

## DE L'AIDE SPÉCIALISÉE... POUR TOUS

Sophie Dziombowski  
Collège de Pecquencourt

Lorsqu'un-e professeur-e a des élèves relevant d'un dispositif Ulis<sup>1</sup>, cela implique des pratiques particulières dans ses classes. L'Ulis de mon établissement est une Ulis TFC : troubles des fonctions cognitives ou mentales (dont les troubles spécifiques du langage écrit et de la parole). Ce sont des élèves reconnus handicapés par la MPDH, et qui en raison de leur handicap bénéficient de droit à compensation, dont la scolarisation en Ulis est une forme.

Pour chaque élève de l'Ulis nous avons une réunion en début d'année pour échanger avec l'équipe du service d'éducation et de soins spécialisés à domicile (SESSD)<sup>2</sup>. À partir des bilans des différents intervenants et des conseils personnalisés, l'enseignante référente<sup>3</sup> élabore une fiche profil (voir en annexe une

- 
1. Ulis : Unité localisée pour l'inclusion scolaire (voir la fiche Ulis dans ce numéro). Dans mon collège il y a une ou deux classes par niveau qui incluent des élèves Ulis, en général deux ou trois par classe.
  2. Présenté ainsi sur son site (<http://douaisis.point-infofamille59.fr/spip.php?article601>) : « Le SESSD est un service géré par l'Association des Paralysés de France (APF). L'équipe médico-éducative est composée d'un médecin de rééducation fonctionnelle, d'un ergothérapeute, d'un orthophoniste, d'un psychomotricien, d'un éducateur spécialisé pour jeunes enfants, d'un psychologue, d'un enseignant spécialisé. Le SESSD aide au maintien en milieu ordinaire des enfants et adolescents. »
  3. L'enseignante référente de mon établissement a un diplôme Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés (ASH), assure la coordination entre les enseignants, les parents et le SESSD. Elle est toujours dans l'établissement, n'a pas de classe à charge mais a les élèves Ulis dans des créneaux horaires définis pour travailler avec eux en liaison avec les enseignants lorsque les élèves n'ont pas cours, notamment le midi. Elle organise le suivi des élèves par les AVS et adapte le travail pour les élèves, participe au sport partagé, organise les déplacements...

fiche-type) qu'elle module au fil de ses observations. Les enseignants manquent dans certains cas d'informations utiles sur le handicap de l'enfant, certains parents refusant que des informations d'ordre médical leur soient communiquées<sup>4</sup>. Ils ont connaissance, sinon du handicap, du moins de ses conséquences sur les apprentissages ; des adaptations possibles pour l'élève sont proposées par l'enseignante référente. Dans l'année, des réunions de l'équipe de suivi de la scolarisation (ESS) permettent de faire un bilan et d'ajuster ces adaptations.

J'ai choisi de présenter quelques aides spécialisées que je construis pour mes élèves Ulis. J'ai également construit des aides pour d'autres élèves qui ne sont pas dans ce dispositif Ulis, mais qui sont des élèves en difficulté scolaire plus ou moins lourde, et ont donc besoin d'une adaptation particulière. Au fil du temps, j'ai mis à la disposition de tous les élèves ces aides, au départ spécialisées pour certains. Cette liste de pratiques est non exhaustive et non hiérarchisée, j'ai sélectionné certains dispositifs en réfléchissant à mes pratiques de ces deux dernières années.

Il m'est venu à l'idée de formaliser cette démarche grâce à un élève Ulis. Tristan<sup>5</sup>, un élève de sixième, était un élève très bien intégré et qui échangeait facilement autour de ses troubles et des compensations mises en place avec les adultes ou les autres élèves. C'est un élève dyspraxique avec des difficultés importantes de graphie et de repérage. Souvent, il expliquait spontanément comment il faisait pour démarrer un travail, apprendre un poème, ou quels trucs lui avait donné son enseignante spécialisée ou son orthophoniste. Par exemple, quand il y a une longue leçon à revoir, les élèves sont par petits groupes de deux ou de trois pour « découper » leur travail, il explique quels sont ses « trucs » à lui :

Je répète tout haut en mettant le ton jusqu'à ce que je sache une partie. Je le fais plusieurs fois. Quand je rate, je mets en fluo ce que je ne sais pas bien. J'arrête je me repose, je fais autre chose et ensuite je sais que je dois surtout travailler ce qui est en fluo. Et quand je le sais je refais tout d'un coup.

## APPRENDRE À APPRENDRE

L'enseignante spécialisée travaille tôt dans l'année les méthodes de travail et apprend aux élèves à se connaître. Lorsqu'en classe entière nous abordons ces « astuces » pour mieux se connaître et donc mieux travailler, les élèves Ulis ont déjà fait un bout de chemin. Je leur demande alors d'expliquer, dans des situations très concrètes, par exemple comment ils vont faire pour apprendre le conte qu'il faut raconter pour lundi, de détailler leur processus, de prédécouper leur travail.

Ce petit conte met en scène un avare tellement avare qu'il ne donne rien, même pas sa main pour être sauvé des eaux dans lesquelles il vient de tomber. Il faut que quelqu'un qui le connaît bien, lui et son terrible défaut, lui demande de ne pas « donner sa main », mais de « prendre la sienne » pour le sauver.

---

4. Cela oblige les enseignants à une pêche aux informations orales auprès de différents intervenants, ce qui retarde et complique la prise en charge.

5. Les prénoms ont été modifiés.

Ce conte à mettre en voix et en scène est l'occasion de travailler sur les différents types de mémoire et de prendre le temps de s'exercer en classe pour que l'entrée d'apprentissage des élèves ne soit pas seulement une démarche instinctive mais pour qu'elle soit validée par l'expérimentation. En apprenant ce conte, les élèves peuvent expérimenter différentes stratégies : trouver des repères grâce à la voix, au rythme de la voix, au ton, à la position du corps, à l'endroit où ils regardent ; est-ce qu'en apprenant ils entendent la voix des autres raconter ce conte, ou la mienne ?

Dans ces séances, je débute souvent par une explication de méthode à tester pour mieux retenir et, pour ces activités, Tristan a souvent pris le relais pour expliquer sa stratégie. Il avait déterminé avec son enseignante spécialisée qu'il avait plutôt une mémoire kinesthésique et auditive. Il apprenait son poème en faisant les gestes et en changeant de place. Pour apprendre un poème, pour le mettre en voix, et un peu en scène, je propose aux élèves des petits moments de théâtre dans la classe. Ils se mettent dans un coin (en salle polyvalente) ou on ouvre une autre classe à côté et ils peuvent s'entraîner. Certains, en voyant Tristan mettre en scène son poème, m'ont dit qu'ils l'avaient retenu à force de le voir et de l'entendre le dire et qu'ils l'avaient appris en « entendant sa voix ». Un autre élève avait besoin de voir les mots du poème, de voir les sons : j'ai surligné les rimes communes dans différentes couleurs et j'ai partagé ce document avec ceux qui avaient envie de tester leur mémoire visuelle. La multiplication des entrées d'apprentissage que le professeur met en place pour des élèves au profil particulier peut être récupérée par tous. Quand on débute maintenant un travail, je demande aux élèves quelle « mémoire » ils veulent choisir, en sachant, bien sûr, qu'elles sont souvent complémentaires et qu'ils peuvent changer de groupe ou d'entrée. Ainsi, un petit groupe peut choisir la mémoire auditive et répéter en insistant sur les variations de voix, réenregistrer quand nous sommes en salle informatique ; un autre peut écrire, sélectionner des passages en couleur ou faire son propre poème ; et d'autres groupes peuvent apprendre en marchant, en mimant des passages, en effectuant des gestes.

J'interroge souvent un élève pour qu'il raconte aux autres, de la manière la plus précise possible, comment il a procédé pour effectuer un travail. Je demande aussi, comme pour une narration de recherches<sup>6</sup>, d'expliquer quelles difficultés il a pu rencontrer, quelles hypothèses il a mises de côté et pourquoi. Ainsi, l'année dernière, en interrogeant Chloé pour qu'elle explique comment elle avait préparé son sujet d'écriture, je l'ai vu sortir son travail préparatoire effectué avec son enseignante spécialisée. Chloé est une élève qui a un handicap cognitif, il faut l'aider à gérer les différentes étapes sur le plan cognitif et sur le plan de l'action avec un travail de type méthodologique, par exemple, en décomposant les différentes procédures pour réussir la tâche demandée avec la mobilisation des compétences nécessaires (savoirs, savoir-faire et savoir-être) ou au niveau de la démarche de planification des actions, l'anticipation ou la gestion du matériel. Ce jour-là, alors que rien n'était prévu ou préparé, elle a accepté, elle qui était terrifiée à l'idée de parler devant la classe, de

---

6. Voir l'article de S. Michieletto : « Raconte-moi comment tu réfléchis. Quand le prof de français s'invite en cours de mathématiques », *Recherches* n° 59, p. 77.

présenter leur démarche. Il s'agissait d'une carte mentale<sup>7</sup> préparée par son enseignante pour l'aider à poser les différents jalons de son histoire. Il fallait écrire la suite d'un conte, elle avait noté dans les premières cases les étapes principales, et laissé des cases vides pour noter soit un événement, soit ce qui va arriver au personnage, la situation finale... Chloé, qui est une élève très lente et fatigable, peut rarement expliquer, elle, quelque chose aux autres. Elle était fière, ce jour-là, de présenter le travail qu'elle avait déjà accompli et les autres élèves de la classe ont essayé de s'approprier cette « route de l'histoire ». J'ai tracé, sur la feuille que chaque groupe doit remplir, une carte mentale à main levée : il y avait un rectangle avec le départ, des « maisons étapes » qui représentaient l'élément perturbateur, une péripétie, trois carrés correspondant à trois obstacles et trois bulles pour les trois aides. Chloé pouvait passer comme moi, de groupe en groupe pour aider les élèves à réfléchir. C'était une heure étonnante, où pour une fois, l'élève qui pouvait apporter de l'aide aux autres, était celle qui d'habitude en avait toujours besoin (et qui avait probablement assez d'en avoir toujours besoin). J'ai donc repris cette idée pour mon autre classe de 6<sup>e</sup>, cela a moins bien fonctionné, sans doute parce qu'il n'y avait pas eu la même logique de déroulement. C'est moi qui apportais l'aide, c'était comme d'habitude, « une aide de la prof », une aide normale, pas un « truc » d'élève qui marche. La carte mentale est une idée que je propose aux élèves, je ne l'impose pas, sachant qu'elle ne convient pas à tous. Je peux par exemple, lorsqu'un groupe réfléchit à une suite d'écriture, dessiner sur son brouillon une carte mentale à compléter en balisant le parcours. Même chose pour les moments de synthèse où, dans le souci de hiérarchiser les informations, je demande à tous de réaliser une carte mentale pour faire le bilan sur un roman par exemple ou préparer une évaluation.

## SE SÉCURISER ET SE CONCENTRER

Au début de chaque cours, on accomplit les mêmes routines pour se mettre au cours de français. Un élève rappelle ce que l'on a fait la séance précédente, un autre, l'objectif, et ce dont ils vont avoir besoin pour cette séance. Même chose lorsqu'il y a une tâche complexe et longue à effectuer. Séquencer les tâches complexes est une proposition d'aide qui revient quasiment systématiquement pour les élèves Ulis. Au lieu de le faire moi-même à chaque fois, je trouve qu'il est plus intéressant que ce soit les élèves qui prédécoupent leur travail et sachent tous déterminer quelles consignes implicites peuvent être contenues dans une seule. Par exemple, « Emploie chacun des mots suivants dans une phrase et donne un synonyme » ; un élève lit la consigne, explique ce qu'il pense devoir effectuer comme travail : « Il faut d'abord prendre un mot et faire des phrases, mais des phrases qui expliquent un peu ce que c'est comme mot » ; deux ou trois autres reformulent : « Oui, par exemple, si c'est le mot "haine", on fait une phrase où on explique pourquoi il le déteste » ; « Et après ça, quand on a fait les phrases, il faut encore trouver un mot qui veut dire la même chose comme la colère. » J'interroge ensuite plusieurs élèves pour qu'ils expliquent dans quel ordre ils vont faire les différentes tâches et de quel matériel ils vont avoir

---

7. Voir l'article de B. Kervyn, J. Faux, V. Billon : « Se servir de la carte mentale pour entrer dans l'écriture », *Recherches* n° 60, p. 25.

besoin (fluo, classeur, manuel, dictionnaire, brouillon...). Lorsque tout le monde a compris, l'activité démarre. Dans les fiches profils des élèves<sup>8</sup> qui ont un suivi spécialisé, il est souvent préconisé de donner un objectif à la fois, et de l'explicitier. Au lieu d'aller près des élèves ciblés et de faire ce travail de démarrage, j'ai décidé de le mettre en place pour tout le monde, et donc de banaliser l'aide spécialisée, pour le profit et des élèves handicapés, et éventuellement des autres.

## DÉCOUPER LES TÂCHES COMPLEXES

Toujours dans cette optique de fragmenter les opérations mentales à effectuer, j'ai testé cette année ce que mes collègues et moi avons appelé un « petit carnet de réussite<sup>9</sup> » une alternative à la fiche de suivi<sup>10</sup>, pour essayer d'apprendre à le faire pour soi et sans l'associer à un système punition/récompense, juste dans une perspective d'autoévaluation et de progression.

Je le ramasse en même temps qu'un devoir ou, en passant dans les rangs, je vérifie un objectif. Pour ne pas multiplier les aides et me noyer dans les dispositifs que je lance, je n'en ai fait que deux cette année avec deux élèves de 3<sup>e</sup> dont je suis professeure principale. La première, Anna<sup>11</sup> est une élève extrêmement volontaire mais en difficulté et qui se disperse facilement dans ce qu'elle doit faire. J'ai essayé de découper des objectifs pour qu'elle puisse s'occuper d'un « défi » à la fois. Le principe est de noter un objectif, par exemple : « J'écris jusqu'au bout des lignes et je ne vais pas à la ligne à chaque nouvelle phrase mais quand je change d'idée ou de thème. » Elle a beaucoup de difficultés pour la mise en forme et en page. Au départ, j'ai noté des objectifs dans son carnet comme : « Je réponds à une question en faisant une phrase complète » et ensuite, au fil de l'année, c'est elle qui doit déterminer un objectif en corrigeant son devoir ou quand je lui rends une copie. C'est un exercice difficile pour elle, je dois souvent l'aiguiller. Après un temps de mise en route, c'est elle qui détermine quand elle vient me montrer son carnet avec écrit à l'appui. Lorsque c'est un objectif formel, elle arrive facilement à évaluer sa réalisation, mais pour des objectifs moins visibles, moins évidents, la tâche est moins aisée et elle ne me présente pas spontanément son carnet, je dois le lui demander et nous discutons de la réalisation de l'objectif ensemble. Pour ces objectifs, comme : « Je ne réponds pas seulement à la question en relevant ce que je vois dans le texte, mais en utilisant ce que je comprends en lisant le texte (explicite,

---

8. Pour les élèves du dispositif Ulis, l'enseignante spécialisée réalise pour chaque élève une fiche profil avec la situation de l'élève et les adaptations possibles, de manière disciplinaire ou transversale, pour guider l'équipe enseignante. Voir en annexe, fiche profil réalisée par le SESSD. Cette fiche ne correspond à aucun élève mais a été composée comme « fiche type ».

9. J'ai découvert cet outil grâce à ma collègue de mathématiques. Nous avons décidé avec plusieurs professeurs qui avaient cette classe de l'expérimenter.

10. Lorsqu'un élève « décroche » de son travail, nous pouvons mettre en place une fiche de suivi. Après une rencontre des parents, le professeur principal donne un tableau avec les jours de la semaine, le travail à faire et chaque professeur à chaque heure de cours note si le travail a été correctement réalisé. Les parents vérifient le travail à la maison le soir et peuvent noter aussi un commentaire. Cela peut permettre de remettre sur les rails un élève.

11. Anna n'est pas une élève Ulis mais bénéficie d'un PAP, donc d'adaptations, voir la fiche PAP dans ce même numéro.

implicite) », l'outil montre ses limites, car il s'agit là d'une tâche de reformulation complexe qui suppose à la fois la compréhension du texte, y compris de ce qui est implicite, et la maîtrise des attendus de la consigne : il y a là matière à démarches d'apprentissage valables pour tous les élèves<sup>12</sup>. Mon deuxième élève, Julien<sup>13</sup>, est en échec scolaire, voire décrocheur du fait de ses lourdes difficultés. Mon objectif est de le maintenir en classe et de lui proposer des objectifs à sa mesure, comme : « Je suis venu avec mes affaires, à tous les cours, toute la semaine », « J'ai noté mes devoirs dans toutes les matières », « J'ai travaillé au sein d'un groupe »... La réussite de ce petit carnet tient à l'investissement personnel de l'élève. Cela a plutôt bien fonctionné pour la première élève qui s'est employée à réussir chaque objectif, qui mettait des couleurs, évaluait lequel elle pouvait atteindre en premier, et de ce fait, réfléchissait beaucoup sur sa manière de travailler et d'apprendre ; alors que mon deuxième élève attendait que je le lui demande, ne cherchait pas à relever les défis et a, au final, perdu ce carnet. Je pense que je relancerai le petit carnet l'année prochaine parce que, même si c'est de manière ponctuelle ou de courte durée, à un moment cela peut être un outil pour remotiver un élève. C'est une aide à adapter en fonction des profils différents d'élèves.

## SE REPÉRER DANS SON COURS

J'ai eu un élève dyspraxique qui ne faisait pas partie du dispositif Ulis, en atelier lecture<sup>14</sup>. Il avait besoin de s'appuyer sur des repères de couleurs pour se repérer dans le classeur et les fiches. Ainsi, j'avais donné une couleur à chaque petit livre et texte<sup>15</sup>. Maxime n'a pas été le seul à avoir besoin d'une organisation formelle bien claire : cette organisation s'est révélée très pratique pour tous et je pouvais dire en début de séance : « Prenez dans le fichier vert, le texte point jaune. » À un fichier correspondait une pochette (réalisée par les élèves à la maison) et un point couleur distinguait les différents textes. Pointer l'organisation matérielle d'un élève m'a permis de mettre l'accent sur l'organisation de tous, ce qui est nécessaire à l'arrivée en 6<sup>e</sup> avec toutes ces matières et ces organisations différentes. Nous avons utilisé toute l'année ce système pour tout le groupe de petits lecteurs.

---

12. Pour une approche de la reformulation comme objectif d'apprentissage, voir le numéro 62 de *Recherches, Reformuler*, juin 2015.

13. Julien n'est pas non plus en Ulis. Il bénéficie d'aménagements, mais cette aide n'est pas institutionnalisée : elle résulte d'un accord entre les membres de l'équipe éducative. C'est le genre d'élève qui aurait pu bénéficier d'un PAP, notamment pour sa dyslexie, mais les parents n'ont pas désiré mener le protocole.

14. Il s'agit d'un dispositif qui était en place jusqu'à l'année dernière dans mon établissement où nous travaillions avec les élèves de différentes classes de 6<sup>e</sup> sur des compétences ciblées. Le groupe que j'avais alors était le groupe des petits lecteurs.

15. Nous travaillions en réseau de lecture avec de nombreux petits livres, par exemple la série des Mini-Syros, où nous sélectionnions des extraits. Il s'agit de petits romans policiers.

## LES AIDES À LA LECTURE

Pour les élèves Ulis il y a souvent un accompagnement à faire pour l'entrée dans la lecture. En fonction de leurs troubles, plusieurs outils sont à leur disposition. Cela peut être le passage par une lecture oralisée. Bien entendu, je fais la première lecture, mais certains dispositifs de travail ne le permettent pas toujours. Lorsqu'il s'agit par exemple d'une activité de tri de textes, l'élève peut lancer la fonction « narrateur<sup>16</sup> » sur son ordinateur (attribué à titre de compensation de son handicap par le département), mettre des écouteurs et écouter le texte en même temps qu'il le lit, cela lui permet de revenir seul sur ce qui reste opaque pour lui. Il y a également des logiciels qui permettent de cibler les troubles et adaptent la présentation du texte, par exemple *Dys-vocal*<sup>17</sup>. Il faut le paramétrer en sélectionnant les troubles comme dyslexie, confusion b/p, et le logiciel adapte sa présentation en mettant par exemple les b en bleu et les p en rouge. J'ai voulu utiliser ce logiciel, au départ prévu pour l'enseignement spécialisé, pour un plus grand nombre d'élèves, notamment les groupes de petits lecteurs en 6<sup>e</sup>, mais il faut acheter les droits pour chaque poste, ce qui fait un budget considérable. Sans aller pointer les difficultés précises avec le logiciel, la mise en voix d'un texte par un narrateur peut aider les élèves. Tous les élèves ont le droit d'apporter des écouteurs (ça, ils l'oublient rarement) et d'écouter le texte s'ils le désirent. C'est une approche très intéressante lorsqu'ils ont écrit un texte et doivent le corriger, surtout quand ils l'ont mal ponctué<sup>18</sup>.

Pour les aides formelles à la lecture, je projette parfois un support écrit qui peut venir compléter ce que je dis. J'ai eu un élève déficient auditif il y a trois ans, il était équipé d'un appareil auditif et je projetais en même temps que j'expliquais ma trame de cours, par exemple, pour qu'il puisse la lire au tableau. J'ai gardé cette possibilité de taper ce que les élèves disent, commentent et de noter une synthèse en même temps qu'on la fait, même s'il ne faut pas tout noter<sup>19</sup>. Cela permet aussi aux élèves de 3<sup>e</sup> d'avoir un « filet » quand je leur demande de prendre des notes sur un élément. Et dans ce cas, l'aide s'adresse à toute la classe.

## FACILITER LA TRACE ÉCRITE

Je la prépare pour les élèves Ulis et je la leur propose. J'ai un fichier par séquence avec mes préparations de cours et ce que je vais ensuite imprimer et photocopier pour toute la classe. J'ai également ma trame de cours, mon déroulé de séquence avec l'enchaînement des séances, les textes supports, les consignes d'écriture, les tableaux à compléter... Je la donne aussi à l'enseignante spécialisée ou aux AVS pour qu'ils puissent suivre ma progression, adapter un support, préparer une évaluation... J'ai donné ma trame sur clé USB à un élève qui avait le bras cassé,

---

16. Il y a aujourd'hui de nombreux logiciels gratuits pour les différents systèmes d'exploitation.

17. <http://www.dyslogiciel.fr>.

18. C'est ce que décrit Jocelyne Nutten dans *Recherches*, n°54, *Oral, écrit*, « Améliorer ses écrits grâce à la voix », p. 133. Elle travaille avec OpenOffice, une voix de synthèse et une extension.

19. J'ai dans ma classe un vidéoprojecteur relié à l'ordinateur. Ainsi, je peux taper une phrase d'élève de mon ordinateur, tout le monde voit et commente, et je peux ensuite sauvegarder la trace collective (les idées notées, les mots clés...), que je donne aux élèves Ulis entre autres.

pour lui éviter de devoir apprendre son cours sur des photocopies venant de cahiers d'autres élèves, avec une écriture qui n'est pas la sienne et une lisibilité parfois très moyenne des documents photocopiés. Puis à un élève absent une longue période, puis à une élève qui m'avait demandé si elle pouvait la prendre « pour la lire sur l'ordinateur quand elle a envie d'être sur l'ordinateur mais qu'elle n'a rien à y faire ». Pourquoi pas... J'ai passé une sorte de contrat moral. Je leur donne ma trame, mais j'insiste sur le fait que c'est mon cours, que j'ai préparé, ou la trace que nous avons élaborée ensemble au sein de notre classe et que je n'ai pas envie de le retrouver sur Internet par exemple. Jusqu'à aujourd'hui, je n'ai pas rencontré de problème. J'ai même pu observer que certains imprimaient et complétaient à la main ou tapaient leurs reformulations personnelles entre deux synthèses collectives.

## **DÉDRAMATISER UN EXAMEN**

Lorsque j'avais eu l'élève déficient auditif, nous avons mis en place avec son enseignante spécialisée un dispositif pour réduire le stress face aux évaluations. Je lui donnais à l'avance le texte pour qu'elle donne à l'élève des éléments nécessaires à une compréhension globale. Cela le mettait en confiance et évitait la panique de l'examen. Cette année j'ai deux excellents élèves Ulis dans ma classe de 3<sup>e</sup>, ils ont un très bon niveau et sont très sérieux. Ils ont tous les deux un handicap cognitif et l'un d'eux a aussi un handicap moteur : il est en fauteuil et ne peut pas écrire, il a une AVS qui est toujours secrétaire pour lui. Néanmoins, ils sont très vulnérables face à l'échec et l'enseignante spécialisée nous a conseillé de travailler avec eux pour dédramatiser l'échec et réduire le stress dû aux examens. Déjà, en 4<sup>e</sup>, Hugo avait peur de ne pas avoir son brevet – alors que c'est impossible, il l'aura probablement avec mention « Très bien ». Certaines évaluations de début d'année ont été vécues dans la douleur avec l'impression d'avoir raté, alors que son devoir était excellent et qu'il avait 19/20. Bien que l'enseignante spécialisée l'entoure beaucoup en lui montrant toutes ses réussites, la perspective du brevet demeure un objet de stress. Dans mon collège, nous avons pu constater qu'après le brevet blanc de janvier, la plupart des élèves sont complètement découragés et démotivés en raison de leurs résultats. Nous avons décidé cette année, pour que l'évaluation soit plus constructive, de travailler le texte à l'avance pendant une heure de cours, pour que, débarrassés de la situation de stress, les élèves puissent se concentrer sur la méthode, la gestion du temps, et réinvestir ce qui avait été évoqué en classe. Nous avons eu moins d'inquiétude pour ces élèves stressés, mais aussi moins de copies blanches. Il y aura le deuxième brevet blanc pour leur donner l'occasion de vivre l'épreuve dans des conditions réelles en ne connaissant pas le texte, et au moins, ils ont l'expérience de cette longue épreuve (c'est pour beaucoup d'élèves la première fois qu'ils travaillent autant d'affilée du français). Cette aide a permis aux élèves Ulis d'avoir connaissance du texte à l'avance, d'avoir le temps de le découvrir, de se familiariser avec lui et d'être moins anxieux. Et pour tous les autres élèves, le fait qu'il y avait eu un travail effectué en amont les a davantage mobilisés dans leur préparation.



## **« LA TABLE D'AIDE »**

Les élèves Ulis sont en général regroupés dans la classe pour que l'AVS puisse intervenir plus facilement. Pour des raisons techniques liées à la prise en compte de leur handicap (besoin de prises électriques ou espace plus accessible en fauteuil, l'entrée de ma classe se fait par le fond), ils sont au fond de la classe. Pendant les temps de travaux de groupe, les élèves Ulis bénéficient de l'aide de l'AVS ou de l'enseignante spécialisée qui reformule, aiguille, synthétise leurs pensées. Les groupes proches d'eux sollicitent souvent l'AVS ou l'enseignante spécialisée et écoutent les pistes proposées, les reformulations. Ils prennent un peu les idées à la demande, l'enjeu en général, n'étant pas de savoir si c'est bon ou faux mais de trouver des idées, d'avancer dans les points communs/différences, de remplir des tableaux. J'ai essayé de reproduire ce dispositif informel en me mettant dans un coin de la classe : j'ai installé une petite table au fond, une table d'aide, et vient qui veut. Ce n'est pas moi qui me déplace. Avant, je tournais dans la classe, mais c'est moi qui apportais une aide, en tout cas un regard qui n'était pas demandé par l'élève. C'est moi qui ciblais l'élève « en difficulté » qui parfois n'avait pas besoin de moi, se sentait bloqué par la professeure intrusive qui venait regarder par-dessus son épaule. En me mettant au fond, je leur laisse décider s'ils ont besoin d'aide ou pas. En général, il n'y a pas d'abus de questions. Parfois certains viennent me voir pour tout autre chose qu'une reformulation. Parfois personne ne vient et je reste au fond à observer et à les écouter, c'est très intéressant aussi de ne pas intervenir et d'attendre qu'un problème d'interprétation, par exemple, se noue vraiment.

## **« SI C'EST POUR TOUT LE MONDE JE N'AI PLUS HONTE DE DEMANDER DE L'AIDE »**

J'ai, cette année, deux élèves Ulis qui refusent de me demander de l'aide et veulent faire seuls. Comme tous les élèves, l'élève handicapé se construit dans l'identité d'un groupe, tâche rendue difficile lorsqu'on est sans cesse marginalisé, par des aides, aussi bienveillantes soient-elles. L'un d'eux, Thomas, en 3<sup>e</sup>, préfère taper tout son cours plutôt que de prendre ma trame toute prête. Il me dit que ça va, qu'il n'en a pas besoin. Pour certains élèves Ulis, c'est très important de faire comme tout le monde. En 6<sup>e</sup>, Camille refuse l'aide, veut faire comme les autres, même si cela lui demande des efforts très coûteux et très fatigants. Mais si tout le monde a le droit à l'aide, c'est plus facile pour des élèves comme Camille et Thomas de demander à utiliser ce qui est prévu pour eux. J'ai pu constater que Thomas accepte volontiers ma trace de cours sur clé USB quand je la propose en criant à l'assemblée.

## **CONCLUSION**

Le vocable d'aide pourrait prêter à confusion. Faisons donc la distinction : il y d'une part les mesures destinées à compenser le handicap (mesures comme le transport et autres mesures matérielles, et, pour ce qui concerne la scolarité les

parcours particuliers, les ULIS, les personnels spécialisés, les AVS, l'ordinateur, les logiciels, etc.) ; d'autre part, les aides qu'apporte à ses élèves tout enseignant qui considère que son métier, c'est d'aider à apprendre. Dans le présent article, les deux convergent ; pourquoi ?

La présence dans ma classe d'élèves handicapés, accompagnés de personnes qui les conseillent, utilisent ou produisent des outils pour faciliter leur scolarité, cette présence et ces interactions avec eux (élèves et accompagnants) m'ont permis de m'interroger plus encore qu'auparavant sur des procédures, des opérations mentales invisibles. Le fait que ces conseils et outils, jouant pour beaucoup d'entre eux sur le ressort de la métacognition, amènent l'élève handicapé à recenser les étapes d'une tâche, à s'interroger sur les stratégies les plus efficaces pour lui-même, à se donner des repères, des jalons, et à verbaliser tout cela, produit un effet de loupe sur ces opérations invisibles. Je me dis qu'elles ne vont sans doute pas de soi pour plus d'un de mes autres élèves, que là se trouve la source de leurs difficultés. Du coup, les moyens par lesquels les premiers compensent leur handicap peuvent devenir des outils pour aider les autres à franchir certains obstacles.

Tous les élèves n'utilisent pas toutes les aides mais peuvent les essayer, se les approprier et choisir de les garder ou pas. Il ne s'agit pas de proposer à chacun un travail individualisé, ni de considérer que les troubles des élèves Uli sont solubles dans quelques adaptations, mais de permettre à tous de choisir une entrée, une manière de faire qui semble convenir à chacun.

## ANNEXE : FICHE-TYPE DU SSESD

Ne sont reproduites ici que les indications générales, qui concernent tous les enseignants, et celles qui sont spécifiques aux enseignants de français.

Intervenants SESSD de :	
Ergothérapeute :	Orthophoniste :
Kinésithérapeute :	Suivi psychologique :
Psychomotricien :	Groupe ado :
<i>Consigne d'évacuation en cas d'incendie</i> : protocole spécifique	
SITUATION DE L'ÉLÈVE	ADAPTATIONS POSSIBLES
<b>Modalité pour les évaluations</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– tiers temps ;</li> <li>– utilisation de l'ordinateur ;</li> <li>– prévoir les supports sur clé ;</li> <li>– aide d'une AVS pour la lecture des documents, la lecture des consignes et la reformulation, pour vérifier la cohérence des écrits ;</li> <li>– besoin d'aide dans l'utilisation des outils de repérage (équerre, rapporteur...), dans la reproduction sur quadrillage, dans la lecture d'informations dans un tableau, de cartes ;</li> <li>– dictée fautive.</li> </ul>
<b>Au niveau moteur</b>  Difficulté dans la motricité fine (gestes d'écriture, coordination des gestes...) : dyspraxie visuo-spatiale et visuo-constructive	<ul style="list-style-type: none"> <li>– utilisation de l'ordinateur dans toutes les disciplines. Attention à l'organisation de ses dossiers, veiller à ce qu'il enregistre correctement ;</li> <li>– lui laisser le temps nécessaire ;</li> <li>– photocopies des cours, ou cours sur clé USB (éviter au maximum l'écriture du cours, lui permettre d'écouter les explications) ;</li> <li>– l'installer relativement près du tableau.</li> </ul>
<b>Au niveau des apprentissages</b>  <b>Langage écrit</b> <b>Dyslexie de surface et dysorthographe associée :</b> – lecture par décodage, donc lente mais accède au sens ; – mots écrits phonétiquement ; – difficulté dans la compréhension de consignes ; – difficulté en orthographe lexicale ; – difficulté dans l'apprentissage de l'anglais à l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> <li>– faire reformuler les consignes dans ses termes ;</li> <li>– utilise un correcteur orthographique en production d'écrits et lui permettre d'écrire phonétiquement dans ces situations.</li> <li>– en évaluation, aide de l'AVS pour vérifier la cohérence des phrases, et l'aider dans la ponctuation ;</li> <li>– passer par l'épellation orthographique, dictée à trous ou fautive ;</li> <li>– avoir de bonnes exigences sur les accords, les règles ;</li> <li>– en production d'écrits, cibler une ou deux compétences qui seront principalement évaluées, le lui indiquer dès le début de la production, lui faire reformuler pour qu'il y soit vigilant.</li> </ul>

<p><b>Au niveau des troubles</b></p> <p><b>L'analyse visuelle</b> d'un document peut poser problème, ce qui se traduit par une lenteur de traitement de l'information.</p> <p>Difficultés dans <b>l'organisation et la planification</b> des tâches.</p> <p><b>Mémoire de travail</b> limitée</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– lui laisser le temps de l'analyse visuelle ;</li> <li>– veiller à ne pas surcharger les documents (supports aérés) ;</li> <li>– lui demander de verbaliser l'étude des documents, des graphiques, des tableaux.</li> <li>– l'aider dans l'organisation de ses cahiers et classeurs, dans la gestion de ses cours sur l'ordinateur, de son agenda, le rangement (en Ullis et/ou AVS) ;</li> <li>– lui demander de surligner les étapes une à une quand elles sont réalisées ;</li> <li>– agrandir les exercices, les documents au format A3 ;</li> <li>– aérer les supports, éviter la surcharge d'informations (pour limiter les distracteurs) ;</li> <li>– utiliser un tableau « organisation/planification » des devoirs à faire chaque jour.</li> <li>– limiter le nombre d'informations à traiter en décomposant les tâches ;</li> <li>– proposer des supports écrits pour soulager la mémoire (carte mentale).</li> </ul>
<p><b>Au niveau du comportement</b></p> <p>Enfant volontaire</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– a besoin de prendre des initiatives dans le travail et d'augmenter son autonomie ;</li> <li>– tendance à l'impulsivité, a besoin d'être en mouvement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– répondre à sa demande ;</li> <li>– tolérance par rapport à l'instabilité psychomotrice sur sa chaise : lui permettre des activités échappatoires (distribuer les photocopies) ;</li> <li>– l'inciter à aboutir les tâches qu'il a commencées ;</li> <li>– veiller à ce qu'il soit attentif, surtout dans l'apprentissage de nouvelles notions.</li> </ul>
<p><b>Au niveau des ressources / capacités</b></p> <p>Élève scolaire, motivé par les apprentissages, soucieux de bien faire. Très bonne capacité verbale à l'oral.</p>	
<p><b>En cas d'absence de l'AVS :</b></p> <p>Lui sortir ses affaires, il peut écrire en toute petite quantité mais préférer l'écoute et les photocopies (désigner un élève pour qu'il prenne en charge la photocopie des cours pendant la journée). Lui noter ses devoirs ou désigner un élève de la classe pour le faire. L'aider en cas de construction.</p>	