaire, de construire des catégories qui soient pertinentes à la fois du point de vue des besoins des élèves et de l'exercice du métier d'enseignant.

Cette construction pourrait être un préalable à la nécessaire évolution de l'école pour qu'elle devienne enfin une école pour tous. Ce point de vue est repris par Philippe Mazereau, pour qui l'inclusion scolaire vise à refonder les ambitions démocratiques de l'école, et relève en cela d'une nouvellerhétorique de l'égalité. Cette mutation est l'occasion de revisiter les différents référentiels de l'action publique en faveur des élèves en difficulté ou handicapés depuis la fondation républicaine de l'école. Souvent occultée par le cloisonnement de l'action administrative, l'analyse conjointe des politiques sociales et scolaires vis-à-vis du handicap fait apparaitre des cohérences que signale la coïncidence chronologique des grandes réformes (1975, 1989, 2005).

C'est à partir d'une analyse des textes de loi corrélée à une observation empirique de pratiques de terrain que la contribution d'André Philip (en ligne sur le site de l'AFEF) s'interroge sur les continuités et les changements en matière d'orientation, de formation et d'insertion des jeunes présentant des troubles des fonctions cognitives, d'une loi (1975) à l'autre (2005) et d'une circulaire sur les Unités pédagogiques d'intégration (2001) à une circulaire sur les Unités localisées pour l'inclusion scolaire (2010). L'auteur montre que la question de l'orientation et de l'insertion professionnelles peut s'avérer particulièrement problématique pour les élèves en situation de handicap qui sont scolarisés en ULIS-Pro, si elle n'a pas été élaborée en amont, dès le collège, et ce en relation avec les apprentissages scolaires.

Les représentations du handicap restent en outre un élément fondamental pour la compréhension des comportements des parents et professionnels, par exemple en Afrique occidentale comme le montre Idrissa Diop. En effet, les représentations sociales du handicap marquent profondément les comportements et entretiennent les mécanismes de l'exclusion des personnes victimes. Elles relèvent certes d'un particularisme culturel, mais semblent ancrées dans des invariants, tel le rejet de l'altérité, et leur dépassement semble nécessaire pour permettre un travail d'ajustement, d'acceptabilité et de participation sociale.

L'article de Sylvie Cèbe et Jean-Louis Paour est une revue de questions sur les capacités cognitives des élèves qui présentent une déficience intellectuelle et leurs effets sur l'apprentissage de la lecture. Il recense les études les plus récentes portant sur les objectifs pédagogiques qu'il est possible de viser avec ces élèves et sur les pratiques les plus efficaces pour les atteindre. Il s'agit donc d'un article pluridisciplinaire qui allie les aspects psychologiques (cognitifs), pédagogiques et didactiques. Le point de vue défendu est essentiellement pragmatique et s'inscrit dans la revendication d'un domaine de recherche et de formation professionnelle capable d'intégrer les connaissances

[1]Voir par exemple le numéro 57 de la *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation,« Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion ? »* de mars 2012.

relatives à l'enseignement des savoirs disciplinaires avec celles des difficultés d'apprentissage associées aux déficits. Ainsi, l'abandon d'un enseignement spécial ne doit pas conduire à ne pas spécialiser l'enseignement pour reprendre la distinction de K.A. Kavale et S.R. Forness(1999).

Ce point de vue est confirmé par les deux articles suivants. Celui de Carole Faure-Brac, Anne Gombert et Jean-Yves Roussey montre la nécessité qu'ont les enseignants, pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves, de recourir à des gestes d'adaptation pédagogique. Ces auteurs ont étudié les processus de changement de pratiques auprèsd'un groupe d'enseignants travaillant dans trois collèges et scolarisant des élèves porteurs de troubles spécifiques du langage écrit dans leur classe. La recherche qu'ils présentent ici rend compte, d'une part, de la nature des gestes d'adaptation que les professeurs interrogés déclarent mettre en œuvre et, d'autre part, de leurs représentations sur l'inclusion scolaire.

Celui de Marceline Laparra et Claire Margolinas, qui s'appuie sur un travail mené en maternelle, montre que la réussite – et l'échec – ne sont pas uniquement liés aux « besoins particuliers », si l'on entend par cette expression des déficits, troubles ou difficultés avérés. Pour résoudre cet apparent paradoxe, les auteures ont introduit des distinctions entre les connaissances relevant des univers de l'oralité et celles de la littératie, qui se distinguent des simples différences entre oral et écrit. Cette précision conceptuelle permet alors de montrer que la familiarisation préconisée par l'institution avec certains usages de l'écrit s'effectue sans analyse des connaissances de l'oralité et de la littératie que ces usages impliquent, et dans l'ignorance de ce que sont les pratiques effectives des familles de milieu populaire en la matière. En conséquence, parler de besoins particuliers et de réponses particulières risque d'exonérer l'école de sa responsabilité dans l'échec et de rejeter celle-ci sur les élèves et leurs familles.

Quatre articles s'attachent à proposer des adaptations et à évaluer les conditions de leur mise en œuvre. Marguerite Perdriault, pour sa part, propose une voie d'accès au monde de l'écrit par l'écriture créative, en particulier pour les élèves handicapés dans le milieu ordinaire, mais aussi dans les établissements spécialisés. Elle constitue en soi une adaptation, en ce sens qu'elle refuse de se focaliser sur les difficultés de ces élèves pour leur offrir une aventure dans la langue et dans la vie collective. Par un projet d'écriture créative et collective, des élèves malades, en situation de handicap moteur, porteurs de troubles des fonctions cognitives ou encore de troubles des apprentissages améliorent leurs compétences et gagnent en liberté.

Serge Goffard rend compte d'un projet ambitieux, en plein essor, qui permet aux élèves aveugles ou n'ayant qu'une très basse vision, de disposer d'une audiodescription des images qui « résistent » aux outils traditionnels (comme la technique du thermogonflage). Les audiodescriptions permettent alors aux élèves concernés de participer comme les autres élèves aux enseignements qui s'appuient sur des illustrations complexes comme l'histoire, l'éducation à l'image ou l'histoire de l'art. L'article montre que la mise en œuvre des audiodescriptions n'est pas sans soulever de redoutables difficultés, que ce soit pour le choix des documents (dans une société où l'image est omniprésente) ou pour la mise en œuvre (« neutralité » de la description, choix du lexique…).

L'article de Frédérique Capitan et Patrick Reliat (en ligne sur le site de l'AFEF) examine quelques propositions d'adaptations pédagogiques classiques pour les élèves dyslexiques et en traduit certaines en situations d'enseignement. Ainsi les préconisations, largement issues du monde médical, sont ici appréhendées du point de vue des gestes professionnels des enseignants. Certaines relèvent de l'adaptation de situations quotidiennes, d'autres nécessitent de mobiliser des pratiques ou des outils plus spécifiques, en particulier numériques. L'objectif de ces adaptations est derendre possible la poursuite des apprentissages malgré les insuffisances relatives à l'écrit ; ce qui permet d'envisager comment ces pratiques destinées à priori aux élèves dyslexiques peuvent ou non trouver leur pertinence auprès d'un public « simplement » en difficulté en lecture.

Enfin, l'article de Bénédicte Etienne se propose de réfléchir aux conditions qui permettent à des élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives d'avoir accès à une situation complexe de lecture littéraire d'une œuvre intégrale. La réflexion s'attache à mettre en évidence, d'une part, comment les exigences et les contraintes de cette situation pédagogique obligent à penser la nécessité d'un enseignement explicite de la compréhension de l'écrit et propose, d'autre part, un exemple de mise en œuvre possible.

Bénédicte ETIENNE
& Serge THOMAZET

Bibliographie

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie, 7*(3), 325-347.

Clanet, J. (2005). Actions/interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève. Dans L. Talbot (Éd.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 7-18). Paris: Eres

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1999). *Efficacy of special education and related services*. Washington, DC: American

Association on Mental Retardation

Lahire, B. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires. *Lyon: Presses Universitaires de Lyon*.

Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.