

IUFM DE L'ACADEMIE DE MONTPELLIER, CENTRE DE FORMATION DE NIMES.

Julie Carriere,

Professeur stagiaire en éducation artistique et arts appliqués.

Comment enseigner les arts appliqués dans une classe hétérogène, en présence d'un élève en situation de handicap ?

Education artistique et arts appliqués.

Etablissement d'accueil : Lycée polyvalent Louis Feuillade, Lunel.

Classes : Secondes Métiers du Service Administratif.

Tuteur de mémoire : Monsieur Jérôme Dacher.

Assesseur : Monsieur Patrick Marzuola.

Année scolaire : 2009/2010.

RESUME

Les classes sont de plus en plus et pour longtemps hétérogènes. Déjà cette hétérogénéité trouve des réponses selon de nombreux critères, cadre de vie des élèves différents, motivation et comportement inégaux. Mais depuis 2005, cette hétérogénéité ne pourra qu'être croissante, puisque on ajoute à une disparité déjà existante, des élèves ayant des difficultés autres, d'ordre psychologique, cognitif ou moteur.

Pour tenter d'amener tous les élèves sur la même ligne d'arrivée, différentes pistes ont été explorées au cours de ce mémoire, en variant les supports selon les élèves et en différenciant les objectifs à atteindre. Le travail de groupe a également été privilégié permettant de brasser les références culturelles propres à chacun dans la mise en place d'une richesse commune.

Le handicap et l'hétérogénéité devenant plus qu'une difficulté à surmonter, une vraie richesse pour les élèves.

MOTS CLES : Hétérogénéité – handicap – différence – dispositif – différenciation – travail de groupe.

RIASSUNTO

Le classi sono sempre più e per molto tempo eterogenee. Tale eterogeneità trova risposte secondo numerosi criteri, alunni diversi, motivazione e comportamenti disuguali.

Ma dal 2005, quell'eterogeneità va solo crescendo poichè si aggiunge a una disparità già esistente alunni che hanno difficoltà altre: psicologiche, cognitive o motori.

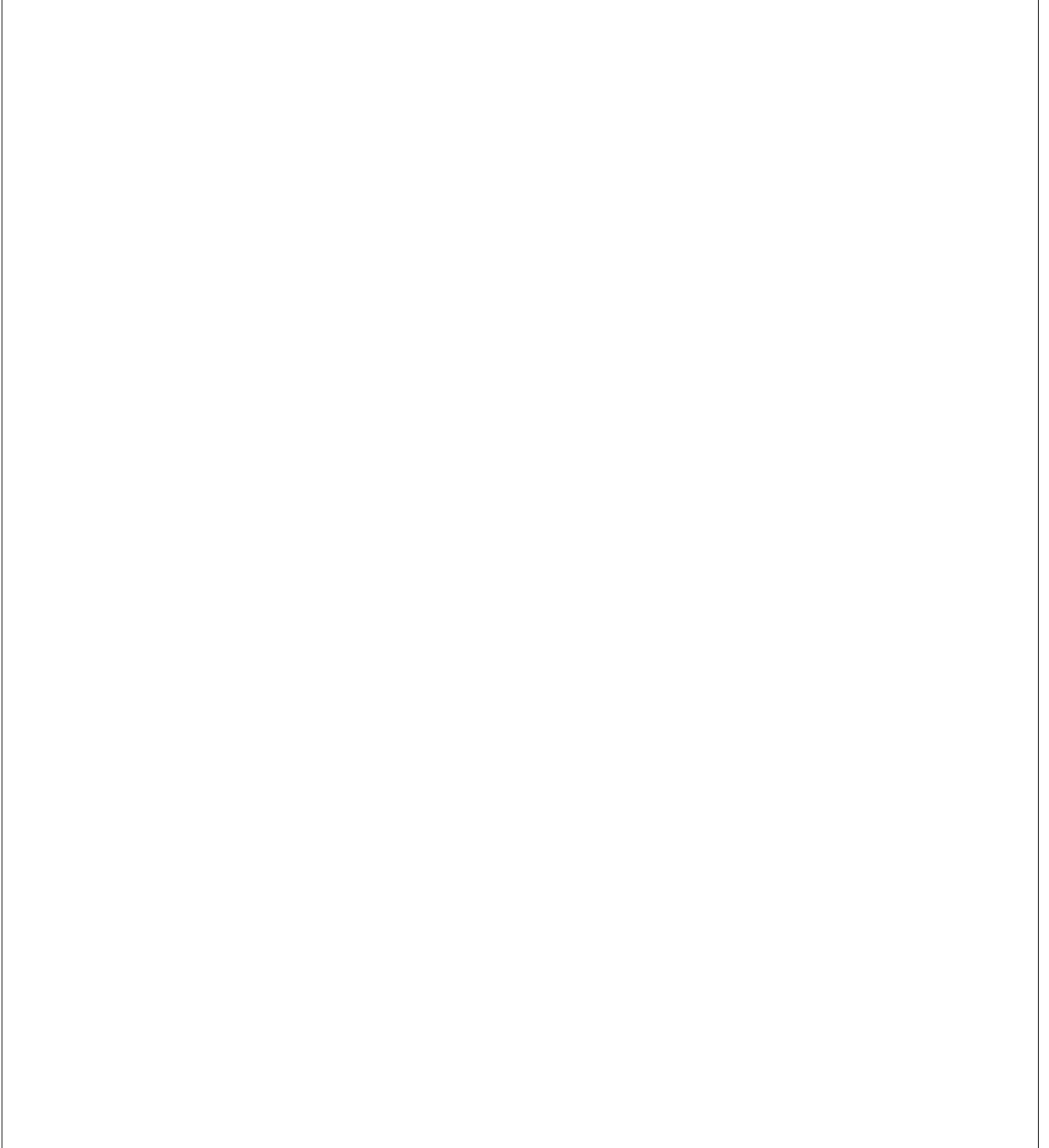
Per provare a portare ogni alunno sulla stessa linea d'arrivo, differenti piste sono state esaminate lungo questa tesi, variando i mezzi secondo gli allievi e distinguendo gli obiettivi da raggiungere. Il lavoro in gruppi è stato anche privilegiato e ha permesso di mescolare riferimenti culturali propri ad ogni individuo nella messa in posto di una ricchezza comune.

Lo handicap e l'eterogeneità non sono più soltanto una difficoltà da superare invece diventano anche una vera ricchezza per gli alunni.

PAROLE CHIAVI : Eterogeneità – handicap – differenza – dispositivo – differenziazione

lavoro in gruppi

Page à la disposition du jury pour toutes informations complémentaires.



SOMMAIRE

| | |
|---|--------------|
| I- Qu'est ce que l'hétérogénéité ? | P. 6 |
| A- Premier contact. | P. 6 |
| 1- Constat. | P. 6 |
| 2- Conséquences | P. 7 |
| 3- Définir l'hétérogénéité. | P. 8 |
| B- Les différentes sources d'hétérogénéité. | P. 9 |
| 1- Motivation/Orientation. | P. 9 |
| 2- Comportements : rythme et attention. | P. 11 |
| 3- Catégories sociales professionnelles. (Origines scolaires, sociales). | P. 12 |
| 4- l'établissement : situation géographique. | P.12 |
| C- Quelle position adopter face à l'hétérogénéité. | P. 13 |
| 1- L'officiel : BO juin 1999. | P. 13 |
| 2- En pratique : Pédagogie behavioriste. Pédagogie constructiviste. Pédagogie différenciée. | P. 13 |
| II- Handicap et scolarité? | P. 15 |
| A- Du point de vue légal. | P. 15 |
| 1- La loi du 11 février 2005 : une nouvelle définition. | P. 15 |
| 2- Rappel de deux principes fondamentaux de la loi. | P. 16 |
| B- Dispositif de scolarisation. | P.17 |
| 1- Les différentes possibilités de scolarisation : les établissements. | P.17 |
| 2- Les outils. | P. 18 |
| C- Autour de Saber. | P. 19 |
| 1- Les associations, le projet de scolarisation. | P. 19 |
| 2- L'accès aux arts appliqués. | P. 20 |
| III- Pistes/ solutions face au handicap. | P. 21 |
| A- Description, découverte par le « jeu ». | P. 21 |
| 1- Dispositif et déroulement de la séance. | P.21 |
| 2- Bilan. | P. 21 |
| B- Fixer des objectifs différents | P. 22 |
| 1- Dispositif et déroulement de la séance. | P. 22 |
| 2- Bilan | P. 23 |
| C- Travail de groupe. | P.23 |
| 1- Dispositif et déroulement de la séance. | P. 23 |
| 2- Bilan. | P. 24 |
| CONCLUSION | P.25 |
| BIBLIOGRAPHIE / WEBOGRAPHIE. | P. 26 |
| ANNEXE | P. 27 |

INTRODUCTION

Une fois le concours obtenu, après des années de travail rigoureux, et une année de préparation angoissante au concours, où l'on donne le meilleur de soi, on se dit que le plus difficile est passé, mais c'est véritablement là que tout commence.

L'année de stagiaire en arts appliqués et culture artistique nous confronte directement à la classe, ces petites têtes en attente qui vont découvrir progressivement à quoi correspondent la culture artistique et les arts appliqués. Ces premiers pas nous amènent à comprendre que le chemin à parcourir est encore long, alors que nos connaissances en pédagogie, en didactique sont inexistantes. Pourtant il faut gérer ces classes, un nouveau travail nous attend très différent de ce que nous avons pu faire jusqu'à présent. Un travail qui demande une remise en question continue, et un investissement de soi toujours plus important.

Ce mémoire est le support de réflexion qui m'accompagnera durant cette année de stage en responsabilité au Lycée Polyvalent Louis Feuillade, de Lunel. La question qui se pose à moi dans le courant du 1^{er} trimestre, correspond aux possibilités qui s'offrent aux professeurs afin de mettre au travail des élèves ayant des difficultés, que ce soit des difficultés de comportement commun à de nombreux élèves, ou des difficultés qui échappent au professeur, tel que le handicap.

Ainsi nous nous intéresserons à savoir comment enseigner les arts appliqués dans une classe hétérogène, en présence d'un élève présentant un handicap ?

I Qu'est ce que l'hétérogénéité ?

A- Premier contact :

1- Constat :

Pour cette année de stage en responsabilité au Lycée Polyvalent Louis Feuillade de Lunel, on me confie huit classes. Bien sur les niveaux sont très variables d'une classe à l'autre mais c'est véritablement les secondes professionnelles qui me posent le plus question. Notamment les 2nd MSA3 : il s'agit d'une classe de 15 élèves qui se destinent aux Métiers du Service Administratif. Au Lycée Feuillade il existe déjà deux classes de 2nd Métiers du Service Administratif, de 30 élèves chacune. La 2nd MSA3 a été créée cette année suite à une forte demande pour cette formation professionnelle. En seconde les élèves ont une formation qui englobe les connaissances de secrétariat et de comptabilité c'est véritablement en 1^{ère} que les choix s'affinent pour l'une des deux spécialités.

Cette classe de 2nd MSA3, a le profil d'une classe relativement hétérogène, mais avant de définir ce que peut être une classe hétérogène, présentons ce groupe d'élève.

Comme nous l'avons spécifié plus haut, cette classe a un petit effectif de 15 élèves dont 13 filles, l'enseignement des arts appliqués pour cette classe correspond à un volume horaire de 55 min une fois par quinzaine. Rapidement je me rends compte que leur intérêt est très limité pour cette discipline. Et dès les premiers cours, certains problèmes apparaissent tel qu'un fort taux d'absentéisme. Le premier cours présente déjà trois absentes et de nombreux retards. La motivation pour se mettre au travail est toute relative, toute discussion, toute question ou intervention qui permettront de dévier la nature du cours sont les bienvenues. J'observe des groupes qui apparaissent déjà bien présent dans l'organisation de la classe, les deux garçons sont toujours ensemble et préfèrent discuter et chahuter plutôt que de se mettre au travail. Un groupe de quatre filles fonctionnent sur le même principe en étant relativement longues à se mettre au travail, et un autre groupe que l'on pourrait qualifier de bons élèves tentent de suivre, attentives et montre un certain intérêt pour la discipline, voire même de la curiosité.

Sur ces 15 élèves, dix ont entre 15 et 16 ans, et deux ont 17 ans, huit viennent de troisième DP6, trois de troisième général et technologique, et une élève vient de 2nd bac professionnel en Marchandisage Visuel au Lycée Champollion de Lattes, avec un volume horaire plus important en arts appliqués (2h d'éducation artistique, 3,5h de projet d'arts appliqués, 2h d'histoire de l'art). Certains de ces élèves se connaissent avant leur entrée au Lycée Louis Feuillade, puisqu'ils venaient du même collège (Collège de la petite Camargue, Collège Frédérique Mistral à Lunel, Collège d'Ambrussum, Collège de Lansargues...).

Parmi ces 15 élèves, un élève présente une déficience visuelle, sa vue est très basse et en discutant avec lui des solutions à mettre en place pour qu'il ait accès à cette discipline

pourtant très visuelle, je comprends qu'il distingue à peine un peu de lumière mais pas ce qui l'entoure. Je lui propose d'adapter mon cours pour le lui rendre plus accessible en imprimant en plus gros caractères, et il me répond :

« C'est inutile, de toute façon je ne le verrai pas ».

Des horaires sont d'ailleurs aménagés pour lui, alors que le reste du groupe suit des activités sur ordinateur en comptabilité, cet élève se perfectionne à la dactylographie et à la lecture du braille. Dans mes cours il ne dispose ni d'ordinateur, ni d'une assistante de vie scolaire (AVS), c'est un cours qui ne lui est pas obligatoire, mais il me fait part de sa motivation et son envie de venir au cours. Je comprends rapidement que ce cours lui permet d'être au même niveau que les autres élèves puisqu'il ne dispose pas d'une aide quelconque. Il redevient pour un temps, un lycéen de 15 ans tout à fait « normal » malgré les difficultés de compréhension du cours qu'il rencontre.

Mais comment faire, pour que mes cours s'adaptent à tous les élèves de cette classe ? Faut-il s'attacher à faire travailler les bons élèves et essayer de récupérer ceux qui décrochent ? Comment s'appuyer sur le handicap de cet élève aveugle pour qu'il devienne un élément moteur de la classe ? Comment rendre ce cours plus accessible ?

Cette classe s'avère être un terrain d'expérimentation idéal, quelle pédagogie adopter pour mettre en place des conditions favorables à l'enseignement des arts appliqués dans cette classe de 2nd MSA3 ?

2-Conséquences :

L'un des principaux questionnements face à une classe hétérogène, est la portée du cours. Effectivement mon cours est le même pour tous les élèves, mais il ne peut pas être perçu de la même manière pour tous, n'ayant pas le même niveau d'écoute et d'investissement. Lors des premiers cours j'ai lancé une séquence, certainement trop ambitieuse en début de 2nd, et à raison de 55min toutes les deux semaines, cette séquence a duré tout le premier semestre, avec des rendus intermédiaires et de nombreux objectifs d'apprentissages, la finalité étant de créer son autoportrait par la silhouette et de l'associer à un objet et un mot évoquant sa personnalité. Etant donné la durée de cette séquence, et certains ayant prit un mauvais départ, les élèves se sont vite découragés par manque de résultats dans leur réalisation et manque de motivation, ne voyant pas de finalité et d'intérêt. Progressivement les moins investis, ont commencé à décrocher.

En Janvier suite à la correction de ce rendu j'ai refixé de nouvelles règles, et nous avons remis au clair le pourquoi des arts appliqués en 2nd métiers du Service Administratif, cette phase de remédiation semblait nécessaire, ils ont ainsi intégré que les arts appliqués comptaient pour le baccalauréat, chose qui ne semblait pas acquise auparavant.

Le but est essentiel, le pourquoi on fait ça, la raison, peut être une source de motivation. La raison et la finalité de cet apprentissage sont les motivations que l'élève peut avoir, mais d'autres solutions s'offrent à nous, c'est ce que nous verrons un peu plus tard.

En choisissant l'enseignement, le futur professeur se retourne souvent sur le parcours qu'il a suivi, les professeurs qu'il a pu rencontrer et l'élève qu'il a été, en ayant souvent en tête l'envie bien ancrée de devenir le professeur idéal. Mais ce professeur idéal existe-il ? Le cours idéal existe-il ? Celui qui rassemblera tout les élèves d'horizons différents, qui les motivera et les fera progresser dans l'apprentissage aussi complexe soit-il que cette discipline. Malheureusement la définition de « idéal » correspond à ce qui n'existe pas réellement, à une chimère. Est-ce vraiment cette idée binaire de l'enseignement qu'il faut poursuivre coûte que coûte, « il existe autant d'élèves, autant de têtes pleines, autant de systèmes de références, de mode de pensée, de logiques, d'histoires de vie »¹

L'enseignement ne se résume pas à une seule voie, une seule interprétation, c'est cette pluralité des possibilités qui lui donne toute sa richesse. L'enseignant ne peut pas se résumer à être bon ou mauvais, et c'est sa manière de s'adapter au public qui l'entoure qui fait sa force. Mais quel est ce public, comment définir l'hétérogénéité ?

2-Définir l'hétérogénéité :

Définition extraite du Petit Larousse 2006:

Etymologie : -du grec : « hétéros » autre/ différent.

-et « genos » famille/race/peuples.

hétérogène, adjectif : Composé de choses, de personnes différentes. Ce qui est formé d'éléments de nature différente.

« Les classes sont désormais et pour longtemps hétérogènes »¹, effectivement les enseignants sont confrontés à l'hétérogénéité depuis longtemps, dans certaines classes de campagnes, les élèves de niveaux différents sont regroupés par un même instituteur (en CE1, CE2 /CM1, CM2) qui établit des activités pédagogiques par groupe. Certains apprennent à lire alors que d'autres vont préparer leur entrée en sixième. Cette organisation en groupe de niveaux et de besoins différents ne semble pas être problématique. En lycée l'hétérogénéité intervient au cœur d'un même niveau, d'une même classe.

L'hétérogénéité semble être mal perçue et est vécue comme un handicap par le professeur, effectivement le travail du professeur semble ne pas être le même face à un groupe classe homogène, où les questions, les interrogations, les incompréhensions sont sensiblement identiques, que face à une classe hétérogène.

On commence à évoquer l'hétérogénéité des classes dans les années 60-70, quand ont été supprimées les filières permettant le regroupement des élèves par classes de niveau, l'hétérogénéité va alors passer de l'établissement à la classe. Avant cette hétérogénéité qui correspond à la pluralité sociale et scolaire des établissements, c'est l'hétérogénéité d'une même classe qui commence à apparaître, ceci se définit également par l'égalité des chances à l'enseignement.

1-Marie Claude Grandguillot, *Enseigner en classe hétérogène*. Paris, Edition Hachette éducation, 199

La classe homogène existe-elle ? Puisque par définition une classe est un ensemble constitué à partir d'une sélection d'individus différents, de provenance, de capacités et de motivations diverses. « L'hétérogénéité est nécessaire » car elle permet « de répondre aux besoins de socialisation des adolescents, de dynamisation des apprentissages »². Effectivement l'hétérogénéité permet un brassage et un riche apport culturel, tout en maintenant une cohésion sociale, en agrandissant le champ d'expérimentation et de découverte des élèves. Mais qu'est ce qui constitue l'hétérogénéité d'une classe ?

Quelles sont les différentes sources d'hétérogénéité ? Les différentes composantes ?

B- Les différentes sources d'hétérogénéité.

« Il n'existe pas de seuil d'hétérogénéité et donc de normes pour les classes »¹. Bien sur l'hétérogénéité ne peut être normalisée puisqu'elle dépend de la classe, de l'établissement, de sa situation géographique, de son histoire... Et selon Jean-Pierre Obin « Il en existe autant que de collèges et de lycées. » Pourtant nous allons tenter de repérer les différentes sources d'hétérogénéité afin de pouvoir orienter par la suite la manière d'intervenir et de travailler avec une telle classe.

1-Motivation/ Orientation :

Des profils et des apprentissages

Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.
D'après P.Burns, *Methods for individualizing instruction*, 1971, et « Educational technology, dans les cahiers pédagogiques n° 148 et 149

Halina Przesmycki considère la motivation comme « la base de tout apprentissage »², selon elle, elle est à l'origine du « désir d'agir et d'apprendre », bien qu'en réalité la motivation diffère d'un élève à l'autre. En s'appuyant sur cette classe de 2nd Métiers du Service Administratif, on s'aperçoit que bien souvent l'orientation en Lycée professionnel est vécue comme un échec, voire comme une sanction.

1-Marie Claude Grandguillot, *Enseigner en classe hétérogène*. Paris, Edition Hachette éducation, 1993.

2-Louis Legrand, *Pour un collège démocratique*. Paris, La documentation Française, 1982.

Elle est rarement vécue comme une chance, celle d'apprendre un métier et d'orienter son futur professionnel, heureusement l'expérience montre que l'on y arrive de plus en plus. La plupart de ces élèves de professionnel n'ont pas choisi leur spécialité, pour certains d'entre eux ce n'est pas leur premier choix.

Par exemple certaines élèves de MSA3, se destinaient à être puéricultrices, esthéticiennes, ... et "atterrissent " en secrétariat / comptabilité faute de place!

La motivation à suivre cet enseignement qui n'est pas choisi reste alors le plus souvent inexistante avant la période des stages. Car c'est au contact réel avec le métier que les consciences et la compréhension commencent à se réveiller, la partie théorique étant bien souvent trop abstraite pour eux.

L'orientation est une vraie question en lycée professionnel car c'est véritablement l'avenir du jeune qui se construit. La motivation est alors liée en partie à l'orientation, on s'aperçoit que les élèves qui répondent à la question : « Pourquoi je suis cette spécialité », s'investissent davantage dans leur formation. C'est ce que je constate en Terminale BAC Professionnel Secrétariat, la plupart des élèves ont compris le métier et ses exigences et sont alors plus motivés dans chacune des disciplines qui composent leurs formations. Les arts appliqués qui pour les secondes sont une « aberration » semblent stimuler l'envie et la compréhension que les élèves de Terminale se font du monde professionnel. La motivation s'explique également par le plaisir ressenti à suivre une discipline nouvelle dans leur cursus comme les arts appliqués. Si on constate un manque de motivation pour une discipline « Ce n'est pas qu'ils ne sont pas motivés qu'ils ne participent pas, c'est parce qu'ils ne réussissent pas qu'ils ne sont pas motivés », comme le souligne Meirieu dont Marie-Claude Grandguillot fait référence dans son ouvrage *Enseigner en classe hétérogène*. Et le premier contact avec la discipline est important, en donnant du sens, on donne de l'envie et de la motivation.

En lycée professionnel les arts appliqués peuvent devenir source de motivation lorsque l'enseignement de cette discipline s'appuie sur le savoir professionnel de l'élève. Quand le cours prend en compte le métier futur des élèves en proposant des réalisations qui vont dans ce sens, alors les arts s'appliquent véritablement au futur professionnel de l'élève en lui proposant une lecture différente voire plus sensible de ce que l'élève connaît, de ce qu'il apprend et de ce qui l'entoure.

La motivation est la base de tout apprentissage, dans le contexte scolaire, c'est elle qui guide le désir d'agir et d'apprendre. Bien sûr elle diffère selon les élèves en raison de multiples facteurs :

- Le sens que l'élève trouve à l'apprentissage.
- L'orientation et ses intérêts.
- Le besoin qu'il éprouve de l'effectuer.
- Le plaisir qu'il ressent à le faire.
- Le degré d'énergie dont il dispose pour l'entreprendre.
- L'image de soi et des autres qu'il a intériorisé.

1-Marie Claude Grandguillot, *Enseigner en classe hétérogène*. Paris, Edition Hachette éducation, 1993.

2-Halina Przesmycki, *La pédagogie différencier*, Hachette Education, Paris, 1991.

2-Comportement: Rythme et attention.

Plus que l'hétérogénéité des niveaux scolaires face aux apprentissages, l'hétérogénéité des comportements en classe perturbe l'enseignant dans sa gestion du groupe et l'avancement des connaissances à acquérir. Les différences de comportement des élèves au cours d'une séance, ont tendance à déséquilibrer la classe et ses agissements. Cette question autour du comportement des élèves trouve quelques réponses dans la perte d'attention liée à un rythme scolaire relativement intensif.

Le manque de connaissance de la diversité des rythmes de vigilance, d'effort, d'échanges sociaux et de mémorisation des élèves engendre des erreurs, qui sont soutenues dans la gestion des emplois du temps et des cours, ce manque de prise en compte de ces rythmes a tendance à avoir des conséquences sur la santé physique et nerveuse des élèves, avec une difficulté de concentration qui entraîne des comportements parfois difficiles à gérer. Les rythmes biologiques des élèves se confrontent au rythme scolaire et provoque du stress « alors certains "débranchent" par instinct de survie, et ils seront étiquetés "apathiques", "pas motivés", "paresseux", "rêveurs", d'autres poussés par de fortes pressions intériorisées, [...] dépassent leurs possibilités, ce qui se traduit par l'agitation ou le désintérêt, l'absentéisme et diverses petites maladies »¹

La vigilance, l'effort, les échanges sociaux, la mémorisation qui sont nécessaires pour apprendre, suivent un rythme biologique circadien (de 24H) avec des pics et des creux qui varient selon l'âge, la personnalité, la santé, l'environnement social et familial des élèves (alimentation, heure du réveil, horaire de travail des parents, emploi du temps ...). Ces différences accentuent les écarts présents entre chaque enfant car tous ne sont au même moment dans des conditions optimales d'écoute et de concentration. Effectivement on note une augmentation de la concentration entre 8h30-9h et un pic de vigilance vers 10h00-10h30 pour baisser ensuite. Vers 11h30 c'est la fatigue, la faim qui gagne les élèves, marqués par un creux et la somnolence jusqu'à 14h30-15h30. Puis vers 14h30-15h30 la vigilance remonte et présente un deuxième pic vers 20h. On note également que l'attention est variable d'une activité à l'autre et peut très rapidement disparaître, il est difficile de maintenir la concentration en éveil, rapidement l'inattention peut intervenir si l'ennui s'installe.

Chaque classe correspond à un univers particulier avec ses caractéristiques propres, chacun des élèves qui la constituent possède un niveau, des besoins, un rythme, une volonté particulière, ce qui rend chaque élève unique, et intervient dans la considération hétérogène d'une classe.

1-Halina Przesmycki, La pédagogie différencier, Hachette Education, Paris, 1991.

3- Catégories sociaux professionnelles. (Origines scolaires, sociales).

L'hétérogénéité d'une classe ne se limite pas aux comportements des élèves au sein de l'établissement. Effectivement à cela s'ajoute le vécu de l'élève en dehors de l'école. Chaque élève possède une culture particulière en fonction de son milieu familial et de l'accès au savoir et à la culture que peut offrir la famille.

Dans la classe de 2nd MSA3, la catégorie sociale professionnelle la plus représentée est le secteur d'activité secondaire, le bâtiment, le service, le transport. Les cadres ou les catégories sociales dites supérieures ne sont pas représentées. L'appartenance sociale couplée à l'origine, l'âge, l'accès à la culture et les motivations diverses de l'élève crée le profil hétérogène de cette classe.

4- L'établissement: situation géographique.

L'établissement est le lieu où s'articulent des stratégies individuelles et collectives, où se développent « l'état d'esprit » et le climat scolaire auquel les élèves vont contribuer. Le Lycée polyvalent Louis Feuillade se situe à Lunel (25 000 habitants) à 27 Km de Montpellier, en zone dite rurale. Ce lycée est considéré comme le lycée historique de la ville, où en 2008 un nouveau lycée a été implanté. L'effectif important de 1400 élèves environ et l'architecture éclatée en plusieurs bâtiments (7) ont tendance à segmenter la dynamique de groupe et favorise un certain isolement. Ainsi le lycée professionnel est éloigné et séparé du lycée polyvalent, les élèves et les professeurs ne se croisent que trop rarement. Il y a très peu d'échanges au sein du lycée.

On peut regretter que la composition et l'organisation des bâtiments du lycée influent sur l'hétérogénéité des publics qui y évoluent, et ne facilitent pas le brassage de toutes les spécialités aussi riches les unes que les autres, entre les métiers du tertiaire, l'audiovisuel, le cinéma et les arts.

C- Quelle position adopter face à l'hétérogénéité:

1-L'officiel : BO juin 1999.

Il ne s'agit pas de constituer des classes plus homogènes et d'égaliser les savoirs des élèves. Au contraire les professeurs doivent prendre en considération l'hétérogénéité, s'appuyer sur ces inégalités pour engager des actions. Dans le BO de juin 1999 on peut alors lire : « il ne s'agit pas de renoncer aux classes hétérogènes, mais de passer d'une hétérogénéité subie, parfois vécue comme laissant sombrer les uns et empêchant les autres d'avancer, à une hétérogénéité maîtrisée, tenant mieux compte des besoins de chaque élève, de ses rythmes, de ses centres d'intérêts, de ses lacunes et de ses points forts. » (Ministère de l'Education Nationale).

Il s'agit donc d'utiliser les qualités et les faiblesses de chacun, dans la création d'objectifs communs. Les difficultés rencontrées par le jeune Saber peuvent alors devenir moteur pour les élèves. En partant des perceptions de Saber, on pourrait provoquer les élèves à représenter graphiquement ce qu'il leur est décrit.

2-En pratique :

Quelles disciplines mettre en place auprès d'une classe hétérogène ? De quelles pédagogies disposent-on afin de créer des situations d'apprentissage adéquat au 2nd MSA3 ?

Les « règles » pour transmettre des connaissances sont vastes, et il n'existe pas de véritables recettes s'appliquant à tout contexte, à tout besoins, à toute classe. Pour autant « pour qu'il y ait des apprentissage, il faut qu'il y ait une méthode »¹, cependant la pédagogie de la transmission au sens étroit du terme doit être oubliée, une pédagogie où le professeur est seul à posséder les connaissances qu'il communique aux élèves. Plutôt que l'enseignant soit seul au centre des transmissions il s'agit de donner à l'élève cette place centrale. Pour cela il existe deux conceptions d'apprentissage pour Marie-Claude Grandguillot :

- L'enseignement par exploration, à savoir le modèle **constructiviste** : en effet, l'élève par investigation et exploration se construit des connaissances. Ces connaissances s'acquièrent lors de situations de classes individualisées ou collectives. Lors des situations collectives des conflits d'idées deviennent susceptibles de faire avancer la construction des connaissances des élèves. Dans ce cas l'erreur est perçue comme source de conflits permettant le progrès des idées, ce qui n'est pas le cas de la conception **behavioriste** qui est plus programmée. L'erreur est alors perçue comme une véritable source d'échec à limiter. La progression se fait alors du simple au complexe en passant des paliers de complexité successifs.

1-Philippe Meirieu *L'école mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, ESF éditeur, Paris, 1985

Philippe Meirieu propose quant à lui trois points de vue différents, trois situations que l'on retrouve en partie dans celle énoncée par Marie-Claude Grandguillot. Afin de comprendre ces trois situations définissons ce qu'est une méthode pédagogique : « Il s'agit de mode de gestion, dans un cadre donné, des relations entre le formateur, les apprenants et le savoir »²

- Du point de vue des savoirs, on s'aperçoit que souvent les connaissances s'organisent de manière verticale, pour accéder à certaines connaissances, d'autres connaissances sont indispensables. Meirieu propose d'explorer le domaine de l'horizontalité plus propice certainement aux classes hétérogènes.

Cette horizontalité permettrait de proposer des travaux de type interdisciplinaires en permettant aux élèves de passer de connaissances abstraites, à des connaissances s'appliquant concrètement à divers domaines et permettant un accès simplifié à la complexité. La complexité peut s'expliquer par une situation impositive collective, qui consiste à présenter à un groupe des connaissances que chacun doit s'approprier par une activité individuelle.

- L'autre possibilité est de placer, comme dans la situation constructiviste l'élève au centre face aux connaissances à acquérir. L'objectif lui est donné mais c'est maintenant à l'élève de construire sa stratégie, de choisir les chemins aléatoires qui mèneront à l'obtention de ces représentations. Le professeur doit alors prendre en compte dans l'élaboration de sa méthode le tâtonnement nécessaire à l'avancement de l'élève.

Enfin Philippe Meirieu propose le point de vue du formateur qui utilise une méthode; or celle-ci se définit par l'utilisation de divers dispositifs mettant en place différents outils pédagogiques. Effectivement pour diffuser des connaissances, le professeur peut user de nombreux outils, qui sont le tableau, le document papier, le vidéoprojecteur, le film, le document audio, l'ordinateur, mais également les ciseaux, la colle... afin de rendre plus accessible un message à des élèves dont les formes d'apprentissage sont très variées. Un message qui passe par l'écrit, l'audio, le visuel... n'a-t-il pas tendance à être plus facilement enregistré, pour des élèves dont l'attention est instable.

Voir tableau en annexe I.

En diversifiant les outils pédagogiques, on donne de nouvelles possibilités aux élèves d'accéder aux connaissances qu'ils doivent acquérir. On peut alors expérimenter certains outils plus aptes à diffuser certains messages, pourquoi ne pas diversifier et utiliser les différents sens que nous possédons, pour permettre à Saber comme aux autres élèves d'acquérir plus facilement certaines informations. Mettons en place un enseignement qui se base bien évidemment, sur l'ouïe, la vue et quand cela est possible, le toucher, quant à l'odorat et le goût cela semble plus difficile. Mais l'exploration, l'expérimentation du toucher semble être un outil à utiliser afin de permettre à Saber comme aux autres élèves d'accéder plus amplement aux arts appliqués.

1-Philippe Meirieu *L'école mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, ESF éditeur, Paris, 1985

II Handicap et scolarité :

A- Du point de vue légal:

1-La loi du 11 Février 2005, une nouvelle définition :

Le mot handicap tel qu'on se le représente et qu'on le connaît aujourd'hui n'a développé son sens que tardivement. Le mot handicap vient de l'expression anglaise « Hand in cap » ce qui signifie « la main dans le chapeau ». Effectivement lors d'un troc entre deux personnes, il fallait rétablir une égalité de valeur entre ce que l'on donnait et ce que l'on recevait : ainsi celui qui recevait un objet d'une valeur supérieure devait mettre dans un chapeau une somme d'argent pour rétablir l'équité. L'expression s'est progressivement transformée en mot, souvent appliqué au domaine sportif, un handicap correspondait à la volonté de donner autant de chances à tous les concurrents en imposant des difficultés supplémentaires aux meilleurs. Plus tard avec la parution de la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé définie par l'OMS (organisation mondiale de la santé), le handicap prend davantage en compte les facteurs environnementaux. Le handicap se définit alors comme la rencontre d'une déficience avec une situation de la vie quotidienne. Désormais on classe le handicap en quatre grandes catégories :

- Le handicap physique: moteur et sensoriel, ou relationnel.
- Le handicap mental: déficiences intellectuelles ou relationnelles longues.
- Le handicap associé ou multihandicap: au cumul de plusieurs handicaps.
- Le polyhandicap: cumul de handicap moteur, intellectuel et de la communication.

Mais depuis le 11 Février 2005, une nouvelle définition du handicap a été donnée par la loi française. Cette loi porte sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

Cette loi du 11 Février 2005 est l'une des principales lois sur les droits des personnes handicapées depuis la loi 1975 qui régleme les conditions de création des institutions sociales et médico-sociales, et oriente l'obligation éducative pour les enfants et adolescents handicapés. Nous sommes passés d'une conception selon laquelle le handicap était pensé comme une dimension personnelle à la suite d'une déficience ou d'un accident de la vie, à une conception sociale en interaction avec le monde dit « extérieur », le handicap se définit alors comme une situation singulière d'une personne handicapée dans son contexte

environnemental et social. Ce n'est plus les personnes handicapés qui ne sont pas adaptés au monde qui les entourent mais cette société qui n'est pas adaptée à eux.

Les premières lignes de cette loi rappelle également les droits fondamentaux des personnes handicapées et donnent la définition ci-dessus du handicap. L'une des principales innovations de la loi est d'affirmer que tout enfant, adolescent présentant un handicap peut-être inscrit dans l'école de son quartier. Il pourra par la suite être accueilli dans un autre établissement en fonction du projet personnalisé de scolarisation, pour cela sont mises en place les équipes de suivi de scolarisation et les enseignants référents. La loi réaffirme la possibilité de prévoir des aménagements afin que les étudiants handicapés puissent poursuivre leurs études.

2-Deux principes fondamentaux de la loi:

De cette loi du 11 Février 2005, deux principes résonnent particulièrement, notamment l'accès à l'autonomie qui devient un point important souvent mis en avant lors de la scolarisation d'élèves handicapés. Effectivement en collaboration avec les établissements, de nombreux organismes et associations travaillent au gain d'autonomie des enfants sujets à un handicap. Pour Saber un suivi est effectué dans ce sens, par le SAAAIS soit le Service d'Aide à l'Acquisition de l'Autonomie et de l'Intégration Scolaire. Ce service permet aux jeunes enfants et adolescents de suivre une scolarité en milieu ordinaire et d'acquérir une autonomie suffisante leur permettant de suivre une scolarité et de vivre pleinement en tant que citoyen. Ce principe d'autonomie permet également de garantir aux personnes handicapées le libre choix de leurs projets de vie grâce au droit de compensation, qui permettra de couvrir les besoins en aides humaines et techniques.

Cette compensation permet entre autre d'obtenir les outils nécessaires, l'équipement matériel particulier que l'on doit fournir à l'enfant pour compenser son handicap. Cette compensation est souvent gérée en concertation avec des représentants médicaux, la famille et la Maison Départemental des Personnes Handicapées (la MDPH), qui a en charge les dossiers de suivi.

Le second principe important qui est mis en avant dans cette loi de 2005 correspond à l'accessibilité généralisée qu'il s'agisse de l'école, de l'emploi, des transports, du cadre bâti ou encore de la culture et des loisirs, pour permettre la participation des personnes handicapées à la vie sociale et scolaire, c'est rendre possible « l'accès à tout pour tous ». Effectivement, tout élève peut-être scolarisé, faut-il encore que les locaux et les contenus pédagogiques lui soient accessibles. Cette accessibilité prend alors en compte différents accompagnements comme la mise en place d'une assistance de vie scolaire pour l'élève qui à besoin d'accompagnement, de traduction, de reformulation qui l'aidera à la compréhension. Cette accessibilité peut aussi signifier les ressources numériques et pédagogiques, adaptées à la scolarisation en milieu ordinaire; dans ce cas là il s'agit de l'accessibilité au savoir et à la connaissance.

B- Dispositifs et scolarisation :

1-Les différentes possibilités de scolarisation :

Selon l'article 19 de cette loi du 11 Février 2005 : « Le service public de l'éducation assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. » Dans ses domaines de compétences l'Etat met en place des moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés.

La scolarisation d'enfants handicapés dans un établissement de l'Education Nationale peut prendre deux formes principales :

- La scolarisation dite individuelle : où l'enfant est dans une classe "ordinaire".
- La scolarisation dite collective : dans une classe dédiée aux élèves en situation de handicap où un enseignement différencié permet à l'enfant de suivre partiellement ou totalement un cursus scolaire ordinaire.

La scolarisation individuelle selon la loi de 2005 permet aux élèves présentant un handicap de suivre une scolarité en étant intégré dans une classe dite "ordinaire". Les conditions de cette scolarisation varient selon la nature et la gravité du handicap, mais selon les situations, la scolarité peut se dérouler sans aucune aide particulière, ou faire l'objet d'aménagements lorsque les besoins de l'élève l'exigent. Le recours à l'accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire et à des matériels pédagogiques, et un emploi du temps adaptés vont permettre de rendre possible cette scolarité.

Lorsque les exigences d'une scolarisation individuelle sont trop importantes, les élèves sujets à un handicap peuvent alors intégrer une unité pédagogique d'intégration (UPI), ce dispositif s'adresse aux élèves qui ne peuvent pas bénéficier d'une scolarisation avec un enseignement ordinaire. Ces élèves reçoivent un enseignement adapté qui met en œuvre des objectifs particuliers, adaptés et individuels mis en place par un projet personnel de scolarisation. Sur le temps scolaire des plages horaires sont aménagées pour que l'élève, puisse partager et participer à des activités avec la classe de référence de l'enfant.

Au cours de l'année 2009-2010, 180000 élèves handicapés ont été scolarisés, ce chiffre a augmenté de plus de 30% en cinq ans. C'est également plus de 200 UPI qui ont été créés en 2009, ce chiffre a doublé en quatre ans.

En 2010, il existera 2000 UPI et l'implantation de ces unités d'intégration portera en priorité sur des ouvertures dans les lycées professionnels.

Enfin dans le cas où la scolarité individuelle ou collective n'est pas envisageable pour l'enfant, la solution est l'orientation vers un établissement médico-social, soit dans un Institut Médicaux Educatif (IME), soit dans un Institut Médico-Pédagogique (IMP) ou un Institut Médico-professionnel (IMPro) qui assurent un enseignement général, préprofessionnel et professionnel à des adolescents déficients de 14 à 20 an. Ces instituts vont permettre de prendre en charge la scolarité de l'élève, tout en bénéficiant d'une prise en charge thérapeutique, là encore la scolarisation se fait dans le cadre d'un projet personnel de scolarisation (PPS).

2-Les outils:

Différents outils existent et sont à mettre en place pour soutenir la scolarisation d'élèves présentant des troubles dans un milieu scolaire "ordinaire". Tout d'abord il existe la mise en place de dispositif scolaire renforcé qui peuvent être mis en place au sein de l'école ou du collège, tel que les PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) pour les élèves éprouvant des difficultés dans l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences ; les PAI (projet d'accueil individualisé) pour les enfants et adolescents atteints de troubles de santé ; et les PPS (projets personnalisés de scolarisation) pour les élèves présentant un handicap. C'est à ce dernier que nous allons particulièrement nous intéresser.

Tout commence par la Maison Départementale des Personnes Handicapées, MDPH qui va regrouper une équipe pluridisciplinaire chargée de prendre les décisions d'orientation en collaboration étroite avec la famille et l'enfant, elle va également se charger d'assurer la continuité du parcours scolaire. La MDPH réunit une équipe pluridisciplinaire qui est chargée de l'évaluation des besoins de compensation à mettre en place.

Depuis la loi 2005, la MDPH soutient et garantit la continuité d'un parcours scolaire, adaptée aux compétences et aux besoins de l'élève, grâce à une évaluation régulière, de la maternelle à l'entrée en formation professionnelle ou l'enseignement supérieur.

Le suivi du parcours scolaire de l'élève fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation. Ce projet est élaboré par l'équipe pluridisciplinaire (médecins, ergothérapeutes, psychologues, spécialistes du travail social, de l'accueil scolaire...) chargé de l'évaluation de l'handicap de l'élève. C'est à la suite de l'étude menée par l'équipe pluridisciplinaire que les besoins en situation scolaire et le parcours de l'élève sont décidés. Le PPS doit être suivi et réévalué régulièrement selon les besoins de l'enfant et les choix éventuels de réorientation, l'équipe de suivi de scolarisation et l'enseignant référent vont suivre de près la réussite du PPS.

L'équipe de suivi est constituée de toutes les personnes qui vont participer à la mise en place du projet, en premier lieu ce sont les parents et les enseignants qui ont en charge l'élève. Par exemple autour du jeune Saber sont réunis ses parents, ses professeurs, son enseignant référent, son AVS (auxiliaire de vie scolaire) la CPE qui le suit, le chef d'établissement, les différents membres du SAAIS et de l'UAHV (l'Union des Aveugles et Handicapés de la Vue de Montpellier). Cette équipe s'est réunie à plusieurs reprises au cours de l'année pour veiller à la mise en œuvre du projet et évaluer régulièrement son évolution. Au cours de ce projet des modifications peuvent être apportées pour être le plus proche des besoins de l'élève dans sa scolarité.

« L'équipe de suivi de la scolarisation [...] facilite la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation et assure son suivi pour chaque élève handicapé. »¹

Quant à l'enseignant référent, il veille au suivi du PPS, il est la personne que tout enseignant doit pouvoir contacter si le besoin se fait sentir, au niveau du suivi de l'élève, ou de tout autre question d'ordre pédagogique. Il est le lien constant entre l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH et l'équipe de suivi de la scolarité.

1-Article D351-10 de la loi du 11 Février 2005.

Lors de la mise en place d'un PPS il peut être jugé nécessaire pour l'élève handicapé d'être accompagné dans ses gestes et certaines tâches de la vie quotidienne au lycée par un auxiliaire de vie scolaire. Cette présence doit être régulièrement évaluée pour l'acquisition progressive d'autonomie de l'élève qui reste l'objectif principal de scolarisation.

La présence d'un AVS va permettre d'optimiser les situations d'apprentissage, toujours en collaboration avec l'enseignant, et sans jamais oublier que les situations d'apprentissage sont la responsabilité de l'enseignant.

Hormis la présence d'un AVS, du matériel pédagogique peut également être mis en place afin d'assurer toute accessibilité aux contenus pédagogiques pour l'élève. Il peut être envisagé l'utilisation de matériels informatiques, des claviers en braille, des logiciels spécifiques, des blocs-notes en braille...qui vont répondre aux besoins spécifiques des élèves déficients sensoriels ou moteurs.

B- Autour de Saber :

Concernant le jeune Saber, son handicap se définit plutôt comme une déficience soit « une perte de substance ou altération définitive ou provisoire, d'une structure physiologique ou anatomique »¹. Cette déficience est liée à un problème du corps, un écart par rapport à une situation normale. Pour Saber, il s'agit d'une déficience visuelle partielle, qui l'empêche d'avoir une vision détaillée de ce qui l'entoure, son champ de vision est limité, il va avoir tendance à ne percevoir que la lumière. Ce handicap récent est difficile à appréhender pour Saber qui oscille entre dénie et acceptation, entre frustration et colère.

1- Associations et projet de scolarisation :

Dans la mise en place du PPS de Saber plusieurs associations se sont croisées, toujours en collaboration avec la MDPH, notamment l'UAHV, dont l'objectif est d'intégrer les personnes mal ou non voyantes dans la société en les accompagnant pour leur permettre d'acquérir une autonomie maximale ; cette association agit par le biais du SAAAIS qui intervient auprès de l'élève pour un accompagnement individuel au sein de l'établissement d'accueil en sensibilisant également les personnels.

La première réunion qui a permis de rassembler les divers intervenants dans la mise en place du Projet Personnalisé de Scolarité de Saber a eu lieu le 23 Septembre 2009, cette réunion a permis aux différents acteurs de ce PPS, de se rencontrer dans un premier temps, puis d'orienter et de fixer les objectifs à atteindre pour Saber.

L'Union de Aveugles et Handicapés de la Vue et le Service d'Aide à l'Acquisition de l'Autonomie et à l'Intégration scolaire pour les enfants et adolescents mal voyants et aveugles, ont permis au corps enseignant de comprendre exactement le niveau de handicap de Saber.

1-Guy Dreano, *Guide de l'éducation spécialisée*, Dunod, 2002.

En effet ce handicap récent est difficile à accepter pour le jeune adolescent, de plus Saber n'a accès pour l'instant à aucun logiciel en braille, ou à un quelconque outil informatique et dactylographique.

Dans les cours auxquels il n'est pas dispensé, Saber est accompagné d'une Auxiliaire de Vie Scolaire qui l'aide dans l'appréhension et la compréhension des différents contenus pédagogiques. Les cours sont repris par la suite de manière individuelle avec l'AVS, tel un cours de soutien. Mais Saber accepte mal ce handicap, et ne souhaite pas montrer cette différence, il a donc tendance à rejeter son AVS qui ne s'assied pas à côté de lui en classe. Ne pouvant l'aider à la compréhension et l'acquisition des objectifs pédagogiques, elle prend alors simplement des notes du cours.

Suite à ces constatations une autre réunion a eu lieu, toujours dans la mise en place du PPS de Saber, le 22 Octobre 2009. Lors de cette réunion pluridisciplinaire, en présence des parents et de toute l'équipe associative qui suit Saber, la décision de suspendre l'AVS a été prise, faisant référence à un manque de participation et d'implication de Saber dans sa scolarisation. Cette réunion a également permis de réfléchir à une réorientation, effectivement l'accès à la comptabilité et à la bureautique est difficile pour Saber, car un grand nombre de ces enseignements passe par l'informatique. L'UAHV et le SAAAIS en collaboration avec l'équipe pédagogique a réfléchi à une réorientation vers le secrétariat, plus accessible lorsque le braille sera maîtrisé. La scolarisation dans une école spécialisée pour les enfants sujets à une déficience visuelle a également été abordée, sans grande considération dans un premier temps.

En janvier, le PPS a fait l'objet d'une nouvelle évaluation, qui a prité plus sérieusement en considération l'orientation vers un établissement spécialisé, et plus particulièrement l'IRSAM, l'Institut Régional des Sourds et des Aveugles de Marseille, qui gère l'Institut des Jeunes Aveugles et Amblyopes, Arcs-en-ciel à Marseille. Cet établissement propose la prise en charge par une équipe pluridisciplinaire de la santé et prépare des formations notamment en CAP, BEP et Bac professionnel dans les métiers du Secrétariat, et l'accueil et la communication en entreprise (standard), qui correspond aux compétences dont est capable Saber.

2-L'accès aux arts appliqués:

« Accès » est un mot qui résonne particulièrement quand il est question de l'approche que peut avoir Saber vis à vis d'une discipline. « Accès » correspond à la possibilité de parvenir à la connaissance ou à la compréhension d'un domaine ou d'un objet. Concernant l'accès aux arts appliqués dans un premier temps il a été provocateur, dans le sens où la présence de Saber en cours correspondait à l'absence de son AVS dans cette matière. Se sentant de nouveau un adolescent comme les autres Saber a continué à suivre la séance d'arts appliqués. Mais comment orienter les séances pour les rendre accessibles à Saber sans oublier les autres élèves ?

Suite aux différentes réunions concernant le Projet Personnalisé de scolarité de Saber, l'idée de développer le toucher pour faciliter son apprentissage du braille et de la dactylographie s'est présentée à moi. Comme l'agrandissement des photocopies n'était d'aucune aide pour Saber ce sera le toucher, qui permettra une communication entre voyant et malvoyant, comme un lien dans cette classe grandement hétérogène.

III Pistes et solutions face au handicap:

Si on se réfère à l'organisation Mondiale de la Santé, qui situe à 1/20° la frontière entre malvoyance et cécité, Saber se situe à cette limite, et n'est sensible qu'à une fine perception lumineuse, pour rendre accessible le socle commun des connaissances et compétences, il est nécessaire de s'appuyer sur d'autres informations sensorielles et sur des techniques palliatives.

A- Description, découverte par le jeu:

1-Dispositif et déroulement de la séance:

Au début de l'année, en découvrant le handicap de Saber et sa volonté de ne pas se démarquer des autres, pour le rassurer au sein de la classe et ne pas l'isoler ou le stigmatiser, j'ai proposé un travail où il serait véritablement l'acteur principal. Le but de ce « jeu » était de faire découvrir un objet, uniquement par une description précise faite aux autres élèves. Le principe est que les élèves ne voient pas l'objet en question, ils ne disposent d'aucune aide, uniquement d'un papier et d'un crayon. La salle disposant d'une armoire qui la sépare en deux parties, Saber se place derrière l'armoire afin que l'objet ne soit pas vu ou découvert trop rapidement.

L'objectif de cet exercice est modeste, il s'agit d'être capable de représenter à partir d'outils élémentaires d'expression graphique simple, un objet que l'on ne voit pas et que l'on découvre par la description qui en est faite. Pour Saber l'objectif est d'être capable de décrire de manière précise et à l'aide d'un vocabulaire technique, en s'exprimant de manière claire un objet.

Cet exercice est fait en début de séance et est prévu pour durer un quart d'heure environ. Chaque élève a à sa disposition une feuille A4 blanche et différents outils d'expression graphique (crayon à papier, stylo, feutre...). A la fin de la séance, les élèves qui ont trouvé de quoi il s'agissait donne leur réponse à Saber qui valide ou pas. Puis une mise en commun des travaux est faite, certains élèves présentent leur croquis en évoquant les difficultés rencontrées, on revient alors sur la description de Saber et sur le vocabulaire utilisé en donnant certaines pistes pour les séances suivantes.

2-Bilan:

Le bilan de cet exercice de début de séance est relativement positif, notamment pour Saber. Par contre pour les élèves qui doivent retranscrire l'objet décrit, le travail a été plus difficile, ne comprenant pas vraiment l'intérêt de dessiner sans voir. Le travail a permis de réinvestir les notions de formes enveloppantes, formes géométriques, jusqu'à une vision du détail. Ce travail permet également d'évoluer en autonomie face à sa feuille, de commencer le croquis lorsque

assez d'informations formelles ont été données, ou commencer rapidement en précisant toujours un peu plus le croquis selon les informations données.

Le premier essai n'a pas été très satisfaisant au niveau des réalisations, l'intérêt d'être le premier à découvrir l'objet étant le plus fort. Cependant l'échange qui s'est installé et les questions posées à Saber pour découvrir l'objet sont devenues rapidement intéressantes et ont permis un vrai échange, en développant un regard critique vis à vis des informations échangées. Pour continuer à confronter ces deux regards, il aurait été intéressant de proposer à un autre élève que Saber de choisir un objet et de le décrire, pour évaluer la perception de chacun et le niveau de détail acquis par le regard.

En conclusion même si cet exercice de début de séance n'est pas pleinement satisfaisant à ce stade, je pense qu'il aurait dû être continué sur chaque séance comme rituel, en affinant progressivement, afin de continuer à développer les qualités graphiques de la classe et la qualités de description de Saber.

B- Fixer des objectifs différents:

1-Dispositif et déroulement de la séance:

Lors d'une séquence de design graphique, pour permettre à Saber de participer au travail fait en cours, des objectifs différents ont été donnés au groupe classe et à Saber. Cette séquence menée en design graphique avait pour but de permettre aux élèves de réaliser un autoportrait sous la forme d'une publicité, en mettant en place un travail autour de la silhouette. Sur cet autoportrait figurera un objet représentatif de l'élève et un mot évoquant le caractère de l'élève (travail sur la simplification d'un objet et la typographie). Lors des différentes séances proposées, des objectifs différents ont été mis en place afin de permettre aux élèves de la classe, tout comme à Saber de les atteindre progressivement. Ainsi lors de la phase d'expérimentation, séance 2, le travail proposé correspondait à une découverte autour de la forme, du fond et de la silhouette. Les exercices portaient alors sur les proportions du corps humain, avec un travail sur l'axe du corps, et sa construction par des formes géométriques. L'objectif de la séance étant, d'être capable de représenter le corps humain par des formes géométriques simples et de respecter les proportions du corps. Pendant cette séance Saber travaille à partir d'un Tangram (« jeu de sept pièces », ancien jeu du solitaire chinois le Tangram se compose de sept pièces géométriques qui peuvent être juxtaposées pour former différentes figures). L'objectif est de composer, de proposer des silhouettes, des objets, à partir de formes géométriques en volumes. Après avoir proposé des solutions diverses, Saber travaille sur la ligne et le contour des pièces du puzzle pour expérimenter et améliorer sa dextérité et sa précision, en laissant glisser le crayon sur le contour des pièces. Lors de ces séances différentes sensations et perceptions sont mises à l'épreuve. Le résultat ainsi obtenu permet d'indiquer des techniques, des possibilités de réalisations diverses pour toute la classe.

Suite à ce travail différencié, des expérimentations de plusieurs ordres ont pu être menées. Lors de la séance 4, les élèves avaient pour objectif de reproduire une image en gardant les bonnes proportions, grâce à la technique de mise au carreau, leur silhouette a ainsi pu être tracée sur une feuille Canson, point par point. Pour Saber cette séance est passée par une prise en main du volume. Après lui avoir donné une silhouette de lui en surépaisseur, la demande était de la reproduire en conservant les bonnes proportions, à l'aide de pâte à modeler dans un premier temps, dans un second temps il devait la découper directement dans du papier. A la fin de la séance, les résultats obtenus entre réalisation en 3D et en 2D, modelage et mise au carreau ont permis de donner des informations différentes, à partir d'une même base. Les échanges et les questionnements qui se sont installés entre les élèves et Saber ont permis de faire naître un questionnement autour des modes de représentation, et un échange intéressant.

2-Bilan:

Des questions, mis à part le handicap ont émergé, notamment évoquant la différence entre les réalisations « plus ludiques » proposées à Saber, et celles données au reste de la classe. Peut-être est-ce là une erreur de n'avoir pas varié les modes de réalisations en associant d'autres élèves à Saber, et ne pas isoler Saber comme je l'ai fait. Ce travail autour de la 3D, aurait pu être proposé, à un groupe d'élève ayant des difficultés de représentation, se sentant plus à l'aise avec un travail de manipulation. Cependant les échanges qui se sont créés dans cette classe, permettent d'indiquer que le travail qui a été mené, bien que maladroit, vu avec un certain recul, a permis de développer chez eux un sens du questionnement et de la réflexion. Ce travail a semblé bénéfique pour Saber car plutôt que d'être isolé de la classe pour ne pas posséder les mêmes modes de représentation qu'un élève bien voyant, de nouveaux modes de représentation et de communication se sont ouverts à lui.

B- Le travail de groupe:

1-Dispositif et déroulement de la séance:

Suite à l'expérience menée autour de la différenciation des objectifs, je me suis aperçue que le travail mené par Saber était aussi intéressant s'il était partagé avec le reste de la classe. A partir de là l'idée de faire travailler les élèves par petit groupe s'est imposé à moi. Le travail de groupe permettant de partager des points de vue différents, de créer une émulation, un partage tout en affinant le sens de l'argumentation et le regard critique. Forte des diverses descriptions de début de séances proposées à Saber, cette séquence oriente leur réflexion sur le design d'objet, le sens de création, les fonctions de l'objet... Suite à un travail d'investigation où il s'agit de découvrir comment on utilise une série de divers objets, et

leurs fonctions. Je propose de former des groupes de trois, quatre élèves, dans un premier temps en suivant l'organisation de la salle, les groupes se forment plutôt par affinité.

Groupe A : groupe de trois filles hétérogènes en tout point de vue.

Groupe B : groupe de trois filles sérieuses et un garçon, Abdelilah de nature nonchalante, qu'elles ont su canaliser.

Groupe C : trois filles et Saber.

A chaque groupe est distribué la photographie d'un objet à analyser et une fiche d'analyse à compléter, en suivant la méthodologie indiquée. L'objectif étant d'être capable de se poser les bonnes questions et d'analyser un objet proposé. Les objets sont de plusieurs natures, travail de designer ou objet du quotidien. Pour le groupe C l'objet proposé est la bouteille Orangina, l'intérêt de cette bouteille est la partie granuleuse qui évoque des sensations particulières au toucher. Les élèves échangent par groupes et après leur analyse, ils s'organisent pour une présentation orale devant chaque groupe.

2-Bilan:

L'expérimentation de cette séance est plutôt positive car contrairement aux deux pistes explorées précédemment, les élèves étant placés en groupe, un véritable échange a été engagé. Les discussions se sont rapidement orientées pour le groupe C, sur la forme de l'objet, la sensation que l'on peut avoir lors de la prise en main, l'ergonomie. La sensation entre le visuel et le toucher ainsi que la connotation a longuement pu être abordée.

Ce travail de groupe a été bénéfique, malgré une appréhension lors du passage à l'oral, l'organisation des explications et la logique de présentation permet d'indiquer que chaque groupe a su travailler ensemble, en tirant partie des qualités de chacun. Concernant les groupes de niveaux plus hétérogènes, ce travail a permis un échange et une entraide dans la compréhension de l'objet, la réalisation de la description écrite ou encore le travail de représentation par croquis.

En présence d'un élève handicapé ce type de séance permet véritablement un échange plus sensible, selon les perceptions, les sensations et visions personnelles que l'on peut avoir d'un objet, tout en favorisant l'intégration et la sollicitation de l'élève en question. Cette séance peut largement être envisagée pour les différents domaines issus des arts appliqués, en permettant une démarche exploratoire.

CONCLUSION:

Cette réflexion s'achève et le bilan est positif, travailler avec cette classe regroupant plusieurs problématiques s'est avéré être une expérience enrichissante pour moi. « Les classes sont désormais et pour longtemps hétérogènes » révèle Marie-Claude Grandguillot dans son ouvrage, *Enseigner en classe hétérogène*, il est effectivement certain que l'hétérogénéité est un questionnement qui m'accompagnera ces prochaines années. Ce mémoire a été véritablement l'occasion pour moi de me questionner et de remettre en question ma pratique pédagogique.

Par-delà les différences cognitives, les différences de cadre de vie des élèves, de motivation, de comportement ou encore les différences psychologiques, tous les adolescents sont capables d'apprendre et ont le droit d'accéder aux savoirs. De plus cette hétérogénéité semble nécessaire, elle permet de répondre aux besoins de socialisation des adolescents, et de cette hétérogénéité dépend la dynamisation des apprentissages. C'est par exemple en proposant des supports d'étude différents, des objectifs différenciés ou un travail de groupe que l'on peut profiter de la richesse des interactions. C'est d'ailleurs lors de ces activités où chaque élève de la classe s'implique que les échanges deviennent intéressants. Lors de travail de groupe, il n'existe plus d'individualisme, et pour la première fois cette classe s'est écoutée, et a échangé avec ses capacités propres dans un but **commun**. Des échanges, dans un climat particulier, enrichis de la présence de Saber, ont été des moments privilégiés permettant une véritable intégration pour cet élève atteint de cécité.

Enrichie de cette expérience je ne vois plus la classe hétérogène comme insurmontable, mais au contraire comme le berceau où se croisent des références culturelles variées, et de ce brassage peut naître une vraie richesse.

Le handicap de Saber qui au départ m'a beaucoup questionnée notamment visa vis de ma pratique, m'a également permis de développer l'utilisation d'outils pédagogiques, que je n'aurais sans doute jamais pensé utiliser. La loi de 2005 qui garantit la scolarisation de tout élève permet également une véritable dynamisation des pratiques, et peut devenir une source de richesse pour les élèves et l'enseignant.

Bibliographie/ Webographie

- Marie-Claude Grandguillot, Enseigner en classe hétérogène, Paris, Edition Hachette éducation, 1993.
- Jean-François Blin et Claire Gallais-Deulofeu, *Classes difficiles, Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*, Paris, Edition Delagrave Pédagogie et formation, 2004.
- Halina Przesmycki, *La pédagogie différencier*, Hachette Education, Paris, 1991.
- Philippe Meirieu *L'école mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, ESF éditeur, Paris, 1985.
- *Scolariser les élèves handicapés*, collection Repères Handicap.
Document élaboré par le Bureau de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés de la Direction générale de l'enseignement scolaire. Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'Enseignement scolaire, Centre national de documentation pédagogique.
- Guide *Handiscol pour les Enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience visuelle (élèves malvoyants ou aveugles)*, Edition Direction de l'Enseignement Scolaire.
Parution : Novembre 2004
- <http://le-petit-blog-de-l-ais.over-blog.com>
Blog sur l'Adaptation et l'Intégration Scolaire, contenant des documents, des expériences, des textes officiels, des informations, sur l'intégration des élèves handicapés en milieu ordinaire.
- <http://www.gereso.com>
Article sur Le handicap en France : définitions et chiffres paru le 01 Janvier 2008.
- <http://eduscol.education.fr>
Egalité des chances, Scolarisation des élèves handicapés en milieu scolaire.
- <http://www.education.gouv.fr>
Article sur la scolarisation d'élèves handicapés.
- <http://www.uahv-lr.com>
Site de l'association de l'Union des Aveugles et Handicapés de la Vue de Montpellier

Annexe1 :

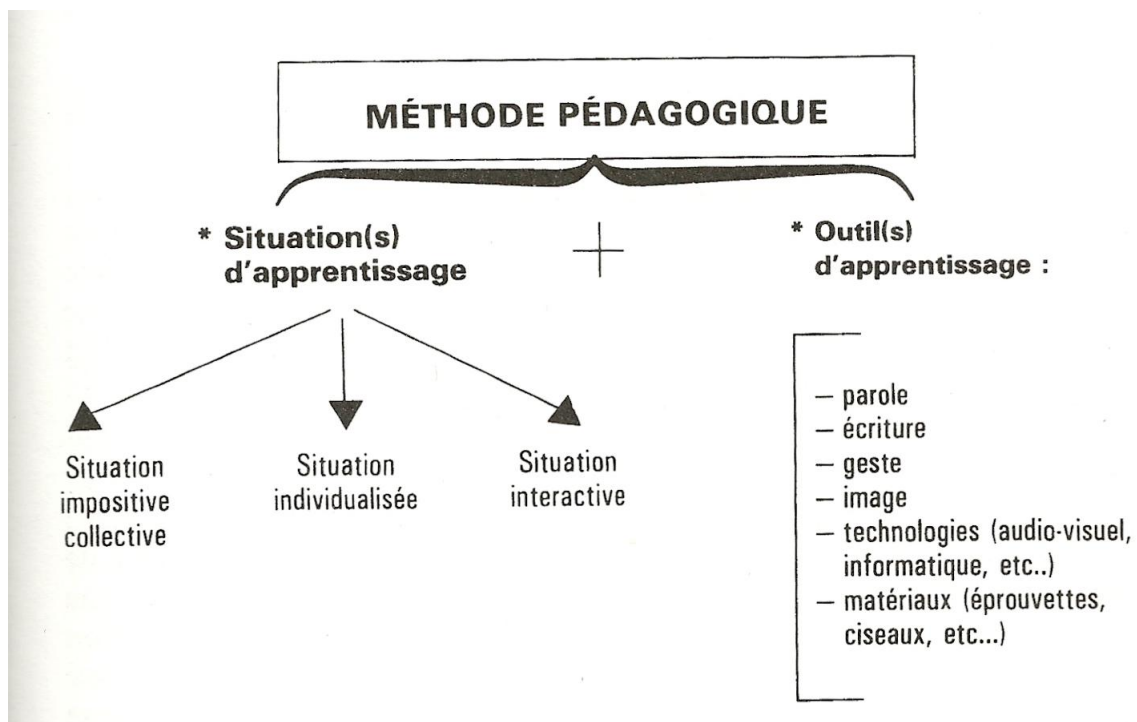


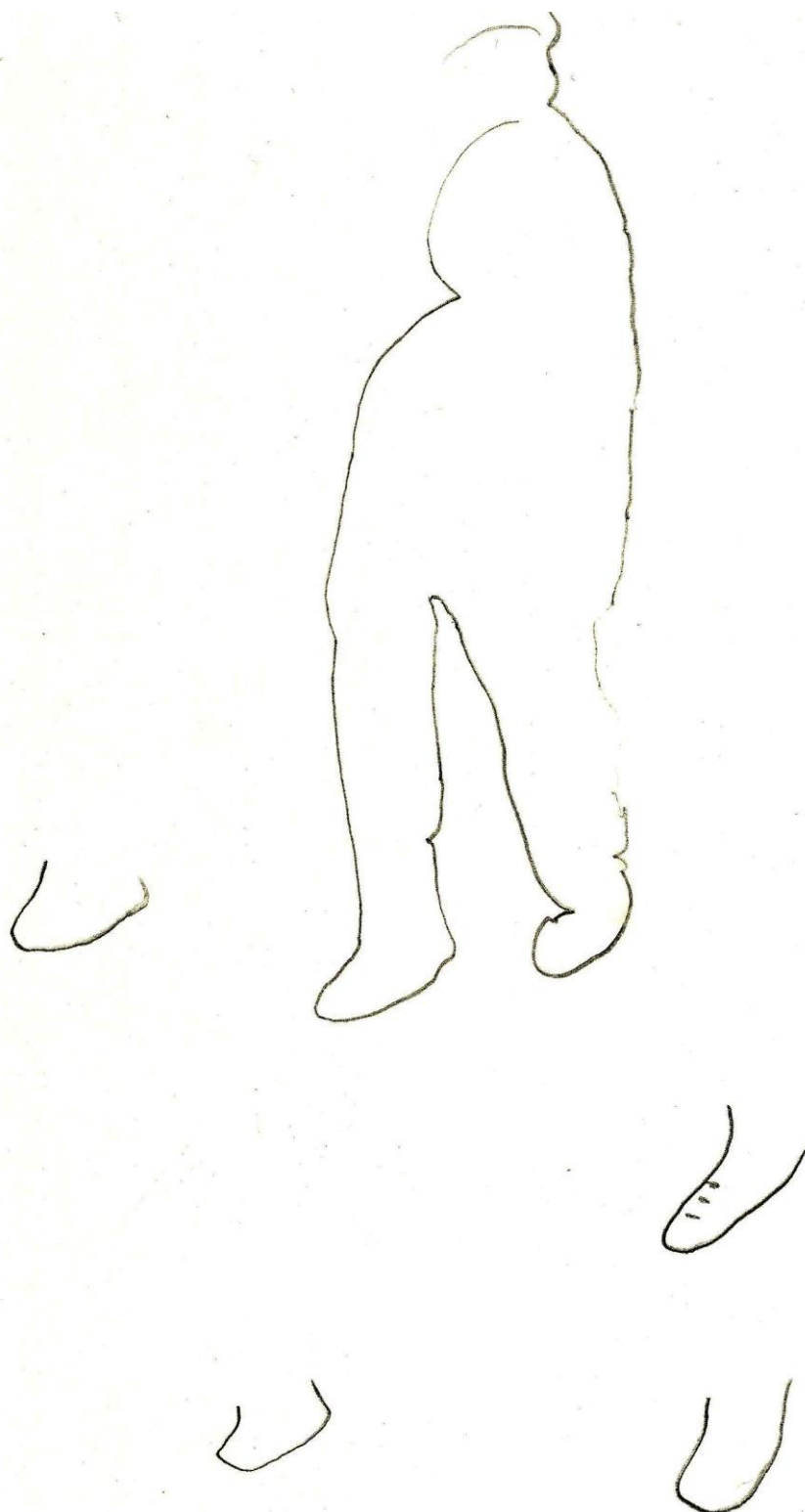
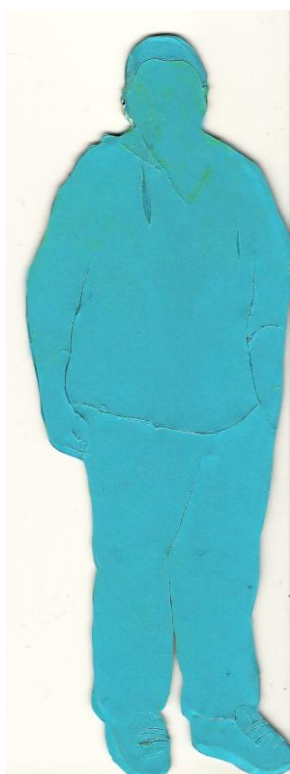
Schéma issu de *L'école, mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* de Philippe Meirieu, ESF édition, Paris, 1985.

Ce schéma indique les différentes méthodes dont le professeur dispose pour faire passer les connaissances aux élèves face à lui.

Annexe 2 :

Réalisations de Saber, travail autour de la forme, de la silhouette.

Ici le principe est le même que l'exercice fait avec le Tangram. Saber a travaillé sur la ligne et le contour de sa silhouette qui a préalablement été découpé dans une feuille épaisse. Il a sur cet exercice expérimenté et amélioré sa dextérité et sa précision, en laissant glisser le stylo autour de la silhouette, ou en tentant de la redessiner.



Autre travail réalisé par Saber, toujours en relation avec la forme de l'objet, il s'agit d'être capable de reproduire un objet 3D en 2D, en découpant directement au ciseau, dans du papier. Ici aussi la silhouette et le contour sont important.

Saber a ainsi travaillé à partir d'un pinceau et d'un cadena, et a reproduit ces formes à l'aide d'un ciseau, en découpant directement dans du papier. Le volume du papier découpé lui permet de ressentir ce qu'il réalise.

