

Christophe Maradan

## Évaluation d'enfants sourds ou ayant des troubles du langage scolarisés en école ordinaire: adaptations et collaboration indispensables avec l'enseignant-e titulaire

### Résumé

*La scolarisation à l'école ordinaire d'enfants sourds<sup>1</sup> ou d'enfants ayant des troubles du langage nécessite des adaptations spécifiques, mais surtout une collaboration fonctionnelle entre l'enseignant-e titulaire et l'enseignant-e de soutien. Cela est indiqué dans la mise en place du projet pédagogique, dans les séquences d'enseignement et par conséquent dans les évaluations. Voici l'expérience du service de soutien pédagogique spécialisé de l'Institut St-Joseph.*

### Zusammenfassung

*Die Regelschulung gehörloser Kinder<sup>[1]</sup> oder Kinder mit Sprachstörungen fordert spezifische Anpassungen und insbesondere eine gute Zusammenarbeit zwischen der Regellehrperson und der Förderlehrperson. Dies zeigt sich in der Umsetzung des pädagogischen Auftrags, im Unterricht und logischerweise in der Evaluation. Im Folgenden werden die Erfahrungen aus dem heilpädagogischen Unterstützungsangebot des Instituts St.-Joseph aufgezeigt.*

### Présentation de l'Institut St-Joseph

L'Institut St-Joseph est un centre scolaire et éducatif pour enfants sourds et pour enfants ayant des troubles du langage, fondé en 1886 par une congrégation religieuse. Cette institution privée est située à Villars-sur-Glâne, commune attenante à Fribourg. Dans son mandat d'utilité publique, il est indiqué que l'Institut St-Joseph, entre autres, «*assure, dans la partie francophone du canton, l'application du concept d'intégration des enfants atteints de troubles de l'ouïe dans les classes enfantines, primaires et secondaires*». Un service de soutien pédagogique spécialisé (SPS) pour enfants sourds a donc été constitué en 1999, s'inscrivant dans le Concept d'intégration des enfants handica-

pés dans les classes ordinaires de la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS, 1999). Un nombre trop important d'élèves ayant des troubles du langage ayant été annoncé en 2008, l'Institut reçut de la DICS le mandat de dispenser un soutien à une partie de ces enfants, intégrés dans les classes ordinaires du canton. Ce projet pilote, débuté en août 2008, est toujours en cours.

Contrairement aux enfants atteints de handicap mental et/ou physique suivis par d'autres services d'intégration (Centre Educatif et Scolaire de la Glâne ou Schulheim Les Buissonnets), les élèves que nous accompagnons en école ordinaire ont une intelligence dans la norme, et le potentiel d'acquérir les

<sup>1</sup> Terme générique comprenant tous les types et degrés de surdité

[1] Dieser allgemeine Begriff umfasst alle Schweregrade von Gehörlosigkeit- bzw. Schwerhörigkeit.

objectifs scolaires normatifs. La surdité -en tant qu'handicap sensoriel- et les troubles du langage n'impliquent pas forcément un déficit intellectuel, mais un déficit langagier dont découlent des besoins particuliers.

### La scolarisation en école ordinaire

Malgré ce déficit aux conséquences multiples, nous ne considérons pas ces enfants comme *élèves de l'enseignement spécialisé, intégrés à l'école ordinaire, mais bien comme élèves scolarisés en école ordinaire* (par opposition à l'école spécialisée). Ils ont clairement ce statut, sont inscrits dans l'effectif du cercle scolaire de leur village, et dépendent, selon la loi scolaire (1985) en vigueur, de l'inspecteur scolaire d'arrondissement.

Or, pour permettre à l'enfant sourd ou ayant des troubles du langage (ci-après l'élève) de réaliser son parcours scolaire en milieu ordinaire, certaines adaptations ainsi qu'un soutien SPS et une thérapie logopédique sont nécessaires.

D'une part, l'enfant sourd doit pouvoir bénéficier de mesures compensatoires pour pallier les conséquences de son handicap. Ces mesures peuvent être une aide à la perception auditive (système FM, interprète en langue des signes, codeur-interprète en langage parlé complété), permettant un meilleur accès au message oral, mais encore le support écrit en complément à une écoute audiovisuelle (extrait d'un reportage, dialogue sur CD, etc.), ou le travail dans une salle annexe offrant un meilleur confort sonore. Il en est de même pour un enfant ayant des troubles du langage, pour lequel par exemple un texte imprimé avec une police lisible et de grande taille en facilitera sa lecture.

D'autre part, des adaptations au niveau des moyens d'enseignement facilitent l'accès aux apprentissages. Ces adaptations didactiques sont de trois ordres:

*Adaptation du langage:* à cause du déficit langagier, il est indispensable que le niveau de langage de l'enseignant-e soit ajusté aux possibilités de compréhension de l'élève. Les consignes seront courtes, explicites, voire exemplifiées, afin d'offrir une meilleure compréhension de ce qui est demandé.

*Adaptation des supports:* les enseignant-e-ordinaires disposent de et utilisent une palette immensément riche de moyens didactiques de qualité. L'élève est souvent noyé par la densité d'informations, qui rend difficile le tri d'informations et l'accès à la tâche exigée. Il est dès lors nécessaire d'alléger le document, permettant à l'élève de capter l'essentiel de l'information utile à sa tâche et à sa compréhension.

*Adaptation du temps de travail:* le traitement de l'information, en situation d'apprentissage, coûte du temps à l'élève en difficulté langagière. Que ce soit au cours d'une activité d'enseignement, d'un travail individuel ou d'une évaluation, l'élève a besoin d'un temps supplémentaire (équivalent à un tiers ajusté), ou alors d'une réduction de la quantité de travail (exercice raccourci par ex.).



Ces adaptations n'enlèvent en rien le défi des apprentissages. Les objectifs scolaires visés sont bien les mêmes que ceux de l'ensemble de la classe. Lorsque les élèves apprennent une règle d'orthographe, le fait d'entraîner cette règle avec des phrases simplifiées n'empêche pas l'élève de construire cette règle. La croyance que la simplification des moyens induit une simplification des objectifs persiste chez certains enseignant-e-s. La pédagogie différenciée, qui consiste à adapter les moyens et stratégies aux besoins des élèves, reste difficile à appliquer. Mais cette posture de l'enseignant-e reste la garantie la plus fiable que l'élève différent, comme chacun des élèves d'ailleurs, réussisse scolairement.

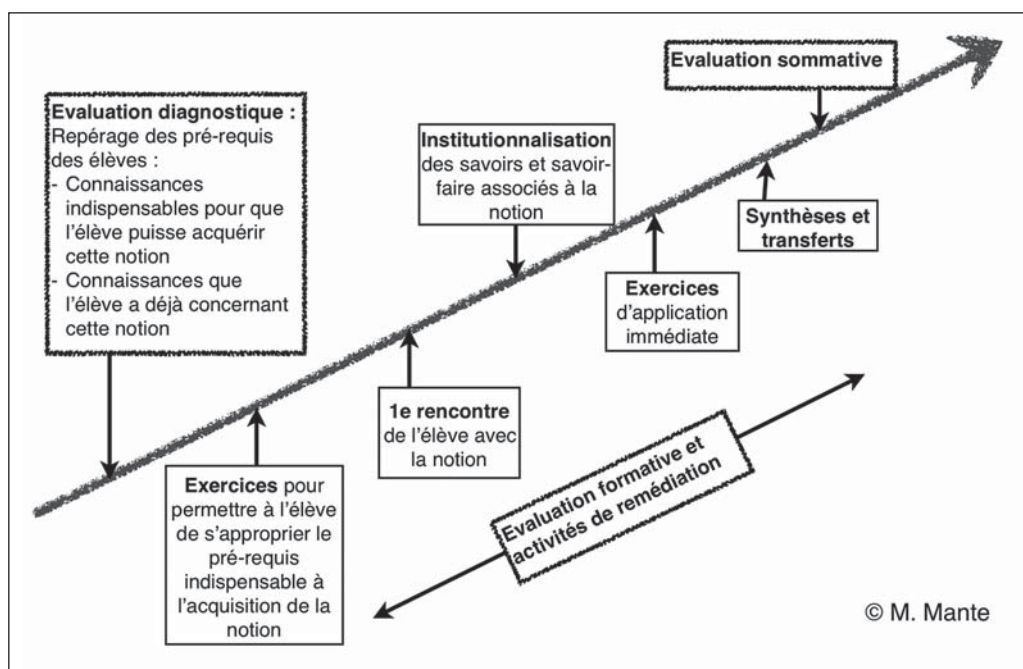
Le suivi logopédique de l'élève apporte également un soutien important aux difficultés langagières. Un temps conséquent est consacré à la thérapie en logopédie: deux séances hebdomadaires pour l'enfant sourd et trois séances de cinquante minutes pour l'élève ayant des troubles du langage. Le-la logopédiste a pour mission de: «(...) *consolider la production de l'écrit, développer les stratégies de communication ou encore enrichir le lexique*» (Saint-Joseph, 2008).

Enfin, l'élève, et par extension l'enseignant-e de la classe ordinaire, bénéficient de l'intervention d'un-e enseignant-e spécialisé-e SPS, rattaché-e à l'Institut St-Joseph. La mission principale de l'enseignant-e de soutien est de permettre à l'élève de consolider ses apprentissages scolaires, de respecter ce cadre normatif. Pour cela, l'enseignant-e SPS «*aide l'élève à développer et renforcer ses stratégies d'apprentissage; informe l'enseignant et les élèves de la classe ordinaire sur la surdité (...); est à l'écoute des problèmes rencontrés par le jeune, l'enseignant et les élèves(...)*» (Saint-Joseph, 2008).

Ces différentes tâches se font évidemment en collaboration avec l'enseignant-e titulaire de la classe ordinaire. Car, si celui-ci, celle-ci est garant-e du cadre et des apprentissages, l'enseignant-e SPS est garant-e du fait que l'élève comprenne ce cadre et s'y conforme en traçant son propre chemin. Cette notion de *collaboration complémentaire* est au centre de l'action de soutien. Comme le conçoit Cifali (2010), l'enseignant-e, et par analogie l'enseignant-e spécialisé-e «*bouscule, affronte, échange... avec bienveillance*», apportant un regard différent sur l'élève et les élèves de la classe ordinaire.

### L'évaluation

Selon son statut d'élève scolarisé à l'école ordinaire, il paraît évidemment logique que l'élève, au même titre que tous ses camarades de classe, puisse être évalué dans ses apprentissages scolaires. Car l'évaluation, telle que pratiquée à l'école ordinaire, poursuit trois buts, à savoir «*accompagner et aider l'élève à progresser dans ses apprentissages, mesurer ses acquis, prendre des décisions de promotion ou d'orientation*». Dans cette approche voulue par le Département, «*l'évaluation est au service des apprentissages scolaires. Elle décrit la progression de l'élève, en signalant les acquis déjà en place, de même que les imprécisions ou erreurs, auxquelles il faudra remédier*» (DICS, 1999). L'évaluation fait partie intégrante de la séquence d'enseignement comme l'illustre le schéma de Mante (s.d., Image 1):



© M. Mante

### L'évaluation de type formatif

Lorsque l'évaluation de type formatif est outil d'apprentissage, la construction de l'évaluation va être influencée par les concepts d'enseignement mis en jeu par l'enseignant-e ordinaire. En voici quelques-uns:

*L'approche transmissive, selon Delevey (1994) et Mante (2009),* part du principe que l'élève ne sait rien et que le rôle de l'enseignant-e est de transmettre le savoir ou savoir-faire. Cette pratique suppose que l'élève est attentif dans la durée et qu'il possède les pré-requis nécessaires à la compréhension des explications du maître, conditions pas toujours réunies. L'évaluation permet de vérifier ce que l'élève *sait*.

*L'approche maïeutique,* initiée par le philosophe Socrate, suppose que l'élève possède en lui la connaissance, et que l'enseignant, par ses questions ciblées, va permettre à

l'élève *d'accoucher* la connaissance. Ce modèle induit une évaluation de type *questions-réponses*, afin de vérifier que l'élève possède ou non le savoir, sans s'intéresser aux aspects de compréhension.

*L'approche de type behavioriste* s'appuie sur un courant de recherches en psychologie, qui s'intéresse aux comportements. Ce courant définit l'acquisition de comportements nouveaux par l'expérimentation et les renforcements. Le rôle de l'enseignant-e est de définir des objectifs décomposés (en terme de comportements observables), et de proposer des activités qui guident l'élève vers la bonne réponse. Cette pédagogie par objectifs présente l'avantage d'être centrée sur l'élève et de lui permettre de réussir des apprentissages pas-à-pas. L'évaluation vérifiera l'acquisition de chaque objectif intermédiaire, sans forcément garantir que l'objectif principal soit atteint.

*L'approche socio-constructiviste* fait l'hypothèse que l'élève se fabrique une certaine représentation des notions enseignées, qui ne se construisent ni par empilement ni de manière linéaire. Dans ce sens, l'enseignant-e va proposer au groupe-classe une tâche complexe, avec l'objectif de créer un conflit cognitif chez l'élève, obligeant celui-ci à en débattre avec ses pairs et à construire une nouvelle conception. Le mode d'évaluation est de vérifier que l'élève, dans une tâche complexe, sache se servir des outils qu'il possède.

Selon que l'enseignant-e ordinaire applique tel ou tel modèle, les modalités d'évaluation et les attentes de l'enseignant seront différentes. Un des enjeux de l'enseignant-e de soutien est dès lors d'identifier les concepts mis en jeu et les attentes de l'enseignant-e, et d'accompagner l'élève à s'adapter à ce contexte.

#### **L'évaluation sommative**

L'évaluation sommative, qui mesure les acquis de l'élève, est influencée par les adaptations mises en place. En effet, lorsque les objectifs et les activités d'apprentissage sont adaptés, il est nécessaire, par souci d'équité, que l'évaluation le soit également. A chaque étape, les adaptations sont présentes, et doivent être connues de chaque acteur.

Concrètement, cela requiert une collaboration régulière entre l'enseignant-e titulaire; garant-e du cadre et l'enseignant-e spécialisé-e; garant-e des adaptations.

#### **Deux exemples d'ajustements d'évaluation**

Malgré une collaboration fonctionnelle avec l'enseignant-e ordinaire, l'enseignant-e de soutien rencontre quelquefois des difficultés dans l'élaboration de l'évaluation.

Si je reprends l'exemple de l'apprentissage d'une règle d'orthographe, l'objectif est clairement défini. Selon les compétences de l'en-

fant, des adaptations sur le lexique utilisé seront convenues entre les deux enseignant-e-s, garantissant l'apprentissage de la règle par l'élève. Des activités de remédiation et de transfert seront proposées par l'enseignant-e SPS. Puis une évaluation dite sommative sera faite, afin d'évaluer l'acquisition de la règle par l'élève. Si, lors de cette dernière étape, les phrases proposées sont d'un niveau lexical trop élevé, ou si cette règle doit être appliquée au sein d'une tâche plus complexe (car incluse dans la rédaction d'un petit texte), alors il est probable que notre élève ayant des difficultés langagières ne puisse démontrer son acquisition de la règle elle-même. Ce petit exemple illustre bien la difficulté de l'élève de devoir répondre à d'autres attentes que l'objectif initial.

Certaines fois, par envie de fabriquer un document de belle facture, l'enseignant-e ordinaire réalise un dossier d'évaluation, qui s'appuie sur un thème de culture générale (par ex. Tintin ou les égyptiens), faisant appel à des références culturelles pas forcément acquises par nos élèves, ou proposant des supports trop denses pour eux au niveau visuel ou langagier. Cela surprend l'élève, qui doit mobiliser une grande énergie à comprendre et/ou faire abstraction de cet environnement langagier dense, pour accéder à l'objectif évalué.

De même, certaines évaluations sont construites de manière globale, proposant des situations problèmes ou tâches complexes, ce qui noie l'élève dans un surplus d'informations difficiles à trier, et l'empêche de transférer les notions acquises dans ce contexte donné.

Ces deux exemples démontrent la nécessité d'adapter parfois les supports de travail fournis à l'élève présentant des difficultés langagières.

Il arrive également que les adaptations, tant dans la séquence d'enseignement que dans l'évaluation, soient nombreuses. Les

objectifs s'en trouvent dilués, et l'évaluation en perd alors son sens.

### Projet scolaire à long terme

Parce que l'enfant est scolarisé en école ordinaire dans une visée à long terme, il est indispensable que les partenaires en présence co-construisent un *projet individualisé*, (projet appelé dans certains cantons projet éducatif individuel ou projet pédagogique individualisé). Ce dernier définit les modalités de collaboration, les mesures compensatoires et adaptations mises en place, les modalités d'intervention et objectifs de l'enseignant-e SPS (et/ou du/de la logopédiste), les objectifs transversaux et communs.

Ce projet est discuté par les professionnel-le-s (enseignant-e titulaire, enseignant-e SPS et logopédiste) et inscrit sur papier en début d'année scolaire. Parce qu'il reste en filigrane, ce projet permet de poser des jalons réguliers au cours des apprentissages, et de relever les progrès ou relativiser les difficultés, tant auprès de l'enseignant-e ordinaire que des parents. Car le projet évoluera au fil de l'année, selon les progrès et besoins de l'élève. Ces points de repère sont également utilisés en fin d'année scolaire, pour valider les objectifs atteints par l'élève, et établir les objectifs à poursuivre l'année scolaire suivante.

### Conclusion

La réussite de la scolarisation des élèves atteints de surdité ou de graves troubles du langage dépend d'éléments différents. Cet article démontre l'importance de la reconnaissance des besoins particuliers de l'élève, des adaptations contextuelles et de la collaboration indispensable entre les partenaires.

Parce que l'évaluation a également un but de promotion et d'orientation, elle devient un élément concret et officiel de la réussite scolaire de l'élève.

Tous les acteurs d'une scolarisation en  cole ordinaire – et en première ligne l'élève lui-même, qui doit fournir au quotidien des efforts constants – travaillent à ce que cette réussite perdure sur l'ensemble de la scolarité obligatoire.

Christophe Maradan  
Responsable de la section  
de surdité et du service SPS  
Institut St-Joseph  
cmaradan@guintzet.ch  
www.guintzet.ch



Cet article a été écrit avec la participation de F. Jobin Neuhaus, M-C. Vuittel-Burgy, M. Cuni, enseignants de soutien

### Références

- Cifali, M. (Mai, 2010). Conférence donnée à la HEP de Fribourg le 4 mai 2010. Notes personnelles.
- Devalay, (1994). *Peut-on former des enseignants?* Paris: ESF.
- DICS. (2009). *L'évaluation du travail de l'élève, informations aux parents*. Service de l'enseignement obligatoire de langue française. Fribourg: DICS.
- DICS. (1999). *Concept d'intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires*. Fribourg: DICS.
- Institut St-Joseph. (2007). *Service Thérapeutique Spécialisé*. Brochure. Fribourg: Institut St-Joseph.
- Institut St-Joseph. (2008). *Service SPS*. Brochure. Fribourg: Institut St-Joseph.
- Loi du 23 mai 1985 sur l' cole infantine, l' cole primaire et l' cole du cycle d'orientation (loi scolaire). Internet: [http://www.fr.ch/v\\_off\\_bdlf\\_courant/fra/41101.pdf](http://www.fr.ch/v_off_bdlf_courant/fra/41101.pdf)[ tat 23.06. 2010]
- Mante, M. (2009). *Observer, analyser, évaluer des séquences d'enseignement*. Mante Lyon: IUFM.
- Mante, M. (s.d.). *Encadrement et accompagnement des enseignant-e-s (séminaire 1): observer, analyser, évaluer des séquences d'enseignement et réaliser un entretien de formation [support de cours]*.