

## **ACCOMPAGNER LES CONSIGNES ORALES PAR DES AIDES VISUELLES DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ**

Fabienne Bureau  
SESSAD de Marcq-en-Barœul

Enseignante en Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSAD), je suis amenée à intervenir auprès d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire, et qui bénéficient de l'appui de notre service. Le SESSAD a pour mission d'accompagner dans leur environnement des enfants et des adolescents en situation de handicap. L'orientation vers le SESSAD est proposée par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). La notion de domicile fait référence au fait que les enfants sont accompagnés sur leurs différents lieux de vie (scolaire et non scolaire).

Le SESSAD est une structure constituée d'une équipe pluridisciplinaire : des professionnels médicaux et paramédicaux, des éducateurs, un ou plusieurs enseignants spécialisés. Cette équipe a vocation à effectuer un accompagnement global de l'enfant. L'enseignant spécialisé a, quant à lui, trois missions principales :

– garantir le versant pédagogique du Projet Individuel d'Accompagnement (PIA) ;

- aider les enseignants à observer, évaluer et comprendre le retentissement du handicap sur les apprentissages et à le prendre en compte ;
- apporter aux élèves des moyens de compenser leur handicap.

Le SESSAD de Marcq-en-Barœul ayant un agrément pour des enfants de 0 à 14 ans, j'interviens auprès d'élèves scolarisés en école maternelle, élémentaire et collège dans une classe ordinaire ou dans un dispositif ULIS<sup>1</sup>, quand cela est nécessaire. Le mode de prise en charge des élèves est modulable et défini avec l'enseignant·e de la classe de référence de l'élève : il peut s'agir d'une prise en charge individuelle en dehors de la classe, en petit groupe dans ou en dehors de la classe ou en co-intervention. La nature de mon intervention est en adéquation avec le PIA de l'élève. Mes interventions sont de différents ordres : il peut s'agir de travailler avec l'élève sur un domaine particulier des apprentissages fondamentaux qui lui pose problème, mais aussi sur ses capacités à être élève. C'est sur cet apprentissage à devenir élève que porte mon propos. Il s'agit d'aider l'élève à passer de l'abstrait de la langue orale au faire. En effet, pour l'élève, la consigne orale de l'enseignant·e peut sous-entendre de multiples actions à accomplir afin de réaliser la tâche demandée. Pour certains élèves, et surtout pour les élèves déficients, l'implicite de l'oral n'est pas toujours accessible. La complexité de certaines consignes n'est pas toujours intégrée par les élèves porteurs de handicap, qui ont besoin de plus de temps ou/et d'un appui pour intégrer la demande faite par leur enseignant·e.

Mon travail d'enseignante spécialisée est de trouver le moyen qui peut aider l'élève à accomplir la tâche scolaire demandée. Je me propose de présenter deux exemples de mise en œuvre de ce type de dispositif.

## LUCIE ET LE PLAN DE TRAVAIL

« Prenez votre plan de travail et vous pouvez commencer votre travail. » Voilà comment commence la journée de travail du mardi matin dans la classe de CM1 où j'interviens auprès de Lucie<sup>2</sup>, élève d'ULIS en inclusion dans cette classe.

Une consigne qui amène les élèves à se mettre en position d'apprenants et qui sous-entend que chaque élève, qui entend cet énoncé, lui donne un sens et une intention. Est-ce pourtant aussi simple, surtout pour des élèves

---

1. Unité Locale d'Insertion Scolaire. Ce dispositif est explicité dans « La prescription institutionnelle de l'aide en fiches », *Recherches* n° 64, *Aider*, juin 2016, p. 39-40.  
2. Les prénoms des élèves ont été modifiés.


qui ont des besoins éducatifs particuliers ? Pour Lucie, c'est loin d'être une évidence.

J'interviens pendant ce temps de travail de 8 h 15 à 9 h 00 le mardi matin (créneau qui a évolué en fonction des emplois du temps, d'où les variations de jours dans le déroulé qui suit). L'enseignante de CM1 s'est rendu compte que Lucie était perdue dans ce temps de travail, et a vite perçu qu'une aide était nécessaire. Elle a donc demandé mon intervention.

Lucie a 11 ans et nous ne la suivons au SESSAD de Marcq-en-Barœul que depuis septembre 2017. C'est donc une élève que je ne connais pas encore (je commence à intervenir auprès d'elle en novembre de la même année) et que je découvre. Je ne sais d'elle que ce que l'enseignante d'ULIS m'a dit lors d'un entretien et ce que j'ai pu voir pendant ma visite d'observation dans la classe lors de sa préadmission dans notre service. Lucie a un retard dans les apprentissages. Elle réussit les exercices de systématisation, mais ne met pas de sens dans les apprentissages. Elle n'accède pas aux inférences, bien qu'elle soit une des meilleures élèves en fluidité de lecture.


Depuis le début de l'année scolaire, les élèves de CM1 ont un temps de travail individuel sous forme d'un plan de travail qui consiste à réinvestir des notions en grammaire, orthographe, conjugaison, nombres, calcul sous forme de fiches. L'enseignante a mis en place un tutorat de proximité qui permet à Lucie d'avoir un élève qui l'aide quand elle est perdue dans l'organisation de son travail et quand elle ne semble pas comprendre ce qui est demandé. Cependant, ce dispositif ne la rend pas autonome, au contraire : elle s'appuie sur l'élève, elle est en attente de ce qu'il faut faire. Cela rassure l'enseignante qui choisit l'élève tuteur et qui sait qu'il fera son travail d'aide, mais, pour Lucie, pas de prise d'initiative.

Voici un exemple de plan de travail de Lucie :



## PLAN DE TRAVAIL N° 19

Semaine du 19 au 23 MARS



	Leçon	Série 1	Série 2	Série 3	Test	Score
Grammaire Verte					⊗	100%
Conjugaison Jaune clair	⊗	⊗				93
Orthographe Jaune clair			×			
Nombres Jaune clair			×			
Calcul Jaune clair	⊗	⊗				60%

Comment je calcule mon score ?

Exemple : j'ai 18 bonnes réponses sur 23  
 A l'aide de la calculatrice je fais un produit en croix.

18 → 23	$\frac{18 \times 100}{23} = 78,2$ soit 78 %
? → 100	23

Quand j'ai terminé un travail, j'entoure la croix.

Bilan de la semaine :

J'ai respecté le travail de la classe.

J'ai travaillé au moins 4 domaines.

J'ai respecté mon plan de travail.

J'ai BESOIN de :	Commentaires de la maîtresse :	Signature des parents :

### Lundi 6 novembre : première séance d'observation dans la classe

Cette première séance est un temps d'observation, convenu au préalable avec l'enseignante, pour faire un état des lieux des compétences et savoir-faire de Lucie dans ce moment de travail individuel. Je remarque que Lucie a besoin d'aide pour entrer dans la tâche, elle a des difficultés à situer les différents lieux où se trouve le matériel. Elle n'a pas d'automatisme : elle ne prend pas le matériel dont elle a besoin (porte-vues, chiffon, feutre effaçable), elle n'a pas assimilé les différentes étapes nécessaires pour mettre

en action le plan de travail. Elle ne fait pas de lien entre la feuille de papier qu'est le plan de travail et les démarches qui en découlent. Elle adopte une attitude passive : elle est en attente, ne prend pas d'initiative.

Je propose donc à l'enseignante de fabriquer un déroulé visuel des étapes successives, pour amener Lucie à être plus autonome dans sa mise au travail.

À partir de la feuille de plan de travail, je demande à Lucie de me dire ce dont elle a besoin pour pouvoir travailler. Je lui propose de prendre les photos des outils qui lui sont nécessaires. Puis nous essayons de voir s'il y a un ordre à respecter. Nous arrivons à l'ordre suivant : en premier, le plan de travail, puis les porte-vues, enfin les fiches et le matériel pour écrire et effacer.

Je lui propose donc de lui apporter pour la prochaine séance une bande avec les photos pour l'aider.

### **Lundi 13 novembre : seconde séance d'observation et mise en place de l'outil d'aide**

Après la consigne de mise au travail donnée par l'enseignante collectivement, Lucie ne bouge pas, elle attend. L'enseignante vient lui donner la consigne individuellement. Quand je lui demande ce qu'elle doit faire, elle ne sait pas me répondre. Je montre à Lucie la bande séquentielle avec les photos, qu'elle sait remettre dans le contexte. Je lui demande de me donner oralement la légende de chaque photo que j'écris sous la dictée. Les photos sont supports de compréhension de la succession de gestes à accomplir pour pouvoir se mettre au travail. La dictée à l'adulte permet à Lucie de mettre en mots les différentes démarches à effectuer, illustrées par les photos. L'élève est auteur de la mise en mots de ses actions.

Voici la bande séquentielle finalisée, côté face.



Je demande à Lucie de relire les consignes sur l'aide visuelle et de les appliquer. Elle prend donc sa feuille de plan de travail, ses porte-vues, puis va chercher le matériel dont elle a besoin avant de revenir à sa place. Je lui demande ce qu'elle doit faire maintenant. Elle me montre sa fiche de travail sans conviction. Nous regardons ensemble son plan, elle ne semble pas comprendre ce qu'il faut faire. Je lui pose donc la question : « Pourquoi dois-tu prendre tes porte-vues, que dois-tu faire en premier ? » Lucie ne sait pas me répondre, nous allons donc revoir l'enseignante qui lui redonne la procédure à savoir : lire la leçon correspondant à la fiche de travail, se faire interroger par l'enseignante, ensuite faire sa fiche puis la faire valider par l'enseignante. Il s'agit, ici, de donner à Lucie les bons réflexes : si elle ne sait pas, elle ne doit pas attendre, mais aller voir l'enseignante de la classe qui est la personne référente en matière de savoir. Mon objectif est de sortir Lucie de la posture attentiste qu'elle adopte et qui l'empêche d'apprendre, et qu'elle sache que l'enseignante est là pour l'aider mais qu'il faut l'interpeler. De retour à sa place, je propose à Lucie d'écrire les étapes de travail de l'autre côté de son aide.

Voici l'aide visuelle, côté pile :

1. je lis ma leçon et je me fais interroger par la maitresse
2. je fais ma fiche
3. je viens voir la maitresse avec ma fiche terminée

La finalité de mon intervention auprès de Lucie est de l'amener à devenir autonome dans la procédure et, à terme, qu'elle n'utilise plus son aide visuelle.

Maintenant que l'outil est mis en place, la question est de savoir si Lucie va l'utiliser et si cela va l'aider à se mettre seule au travail. C'est l'objectif que je me fixe avant la fin de période.

Lors des séances suivantes, Lucie a encore besoin de guidance orale pour penser à prendre son aide et pour se mettre au travail. Les vacances de Noël sont là et Lucie a fait de petits progrès d'autonomie, mais il y a encore du chemin à parcourir. Nous décidons avec l'enseignante de la poursuite du travail en janvier.

### **Les séances de mise en œuvre de l'aide visuelle à partir de janvier**

Je reviens donc le mardi 9 janvier en me disant qu'il y a un risque de repartir à zéro à la suite des congés. L'enseignante donne la consigne de mise au travail et Lucie sort son cahier de plan de travail et ses porte vues avant son aide visuelle : des automatismes apparaissent. Elle me sollicite pour trouver la fiche de travail dont elle a besoin. Les séances suivantes sont marquées par une évolution de l'attitude de Lucie dans sa mise au travail. Elle prend d'elle-même son aide et prend le matériel dont elle a besoin. Une vérification de l'adulte reste nécessaire en ce qui concerne les fiches de travail, car elle ne se repère pas encore correctement dans leur rangement. L'aide visuelle lui est encore nécessaire en ce mois de mars, mais je pense qu'elle s'en passera d'ici la fin de l'année scolaire.

### **JEAN ET LES RÈGLES DE VIE**

L'aide visuelle est aussi utilisée en maternelle pour aider les élèves à comprendre les consignes orales de travail parfois trop abstraites pour eux et pour aider à la communication. C'est ce dont témoigne ce second récit.

Jean est un enfant de 5 ans qui est arrivé au SESSAD en septembre 2016. Il a un retard global des apprentissages, un vocabulaire limité et s'exprime par mots-phrases incompréhensibles la plupart du temps. Il est agité et a tendance à parler fort. Inscrit en Petite section dans une classe de Tout Petits/Petits, il avait déjà été scolarisé l'année précédente dans la même école. En octobre 2016, je commence avec Jean une prise en charge individuelle, à la demande de l'enseignante, pour travailler la mise au travail, l'acceptation des règles et, bien sûr, les premiers apprentissages fondamentaux.

## **Les origines de ma prise en charge de Jean en classe**

Lors d'une synthèse avec l'enseignante en décembre, celle-ci me fait part de sa difficulté à mettre Jean au travail lors des temps d'ateliers. « Il n'écoute pas les consignes, ne vient pas à l'atelier en même temps que les autres mais en décalé, quand il vient c'est le moment où les autres sont en jeux libres, donc il veut jouer et ne travaille pas. » Moi qui l'ai en travail individuel, je ne rencontre pas ce problème. La mise en place d'une routine dans la séance, la sonnerie qui signale la fin du travail sont des moyens qui permettent à Jean de se sécuriser et d'être présent lors du travail. Je propose à l'enseignante mon aide lors d'un temps d'atelier et la mise en place d'un outil pour aider Jean à savoir ce qu'il doit faire lors des activités en atelier en lien avec ce besoin de routine qu'il a lors de mes prises en charge individuelles. D'autre part, l'enseignante souligne sa difficulté à entrer en communication avec Jean ; elle ne le comprend pas toujours quand il s'exprime et ne sait pas s'il comprend ce qu'elle lui dit. Au SESSAD, l'orthophoniste travaillant avec Jean utilise le Makaton<sup>3</sup>, outil d'aide à la communication et au langage, qui peut peut-être aider l'enseignante à entrer en communication avec Jean. Je propose aussi la possibilité d'utiliser quelques gestes qui pourraient être utiles en classe et que je pourrais montrer à l'enseignante et à l'ATSEM<sup>4</sup> lors de mes interventions. Il est convenu de ma présence hebdomadaire dans la classe pendant une plage comportant un temps d'ateliers.

Je lui propose donc de mettre en place deux axes de travail : il s'agira d'abord de fabriquer une bande séquencée, à partir de photos de la classe, pour amener Jean à se mettre au travail en même temps que les autres et à aller au bout de la tâche. Ce matériel sera utilisé pendant tous les temps d'ateliers, avec ou sans mon intervention. Il s'agira aussi d'utiliser les gestes Makaton pour soutenir la communication.

### **La mise en place de la bande séquencée**

J'arrive donc début janvier avec la bande d'images séquentielles pour détailler les étapes du travail. La bande comprend six morceaux de bande Velcro pouvant accueillir six actions différentes (maximum qui nous semble raisonnable). Les photos ont une signification pour Jean, elles représentent

---

3. Le Makaton est un programme d'aide à la communication et au langage, constitué d'un vocabulaire fonctionnel utilisé avec la parole, les signes et/ou les pictogrammes. Cf. [www.makaton.fr](http://www.makaton.fr)

4. Agent territorial spécialisé des écoles maternelles.



un lieu (casier de rangement, coin jeu), du matériel (outils scripteurs, matériel de collage) ou une action (travailler).

Voici un exemple comportant trois photos, donc trois étapes :

1 : je travaille / 2 : je range / 3 : je joue au coin jeu de mon choix.



L'enseignante peut agencer les photos en fonction de ses demandes.

Pour cette première intervention en classe, mon rôle est de faire comprendre à Jean le fonctionnement de la bande séquencée, tout en l'accompagnant lors du temps d'ateliers, et d'observer son comportement dans la classe, pour mettre en place des adaptations lui permettant d'être davantage dans une posture d'élève.

Pour la première utilisation de la bande séquencée, je fais le tour de la classe avec Jean pour recontextualiser les photos en lui demandant de me montrer où cela se trouve : il a besoin de mon aide pour mettre en lien la photo de son casier et le casier proprement dit. Je lui spécifie la signification de la photo « travail » pour qu'il la généralise. L'objectif est de mettre un sens sur les photos qui, pour certaines, sont déjà dans la symbolisation (exemple des coins jeux). Il s'agira aussi pour Jean de savoir ce qu'il doit faire sans avoir l'adulte qui lui redonne la consigne plusieurs fois.

## **Le Makaton**

Au moment de la présentation des ateliers, Jean, assis au coin regroupement, a tendance à bouger, il a des difficultés à écouter les consignes données par l'enseignante et il semble dans sa bulle. Je lui signifie plusieurs fois, en m'accompagnant du geste Makaton approprié, de rester assis et de regarder l'enseignante. La visualisation gestuelle renforce le langage oral et donne du sens à ce qui est dit et demandé ; l'attention que Jean doit porter au geste lui permet aussi de se concentrer sur la voix. L'objectif de l'utilisation du Makaton est que l'enfant associe le mot entendu au geste et l'intègre plus facilement. Au fur et à mesure, il reproduit le geste, puis l'associe au mot pour aboutir à l'emploi du langage oral et à l'abandon du geste.

Au moment des ateliers, je l'attends à la table où il doit travailler et l'appelle en signant pour qu'il vienne à sa place. La bande est prête, je lui détaille les différentes étapes. Je lui redonne la consigne de travail individuellement et l'aide, si besoin, à effectuer la tâche ; les étapes

successives sont oralisées et signées pour une meilleure compréhension. Le travail terminé, il détache la photo de la bande pour se centrer sur l'action suivante, et ainsi de suite. Il va au bout de la tâche demandée, range son travail et va au coin jeu sans s'énerver. Toute mon intervention est ponctuée de gestes Makaton (verbes d'action) pour appuyer mon langage.

## **L'évolution jusque la fin d'année scolaire**

Les séances suivantes en ma présence sont vite marquées par un changement de comportement de Jean. En un mois, Jean sait aller chercher le matériel dont il a besoin pour faire son activité. Il vient directement à la table où je me trouve, mais a toujours besoin qu'on lui réitère la consigne individuellement. Il sait rester assis sur le banc pendant le temps de regroupement, même si son temps d'écoute est limité. Il bouge moins, ennue moins ses camarades. En février, nous augmentons le temps de travail en proposant deux temps d'apprentissages entrecoupés par un temps de jeu libre, Jean acceptant de revenir après son temps de pause. Il continue pendant toute l'année scolaire à progresser dans les apprentissages et dans l'acceptation des règles de la classe, ce qui permet à l'enseignante d'augmenter son niveau d'exigence. Pendant les regroupements, il commence à chanter les comptines et chansons de la classe, même s'il ne produit que quelques mots par ci par là. Le langage est encore le nœud du problème, mais Jean a augmenté son bagage lexical ; même s'il ne formule pas encore des phrases correctes, il sait associer deux ou trois mots. Il est plus dans l'échange, même s'il a des difficultés à se faire comprendre. L'utilisation de la bande séquencée est abandonnée courant mai : en effet, elle ne semble plus obligatoire pour que Jean travaille, même si la présence de l'adulte est nécessaire pour redonner la consigne individuellement.

## **Une fin de prise en charge en classe**

Cette année scolaire 2017-2018, Jean est en classe de Moyens. L'enseignante n'a pas jugé utile que j'intervienne dans la classe, car l'intégration s'est bien passée. Il n'utilise plus la bande séquencée pendant les temps d'apprentissages, ni les gestes Makaton pour écouter les consignes. Il est dans la communication avec les autres et se fait mieux comprendre, même s'il parle encore en phrases-mots. Un AESH<sup>5</sup> est arrivé dans la classe en décembre pour un accompagnement de 12 heures, ce qui permet à Jean

---

5. Accompagnant des élèves en situation de handicap, cf. « La prescription institutionnelle de l'aide en fiches », *Recherches* n° 64, *Aider*, juin 2016, p. 27-28.

d'avoir une aide pour la répétition individuelle des consignes de travail données par l'enseignante et pour l'aider à aller au bout de la tâche si besoin.

## **BILAN**

Depuis que je travaille dans l'enseignement spécialisé, je suis encore plus amenée à m'interroger sur ce que comprennent les élèves de ce que nous leur disons et sur la manière de les aider quand ils n'ont pas accès à l'abstraction du langage. Ces deux exemples permettent d'illustrer ce qu'il est possible de faire pour aider les élèves en difficulté à mieux comprendre le langage oral, qui pour certains n'est pas porteur de sens, et aussi à entrer en communication. Il s'agit de matérialiser l'oral et de le disséquer pour mettre en évidence son « langage caché », cet implicite qui n'est pas toujours perçu par les élèves. La langue orale ne va pas de soi, le tacite, les règles du jeu scolaires sont inaccessibles pour certains élèves ; ceci est encore plus vrai pour des élèves porteurs de handicap mental qui n'ont pas accès au second niveau de lecture du langage oral. Mettre des images sur ce qui est dit et demandé par l'enseignant·e permet aux élèves de mieux appréhender l'oral ; c'est ce que permet de faire la bande séquencée, un outil de visualisation qui aide l'élève dans les étapes successives nécessaires à l'aboutissement du travail scolaire demandé à l'aide d'une seule phrase la plupart du temps. Certaines formes de handicap demandent et parfois obligent à une visualisation des mots, des idées, seul moyen pour les personnes qui en sont atteintes d'avoir une compréhension du monde et d'accéder à la communication : l'utilisation du Makaton aide à son accessibilité. L'adulte, quand il signe en même temps qu'il parle à l'élève, permet à ce dernier d'utiliser deux sens, l'ouïe et la vue, la vue étant porteur de sens pour l'ouïe. La visualisation permet à l'élève de mieux appréhender le langage oral en y associant un geste qui sera toujours le même pour le même mot prononcé. Non seulement l'élève comprend mieux ce qui est dit ou demandé, mais les échanges sont favorisés, l'oralisation est favorisée. Ces types d'outils, complémentaires parfois, sont nécessaires pour certains élèves, si nous voulons que l'inclusion dans les classes soit la mieux réussie possible.