



**HAL**  
open science

## Adaptations de l'enseignement au sein de collèges accueillant des élèves en situation de handicap

Jean-Pierre Garel

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. Adaptations de l'enseignement au sein de collèges accueillant des élèves en situation de handicap. Colloque international Situations de handicap et systèmes éducatifs. Analyses comparatives, AFEC/CRHES/Université de Lyon II, May 2003, Lyon, France. hal-02561069

**HAL Id: hal-02561069**

**<https://inshea.hal.science/hal-02561069>**

Submitted on 3 May 2020

**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.

Garel, J.-P. (2003). Adaptations de l'enseignement au sein de collèges accueillant des élèves en situation de handicap. Actes du colloque international *Situations de handicap et systèmes éducatifs. Analyses comparatives* (CD-rom). AFEC/CRHES/Université de Lyon II, Lyon, 26-28 mai.

## **Adaptations de l'enseignement au sein de collèges accueillant des élèves en situation de handicap**

Jean-Pierre Garel

Centre national d'Études et de Formation pour l'Enfance Inadaptée, Suresnes (France)

La réussite scolaire d'élèves en situation de handicap est liée à l'adaptation de l'enseignement qui leur est dispensé. La nécessité de s'adapter à la singularité de chacun et chacune fait toutefois courir le risque de mettre excessivement l'accent sur ce qui les distingue, au détriment de ce qui les unit aux autres, et de minorer les exigences d'apprentissages compatibles avec leurs possibilités. Comment conjuguer la différenciation de l'enseignement avec le maintien d'exigences permettant leur accomplissement optimal et l'accès à une culture commune ? Comment prendre en compte ces élèves dans leurs différences sans les y réduire ?

Ces questions sous-tendent une étude que nous avons conduite en 2002 dans deux collèges d'un département français, le Puy-de-Dôme, qui accueillent chacun des populations différentes dans le cadre d'Unités pédagogiques d'intégration (Upi) qui y sont implantées. Dans l'un de ces collèges, situé à Riom, les jeunes présentent d'importants troubles cognitifs ; dans l'autre, à Clermont-ferrand, ils sont atteints d'une déficience motrice.

De cette étude, nous considérerons trois aspects permettant de comparer les adaptations de l'enseignement qui sont mises en œuvre dans ces deux établissements : l'organisation de l'enseignement, la démarche didactique et l'attitude des enseignants à l'égard des élèves.

### **1. L'organisation de l'enseignement**

#### **1. 1. Les critères d'accueil**

- Au collège de Riom, les élèves, qui sont dans leur majorité porteurs d'une trisomie 21, doivent pouvoir assumer les impératifs de la vie en collectivité et manifester des capacités cognitives permettant d'accéder à des activités scolaires adaptées, mais le niveau scolaire ne constitue pas un critère d'accueil. Si certains de ces élèves savent lire, la plupart ont des compétences d'un niveau de grande section de maternelle ou de début de cours préparatoire.

- Au collège de Clermont-Ferrand, la référence aux normes scolaires s'impose davantage aux élèves atteints d'une déficience motrice. Ils peuvent être admis dans cet établissement sans avoir le niveau scolaire de la classe ordinaire à laquelle ils sont affectés, mais leurs capacités cognitives doivent leur permettre, à terme et selon des modalités de travail adaptées, de suivre les programmes scolaires de leur classe de référence. Les élèves dont on pense qu'ils n'ont pas ces capacités sont scolarisés dans un autre collège, où est implantée une Segpa (section d'enseignement général et professionnel adapté) qui offre la possibilité d'une intégration jugée mieux adaptée.

#### **1. 2. L'individualisation des parcours scolaires**

- Au collège de Riom, des projets individualisés sont élaborés pour une année, en lien avec des structures spécialisées, par exemple un institut médico-éducatif (IME) ou médico-professionnel (IMpro), ou encore un service de soins et d'éducation spécialisée à domicile (Sessad).

En fonction de son projet, l'élève bénéficie d'activités scolaires de deux à six demi-journées par semaine. Le reste du temps, il regagne l'établissement spécialisé ou participe à des activités éducatives au collège. Si ses compétences scolaires le lui permettent, il peut être intégré individuellement dans

une classe de Segpa pour en suivre l'enseignement dans une ou plusieurs disciplines. Mais ce n'est pas le cas le plus fréquent.

Une intégration collective est mise en œuvre en EPS (éducation physique et sportive), pour certaines activités, et en langue, pour un travail sur une culture étrangère, en l'occurrence anglaise et espagnole, selon une formule originale : dans le cadre d'une heure supplémentaire accordée à une classe ordinaire, ce sont les élèves de cette classe qui assurent l'enseignement, sous forme de tutorat, à leurs camarades de l'Upi. En dehors de ces temps d'intégration collective, la majorité des élèves de l'Upi sont exclusivement entre eux pour la plupart des enseignements.

À partir de seize ans, les jeunes commencent une formation professionnelle dans le cadre de la Segpa du collège ou d'ateliers professionnels extérieurs, situés au sein d'autres collèges ou d'un IMpro.

- Au collège de Clermont-Ferrand, le projet individualisé des élèves présentant une déficience motrice est établi pour chaque année scolaire mais révisable en cours d'année, notamment en cas d'opération chirurgicale.

Les élèves sont affectés individuellement à une classe ordinaire du collège. Certains sont intégrés totalement, c'est-à-dire participent à tous les cours au sein de leur classe de référence, d'autres partiellement. Dans ce cas, ils sont le plus souvent inscrits au Centre national d'enseignement à distance (Cned) pour les disciplines dont ils ne suivent pas l'enseignement avec leur classe, principalement les mathématiques et dans une moindre mesure le français. Ils travaillent alors dans la salle de l'Upi avec un enseignant spécialisé. La décision de les inscrire au Cned, prise pour une année scolaire, est reconduite autant de fois qu'il est jugé nécessaire.

L'enseignement de l'EPS donne lieu à une organisation particulière. Deux possibilités sont offertes : l'élève peut participer aux cours avec sa classe, en fonction de la compatibilité de l'activité physique avec ses possibilités, ainsi qu'à une séance hebdomadaire d'une heure rassemblant exclusivement des élèves de l'Upi.

### **1. 3. Les personnels impliqués dans l'enseignement**

- À Riom, les cours de français et de mathématiques sont assurés par des enseignants spécialisés. Pour d'autres disciplines, ce sont des professeurs de collège qui enseignent aux élèves de l'Upi regroupés. Ils sont éventuellement accompagnés d'un enseignant spécialisé (en géographie, technologie, musique, sciences physiques, sciences de la vie et de la terre, et EPS pour une séance spécifique). Interviennent également des professeurs de lycée professionnel qui enseignent aux élèves de la Segpa du collège. Ces enseignements séparés n'excluent pas que les élèves se rencontrent à l'occasion d'activités communes. Ainsi, en sciences de la vie et de la terre, le professeur a travaillé sur un même thème avec les élèves de l'Upi et avec les autres. Ce qui a permis à tous de se retrouver autour d'un projet de construction d'un espace paysager au sein du collège.

Par ailleurs, des éducateurs relevant de structures spécialisées interviennent auprès des élèves de l'Upi au sein de l'établissement, par exemple dans le cadre des ateliers professionnels et d'une activité théâtrale.

- À Clermont-Ferrand, les interventions pédagogiques des enseignants spécialisés peuvent s'effectuer en situation individuelle ou auprès d'un petit groupe, selon différentes modalités :

- \* ils enseignent aux élèves de l'Upi des disciplines qui ne donnent pas lieu à une intégration au sein de leur classe ;
- \* ils assurent un soutien pédagogique dans les disciplines où s'en manifeste le besoin ;
- \* ils fournissent une aide aux devoirs ;
- \* ils aident les élèves à organiser leur travail.

Quant aux professeurs du collège, ils enseignent aux élèves intégrés dans les classes dont ils ont la responsabilité et assurent éventuellement un soutien pédagogique à l'un ou plusieurs d'entre eux.

## **2. La démarche didactique**

On distinguera les contenus d'enseignement qui sont retenus et les adaptations didactiques à des difficultés rencontrées par les élèves. Dans les deux collèges, les enseignants sont confrontés à des difficultés dont la formulation générale identique cache des spécificités propres à chacune des populations considérées et à chacun des élèves. Au sein des deux établissements, on rencontre des difficultés d'expression orale et des difficultés cognitives, mais elles sont de nature différente et nécessitent des approches particulières.

### **2.1. Les contenus d'enseignement**

- À Riom, les contenus d'enseignement relèvent des programmes scolaires de l'école primaire. S'y ajoutent des connaissances pratiques, concernant par exemple la monnaie, la lecture de l'heure, dont la maîtrise participe à l'autonomie dans la vie quotidienne et donc à l'insertion sociale et professionnelle.
- À Clermont-Ferrand, la référence aux programmes de la classe dans laquelle est intégré un élève avec une déficience motrice s'accompagne parfois d'un décalage par rapport à la norme. Le programme du Cned, retenu pour certains élèves, n'est donc pas obligatoirement celui de leur classe de référence. Selon leur niveau scolaire et les aléas de leur scolarité, dus par exemple à une opération chirurgicale, le programme normal d'une année peut être étalé sur une durée plus longue. Inversement, un élève qui a accumulé dans une discipline un important retard par rapport au niveau de sa classe peut être en mesure de le rattraper en effectuant durant une seule année scolaire un travail s'échelonnant d'ordinaire sur plusieurs. Dans ces conditions, le fait de ne pas être au niveau scolaire normalement requis dans une discipline n'est pas un obstacle au passage dans la classe supérieure, pas plus que l'âge.

### **2. 2. Adaptations à des difficultés d'expression orale**

- La parole des adolescents porteurs d'une trisomie 21 n'est pas toujours tout à fait compréhensible, faute d'un vocabulaire adapté et d'une prononciation suffisamment claire. Systématiquement, les adultes corrigent les élocutions défectueuses et introduisent le vocabulaire adapté.
- Les difficultés d'expression orale que rencontrent certains élèves avec une déficience motrice sont d'un autre ordre. Des troubles du langage oral peuvent accompagner leurs incapacités motrices, induisant une articulation approximative et une lenteur dans l'expression qui invitent les professeurs à s'adapter, particulièrement lorsque l'élève est présent au sein d'une classe ordinaire. Permettre à un tel élève de participer oralement avec bénéfice implique de ne pas exiger de lui une prise de parole trop longue. Devant l'impatience suscitée par la lenteur de son expression et exprimée par les autres élèves, un enseignant reconnaît qu'il peut être tentant de ne plus lui donner la parole. Ce à quoi il s'est refusé, préférant adapter son exigence.

### **2. 3. Adaptations à des difficultés cognitives**

- Avec les élèves présentant une déficience intellectuelle, la compréhension des informations fait l'objet d'une attention particulière. C'est notamment le message oral qui risque de ne pas être toujours bien compris. Plutôt que de recourir à un langage infantile, il est reformulé et, éventuellement, accompagné de gestes significatifs. Ces adaptations ne vont pas à l'encontre de l'acquisition d'un vocabulaire nouveau. Elles en sont une condition.

Si une question posée à un élève risque d'être trop abstraite, elle est redoublée par des questions secondaires qui orientent l'élève vers la réponse attendue. Ainsi, la question « est-ce que c'est pareil ? » suppose la capacité à mobiliser plusieurs critères pour pouvoir répondre. Des questions du type « est-ce que ces deux objets sont de la même couleur ? » guident vers la réponse.

La compréhension des consignes est d'autant plus difficile qu'elles sont données collectivement. Parfois surprotégés dans leur environnement familial, ces élèves ont du mal à accepter que le professeur ne s'occupe pas d'eux exclusivement. C'est pourquoi une consigne collective est rappelée individuellement et, au besoin, adaptée.

- Concernant les élèves avec une déficience motrice, les enseignants évoquent la fréquence de difficultés visuo-spatiales, notamment en géographie, à l'occasion de repérages sur une carte, et en mathématiques. Il s'agit de difficultés cognitives spécifiques qui peuvent affecter des élèves qui sont

atteints d'une infirmité motrice cérébrale (IMC). La lésion cérébrale peut en effet être à l'origine d'une dyspraxie visuo-spatiale. Cette pathologie ne met pas en cause l'intelligence des jeunes concernés, mais elle induit des troubles qui sont source d'échec scolaire s'ils ne sont pas palliés par des stratégies pédagogiques adaptées.

### **3. L'attitude à l'égard des élèves**

On s'arrêtera ici sur les exigences posées aux élèves et sur l'attention à leur égard.

#### **3. 1. Des règles de vie scolaire qui s'imposent à tous**

Dans les deux collèges, on est attentif à ce que la déficience des élèves ne soit pas le prétexte à une quelconque mansuétude par rapport aux règles de la vie scolaire, concernant par exemple la ponctualité, l'assiduité et le respect des personnes.

#### **3. 2. L'adaptation des exigences d'apprentissage**

Le risque d'une attitude surprotectrice est évoqué par des enseignants des deux collèges, mais l'altération du corps qui se manifeste souvent en cas de déficience motrice accroît ce risque. Des professeurs confient qu'il leur est arrivé de céder à une compassion excessive et qu'ils s'efforcent de la surmonter lorsqu'elle fait obstacle à l'enseignement et à l'intégration.

L'évaluation des productions scolaires témoigne de l'adaptation aux possibilités des jeunes et des ambitions que l'on nourrit à leur égard. En l'occurrence, les élèves présentant d'importants troubles cognitifs ne sont pas évalués par rapport aux compétences exigées des élèves de leur âge mais en fonction des objectifs établis pour chacun d'eux. Quant aux élèves avec une déficience motrice, ils sont évalués selon les mêmes critères que leurs camarades valides mais bénéficient éventuellement de conditions de travail particulières. Ainsi, une tierce personne peut écrire sous leur dictée pour pallier la maladresse et la lenteur de leur écriture.

#### **3. 3. L'attention à l'égard des élèves**

L'attention des enseignants aux besoins des élèves est aux yeux de ces derniers un élément important qui les aide à surmonter les difficultés que parfois ils rencontrent : « Quand on a des problèmes, dit une adolescente atteinte d'une déficience motrice, on peut leur en parler. »

L'attention se manifeste également par la confiance dont bénéficient les élèves. C'est pour l'un d'eux l'élément évoqué en premier parmi ceux qui contribuent à sa réussite : « Les profs, des fois ils nous encouragent, ils nous disent “ mais si, tu vas y arriver ”, et on se rend compte qu'on y arrive. Ils ont confiance en nous. »

De même, les enseignants auprès d'élèves avec une déficience intellectuelle insistent sur la nécessité de renforcer, au quotidien, leur investissement dans leurs activités scolaires par des paroles valorisantes sans être leurrantes.

Ajoutons que les élèves en situation de handicap n'apprécient l'attention qui leur est portée que dans la mesure où ils ne la ressentent pas comme une stigmatisation. Certains d'entre eux, atteints d'une déficience motrice, refusent parfois des adaptations qui leur seraient bénéfiques mais qui auraient l'inconvénient, à leurs yeux et aux yeux des autres, de marquer leur différence. Le désir d'être plus ou moins comme les autres a également été rencontré chez des élèves avec une déficience intellectuelle du collège de Riom, dans leur recherche de relation prédominante avec des camarades extérieurs à l'Upi, alors que d'autres, au contraire, ont tendance à rester entre eux.

### **4. L'adaptation de l'enseignement au regard d'une école inclusive**

Les modalités de l'enseignement mises en œuvre dans les collèges étudiés ne correspondent pas totalement aux caractéristiques d'une école inclusive, telles que celles mises en avant par certains de ses promoteurs reconnus (Armstrong, 2001). Selon eux :

- l'école ordinaire n'a pas à poser des conditions à l'accueil des élèves : tous et toutes y ont leur place, quelles que soient leurs capacités ;

- la scolarisation à temps plein en classe ordinaire doit être la règle, à l'opposé d'une intégration partielle ;
- toute classification des élèves selon les catégories en vigueur dans l'éducation spéciale est à rejeter, car elle entraîne des pratiques ségrégatives.

On peut donc s'interroger sur la pertinence des adaptations que nous avons présentées et sur celle de la catégorisation médicale qui fonde les classifications de l'éducation spéciale.

#### **4. 1. Tous les élèves en classe ordinaire, à temps plein ?**

La scolarisation d'un enfant avec une déficience devrait effectivement relever prioritairement de l'école ordinaire, avec les moyens d'accompagnement nécessaires. L'expérience prouve que des jeunes que l'on pensait incapables de profiter d'une scolarité en collège ont pu y réaliser des progrès substantiels. L'ambition d'accueillir plus largement est donc bien fondée. Toutefois, l'adaptation a actuellement des limites. Même si des déficiences cognitives sévères, par exemple, autorisent plus d'activités partagées avec les élèves « ordinaires » qu'on pourrait le croire *a priori*, pour le plus grand bénéfice de tous, elles constituent néanmoins des obstacles majeurs pour participer à certains enseignements avec les autres.

Dans les conditions actuelles, il ne semble donc pas déraisonnable d'avancer que la scolarisation en établissement ordinaire ne doit pas exclure *a priori* des temps durant lesquels les élèves en situation de handicap suivent un enseignement à part, au sein de l'école ordinaire, de préférence.

#### **4. 2. En finir avec les classifications de l'éducation spéciale ?**

Les classifications induisent des effets pervers. Cependant, dans la mesure où l'on est conscient de la singularité d'un individu, au-delà de la catégorie médicale dans laquelle il s'inscrit, et des multiples influences susceptibles de lui permettre d'échapper au déterminisme de sa déficience ou de sa maladie, mettre un nom sur un trouble ou une atteinte peut contribuer à mieux comprendre ses dysfonctionnements et à recourir à des modalités d'enseignement adaptées. Ainsi, certaines difficultés que rencontrent des élèves atteints d'une déficience motrice à la suite d'une lésion cérébrale sont particulières. Il s'agit de troubles visuo-spatiaux qui nécessitent des adaptations spécifiques, bien documentées, que l'on peut d'autant mieux mettre en œuvre et anticiper que l'on a mis un nom sur la pathologie en question : la dyspraxie visuo-spatiale.

### **Pour conclure**

La pertinence des adaptations de l'enseignement au sein des deux collèges étudiés, dont on a souligné qu'elles ne traduisent pas une conception radicale de l'inclusion, doit être appréciée à l'aune des progrès qu'elles permettent. En l'occurrence, les progrès attendus portent sur le développement des connaissances, des compétences et des capacités de l'élève. C'est là pour l'école un enjeu essentiel : permettre aux jeunes en situation de handicap d'être instruits et éduqués jusqu'au niveau le plus élevé qu'ils peuvent atteindre pour accroître leur autonomie et leur participation sociale.

Les adaptations de l'enseignement montrent des différences notables entre les deux établissements scolaires (voir le tableau en annexe). Leur pertinence paraît tenir à leur diversité et à leur souplesse, autorisant des parcours scolaires tracés selon des voies multiples en fonction de la singularité des élèves, avec des possibilités de bifurcation permettant à chacun d'atteindre un but à la mesure de ses capacités.

La différenciation des parcours et les mises à l'écart de la classe ordinaire ne s'opposent pas au maintien et à la recherche, autant que possible, de références communes, pédagogiques, éducatives et culturelles. Sans doute des progrès doivent-ils être poursuivis pour favoriser un enseignement rapprochant davantage les élèves en situation de handicap des autres. On peut notamment s'interroger sur le fait que certaines disciplines soient enseignées en collège à des jeunes atteints d'une déficience motrice, même s'ils présentent des difficultés cognitives spécifiques, par des personnels du premier degré. Toutefois, on ne doit pas perdre de vue que l'objectif n'est pas de maintenir ou d'amener l'élève coûte que coûte au plus près de la norme. Il s'agit de le conduire au plus haut de ses

possibilités, avec, autant que de besoin, des aides et des détours par rapport aux exigences et aux modalités de travail qui s'imposent habituellement à tous.

	<b>COLLÈGE ACCUEILLANT DES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES TROUBLES COGNITIFS IMPORTANTS</b>	<b>COLLÈGE ACCUEILLANT DES ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE MOTRICE</b>
<b>Niveau scolaire requis pour être accueilli au collège</b>	Loin de la norme	Proche de la norme
<b>Projet individualisé</b>	Élaboré pour l'année en cours	Révisable en cours d'année
<b>Temps d'enseignement dispensé aux seuls élèves de l'Upi, regroupés</b>	Important. Concerne plusieurs disciplines	Uniquement pour une part du temps d'EPS
<b>Temps d'enseignement en situation d'intégration collective</b>	En EPS et pour des activités en anglais et en espagnol	Aucun
<b>Temps d'enseignement en situation d'intégration individuelle</b>	Dans les classes de la Segpa essentiellement, pour quelques élèves	Dans les classes ordinaires, pour tous les élèves et la plupart des enseignements
<b>Temps partagé avec un établissement spécialisé</b>	Important pour certains élèves	Aucun
<b>Intervention d'éducateurs spécialisés au sein du collège</b>	Fréquente, par exemple dans le cadre des ateliers professionnels	Rare
<b>Contenus d'enseignement</b>	Éloignés des normes scolaires en vigueur pour un âge donné	En référence aux normes scolaires
<b>Démarches pédagogiques</b>	Prennent en compte une efficacité intellectuelle globalement réduite	Prennent en compte une efficacité intellectuelle globalement normale conjuguée à des difficultés cognitives spécifiques, dues notamment à une lésion cérébrale
<b>Soutien pédagogique assuré par des professeurs du collège</b>	Non	Oui
<b>Formation professionnelle</b>	À partir de 16 ans	Non

#### *Adaptations de l'enseignement selon les collèges*

#### **Références bibliographiques et audiovisuelles**

- Armstrong F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue Française de Pédagogie*, n° 134, pp. 87-96.
- Ebersold S. & Magnin C. (dir.) (2003). Les Upi : les élèves en situation de handicap dans le second degré. *La Nouvelle Revue de l'AIS*, n°21, 2<sup>ème</sup> trimestre 2003.
- Films produits par le Cnefei :
  - *Des collégiens parmi les autres. L'intégration en éducation physique et sportive d'élèves présentant un handicap mental*, 40 minutes, 2001.
  - *Une Upi pour élèves présentant une déficience motrice*, 48 minutes, 2003.