Continuité pédagogique et accessibilité numérique : une aubaine pour certains apprenants porteurs de troubles des apprentissages !

En 2016, l'INS HEA¹, organisait un colloque sur le rôle du numérique en tant que levier pour la construction d'une école inclusive et potentiel incubateur de nouvelles pratiques éducatives et pédagogiques dans l'enseignement scolaire et dans le cadre de la formation des futurs enseignants. Les intervenants se sont alors intéressés aux « types d'usages du numérique sur lesquels les acteurs de l'éducation peuvent s'appuyer pour développer l'accessibilité de tous aux savoirs, condition première d'un système éducatif inclusif. » (Assude, T., Benoît H., Perez, J.M., 2017). Dans cette contribution, nous nous centrerons sur la question de l'accessibilité aux ressources numériques par les apprenants et sur les moyens que mettent en œuvre les enseignants pour faciliter leur transmission. Car en effet, pour tous les élèves, et particulièrement pour ceux porteurs de troubles des apprentissages (dyslexie, dyspraxie, dysphasie et troubles associés)², l'accès à l'écrit, via des supports informatiques est porteur d'enjeux majeurs pour leurs scolarisation, mais aussi pour leur développement culturel. Ces formats, peuvent leur permettre de s'approprier et de communiquer des textes ou d'autres types de contenus grâce à différentes adaptations qu'ils peuvent mettre en œuvre. Comme le précisent les recommandations pour l'accessibilité et l'adaptabilité des ressources numériques pour l'École³, « L'adaptabilité d'une ressource numérique est sa capacité à être transformée par l'usager ou par un tiers selon les besoins particuliers, grâce à des fonctions mises à sa disposition ».

En France, dans le cadre scolaire, les dispositifs mis en place pour prendre en compte les besoins des élèves avec des difficultés d'apprentissage,⁴ prévoient la transmission de supports numériques par les enseignants, dans une démarche d'accessibilité ou de compensation. Pourtant, au quotidien, les apprenants et leurs familles témoignent souvent de la difficulté pour obtenir des contenus pédagogiques sous forme numérique. La situation inédite, provoquée par la pandémie liée à la Covid19 qui a imposé des périodes de

¹ INSHEA Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés

² CNSA Troubles Dys Guide d'appui pour l'élaboration de réponses aux besoins des personnes présentant des troubles spécifiques du langage, des praxies, de l'attention et des apprentissages, 2015- Visité le 3 juin 2020 http://www.cnsa.fr/documentation/cnsa-dt-dys-web-corrige-mai_2015.pdf

³ A2RNE https://eduscol.education.fr/cid89501/accessibilite-et-adaptabilite-des-ressources-numeriques-pour-lecole.html

⁴ Mettre en œuvre un plan d'accompagnement personnalisé – Visité le 3 juin 2020 https://eduscol.education.fr/cid86144/plan-d-accompagnement-personnalise.html

confinement a toutefois permis de constater que de nombreux enseignants ont su modifier leurs gestes pédagogiques, au bénéfice des élèves en difficultés et de leurs familles, mais aussi de toute la classe. Dans ce contexte, il nous apparait important, d'analyser ce qui faisait obstacle jusqu'à aujourd'hui chez ces pédagogues pour mettre en œuvre cette accessibilité, mais aussi ce qui a pu constituer un levier, pour qu'ils parviennent à développer des pratiques professionnelles incluant le numérique. Sur le plan méthodologique, nous prendrons appui sur des enquêtes que nous avons réalisées après le premier confinement auprès d'apprenants de lycées agricoles, ainsi que sur des retours d'expériences d'enseignants de ce système éducatif.

Favoriser l'accessibilité numérique pour une éducation inclusive

La loi de 2005 sur « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », comme la loi sur la refondation de l'école de 2013, indiquent que tous les aménagements possibles doivent être mis en place à condition qu'ils visent à compenser les difficultés scolaires liées au handicap. La compensation et l'accessibilité sont des outils conceptuels et techniques pour favoriser une participation effective pour tous à la vie scolaire. Ainsi, l'école ordinaire a le devoir de s'adapter aux besoins éducatifs particuliers de tous les élèves, ce qui devrait se traduire, notamment, dans le cadre pédagogique, par la mise en accessibilité de tous les contenus (ill. 1 PPS). Il s'agit alors de mettre en place « des ajustements nécessaires et appropriés, dans un cas particulier, pour garantir que les personnes à besoins spécifiques, puissent exercer tous leur droits humains » (Ph. Tremblay 2020-p. 63).

Illustration 1 : notification d'aménagements pédagogiques dans un PPS

COMPENSATION

Aménagement de la scolarité - RENOUVELLEMENT

Commentaire(s): Cet élève a besoin:
- de plus de temps pour l'éxecution des tâches et des évaluations
- d'avoir accès aux supports de cours
- de la reformulation des consignes

Pour Benoit et Sagot (2008), « L'accessibilité pédagogique correspond aux pratiques et aux savoir-faire professionnels que développent les enseignants, avec l'aide et le support d'aides

techniques spécifiques ou généralistes, pour promouvoir des réponses pédagogiques adaptatives, susceptibles de réduire la situation de handicap au sein même de la classe. ». Il s'agit de fournir aux élèves qui le nécessitent, du fait de leur difficultés ou handicap, ou dans une visée d'accessibilité universelle, à tous les élèves, des supports que ces derniers vont pouvoir s'approprier en appliquant des adaptations qui leur sont propres. Ainsi, par exemple, un élève dyslexique pourra sonoriser ses textes en utilisant un logiciel de synthèse vocale⁵ pour faciliter l'accès à la lecture et à la compréhension. Un apprenant dysgraphique ou dyspraxique pourra soulager ses gestes graphiques, parfois problématiques, en utilisant un traitement de texte, et pourra ainsi réaliser des productions écrites en utilisant les textes fournis pour les organiser, faire des extractions ou encore les compléter. Ces « intérêts et limites des outils numériques pour l' apprentissage de la production écrite » sont bien mis en évidence dans la revue de littérature réalisée par Aparicio, Alamargot et Morin (2019).

L'accès aux contenus pédagogiques sous forme numérique, pour tous les élèves, peut se faire via des dispositifs comme les environnements numériques de travail (ENT). Ces dispositifs numériques qui mettent aussi à disposition des enseignants et des élèves, un certain nombre d'applications, permettent par ailleurs, le travail coopératif et favorisent l'autonomie des apprenants (Corbin-Ménard, J. 2015). De même, grâce à ces ENT, les utilisateurs peuvent réaliser un travail pédagogique à distance de manière synchrone ou asynchrone. Pour les familles qui bénéficient aussi d'accès à ces environnements numériques, ce sont des outils indispensables pour accompagner la scolarité de leurs enfants, particulièrement si ces derniers rencontrent des difficultés d'apprentissage. Dans une étude sur les pratiques des parents vis-à-vis de l'ENT, Louessard et Cottier. (2015) identifient principalement leurs accès aux services de vie scolaire, tels que les notes et les absences ou encore au cahier de texte. Grâce à ces ENT elles peuvent prendre connaissance de l'organisation scolaire en accédant au cahier de texte en ligne, ce qui va les aider à programmer les activités scolaires (les élèves porteurs de troubles des apprentissages qui ont des problèmes de repères dans l'espace et le temps ont d'énormes difficultés pour gérer leur emploi du temps). C'est aussi ce que montrent les résultats de l'enquête que nous avons réalisée après le premier confinement auprès de 442 élèves de l'enseignement agricole public (III 2.)

⁵ GAP Dys: adaptations pour faciliter la lecture, 2020. Lien visité le 3/6/2020 http://accesslab.ensfea.fr/ccesslab/des-aides-techniques-pour-les-dys-2/la-synthese-vocale/

Illustration 2 – Aide des familles pour accéder aux ressources mises à disposition par les enseignants via l'ENT

12. Quel a été ou quel est le rôle de votre famille pour vous aider à accéder à ces ressources ?

	Effectifs	% Obs.
Aucune aide	239	54,1%
Aide à la connexion	68	15,4%
Aide pour trouver les informations	75	17%
Contacts avec les enseignants	52	11,8%
Aide pour le dépôt des devoirs	48	10,9%
Téléchargement des ressources mises à disposition	44	10%
Autre	56	12,7%
Total	442	

L'accès à des ressources pédagogiques (cours, documents pour réaliser les activités scolaires, corrections...) est plus rare, dans la mesure ou les enseignants se limitent souvent aux usages prescrits (saisie des notes et cahier de texte), comme le fait ressortir l'étude de Pacurar et Abbas (2014). C'est aussi ce que note V. Baquelé (2019), dans une enquête réalisée auprès d'enseignants de l'académie de Grenoble, en 2017 : «la transmission de documents par voie numérique est nettement sous-représentée pour l'ensemble des groupes (...)". Et, ce témoigne d'un parent d'élève avec des troubles des apprentissages, déscolarisé, met bien cela en évidence :

« Bien qu'une organisation ait été pensée lors de la réalisation du PPS, pour que nous puissions récupérer les informations sur les cours, nous nous sommes très vite aperçus que ce fonctionnement « hors l'école » dérangeait beaucoup d'enseignants et seuls deux d'entre eux étaient prêts à bien jouer le jeu de la transmission de l'information, notamment via le cahier de texte en ligne. Ces professeurs, en mathématiques et en sciences, mettaient en ligne les devoirs à faire pour les cours suivants, et précisaient aussi ce qui avait été fait dans la journée et parfois transmettaient des supports de cours. Pour les autres cours nous devions passer de nombreux coups de téléphone aux camarades de classe pour récupérer les devoirs ».6

C'est aussi ce que nous avons constaté dans une enquête réalisée en 2015 auprès de 360 apprenants de l'enseignement agricole, sur l'accessibilité pédagogique, dans laquelle, seuls 23 % d'entre eux indiquaient que les enseignants mettaient à leur disposition des ressources via l'ENT (Branciard, 2015).

On se rend compte alors, dans ce chapitre sur l'accessibilité numérique, que d'une part, tous les éléments sont présents dans les textes législatifs, comme dans les prescriptions

⁶ Guigue, M., Sirmons R. (2015); L'instruction en famille: une liberté inquiète, l'Harmattan p.98

ministérielles pour créer des parcours de scolarisation adaptés pour tous les publics et plus particulièrement pour ceux avec des difficultés apprentissages et que d'autre part, les dispositifs numériques facilitant la communication des ressources sont disponibles dans de nombreux établissements. Les études montrent cependant que les enseignants sont loin d'avoir tous intégrés le numérique dans leurs pratiques pédagogiques. Pourtant, si l'on s'appuie sur les recherches de S. Collin et Saffari H. (2017), on comprend, qu'une condition essentielle pour que le numérique contribue à améliorer la pédagogie « est qu'il soit adopté par une masse critique d'enseignants et d'apprenants, de façon à « faire la différence ».

Comment expliquer les difficultés que rencontrent certains enseignants pour intégrer le numérique dans leurs pratiques ?

Parmi les principaux obstacles identifiés par les experts de l'Unesco (2 013), nuisant à l'usage de des outils numériques en classe, arrêtons-nous sur les trois premier qui concernent directement les pratiques professionnelles :

- « la difficulté de disposer de ressources adéquates en matière de Tice⁷ et d'utiliser de manière efficiente les ressources existantes,
- la nécessité de sensibiliser les enseignants aux avantages desTice,
- les attitudes des enseignants concernant l'utilisation des Tice en classe ».

Dans un autre rapport, conjoint à plusieurs ministères (IGEN/IGAENR, 2013), sur la structuration de la filière du numérique éducatif, le premier des freins identifiés pour sa mise en œuvre effective est d'ordre pédagogique, avec en particulier « l'attachement au support imprimé, une faible valorisation des compétences numériques au niveau des concours et une formation insuffisante des enseignants ». Les difficultés que rencontrent les enseignants pour intégrer les technologies numériques dans leurs pratiques sont aussi identifiées dans les rapports de l'inspection de l'éducation nationale (IGEN, 2015, 2017) qui, comme d'autres enquêtes, font ressortir le paradoxe suivant : un grand nombre d'enseignants utilisent les outils numériques à titre personnel et ont des usages professionnels, comme notamment la préparation de leur cours (recherche d'informations, mise en forme des documents...), mais on une utilisation encore limitée dans leurs pratiques pédagogiques, en la classe. Pourtant, dès 2012, l'enquête PROFETIC8, indiquait que 90% d'entre eux étaient convaincus de

⁷ Technologies de l'information et de la communication en éducation

⁸ Enquête PROFETIC http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ETIC_et_PROFETIC/88/0/profetic-2012-rapport_221880.pdf

«l'intérêt des TIC pour diversifier les pratiques, préparer les cours et les rendre plus attractifs». Cette situation paradoxale est renforcée par le fait que les adolescents ont de leur côté des pratiques numériques très développées. En effet, à la même période, l'enquête « Eu Kids Online» sur les pratiques numériques en Europe, mettait en évidence que l'usage d'internet faisait partie de leur vie quotidienne : 80% des adolescents allaient sur internet tous les jours (Livingston et all, 2011). Cette hyper connexion des adolescent s'est accrue ces dernières années avec l'usage des smartphones (86% des 12-17 ans en étaient équipés en 2017).9 Ainsi, bien que les équipements scolaires progressent partout, on constate que l'usage du numérique reste encore limité en contexte scolaire. Ce que nous montrent les recherches sur le thème de l'intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques, c'est d'une part qu'il est nécessaire que les outils numériques soient compris et maîtrisés par les enseignants et d'autre part que la dimension de l'organisation pédagogique au sens large doit être prise en compte. Pour V. Baquelé (2019), « il semble que le système éducatif français se soit effectivement emparé des outils informatiques, mais que l'innovation technologique semble être restée en périphérie des pratiques pédagogiques et les enseignants à distance d'un objet proche, creusant un décalage entre les pratiques prescrites et les pratiques réelles. L'usage de l'outil numérique ne va pas de soi et est étroitement lié aux conceptions pédagogiques sous-jacentes (Avramides et al, 2012) ». Ainsi, lorsque l'on interroge les enseignants sur leurs usages du numérique dans le cadre scolaire, si les contraintes techniques ressortent souvent en premier, on se rend compte que les principaux freins concernent la maîtrise de ces technologies, mais surtout l'identification de leurs fonctions pédagogiques (Amadieu, Tricot. 2014). S'intéressant aux « attracteurs » qui orientent l'adoption d'une application, par les enseignants, Nogry S., Sort C. et Decortis F. (2016), indiquent que ces derniers doivent avant tout percevoir « l'utilité de l'application du point de vue des élèves (motivation, réduction de difficultés, potentialités nouvelles vis-à-vis du savoir enseigné). Pour expliquer ce phénomène, nous pouvons aussi nous appuyer d'une part sur les concepts d'acceptabilité tels que défini par (Tricot A. et al, 2003) et d'adoption (Mendoza, Caroll et Stern, 2010) dans la perspective d'une innovation pédagogique.

Le rôle de la formation des enseignants au numérique apparait alors crucial, a fortiori quand il s'agit d'accompagner des apprenants dans le cadre d'un projet inclusif. C'est dans ce

⁹ N.Boubé, C. Safont, F. Martin, La numérisation de la vie des jeunes : regards juvéniles des médias sociaux, l'Harmattan, 2019, p. 39

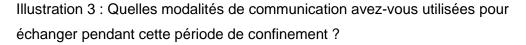
contexte que les enseignants pourraient découvrir des outils, se les approprier et les adopter. On ne peut alors que regretter que le système éducatif français n'ait pas vraiment intégré l'importance de la formation initiale et continue des enseignants dans le dans le domaine du numérique, mais aussi dans celui du handicap ou de la difficulté scolaire, comme le soulignent de nombreuses études (Benoît H. Assude T, 2017, Bocage L., Pacurar, E, 2019).

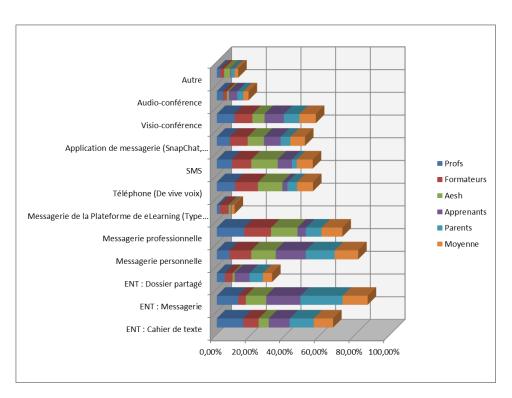
La mise en place d'une « continuité pédagogique » lors du confinement a-t-elle eu un impact sur les pratiques numériques des enseignants ?

Dès l'annonce de la fermeture des établissements, le 16 mars 2020, il a fallu, pour les équipes pédagogiques, se mettre de manière précipitée à l'enseignement en ligne, avec plus ou moins de succès. Les pédagogues les plus rétifs aux usages du numérique ont utilisés des d'outils informatiques pour « faire la classe » au quotidien. Ils ont souvent dû réaliser ce passage à un enseignement dématérialisé, seuls et avec leurs propres outils numériques. « On a cru que les enseignants étaient des individualistes rétifs au changement. Et en l'espace de quelques jours, ils se sont formés et adaptés à une situation inédite. Ils ont aussi énormément mutualisé et fait des réseaux sociaux des lieux d'échange et de construction collective (et pas seulement de déploration!) » (Watrelot, Ph. 2020). La plupart d'entre eux disent avoir « bricolé ». Pascal Plantard (2016), nous décrit ce processus anthropologique de construction des usages des technologies numériques, en référence à Levi-Strauss, « le bricolage est l'art de faire avec ce que l'on a. C'est exécuter un grand nombre de tâches diversifiées dans un univers instrumental clos, avec un ensemble fini d'outils et de matériaux pour réaliser un projet déterminé. Tous les usagers du numérique bricolent avec les instruments qui les entourent comme jadis, le chasseur-cueilleur le fit avec le grand garage de la nature qui l'entourait. De « l'âge du fer » d'hier (Levi-Strauss, 1962) à « l'âge du faire » d'aujourd'hui (Lallement, 2015), ça bricole. ». Ainsi, même si les pratiques pédagogiques ont été souvent disparates, la motivation principale des enseignants était de garder le contact avec leurs élèves et d'essayer d'établir des conditions nécessaires pour mettre en œuvre une « continuité pédagogique ». Pour ce faire ils ont dû jongler entre diverses plates-formes, officielles ou non, comme le montre cette enquête réalisée par Gaël Plantin, enseignant de technologies informatiques et multimédia (TIM)¹⁰, auprès 360 personnes de lycées agricoles en avril 2020 (III. 3). Différents moyens de communication ont été utilisés par les enseignants

¹⁰ Corps spécifique de l'enseignement agricole depuis 2001.

et les élèves pour suppléer aux pannes fréquentes des ENT les trois premières semaines du confinement. En effet, ces environnements sous utilisés en temps normal ont vu leurs connexions exploser du jour au lendemain et n'ont pas toujours supporté cet afflux de connexions. Antony Taubin, professeur TIM au Lycée du Mené, montre bien cette progression et les usages des enseignants et des élèves sur son blog pour la période du 1^{er} confinement¹¹.





Les élèves ont parfois guidé eux-mêmes leurs enseignants vers d'autres ressources pour garder le contact : « Dès les premiers jours, ce sont justement les élèves qui nous ont suggéré de nous retrouver tout de suite sur une plate-forme de communication qu'ils connaissent bien — elle permet de chatter pendant des parties... de jeu vidéo. Ce sera donc Discord (on espère sans « e ») puisque celle du CNED est alors hors-jeu sous l'afflux des demandes. (Battaglia M., Ripert, C., 2020). C'est aussi ce qui ressort de l'enquête que nous avons menée en avril 2020 (op.cit), qui montre que la communication avec les enseignants, en dehors de l'ENT se faisait via la messagerie personnelle pour 81 % des élèves, pour 22

¹¹ Continuité pédagogique au Lycée du Mené | Blog du Prof T.I.M. (lyceecfadumene.fr)

% via un blog des enseignants et pour 7 % via un cloud. Et, quand on interrogent les élèves sur les principales difficultés rencontrées pour réaliser leur travail, outre les problèmes importants de connexion qu'ils citent en premier, beaucoup indiquent qu'ils n'arrivaient pas à récupérer les ressources, ou ne savaient pas toujours où trouver l'information : « Impossible d'accéder aux visioconférences (connexion trop faible et pourtant professeurs prévenus à maintes reprises) et donc pas d'accès aux cours jusqu'à ce que certains professeurs réalisent qu'ils peuvent les enregistrer et les faire parvenir pas wetransfert 15 jours avant la fin du confinement / Utilisation d'autres moyens que ENT pour informer les élèves sur les cours, les dates importantes... moyens que tous les élèves ne peuvent pas forcément avoir ».

Les disparités dans les modes d'accès à l'information ont été accentuées par des maîtrises individuelles diverses des enseignants et par des modalités différentes de communication selon les disciplines : cours en visioconférence, travail de groupe synchrone ou asynchrone, réalisation de dossiers à déposer sur l'ENT ou à envoyer via la messagerie, évaluations en ligne par des QCM, comme en témoignent les réponses que nous avons recueillies dans notre enquête : « Trop de supports différents, » ; « Difficile de s'y retrouver parmi tous les documents et cours envoyés pour une même journée »... Dans Premier bilan sur les usages des technologies numériques au début du confinement, Pascal Plantard (2020), note, pour décrire l'activité des enseignants : « certains d'entre eux ont essayé de bien faire en mettant énormément de ressources en ligne, sans vraiment « scénariser », quitte à noyer les élèves et leurs parents sous les exercices »12. Pourtant, face à cette grande diversité, peu d'établissements ont établi des supports (tableaux de bord, feuille de route...) pour guider les apprenants et leurs familles qui ont dû s'adapter non sans difficultés à cette nouvelle organisation scolaire à la maison, De nombreux travaux sur le décrochage scolaire pendant le confinement ont ainsi montré que la « continuité pédagogique » prônée par le gouvernement a malheureusement souvent été « révélatrice de l'inégalité du système éducatif français et de la fracture scolaire, sociale, et numérique entre les élèves. » (Wagnon, S. 2020). Mais si ces travaux ont souligné les inégalités d'accès au numérique, comme le notent A. Tricot et P. Plantard (2020), elles occultent aussi « la question des inégalités d'usages, pourtant abondamment documentées dans les recherches internationales ».

^{12 «} L'éducation nationale n'était pas du tout prête à ce fait national total qu'a été le confinement » (lemonde.fr)

Dans le cadre de cette étude sur l'accessibilité numérique, il apparaît intéressant de revenir sur ce concept de « continuité pédagogique ». S. Wagnon (2020) montre comment dès le début du confinement, ce terme devient « pivot du discours de l'institution scolaire », comme l'autre concept qui lui est associé de « nation apprenante ». Ainsi dès le début du confinement, le gouvernement défini cette continuité qui « vise, en cas d'éloignement temporaire d'élèves ou de fermeture d'écoles, collèges et lycées, à maintenir un lien pédagogique entre les professeurs et les élèves, à entretenir les connaissances déjà acquises par les élèves tout en permettant l'acquisition de nouveaux savoirs »13 et précise les modalités pour y parvenir. Dans ce contexte, où l'enseignement passe de la sphère publique vers la sphère familiale, les enseignants comme les élèves pourront s'appuyer sur des outils numériques existants : le CNED, les ENT et les plateformes de l'éducation nationale. Très vite et pour les raisons techniques que nous avons décrites dans le chapitre précédent, les enseignants ont compris qu'ils allaient devoir gérer cette dématérialisation de leur enseignement seuls et en partie à partir de leurs propres supports de cours. Pour le chercheur, J-F. Cerisier (2020), un des éléments d'explication de cette situation est bien « la verticalité du processus ». Une verticalité du discours mais aussi des ressources et des outils proposés. Il semblerait en effet que les réponses aux questions des enseignants soient souvent restées techniques, sans qu'une réelle réflexion pédagogique soit engagée.

Comment la « continuité pédagogique » et la coéducation avec les familles ont elle put faciliter le travail des élèves les plus en difficulté ?

« Paul*, 19 ans, étudiant en DUT techniques de commercialisation, et souffrant par ailleurs d'une sévère dyslexie, reconnaît qu'il bénéficie chez lui d'une plus grande liberté pour organiser ses journées. Il aménage à sa guise le temps consacré aux révisions et celui consacré aux pauses, parce que comme tous les étudiants « dys », il « fatigue plus vite ». (R. Pellen, 2020). Le confinement peut ainsi être vécu comme une parenthèse apaisante dans le tourbillon de stress que peut constituer le monde scolaire ou universitaire. Il a parfois

¹³ Continuité pédagogique - Tous mobilisés ! #MerciAuxProfs | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports

permis à des apprenants en difficultés de travailler à leur rythme mais aussi de pouvoir bénéficier d'outils et de ressources numériques qui ont facilité leurs apprentissages.

Dans l'enquête que nous avons réalisée suite au premier confinement, nous avons voulu vérifier si les ressources numériques fournies par les enseignants avaient facilité le travail des apprenants. Sur l'échantillon total, 42 % d'entre eux répondent positivement et 16 % disent ne pas savoir. Si l'on analyse leurs réponses aux questions ouvertes, on constate qu'ils sont nombreux à indiquer que les supports numériques ont constitué pour eux une aide à la compréhension du cours, notamment parce que les enseignants fournissaient plus d'explications, mais aussi parce qu'ils avaient accès à différents types de supports : « Certains moyens employés étaient plus parlants qu'un cours (vidéo, site éducatif, tuto...) ». C'est particulièrement vrai pour la strate concernant les 112 élèves à besoins particuliers (avec des parcours de scolarisations adaptés : projets d'accompagnement personnalisés, PPS, aménagements aux examens et/ou bénéficiant d'aides humaines). Ils notent majoritairement que la mise à disposition de supports audio leur a permis de s'approprier les contenus des cours plus facilement. En effet, comme nous l'explique Isabelle Lobello, professeure documentaliste au lycée agricole d'Auzeville (31), cette diversification des supports, est indispensable pour les élèves empêchés de lire : « Comprendre que le livre audio est une opportunité pour des élèves en difficulté, leur proposer une valeur ajoutée d'un point de vue pédagogique de ce mode de lecture et se fixer un principe de fonctionnement au centre de documentation. Associer le prêt du livre avec sa version papier et de proposer ainsi à l'élève une lecture audio-assistée, essayer de lire le livre tout en l'écoutant, désacraliser l'objet livre en faisant du lieu documentaire un lieu accessible par tous ».14 Elle a aussi constaté un nombre de prêt de livres audio plus important au CDI, pendant la période du premier confinement.

Pour la plupart des élèves interrogés dans l'enquête que nous avons réalisée, (55%) et (59%) chez les élèves à besoins particuliers, les supports numériques fournis par les enseignants leur ont permis de réaliser et de rendre leur travail plus facilement et plus régulièrement : « Ces ressources m'ont permis de communiquer avec les profs et les élèves ainsi que

¹⁴ Isabello Lobello : Nuit des Dys : Lycéens "référents livres audio" https://www.nuitdesdys.com/livres-audio

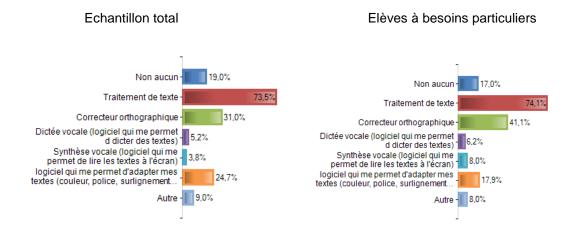
transmettre les devoirs »; « Les ressources numériques m'ont permis d'être plus assidu ». Ils expliquent cela notamment parce qu'ils ont pu utiliser du matériel informatique et parfois des logiciels spécifiques pour réaliser leur travail, comme le montrent leurs réponses dans le tableau ci-dessous (ill. 4).

Illustration 4 – Pour quelle raison avez-vous eu le sentiment d'avoir rendu vos devoirs plus régulièrement ?



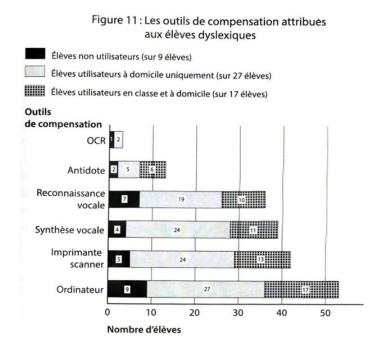
et les explications complémentaires associées dans les questions ouvertes : « Car les logiciels tel que le traitement de texte m'ont permis d'aller plus vite pour écrire » ; « J'ai des difficultés pour écrire. D'habitude j'ai une avs qui me prend des notes. J'ai pu utiliser mon ordinateur » ; « Cela m'a aidé car j'ai trouvé plus simple de sélectionner les informations utiles que lorsque nous sommes en cours, et si une notion était incomprise, alors je pouvais chercher des précisions à ma guise sur internet ». Pour les élèves à besoins particuliers, 60,6 % d'entre eux répondent avoir pu utiliser des logiciels pour réaliser leur travail (traitement de texte, correcteur orthographique, sites internet, outils adaptés pour mes difficultés...), comme le montrent les tableaux ci-dessous (ill. 6) :

III- 6 Utilisiez-vous des logiciels ou applications pour réaliser votre travail ?



On se rend compte notamment que plus d'un tiers d'entre eux et particulièrement les élèves à besoins particuliers utilisent des correcteurs orthographiques. Mac Arthur et Cavalier, (2004), ont montré que l'usage d'un logiciel de reconnaissance vocale, ou d'un correcteur orthographique permet aux élèves porteurs de troubles des apprentissages de transmettre aux enseignants des productions plus complètes, lisibles et utilisables pour vérifier leurs acquis.

L'usage de ces outils et de des ressources numériques explique donc certainement que plus de 55% de ces apprenants disent avoir eu plus de facilité à réaliser leurs productions et à les remettre aux enseignants. Le temps du confinement leur a permis d'en disposer alors qu'ils ne sont pas toujours autorisés ou qu'ils ne s'autorisent pas à les utiliser en classe. Dans une étude menée en 2017, sur les outils de compensation pour des adolescents dyslexiques, V. Baquelé a montré que les aides technologiques attribuées aux élèves en situation de handicap et plus particulièrement aux élèves dyslexiques sont peu utilisées en classe (ill. 5).



III 5. Bacquelé, Vanessa (2017). Lire et écrire avec des outils informatiques

Pour elle, beaucoup d'entre eux ne s'autorisent pas à les apporter à l'école, notamment parce qu'elles constituent un marquage identitaire : "L'attribution d'un matériel informatique à titre compensatoire et donc exclusif, singularise le jeune par rapport aux autres élèves de sa classe, parce que les autres ne bénéficient pas du même matériel,

l'élève dyslexique avec son ordinateur sort de la norme du contexte et des moyen d'apprentissage habituels. L'usage d'une aide technologique en classe fait donc exception et interroge le statut et l'identité de l'élève face à ses pairs ». Par ailleurs, nous avons aussi pu mettre en évidence, dans le cadre du projet de recherche collaborative que nous menons, « LéA « Hande@ccess Scolagri »¹⁵ , comme dans le cadre d'une étude menée en 2015, que les élèves auxquels on octroie des aides techniques dans le cadre de la compensation de leurs difficultés ne bénéficient que très rarement d'un accompagnement pour la prise en main du matériel et des logiciels. Ces derniers ne se sentant pas compétents préfèrent alors utiliser ces outils à la maison où ils peuvent avoir plus de temps pour se les approprier mais aussi où ils peuvent bénéficier de l'aide de leur famille.

Les résultats de notre enquête nous montrent 74 % des élèves à besoins particuliers ont besoin de l'entourage familial pour les aider à accéder aux ressources et à les communiquer aux enseignants. On peut donc souligner l'importance de cet accompagnement par la famille pour la scolarité des apprenants en situation de handicap ou a besoins particuliers. Pourtant, dans le projet de « continuité pédagogique » du gouvernement, on constate que les parents ont été confrontés à des tâches d'accompagnement du travail scolaire de leurs enfants sans y avoir été préparés. En effet, comme le note Ch. Félix, P-A. Filippi, et al. (2020), dans une enquête réalisée auprès de 4017 élèves, au cours du premier confinement, « dans cette situation inédite de confinement et de déplacement du travail scolaire au domicile des élèves, plus de 60 % d'entre eux et de leur famille déclarent n'avoir reçu aucune directive précise de l'établissement scolaire leur permettant d'organiser, au mieux, ce temps de l'apprendre à distance de l'école ». De même, de nombreuses recherches, ont montré que dans les milieux populaires, notamment dans les familles issues de l'immigration, les familles n'étaient pas toujours en mesure d'assurer le suivi scolaire de leurs enfants. On mesure alors, dans ce projet d'école inclusive, la nécessité d'établir une véritable collaboration école-famille, car en effet, « Il est largement reconnu qu'un élève à besoins spécifiques est plus susceptible de réussir à l'école avec l'appui de ses parents (Fantuzzo, 2000).

¹⁵ http://accesslab.ensfea.fr/recherche/lea-handiaccess-scolagri/presentation-du-lea-handeaccessscolagri/

Conclusion

Pour les pays qui ont mis en place une politique d'éducation inclusive, cela a impliqué d'importants changements tant au niveau des systèmes éducatifs, des dispositifs pédagogiques que des pratiques professionnelles des acteurs. Pour E. Plaisance (2019), c'est grâce à un objectif « d'accessibilité que nous pouvons rejoindre la question du numérique » à l'école. Nous avons vu dans cette contribution, comment le fait de procurer des ressources numériques adaptables aux apprenants à besoins particulier permet de faciliter leurs apprentissages et leur inclusion dans l'école ordinaire. Parmi les différents changements à impulser dans nos systèmes d'enseignement il y aurait donc avant tout une meilleure prise en compte de la formation des enseignants dans le domaine de l'éducation inclusive et du numérique pour faciliter l'accessibilité de tous les élèves. La réflexion mise en place après le premier confinement, dans le cadre des états généraux du numérique¹⁶, organisés par le Ministère de l'éducation nationale en novembre 2020, propose de renforcer la formation initiale et continue des acteurs de l'enseignement dans le domaine du numérique. Parmi les 40 propositions issues de cette consultation nationale nous retiendrons, la proposition 22, intitulée « Mettre en œuvre le référentiel d'accessibilité spécifique pour les ressources numériques éducatives ». Elle concerne la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle a pour ambition de favoriser l'inclusion numérique par le développement d'outils adaptés à tous les besoins spécifiques pour la réalisation des enseignements et des évaluations : accessibilité des outils, modalité en distanciel, aménagement des locaux, mais aussi la formation des professeurs à ces outils. De même, la proposition 21, propose d'accompagner et de former les familles à la culture numérique, dans une démarche de coéducation, pour les acculturer au numérique afin de leur permettre d'accompagner leurs enfants. On peut regretter, par contre, qu'aucune mesure ne prévoit l'accompagnement des élèves en situation de handicap pour la prise en main des outils informatiques sur le temps scolaire, celle-ci étant déléguée aux familles. Car en effet, comme nous l'avons

¹⁶ https://www.education.gouv.fr/les-etats-generaux-du-numerique-pour-l-education-304117

montré, il ne suffit pas d'attribuer des aides technologiques à des élèves avec des besoins particuliers pour favoriser leurs apprentissages. Sans les gestes professionnels d'étayage des acteurs de l'enseignement, ces apprenants auront des difficultés pour s'approprier ces outils et développer leur autonomie. Dans ce domaine, nous pouvons nous appuyer sur l'expérience d'autres pays qui ont élaboré des recommandations pour les établissements scolaires, comme le Québec par exemple. Nous pouvons citer notamment, les travaux menés par Rousseau, Stanké, Dumont et Boyer (2016-2019) sur les technologies d'aide comme mesures d'adaptation soutenant le développement des compétences des élèves qui présentent un besoin de soutien technologique.

BRANCIARD Laetitia Ingénieure de Recherche Numérique et Dispositifs inclusifs

ENSFEA – Toulouse Auzeville

Bibliographie

- Amadieu F., Tricot, A. (2014), Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités, Retz
- Aparicio, X., D., Alamargot, M.F Morin, J. Louis (2019), Intérêts et limites des outils numériques pour l'apprentissage de la production écrite, ANAE, ,n°163 vol 31 - 2019 p 769 – 774
- Assude T., Benoît H., Perez J.M., Dir, (2017), Numérique et accessibilité dans l'éducation et en formation La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n°78
- Bacquelé V. Approche de l'usage du numérique en contexte inclusif des technologies au service des élèves dyslexiques du second degré Editions de l'INSHEA, 2019
- Bacquelé V. (2017)Lire et écrire avec des outils informatiques: Tissage d'un projet de compensation pour des adolescents dyslexiques, Adjectif.net lien visité le 22-12-2020 http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article432
- Battaglia M., Ripert, C., (2020), Ecole à distance, semaine 2 : « Je ne crois pas que j'y arriverai »Le Monde, 28 mars
- Benoit H., Sagot J. (2008), L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation /3 (N° 43), pages 19 à 26
- Branciard L., (2015) 8e Colloque RIPSYDEVE, De la connaissance à la scolarisation des élèves à besoins particuliers : bilans et perspectives : La mise en accessibilité des supports pédagogiques pour les publics « dys » dans les établissements de l'enseignement agricole.
- Cerisier, J-F (2020, 17 mars). Covid 19: heurs et malheurs de la continuité pédagogique à la française. The conversation.
 Lien visité le 2-02-2021 https://theconversation.com/covid-19-heurs-et-malheurs-de-la-continuite-pedagogique-a-la-francaise-133820
- Collin, S. (2017), Saffari, H. Le numérique en pédagogie universitaire : du constat d'efficacité à l'adoption, Tableau, vol 6, N°2
 Lien visité le 2-12-2020 https://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/le-numerique-en-pedagogie-universitaire-du-constat-defficacite-ladoption
- Corbin-Ménard, J., (2015) La médiatisation du professeur documentaliste dans l'environnement numérique de travail. : Une mise en scène d'activités génératrices d'autonomie. Distances et Médiations des Savoirs, CNED-Centre national d'enseignement à distance.
- Fantuzzo, J., Tight, E., Childs, S. (2000), Family involvement questionnaire: a multivariate assessment o family participation in early childhood education, Journal of Psychology 92 (2) 367-376
- Félix Ch., Filippi P-A, Martin P., Gebeil S., (2020), École et famille en temps de confinement. Et après ? Les Cahiers pédagogiques, novembre
- Nogry S., Sort C. et Decortis F. (2016). Usage et appropriation d'une classe mobile à l'école primaire. L'éclairage de la théorie instrumentale. Dans J. Béziat et F. Villemonteix (dir.), L'École primaire et les technologies informatisées : des enseignants face aux TICE (p. 59-96).
- Pacurar, G., Abbas, E. (2014) Analyse des intentions d'usage d'un ENT chez les enseignants de lycées professionnels, Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, volume 21, 2014. pp. 33-62.

- Pellen, R. (2020), Les cours à distance, à double tranchant pour les étudiants handicapés, Le Monde Campus, 4 décembre
- Livingstone, S., Haddon L., Coordinator EU Kids Online: Final Report, European Union, 2011
- Louessard, B. Cottier. P., (2015) Pratiques familiales d'un ENT au collège.
 Étude des effets établissement, classe et enseignant et de leur influence sur les pratiques en construction. SFSIC. Numérique, éducation et apprentissage enjeux communicationnels, l'Harmattan, pp.145-156
- Macarthur, C.C., Cavalier. A.R. (2004). Dictation and speech recognition technology as test accommodations. Exceptional Children, 7/(1),4-58.
- Mendoza, A., Carroll, J. et Stern, L. (2010). Software Appropriation Over Time: from Adoption to Stabilization and Beyond. Australian Journal of Information Systems. 16(2), 5-23.
- Plaisance E., (2019), Le numérique par et pour l'éducation inclusive, La nouvelle revue Education et société inclusive, 87, 165-178
- Plantard, P. (2016), Temps numériques et contretemps pédagogiques en Collège Connecté, Distance et médiation des savoirs, 16 Lien visité le 30-11/2020 <u>Temps numériques et contretemps pédagogiques en Collège Connecté (openedition.org)</u>
- Tricot A. et al (2003), Utilité, utilisabilité, acceptabilité: interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Edutice. pp.391-402. Lien visité le 10/6/2020 https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000154/document
- Tricot A., Plantard, P, (2020) « Etats généraux du numérique pour l'éducation : et après ? », 15 dec .
 Lien visité le 22-12-2020 « Etats généraux du numérique pour l'éducation : et après ? » (lemonde.fr)
- UNESCO (2013), Principes directeurs pour l'apprentissage mobile récupéré de www.cnfpt.fr/sites/default/files/quide apprentissage mobile.pdf
- Wagnon, S. (2020) La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie, Recherche et Education, juillet Lien visité le 12-12-2020 https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10451
- Watrelot, Ph. 2020, « L'école d'après sera ce que nous en ferons », Le Monde, 5 mai Lien visité le 30-11/2020

https://www.lemonde.fr/education/article/2020/05/05/I-ecole-d-apres-sera-ce-que-nous-en-ferons 6038671 1473685.html