



HAL
open science

Scolarisation et pratiques langagières avec des élèves de Clis 4

Patrice Bourdon, Élisabeth Bautier

► **To cite this version:**

Patrice Bourdon, Élisabeth Bautier. Scolarisation et pratiques langagières avec des élèves de Clis 4. La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires, 2000. hal-01987945

HAL Id: hal-01987945

<https://hal.science/hal-01987945>

Submitted on 21 Jan 2019

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.

Scolarisation et pratiques langagières avec des élèves de CLIS 4 ¹

Patrice BOURDON

Professeur des écoles, Équipe ESCOL, Université de Paris 8

Élisabeth BAUTIER

Professeure des universités, Équipe ESCOL, Université de Paris 8

Résumé : Y a-t-il une spécificité de l'utilisation du langage pour les élèves handicapés ? Pour étudier cette question il nous semble nécessaire de distinguer la langue et le langage. Nous observons alors que certains élèves développent des pratiques langagières que l'on peut interpréter comme des compensations, des manières de faire avec le langage, volontaires ou non, en interaction étroite avec le handicap, tandis que d'autres sont pris, comme de nombreux élèves non handicapés, dans la difficulté d'utiliser le langage pour apprendre. Le langage apparaît ainsi non seulement comme une pratique de communication, mais surtout comme une mobilisation du sujet-élève handicapé pour s'approprier le monde, l'école, se poser parmi les autres et construire des savoirs. En ce sens les pratiques langagières des élèves handicapés, comme toutes les pratiques langagières, relèvent d'un processus simultanément identitaire, social et langagier.

Mots-clés : Intégration - Langage et handicap - Élève handicapé - Langage et handicap moteur.

CONCERNANT les spécificités des pratiques langagières des élèves handicapés, la piste la plus fréquente consiste à étudier le problème du code linguistique qui peut être « défaillant », et qui est d'ailleurs même considéré *a priori* comme tel, et nécessitant donc une rééducation, un apprentissage spécifique. Certes, des élèves présentent une lenteur d'élocution, une articulation saccadée ou produisent des phrases courtes voire ânonnées compte tenu de difficultés neurolinguistiques. Tel n'est pas notre propos ici. Nous voulons adopter un autre point de vue, peut-être plus important si l'on veut comprendre les différences de

réussite et d'intégration à l'école, **celui de l'utilisation même du langage par les élèves handicapés.**

POSER LA QUESTION AUTREMENT

Dans le champ de l'AIS et peut-être plus généralement à propos des élèves en difficulté ou en échec à l'école, le langage est souvent étudié, traité du point de vue de la maîtrise du système lexical et syntaxique, ce qui aboutit à mettre en évidence un certain nombre de manques qui donnent lieu à une multitude de dispositifs de remédiation, de rééducation, nous l'avons dit. Nous ne rejetons pas

1. Les classes d'intégration scolaire, créées en référence à la circulaire du 18 novembre 1991, scolarisent à l'école primaire des élèves handicapés. Elles sont catégorisées selon le handicap (CLIS 1, 2, 3 et 4) : les CLIS 4 scolarisent des handicapés moteurs.

leur utilité, mais nous pensons qu'il est nécessaire, et tout aussi important, d'essayer de comprendre quels sont les enjeux de la parole quand on est handicapé. En effet, pouvoir être intégré comme élève, mais aussi comme acteur et sujet à l'école, c'est aussi peut-être avoir sa place par les usages langagiers et par l'apprentissage lié au langage : produire du langage, ce n'est pas seulement dire et communiquer, c'est aussi faire, être, penser, apprendre.

Pour les élèves handicapés, il y a des investissements particuliers du langage, à la fois spécifiques et non spécifiques de cette population, pour montrer, prouver, compenser, devenir membre, être, avoir une mobilisation sur l'école... Ces différentes pratiques servent à la fois à s'intégrer, à se confronter aux autres, à exprimer des formes de revendication identitaires, à exister en tant que personne, sujet, sujet-handicapé, mais aussi à apprendre. Un élève de classe d'intégration scolaire est parfois, et tout à la fois, élève handicapé, élève en échec scolaire, élève intégré dans une autre classe, à l'école, camarade de jeu à la récréation, élève « ordinaire » parce que comme les autres dans le savoir, le langage ou les relations. C'est (aussi) dans et à travers le langage que ces différentes places se conjuguent et se construisent. C'est par le langage que cette pluridimensionnalité s'édifie et que le sujet peut devenir acteur, membre de la communauté. Pour comprendre ce phénomène, il nous semble important d'avoir une démarche d'interprétation plurielle de leur discours qui peut nous permettre de regarder plus spécifiquement les pratiques langagières de ces élèves. Par démarche d'interprétation

plurielle, nous entendons une démarche qui ne se réfère pas uniquement à l'étude du système linguistique en lui-même et pour lui-même, mais mobilise des possibles interprétatifs qui relèvent des différentes dimensions à l'œuvre dans le langage, dimension sociale, subjective, cognitive.

Dans cette perspective, il est donc particulièrement important de distinguer la langue, système de règles qui organise la mise en mots et en texte, et l'utilisation de la langue, le langage, système symbolique de significations plurielles, comme nous venons de le dire. Cette distinction entre des centrations sur les pratiques langagières et sur l'exercice de la langue est intéressante pour ce qu'elle permet de comprendre et de mettre à jour, afin de montrer la nature qualitativement différente des productions langagières des uns et des autres. Nous nous plaçons alors dans des processus qui débordent largement la seule question de la maîtrise de la langue et de son enseignement, ce qui ne signifie nullement qu'il n'y a pas un problème de maîtrise syntaxique, textuelle ou lexicale, mais que celui-ci n'est sans doute pas au fondement des difficultés des élèves ni de leur insertion, sauf si les enseignants le considèrent comme tel !

Identifier ce que les élèves handicapés font avec le langage permet probablement d'accomplir des changements dans les démarches pédagogiques proposées pour scolariser ces élèves et permet aussi de déplacer la nature des interventions à conduire vers des domaines où l'enjeu est plus important² : écrire et parler « pour » penser, transformer, comprendre, apprendre, élaborer. C'est donc

2. Voir sur cette question Bautier, Rochex (1998).

en étudiant ce que les élèves font du et avec le langage que l'on peut comprendre les médiations langagières par lesquelles se construisent les différences entre élèves. Il ne s'agit pas de considérer l'écart plus ou moins grand que l'on peut constater entre les productions des élèves et les attentes de l'institution dans le cadre de l'école mais d'appréhender ce que les élèves font avec le langage en tentant de comprendre quelles formes de rapport au langage sont ainsi mobilisées, quels enjeux psycho-socio-cognitifs sont présents, consciemment ou non, dans ces utilisations du langage et en quoi ces usages et ces enjeux sont une aide ou une gêne pour des apprentissages pensés comme possibilités de transformation de l'élève.

Dans le cadre d'une recherche sur la scolarisation des enfants handicapés³, nous avons interviewé des élèves de CLIS 4 sur l'école, la classe, le travail scolaire, en particulier. C'est de l'analyse de ces entretiens que sont tirés les développements qui suivent.

DES USAGES DIFFÉRENCIÉS DU LANGAGE

Certains élèves développent des pratiques langagières que l'on pourrait interpréter comme une démarche compensatoire du handicap (non consciente pour certains ou relativement consciente pour d'autres) ou au moins de ses conséquences possibles qui s'expriment par différentes pratiques de masquage ou de détournement, de centration sur soi, de production d'un discours minimalis-

te ou maximaliste ou de l'utilisation du langage en usage lors des rééducations pour (se) dire. Tandis que d'autres, et malgré les éléments auxquels nous venons de faire allusion, sont pris, comme les autres élèves, dans la difficulté d'utiliser le langage pour ses fonctions majeures en classe, à l'école : apprendre et comprendre. Notons que les pratiques compensatoires ne sont, bien évidemment, pas seulement langagières ; nous avons pu observer, par exemple, que certains élèves choisissent et donc rejettent des disciplines plus que d'autres dans leur programme sans que cela ne semble poser un réel problème aux enseignants. Dans ce cas précis, rejeter des disciplines, pour des élèves de CLIS 4, peut apparaître comme une compensation⁴.

Parler de pratiques compensatoires à propos du langage signifie simplement que, pour nous, le langage et ses utilisations ne peuvent être isolés des autres pratiques socio-identitaires, subjectives et cognitives du sujet, ils peuvent donc (et doivent, sans doute) être interprétés en référence à celles-ci.

Quand le langage sert à masquer

Nous trouvons dans les pratiques langagières différentes formes de dissimulation ou de détournement, sues ou insues, de difficultés, de masquages, qui peuvent apparaître comme des formes de compensations plus ou moins volontaires. Il ne s'agit pas pour nous de penser dire la vérité d'une pratique, encore moins d'un élève, mais d'explorer une dimension vraisemblable pour son inté-

3. Voir Bourdon (1998).

4. Tout se passe comme si ces élèves, qui n'ont pas la possibilité de choisir de courir ou de se battre avec les copains, se donnaient le droit de choisir les disciplines dans lesquelles ils travaillent. Il s'agit peut-être de compenser, mais aussi, une fois au moins, pour ceux qui sont le plus en difficulté, d'être acteurs de leurs choix.

rêt potentiel en termes d'aide de l'élève, d'éducation. Ces pratiques ne sont pas propres aux personnes handicapées, nous les avons tous (parler peu lorsque l'on ne maîtrise pas un sujet, parler beaucoup pour attirer l'attention sur soi plutôt que sur le contenu du discours, disposer dans l'élocution des silences pour maintenir l'attention du récepteur, pour gagner du temps...). Ces différentes stratégies de langage plus ou moins conscientes sont « classiques ». Toutefois dans le cas d'un handicap, d'une déficience ou d'une incapacité avérée d'une personne ou d'un élève, ces stratégies peuvent prendre un sens spécifique et relèvent de pratiques socio-langagières qui sont le produit d'enjeux identitaires. En d'autres termes, il s'agit de construire sa place, son identité en fonction des enjeux sociaux et scolaires sous-jacents. Parler aisément, avoir un code élaboré, respecter les indicateurs de communication vis-à-vis de son interlocuteur, utiliser le vouvoiement, etc. sont autant de signes socio-langagiers qui permettent à l'élève handicapé de masquer ce qui est déficient au niveau du corps.

Prenons l'exemple de Philippe, élève de CLIS 4, se déplaçant en fauteuil et qui présente une dysharmonie dans la motricité des membres supérieurs. Masquer ce corps invalide se fait par le développement d'une « surcompétence » langagière qu'il a développée et avec laquelle il attire l'attention de ses interlocuteurs. Il lui est en effet possible d'avoir un niveau de discussion élaborée, semblable à un autre enfant de 11 ans. Il uti-

lise le vouvoiement, par exemple, et a été le seul à le faire. La présence massive d'explications didactiques pour dire ce qu'il fait à l'école, chez lui dans (et de) sa vie montre une maîtrise des différentes activités qu'il réalise et une attention à la compréhension de son interlocuteur. Mais que fait-il à ce moment-là de cet usage du langage ? Peut-être compense-t-il par une production langagière experte le désavantage qu'il a au niveau du corps. Peut-être masque-t-il les importantes difficultés d'apprentissage qu'il rencontre. En montrant sa maîtrise des règles scolaires⁵, il se place en position dominante dans le discours, montre qu'il est comme les autres, qu'il comprend, qu'il est capable d'analyser la complexité du système et par là même, il masque sa déficience ou en détourne l'interlocuteur.

Prenons cet extrait de l'entretien pour exemple⁶ :

Ir(interviewer) : *Ça fait longtemps que tu es dans cette école ?*

lé (interviewé) : *Ça fait ... Je suis arrivé en 95, depuis septembre 1995, donc ça fait ... (il compte sur ses doigts) un an, deux ans. Pis là il va avoir bientôt une réunion pour décider où je vais aller au prochain mois de septembre, parce que moi .. j'ai 11 ans, normalement je devrais être déjà au collège et puis j'y suis pas. On est trois dans cette classe à ... donc la réunion normalement se passe après les ... comment s'appelle .. après les vacances qui vont passer .. et puis ils vont me proposer à moi, à mon père et à ma mère, ils vont nous proposer plein de trucs. Déjà il faut savoir au SES j'ai dit*

5. Ce qui est une forme d'intégration réussie.

6. Nous ne traitons, dans ces corpus, ni l'intonation, ni le débit de la voix sauf lorsque cela est précisé. On trouvera deux types d'indication concernant le rythme du discours : (...) pause longue, (...) pause assez courte.

non .. mon père aussi et ma mère aussi et puis il y a plein de propositions mais faut voir c'qui proposent. Ils proposent de l'internat, il y a plein de trucs ...

lr : La SES tu as dit non et tes parents aussi, tu sais pourquoi ?

lé : Parce que j'aime pas ... SES déjà la plupart des gens qui vont en SES ils sont pas très bien dans leur tête, et puis j'veux pas y aller sinon je vais être sûr d'avoir que des 20 sur 20.

A contrario, nous trouvons d'autres formes de « compensation » volontaire, de masquage du handicap par des pratiques langagières spécifiques, comme c'est le cas de Sophie. C'est une élève de CLIS 4 qui a eu une tumeur bénigne au cerveau ayant entraîné de graves troubles neurologiques vers l'âge de 8 ans. Une des conséquences fut l'apparition de troubles arthriques caractérisés par une perte de l'aisance verbale notamment au niveau de l'élocution. Ces mots sont justes mais elle communique par des phrases courtes, voire des mots isolés. Elle semble se « contenter » de répondre de façon succincte aux questions qui lui sont posées. L'usage qu'elle fait du langage masque alors cette difficulté à produire un discours long, sa production minimaliste évite à l'interlocuteur de se centrer sur une incapacité à s'exprimer comme les autres enfants de son âge peuvent le faire.

lr : Sophie je voulais te rencontrer pour savoir ce que tu fais à l'école ...

lé : De tout ...

lr : Tu fais de tout ... c'est-à-dire ..

lé : .. Des maths, du français .. et de la .. science aussi ..

lr : Comment ça se passe à l'école ...

lé : Bien ...

lr : Qu'est-ce que tu y fais à l'école .. tu disais que tu faisais des maths, du français, de la science ...

lé : Je travaille ..

lr : Tu travailles ... qu'est-ce que tu fais comme travail .. ?

lé : Euh .. de la grammaire .. des mathématiques ..

lr : .. Et pourquoi tu fais ça ...

lé : Pour apprendre ..

lr : .. Qu'est ce que tu vas faire ... tu vas apprendre ...

lé : Parce que je veux aller en 6^e ..

La lecture d'un tel entretien consiste, entre autres, à essayer de comprendre ce que Sophie dit sans le dire et ainsi à tenter d'identifier quel(s) rapport(s) elle a au langage et donc à l'apprentissage.

Identifier ce type d'usage, dont nous pourrions donner un plus grand nombre d'exemples, peut permettre aux enseignants de se saisir des modes de fonctionnement socio-cognitifs, de les valoriser, de les utiliser, de les travailler dans le cadre des activités d'apprentissage. Cette démarche n'exclut bien évidemment pas un travail rééducatif, pour Sophie par exemple, afin d'aider les élèves à progresser au niveau de la production verbale mais le travail ne traite pas de la fonction que les élèves attribuent au fait de parler ou de parler peu.

Utiliser le langage

comme compensation du handicap

Une interprétation en termes de « compensation » permet de voir des capacités à développer des pratiques qui permettent probablement d'exister autrement et les pratiques langagières ne sont pas exclues de ces processus compensatoires, pour que les élèves soient reconnus pour ce qu'ils ont « choisi » d'être, dans la part de choix possible. Leur langage n'est donc pas seulement fautif, « démuné ».

Prenons à nouveau l'exemple de Philippe. Lors du premier entretien que nous

avons eu, voici ce qui s'est dit dans les premiers instants :

Ir : *Philippe, je voulais te rencontrer pour que tu me dises ce que tu fais à l'école.*

lé : *Oui... je fais... alors donc on a.. là... comment ça s'appelle... je fais... je travaille, je fais des exercices mais en ce moment, je suis sur... comment ça s'app... sur une histoire que j'ai inventée.*

Ir : *Mmm*

lé : *Si vous voulez je pourrai demander à Pierre qu'il vous fasse une photocopie...*

Deux types d'interrogations pour comprendre les usages qu'il fait du langage :

- De quoi parle-t-il et qu'est-ce qu'il en dit ? (dimension référentielle)
- Qu'est-ce qu'il cherche à accomplir comme acte vis-à-vis de l'interlocuteur ? (dimension illocutoire)

À la première question, nous voyons qu'il donne des informations sur ce qu'il fait et introduit une forme de valorisation de sa (la) pratique d'écriture reconnue par l'école.

À la seconde interrogation, nous voyons qu'il centre son interlocuteur sur ses pratiques d'écriture et sur le souci qu'il a de la réussite de l'échange comme aide à la communication, il se place en auteur (production d'un roman). Il énoncera d'ailleurs dans un second entretien, *écrire, ça me sert à me dire*. Être acteur-auteur au sens large, c'est être créateur, fondateur, c'est être sujet. Écrire des histoires, les inventer, c'est exister autrement que comme handicapé, c'est être « un élève » parmi d'autres et non pas un élève handicapé de CLIS 4. Être auteur en écrivant, c'est choisir un mode d'être au monde comme d'autres sont auteurs d'exploits sportifs.

Compenser son handicap peut être aussi le maîtriser. Ainsi nous rencontrons des

élèves qui ont une grande connaissance et une analyse experte de leurs incapacités. Cela va de pair avec une maîtrise de la rééducation. Alors, décrire, analyser, argumenter, synthétiser dans un discours sur l'acte thérapeutique, c'est montrer, développer des capacités langagières et cognitives, on peut aussi penser que c'est compenser un handicap par une maîtrise du discours sur ce handicap et, comme on le voit plus loin, cette maîtrise peut s'accompagner d'une activité métacognitive sur la rééducation.

Les pratiques langagières ainsi développées peuvent alors être opérantes lors d'activités d'apprentissages scolaires, pourtant ce n'est pas nécessairement le cas. Encore faut-il que les enseignants se saisissent de cette possibilité et de cette compétence de l'élève ; or ceux qui se centrent sur la langue plutôt que sur l'activité langagière ne se mettent pas en situation pour identifier les compétences développées et à développer pour (se) parler et donc penser. Cette démarche d'analyse du langage pourrait avoir pour effet de construire des activités susceptibles de modifier des pratiques pour favoriser les apprentissages scolaires et la scolarisation.

Verbalisation, handicap et scolarisation

La verbalisation, l'explication (parfois didactique) est une pratique courante des élèves de CLIS 4. En effet, il s'agit d'une spécificité probablement due à la verbalisation pratiquée par les rééducateurs (ergothérapeute, psychomotricien, kinésithérapeute...). Les élèves sont très précis et donnent des explications détaillées des temps de rééducation, des effets attendus pour traiter leur incapacité à...

Philippe par exemple explique les objectifs de l'activité « poney » :

Et ensuite quoi ... et ensuite .. il y a poney ... poney, alors poney ce qui consiste à rester, pour moi, rester droit, pas prendre peur quand je suis tout seul sur le poney. C'est c'est apprendre à résister à la vitesse parce que, moi, dès que je sens un peu de vitesse mon corps il ..(il souffle fort) il fait ça alors .. donc ils nous font bien maîtriser le poney, ils nous font faire des tours tout seuls, il faut qu'on se débrouille tout seuls .. on doit savoir contrôler quand il part. Moi hier j'ai mis un coup de cravache trop fort et le poney il est parti au galop alors il a fallu que je le maîtrise. Il fallait que je compte sur moi-même.

Alain, lui, parle de ses difficultés corporelles ou de mémoire :

... Bein c'est depuis que j'suis né que j'ai ces problèmes-là ... c'est par exemple on me dit plein de choses ... j'suis concentré, on m'a fait faire autre chose et puis après j'm'en souviens plus ...

Thierry s'exprime sur les raisons de son handicap :

lr : *Et comment tu travailles ?*

lé : *Comment je travaille .. c'est que je suis très lent en écrit .. donc quand .. les autres y travaillent en vitesse, moi je travaille très doucement, donc on m'a mis dans la CLIS ...*

lr : *Pourquoi ?*

lé : *Parce que j'avais pas .. quand j'étais petit j'avais eu un accident, un accident de ... j'ai avalé un bout de pain .. que j'm'suis coincé dans la gorge, j'ai avalé un bout mais l'autre est resté coincé donc .. maintenant je suis comme ça ...* Cette connaissance, parfois précise, technique même, de leurs déficiences, des rééducations proposées pour les atténuer, de leur incapacité montrent une appropriation du handicap. Mais cela montre aussi des capacités d'analyse, d'argumentation, d'explication, d'explicitation

ainsi qu'une élaboration cognitive sur les effets de la rééducation. Ainsi nous remarquons des formes réflexives qui sont probablement la conséquence de leur différence (*L'après-midi, j'avais classe et des séances de kiné aussi, mais avant j'en avais plus besoin qu'ici quand même*). La réflexivité s'élabore probablement dans différentes activités introduites dans le quotidien de l'élève dans une confrontation nécessaire à la verbalisation si l'on veut comprendre ce qui arrive, dans une interrogation identitaire, dans les pratiques rééducatives ou, pour certains, dans des suivis psychothérapeutiques. Elle permet alors, peut-être, une analyse de ce qui est important ou non pour apprendre, pour être intégré.

Les élèves montrent également que la verbalisation dans l'acte éducatif, lorsqu'elle est appropriée par le sujet, participe aux changements, aux progrès en cours. Il n'en est pas de même dans les « actes » d'apprentissage des objets scolaires puisque, dans l'ensemble, les élèves restent assez vagues sur les effets de telles ou telles compétences acquises. On peut donc regretter que l'école, en général, et pour ces élèves en particulier, ne se saisisse pas de ces pratiques. Nous n'avons pas relevé de contenus expliquant les effets de l'apprentissage scolaire autrement que sous des formes tauto-logiques (apprendre à lire pour apprendre à lire) ou génériques (apprendre à lire pour lire des histoires). Nous faisons l'hypothèse que deux usages de verbalisation sont en œuvre dans les interactions avec ces élèves. D'une part, lors de la rééducation, qui les concerne très directement pour envisager des progrès significatifs au niveau du corps, où la verbalisation est fortement présente. Et d'autre part, dans les pratiques des enseignants qui dans l'en-

semble, au contraire, verbalisent peu lors des exercices ou des leçons à l'école et proposent peu aux élèves de le faire.

D'autres usages du langage peuvent être interprétés dans le même sens. Nous avons décrit les effets d'une surcompétence langagière comme masquage ou détournement du handicap, ici on peut faire l'hypothèse que ce que le corps ne peut pas (ne peut plus) faire est compensé par ce que les mots peuvent dire. Ces pratiques langagières peuvent être aussi envisagées du point de vue de leur fonction sociale, voire identitaire. En d'autres termes, du point de vue du rôle que le langage peut avoir dans la façon de se penser et d'être pour soi et avec les autres. C'est le cas des pratiques que nous évoquons ci-après.

Utiliser le langage pour montrer son intégration

Il ne s'agit pas pour nous de revenir sur le rôle du langage dans l'intégration. En effet, nous savons bien maintenant, compte tenu de nombreuses publications à ce sujet, que le langage, outil de communication, symbolisation de la présence de l'individu face à autrui, est un objet collectif qui fait participer la personne handicapée en tant que membre d'une communauté. Ce que nous souhaitons faire observer, ce sont les pratiques langagières des élèves de CLIS 4 qui montrent qu'ils sont, ou veulent être intégrés dans la société scolaire. C'est-à-dire qu'ils déploient des moyens linguistiques, des contenus qui donnent à voir leur insertion dans le monde scolaire. Être élève c'est maîtriser et appréhender les usages de l'école, c'est montrer que l'on a acquis les expressions, les termes, le vocabulaire et les formes langagières pour être reconnu comme élève. Nous trouvons ainsi des élèves

handicapés qui évoquent des savoirs élémentaires (lire, écrire, compter), qui valorisent des savoirs académiques (lire des livres, utiliser les outils scolaires, la bibliothèque...) et qui montrent leur insertion-socialisation auprès de leurs pairs. L'acte de langage devient alors un outil pour montrer que l'on est membre de la communauté scolaire. Prenons pour exemple Alain, paralysé partiellement du côté gauche et qui a des troubles de la mémoire. Il manifeste dans ses usages langagiers une prise de distance vis-à-vis de l'école qui se traduit par des rires fréquents lors de l'entretien (une ironie) :

« À l'école, ça se passe bien, je travaille ... pas d'ennui ... (rires) »

« À la cantine ... il y a du bruit ... enfin j'suis mal placé pour en parler ... (rires) ».

Ces rires, assez nombreux durant l'entretien, sont complétés par des énoncés qui montrent qu'il exerce son métier d'élève comme les autres :

« Ouais ... les verbes c'est embêtant » (rires)

« Je travaille ... pas d'ennui ... »

« Parfois je triche ... »

« Quand la maîtresse elle regarde pas ... côté droit (pour écrire) ... »

Comme nous l'observons à travers ces exemples, une centration sur le code, ici relativement défailant, nous ferait passer à côté de ce que donne à voir aussi le langage lorsque l'élève parle. Adopter le langage des autres élèves, prendre (montrer) de la distance, analyser ses pratiques, choisir ses copains et le dire (*moi j'ai des copains dans la classe ... et j'suis plus souvent avec eux que dans la classe de Catherine* (institutrice de la CLIS)...) sont autant d'éléments qui mettent de côté le handicap et manifestent, sans doute volontairement ici, l'intégration à l'école ordinaire.

Pour cela, les élèves effectuent des actions de pensée complexes pour décrypter ce que l'école attend d'eux en terme de socialisation (voire de contraintes de socialisation scolaire : lever le doigt, se tenir droit, écrire correctement...). Ainsi quand il adopte des discours de et sur l'école, l'élève handicapé montre qu'il a sa place à l'école ordinaire. Ce ne sont pas par les résultats scolaires ou l'acquisition de compétences que cela s'opère mais par une acquisition et une utilisation du langage de l'école semblables à celles des enseignants et des élèves non handicapés. Cela se traduit par des comportements et des investissements proches du mimétisme (« *faire pareil que les autres, travailler comme les autres...* » sont des expressions récurrentes chez certains) et par un discours en termes de valeur (« *c'est bien de travailler, il faut apprendre...* »).

Il s'agit probablement d'une spécificité des pratiques langagières des élèves handicapés dans la mesure où ils doivent, plus que d'autres, prouver, montrer qu'ils ont leur place à l'école ou s'en persuader eux-mêmes. Si cet investissement dans l'identification des attendus de l'école participe de l'exercice du métier d'élève, il s'effectue parfois au détriment, ou au moins indépendamment, d'une activité qui permettrait d'investir réellement les apprentissages dans le but de s'intégrer par le savoir et non par la production d'un discours institutionnel, préconstruit sur l'école.

Processus identitaires et langage

L'ensemble des pratiques socio-langagières que nous avons décrites sont donc peu dissociables de processus identitaires et

d'élaboration subjective. Rappelons ici une fois encore la distinction entre langue et langage, elle peut, à nouveau, apporter quelques clartés : la langue correspond au système grammatical et lexical qui construit la phrase ; le langage correspond à la façon dont on utilise ce système pour « faire des choses » (avoir des pratiques langagières) telles que penser, agir avec les gens ou les situations, interagir, s'appropriier le monde, construire des savoirs⁷. Dès lors, les pratiques langagières sont simultanément subjectives et sociales et relèvent de l'activité du sujet, d'un rapport au monde, de son histoire (familiale, institutionnelle...). Ainsi, handicap et langage interagissent : si le langage peut être utilisé pour détourner du handicap, on l'a vu, le handicap peut servir parfois de refuge pour éviter à l'élève de dire ses difficultés d'apprentissage, en ce sens, il a bien une fonction identitaire. Ces élèves revendiquent alors leurs incapacités à... et le montrent en mettant en avant des difficultés. Celles-ci leur permettent de se soustraire plus que les autres élèves à certains apprentissages. Revenons un instant sur le discours d'Alain qui, nous l'avons vu, d'une part, montre son intégration (socialisation) à l'école mais qui, d'autre part, justifie ses « choix » de travailler certaines matières plus que d'autres, ce qui, semble-t-il, est accepté parce qu'il est élève de CLUS 4, handicapé. « *Je vais en intégration faire des maths ... dans la classe de Sophie, j'fais français ... j'fais pas de géo ... j'fais pas d'éveil, du tout, j'ai arrêté, ça m'plaisait pas ..* » Il dit par ailleurs n'apprécier que les maths et ne travailler que cet objet : « *j'aime bien les maths, les chiffres, tout ça ... ça m'plait « .../... » le français, trop dur, faut trop travailler .. puis j'aime pas lire ... c'est pas mon truc...* ».

7. Voir Bautier, *Repères*, n° 15, 1997.

Ce discours habituellement inacceptable de la part d'un élève sur son choix de travail est ici possible, accepté, acceptable par l'institution scolaire parce que Alain justifie ses difficultés par son handicap (mémoire, écriture, paralysie du côté gauche...). C'est aussi parce qu'il donne suffisamment d'informations sur ses incapacités que l'école, les enseignants acceptent cet état de fait. Faut-il qu'ils le fassent ? C'est une question que l'on peut se poser.

CONCLUSION

Masquer son handicap, le compenser, manifester qu'on est bien intégré... sont autant d'interprétations possibles des usages du langage qui participent de processus identitaires, qui construisent et représentent le sujet. La notion d'activité⁸ du sujet-élève apparaît centrale pour comprendre les processus qui sous-tendent les différentes expériences des élèves handicapés. Il s'agit pour certains aussi, par le biais du langage et de l'activité langagière de (re) construire ce qui est expérience personnelle en objet de réflexion et donc de possible élaboration

de soi. Ce travail qui se fait et se matérialise dans et par le langage, laisse apparaître la part subjective et identitaire de la personne. Les pratiques langagières ont à voir avec des formes de pensée et des façons d'appréhender le monde, nous l'avons dit ; ainsi lorsque l'école (les enseignants) se centre(nt) sur la langue (le code), c'est le plus souvent au détriment de la compréhension de ce que parler veut dire pour les élèves. C'est alors méconnaître leur place de sujet, ce que l'élève dit et fait quand il parle, c'est probablement passer à côté des activités cognitives qu'il développe pour (se) dire, activités parfois complexes et qui montrent en fait comment les élèves peuvent s'y prendre pour apprendre. Essayer de comprendre ce que les enfants font avec le langage pourrait être une démarche pour les aider à accéder plus complètement aux apprentissages proposés à l'école et à construire des usages du langage qui facilitent l'appropriation des savoirs. En effet, on l'aura compris, il nous semble important de penser davantage en termes de scolarisation, une insertion trop souvent réduite à de la socialisation⁹.

8. L'activité peut être définie comme ce qui permet l'appropriation des savoirs scolaires, et ici le langage en est l'outil privilégié.

9. Voir Bourdon, *Cahiers Pédagogiques*, 1999.

Bibliographie

- BAUTIER É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan
BAUTIER É, ROCHEX J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, A. Colin.
BOURDON P. (1998). *De l'intégration scolaire à la scolarisation des élèves handicapés en CLIS*, mémoire de DEA sous la dir. d'É. Bautier, Paris 8 - St Denis.
BOURDON P. (1999). « Quelle intégration pour les élèves handicapés », *Cahiers pédagogiques*, n° 372, p. 67-68, Paris, CRAP.
BOURDON P. (1999). « De l'intégration scolaire à la scolarisation des élèves handicapés », *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 8, p. 175-185.
FRANÇOIS F. (1993). *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan.