

Thania Corbeil

Soutenir l'apprentissage de l'élève polyhandicapé : comment relever les défis ?

Résumé

Comment l'enseignant peut-il voir l'élève polyhandicapé au-delà de ses difficultés afin de repérer ses capacités ? Comment peut-il lui offrir des médiations pédagogiques qui tiennent compte de ses capacités afin de rendre accessible le but de l'apprentissage ? Cet article explore ces deux défis et propose un dispositif d'observation assistée par la vidéo et partagée entre plusieurs acteurs comme piste pour aider à les surmonter.

Zusammenfassung

Wie gelingt es einer Lehrperson, bei einer Schülerin oder einem Schüler mit Mehrfachbehinderung die Fähigkeiten jenseits der Beeinträchtigungen zu erkennen ? Wie kann die Lehrperson für diese Schülerinnen und Schülern angepasste Lernvoraussetzungen schaffen, damit die Lernziele erreichbar werden ? Der Artikel geht diesen beiden Fragen nach und stellt als möglichen Lösungsansatz ein spezielles, von Videoaufnahmen gestütztes und unter mehreren Akteurinnen und Akteuren aufgeteiltes Beobachtungsverfahren vor.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2021-09-01

Apprendre est une activité naturelle qui se produit en de nombreuses occasions quotidiennes. Tous les êtres humains apprennent, tous les jours, et ce, tout au long de la vie. En contexte scolaire, l'apprentissage ne pourrait être isolé de l'enseignement. Ce sont deux partenaires indissociables entre lesquels une certaine harmonie règne et qui se peaufine au fur et à mesure que les partenaires apprennent à se connaître.

Cette harmonie peut s'établir plus difficilement lorsque l'un des partenaires présente un polyhandicap. Comme l'élève polyhandicapé présente une intrication de déficiences sur les plans cognitif, moteur, sensoriel, affectif et de la communication, auxquelles s'ajoutent d'importants problèmes de santé (Nakken et Vlaskamp, 2007), le processus d'« enseignement-apprentissage » se trouve souvent contrarié et achoppe sur plusieurs défis. Comment

dès lors l'enseignant peut-il soutenir les apprentissages de l'élève polyhandicapé ?

Le défi de voir au-delà de ses difficultés

Faire la connaissance d'un élève polyhandicapé, c'est d'abord faire une première rencontre avec cet autre si étrangement différent de soi. Cette première rencontre passe par un premier regard, lequel se pose sur les aspects visibles de l'autre. La difformité de son corps, ses mouvements saccadés, ses gestes maladroits et ses sons grinçants sont quelques images qui constituent le « rapport spontané » (Saulus, 2007) qui s'établit entre l'enseignant et son élève. Ce rapport spontané met en avant « l'extrême » de l'autre dans sa pauvreté, sa dépendance, et vulnérabilité (Saulus, 2007). Ce rapport n'est pas sans conséquence dans la relation pédagogique, car il conduit l'enseignant à

poser un regard orienté vers les déficits de l'élève polyhandicapé. Pour voir au-delà des difficultés, l'enseignant doit transformer son regard afin « de penser le *capable* » (Ebersold, 2006). Penser le capable, c'est reconnaître en amont que tous les enfants, sans exception, ont des capacités. Cela suppose donc de considérer chez l'élève ses moindres gestes, sourires, cris, mimiques comme étant une initiative de sa part pour « faire », pour « dire », pour « comprendre », pour « jouer ».

Pour voir au-delà des difficultés, l'enseignant doit transformer son regard afin « de penser le capable ».

Enseigner à l'élève polyhandicapé amène inévitablement l'enseignant à vivre des doutes et des incertitudes. Comme les capacités de l'enfant polyhandicapé se dévoilent par des réactions qui se manifestent dans l'infiniment petit, celles-ci peuvent facilement passer inaperçues ou ne pas être décodées avec justesse. Par exemple, une même réaction peut prendre des sens différents : le rire peut être à la fois une manifestation de joie et de douleur. Le sens des réactions n'est donc pas donné *a priori*, il se doit d'être construit. Or, cette construction de sens n'est pas toujours correcte, car l'enseignant ne dispose d'aucun repère précis. Les capacités de l'élève se présentent à lui tel un fil d'Ariane qu'il doit dénouer. Pour autant, l'enseignant doit donner de la valeur à ce qu'il voit chez l'élève. En prenant le risque de donner du sens aux réactions de l'élève, comme si elles étaient intentionnelles et significatives, l'enseignant lui envoie un message particulier : celui d'être une personne à part entière qui a une manière singulière d'être au monde (Moussy et al., 2008).

Le défi de voir au-delà des difficultés se pose avec la question du temps, car la durée et le rythme des activités d'apprentissage qui servent ordinairement de repères temporels dans une classe ne trouvent pas toujours d'écho lorsqu'il s'agit d'enseigner à l'élève polyhandicapé. Pensons à cet élève qui dort au moment même où l'enseignant s'apprête à débiter une activité pédagogique ou encore à cet autre élève qui n'a pas l'occasion d'amorcer une réponse avant que l'enseignant « fasse » à sa place. Les capacités de l'élève polyhandicapé ne s'expriment pas toujours de façon spontanée. Par conséquent, elles peuvent facilement échapper au regard de l'enseignant si ce dernier ne s'ajuste pas au temps de l'élève. Cela implique d'apprendre à observer en supportant l'attente et le silence. Observer l'élève polyhandicapé demande une attention de tous les instants. Il faut savoir tirer parti de ces moments où rien ne semble se passer, mais qui sont particulièrement riches pour découvrir des capacités insoupçonnées (Corbeil & Normand-Guérrette, 2011).

Pour que puissent se dévoiler les capacités de l'élève, l'enseignant doit placer ce dernier dans des conditions d'émergence possible. Il doit lui permettre d'appréhender de différentes manières son environnement en mettant le monde à sa portée puisque l'élève polyhandicapé a peu de possibilités de l'explorer activement s'il est livré à lui-même. Pour rendre accessible cet environnement et, par conséquent, que soit possible l'apprentissage, l'enseignant doit mettre en place des médiations pédagogiques.

Les enjeux des médiations pédagogiques

Pour mieux comprendre les enjeux des médiations pédagogiques comme soutien à l'apprentissage, tentons de construire le sens à donner à cette notion lorsqu'elle s'inscrit dans une situation de polyhandicap. Selon Raynal et Rieunier (2012), la « médiation » consiste en l'« ensemble des aides qu'une personne peut offrir à une autre en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque » (p. 314).

En faisant référence à « l'ensemble des aides », ces auteurs désignent une vaste réalité. Selon eux, ces aides peuvent être le langage, l'affectivité, les produits culturels, les situations, les relations de même que les normes sociales. Meirieu (1987) contribue à allonger cette liste en soulignant que ces aides peuvent prendre la forme d'objets et de ressources mis à la disposition de l'apprenant, de conditions d'apprentissage mises en place, du matériel et des structures disponibles dans l'environnement. Merri et Vannier (2008) soulignent également que les aides peuvent être d'ordre relationnel et s'inscrire plus largement au sein de la relation enseignant-élève. Il n'y a donc pas une seule forme d'aide possible, mais bien plusieurs. Par conséquent, « LA » médiation permettant de soutenir les apprentissages de l'élève polyhandicapé en toutes circonstances, en tous lieux, en présence de qui que ce soit, n'existe pas. Trouver des médiations adaptées à chaque élève s'inscrit dans un processus itératif et continu où il s'agit de réfléchir à la manière dont l'enfant utilise l'aide offerte.

« Offrir », renvoie à l'idée de mettre les médiations à la disposition de l'élève de sorte que ce dernier ait la possibilité d'y

avoir recours ou non. Cela veut dire que l'élève peut accepter ou refuser les médiations offertes. Or, en situation de polyhandicap, il n'est pas simple de comprendre si l'élève n'agit pas, car il refuse l'aide, ou s'il n'a pas encore agi parce que le délai de sa réponse est long (temps de latence). Malgré les incertitudes, offrir l'opportunité à l'élève polyhandicapé d'effectuer un choix ouvre la voie pour favoriser son autodétermination. Soutenir l'autodétermination de l'élève polyhandicapé nécessite que l'enseignant mette en place les conditions pour rendre accessible l'environnement afin que l'élève puisse y jouer un rôle actif.

Offrir l'opportunité à l'élève polyhandicapé d'effectuer un choix ouvre la voie pour favoriser son autodétermination.

Afin de « rendre accessible l'environnement », l'enseignant doit s'assurer que l'élève bénéficie du soutien nécessaire pour le comprendre et pour agir sur lui. L'enseignant portera alors attention au positionnement du corps de l'élève, à son niveau d'éveil, aux stimuli présents ou non dans l'environnement. Il tiendra compte de certaines stratégies éducatives qui permettent d'optimiser l'apprentissage. À cette fin, il utilisera des contextes d'apprentissage signifiants, il modulera la complexité des tâches, il attirera et maintiendra l'attention de l'élève, il soutiendra sa motivation, il proposera des contextes diversifiés dans lesquels consolider ses apprentissages (MELS, 2011). Bien que ces stratégies se montrent pertinentes et efficaces dans l'enseignement auprès de l'élève polyhandicapé, elles ne sauraient l'être si l'objet d'apprentissage n'est pas à la portée de l'élève, c'est-à-dire

si celui-ci ne se situe pas dans sa zone proximale de développement (ZPD). Pour délimiter cet espace, il s'agit pour l'enseignant de repérer le niveau actuel de l'élève afin de proposer des activités qu'il ne peut réaliser seul, mais qui deviennent accessibles grâce à l'aide de l'adulte (Vygotski, 1997).

L'accessibilité du « savoir » nécessite de se questionner sur les finalités poursuivies par les aides offertes, car c'est avant tout pour tendre vers un but d'apprentissage (lui-même en lien avec le projet éducatif de l'élève) qu'elles doivent s'inscrire. L'enseignant doit être en mesure de répondre à la question suivante : comment cette médiation contribuera-t-elle à atteindre le but de l'apprentissage ? Répondre à cette question ne signifie pas pour autant de devoir s'y tenir à tout jamais. Apprendre est un processus qui nécessite des ajustements en cours de route. Par conséquent, les médiations se doivent d'être flexibles afin qu'elles puissent s'ajuster, se transformer, se renouveler au cours du processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, les médiations mises en place auprès de l'élève polyhandicapé ne peuvent être proposées qu'à la suite d'un processus réflexif. Ce processus peut être soutenu par l'utilisation d'un dispositif d'observation assistée par la vidéo et partagée entre plusieurs acteurs.

L'importance de l'observation

Les défis posés précédemment pour découvrir les capacités de l'élève polyhandicapé et proposer des médiations permettant de soutenir ses apprentissages confrontent quotidiennement l'enseignant à l'acte d'observer. Il existe diverses approches de l'observation (Berthiaume, 2016). Dans le cadre de notre étude doctorale (Corbeil, 2016), nous avons mis à l'essai un dispositif qui re-

posait sur trois approches de l'observation : « participante », « assistée » par la vidéo et « partagée » entre plusieurs acteurs. La prochaine partie s'intéresse à ce dispositif pour montrer qu'il représente une piste intéressante pour mieux repérer les capacités de l'élève polyhandicapé et proposer des médiations adaptées.

L'observation participante pour être au plus près de l'élève polyhandicapé

L'observation en situation peut être définie comme « un outil de collecte de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein de groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent » (Martineau, 2005, p. 6). Si l'observateur n'est plus le chercheur, mais bien l'enseignant, l'observation en situation implique que ce dernier observe et intervienne auprès de l'élève. En ce sens, l'observation en situation permet de voir et d'entendre le plus fin détail, car elle donne la possibilité d'observer l'élève polyhandicapé en étant au plus près et permet de partager des moments de son quotidien en y participant. La richesse et la pertinence de l'observation en situation font cependant naître certains risques.

En portant attention aux détails, le chercheur (ici, l'enseignant) peut faire preuve d'une attention trop sélective risquant de lui faire perdre de vue la globalité de la situation (Martineau, 2005). En tentant de comprendre le sens à donner à un sourire ou aux mouvements des yeux d'un élève polyhandicapé, l'enseignant peut perdre de vue d'autres situations qui se déroulent au même moment dans la classe, lesquelles pourraient représenter des clés de compréhension. Par ailleurs, l'enseignant doit être avisé que la lecture qu'il fait

de la situation passe à travers des lunettes teintées de son expérience professionnelle, de ses valeurs et de ses convictions. Autant le dire, la neutralité n'existe pas dans l'observation participante et la subjectivité fait partie prenante de l'activité. Or, plutôt que de considérer ces faits comme des limites, ils peuvent se présenter comme des avantages pour observer l'élève polyhandicapé. En n'enfermant pas l'observation dans l'objectivité et l'évidence (« il pleure, donc il ressent de la douleur », « il sourit, donc il est content »), elle permet d'aller à la rencontre de l'élève en « laissant venir » ce qui va se présenter et en accueillant l'inattendu.

L'observation assistée par la vidéo pour la micro-observation et la micro-analyse

L'observation assistée est une approche de l'observation qui permet l'utilisation d'un outil pour consigner ou enregistrer les observations (Berthiaume, 2016). Les avantages de recourir à la vidéo apparaissent nombreux considérant les possibilités qu'elle offre sur le plan de la micro-observation et de la micro-analyse pour repérer les plus subtiles réactions des élèves. Imaginons ce que donne à voir une courte séquence vidéo d'à peine 20 secondes qui se déroule au sein d'une classe d'élèves polyhandicapés. Non seulement il y a l'interaction entre l'enseignant et l'élève et par le fait même, leurs réactions, mais il y a aussi tout ce qui peut influencer ces réactions : le rire d'un autre élève ou un éternement, le son d'une porte qui grince, la lumière qui entre dans la classe et qui peut nuire à la vision des élèves, etc. Il ne faut pas voir ces éléments comme étant juxtaposés les uns aux autres, car le plus souvent, c'est dans leur simultanéité qu'ils s'ob-

servent ou s'entendent. Le recours à la vidéo offre l'avantage de pouvoir capter cette complexité pour mieux la comprendre. Le fait que la vidéo permette de revoir les mêmes réactions autant de fois que l'enseignant le souhaite offre l'avantage de découvrir des éléments qu'il n'avait pas pu voir sur le terrain ou auxquels il n'avait pas prêté de sens initialement. La vidéo rend alors possible une analyse très fine et détaillée et celle-ci peut être enrichie si l'observation est croisée entre plusieurs regards.

L'observation apparaît une voie incontournable pour aider à surmonter ces défis.

L'observation « partagée » pour confronter les points de vue de plusieurs acteurs et construire un sens partagé

L'observation « partagée » se veut un moment pour croiser les regards de différents acteurs (professionnels, parents, fratrie et parfois, l'élève polyhandicapé) qui gravitent autour de l'enfant. Ce partage permet de mettre en commun les doutes, non pour trouver une « vérité », mais pour tenter de dégager le sens de ce qui est observé. C'est donc à travers la convergence et la divergence des hypothèses interprétatives qu'il est possible de donner un sens aux réactions observées. Or, il ne suffit pas de réunir tous les acteurs devant des enregistrements vidéo pour que se coconstruise un sens partagé. Certaines conditions doivent être réunies pour qu'il y ait co-construction : créer un climat de confiance entre les acteurs, favoriser les rapports égalitaires et mettre à profit l'expertise détenue par chacun (Corbeil, 2016). En milieu scolaire, ces conditions ne sont pas toujours réunies et

sont souvent mises à mal, mais il importe de travailler à créer cette dynamique considérant son importance pour soutenir les apprentissages de l'élève polyhandicapé.

Pour conclure

Soutenir les apprentissages de l'élève polyhandicapé nécessite que l'enseignant relève des défis complexes: voir au-delà des difficultés de l'élève pour repérer ses capacités et proposer des médiations adaptées à celles-ci afin de rendre accessible le but de l'apprentissage. L'observation apparaît une voie incontournable pour aider à surmonter ces défis, en particulier, si cette observation se veut : *participante* pour être au plus près de l'élève; *assistée* par la vidéo pour permettre une analyse très fine et détaillée; et *partagée* pour multiplier les regards et co-construire le sens de ce qui est observé.

Références

Berthiaume, D. (2016). *L'Observation de l'enfant en milieu éducatif* (2^e éd). La Chenelière.
 Corbeil, T. (2016). *Relevé le pari de l'éducabilité de l'élève polyhandicapé: l'émergence d'un accompagnement* [Thèse de doctorat non publiée]. Université du Québec à Montréal.



Dre Thania Corbeil
 Professeure en adaptation scolaire et sociale
 et responsable de la formation pratique
 Directrice du comité modulaire en enseignement en adaptation scolaire et sociale
 Unité départementale des sciences de l'éducation
 Université du Québec à Rimouski
 Thania_corbeil@uqar.ca

Corbeil, T., & Normand-Guérrette, D. (2011). Analyse de pratique assistée par vidéo pour l'enseignement aux élèves polyhandicapés. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 23, 13-21.
 Ebersold, S. (2006). La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école. *Reliance*, 22, 37-39.
 Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment?* ESF.
 Merri, M., & Vannier, M. P. (2008). Enrôlement et dévolution dans des classes d'adolescents en difficulté. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42, 129-143.
 Martineau, S. (2005). L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, hors-série (2), 5-17.
 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec (MELS). (2011). *Programme éducatif adapté aux élèves handicapés par une déficience intellectuelle profonde*. Les Publications du Québec.
 Moussy, B., Castaing, T., Chokler, M., Creuzet, F., Gras-Philibert, L., Plivard, C., & Wolf, C. (2008). *L'approche d'Emmi Pickler confrontée au polyhandicap*. CESAP Formation.
 Nakken H., & Vlaskamp C. (2007). A Need for a taxonomy for profound intellectual and Multiple Disabilities. *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, 4(2), 83-87.
 Raynal, F., & Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. ESF.
 Saulus, G. (2007). La clinique du polyhandicap comme paradigme des cliniques de l'extrême, *Champ psy*, 1(45), 125-139.
 Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. La dispute.