



**HAL**  
open science

## **Inclusion scolaire : dispositif pédagogique pour enfants dyslexiques et dysphasiques au sein d'une école spécialisée**

Céline Leclerc, Agnès Piquard-Kipffer, C Rosin, M Wernet

### ► **To cite this version:**

Céline Leclerc, Agnès Piquard-Kipffer, C Rosin, M Wernet. Inclusion scolaire : dispositif pédagogique pour enfants dyslexiques et dysphasiques au sein d'une école spécialisée. A.N.A.E. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, 2017. hal-01635918

**HAL Id: hal-01635918**

**<https://inria.hal.science/hal-01635918>**

Submitted on 15 Nov 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Inclusion scolaire : dispositif pédagogique pour enfants dyslexiques et  
dysphasiques au sein d'une école spécialisée**

C. Leclerc<sup>1</sup>, A. Piquard-Kipffer<sup>2</sup>, C. Rosin<sup>3</sup>, & M. Wernet<sup>4</sup>

<sup>1 3 4</sup> Ecole spécialisée EN Marcel Leroy, Nancy, F-54000, France

[Celine.Leclerc@ac-nancy-metz.fr](mailto:Celine.Leclerc@ac-nancy-metz.fr)

<sup>2</sup> Université de Lorraine, LORIA, UMR 7503, Villers-lès-Nancy, F-54600, France

RESUME : *Inclusion scolaire : dispositif pédagogique pour enfants dyslexiques et dysphasiques au sein d'une école spécialisée*

Dans la première partie de l'article, nous décrivons les différents types de scolarisation, en France, pour des élèves en situation de handicap. Dans une deuxième partie, nous présentons un dispositif pédagogique - une Unité locale pour l'inclusion scolaire - mis en place pour l'accompagnement d'élèves âgés de 6 à 12 ans présentant des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, cela, au sein d'une école spécialisée. Dans une dernière partie, nous décrivons quelques exemples d'adaptations pédagogiques menées au sein de ce dispositif ainsi que d'autres adaptations menées dans la classe de référence des élèves en histoire-géographie.

Mots-clés : *Inclusion scolaire - Situation de handicap – Troubles spécifiques du langage et des apprentissages- Adaptations pédagogiques.*

SUMMARY: *Inclusive education: a particular system of teaching with dyslexic and dysphasic children, in a specialized school.*

In the first part of the article, we describe different types of schooling in France, for children with disabilities. In the second part, we focus on a particular system of teaching - a local unit for inclusive education - for children aged from 6 to 12 with specific language disorders and learning disabilities, in a specialised school. In the last part, we describe a few exemples of pedagogical accomodations conceived for the local unit for inclusive education and other accomodations designed to be used in the inclusion class in history and geography studies.

Key words : *Inclusive education - Disabilities - Specific language disorders and learning disabilities - varied teaching approaches*

## INCLUSION SCOLAIRE : ORIENTATIONS

### En France

La scolarisation des élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages est définie dans le *Cadre Général de la scolarisation des élèves handicapés* (Ministère de l'éducation nationale, MEN-DGESCO, 2012). Depuis la promulgation de la loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la scolarisation est un droit pour tous. Les deux piliers de cette loi sont les principes de *compensation* et d'*accessibilité*. Ce droit fondamental, issu des textes internationaux comme la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), a été renforcé par la loi de 2013 de refondation de l'école qui a pour la première fois introduit la notion d'inclusion dans l'article L111-1 : *Le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.*

En France, plusieurs types de scolarisation co-existent. Un rapport scientifique récent publié par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco, 2016a) précise que le nombre des enfants en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a quasiment doublé de 2004 à 2014. C'est le système de scolarisation qui accueille le plus grand nombre d'entre eux. Ainsi, 77% des enfants en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire à la rentrée 2014 avec 53% d'élèves scolarisés en classe ordinaire avec d'autres élèves indemnes de handicap et 24% d'élèves bénéficiant d'un dispositif collectif dans un établissement ordinaire, Unité locale pour l'inclusion scolaire (ULIS), encadrés par un enseignant spécialisé (Cf. tableau 1).

**Tableau 1.** Scolarisation des enfants en situation de handicap dans le système scolaire français d'après Cnesco 2016a (Sources : données RERS 2015 – MENESR-DEPP, traitement Cnesco)

Scolarisation en milieu ordinaire <sup>1</sup>		Scolarisation en établissement spécialisé <sup>2</sup>	Scolarisation partagée (spécialisée et ordinaire)
Classe ordinaire	Accompagnement collectif		
<b>53%</b> <i>des élèves en situation de handicap</i>	<b>24%</b> <i>des élèves en situation de handicap</i>	<b>21%</b> <i>des élèves en situation de handicap</i>	<b>2%</b> <i>des élèves en situation de handicap</i>
Scolarisation en classe ordinaire Si besoin, avec un AESH <sup>3</sup>	Classe ordinaire de référence avec dispositif collectif (Ulis) avec un enseignant spécialisé	Etablissement médico-social ou hospitalier. Accompagnement scolaire, éducatif et thérapeutique	Scolarisation dans un établissement spécialisé et intégration partielle en milieu ordinaire

<sup>1</sup>Sous la responsabilité du ministère de l'Education nationale

<sup>2</sup> Sous la tutelle du ministère de la Santé

<sup>3</sup>Accompagnant des élèves en situation de handicap dans la classe

Les principes d'accessibilité et de compensation, définis par les lois et les textes réglementaires d'application, doivent permettre aux enfants, d'une part une scolarisation en milieu ordinaire au plus proche de leur domicile et d'autre part, un parcours de formation continu, réfléchi et adapté à leurs besoins (Cnesco, 2016b). La loi, par l'article Art. L. 112-2 du Code de l'éducation, garantit à chaque enfant une évaluation de ses compétences et de ses besoins. Suite à la loi du 11 février 2005, des Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) ont été créées, au sein desquelles les équipes pluridisciplinaires ont pour mission de réaliser cette évaluation. Lorsque la situation de handicap est reconnue, un parcours de formation est proposé, qui fait l'objet d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS). Le rôle des familles est prépondérant dans cette démarche puisque ce sont elles qui agissent au nom de l'enfant mineur, reconnu en situation de handicap, pour construire son projet de vie. Dans le cadre de ce projet de vie, le PPS définit les modalités de déroulement de sa scolarité : aide humaine, aide matérielle, aménagements pédagogiques, accompagnements thérapeutiques et/ou rééducatifs, etc.

### **Au niveau départemental**

En Meurthe-et-Moselle, l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH qui évalue les besoins des enfants présentant un trouble spécifique des apprentissages se base sur un ensemble de critères établis en 2014 par un groupe de travail constitué des membres du réseau lorrain pour les troubles du langage et des apprentissages. Ces critères regroupent la sévérité du handicap déterminée à partir de bilans (médical, orthophonique, psychologique, scolaire et autres), les effets des aménagements pédagogiques déjà mis en place, la nature des accompagnements thérapeutiques et/ou rééducatifs, le contexte ainsi que la présence ou non de troubles associés. A partir de ces éléments et en fonction de la demande de la famille, la commission des droits et de l'autonomie de la MDPH peut notifier une orientation en ULIS (Cf. tableau 1). Créées en 2015, ces unités remplacent les Classes pour l'Inclusion Scolaire, CLIS, qui fonctionnaient souvent comme des classes relativement fermées (Cf. circulaire du 27 août 2015).

Les ULIS sont des dispositifs ouverts : pour renforcer l'inclusion des élèves en situation de handicap dans les classes dites ordinaires, celles-ci deviennent les classes de référence des élèves inscrits en ULIS. Les dispositifs ULIS n'accueillent les élèves que sur des temps de regroupement, en fonction de leurs besoins pédagogiques. A partir de cette même circulaire de 2015, les dénominations des handicaps distinguent les troubles spécifiques du langage et des apprentissages des troubles des fonctions cognitives ou mentales, ce qui n'était pas le cas précédemment, même si l'autorité académique de Meurthe-et-Moselle, sous l'impulsion d'un groupe de travail pluridisciplinaire, avait créé depuis 2009 plusieurs classes pour l'inclusion scolaire pour enfants avec troubles du langage,

transformées depuis en ULIS troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA). Le texte concernant les ULIS, tout comme la circulaire n° 2016-117 du 8-8-2016, précise que le parcours des élèves dits « en situation de handicap », s'inscrit dans une volonté politique de passer d'une *vision* intégratrice à une école plus inclusive accueillant tous les élèves, accompagnant ainsi le mouvement international de *l'école pour tous*.

## **DISPOSITIF PEDAGOGIQUE : UNE ULIS TSLA AU SEIN D'UNE ECOLE SPECIALISEE DE L'EDUCATION NATIONALE**

### **Ecole spécialisée, inclusion et partenariat**

L'école Marcel Leroy de Nancy (Meurthe-et-Moselle, France) relève du milieu ordinaire. Elle est dite « spécialisée » car elle accueille de longue date des enfants aux besoins particuliers (surdité, retard mental puis TSLA). L'école comporte trois ULIS et neuf classes dites ordinaires. Deux des trois ULIS accueillent des élèves dont le handicap relève du champ des TSLA, plus particulièrement des enfants présentant une dysphasie et une dyslexie-dysorthographe avec, pour la plupart d'entre eux, des troubles associés (dyspraxie, dyscalculie, dysmnésie et/ou troubles des fonctions exécutives). Le temps de scolarisation des élèves ne se déroule pas toujours en classe ordinaire, ils partagent en petits groupes d'au plus 12 élèves des moments de regroupements sous la responsabilité d'un enseignant spécialisé ayant une formation complémentaire.

L'intérêt d'un axe de prise en charge « TSLA » clairement identifié pour ces deux ULIS est de constituer des groupes d'élèves dont les besoins et objectifs d'apprentissage sont compatibles. En effet, les troubles spécifiques du langage ont des incidences sur les apprentissages (pour le langage oral, voir Young et al., 2002 ; pour le langage écrit voir Sprenger-Charolles & Colé, 2013) et la connaissance des profils linguistiques et cognitifs des enfants inscrits dans ces deux ULIS TSLA oriente les adaptations à mettre en place dans les champs pédagogique et didactique, ainsi que les aménagements. De plus, cette organisation en dispositif TSLA permet de donner à l'ensemble des partenaires une bonne lisibilité en termes de besoins d'accompagnements thérapeutiques et rééducatifs (comme l'orthophonie, la psychomotricité et l'ergothérapie).

### **Le langage, moyen d'accès aux apprentissages**

Pour tous les élèves, en situation de handicap ou non, les objectifs d'apprentissage reposent sur les programmes scolaires en vigueur (B.O n°11 du 26 novembre 2015) et sur le *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* défini par le ministère de l'Education nationale (EN).

Cependant, pour rendre possible une continuité des parcours, ainsi que pour effectuer un suivi personnalisé des élèves inscrits en ULIS TSLA une adaptation des programmes est nécessaire : les connaissances et compétences non validées à l'issue du cycle scolaire *des apprentissages fondamentaux* (pour des enfants âgés de 6 à 9 ans) doivent être travaillées et évaluées au cycle scolaire suivant, dit *de consolidation* (pour des enfants âgés de 9 à 12 ans).

Parmi ces compétences, pour les enfants présentant des troubles spécifiques du langage, la maîtrise de la langue orale et écrite fait l'objet d'une attention particulière car elle « constitue l'enjeu central de toute scolarité et, au-delà, un élément essentiel de l'exercice de la citoyenneté. Le développement de compétences langagières et linguistiques est un facteur déterminant dans l'élaboration des processus de communication et de conceptualisation. » (MEN-DGESCO, 2012). Or, les profils linguistiques des élèves inscrits en ULIS TSLA montrent d'importants déficits, pour beaucoup, en langage oral et pour tous, en langage écrit.

### **Evaluation des besoins**

Les 24 élèves des deux dispositifs ULIS sont âgés de 6 à 13 ans, un des dispositifs s'attache au suivi de 12 élèves âgés de 6 à 9 ans, tandis que l'autre est consacré aux 12 autres élèves âgés de 9 à 13 ans. Leurs besoins pédagogiques sont évalués par les enseignants spécialisés, en lien avec les enseignants de la classe ordinaire. Des collaborations avec des partenaires extérieurs (thérapeutes) peuvent également aider à définir plus précisément les compétences des enfants ainsi que leurs faiblesses. Le niveau de maîtrise du langage des élèves, oral comme écrit, est l'objectif principal des premières évaluations. Ces dernières peuvent prendre plusieurs formes (activités pédagogiques classiques ; usage de tests e.g. ressources du laboratoire Cognisciences téléchargeables sur : <http://www.cognisciences.com>) et sont inspirées de différents champs scientifiques : la linguistique, les sciences de l'éducation et la psychologie cognitive.

### ***Langage oral***

Les difficultés de langage oral chez les élèves se manifestent à la fois en compréhension et en expression orale. Le versant compréhension du langage est généralement le mieux préservé, même si des difficultés sont observées chez tous, associées à une mémoire verbale faible. La compréhension de consignes longues et/ou de mots longs ou peu familiers peut générer des erreurs, une lenteur conduisant parfois à une compréhension partielle des énoncés, voire à des erreurs d'interprétation. Le versant expression du langage est plus affecté, surtout chez les élèves dysphasiques, marqué par des manques de mots, des difficultés à relater un événement ou à élaborer un récit. L'expression est souvent altérée par une déformation des phonèmes, un vocabulaire restreint, des énoncés courts et dys-syntaxiques. Pour certains, le discours manque d'informativité.

### ***Langage écrit***

Les habiletés reliées aux aspects spécifiques de l'apprentissage de la lecture sont très faibles. Ainsi, *la discrimination et l'analyse des sons* sont faibles, avec des confusions de phonèmes (en particulier les consonnes ou les doubles consonnes comme /tr/ vs /kr/, /st/ vs /t/).

Les aspects spécifiques de la lecture : *les capacités à identifier les mots écrits*, observées à travers l'usage de procédures cognitives, nommées également voies de lecture (Cf. le modèle de développement de la lecture, Frith, 1985) ne sont pas complètement fonctionnelles. En voie dite phonologique, les principaux obstacles sont des confusions auditives et/ou visuelles au niveau de sons proches (principalement les oppositions sourdes/sonores, i.e./pain/bain/), de lettres, de graphèmes (/on/ian/vs/ou/oïn/) et des mots, et des difficultés à lire les syllabes complexes de type CVC ou CCV. En voie lexicale, les élèves ne parviennent que très peu à mémoriser la forme orthographique des mots, y compris les mots-outils très fréquents. D'une manière générale, sur le plan de *la compréhension écrite*, la non automatisation des procédures d'identification des mots entraîne une surcharge cognitive qui limite le traitement de l'information sémantique et syntaxique. Cependant, cela n'explique que partiellement les difficultés d'accès au sens, en particulier lorsque la compréhension orale est déficitaire.

En *écriture et orthographe*, les élèves peinent à écrire les mots en respectant les correspondances phonographémiques. Les sources de confusion sont les mêmes qu'en lecture, accentuées par l'opacité du système orthographique français. De plus, les élèves ont du mal à transcrire un mot, un groupe de mot ou une phrase de façon séquentielle. Ils parviennent également difficilement à effectuer de façon synchrone le traitement visuel et le traitement phonologique d'un mot, ce qui constitue un obstacle à l'augmentation de leur stock lexical orthographique.

C'est ce niveau de maîtrise du langage des élèves, ainsi que la prise en compte de leurs capacités de mémoire verbale, souvent faibles, qui va guider les interventions pédagogiques et les adaptations mises en œuvre.

## **QUELQUES ADAPTATIONS REALISEES DANS L'ULIS AVEC L'ENSEIGNANT SPECIALISE**

A partir des constats observés précédemment, il s'agit, lors des temps de regroupement au sein de l'ULIS, à la fois de renforcer la maîtrise de la langue française à l'oral comme à l'écrit, et de mettre en œuvre des adaptations pédagogiques qui s'appuient sur les compétences préservées de ces élèves. Il ne s'agit pas dans cette partie d'énumérer de façon exhaustive les activités menées mais plutôt



d'évoquer certaines adaptations réalisées qui nous paraissent pertinentes. Les données issues de la recherche sont une aide lorsque nous questionnons nos pratiques, elles nous conduisent à préciser certains gestes pédagogiques.

### **Appui sur les compétences préservées, environnement affectif et physique propice**






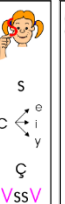












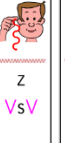
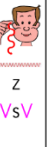



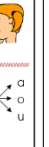



Les élèves présentent souvent un bon raisonnement non-verbal ainsi qu'un bon traitement visuel de l'information (hors indices orthographiques). Ces capacités sont utilisées et valorisées. L'environnement, d'un point de vue affectif, comme physique est conçu pour un travail dans le calme, où chacun a sa place et a la parole. La mobilité des élèves est facilitée par l'agencement de la classe, propice à leur collaboration. Même au sein d'un petit groupe d'élèves, le type d'organisation sociale est variable (travail individuel, en binômes, en groupes selon différents critères). Les élèves sont encouragés à réaliser ce qu'ils savent faire. En ce sens, ces axes de travail vont dans le sens des recommandations du Cnesco (2017) concernant la différenciation.

### **Différentes modalités d'apprentissage**

Les modalités d'accès aux apprentissages sont différentes chez chacun d'entre eux. Ainsi, certains élèves apprennent mieux « en faisant » qu'en « parlant », ils sont capables de retenir des gestes ou des images de façon détaillée, alors que d'autres apprennent mieux par associations verbales et tactiles, par analogies. Aussi, les entrées multimodales sont privilégiées. De plus, pour les enfants dysphasiques, l'utilisation de l'écrit représente un double enjeu : à la fois le moyen de renforcer la construction du langage oral, et celui de construire l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Pour l'apprentissage de la lecture-écriture, il a été montré en langue française, chez le jeune apprenant, l'importance de la discrimination des sons (Piquard-Kipffer & Sprenger-Charolles, 2013), celle de la connaissance du nom des lettres et de la conscience phonémique (méta-analyse de 61 études à l'international, Scarborough, 2001). D'autres travaux ont montré la place essentielle des associations grapho-phonémiques (Sprenger-Charolles, Colé, Béchenec & Kipffer-Piquard, 2005) et de l'analyse des sons lors des débuts de l'apprentissage, ainsi que l'effet d'un entraînement multisensoriel chez les enfants (Bara, Gentaz et Colé, 2004). Nos pratiques prennent en compte ces résultats en variant les supports.

**Tableau 2.** Travail des phonèmes en relation avec celui des lettres et des graphèmes dans des modalités, auditives, visuelles et haptiques manuelles . Source : gestes Borel-Maisonny dessinés par Durand <http://lecartablededudule.pagesperso-orange.fr/lecture/gestes/gestes.jpg>

	o	 moto	 l  m  ch  s  f  ph  p  t  c  gn
	au	 dauphin	
	eau	 seau	
	o	 ogre	 r  n  j  z  v  b  d  g  x
			

Les entraînements menés avec les élèves les plus jeunes s'appuient sur des activités qui reprennent la discrimination des sons, leur identification et analyse, combinées à la présentation écrite des lettres, la connaissance de leur nom, l'utilisation du geste graphique et sa verbalisation (cf. tableau 2). Les supports sont divers : lettres en volumes, de taille et de matières différentes, sons et gestes associés à des comptines adaptées à l'âge des élèves, identification en couleur des lettres et graphèmes au niveau de mots dits et écrits. Nous associons à ces activités les notions de plaisir, de jeu, voire celle de dimension « artistique ».




## Différentes situations d'apprentissage

### *Fluence en lecture*

L'objectif est d'utiliser, lors du travail de la fluence en lecture, les acquis des séances décrites précédemment avec des unités de langue plus larges : des phrases et des textes (Cf. *Fluence en lecture*, Lequette, Pouget & Zorman, 2008). Nous adaptons des textes en prenant en compte la progression

phonologique établie par Sprenger-Charolles (Cf. pour détails Dehaene, 2011) et en tenant compte de la fréquence des mots écrits (Base de données *Manulex*, Lété, Sprenger-Charolles & Colé, 2004). Les logiciels de traitement de texte permettent une adaptation de la typographie, de la taille et couleur des caractères, de l'espace entre les caractères et entre les mots et les lignes, mise en couleur des graphèmes complexes entourés, pour faciliter la prise d'indices (*Lirecouleur*, <http://lirecouleur.arkaline.fr/>). Ces activités sont menées au sein des deux ULIS et suivent la progression suivante : (1) phrases simples avec contexte imagé, (2) textes avec des mots à l'orthographe régulière et aide visuelle pour découper les mots en syllabes (3) phrases avec graphèmes complexes mis en couleur (4) textes plus complexes (cf. tableau 3). Nous prenons appui sur des méthodes de lecture et adaptons certains textes pour les rendre accessibles aux élèves.

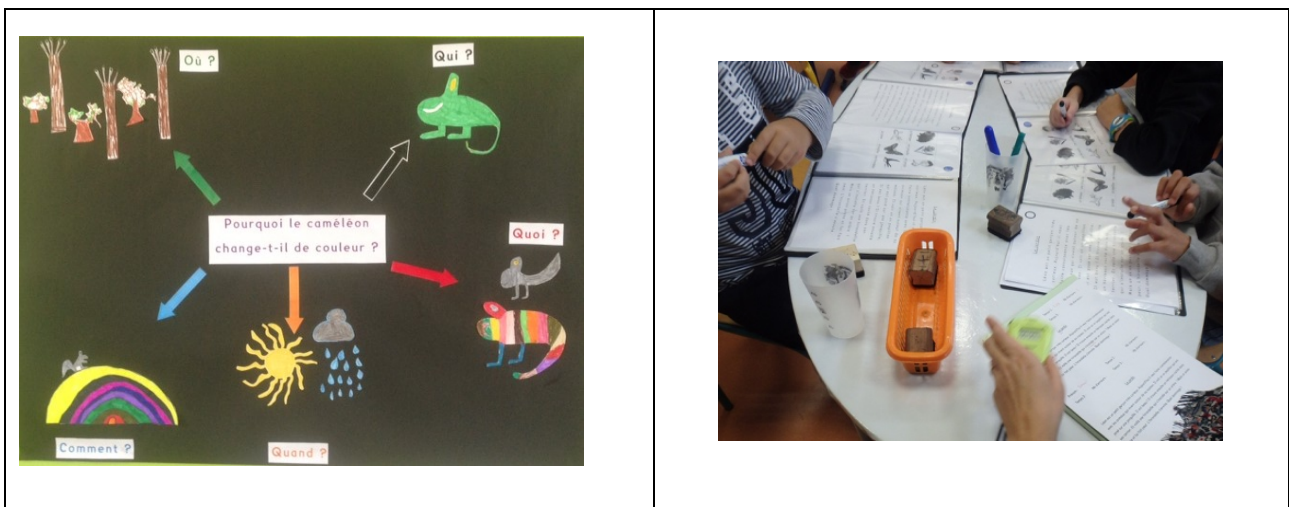
**Tableau 3.** Quatre phases de progression en lecture de phrases et de textes avec les outils de *LireCouleur* (textes adaptés de méthodes de lecture 1. *Le recueil de textes – Tome 1*, Récréaire, 2013 ; 2. *Léo et Léa*, Belin, 2009 ; 3. *Pilotis*, Hachette Education, 2013 ; 4. *Fluence vol.1*, 2013 Eds de la Cigale )

<p>1.</p>  <p>Gulu se lève.</p>  <p>Il se lave.</p>  <p>Il avale un bol de chocolat.</p>	<p>Le renard</p> <p>L'été est arrivé. Dans la tanière, le renard et la renarde dorment. Puis, la nuit venue, le renard remue, il s'étire et il sort dans la forêt. Il se dépêche car il va à la chasse. La lune se cache. Le renard se griffe une patte avec une épine. Il a mal, il se mord les babines. Il repart à sa tanière.</p> <p>2.</p>
<p>3.</p> <p>En ville, tu as vu un panda en pyjama !</p> <p>Sur le marché, elle a vu un manchot en polo !</p> <p>Dans la rue, il a vu un chacal en sandales !</p>	<p>L'hirondelle</p> <p>L'hirondelle vit plutôt à la campagne. Elle aime faire son nid dans des granges. Elle possède une longue queue. Ses plumes sont noires avec un peu de rouge. Elle mange surtout des insectes : des mouches, des moustiques et même des araignées.</p> <p>4.</p>

### ***Compréhension orale et écrite***

Au sein des deux ULIS, Nous menons un travail important, à l'oral et à l'écrit, pour enrichir la langue et pour affiner les stratégies de compréhension. Ainsi, lors de la lecture-compréhension d'un conte : ce travail comporte (1) une première phase de compréhension, les élèves créant de façon individuelle des cartes mentales ainsi que des frises chronologiques imagées et écrites. Ces cartes mentales s'appuient sur la notion d'heuristique « qui consiste à faire découvrir par l'élève ce qu'on veut lui enseigner » (Trésor de la langue Française, ATILF). Cette notion est inspirée par les travaux piagétien (Cf. pour détails Coudray, 1973) afin que l'enfant et l'adolescent construisent leur raisonnement abstraitement et par déduction à partir d'hypothèses élaborées ; (2) une seconde phase de généralisation avec recherche des points communs entre les différents contes connus et des grandes étapes de leur récit, appuyée sur construction d'une carte mentale et d'une frise chronologique « modèles ». Pour faciliter la lecture, nous utilisons certains logiciels équipés d'une synthèse vocale (*Balabolka*, <http://www.cross-plus-a.com/fr/balabolka.htm>).

**Tableau 4.** Travail de compréhension orale et écrite avec aides visuelles : cartes mentales individuelles et collectives. Compréhension d'un récit et expression écrite



### ***Production d'écrit et orthographe***

La production d'écrits est liée aux séances réalisées en lecture. En ce qui concerne le genre littéraire du conte des origines, la lecture a permis aux élèves de s'en imprégner par l'écoute de contes lus par l'enseignant et par la lecture de contes en autonomie, et /ou le visionnage de dessins animés. La phase suivante de mise en écriture suit plusieurs étapes (Cf. tableaux 4 et 5) : (1) se préparer à écrire en conte des origines en élaborant *un livre-outil* et en réalisant son illustration. Ce travail est guidé par l'enseignant : aide à la recherche d'un titre (travail sur la phrase interrogative, e.g. *pourquoi le zèbre*

a-t-il des rayures ?), recherche sur les personnages et leurs lieux de vie (activités en vocabulaire), recherche d'amorces pour les différentes parties dans les contes connus ; (2) écrire un conte des origines en s'appuyant sur ce livre-outil et sur les cartes mentales réalisées en lecture (cf. tableau 4) pour répondre aux questions *Qui ? Où ? Quoi ? Quoi ? Comment ?*; (3) l'écriture avec un premier jet réalisé en autonomie, avec aide à l'encodage ou en dictée à l'adulte, en utilisant des modèles du livre-outil. Un deuxième jet est écrit après des lectures individuelles et collectives, utilisation d'un dictionnaire et des affichages de la classe ; (4) Mise en page avec utilisation du traitement de texte et illustrations.

**Tableau 5.** Aide à l'expression écrite : construction d'un livre outil qui balise les étapes

<p><b>J'écris un conte des origines</b></p> 	<p><b><u>Cherche un titre.</u></b></p> <p>→ C'est une question. → Il peut commencer par <b>POURQUOI</b>. → Il se termine par un point d'interrogation : <b>?</b></p> <p><b>Tu n'as pas d'idées ? En voilà quelques-unes !</b></p> <p>Pourquoi le zèbre a-t-il des rayures ? Pourquoi l'éléphant a-t-il une trompe ? Pourquoi la panthère est-elle toute noire ? Pourquoi le hérisson a-t-il des piquants ? Pourquoi l'abeille pique-t-elle ? Pourquoi la tortue a-t-elle une carapace ? Pourquoi le dromadaire a-t-il une bosse ? Pourquoi le lion a-t-il une crinière ? Pourquoi le singe crie-t-il ?</p> <p><b><u>J'explique comment le personnage était il y a très longtemps et où il vit.</u></b></p> <p>Je peux écrire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il y a très longtemps...</li> <li>- En ce temps là...</li> <li>- Autrefois,...</li> <li>- Il était une fois...</li> <li>- Il fut un temps merveilleux où...</li> <li>- Au temps jadis de jadis...</li> <li>- Dans les temps très anciens...</li> </ul>	<p><b><u>Je raconte une aventure qui va transformer mon personnage.</u></b></p> <p>Je peux écrire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mais un jour...</li> <li>- Un jour...</li> <li>- Mais un soir...</li> <li>- Un soir...</li> <li>- Soudain...</li> <li>- Mais au bout d'un moment...</li> <li>- Jusqu'au jour où...</li> </ul> <p><b><u>J'explique comment le personnage est maintenant.</u></b></p> <p>Je peux écrire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Voilà pourquoi...</li> <li>- Et c'est depuis ce jour...</li> <li>- Et ainsi fut fait !</li> <li>- Et c'est depuis ce temps...</li> </ul>
--	--	--

Les efforts fournis en classe par les élèves sont importants (théorie de la charge cognitive, voir en français Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007). Une aide à la mémorisation apparaît nécessaire, pour les élèves TSA, particulièrement pour l'orthographe des mots. L'utilisation d'un dictionnaire particulier à entrée phonétique nous paraît très adapté (*DiClé*, Grandamy, Manesse & Ouzoulias, 2016) Nous utilisons également des jeux en plateau pour rendre plus ludique cet apprentissage (*MOV*, Samier & Jacques, 2011, <https://orthophonielibre.wordpress.com/2011/04/03/jeu-mov-entrainement-de-la-memoire-orthographique-visuelle-et-de-la-memoire-de-travail/>). Dans ce jeu, plusieurs étapes

de travail sont mises en place et répétées comme l'épellation de mots à l'endroit, le comptage du nombre de lettres, l'énoncé des voyelles et des consonnes, l'épellation à l'envers.

## **QUELQUES ADAPTATIONS DANS LA CLASSE INCLUSIVE EN GEOGRAPHIE ET EN HISTOIRE**

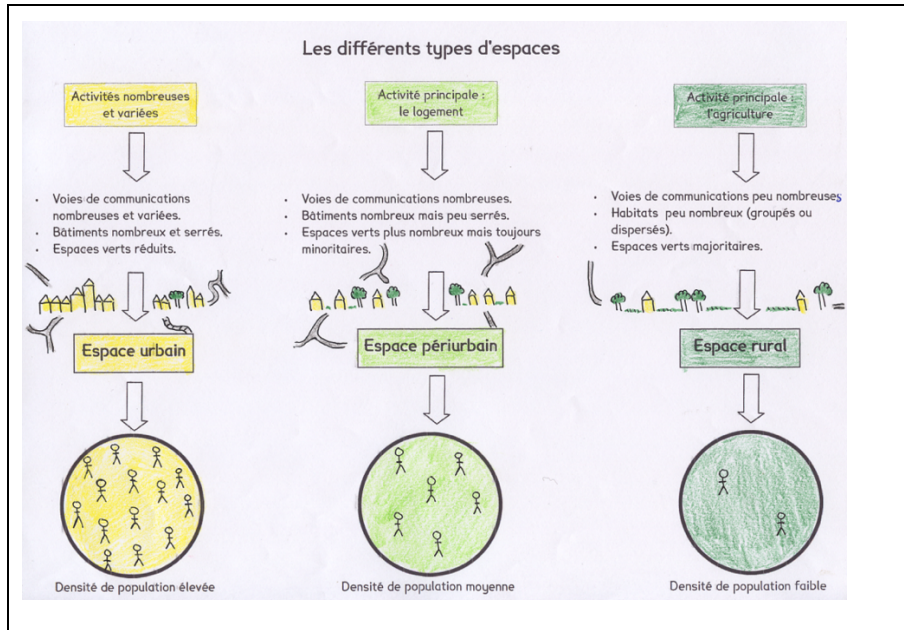
Nous présentons ici les adaptations menées pour les élèves TSLA âgés de 9 à 13 ans lors des temps d'inclusion dans leur classe de référence en cycle scolaire 3 (dernières années de scolarisation primaire) afin que les élèves avec TSLA puissent atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage que les autres élèves indemnes de ces troubles. Dans cette perspective, de nouvelles adaptations complémentaires à celles mises en œuvre en ULIS sont apportées.

### **Géographie : conceptualisation, acquisition d'un vocabulaire spécifique**

Les leçons de géographie sont parsemées de mots longs, au sens parfois complexe. Comme en ULIS, nous utilisons des entrées multimodales afin de permettre l'identification, l'appropriation des mots et des concepts pour faciliter leur mémorisation. Nous privilégions le visuel sous toutes ses formes : pictogrammes, photographies, dessins, vidéos, cartes mentales, leçons illustrées. Ceux-ci sont donnés aux élèves ou peuvent être réalisés par eux. Nous utilisons également l'entrée kinesthésique pour rendre un mot ou une notion plus concrète.

L'enseignante a, par exemple, utilisé ces deux entrées pour permettre aux élèves d'acquérir la notion de densité. Elle a invité tous les élèves à se regrouper dans des cerceaux en prenant soin de créer des densités différentes et de faire verbaliser les ressentis. Dans un second temps, le savoir a été « institutionnalisé » en faisant dessiner aux élèves, sur feuille, des cerceaux aux densités différentes dans leur leçon, accompagnés de définitions et de symboles visuels symbolisant les concepts *d'espace urbain, périurbain ou rural* (Cf tableau 6). L'évaluation a été construite en prenant en compte les points d'appui de chaque élève. Il s'agit avant tout de limiter l'écrit et de le soutenir par du visuel comme l'utilisation de questionnaires à choix multiples ou une réponse par un dessin ou un schéma. (Cf tableau 7). Les résultats ont montré que les nouveaux mots avaient bien été assimilés par tous les élèves, confortant ainsi notre démarche.

**Tableau 6.** Adaptations menées en géographie après expérimentation dans l'espace réel dans des cerceaux.



**Tableau 7.** Evaluation en géographie réduisant la place de l'écrit

2- Colle dans chaque colonne ce qui correspond aux différents espaces :

	Espace urbain ex : Nancy	Espace rural ex : Froville-la-Romane
Les bâtiments 		
Les voies de communications 		
Les espaces verts 		
Les activités 		
La densité 		

Espaces verts peu nombreux.  
Espaces verts nombreux.

Bâtiments nombreux et serrés.  
Bâtiments peu nombreux.

3- Comment appelle-t-on l'espace qui fait le lien entre l'espace urbain et l'espace rural ? C'est l'espace \_\_\_\_\_

4- Dessine des bonshommes pour représenter les densités demandées.

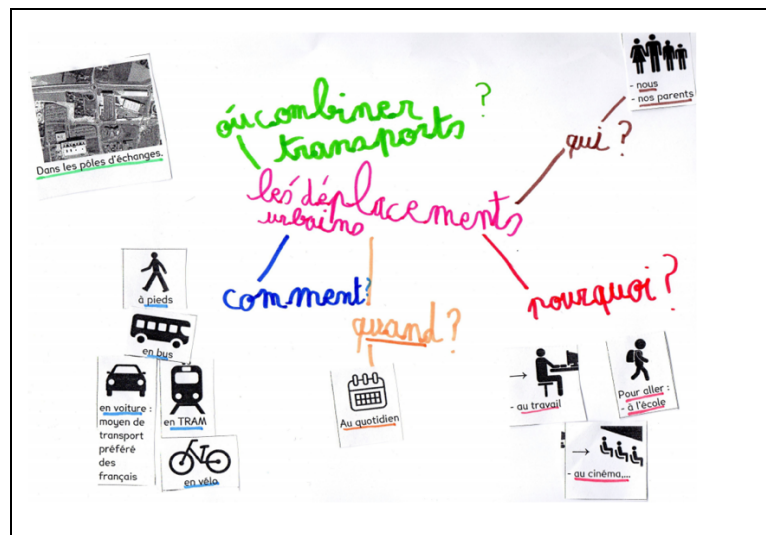
Densité faible

Densité élevée

Nous avons recours à des cartes mentales, construites par les élèves TSLA, qui leur permettent de représenter visuellement le cheminement de leur pensée ainsi que les liens existant entre une idée et des informations qui lui sont associées. La carte mentale peut s'avérer utile aux élèves pour : organiser leurs pensées avant la rédaction d'un travail, comprendre une notion ou une situation, résumer et apprendre une leçon, mémoriser des éléments ou des faits. La carte mentale aide à la construction du raisonnement, par exemple en s'appuyant sur un code couleur qui facilite le classement et la

hiérarchisation des informations. De plus, elle permet de décharger les élèves de la tâche de copie qui est souvent coûteuse en temps et en énergie. La copie peut être remplacée par le dessin ou le choix d'images qui illustrent la pensée de chacun et qui pourront être identifiés de façon simultanée (Cf Tableau 8).

**Tableau 8.** Géographie : les déplacements urbains - construction par les élèves TSLA de cartes mentales





### **Histoire : repérage, organisation, synthèse des données et transfert des connaissances**

L'histoire est une des disciplines qui pose le plus de problème en inclusion en raison des difficultés de repérage dans le temps et de la grande quantité d'informations à mémoriser pour les élèves TSLA. Ici aussi, l'utilisation des entrées visuelles ou kinesthésiques est primordiale. La construction de cartes mentales est une aide précieuse pour de nombreux élèves. Nous utilisons également des tableaux comparatifs (Cf. Doussot, 2009). L'auteur explique que cet outil est particulièrement pertinent en histoire puisque les explications y sont courtes, faciles à reprendre et à discuter (induites par la taille des cases) et que le processus de va-et-vient entre les cases permet de requestionner des éléments déjà inscrits. C'est un instrument pour construire une explication qui permet aussi la stabilisation des savoirs. Ainsi, l'usage du tableau peut aider à organiser et à résumer les informations. Les différentes entrées peuvent être des mots ou des énoncés courts soutenus par des images ou des pictogrammes afin de faciliter la compréhension. En fonction des élèves, il est possible de les laisser écrire dans les cases ou d'apporter une aide en mettant à disposition des étiquettes à remettre dans les bonnes cases, d'autres enfin peuvent disposer d'un tableau déjà rempli qu'ils devront s'approprier avec des couleurs. Chacun élabore alors son outil (Cf. tableau 9).











Tableau 9. Histoire : usage de tableaux comparatifs

Louis IX et François I <sup>er</sup>		
	Ce qu'ils ont en commun	Leurs différences
<p>Saint-Louis</p> 	<p>- Ce sont des rois au pouvoir fort. Ils savent se faire obéir et se faire respecter.</p>	<p>C'est un roi pieux et charitable envers le peuple.</p>
<p>François I<sup>er</sup></p> 		<p>C'est un roi législateur. Il s'implique dans les décisions de justice et fait rechercher des preuves. Il veille à l'application de la loi.</p> <p>Il mène 2 croisades pour libérer le tombeau de Jésus et gagne le respect du Pape.</p> <p>Il signe un traité avec le Pape pour s'assurer la soumission des abbés et des évêques.</p> <p>Il crée l'état civil et ordonne l'utilisation obligatoire du français (ordonnance de Villers-Cotterêts).</p> <p>Il combat pour agrandir son territoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il mène une guerre contre Charles Quint pour agrandir le Royaume de France,</li> <li>- Il conquiert des territoires américains, c'est le début de la constitution d'un empire colonial.</li> </ul>

L'aide au transfert des connaissances et compétences peut être facilitée par le jeu, qui renforce la dimension affective des informations et facilite ainsi leur mémorisation, à court terme puis à long terme (Egaud, 2001). Dans cette démarche, et compte-tenu des difficultés des élèves TSLA dans ce domaine, particulièrement les élèves dysphasiques, nous favorisons leur implication personnelle en présentant les connaissances à acquérir de façon attrayante. Ainsi, nous avons construit un jeu collaboratif permettant aux élèves de mémoriser des connaissances sur les rois de France François I<sup>er</sup> et Louis IX (Cf. tableau 10). Les résultats positifs des évaluations nous ont aussi, confortés dans l'efficacité de ces adaptations.

**Tableau 10.** Histoire : jeu collaboratif : associer la carte piochée à la réponse correcte

Il est couronné en 1226 	Il est souvent représenté de façon simple.	Il est couronné en 1515 
Il mène des <b>croisades</b> . 	Il est souvent représenté comme quelqu'un de fort, richement habillé.	Il est représenté avec une <b>main de justice</b> . 
Il est représenté avec un <b>sceptre</b> . 	Il veut que la <b>justice</b> soit la même pour tous. 	Il est souvent représenté avec une <b>auréole</b> . 



## CONCLUSION

Les adaptations décrites ont été menées en lien avec nos connaissances issues de notre formation initiale et continue, mais aussi de notre expérience professionnelle. De nombreuses recherches scientifiques ont nourri nos pratiques et continuent de les enrichir, ainsi que des questionnements sur les défis de l'inclusion scolaire, qui restent toujours ouverts (Vienneau, 2006 ; Tremblay, 2012).

Si une véritable culture de l'intégration existait bien dans notre école du fait de la présence d'élèves en situation de handicap depuis longtemps, le changement de paradigme posant la classe ordinaire comme la classe de référence des élèves TSLA a demandé un important travail d'équipe : concertation, planification avant la réalisation des adaptations à conduire, bilan des différenciations menées après leur réalisation. Notre travail a reposé également sur une mobilisation de tous les acteurs intervenant dans la scolarisation de ces élèves, parents et professionnels. Les échanges avec les élèves, TSLA et élèves indemnes de ces difficultés, ont montré un bénéfice global pour tous. Cela serait intéressant d'interroger plus finement leurs représentations, dans le cadre d'autres recherches.

## BIBLIOGRAPHIE

BARA, F., GENTAZ, E., & COLÉ, P. (2004). Les effets des entraînements phonologiques et multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants. *Enfance* 4, (56), 387-403.

- CHANQUOY, L., TRICOT, A., & SWELLER, J. (2007). *La charge cognitive. Théorie et applications*. Paris : Armand Colin, 131-188.
- CNESCO (2017). *Conférence de consensus. Différenciation pédagogique. Comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ?* Téléchargeable sur : [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Differenciation\\_dossier\\_synthese.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Differenciation_dossier_synthese.pdf)
- CNESCO (2016a). *Quelle école pour les élèves en situation de handicap ? Dossier de synthèse*. Téléchargeable sur : <http://www.cnesco.fr/fr/dossier-handicap/>
- CNESCO (2016b). *Conférence de comparaisons internationales. Rapport scientifique. Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap*. CIEP, Sèvres. 28-29 janvier 2016. Téléchargeable sur : [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport\\_handicap.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport_handicap.pdf)
- COUDRAY L. (1973). *Lexique des sciences de l'éducation*. Paris : Les éditions ESF.
- DEHAENE.S (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.
- DOUSSOT, S. (2009). Le tableau comparatif, outil de construction d'un raisonnement historique. *Les Cahiers Pédagogiques*, 471(3), 33-35.
- EGAUD C., (2001). Les troubles spécifiques du langage oral et écrit. Les comprendre, les prévenir et les dépister. Accompagner l'élève. Lyon : CRDP, Canopé.
- FRITH, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. K.E. Patterson, J.C. Marshall et M. Coltheart (Eds). *Surface dyslexia : Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Hillsdale NJ : Laurence Erlbaum.
- GRANDAMY S., MANESSE D., OUZOULIAS A. (2016). *DiClé. Dictionnaire pour Lire et pour Ecrire*. : Paris : Retz.
- LEQUETTE C., POUGET G., ZORMAN M., (2008). Fluence en lecture CM-6<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup>. Grenoble : Eds La cigale.
- LÉTE, B., SPRENGER-CHAROLLES, L., & COLÉ, P. (2004). MANULEX : A grade-level lexical database from French elementary-school readers . *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 156-166. Base de données téléchargeable sur : <http://www.manulex.org/fr/home.html>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE-DGESCO (2012). *Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages (TSA)*. Téléchargeable sur : <http://eduscol.education.fr/>
- PIQUARD-KIPFFER, A. & SPRENGER-CHAROLLES, L. (2013). Early predictors of future reading skills. *Année Psychologique*, 4, 491-521.
- SCARBOROUGH, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (di) abilities: Evidence, theory and practice. *Handbook of early literacy research*. Neuman S.B. & Dickinson D. K. (Eds.). New York: Guilford Press, 97- 110.

- SPRENGER-CHAROLLES, L., & COLÉ, P. (2013). *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*. Paris: Dunod.
- SPRENGER-CHAROLLES, L., COLÉ, P., BÉCHENNEC D. & KIPFFER-PIQUARD, A. (2005). French normative data on reading and related skills: From 7 to 10 year-olds. *European Review of Applied Psychology*, 55, 157-186.
- TREMBLAY, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck education.
- VIENNEAU, R (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Dionne, C. & Rousseau, N. (Eds). Québec : Presses de l'Université de Québec.
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>
- YOUNG, A., BEITCHMAN, J., JOHNSON, C., DOUGLAS, L., ATKINSON, L., ESCOBAR, M., & WILSON, B. (2002). Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 635-645.