

COLLECTION HANDICAP VIEILLISSEMENT SOCIÉTÉ



Enseignement et handicap

Gwladys Demazure
Viviane Huys

Avant-propos de Fabrice Chardon
Préface de Sylvie Canat Faure

PUG

Gwladys Demazure, Viviane Huys

ENSEIGNEMENT ET HANDICAP
Défis et réponses d'un enseignement adapté

Presses universitaires de Grenoble

seulement possible et généralisable ? *In fine*, est-il si pertinent d'opposer enseignement ordinaire et enseignement spécialisé ?

L'enseignement adapté doit être envisagé comme une forme pédagogique pour tous et le principe d'une adaptabilité du système scolaire intégrant une diversité des manières d'apprendre doit être généralisé.

Faut-il opposer enseignement ordinaire et enseignement spécialisé ?

À ce jour, la réponse est positive : la société, les familles et les professionnels eux-mêmes continuent d'opposer l'enseignement ordinaire à l'enseignement spécialisé. Ce dernier témoigne d'une spécificité, d'une singularité et développe une individualisation des propositions pédagogiques et des rythmes qui rompt avec l'enseignement de masse qui se déroule en milieu ordinaire où l'on demande à tous les élèves d'accomplir la même tâche pour être évalué en même temps selon les mêmes critères. L'enseignement ordinaire est encore opposé à l'enseignement spécialisé car il existe un type d'enseignement défini pour le plus grand nombre et un enseignement spécialisé aménagé pour une minorité.

Pourtant, si les instances décisionnaires et tutélaires s'engagent dans la voie d'une démarche inclusive, alors il semble que la réponse devrait être à l'avenir négative, notamment si un enseignement adapté se généralisait. Ce dernier rendrait alors possible l'absorption de tous les enfants, en situation de handicap ou non, au sein d'un même système scolaire totalement repensé. Il faut d'ailleurs prendre garde à ce que le déplacement des UEE ne renforce pas la tendance à l'opposition entre enseignements ordinaire et spécialisé, à moins que des précautions ne soient prises et que ce mouvement s'accompagne d'une redéfinition, même progressive, de l'acte pédagogique et d'un bilan critique des méthodes employées dans les apprentissages.

En effet, la perpétuation de cette opposition cessera le jour où tous les enfants disposeront d'un accueil adapté à leur profil cognitif, respectueux de leur rythme, soucieux de leur parcours singulier, intégrant tous les aspects de la personne avec ses faiblesses et ses atouts.

Le bilan des premières expériences d'UEE s'avère assez mitigé car le constat est fait de la difficulté pour les enfants mais aussi pour les enseignants d'accueillir au sein d'un établissement des classes offrant

un enseignement spécialisé. Certains ESMS n'hésitent plus à avouer qu'une partie de la semaine, même très restreinte, l'UEE se replie au sein de l'institution spécialisée face à l'intensité des exigences normalisatrices auxquelles se soumettent parfois malgré eux les établissements ordinaires et face au rythme scolaire encore proposé. La solution consiste à permettre aux élèves accueillis par l'UEE de s'extraire un moment des structures ordinaires qui souvent, par le nombre d'élèves, constituent un lieu de pressions et d'agitation encore trop inadaptable pour les enfants en situation de handicap.

Normalisation et différence à l'école : un microcosme de la société

À l'école, l'égalité a été confondue avec la notion d'équité. Elle a glissé plus tard vers une égalité des chances pour contourner le fait qu'en milieu scolaire les inégalités se sont en réalité creusées. En effet, les enseignants le savent, les enfants ne sont pas égaux face aux apprentissages. Les études montrent que le milieu familial et culturel continue de déterminer pour une bonne part la réussite des élèves²⁰⁵. L'école ne remplit pas sa mission égalitaire. Face à une même notion ou à une même compétence, chaque enfant présente des singularités qui concernent la durée nécessaire à l'acquisition d'une nouvelle aptitude, les modes d'acquisition privilégiés alors ou encore les supports qui favoriseront l'assimilation de ces nouveaux savoirs. Dès lors, si certains enfants semblent plus en difficulté que d'autres (lenteurs, blocages, etc.), cela doit-il seulement démontrer leurs incapacités, souligner leur éventuel handicap, ou exiger des professionnels d'inventer pour eux d'autres solutions pédagogiques ? Il est probable alors que ces solutions alternatives puissent convenir aussi à d'autres enfants.

La généralisation de l'adaptation scolaire effraie plus d'un car ce mouvement semble supposer une individualisation poussée à l'extrême et un niveau de préparation et de maîtrise des contenus didactiques tel qu'il semble peu probable que tous les enseignants puissent assumer seuls une telle révolution. Pourtant, le plan de travail préconisé par Célestin Freinet, s'il requiert avant tout une planification constante

205 Feyfant, 2011.

des progressions de chaque élève et la préparation des différents types d'activité adéquats, ne pose pas davantage d'exigence que la mise en œuvre des programmes. Il s'agit avant tout d'organiser pour chacun la logique et le rythme d'acquisition en prenant en compte le plus de paramètres possible. Le plan de travail constitue sans doute l'une des réponses les plus fécondes en matière d'adaptation pédagogique en ce qu'il est l'un des outils les plus souples et les plus marqués par l'individualisation des apprentissages. Toutefois, il suppose une observation fine de chaque enfant dans de nombreuses situations et une compréhension au moins partielle ainsi qu'une acceptation de sa personnalité.

Les enfants dits "en difficulté" sont-ils différents des autres ?

Pour Ovide Decroly, il n'y avait aucune différence entre un enfant présentant des déficiences ou des difficultés d'apprentissage et un enfant dit normal. Ce psychologue d'origine belge, médecin devenu enseignant, se consacra à l'observation des enfants et à la création d'un institut d'enseignement spécial voyant « dans l'éducation le vecteur, l'outil majeur de transformation de la société²⁰⁶ ». Comme d'autres pédagogues, c'est dans l'Europe industrialisée de la fin du XIX^e siècle qu'il voit croître la misère sociale, les difficultés intrafamiliales dues à la prolétarianisation de la société et, avec elles, le nombre d'enfants démunis, sans repères et pour lesquels les écoles belges ne proposent guère de solutions. Comme aujourd'hui en France, le malaise social exigeait alors que l'École s'emparât d'un accompagnement adapté à tous les enfants.

Certes, un certain nombre d'enfants peut acquérir, de façon plus ou moins homogène, les mêmes notions au sein d'une même classe, selon un rythme et une progression qui sera plus ou moins équivalente. Cependant, pourquoi autant d'enfants ne savent-ils pas lire ou comprendre ce qu'ils lisent à l'entrée en classe de sixième ? Que dire de la permanente baisse du niveau des élèves ? Aujourd'hui, en 2017, si un nombre croissant d'enfants est en difficulté voire en grande difficulté dans les classes, c'est que nous nous sommes trompés. Une typologie ne veut plus dire grand-chose : il y aurait d'un côté les élèves qui acceptent les méthodes du système scolaire ordinaire et de l'autre les élèves inadaptés à ce système. Or, par le prisme de la scolarisation des enfants en situation

206 Wagnon, 2008, p. 129.

de handicap, nous devons pouvoir interroger le fait que c'est au système de s'adapter et non aux enfants de s'y plier. Si ce raisonnement devenait la règle, alors, sans idéalisme aucun, chaque enfant devrait pouvoir progresser à son rythme selon des techniques qui correspondent à son profil cognitif, facilitant ainsi les acquisitions. Tous les enfants sont en réalité différents, que ce soit au niveau de leurs besoins, de leurs centres d'intérêt ou de leurs stratégies pour apprendre. La pédagogie différenciée prônée par Philippe Meirieu l'avait pris en compte.

Comme nous l'avons vu, cette pédagogie constitua l'une des pistes les plus fécondes de la fin du xx^e siècle. Elle fut partiellement mise de côté car les enseignants ont cru l'adapter sans le changement radical qu'elle suppose, notamment sur le plan organisationnel. En effet, si chaque enseignant dans sa classe pratique la pédagogie différenciée, il convient en réalité que tous la développent, sinon elle n'a aucun sens et ne portera que partiellement ses fruits. L'adopter implique de l'inclure dans le cadre d'un travail d'équipe ; surtout, cela suppose une modification du cadre pédagogique global de chaque établissement et, au-delà, une volonté politique de reconnaître chaque parcours dans sa singularité. Si les dernières réformes en date tendent à promouvoir cette dynamique, comme le montrent les parcours individualisés en collège par exemple, elles ne constituent pas un changement suffisamment profond qui puisse se répercuter sur la formation des enseignants et sur les modalités d'évaluation des élèves. Pour les enseignants, ces réformes relèvent du saupoudrage et ne modifient en rien le mauvais fonctionnement du système.

On opposera que tout ceci requiert des moyens humains et matériels que l'on préfère ne pas chiffrer alors même que l'échec scolaire coûte cher à notre société – à court, moyen et long termes – et que les dégâts humains causés sont également lourds de conséquences.

Pourtant, « l'enrichissement de la connaissance sur les troubles et les déficiences d'apprentissage des enfants "pas comme les autres" permet de développer des procédures pédagogiques utiles et efficaces au profit de tous les enfants », ainsi que le formule Dominique Momiron, le 29 septembre 2016 dans le cadre du 8^e colloque Médecine et psychanalyse dans la cité²⁰⁷.

207 Momiron, 2016, p. 3.

Dans sa conférence, Momiron énonce ce qui devrait devenir l'axiome de tous les dispositifs de formation et gagner les équipes pédagogiques en poste dans le primaire et le secondaire: «la profusion des expériences réussies et des recherches universitaires sur l'enseignement scolaire a permis de repérer quelques invariants qui caractérisent un enseignement différencié dont la mise en œuvre est raisonnable – ce qui est une condition indispensable – et néanmoins efficace en termes de progrès de l'ensemble des élèves, y compris pour les plus fragiles dans la dynamique de l'apprentissage. Dans cette optique, la prise en compte pédagogique des besoins éducatifs particuliers d'élèves potentiellement "différents" permet d'enrichir l'enseignement au profit de l'ensemble des élèves.»

Ces invariants permettent de repérer les aménagements nécessaires à tous les élèves et entre autres :

- un accès aisé à l'information ;
- un rythme respectueux des lenteurs ou des rapidités d'exécution des tâches ;
- des supports adaptés et diversifiés (ordinateurs, tablette, outils d'aide à la graphie, etc.) allant de pair avec une organisation de l'espace facilitant leur accès ;
- une progression et un découpage séquentiels adaptés aux besoins de chacun avec une planification individualisée et le recours par exemple au plan de travail, car tous les élèves n'apprennent pas au même rythme la même quantité de notions ou n'acquièrent pas en même temps les mêmes compétences ;
- la promotion des interactions, la communication entre élève, et le recours au tutorat entre élèves pour ce faire ;
- le recours à plus d'une méthode²⁰⁸ ;
- l'offre de formes alternatives de participation et des chemins différents pour s'engager dans les tâches ;
- la proposition d'une variété de moyens d'expression faisant appel aux habiletés et aux intérêts des élèves.

208 Ces trois dernières préconisations sont extraites de Bergeron, Rousseau *et al.*, 2011, p. 95.

L'inclusion des enfants en situation de handicap dans le système scolaire pourrait donc constituer l'opportunité historique de reconsidérer les pratiques pédagogiques (et non les contenus de programme) afin de les adapter à tous. Avec des classes de vingt-huit élèves, de nombreux enseignants sont à juste titre effrayés à l'idée de devoir adapter l'enseignement à chacun des enfants. Pourtant, avec le concept d'universalité défini par la Convention de l'ONU de 2010, il devient envisageable d'imaginer « la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale²⁰⁹ ». Dominique Momiron, quant à lui, nous rappelle la « réalité triviale incontournable à laquelle il faut faire face : on ne peut pas demander aux enseignants de se transformer en précepteurs alors que tout notre système scolaire est fondé sur des groupes-classes. La tâche est impossible. De plus, casser la vie du groupe-classe, voire l'atomiser, serait de fait une négation de l'inclusion, puisque cela consisterait à faire éclater le groupe social de référence. Il faut donc outiller les enseignants avec les outils de la pédagogie universelle²¹⁰ ».

Doivent donc revenir en force les théories et surtout les pratiques de nos aînés, des pédagogues des XVIII^e, XIX^e et XX^e siècles qui inventèrent la pédagogie moderne dont nous parlions ici en tout début d'ouvrage et que Dominique Momiron cite en exemple. De l'Abbé de l'Épée à Maria Montessori en passant par le docteur Itard, l'histoire de la pédagogie a presque toujours évolué exclusivement au contact des enfants en situations de handicap ou présentant des déficiences. Il n'est pas trop tard pour vérifier l'actualité de leurs propositions et la modernité de leurs outils à l'heure où la tablette numérique et les équipements informatiques peuvent en devenir les relais : le plan de travail de Célestin Freinet peut être communiqué non plus sur papier mais de manière dématérialisée sur tablette afin d'avantager les enfants dyspraxiques, aveugles ou encore sourds. De même, chaque enfant peut disposer d'une cession sur ordinateur lui permettant de gérer seul sa progression tout au long de la journée.

209 Cf. article 2 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 13 décembre 2006 et entrée en vigueur le 3 mai 2008.

210 Momiron, *op. cit.* p. 8.

De la difficulté naît la nouveauté ; cette difficulté est plus que jamais contemporaine alors que l'Éducation nationale n'a de cesse de déplorer ses propres résultats et que le chantier de l'inclusion qui ne fait que commencer doit mobiliser les efforts de chacun pour innover.

Le plan d'accompagnement personnalisé / Le projet personnalisé d'accompagnement

Dans les ESMS, adossé au projet personnalisé de scolarisation (PPS), l'Éducation Nationale, de la maternelle au lycée, a procédé à la mise en œuvre d'un plan d'accompagnement personnalisé (PAP). Il signifie que tout élève du premier comme du second degré, en cas de difficultés scolaires durables, bénéficiera d'un ensemble de mesures permettant des aménagements pédagogiques. Les modalités du PAP visent à apporter des solutions et des adaptations favorisant l'accès aux apprentissages du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCCC). Pour ce faire, dans le cadre des apprentissages durant les heures de cours, un ensemble de supports sera proposé ainsi qu'une organisation facilitant la scolarisation des enfants présentant différents types de troubles.

Le projet personnalisé d'accompagnement (PPA) concerne aussi la prise en compte des pathologies et l'ensemble des aspects de la vie sociale et familiale qui constituent le contexte d'évolution vers l'autonomie du jeune. La mise en œuvre de ce dispositif atteste la préoccupation croissante des institutions pour tenir compte de la diversité des parcours et d'une certaine volonté de rompre avec la globalisation de modes d'accompagnement standard. Cela suppose également que différents professionnels se penchent sur les différents aspects de la manière d'être au monde d'élèves qui, pour des raisons diverses, ne peuvent se conformer aux attentes normatives de la scolarisation aujourd'hui. Le sursaut nécessaire de notre société est à ce prix.

La rencontre de deux mondes ?

Stimuler les visites inter-établissements constitue en préambule l'une des réponses les plus adéquates. En effet, par l'observation des pratiques même en apparence opposées, les équipes enseignantes s'approprient peu à peu les changements nécessaires, tout du moins pourront les concevoir avec moins d'appréhension. Si les collègues enseignants

spécialisés parviennent à mettre en œuvre telle ou telle pratique, alors il doit devenir envisageable de la transposer tout en l'adaptant. Provoquer des coopérations entre les établissements et des périodes transitoires durant lesquelles professionnels et enfants des deux secteurs partagent des temps communs dans le milieu ordinaire paraît également être une bonne pratique pour favoriser le développement inclusif.

L'inclusion ne se décrète pas, elle se construit ; elle ne peut être imposée au risque de faire exploser des équipes et des établissements démunis – et ce en dépit des formations dispensées. Si la formation constitue un second préalable indispensable, il importe de la relier aux pratiques quotidiennes et de faire en sorte qu'elle soit incarnée et non plaquée artificiellement.

Inclusion scolaire et pédagogie universelle

En dépit des directives ministérielles, nous avons déjà pu constater ailleurs que « la notion d'inclusion scolaire et les pratiques qui en découlent continuent de susciter un certain scepticisme chez plusieurs praticiens et parents d'élèves n'ayant pas de besoins particuliers, malgré bon nombre d'études qui démontrent des retombées positives sur le développement global de tous les élèves²¹¹ ». En effet, « tout en reconnaissant l'idéologie louable de l'inclusion scolaire, plusieurs n'hésitent pas à critiquer ses fondements qui reposent tant sur la notion d'équité, de démocratisation de l'éducation et de pleine participation citoyenne que sur les droits de la personne²¹² ». Les familles craignent souvent que l'hétérogénéité soit synonyme de nivellement par le bas alors même que l'un des plus grands défis de l'inclusion réside dans le fait de « maintenir des exigences élevées pour tous les élèves afin de favoriser la progression de tous, et ce, au mieux de leurs capacités²¹³ ».

En réalité, l'école inclusive « est tout le contraire d'une école statique où toutes les règles de fonctionnement, les rôles et les registres de réussite sont immuables. L'école inclusive est aussi l'antithèse d'une école où l'on tente de faire d'une personne ayant des défis particuliers

211 Bergeron, Rousseau *et al.*, 2011, p. 89.

212 *Idem*, p. 89-90.

213 *Idem*, p. 92.

une personne comme les autres²¹⁴ ». Alors que la normalisation, « exige que l'élève s'ajuste et se conforme à une norme établie²¹⁵ », l'inclusion et la pédagogie universelle, nécessitant le recours à un enseignement planifié, deviennent des moyens d'accueillir tout type d'élève.

Nous faisons nôtre la déclaration suivante. « Il est bien évident qu'en contexte d'inclusion, viser la réussite de tous les élèves est certainement l'un des plus grands défis de l'école d'aujourd'hui. Il faut toutefois reconnaître que le système scolaire traditionnel n'est plus approprié et que le taux d'échec scolaire alarmant incite à chercher des solutions novatrices. Dans cette perspective, à notre avis, l'école doit se doter d'un nouveau projet éducatif qui évolue non pas dans une approche élitiste et compétitive, encore trop souvent dominante dans le milieu de l'éducation, mais plutôt dans une perspective où chaque élève est unique et est considéré comme étant potentiellement capable et créatif²¹⁶ ». C'est bien à ce carrefour que se situe l'école française aujourd'hui. S'inspirant des expériences canadiennes et belges, la France pourrait prendre en compte l'analyse et le recul dont profitent les professionnels de l'éducation dans ces deux pays alors même qu'elle s'engage sur ce chemin semé d'embûches.

Le modèle de la pédagogie universelle

La pédagogie universelle, bien connue des pays francophones comme le Canada ou la Belgique, propose quelques principes fondamentaux structurant le rapport aux apprentissages tels qu'une flexibilité dans :

- l'accès à l'information ;
- les activités d'apprentissage ;
- la manifestation des apprentissages.

Cet axe essentiel et organisateur de la flexibilité constitue l'épine dorsale d'une inclusion réfléchie et réussie. Admettre une pluralité de possibilités d'accès aux activités d'apprentissages, de restitution des compétences acquises et une diversité d'accès à l'information permet d'envisager un modèle inclusif abouti.

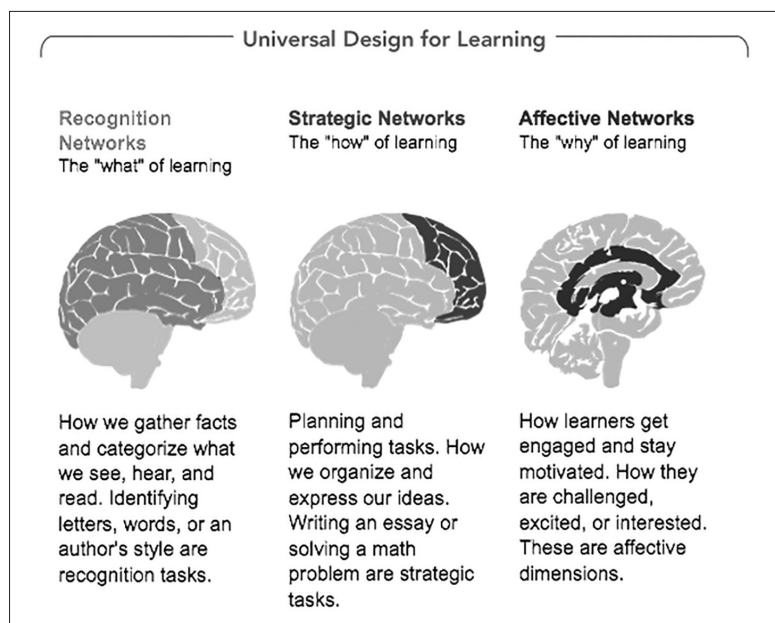
214 Rousseau et Prud'homme, 2010, p. 10.

215 Bergeron, Rousseau *et al.*, 2011 p. 93.

216 *Idem*, p. 101.

Cette triade peut prendre la forme qu'en donnent les adeptes de la conception universelle des apprentissages²¹⁷ :

Figure 4. Conception universelle des apprentissages



La conception universelle des apprentissages (CUA)²¹⁸ a émergé à partir des travaux de Ronald Mace dans les années 1980. Fondés dans le registre du *design* architectural dans le cadre du développement de l'accessibilité fondée sur l'usage des pictogrammes, l'installation de rampes d'accès tout aussi profitables aux personnes valides qu'aux personnes à mobilité réduite, ces principes reposent sur des possibilités valables pour tous et non pour quelques-uns. Il en va de même avec les propositions pédagogiques dans le projet d'inclusion scolaire si l'on transpose ces principes à l'école. La CUA utilise la métaphore architecturale de la rampe d'accès en convoquant la notion de rampe

217 La conception universelle des apprentissages (CUA) est la traduction française de *Universal Design for Learning* (UDL), défendu notamment par le *Center for Applied Social Technology* (CAST), auteur du tableau tripartite présenté ici.

218 Schéma tripartite issu de Tremblay, 2013, p. 10.

cognitive ; cela signifie que l'enseignement usant de différentes méthodes, de différents supports, est alors susceptible d'apporter à une classe hétérogène une réponse méthodologique rendant possible l'accès par tous aux apprentissages. Comme dans le cas de la rampe d'accès érigée dans un bâtiment public et empruntée aussi bien par une personne en situation de handicap que par un visiteur valide, la pédagogie universelle convoque des outils empruntables et utilisables par tous.

Individualiser ne signifie plus alors nécessairement la création d'autant de techniques que d'enfants mais revient à penser des dispositifs dont la plurivocité peut répondre à différents profils cognitifs.

La recherche et l'approche expérimentale au service de l'école

En renforçant encore davantage les liens entre recherche universitaire et terrains pédagogiques, l'école pourrait trouver à la fois les moyens mais aussi le partenaire facilitant l'innovation nécessaire à toute approche éducative. Ovide Decroly le soulignait ainsi : « nous croyons, au nom de tous les grands intérêts qui dépendent de l'école, devoir attirer l'attention des hommes qui se préoccupent de l'avenir de l'enseignement, sur cette introduction des procédés de critique scientifique dans un domaine où ceux-ci paraissent ne devoir jamais pénétrer. Il n'y a plus qu'un pas à faire pour pénétrer dans l'école, l'outil le plus puissant du progrès dans toutes les branches de l'activité, à savoir l'expérimentation²¹⁹ ».

Le monde enseignant souffre parfois d'une distance prise avec une réflexion plus théorique, car malmené parfois par des situations matérielles douloureuses : sureffectifs, gestion de la multi-culturalité, problèmes de comportement, agressivité des enfants ou des familles, manque de reconnaissance global et faiblesse du salaire, etc. Aussi, les temps de formation sont-ils à la fois nécessaires et salvateurs, contribuant à un moment d'échange portant sur les pratiques ; mais, plus que tout, une analyse des pratiques telle qu'elle est proposée dans le milieu spécialisé permettrait d'introduire des outils théoriques d'analyse tout aussi efficaces.

Les sciences de l'éducation, au-delà du délai de formation de l'enseignant, devraient poursuivre leur contribution auprès des professionnels

219 Decroly, 1906, p. 546.

et favoriser l'analyse et la remise en cause des pratiques inhérentes à l'action pédagogique. Les difficultés à venir seront de taille et l'impression d'être démuné tout autant. Il importe plus que jamais d'associer aux écoles, collèges et lycée des comités scientifiques pour la pratique collective d'une recherche appliquée. Les méthodes de recherche-action s'inscrivent dans cette dynamique et ont montré qu'elles favorisaient la solidarité au travail, l'émulation et la participation collective, sans compter le développement de l'enrichissement et l'épanouissement au travail.

La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury proposait ce type de démarche expérimentale associant psychologie et pédagogie, et par conséquent permettant le développement d'une forme de métadiscours traitant des pratiques pédagogiques, le tout au sein d'activités quotidiennes organisées sous forme d'ateliers. L'inspiration freinétiste était alors évidente et la dynamique de projet figurait au cœur de cette proposition. Introduisant une analyse permanente de la structure qui accueille les enfants, la pédagogie institutionnelle suppose que le lieu d'accueil, ici des élèves, procède à une évaluation régulière des outils et moyens mis en œuvre en vue d'un bilan critique. À cette condition, l'accompagnement des enfants peut être révisé et réajusté en fonction des paramètres mouvants des conditions d'apprentissage.

La théorie du « trépied » et la loi des « quatre L »

S'inspirant des travaux de Célestin Freinet, Fernand Oury²²⁰œuvrait pour une individualisation des apprentissages, le recours au plan de travail ou encore la personnalisation des projets. Il accordait à l'observation de l'enfant et de son évolution au sein du groupe une place importante et faisait de la dynamique de groupe *via* des productions et des projets coopératifs le deuxième pilier de sa théorie. Enfin, il y associait une approche psychanalytique freudienne, empruntant également aux travaux de Françoise Dolto. À eux trois, ces principes régulateurs constituent un trépied, support indispensable à la dynamique pédagogique voulue par Fernand Oury. L'ensemble reposait

220 Sur la pédagogie institutionnelle prônée par Fernand Oury, cf. Oury et Pain, 1998.

sur une méthode globale relativement directive : l'enfant ne peut faire ce qu'il veut sans quoi il ne peut grandir ; il lui faut évoluer pour se sentir en sécurité au milieu d'un cadre et en éprouver les limites.

La loi des « quatre L » instaure justement le cadre de cette régulation nécessaire à l'accomplissement des tâches dans la sphère des apprentissages comme dans un lieu de vie : lieu, limite, loi, langage. Ces quatre notions combinées et élevées au rang de principe précisent les conditions qui autorisent le déroulement des temps d'apprentissage. Le recours au conseil permettant aux enfants de prendre part aux choix, aux décisions collectives, établit également un règlement démocratique de la microsociété que le groupe-classe constitue. Il responsabilise également l'enfant dans son rapport aux apprentissages lui permettant de s'emparer de ceux-ci, d'en faire un moyen et non une fin et de leur assigner une valeur qui ne leur est pas imposée de l'extérieur mais que l'enfant s'approprie.

Il y aurait grand intérêt à s'inspirer de telles pratiques sans pour autant généraliser la pédagogie institutionnelle, mais simplement en incorporant vie démocratique et apprentissages au sein de fonctionnements plus collectifs. Articuler personnalisation des parcours, individualisation des apprentissages et fonctionnement groupal constitue un défi crucial, valable aujourd'hui, mais qui deviendra plus prégnant encore lorsqu'il s'agira de généraliser l'accueil des enfants en situation de handicap en milieu ordinaire.

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	5
AVANT-PROPOS.....	11
PRÉFACE.....	15
INTRODUCTION.....	23
CHAPITRE 1. LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EN QUESTION(S)	29
Breve histoire critique de la pédagogie : plus de deux cents ans d'héritage	29
Henri Pestalozzi : une approche rousseauiste.....	31
Célestin Freinet : au cœur des apprentissages, l'expérience et l'action	32
Apprendre par l'éducation des sens : l'essentiel des méthodes Montessori	36
Des compétences pour choisir, des connaissances pour agir	44
Le tournant des années 1980-2000 : la pédagogie différenciée	45
L'individualisation et la personnalisation de l'enseignement...	50
L'actualité des travaux d'Antoine de La Garanderie.....	52
La réforme de l'Éducation nationale et l'accélération des processus d'inclusion.....	55
Les défis quotidiens de l'enseignement dans les structures spécialisées	57
La coopération entre la famille et l'établissement	60
L'approche systémique : une méthode et des outils pour appréhender la complexité relationnelle	67

CHAPITRE 2. LA RÉPONSE SINGULIÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ	75
La prise en compte de la pluri-dimensionnalité de l'enfant	77
Les prises en charge thérapeutiques	77
Les différents types de psychothérapies	81
L'accompagnement médical : le rôle central de l'infirmier	87
L'art-thérapie	90
Les prises en charge éducatives	92
La force et la difficulté de la pluridisciplinarité professionnelle	96
Dysfonctionnements cognitifs, difficultés d'apprentissage et enjeux didactiques	97
La place du corps dans les apprentissages	108
Les réels enjeux des apprentissages scolaires	111
L'importance stratégique de la lecture	112
Les actes graphiques	115
Les mathématiques et les sciences en général	116
La pratique artistique	117
La délicate question de l'évaluation	119
CHAPITRE 3. LA DIMENSION PSYCHOAFFECTIVE DES APPRENTISSAGES	123
Psychologie de l'enfant	124
Jean Piaget et le développement cognitif de l'enfant	124
Le tournant néo-structuraliste	126
La notion de bonne distance	127
Le primat de la relation	129
Une nécessaire empathie	132
Les enjeux psychopédagogiques	134
La relation pédagogique et l'analyse des pratiques	135
Le rôle de la motivation	137

Émotions et apprentissages	139
Les émotions	140
Les effets des interactions entre émotions et apprentissages...	142
Neurosciences et pédagogie : des neurotransmetteurs pour mieux apprendre?	147
La dopamine et le glutamate	147
La sérotonine	148
L'adrénaline.....	148
La noradrénaline	149
L'acétylcholine.....	149
Le GABA (acide gamma-aminobutyrique)	149
La socialisation	150
Les interactions dans la classe	151
L'impact de l'environnement sur la relation aux autres.....	152
L'improvisation : la crainte de l'enseignant	154
Donner confiance, donner envie	155
CHAPITRE 4. ADAPTER L'ENSEIGNEMENT : UN ENJEU PÉDAGO-ÉDUCATIF CRUCIAL	159
La vitalité pédagogique de l'enseignement spécialisé adapté 160	
Adapter l'enseignement : l'incertitude	161
Les unités localisées d'inclusion scolaire.....	162
Les unités d'enseignement externalisées	164
Faut-il opposer enseignement ordinaire et enseignement spécialisé?.....	165
Normalisation et différence à l'école : un microcosme de la société	166
Le plan d'accompagnement personnalisé/Le projet personnalisé d'accompagnement.....	171
La rencontre de deux mondes?	171

Inclusion scolaire et pédagogie universelle	172
Le modèle de la pédagogie universelle	173
La recherche et l'approche expérimentale au service de l'école	175
La théorie du « trépied » et la loi des « quatre L »	176
 CONCLUSION. POUR UN ENSEIGNEMENT TOUJOURS ADAPTÉ	179
 BIBLIOGRAPHIE	185
 TABLE DES SIGLES	193
 LEXIQUE	195
 INDEX DES NOMS PROPRES	197
 INDEX DES NOTIONS	201