

Pour un aménagement raisonné des situations d'apprentissage

Julia Midelet – MCF Inspé Caen



UNIVERSITÉ
CAEN
NORMANDIE

INSPE Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Normandie - Caen



CIRNEF
Normandie Université - UR 7654



Propos introductifs

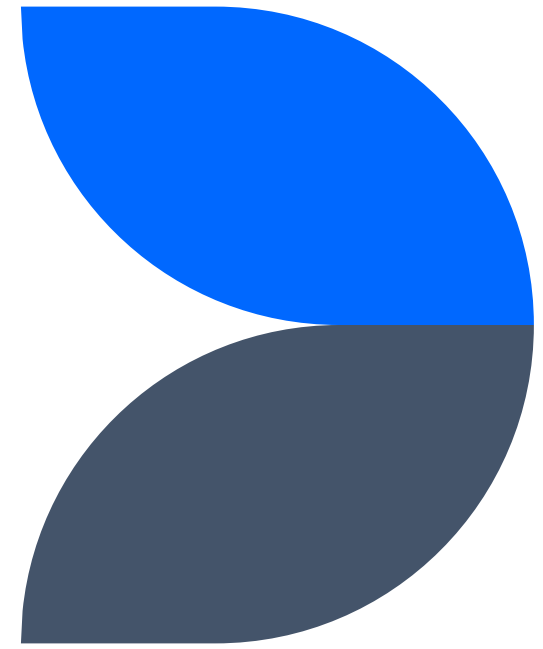
Enjeux de l'éducation inclusive

Aménagements raisonnables ou
aménagements raisonnés?

Démarche globale et exemples



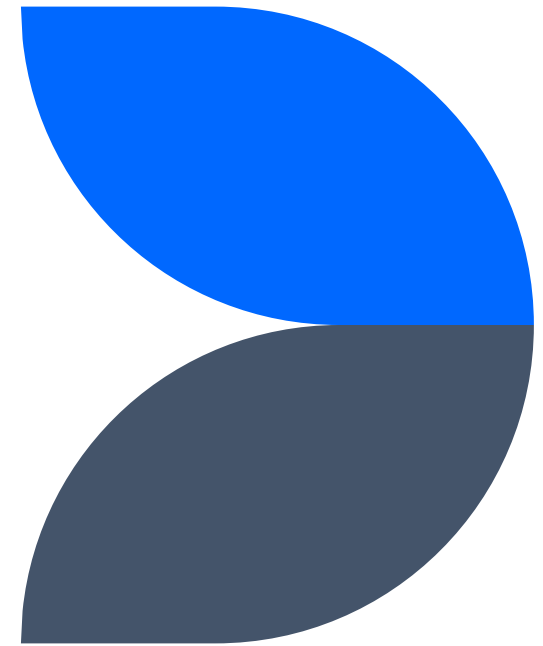
Démarche globale et exemples



Les conditions nécessaires

1. Concevoir des situations d'apprentissage facilitantes mais résistantes (en amont)
2. Identifier les besoins : des élèves à BEP aux besoins situés (en amont)
d'une réflexion centrée sur l'élève et ses troubles à une réflexion centrée sur la situation
d'une réflexion sur le moyen terme (projet scolaire) au long terme (parcours de formation adapté)
3. Une réflexion à mener sur plusieurs dimensions (en amont)
4. Les moyens pour y parvenir
5. Des ajustements (en cours et en aval)

1. Concevoir des situations
d'apprentissage facilitantes mais
résistantes (en amont)



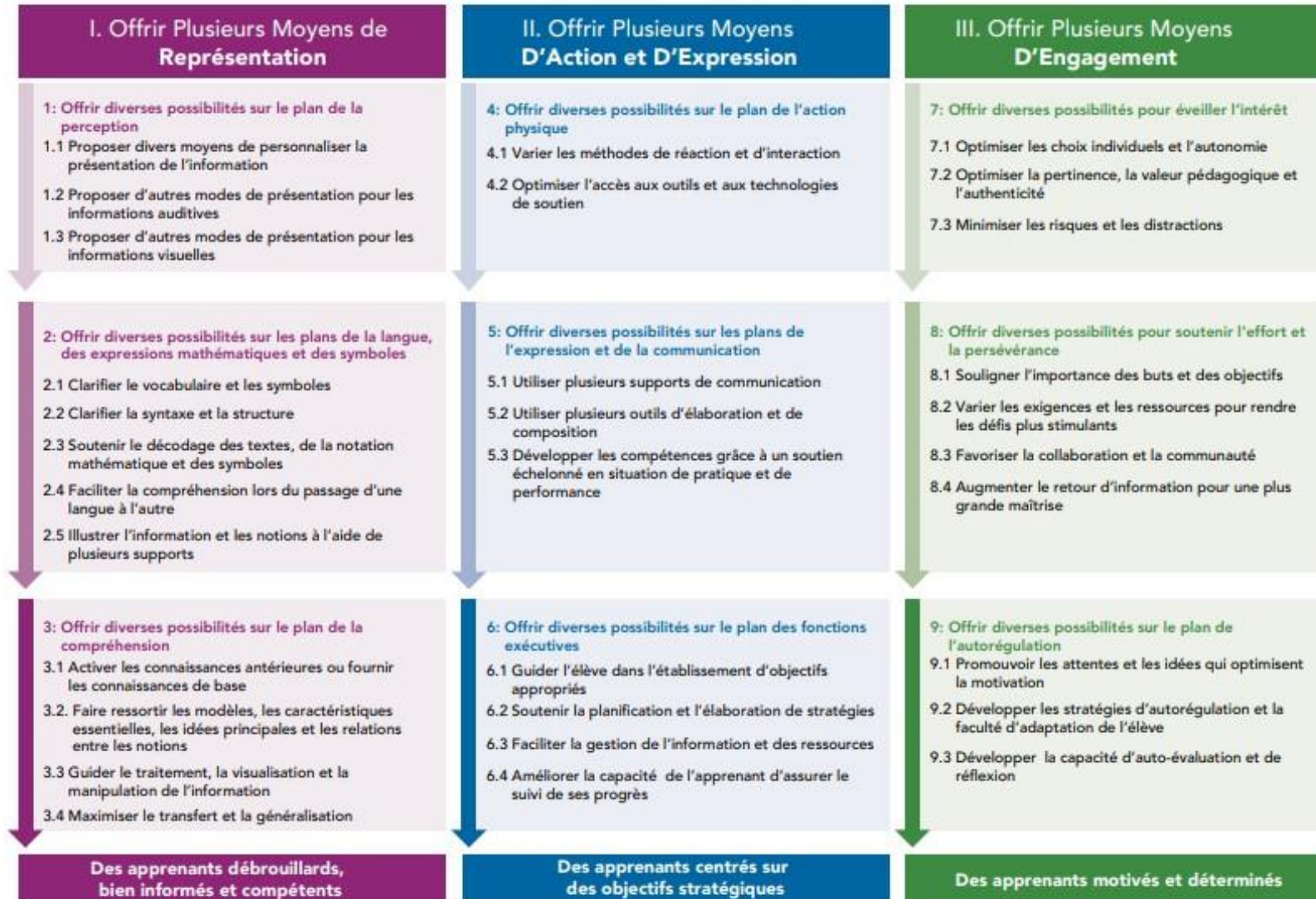
Accessibilité universelle des apprentissages et situation facilitante

Mise en œuvre du principe d'accessibilité généralisée, c'est-à-dire d'accessibilité universelle des apprentissages. Dans cette perspective renversée, on cesse de postuler que la limitation observée de la capacité d'apprentissage d'un élève lui serait intrinsèque ou constitutionnelle, mais on pose au contraire l'hypothèse qu'elle est le produit d'une situation insuffisamment facilitante ou d'un enchaînement de situations insuffisamment facilitantes. [...] Ainsi est-on conduit à se décentrer de la pathologisation du fonctionnement de l'élève pour s'interroger sur les obstacles pédagogiques et didactiques qui peuvent résider dans la situation elle-même et interagir avec le profil de compétences ou les caractéristiques singulières de l'apprenant. (Benoît, 2011, p. 118-119)

→ **Benoît, H. (2011). Comment répondre au défi de la diversité des élèves ? In *actes du colloque Une éducation pour la Suisse du futur – De la sélection à l'intégration* (pp.117-122). Académie suisse des sciences humaines et sociales.**

LA CONCEPTION UNIVERSELLE DES APPRENTISSAGES (CUA) – (CAST, 2011)

Lignes Directrices de la Conception Universelle de L'Apprentissage



- URL vidéo de présentation :

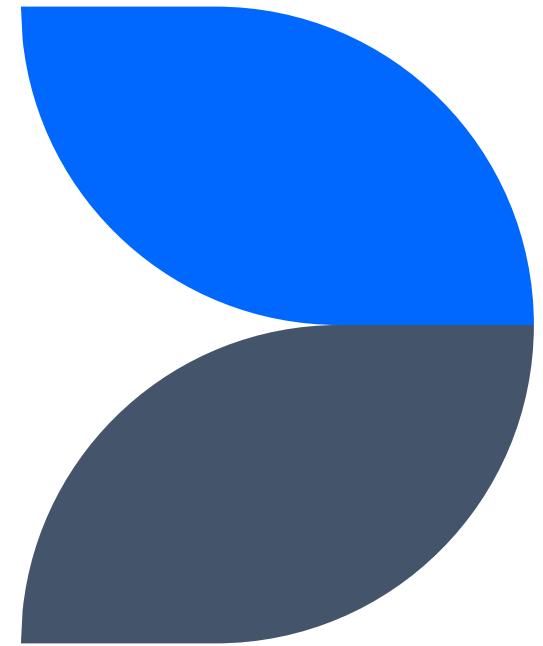
https://www.youtube.com/watch?v=Aq_Rq3DzxIU

- URL Questionnaire : Etes-vous un enseignant « CUA » ?

<https://pcua.ca/>

2. Identifier les besoins : des élèves à BEP aux besoins situés (en amont)

*... d'une réflexion centrée sur l'élève et ses
troubles à une réflexion centrée sur la
situation*



Benoit, H. (2014). Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évolution des pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 189-204.

Extrait page 197

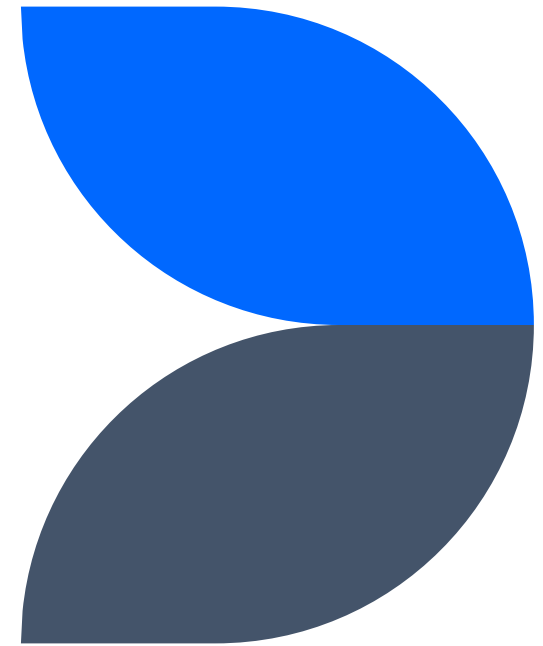
« Une compréhension située des besoins : des besoins situés

On voit néanmoins apparaître dans le même temps un nouveau discours des « *besoins situés* », qui, bien qu'encore très minoritaire, s'émancipe progressivement de la logique médicale et qui tente de se décentrer de la réponse compensatoire [...]

Un élève rencontre un « *obstacle* » dans ses apprentissages ou dans sa vie familiale ou sociale, il en résulte un « *besoin d'aide* » qui est précisément constitutif du besoin éducatif particulier (Benoit, 2008). Ce besoin éducatif n'est donc pas constitué préalablement à la situation d'enseignement-apprentissage, il est le produit des interactions qui la caractérisent ; il n'est pas intrinsèque à l'élève.

Il s'agit dès lors pour l'enseignant d'ajuster au fur et à mesure l'accessibilité des tâches d'apprentissage à partir de l'observation de leur déroulement effectif en situation. En s'organisant autour des *obstacles* auxquels l'élève se heurte dans son environnement scolaire et sur lesquels l'enseignant intervient dans une visée d'accessibilisation, ce discours s'institue comme un élément fort de son identité professionnelle. »

3. Une réflexion à mener sur plusieurs dimensions (en amont)



Accessibilité à la tâche / accessibilité aux savoirs

« Toutefois, les pratiques des enseignants évoluent, y compris chez ceux non formés. Certains enseignants ordinaires modifient souvent leurs manières de faire cours quand ils scolarisent un élève reconnu en situation de handicap dans leur classe (Faure-Brac, Gombert, Roussey, 2012 ; Gombert, Feuilladiu, Gilles, Roussey, 2008). Par exemple, les aides pédagogiques mises en place relèvent à la fois de gestes spécifiques et génériques (Dunand & Feuilladiu, 2014 ; Gombert & Guedj, 2011). Diffusées à d'autres élèves de la classe n'étant pas en situation de handicap mais répondant aux mêmes besoins éducatifs et développées à partir des routines professionnelles qu'elles rendent plus efficaces, ces aides ne constituent pas seulement quelques outils de plus. Elles constituent aussi une évolution du métier, par l'orchestration spécifique innovante de dispositions pratiques génériques, utile à tous (Feuilladiu & Dunand, 2015). Les aides évoquées et mises en place par les enseignants permettent aux élèves en situation de handicap de réaliser les tâches scolaires et de s'emparer des contenus. Néanmoins, les résultats des différentes enquêtes soulèvent deux questions. D'une part, l'accessibilité à la tâche n'implique pas forcément l'accessibilité aux savoirs, le lien entre la tâche et le savoir visé pouvant être inexistant (tâches non robustes) ou rendu insignifiant lors de la simplification de la tâche. D'autre part, les aides déployées pallient souvent les difficultés à exécuter un type de tâche ou à mettre en oeuvre certaines fonctions cognitives (attention ou mémorisation par exemple), plus qu'elles ne permettent de les dépasser ou de les développer ». (Feuilladiu, Gombert & Assude, 2015, p. 4)

→ Feuilladiu, S., Gombert, A. & Assude, T. (2015). Vers l'accessibilité aux savoirs des élèves en situation de handicap, *Recherches en Education*, 23, 3-10.

Aménagements d'examens



INSTITUT NATIONAL SUPÉRIEUR DE FORMATION ET DE RECHERCHE
POUR L'ÉDUCATION DES JEUNES HANDICAPÉS ET LES ENSEIGNEMENTS ADAPTÉS



Dossier documentaire

Réalisé par [Aurélie GONO](#), Centre de ressources documentaires

Mis à jour : juin 2019

**Aménagements des examens pour les candidats
en situation de handicap : textes officiels**

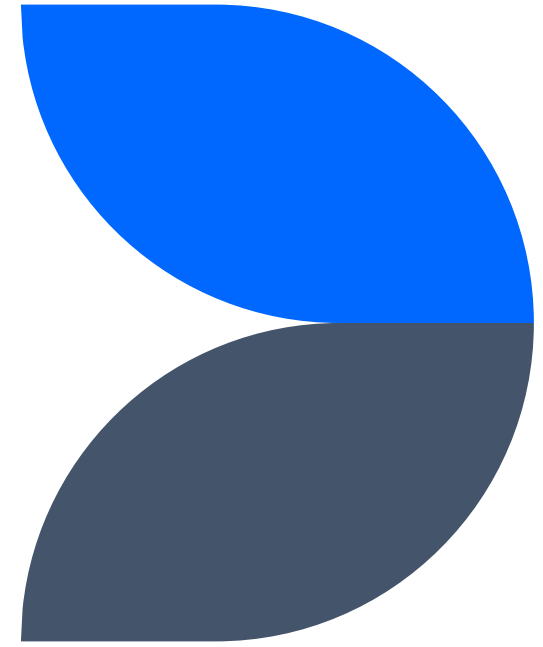


Table des matières

I - CLASSEMENT CHRONOLOGIQUE	3
II - CLASSEMENT PAR DISCIPLINE	23
II-1 Toutes disciplines	23
II-2 Éducation physique et sportive	25
II-3 Histoire et géographie.....	26
II-4 Langues.....	27
II-5 Sciences	29
II-6 Autres disciplines	30
III - CLASSEMENT PAR DÉFICIENCE	33
III-1 Toutes déficiences	33
III-2 Déficience auditive	38
III-3 Déficience visuelle.....	41
III-4 Déficience motrice	42
III-5 Troubles du langage.....	43
IV - CLASSEMENT PAR DIPLÔME	44
IV-1 Tous diplômes.....	44
IV-2 Brevet	45
IV-3 Baccalauréats général et technologique	45
IV-4 Diplômes de la voie professionnelle	47
IV-5 Diplômes de l'enseignement agricole	51
IV-6 Diplômes de l'enseignement supérieur	52

Aménagements sollicités par les <u>représentants légaux du candidat ou le candidat majeur</u>	Appréciation de l'équipe pédagogique <i>Ne concerne pas les candidats individuels</i>	Réservé à la décision de l'autorité administrative
TEMPS OU ESPACE		
<p>1. Temps majoré <i>(dans la limite d'un tiers temps)</i></p> <p>1.1. Préparation des épreuves orales ou pratiques</p> <p><input type="checkbox"/> 1.1.1 - un tiers-temps (1/3)</p> <p><input type="checkbox"/> 1.1.2 – autres (supérieur au tiers temps pour situations exceptionnelles)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>1.2. Epreuves écrites</p> <p><input type="checkbox"/> 1.2.1 - tiers temps</p> <p><input type="checkbox"/> 1.2.2 - autres (supérieur au tiers temps pour situations exceptionnelles)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>1.3. Epreuves orales</p> <p><input type="checkbox"/> 1.3.1 - tiers temps</p> <p><input type="checkbox"/> 1.3.2 - autres (supérieur au tiers temps pour situations exceptionnelles)</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p><input type="checkbox"/> 1.1.1</p> <p><input type="checkbox"/> 1.1.2</p> <p><input type="checkbox"/> 1.2.1</p> <p><input type="checkbox"/> 1.2.2</p> <p><input type="checkbox"/> 1.3.1</p> <p><input type="checkbox"/> 1.3.2</p> <p>Observations :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Valide la demande</p> <p><input type="checkbox"/> 1.1.1 - MH104</p> <p><input type="checkbox"/> 1.1.2</p> <p><input type="checkbox"/> 1.2.1- MH102</p> <p><input type="checkbox"/> 1.2.2 – MH101</p> <p><input type="checkbox"/> 1.3.1 – MH103</p> <p><input type="checkbox"/> 1.3.2</p> <p>Refus à motiver :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

4. Les moyens pour y parvenir



Permettre à TOUS les élèves d'apprendre

Pédagogie universelle des apprentissages
Accessibilité universelle des apprentissages



Différenciation
Adaptations générales
Flexibilité pédagogique
Lignes directrices de la CUA



Adaptations spécifiques

Différencier

- à l'intention du groupe classe hétérogène / s'adresse potentiellement à tous les élèves
- souplesse/flexibilité des modalités pédagogiques
- objectifs d'apprentissage et/ou critères d'évaluation identiques pour tous les élèves

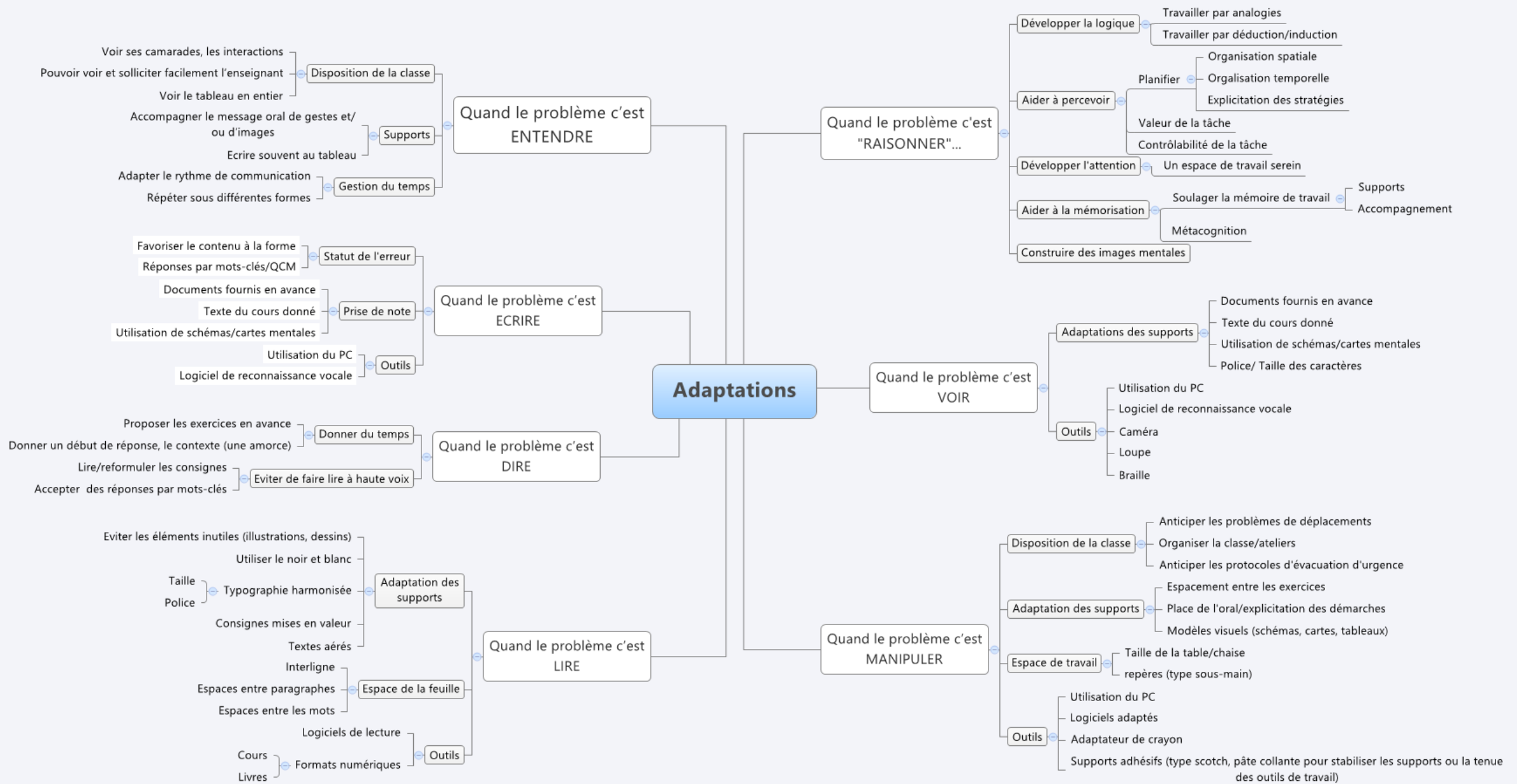
Adapter

- à l'intention d'un ou quelques apprenants qui ont des besoins dans une situation donnée
- aménagements pédagogiques
- objectifs d'apprentissage et critères d'évaluation modifiés ou non selon les caractéristiques et besoins des apprenants

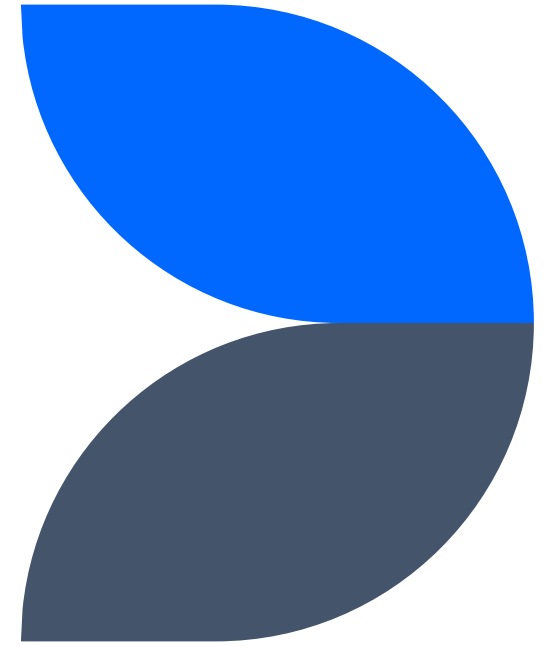
La typologie des adaptations pédagogiques - destinées aux élèves dyslexiques/dysorthographiques ... qui peut s'inscrire dans une dynamique « universelle »

Cadre de travail
Adaptation de la prescription
Adaptation au niveau des moyens
Adaptation en rapport avec le potentiel d'apprentissage de l'élève
Aide entre pairs
Guidance / contrôle
Renforcement
Adaptation liée à l'évaluation

(Faure-Brac, Gombert et Roussey, 2012)



5. Des ajustements (en cours et en aval)



Des ressources numériques

- ORNA sur <https://www.inshea.fr/fr/content/orna-observatoire-des-ressources-numeriques-adaptees>
- Cartable fantastique sur <https://www.cartablefantastique.fr/>
- Pictogrammes sur <https://arasaac.org/>
- Communication pour tous sur <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/communiquer-pour-tous-guide-pour-une-information-accessible>
- ...

Références

- André, A. (2019). Penser l'inclusion autrement. *Résonances, revue de l'école valaisienne*, décembre 2019.
- Bataille, P. & Midelet, J. (2014). *L'école inclusive : un défi pour l'école. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*. ESF.
- Benoît, H. (2011). Comment répondre au défi de la diversité des élèves ? In *actes du colloque Une éducation pour la Suisse du futur – De la sélection à l'intégration* (pp.117-122). Académie suisse des sciences humaines et sociales.
- Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 87–104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- CAST (2011). Universal Design for Learning guidelines version 2.0 Wakefield, MA: Author, récupéré le 23 février 2022 : <https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-graphicorganizer-v2-0-french.pdf>
- Cèbe, S. (2022). *Une didactique inclusive avec la "conception universelle de l'enseignement-apprentissage*, récupéré le 23 février 2022 du site Le Café pédagogique : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2022/01/20012022Article637782576259994167.aspx>

Références

- Ebersold, S. (2021). L'accessibilité face à sa grammaire. In S. Ebersold (dir.), *L'accessibilité ou la réinvention de l'école* (pp. 225-249). Londres : ISTE éditions
- Etienne, B. (2006). De la complexité avant toute chose, *Le français aujourd'hui*, 152, 93-103.
- Faure-Brac, C., Gombert, A., Roussey, J-Y. (2012). « Les enseignants du secondaire et les élèves porteurs de troubles spécifiques du langage écrit », *le français aujourd'hui*, 177, p. 65-77
- Feuilladiou, S., Gombert, A. & Assude, T. (2015). Vers l'accessibilité aux savoirs des élèves en situation de handicap, *Recherches en Education*, 23, 3-10.
- Gombert, A., Bernat, V. Vernay, F. (2017). Processus d'adaptation de l'enseignement en contexte inclusif : étude de cas pour un élève avec autisme. *Carrefours de l'éducation*, 1, 43, 11-25.
- Midelet, J. (2020). Dispositifs ULIS – troubles des fonctions cognitives (TFC), paradoxes d'un dispositif et enjeux de professionnalisation des jeunes dans le second degré. Thèse de doctorat, Paris-Sorbonne Nord



Merci

Julia.midelet@unicaen.fr