



HAL
open science

Décliner les compétences d'apprentissage en activités accessibles, en s'aidant de l'outil informatique

Jaël Vieira, Hélène Terrat, Jack Sagot

► To cite this version:

Jaël Vieira, Hélène Terrat, Jack Sagot. Décliner les compétences d'apprentissage en activités accessibles, en s'aidant de l'outil informatique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2010, 6 hors-série, pp.209-231. hal-04139517

HAL Id: hal-04139517

<https://inshea.hal.science/hal-04139517>

Submitted on 23 Jun 2023

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.

Décliner les compétences d'apprentissage en activités accessibles, en s'aidant de l'outil informatique

Jaël VIEIRA et Hélène TERRAT
Conseillères pédagogiques ASH, Inspection académique du Rhône

Jack SAGOT
Enseignant-formateur à l'INS HEA

Résumé : Trente années après la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées, la loi 2005-102 questionne l'école et son rapport à l'enfant et l'adolescent polyhandicapés. Seuls quelques enseignants, au sein d'équipes spécialisées, exercent actuellement auprès de ces jeunes en très grande dépendance. Les auteurs insistent sur les démarches favorisant le « *devenir élève* » et sur la nécessité d'entreprendre une réflexion approfondie concernant les compétences à enseigner en référence aux programmes scolaires. Ainsi précisent-ils quels sont les objectifs d'apprentissage et la progression pédagogique à envisager avec un public d'élèves polyhandicapés. À titre d'exemple, les auteurs décrivent une programmation d'activités conçues avec l'assistance d'aides techniques (contacteurs) et technologiques (logiciel adapté, synthèse de parole, ordinateur).

Mots clés : Aides techniques (aux enfants polyhandicapés) - Aides technologiques (aux enfants polyhandicapés) - Apprentissages (premiers) - Code (de suppléance) - Communication (avec des enfants polyhandicapés) - Compétences - Dépendance - Informatique adaptée - Multihandicap - Pluridisciplinarité (de l'équipe) - Polyhandicap - Scolarisation.

Turning learning skills into accessible activities with information technology

Summary : Thirty years after the adoption of the general policy law aimed at helping disabled persons, law 2005-102 challenges schools and their approach to children and adolescents with multiple disabilities. Only a few teachers, in specialized teams, now work with these young persons in a situation of great dependency. The authors stress approaches favoring the "*worst pupil*", and underline the need for a close examination of the skills to be taught in the framework of school curricula. These teachers identify the objectives of learning and educational progress to be achieved with pupils with multiple disabilities. As an example, the authors describe a program of activities designed with the help of technical tools (contactors) and technological tools (appropriate software, speech synthesis, computer).

Keywords : Adapted information technology - Code (substitute) - Communication (with children with multiple disabilities) - Dependency - Learning (early) - Multiple disability - Multidisciplinary (team) - Multi-handicap - Schooling - Skills - Technical tools (to help children with multiple disabilities) - Technological tools (to help children with multiple disabilities).

L a loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées rappelle dans sa définition du handicap et dans ses références que tout enfant y compris le jeune

polyhandicapé a droit à l'accès à l'école. Elle confirme donc et élargit les préconisations relatives à la prise en charge éducative des jeunes polyhandicapés détaillées dans la circulaire n° 89-19 du 30 octobre 1989 dans laquelle il est écrit : « *L'éducation pré et parascolaire devrait être tentée chez tout enfant polyhandicapé et poursuivie en fonction des réponses de chacun. [...] L'éducation préscolaire visera à l'acquisition patiente et progressive d'un maximum de "pré-requis" [...] Un effort en vue de l'acquisition de symboles doit toujours être tenté. Pour les uns, il s'arrêtera à la capacité de reconnaître photographies et images, pour beaucoup il ira jusqu'à l'enchaînement d'images illustrant une activité concrète simple. Pour certains on pourra aller jusqu'au maniement de quelques symboles ou à la manipulation simple de quelques chiffres. [...] Des programmes d'éducation "assistée par ordinateur" faits sur mesure peuvent permettre l'actualisation de l'efficacité intellectuelle d'un certain nombre d'enfants polyhandicapés.* »

Ainsi donc, sur le principe, il est reconnu à l'enfant polyhandicapé le droit d'être élève et par voie de conséquence il est demandé aux enseignants de construire un projet de scolarisation avec des objectifs d'apprentissage aussi modestes soient-ils pour cet élève. Au niveau institutionnel, plus encore qu'auparavant cette loi a eu pour conséquence d'accélérer l'arrivée de ces élèves polyhandicapés dans les unités d'enseignement. En effet bon nombre des enseignants spécialisés qui exercent dans ces lieux se trouvent aujourd'hui confrontés à plusieurs de ces élèves atteints d'un handicap grave à expression multiple associant une déficience motrice et une déficience cognitive sévère, voire profonde, entraînant une restriction extrême de leur autonomie et de la communication.

Ces enseignants savent que le projet de scolarisation s'articulera autour de quatre objectifs : l'instauration et le développement d'une communication, l'affirmation de leur identité, la socialisation, et le développement cognitif.

Pour chacun de ces enfants, s'appuyant sur son langage originel composé de mimiques, de gestes, de sons articulés ou de cris, l'enseignant proposera des images qu'il substituera progressivement à des situations ou des éléments réels (objets ou personnes) pour passer de l'objet à sa représentation, de la perception externe immédiate à la perception intériorisée et mémorisée. Il s'agit de chercher à fixer les échanges dans le temps et l'espace, et ainsi d'établir les prémices d'une toute première approche de l'écrit.

En s'appuyant d'abord sur l'identification de photographies évocatrices pour le jeune (famille, animaux de compagnie...), l'enseignant introduit progressivement des représentations plus conventionnelles, plus symboliques conduisant à terme à l'utilisation de codes de suppléance. D'abord très personnalisés, ces codes deviennent des outils de communication collective au sein du groupe classe : pochette et/ou cahier de communication, étiquettes...

Ils peuvent par la suite être dématérialisés et présentés sur ordinateur en fonction des progrès de l'enfant, afin d'offrir la possibilité de vocaliser le message et ainsi d'accroître l'autonomie de l'enfant (cf. le logiciel de communication Mind Express¹).

1. Voir note page suivante.

Au sein de l'institution spécialisée, l'enseignant n'intervient pas seul. Il est membre d'une équipe pluridisciplinaire très spécialisée, comprenant des personnels de soins, des rééducateurs, et des éducateurs avec lesquels il contribue au développement de l'enfant. Ces professionnels (éducateurs, AMP², moniteurs-éducateurs,...) peuvent être amenés à proposer des activités de même type, dont seul le référentiel métier permettra de les distinguer. On peut citer par exemple la proximité possible du travail de l'orthophoniste, du neuropsychologue, de l'éducateur spécialisé et de l'enseignant sur des activités de communication. Il appartiendra en particulier à l'enseignant spécialisé de s'appuyer sur le référentiel de compétences fixées dans les instructions officielles de l'Éducation nationale.

C'est pourquoi, plus que le choix des activités, des outils et des supports adaptés il s'agit de se demander comment l'enseignant doit organiser son action pour accueillir en classe l'enfant ou l'adolescent polyhandicapé. Comment faire d'un jeune polyhandicapé un élève ? Sur quelles compétences scolaires s'appuyer et comment les décliner en activités accessibles ? Quelles démarches et quels outils adaptés mettre en place ?

NÉCESSITÉ DE METTRE EN PLACE UN ENSEIGNEMENT VISANT LE « DEVENIR ÉLÈVE »

Lorsqu'on aborde la scolarisation des enfants ou adolescents polyhandicapés, la question de la première scolarisation est fréquente.

Comment amener ces enfants vers la classe ? Comment leur faire comprendre ce dispositif, les faire entrer dans ce monde social organisé ? Comment leur faire intégrer leur métier d'élève ?

En amont de ces questions directement liées à l'enseignement et auxquelles nous chercherons à répondre par la suite, d'autres questions pourraient être considérées : Qui faire venir en classe ? Quels critères se donnerait une équipe pluridisciplinaire pour évaluer la capacité à entrer en *formation scolaire* ?

Évaluer l'entrée en formation scolaire

La question de l'évaluation diagnostique pour une première scolarisation pourrait sembler polémique à certains : « *Ces enfants sont en âge scolaire. Comme pour tout enfant, ils ont droit à fréquenter l'école, sans condition !* »

« *Le développement très lent de leurs capacités motrices, langagières et cognitives ne leur permet pas d'entrer en formation scolaire. Que feraient-ils en classe ? Ils sont capables d'apprentissage, mais pas scolaires !* »

1. Mind Express est l'un des meilleurs logiciels d'aide à la communication. Il permet de préparer des tableaux de communication, des exercices, ou des jeux éducatifs adaptés au niveau cognitif et aux possibilités physiques d'élèves sévèrement handicapés sur le plan moteur. Son utilisation est simple et rapide aussi bien pour l'enseignant, le thérapeute ou les parents qui l'installent, que pour l'enfant qui compose un message ou réalise un exercice en sélectionnant directement ou indirectement, par arrêt d'un balayage, des images et des pictogrammes. Mind Express vocalise les messages. Le logiciel contient les pictogrammes de la plupart des codes de communication les plus couramment utilisés mais il permet également d'intégrer ses propres pictogrammes et images que l'on peut combiner à l'infini avec les banques graphiques dont il dispose.

Disponibilité : Concepteur <http://www.jabbla.com/software/indexlang.asp>

Distributeur : <http://www.suppleance.fr/> Réf CV 597.

2. Aide médico-psychologique.

« Il est du ressort de l'Équipe pluridisciplinaire d'évaluation de la MDPH³ d'évaluer cela ! »

« Seule une expertise menée en milieu « écologique » par un enseignant notamment, permet d'évaluer cette entrée en formation ! »

Au-delà de ces remarques dont nous rapportons l'essentiel, ce sont bien les choix de l'équipe pluridisciplinaire et les moyens qu'elle se donne qui déterminent l'entrée en formation scolaire. Ainsi, pour toute équipe qui souhaite se pencher sur cette question, voici quelques éléments d'analyse :

- **Présence ou non d'un enseignant spécialisé**

À partir des programmes d'enseignement et d'un référentiel de compétences, l'enseignant peut proposer des situations d'apprentissage en s'appuyant sur des démarches et des outils qui lui sont propres. Son objectif général est de permettre aux élèves de « *mettre en route* » leur pensée – aussi débutante soit-elle – et d'appréhender leur environnement à partir d'un traitement plus cognitif. Ses compétences lui permettent notamment d'observer et d'évaluer une certaine appétence scolaire.

- **Définition de critères sur lesquels l'ensemble de l'équipe peut travailler**

Chacun des professionnels travaillant avec l'enfant ou l'adolescent polyhandicapé a ses démarches spécifiques, mais aussi partagent des objectifs communs. Ainsi par exemple, chacun est-il concerné par l'entrée en formation scolaire de l'enfant. Il devient alors nécessaire de se fixer des repères communs pour faciliter l'échange et la prise de décision. Voici des exemples de critères que pourraient se donner une équipe : L'enfant est-il capable de communiquer ses besoins, son ressenti, une idée. D'exprimer son souhait à agir ? L'enfant a-t-il une certaine conscience de son action sur le monde ? L'enfant connaît-il l'enseignant, et est-il prêt à lui faire confiance ? L'enfant a-t-il une compréhension de l'école (ce que c'est, ce qui s'y fait) ?...

- **Âge d'entrée en formation**

À tout âge, l'apprentissage est possible. Plus il est initié tôt, plus l'enfant aura pris l'habitude d'utiliser sa pensée : en regard d'éléments neuropsychologiques, cet entraînement permet aux chaînes nerveuses et aux connexions neuronales de se développer et se fixer. S'il existe une lésion et qu'une fonction est atteinte (et on sait combien cela est souvent le cas chez un enfant polyhandicapé), les neurones ont la capacité à se réorganiser, à modifier leurs connexions pour compenser le manque. C'est ce que l'on appelle la *plasticité neuronale*. Cette plasticité est possible chez l'enfant lorsque son cerveau est en plein développement, durant la phase de « *synaptogénèse concurrente* ». Durant cette phase, sous l'action de la stimulation environnementale, de nouvelles chaînes nerveuses peuvent se créer. Cette synaptogénèse concurrente atteint son apogée à l'âge de 12 ans environ : d'où l'urgence de mettre en place des stimulations très tôt (y compris dans le cadre d'apprentissages scolaires). Par ailleurs, un apprentissage continué tard permet de prendre en compte la lenteur d'acquisition de ce public polyhandicapé : tout met plus de temps et l'on se rend compte que des grands adolescents effectuent et consolident des apprentissages. Parce que l'on ne peut aborder cette question que

3. Maison départementale des personnes handicapées.

de manière individualisée, on ne pourra envisager l'entrée en formation qu'après une phase de bilans médicaux pendant laquelle on aura recherché d'éventuels obstacles – notamment d'un point de vue sensoriel –, la meilleure installation possible et le traitement de difficultés physiologiques graves.

Un travail pluridisciplinaire pour préparer la venue en classe

Quel que soit le choix d'une équipe par rapport aux enfants ou adolescents qui viennent en classe, il existe une réelle nécessité de réfléchir en amont à leur entrée en classe.

Témoignage d'une enseignante

« Éléna entre pour la première fois dans la classe. Le premier jour s'avère très difficile. Éléna vient volontiers, mais une fois en classe, elle reste passive, se plaint de plus en plus fort, se mord les doigts. Une seule activité l'apaise temporairement : le chant d'une comptine. Il faudra une quinzaine de jours pour qu'elle commence à participer aux jeux proposés lors de l'accueil notamment en manipulant les objets. Mais elle ne maintient pas l'activité sur la durée et ne semble pas comprendre ce que l'on attend d'elle dans le cadre d'activités plus scolaires. Éléna ne produit pas, bien que les adaptations semblent convenir. Avec du recul, je me rends compte qu'un élément essentiel n'a pas été pris en compte : était-elle prête à venir ? Autrement dit, avait-elle assez d'assurance en elle et vis-à-vis de l'enseignant pour accepter de venir et de le montrer ? J'ouvre là la porte d'un domaine que je n'avais pas considéré auparavant : le contrôle des émotions et leurs répercussions sur l'apprentissage, notamment l'acceptation du fameux « contrat didactique ». Par ailleurs, savait-elle ce qu'elle venait faire en classe ? Est-ce que venir en classe avait réellement du sens pour elle ? Ordinairement, c'est la famille qui se porte garante de cet apprentissage-là auprès de l'enfant de trois ans, ce qui crée du désir et le met en projet. Ainsi s'acquiert pour lui le sens du mot « école ». Il me semble qu'Éléna n'avait ni assez confiance en elle, ni assez confiance en moi pour se laisser aller à découvrir ce nouvel espace-temps. Pas plus qu'elle ne comprenait ce que j'attendais d'elle ! »

« L'enfant connaît-il l'enseignant et est-il prêt à lui faire confiance ? » et « L'enfant a-t-il une compréhension de l'école (ce que c'est, ce qui s'y fait) ? » sont deux critères pour lesquels, si l'on veut un jour pouvoir y répondre par l'affirmative, l'équipe doit se mobiliser, et mettre en place un projet pluridisciplinaire (notamment entre l'enseignant et les éducateurs spécialisés). Car comprendre ce qu'est l'école s'apprend !

- Les éducateurs du groupe de vie contribuent à aider l'enfant à comprendre l'école et à se mettre en projet, par des actions simples d'information (par exemple, s'il existe dans l'établissement un référentiel « pictos » commun à tous, un pictogramme dédié à « l'école » peut exister. Ou, à chaque fois qu'un déplacement amène à passer devant la classe, une identification du lieu classe et une explication peut être effectuée).
- L'enseignant peut également intervenir au sein du groupe de vie pour apprendre à connaître les enfants (et inversement !), et leur proposer des activités de la classe (par exemple, l'enseignant propose un jeu collectif à 2 ou 3 enfants. Ses objectifs pourraient être : aider les enfants à agir sur le monde par des actions gestuelles et/

ou cognitives simples, susciter toute forme d'interaction entre enseignant/enfant et enfant/enfant pour apprendre à se connaître).

Une organisation de classe permettant aux enfants ou adolescents d'accéder à leur statut d'élève

Arriver à l'école pour la première fois – mais aussi après – demande à l'enfant ou à l'adolescent de revêtir un statut social: le statut d'élève. Passer d'enfant à élève s'apprend, le cadre scolaire est un milieu « artificiel » créé pour apprendre. Devenir élève, c'est accéder à une certaine vie sociale qui véhicule des codes et des règles. Être élève demande notamment:

- de développer des attitudes personnelles (accepter et s'engager dans la relation d'apprentissage proposée par l'enseignant) et sociales (entrer en interaction avec les autres car on n'apprend pas seul),
- de respecter des règles de fonctionnement (un règlement de classe, par exemple),
- d'accepter les contraintes de l'apprentissage (temporelles, spatiales, matérielles),
- de développer un certain degré d'autonomie et d'initiative pour oser exécuter et prendre conscience de ce qui est réalisé.

Du fait des nombreuses limitations des élèves polyhandicapés, l'enseignant se doit d'engager une réflexion autour de l'apprentissage des compétences sociales, et de celles relevant de la prise d'autonomie et d'initiative. Ces apprentissages se révèlent même constituer une priorité – tout comme pour les autres professionnels intervenant auprès des enfants.

Parce qu'elles sont (trop) transversales, ces compétences à développer ne peuvent faire l'objet d'un apprentissage si elles ne sont pas contextualisées dans une démarche, dans un dispositif, avec des supports propres à l'enseignant. C'est pour cela qu'il faut mettre en place différents contextes pour permettre aux élèves d'acquérir des éléments de ces compétences.

Quelle réponse pédagogique peut apporter l'enseignant ?

On présente ici un exemple de ce qui a pu être mis en place dans un IMP ⁴, avec un petit groupe de quatre élèves polyhandicapés :

Il s'agissait d'organiser un groupe de vie pédagogique où les **rituels** favorisent l'apprentissage social, et de proposer un dispositif qui permette aux élèves d'entrer en classe en leur donnant le temps de « devenir élève ».

Un rituel est une séquence d'actions stéréotypées et organisées dans le temps. Le rituel n'est pas spontané: au contraire, il est *réglé, fixé, codifié*, et le respect de la règle en garantit l'efficacité. Ainsi, plus qu'une action répétitive, le rituel est porteur de sens. Il assure des fonctions sociales: il délimite et fixe des règles, il soutient et renforce les liens dans un groupe, il permet le « vivre ensemble » en offrant le sentiment d'être « soi comme un autre ». Il permet d'entrer dans un réseau d'attentes mutuelles: les élèves attendant du maître qu'il organise et laisse le dispositif en place de manière à ce que chaque matin on rejoue les rapports aux objets, et le maître attendant des élèves qu'ils sachent s'y prendre, qu'ils connaissent les manières de faire avec tel objet pour passer à un autre objet. Ainsi, les rituels permettent d'entrer dans un contrat didactique.

4. Institut médico-pédagogique.

Voici deux exemples de rituels mis en place par l'enseignante de l'IMP :

Le jeu individuel		
Objectifs d'apprentissage	Activités support	Adaptations
<p>Autonomie : s'engager dans l'activité en comprenant son pouvoir d'action, être capable de mener le jeu à son terme, demander de l'aide dans sa réalisation.</p> <p>Initiative : choisir son jeu et garder trace de ce choix, expliquer ce jeu à d'autres.</p> <p>(Maths : être capable de nommer, trier, catégoriser, ranger, comparer des objets selon un critère défini).</p>	<p>Des jeux de mathématiques en rapport avec les formes, les grandeurs et l'organisation de données.</p> <ul style="list-style-type: none"> - puzzles, - encastremements, - dominos, - memory, - jeux de tri. 	<p>Matérielles : Taille des jeux pour une meilleure manipulation, quantité plutôt réduite des objets à manipuler, utilisation de l'ordinateur (logiciels Pictimages⁵ et Genex⁶) et matériel informatique adapté pour compenser une motricité fine défaillante (mêmes jeux sur ordinateur).</p> <p>Humaines : présence de l'adulte pour aider à la manipulation et/ou rappel de consignes si nécessaire.</p> <p>Démarches/outils : passer par la démonstration si nécessaire, création d'une fiche gardant trace du choix du jeu, permettre aux élèves de décrire les jeux (mise en lien entre le jeu et une action, entre le jeu et le matériel correspondant...) en « écrivant » dans le cahier de classe.</p>

L'appel		
Objectifs d'apprentissage	Activités support	Adaptations
<p>Compétences sociales : jouer son rôle dans les activités scolaires en participant, regarder les autres et interagir avec eux à bon escient.</p> <p>Autonomie : exécuter des tâches simples de tri, lecture et comptage</p> <p>(Lire : reconnaître globalement les prénoms de la classe en s'appuyant sur des éléments de lecture (longueur de prénoms, initiales, accents...).</p> <p>Maths : dénombrer les personnes présentes en utilisant la suite orale des nombres).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - placer sa photo, - présents/absents, - lire les prénoms, - compter les personnes. 	<p>Matérielles : supports suffisamment grands et plastifiés pour une meilleure manipulation, des références affichées en classe.</p> <p>Humaines : un rappel clair des verbes d'actions liés aux consignes par gestes, pictos (« montrer, lire, compter »), si nécessaire étayage pour repérer des lettres connues dans les prénoms ou pour organiser les photos en vue d'un comptage.</p> <p>Démarches : amener petit à petit les élèves à lire leur prénom dans d'autres contextes et à l'écrire sur ordinateur (logiciel Pictop⁷), proposer des situations variées de comptage en dehors de ce rituel : <i>l'objectif étant que les élèves comprennent que ces actions scolaires (montrer, lire, compter) se retrouvent dans beaucoup d'activité de la vie quotidienne.</i></p>

5. Pictimage est un logiciel qui permet à partir d'une banque d'images que l'enseignant dispose : - de communiquer en composant des messages sous la forme d'une suite d'images ordonnées ; - de décrire une image de référence à partir de pictogrammes ; - de catégoriser et de classer des images afin d'accéder à la notion de concept. Toutes les images sont sélectionnables à la souris ou à l'aide d'un contacteur associé à un balayage. Chaque image peut être définie par un label qui peut être vocalisé. Pictimage est essentiellement un outil pour développer et structurer la communication. Disponibilité : INS HEA.
6 et 7. Voir notes page suivante.

Témoignage d'une enseignante

« La mise en place de ces rituels a réellement permis aux élèves de progresser dans leur compréhension de leur statut d'élève. Lorsque l'on compare les compétences sociales, d'autonomie et d'initiative entre le début d'année et plusieurs mois après le début de la scolarisation, on peut affirmer qu'ils sont devenus élèves. Les repères proposés, dans le cadre d'un déroulement de classe ritualisé, assurent bien une socialisation scolaire. Cela a demandé du temps ! Je n'ai pu valider des progrès qu'à partir d'observations fines, après environ 6 mois de fréquentation régulière de la classe. Par ailleurs, pour certains des élèves, les objectifs d'apprentissage poursuivis n'ont pas tous été atteints dans l'année. Toutefois, au moins un objectif dans les domaines des compétences sociales, d'autonomie et de prise d'initiative a pu être validé pour tous, ce qui témoigne bien de réels progrès dans l'attitude scolaire. À noter que les apprentissages d'ordre disciplinaire (dans les domaines de la maîtrise de la langue et des mathématiques) énoncés dans le tableau n'ont commencé à être considérés par les élèves qu'après ce long temps d'apprentissage du 'devenir élève' »

Ainsi, envisager une scolarisation avec des enfants polyhandicapés requiert la possibilité de mener une réflexion pluridisciplinaire sur la dimension de l'accueil dans la classe. Mais la réflexion de l'enseignant doit aller encore plus loin...

NÉCESSITÉ D'ENTREPRENDRE UNE RÉFLEXION APPROFONDIE SUR LES COMPÉTENCES À ENSEIGNER

Témoignage d'une enseignante

« À l'IMP, dans la mesure où les élèves que j'accueillais n'avaient jamais été scolarisés, mon objectif prioritaire d'apprentissage tournait autour de leur statut d'élève. Mais, cet apprentissage ne peut se réaliser « dans l'absolu ». Il a besoin d'un support. En tant qu'enseignante, mon support d'apprentissage ne peut être qu'en lien avec les disciplines scolaires. Ainsi, pour chaque séance préparée, je fixais un objectif d'apprentissage dans le domaine du « devenir élève » et un objectif dans un domaine disciplinaire. Entre la rentrée et les congés de février, l'essentiel de mon travail s'est organisé

6. Génex est un environnement de programmation d'activités pédagogiques. Il permet à l'enseignant de déposer sur des étiquettes-supports ou directement sur l'écran de l'ordinateur, des textes, des images fixes ou animées, des sons (bruits ou mélodies)... et des boutons-fonctions qui animeront l'ensemble des objets qui pourront être sélectionnés à la souris ou à l'aide d'un contacteur associé à un balayage. Combinés à l'infinie, les objets de Génex deviendront le support d'un grand nombre d'activités d'apprentissage. Disponibilité : INSHEA, http://www.inshea.fr/page_generique.php?id_menu=53
7. Pictop est un logiciel qui permet d'écrire à l'aide d'étiquettes textuelles (des lettres, des syllabes, des mots ou des phrases) que l'enseignant devra préparer préalablement et que l'élève combinerà en les sélectionnant à la souris ou à l'aide d'un contacteur associé à un balayage. Tout ce qui est manipulé par l'enfant est immédiatement vocalisé. Pictop est un outil d'accompagnement de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Disponibilité : INS HEA, http://www.inshea.fr/page_generique.php?id_menu=53

autour des rituels d'entrée en classe, dans le déroulement desquels j'observais que les élèves progressaient pour « devenir élève ». Par contre, l'objectif que je fixais, notamment en lien avec « l'appropriation du langage » et « la découverte de l'écrit », n'était que rarement réalisé... J'ai réellement observé une entrée dans un apprentissage « disciplinaire » qu'après environ six mois de scolarisation. Peut-être parce que l'objectif d'apprentissage disciplinaire n'était pas assez bien défini, encore trop éloigné de leur niveau d'acquisition... Peut-être parce qu'avant de s'engager dans un apprentissage « disciplinaire », l'élève doit avoir acquis des compétences relevant du « devenir élève »...

En tout état de cause, ces élèves ont une capacité cognitive limitée. L'énergie qu'ils ont dépensé pour devenir élève ne leur permettait peut-être pas d'être disponibles pour tout autre objectif d'apprentissage. »

Entrer dans un apprentissage « disciplinaire » et accepter le contrat didactique proposé par l'enseignant demande beaucoup de temps à un élève polyhandicapé. Une fois que l'élève se montre disponible à cet apprentissage, comment organiser l'enseignement ?

Nous constatons que les textes officiels qui régissent la programmation des enseignements s'appuient sur des compétences qui ne sont pas immédiatement accessibles à un public de jeunes polyhandicapés. Il devient alors nécessaire à l'enseignant de décliner les orientations proposées en objectifs d'apprentissage adaptés et réalistes.

Avant tout, l'enseignant doit se dégager de l'idée de se référer exclusivement aux programmes de la classe d'âge de l'élève polyhandicapé car son développement cognitif ne lui permettrait pas de s'engager dans de tels apprentissages... La première adaptation à proposer est alors de s'appuyer sur les programmes de l'école maternelle. Cela n'exclut pas que les activités support mises en place soient différentes selon l'âge des élèves accueillis en classe : par exemple, pour travailler avec l'enfant polyhandicapé à l'identification des différentes parties de son corps, l'enseignant utilisera une poupée ; alors que pour un élève polyhandicapé adolescent, un exercice créé sur Genex à partir de la photographie d'une personne pourra être proposé.

Définir précisément la compétence à travailler

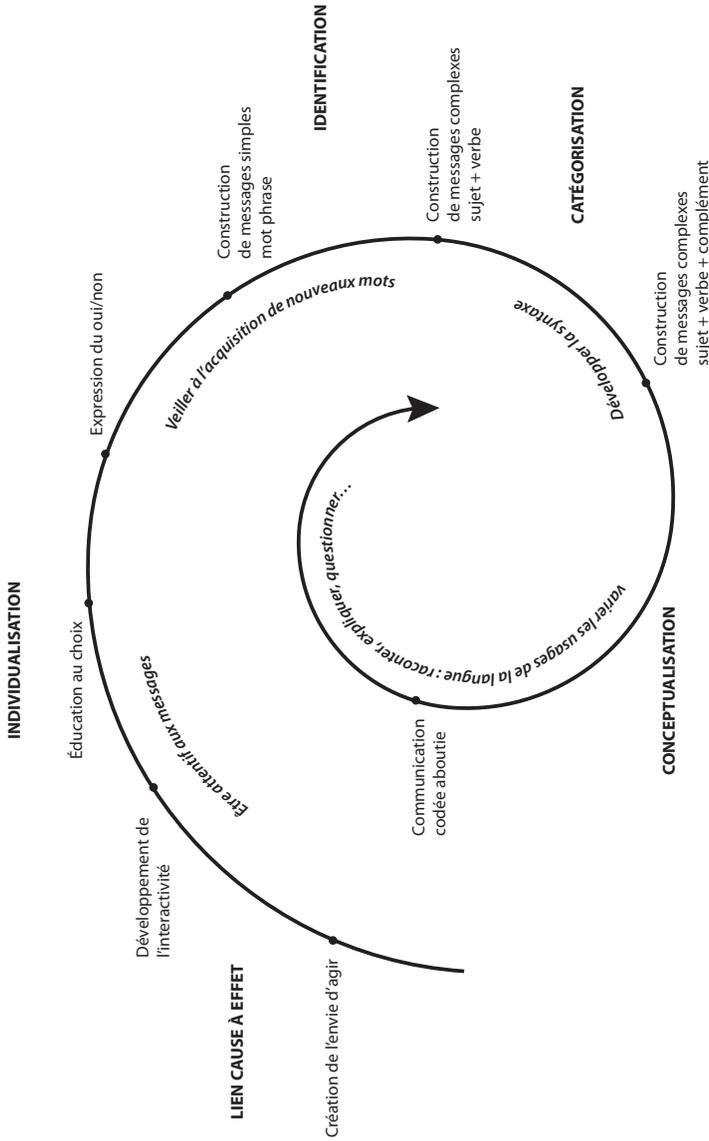
Remarque d'une enseignante

« En lien avec les programmes de maternelle, je devais développer l'appropriation du langage chez l'enfant polyhandicapé. Mais, qu'est-ce que cela signifie ici ? »

Pour être au plus près du niveau des élèves, l'enseignant est amené à réfléchir aux enjeux des compétences énoncées dans les programmes.

Concernant la compétence énoncée ci-dessus, qui est choisie parce que la communication est un élément primordial à développer pour ces élèves, trois niveaux d'analyse ont été dégagés :

- une relecture approfondie des programmes ;
- un questionnement sur la manière dont se développe l'acte de communiquer ;



Au niveau de l'enseignant :
 Sur les 3 premières phases du lien cause/effet jusqu'à l'identification, l'enseignant proposera des situations plus neutres que l'éducateur spécialisé, donc moins empreintes d'affectif

Développement de l'acte de communiquer par l'enseignant
 Lien avec le programme de maternelle
ACTIONS COGNITIVES CORRESPONDANTES OU CONCOMITANTES

- une mise en lien avec les actions cognitives correspondantes. Ils ont permis de dégager une progressivité dans cet apprentissage. Le fruit de cette réflexion est présenté ci-dessus, de façon schématique. Y figurent les enjeux en lien avec la compétence. (Voir schéma de la spirale « vertueuse » de la communication).

Susciter l'envie, le pouvoir d'agir sur le monde.

Cet aspect ne fait pas directement partie du développement de l'acte de communiquer. Il nous semble toutefois être un élément précurseur à cet apprentissage. Il peut être travaillé dans un cadre éducatif⁸, en amont de l'accueil en classe, puis poursuivi dans le cadre scolaire. L'enseignant invite alors l'élève à interagir avec son environnement pour développer sa capacité à agir, à animer des objets (jouets déclenchés à l'aide de contacteurs⁹). D'un point de vue cognitif, cela participe de l'instauration de la relation de cause à effet. Et pour donner un exemple, la répétition d'un même geste entraînera le même effet : cela aboutit à la compréhension que l'action d'un sujet a une conséquence que l'on peut observer.

Développer l'interactivité

À ce stade, l'élève se constitue en tant que personne différenciée des autres, et de l'environnement qui l'entoure. C'est cette phase qui lui permet de prendre conscience de son individualité. En reprenant les termes des programmes, l'élève est invité à « être attentif aux messages ».

Témoignage d'une enseignante

« Dans différentes situations de classe, je m'attachais à solliciter les élèves oralement. Je constatais toutefois que la réponse était souvent inexistante. Alors, pour 'combler ce vide', j'oralisais à l'excès tout ce que j'observais en termes d'activité et de comportement de la part des élèves. Force est de constater que ce « flot de parole » ne permettait pas aux élèves d'entrer en interactivité avec moi. Cette posture professionnelle – leur « prêter » ma pensée – que j'avais pourtant envisagé dans un premier temps comme une adaptation pédagogique se révélait inefficace pour cet apprentissage.

Avant tout, il faut organiser l'apprentissage pour permettre à l'élève d'agir sur l'environnement et répondre aux sollicitations. La première adaptation à proposer est de laisser suffisamment de temps et d'espace à l'enfant, d'accepter qu'il existe un « espace sans parole » dans lequel l'élève évolue et qu'il finit par investir pour donner sa réponse. Par ailleurs, plutôt que de sur-solliciter en n'utilisant qu'un seul mode de communication (oral, par exemple), proposer une entrée multiple permettant à l'élève de s'emparer, selon ce qui lui est plus favorable, de l'activité proposée. »

8. Voir également à ce sujet la contribution de Fanny Badia Altes, Sara Nieto Torrents et Cécile De Visscher, L'utilisation des aides techniques dans la démarche d'apprentissage avec de très jeunes polyhandicapés.

9. Un contacteur est un petit interrupteur qui permet à distance de générer par exemple un clic souris et d'animer un jeu ou un exercice proposé sur ordinateur. Plus simplement afin de développer le lien de cause à effet chez l'enfant polyhandicapé, un contacteur peut déclencher le fonctionnement d'un jouet sur pile comme une peluche qui s'anime et/ou qui fait du bruit. Disponibilité : Hoptoys, <http://www.hoptoys.fr/> réf CP 279 (souris + contacteur)+ EL 502 (câble pour animation d'un jouet).

Éducation au choix

Être attentif à des messages et y réagir en manifestant un questionnement, pour susciter l'expression d'un souhait, d'une envie, d'un désir... Cela suppose de l'enseignant qu'il veille à proposer des situations pédagogiques favorisant l'émergence d'un choix c'est-à-dire contenant un ensemble de possibles. Ainsi la capacité à émettre un choix implique-t-elle la possibilité de se représenter les éléments du choix, afin d'être en mesure de se positionner. Sur un plan cognitif, cette opération mentale (choisir) suppose d'abord l'identification d'objets, c'est-à-dire leur distinction : l'élève désigne parmi les éléments ceux qu'il reconnaît, il les différencie du reste. Dans le cadre des programmes, « il acquiert de nouveaux mots », points d'appui pour exprimer des choix. En classe, cela peut se concrétiser, par exemple, en proposant successivement et de façon récurrente, des objets différents que l'on va nommer. Il conviendra de laisser à l'élève la place et le temps de se manifester (en termes d'expression d'un souhait, d'une volonté d'agir) et de respecter le choix effectué. Petit à petit, ces espaces de choix, proposés en classe, seront de plus en plus neutres et habituels, moins emprunts d'affect parce que devenus plus « ordinaires ».

Expression du oui/non

C'est une manière d'exprimer un choix retenu. Il faut d'abord être capable d'effectuer un choix pour exprimer son accord ou son désaccord. Il s'agit donc toujours de la même phase d'identification reliée aux mêmes points du programme. En classe, cela peut se concrétiser, par exemple, en donnant le choix entre deux éléments et laisser l'élève signifier son accord par un signe pré-établi (cliquer sur le rond vert quand le bon personnage apparaît, par exemple).

Construction d'un message simple

À ce stade l'élève interagit en fonction du contexte dans lequel il se trouve, et avec autrui. Il peut se faire comprendre simplement, par un mot, un geste en rapport à une question scolaire. Il est capable d'établir des liens entre différents éléments, de commencer à effectuer des catégorisations. Il s'agit là d'un processus cognitif fondamental pour la compréhension de l'organisation de son environnement et de toute interaction avec celui-ci. Dans les programmes, c'est un premier pas vers « l'appropriation de la syntaxe ». Par exemple, l'élève choisira un pictogramme (ou signe ou mot) en réponse à une consigne.

Construction d'un message complexe

C'est l'étape suivante qui associe et/ou combine deux ou plusieurs mots ou signes organisés logiquement pour se faire comprendre. La catégorisation est davantage performante. Ici l'élève « s'approprie la syntaxe » dans la mesure où l'ordre des mots ou des signes (ou pictos) est porteur de sens. Par exemple, l'élève associera deux pictogrammes pour manifester la compréhension d'une histoire lue par l'adulte.

Communication codée aboutie

Il y a eu un choix de mode de communication à privilégier, ce choix impliquant toute l'équipe pluri-catégorielle de l'établissement ainsi que la famille. L'élève systématise

ce mode de communication, augmente son lexique. Il accède à un niveau plus symbolique du langage, de l'ordre de la conceptualisation (conceptualiser = identifier, catégoriser, donner des attributs et créer des réseaux sémantiques). Progressivement, il devient capable d'avoir « des usages variés et riches de la langue », en référence aux programmes. À ce stade, l'élève utilisera un tableau de communication.

DÉCLINER LES COMPÉTENCES ET LES AFFINER

Pour rendre accessibles les compétences des programmes d'enseignement, il semble nécessaire de les traduire en objectifs d'apprentissage plus opérationnels. Ceci est notamment permis grâce à la définition des enjeux de la compétence, que l'on a pu engager auparavant.

La déclinaison des compétences qui se veut adaptée à un public polyhandicapé, en lien avec « l'appropriation du langage », est présentée ci-dessous de manière progressive. Cette progressivité permet notamment d'être au plus près des capacités cognitives des élèves, et de prendre en compte un apprentissage qui avance très lentement, ce qui n'aurait pas été possible si on avait considéré la compétence dans sa globalité. Dans un deuxième temps, cette déclinaison permet de constater des progrès, et de prendre en compte des réussites qui n'auraient pas été perceptibles autrement. Les objectifs d'apprentissages adaptés à un public d'élèves polyhandicapés étant fixés, il reste à l'enseignant à les traduire en activités support. Du fait des nombreuses limitations (physiques et cognitives) de ces élèves l'outil informatique sera un élément d'adaptation à privilégier !

**En référence au programme de l'école maternelle « S'approprier le langage »
Des objectifs d'apprentissage pour un public d'élèves polyhandicapés**

	Compétence : Formuler en se faisant comprendre	Compétence : Comprendre et agir de façon pertinente	Compétence : Comprendre et répondre de façon pertinente	Compétence : Nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne
Niveau 1	<p>S'exprimer par le regard ou par un geste</p> <ul style="list-style-type: none"> - entraînement systématique à faire le même regard ou le même geste pour exprimer la même idée - prendre l'élève en photo dans ses différentes mimiques et renvoyer à cette photo à chaque fois qu'il fait cette mimique. - utiliser des photos d'autres personnes, des pictos et/ou des têtes virtuelles pour des activités d'association en manipulation et/ou sur Genex (mémoire). 	<p>Réagir à son prénom</p> <p>Appel du matin (c'est ta photo, tu peux sourire...).</p>		
Niveau 2	<p>Associer plusieurs gestes corporels (sens explicite)</p> <p>Notamment phrase minimale Je veux, je ne veux pas.</p>	<p>Faire ce qui est demandé (consigne simple)</p> <p>Tout travail autour des consignes scolaires simples appuyées par des photos, pictogrammes... (affichettes que le maître montre quand il dit)..</p>	<p>Faire un choix et le montrer</p> <p>Éducation au choix : est-ce que tu veux...? (de personnel, affectif puis de plus en plus neutre).</p>	

Niveau 3	<p>Compétence : Formuler en se faisant comprendre</p> <p>S'exprimer par un mot ou un signe Mettre un mot, un signe sur les gestes précédents (invariance) création de banque de mots/pictogrammes, les utiliser en situation. Activités : associer geste/signe, geste/mot, geste/pictogrammes. Toute activité de langage dans le cadre de la vie de classe.</p>	<p>Compétence : Comprendre et agir de façon pertinente</p> <p>Manifester son accord ou son désaccord Choix binaire d'un jeu, d'une couleur... : manifeste oui ou non en termes d'envie.</p>	<p>Compétence : Comprendre et répondre de façon pertinente</p> <p>Par oui ou non Mise en place d'un geste, d'un mot, d'un signe, d'un pictogramme par rapport à une question scolaire (c'est-à-dire neutre émotionnellement), activité de compréhension d'une situation, d'une histoire... Correct/incorrect : activités de catégorisation de tri... Dans le cadre d'activités « neutres », des questions posées à l'élève.</p>	<p>Compétence : Nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne</p> <p>Identifier des objets, des actions de la vie courante et les nommer On ne peut demander qu'il nomme qu'après avoir pratiqué, expérimenter, nommer plusieurs fois, nommer de façon multimodale. Ex: le nez du clown Sur Génex, fiches thématiques cliquables « clique sur un élément pour qu'il soit nommé ». Pictimages : clic pour entendre, reclic pour aller dans la boîte (clic sur des éléments de l'image, clic sur « les ciseaux de la classe », supprimer l'intrus...)</p>
			<p>Répondre en se faisant comprendre par un seul mot, un geste ou un signe Par rapport à une question de type scolaire de compréhension d'histoire, consigne de jeu, images... Exo sur Pictimages, Génex : consigne : clique sur l'image où Boucle d'Or mange.</p>	<p>Nommer une activité, le nom d'un jeu, reproduire certains mots d'une comptine On ne peut demander qu'il nomme qu'après avoir pratiqué, expérimenter, nommer plusieurs fois, nommer de façon multimodale. Ex: le nez du clown Sur Génex, fiches thématiques cliquables « clique sur un élément pour qu'il soit nommé ». Pictimages : clic pour entendre, reclic pour aller dans la boîte (clic sur des éléments de l'image, clic sur « les ciseaux de la classe », supprimer l'intrus...)</p>

Niveau 4	<p>Compétence : Formuler en se faisant comprendre</p> <p>S'exprimer en associant plusieurs mots ou signes (sens explicite) Début de construction grammaticale (implicite) S-V, S-V-C, à partir d'une histoire, commenter des illustrations, toutes les activités de la classe.</p>	<p>Compétence : Comprendre et agir de façon pertinente</p> <p>Manifester son incompréhension Associer (mise en place) geste, mot mimique à ça. Expliciter systématiquement par la parole de l'adulte. Laisser le temps et la place à l'enfant de se manifester, d'éprouver l'incompréhension.</p>	<p>Compétence : Comprendre et répondre de façon pertinente</p> <p>Répondre en se faisant comprendre par des mots, gestes ou signes Par rapport à une question de type scolaire de compréhension d'histoire, consigne de jeu, images... Exo sur Pictimages, Génex : consigne : clique sur l'image où Boucle d'Or mange.</p>	<p>Compétence : Nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne</p> <p>Nommer la consigne en lien avec une activité, nommer l'action principale d'un jeu, reproduire une comptine entièrement Exos d'association en concret, en manipulation par l'adulte devant l'élève, adulte avec élève, élève (s'il le peut), sur ordinateur (Génex, Pictimages) avec étayage autant que nécessaire.</p>
Niveau 5	<p>Utiliser le « je », Utiliser le « tu » Répéter en utilisant le « je », systématiser l'utilisation d'un pictogramme « je » abstrait sur tableau de communication (vers la généralisation). Le « tu » : Comme pour le « je » avec en plus l'intention d'entrer en communication avec un pair/avec quelqu'un. Situations de classe où on se passe le jeu, le relais,...</p>	<p>Demander de l'aide Mettre en place geste, mot, outil spécifique à la demande d'aide – à bon escient – et formuler l'aide.</p>	<p>Répondre en se faisant comprendre par une phrase orale ou signée ou les deux Par rapport à une question de type scolaire de compréhension d'histoire, consigne de jeu, images... Exo sur Pictimages, Génex : consigne : clique sur l'image où Boucle d'Or mange.</p>	<p>Nommer des éléments du jeu, choisir une comptine et dire des éléments de la comptine en autonomie, nommer les personnages, les objets et les actions d'une histoire lue par l'adulte Associe le choix, la nomination (prérequis) sur le temps de la comptine. Un élément (détail) d'un tout : Retrouver un élément d'un jeu, un élément manquant d'un jeu, un élément d'un puzzle simple. Donner 2 éléments dans la main, l'élève doit poser celui du jeu sur le jeu en le nommant ou à partir de photos. Pour nommer les personnages... dire qui fait quoi, avec quoi...</p>

UN EXEMPLE D'ADAPTATION : CONCEVOIR L'APPRENTISSAGE DU DOMAINE « S'APPROPRIER LE LANGAGE » EN UTILISANT L'OUTIL INFORMATIQUE

À partir des déclinaisons en objectifs d'apprentissage progressif de la compétence « *Comprendre et répondre de façon pertinente* » du domaine « *s'approprier le langage* », nous répondons aux besoins particuliers d'un élève présentant un déficit tant sur le plan moteur (au niveau des membres supérieurs et de la capacité à articuler, donc à produire des mots) que sur le plan cognitif. En utilisant l'outil informatique nous espérons suppléer les incapacités motrices et compenser, en partie, les limitations intellectuelles.

Compétence : « <i>Comprendre et répondre de façon pertinente</i> »	
Niv 1	« <i>Faire un choix et le montrer</i> »
Niv 2	« <i>Répondre par oui ou non</i> »
Niv 3	« <i>Répondre en se faisant comprendre par un seul mot, un seul geste, ou un seul signe</i> »
Niv 4	« <i>Répondre en se faisant comprendre par des mots, des gestes ou des signes (pictos)</i> »
Niv 5	« <i>Répondre en se faisant comprendre par une phrase orale ou codée* ou les deux</i> »

* codée par un signe gestuel ou pictographique.

Une fois ciblée la compétence que l'on vise, les enjeux définis et les objectifs d'apprentissages déclinés en objectifs accessibles, il s'agit de concevoir l'activité qui permettra de travailler avec l'élève. Le contenu sera choisi en fonction du projet pédagogique de la classe et le support adapté à chaque élève.

Nous proposons ici un exemple d'activité sur une même compétence déclinée en plusieurs niveaux, « *Comprendre et répondre de façon pertinente* », en référence au tableau proposé dans la partie 2 et rappelé ci-dessus.

L'objectif d'apprentissage le plus simple et le plus accessible semble ici commencer au début de la phase d'identification quand l'élève a déjà commencé à développer une certaine interactivité avec son environnement. En effet, pour comprendre mais aussi répondre, il faut déjà avoir dépassé le stade de l'individualisation, être capable de choisir et d'exprimer son choix. C'est pourquoi ce premier objectif pourra être « *faire un choix et le montrer* ».

L'activité informatique retenue pourra être la suivante :

Niveau 1

Proposer plusieurs couvertures d'album (ou l'image la plus signifiante), avec une consigne oralisée (par la machine ou par l'enseignant) « *quelle histoire veux-tu ?* ». L'élève clique sur l'histoire choisie et il entend, par exemple, « *L'histoire de Boucle d'Or et les trois ours* ».



Cet exercice créé avec Génex apprend à l'élève à utiliser le support informatique pour renforcer une action effectuée avec son enseignant, et la symboliser. Cela lui permet également de répondre de façon autonome.

Cet exercice peut être réalisé en utilisant le balayage automatique pour sélectionner les images proposées à l'aide d'un contacteur.

En cliquant sur la zone « haut-parleur » (ou image associée symbolisant le choix – déjà connue de l'élève), la question est alors oralisée par la synthèse vocale. La sélection de l'image correspondant au livre choisi déclenche la lecture du titre de celui-ci. L'élève peut entendre le titre de chaque livre avant de faire son choix s'il le souhaite. Ce choix sera validé par l'enseignant en proposant ensuite l'histoire correspondant au livre choisi.

À la fin de l'histoire, on peut proposer le même type d'activité avec la consigne « *Quelle histoire as-tu écouté ?* » La réponse est donnée en cliquant sur la bonne image (qui est sonorisée), et renvoie le choix effectué à l'élève.

Niveau 2

Un autre objectif d'apprentissage lié à cette compétence sera de « répondre par oui ou non ». Après la mise en place d'un signe ou pictogramme signifiant oui ou non de manière stabilisée, un certain nombre d'activités de compréhension pourront être proposées.

Différentes images s'affichent les unes après les autres avec à chaque fois une question à laquelle il faut répondre par oui ou par non en cliquant sur le signe correspondant : pour oui, il s'agit par exemple d'une tête souriante sur fond vert ; pour le signe non, il s'agit par exemple d'une tête grimaçante sur fond rouge.

Exemple d'exercice : Une image de Boucle d'Or/petit ours apparaît avec la question suivante : « Est-ce Boucle d'Or ? » OUI/NON. D'autres questions comme « Est-ce Maman Ours ? », « Est-ce que Boucle d'Or mange ? », etc.



Cet exercice préparé avec Génex, permet d'avoir une image à partir de laquelle on pose une question. Cette question peut être oralisée par un clic sur le bouton haut-parleur ou celui-ci caché sous l'image mais toujours associé au texte de la question, qui sera alors entendue lors du clic sur l'image. L'élève devra cliquer sur l'image représentant le oui ou le non pour donner sa réponse. L'apprentissage du OUI/NON sera renforcé par la couleur, l'expression de la tête et sa vocalisation lors de la sélection de l'image. Plusieurs questions peuvent être posées, les boutons « flèches » à droite et à gauche indiquent qu'il y a un autre exercice de même type avant et après. On peut même proposer une validation qui indiquerait si la réponse donnée est vraie ou fausse. À ce niveau il semble cependant préférable que l'enseignant intervienne directement pour accompagner l'apprentissage de l'élève.

Des exercices de tri par rapport à un critère peuvent dès lors être effectués : dans Pictimages, présenter une boîte « Petit Ours » et une boîte « papa Ours » et demander à l'élève de trier les images (commencer par une image seulement), selon son appartenance. L'élève clique sur la boîte pour entendre à qui elle appartient, puis clique sur l'image choisie qui convient (1^{er} clic, le libellé de l'image est lu, par exemple « le petit bol de Petit Ours », un second clic permet d'envoyer l'image dans la boîte.

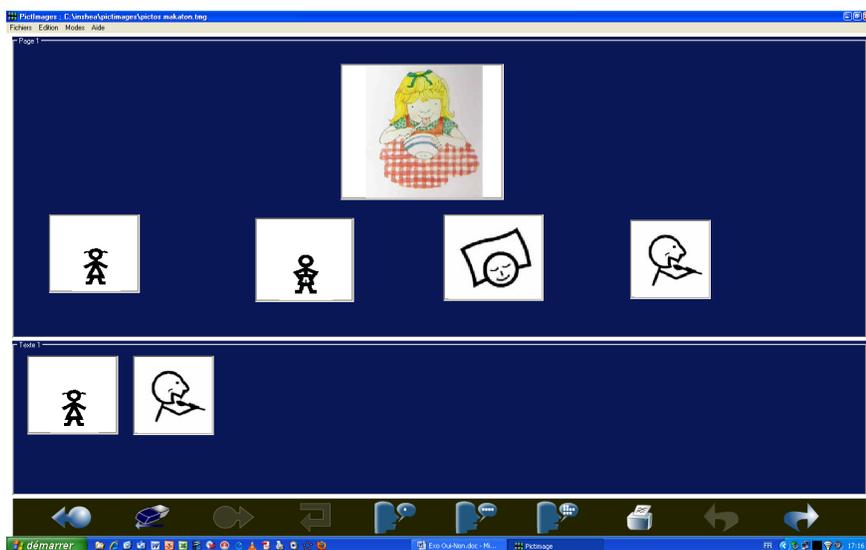
Niveau 3

En progressant dans les niveaux d'acquisition de l'expression, on passe à un niveau supérieur, et on se donne alors comme objectif de travailler : « Répondre en se faisant

comprendre par un seul mot, un seul geste, ou un seul signe ». L'élève commencera à être capable d'une certaine catégorisation et à employer des symboles (plus ou moins imagés) pour se faire comprendre. Il pourra lui être demandé de manifester sa compréhension de façon pertinente en utilisant par exemple un pictogramme appris. Sur le logiciel Pictimages, on propose une image où l'on voit Boucle d'Or manger dans le petit bol. Deux pictogrammes (issus du code utilisé par l'enfant) sont alignés au dessous. La consigne vocalisée (et/ou oralisée par l'enseignant) sera « *Clique sur le picto qui montre que Boucle d'Or mange* ».

Niveau 4

Petit à petit et en fonction des progrès de l'élève, l'objectif d'apprentissage sera de « *répondre en se faisant comprendre par des mots, des gestes ou des signes (pictogrammes)* ». Le même type d'exercice peut être proposé mais en utilisant un plus grand nombre de pictogrammes et en attendant une réponse plus complexe. Sur l'écran, l'image support correspondant à un moment de l'histoire, en dessous des pictogrammes « fille », « garçon », « mange », « dort »... À la consigne « Dis ce que tu vois », l'élève doit répondre en associant les deux pictogrammes « Fille » et « mange », qui seront vocalisés : « Boucle d'or mange ».



Cet exercice proposé sur Pictimages peut lui aussi être réalisé en balayage automatique pour des élèves n'ayant pas accès à la manipulation de la souris. L'image de Boucle d'Or sera balayable pour être vocalisée lors de la sélection (mais non sélectionnable pour ne pas être envoyé dans la zone de texte) : l'élève entendra alors la consigne : *Que fait Boucle d'Or ?* Pour répondre il choisira parmi les pictos proposés celui ou ceux correspondant à sa réponse. Au pictogramme « petite fille », lors de la préparation, on aura associé le texte « Boucle d'Or »,

et au pictogramme « manger », on aura associé le texte « mange ». Un premier clic permet d'entendre le texte du pictogramme et un deuxième clic permet de l'envoyer dans la zone de texte pour écrire la phrase. Dans cette zone, l'élève peut écouter le mot (le pictogramme) ou la phrase (les pictogrammes) qui y sont inscrits. Cette lecture permet de vérifier si le choix effectué est le bon. On peut éventuellement effacer, imprimer... ou aller à l'exercice suivant avec la flèche de droite.

Niveau 5

Au niveau le plus élaboré, à cette même consigne, on pourra attendre la combinaison de trois pictogrammes pour dire que Boucle d'Or mange une soupe.

Ce niveau correspond à l'utilisation d'une communication codée aboutie, utilisant une syntaxe qui ne sera peut-être pas celle de notre langue française orale si elle n'est pas accessible dans la mesure où l'élève présente un déficit moteur limitant cette expression orale. Une expression incluant des signes (Makaton ¹⁰ par exemple) ou des pictogrammes (avec l'appui d'un tableau de communication) sera considérée comme équivalente et l'objectif d'apprentissage correspondra à : « *Répondre en se faisant comprendre par une phrase orale ou codée ou les deux* ».

Ces exercices peuvent également être préparés avec Génex, on pourra alors avoir prévu une validation incluse dans l'activité.

EN CONCLUSION...

Au terme de cet article dans lequel nous souhaitons développer certains points essentiels comme l'accueil en classe de l'enfant polyhandicapé, la préparation professionnelle de l'enseignant, et son aptitude à construire une progression autour d'activités déclinées depuis son référentiel métier, il nous semble important d'insister sur les points suivants :

- La loi d'orientation ¹¹ en faveur des personnes handicapées de 1975 conférait à tout enfant le droit à l'éducation y compris pour ceux mêmes que beaucoup considéraient alors comme « inéducables ». Trente années après, la loi 2005-102 engage résolument la scolarisation pour tous au plus près du milieu ordinaire et repose aujourd'hui ainsi la question de la place de l'enfant polyhandicapé par rapport à l'école.
- Pendant ces longues années, les équipes spécialisées ont évolué et progressé tant sur le plan de la santé et du confort de vie de ces enfants et adolescents polyhandicapés. À ce jour leur accompagnement s'est nettement amélioré et bon nombre de ces équipes comptent déjà parmi elles des enseignants dont la volonté de développer la communication et le potentiel cognitif de ces jeunes se heurte à de grandes difficultés pédagogiques en raison de l'intensité de leurs troubles instrumentaux, de leurs déficits liés à la perception, à la motricité, à l'expression et leur forte émotivité.

10. <http://www.makaton.org/international/france.htm>

11. Loi n° 75-534 du 30 juin 1975.

- La classe pour l'enfant ou l'adolescent polyhandicapé n'est pas seulement un lieu où s'acquièrent les savoirs premiers. C'est d'abord et avant tout un lieu social, un lieu d'éveil à la relation aux autres : enfants et adultes. C'est un lieu de découverte de rituels, de règles qui structurent le temps et l'espace et qui organisent les relations sociales. C'est un lieu de mise en place d'une communication formalisée et socialisée. C'est aussi l'espace de la transformation progressive de l'enfant, souvent considéré comme un patient par les thérapeutes, en un sujet apprenant, un élève appartenant à un groupe classe qui chemine dans un parcours d'apprentissage et de vie sociale.
- La priorité de l'enseignant accompagnant des élèves polyhandicapés est d'élaborer un projet personnalisé d'apprentissage prenant appui sur le PPS ¹² du jeune et sur son propre référentiel métier. Par exemple, celui construit autour du programme de maternelle qu'il faudra adapter en fonction des appétences, de l'âge et des besoins des jeunes polyhandicapés. Ce référentiel de compétences devra être décliné en activités qui elles-mêmes reposeront sur des démarches particulières, des supports et des outils spécifiques tels que des ordinateurs, des logiciels, des images numérisées et des contacteurs.
- Les apprentissages premiers qui seront mis en place dans la classe reposeront sur une communication plus formalisée qu'ailleurs, dans les groupes de vie ou lors des rééducations individuelles. Le rôle de l'enseignant n'est pas tant de faire communiquer l'enfant pour exprimer ses souhaits ou son mécontentement, que de lui apprendre à mieux communiquer, pour mieux apprendre à catégoriser, conceptualiser et penser. Cela reposera sur des tableaux d'images d'abord très simples, sur des photographies, puis peu à peu sur des codes plus symboliques qui seront numérisés le plus souvent et manipulés sur ordinateur pour rendre leur usage plus efficace et plus rapide. Cependant il faudra accepter certains jours le caractère aléatoire, fluctuant de la communication de la part de certains élèves mais également parfois la défaillance des outils technologiques eux-mêmes. La qualité finale de ces aides techniques est en fait en étroite adéquation avec les besoins des élèves : Il n'y a pas de bons ou de mauvais logiciels pour communiquer, c'est le besoin pédagogique qui doit guider le choix de l'outil et non la performance supposée de l'outil lui-même. Des logiciels très puissants, très coûteux peuvent s'avérer inutiles, et parfois même faire écran à la communication et aux apprentissages alors que certains outils très simples, peu coûteux mais en adéquation aux besoins de l'élève peuvent libérer l'expression de l'enfant et stabiliser un apprentissage. Cependant on pourra choisir en priorité des outils qui permettent à la fois de sélectionner une image, un code, et de verbaliser par une synthèse vocale un contenu qui restituera ainsi artificiellement la chaîne parlée et assurera les interactions entre chacun des locuteurs.
- Enseigner à des élèves polyhandicapés nécessite un échange permanent avec les professionnels du soin et des services éducatifs. Le travail en interdisciplinarité permet de définir des objectifs communs à travers les réunions de synthèse. Il permet également par exemple d'intégrer au travail pédagogique les compétences très

12. Projet personnalisé de scolarisation.

spécifiques de l'ergothérapeute, partenaire indispensable pour régler efficacement un poste de travail, trouver le contacteur le plus efficace ou adapter le paramétrage d'un logiciel à la vision ou la motricité défaillantes d'un élève ¹³.

- Apprendre à des élèves polyhandicapés demande du temps, beaucoup de temps. Il faut savoir gérer le rythme des apprentissages, savoir prendre en compte la fatigabilité de chacun, savoir, en tant qu'enseignant, supporter cette temporalité très lente, mais également savoir repérer l'évolution des jeunes et donc inmanquablement évaluer la progression mise en place et les progrès de chaque élève...

Si malgré la prise en compte de tout ces éléments les progrès de l'élève ne sont pas au rendez-vous, il faudra se remettre à l'ouvrage, en re-questionnant la rencontre et le contrat pédagogique : l'élève a-t-il bénéficié de suffisamment de temps ? Ne faut-il pas revoir la planification de la progression envisagée ?

Il faudra sans doute redoubler d'imagination, de créativité et d'efforts pour mieux adapter notre enseignement à cet élève si particulier !

Pour aller plus loin

ABRAHAM (Maryvonne), RANNOU (Sandrine), GUYOMAR (Marine), *Usage(s) d'une aide technique à la communication langagière : de l'apprentissage de la langue vers la réhabilitation de la communication*, Laboratoire Image et Traitement Information, ITI, (Institut Télécom-Télécom Bretagne), 8^e séminaire Marsouin, 27-28 mai 2010, Dinan, France, 2010.

Actes du colloque « Polyhandicap : comment m'apprendre ? Les compétences des enfants et des adultes polyhandicapés, Évaluation, stimulation, développement », organisé par le Groupe polyhandicap France (GPF) à l'Unesco le 17 juin 2008.
<http://www.gpf.asso.fr/custom/upload/docman/document.prefix.51.pdf>

CHOSSY (Jean-François), CHERPION (Gérard) et ROSSO-DEBORD (Valérie), *Propositions pour améliorer l'accompagnement des personnes polyhandicapées et de leur famille*, Rapport de la mission UMP sur le polyhandicap pour l'Assemblée nationale, avril 2008.
<http://www.gpf.asso.fr/custom/upload/docman/document.prefix.41.pdf>

DELIME (A.), PINO (P) et BOURHIS (G.), *Méthodologie de conception et d'implantation d'aides techniques à la communication pour personnes avec TED, LASC*, université Paul Verlaine à Metz, Actes du colloque Handicap 2010 « La Pluridisciplinarité au service d'une réalité sociale », IFRATH, 2010.

Circulaire n 89-19 du 30 octobre 1989, « Modification des conditions de la prise en charge des enfants ou adolescents polyhandicapés par les établissements et services d'éducation spéciale ».

L'utilisation de l'informatique par la personne multihandicapée, actes de la journée d'étude du 27 novembre 2003, Centre de Ressources Multihandicap « Le Fontainier », <http://www.crmh.fr/template.php?livre=5&chapitre=11>

ZUCMAN (Élisabeth), *Accompagner les personnes polyhandicapées. Réflexions autour des apports d'un groupe d'étude du CTNERHI*, 2^e édition, CTNERHI, 2001.

13. Voir à ce sujet la contribution de Danièle Toubert-Duffort, « Appareillages institutionnels et polyhandicap ».