

« Ecole inclusive », « élèves à Besoins Educatifs particuliers », « élèves en difficulté » et coenseignement

Pascal CHAMPAIN, Maître de conférence en Sciences de l'éducation et de la formation
CYU Cergy Paris Université – Laboratoire EMA

Novembre 2023

Le concept d'École inclusive ...

Un nom

Une définition

Des exemples

Des usages du terme

Des pratiques

Ecole inclusive ? Quelle(s) définition(s) ?

- Les besoins éducatifs particuliers des élèves sont pris en compte pour permettre à chacun d'accéder aux savoirs . Aucun élève ne doit se sentir exclu mais doit pouvoir révéler son potentiel
- Avant tout, c'est accompagner les enseignants en leur proposant des formations afin de mieux connaître les obstacles liés aux handicaps et de leur permettre de mettre en place les compensations nécessaires. En tant qu'enseignante auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers, c'est permettre à chacun de développer ses propres compétences afin de les enrichir. C'est respecter la personnalité et les besoins de chacun.
- École à qui on donne les moyens de faire progresser tout élève, quelles que soient ses besoins.
- l'école qui s'adapte aux besoins particuliers d'élèves en grande difficulté ou porteurs d'un handicap ponctuel ou pérenne.
- C'est lorsque tous les élèves, même ceux qui sont différents ou ont des besoins particuliers, sont les bienvenus et peuvent apprendre ensemble. On fait des ajustements pour aider chacun. Cela signifie travailler ensemble, enseignants, parents et autres, pour créer un endroit où tout le monde se sent à sa place et soutenu.
- Le droit pour tout enfant quel qu'il soit à fréquenter l'école. C'est mettre en place des pratiques pédagogiques qui permettent à l'enfant (ou adolescent, jeune adulte) d'être en confiance, en sécurité, de sentir sa valeur pour qu'il puisse pleinement se réaliser, s'épanouir et pouvoir être en position d'apprenant.
- Rendre accessible les apprentissages à tous les élèves.
- L'école inclusive devrait permettre à tout élève en situation de handicap de participer de la même manière que n'importe quel élève à toutes activités qui lui serait proposée en classe, à l'école ordinaire, grâce aux moyens et adaptations mises en place au sein de l'école, de la classe par l'enseignant et l'ensemble des pairs. Mais cela reste utopique selon moi. Et c'est très rarement le cas.
- L'inclusion de tous les élèves en milieu ordinaire et la prise en compte de leurs besoins éducatifs particuliers en rendant accessible les apprentissages (en proposant des aménagements, adaptations, outils de compensation, gérer l'hétérogénéité).
- Une école qui adapte son enseignement à tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins spécifiques d'apprentissage, qu'ils soient porteurs de handicap, allophones ou en difficulté scolaire.
- L'école inclusive permet à chaque enfant de s'épanouir et d'apprendre avec ses camarades en situation de handicap ou allophones ou tout simplement différent.
- Une école qui apporte des parcours d'apprentissages et de progression pour des enfants de profils variés.
- Une école qui scolarise tous les élèves en tenant compte de leurs besoins éducatifs particuliers. Elle est importante car elle permet aux élèves extraordinaires de s'insérer dans la société dès le plus jeune âge, de se mélanger aux autres, d'avoir un effet modélisant de la norme ; et aux élèves ordinaires de rencontrer des élèves extraordinaires pour que cette diversité soit perçue comme la réalité sociétale dans laquelle ils vont grandir, travailler...

La loi d'orientation sur l'éducation 1989

- « *organiser le service public en fonction des élèves et promouvoir un enseignement adapté à sa diversité* » (MEN, LO, 1989)

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013

- Introduit pour la première fois le terme d'« école inclusive ».
- « tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il (l'état) veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. »
- Il s'agit de « réduire les inégalités et favoriser la réussite de tous »

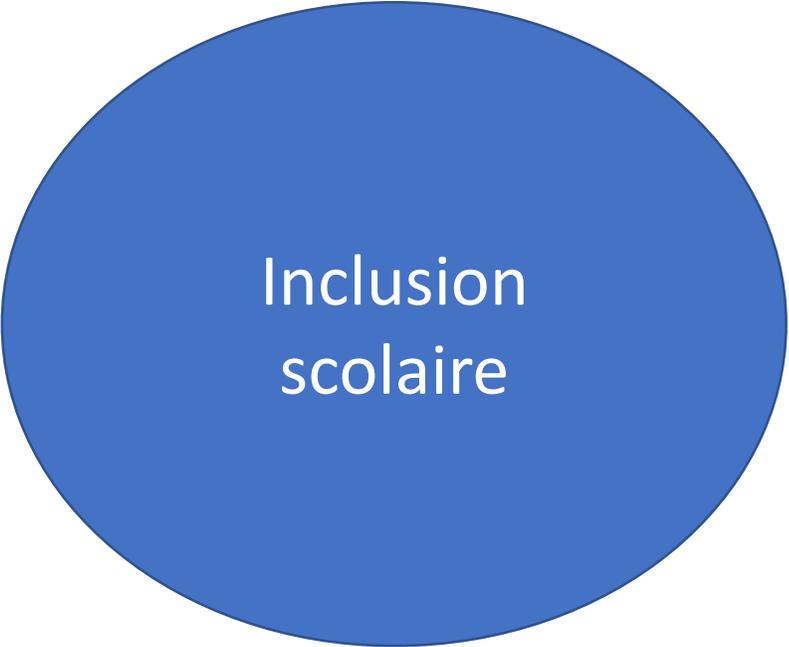


- Il convient **aussi** de promouvoir une école inclusive pour scolariser les enfants en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire



Code de l'éducation

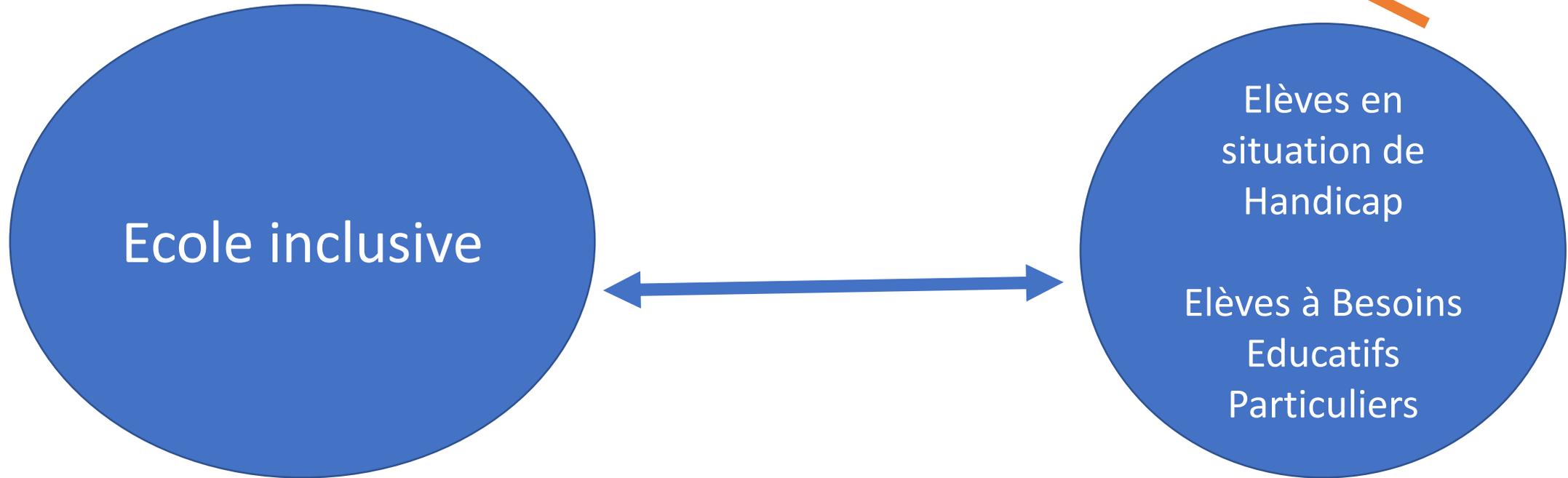
- L'article L. 111-1 du code de l'éducation affirme que le service public de l'éducation veille à **l'inclusion scolaire** de tous les enfants sans aucune distinction.



— À VOTRE ÉCOUTE

0 805 805 110 : Information école inclusive

Un numéro vert unique pour vous accompagner dans la scolarisation de votre enfant en situation de handicap



L'École inclusive vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves de la maternelle au lycée par la prise en compte de leurs singularités et de leurs **besoins éducatifs particuliers**.

Lettre de rentrée 6-7-2023

- En cette nouvelle rentrée, les équipes des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (Pial) ainsi que l'ensemble des personnels sont invités à veiller une nouvelle fois à la bonne inclusion des élèves en situation de handicap.

Inclusion ? Ecole inclusive ? Quelle(s) définition(s) ?

- Des tensions
- Des contradictions
- Des usages, des jeux de langage (Wittgenstein)
- Des pratiques
- Des vécus

Besoins Educatifs Particuliers (BEP)? Quelle(s)
définition(s) ?

L'émergence de la notion de besoins éducatifs particuliers

Le rapport Warnock



Mary Warnock

- Commission d'enquête : faire un audit de l'organisation du système éducatif en lien avec les « élèves handicapés »

Ce rapport constitue la base de la loi sur l'éducation de 1981 (1981 Education Act) au Royaume-Uni

Un enfant a des besoins éducatifs particuliers « s'il a des difficultés d'apprentissage qui nécessitent que des ressources éducatives spécialisées soient prévues pour lui ».

- « L'idée est profondément ancrée dans la pensée éducative qu'il existe deux types d'enfants, **les handicapés et les non handicapés.** »
- « Une catégorisation basée sur le handicap créer une confusion entre le trouble et la nature du besoin spécifique de l'élève. »
- « Le fait de décrire une personne comme étant handicapée ne donne aucune indication sur le type d'aide éducative, et donc de prestation, qui doit être fournie. »
- « Nous souhaitons une approche plus positive et nous avons adopté le concept de BESOIN ÉDUCATIF SPÉCIAL » : **Special Educational Needs**





Elèves sans Besoins
Educatifs Particuliers



Elèves avec Besoins
Educatifs
Particuliers

DGESCO (2003) et les EBEP

- Enfants handicapés, (physiques, sensoriels, mentaux),
- Enfants en difficulté scolaire grave et durable,
- Enfants en situation familiale ou sociale difficile,
- Enfants intellectuellement précoces,
- Enfants nouvellement arrivés en France (ENAF),
- Enfants du voyage,
- Enfants malades,
- Enfants mineurs en milieu carcéral

S'informer et se former à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (EDUSCOL, 2012)

- Les élèves en situation de handicap
- Les élèves scolarisés en SEGPA ou en EREA
- Les élèves à haut potentiel
- Les élèves allophones nouvellement arrivés et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
- Les élèves malades
- Les autres élèves à besoins éducatifs particuliers

L'Onisep et les élèves à BEP

Ce qui caractérise les élèves à BEP :

- De grandes difficultés scolaires
- Des raisons de santé
- Des troubles des apprentissages
- Une situation de handicap
- Un haut potentiel
- La découverte d'une nouvelle langue
- Une vie non sédentaire
- Une situation familiale ou sociale difficile
- Un passage en milieu carcéral

Catégorie fluctuante

L'Autriche :

- élèves présentant des troubles de l'apprentissage,
- celles et ceux qui bénéficient de soutien en regard de leurs difficultés scolaires ou de leurs troubles du comportement

Finlande :

- tout élève nécessitant d'être soutenu pour réussir fait l'objet d'une décision d'attribution d'éducation spéciale.

Nouvelle Zélande, l'Espagne, la Pologne, la Suède

- Également élèves provenant de milieux défavorisés

Grèce, l'Irlande, la Finlande et le Japon :

- Également les enfants ne maîtrisant qu'imparfaitement la langue du pays.

DÉCLARATION DE SALAMANQUE ET CADRE D' ACTION POUR L' ÉDUCATION ET LES BESOINS SPÉCIAUX CONFÉRENCE MONDIALE SUR L' ÉDUCATION ET LES BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIAUX : 7-10 juin 1994

- Le terme de « besoins éducatifs particuliers » : « tous les enfants et jeunes dont les besoins découlent d'un handicap ou de difficultés d'apprentissage »
- Chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissages qui lui sont propres. Les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques de besoins.

Elèves sans Besoins
Educatifs
Particuliers

Elèves avec
Besoins Educatifs
Particuliers

Elèves « en difficulté » ?

- Univers sémantique « flottant », ductile, instable, en tension
- Nous évoluons dans ce cadre sémantique là
- Ecole inclusive, inclusion, pratique inclusive, éducation inclusive, « aller en inclusion » ...

Approche asymptotique

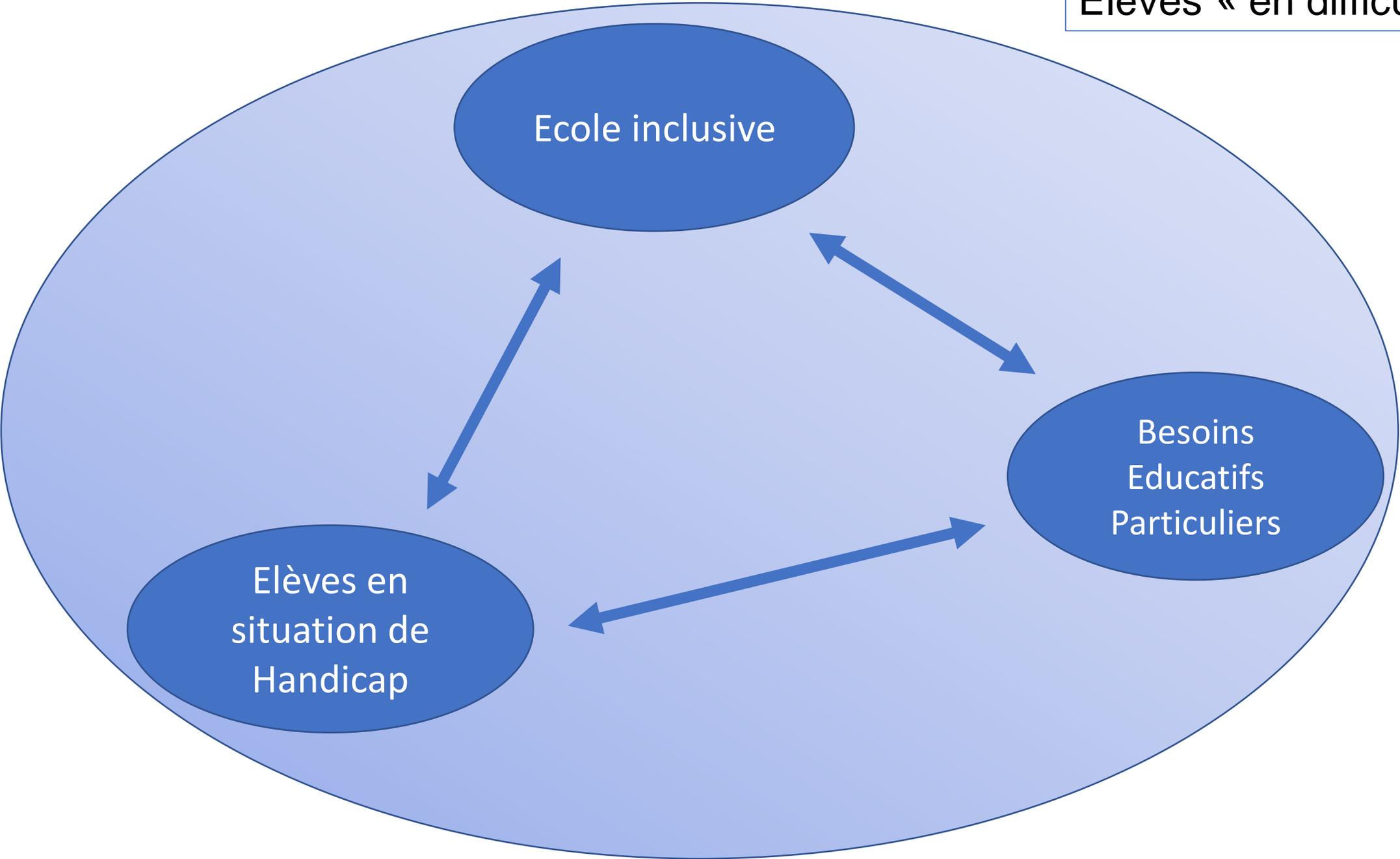




A word cloud of French educational terms. The words are arranged in a roughly circular shape, with varying sizes and orientations. The most prominent words are 'élève', 'école', 'apprendre', 'enseigner', 'travailler', 'situation', 'difficulté', 'ensemble', 'chacun', 'pouvoir', 'élève', 'sentir', 'jeune', 'éducatifs', 'permettre', 'handicap', 'épanouir', 'apprentissage', 'travailler', and 'situation'. Other visible words include 'accompagnement', 'accessible', 'enseigner', 'valeur', 'soutenu', 'apprendre', 'enseignant', 'ordinaire', 'obstacles', 'différent', 'scolaire', 'enfants', 'hétérogénéité', 'enrichir', 'potentiel', 'exclu', 'compensation', 'participer', 'apprenant', 'utopique', 'adapte', 'activités', 'parcours', 'norme', 'savoirs', 'rendant', 'accéder', 'cas', 'moyens', 'monde', 'manière', 'place', 'enseignant', 'droit', 'spécifiques', 'ceux', 'révéler', 'handicap', 'inclusion', 'profils', 'aménagements', 'modélisant', 'variés', 'insérer', 'connaître', 'endroit', 'formations', 'porteurs', 'parents', 'progression', 'travailler', 'ponctuel', and 'importante'.

accompagner
accessible
enseigner
valeur
soutenu
apprendre
enseignant
ordinaire
obstacles
différent
scolaire
enfants
hétérogénéité
enrichir
potentiel
exclu
compensation
participer
apprenant
utopique
adapte
activités
parcours
norme
savoirs
rendant
accéder
cas
moyens
monde
manière
place
enseignant
droit
spécifiques
ceux
révéler
handicap
inclusion
profils
aménagements
modélisant
variés
insérer
connaître
endroit
formations
porteurs
parents
progression
travailler
ponctuel
importante
situation

Elèves « en difficulté » ?



« Elève en difficulté » : vos propositions

- qui a besoin de "marches supplémentaires" par rapport au reste du groupe
- qui a besoin d'aide pour avoir accès aux différents apprentissages
- qui a besoin d'un étayage ponctuel ou régulier à l'école.
- qui présente des besoins aux regards des attendus visés
- pour lequel il est nécessaire d'aménager l'espace/temps de travail et/ou différencier les activités/supports pédagogiques afin de lui rendre accessibles les compétences visées.
- qui a des besoins particuliers, qui ne peut pas entrer dans les apprentissages car il est empêché soit sur le court terme, le moyen terme ou le long terme.

« Elève en difficulté »

- qui a des difficultés à s'adapter au milieu qui l'entoure
 - qui ne parvient pas à acquérir les compétences scolaires ou simplement à rentrer dans les tâches sans aide matérielle ou humaine ou adaptations. Il peut alors ne plus l'être dès lors que ces facteurs entrent en jeu.
 - qui n'entre pas dans les apprentissages scolaires.
 - qui n'a pas acquis la plupart des compétences scolaires attendues à la fin de son année scolaire (par rapport aux programmes de chaque niveau).
 - qui a du mal à suivre le rythme des apprentissages de la classe ordinaire.
 - qui n'arrive pas à entrer dans l'apprentissage au regard des attendus du socle commun.
 - qui ne parvient pas à acquérir les compétences travaillées au sein de sa classe malgré les aides, adaptations apportées.
-
- qui a du mal pour faire quelque chose.
 - qui trouve l'école plus difficile que les autres.
 - qui ne se sent pas en appartenance avec le reste du groupe, en adéquation avec ce qui lui est demandé, proposé, donné, qui n'est donc pas en sécurité (qui ne se sent pas à sa place).

- un élève n'est en difficultés que si il n'a pas les aides, les compensations et les apports nécessaires lui permettant de d'apprendre et d'acquérir de nouvelles compétences et connaissances.

La « difficulté » dans les circulaires

- • Les EREA (Etablissements régionaux d'enseignement adapté) « Ces élèves rencontrent des difficultés scolaires importantes et persistantes qui ont été repérées et évaluées à l'école primaire. » [circulaire n° 2017-076 du 24-4-2017 sur «Les établissements régionaux d'enseignement adapté \(EREA\)»](#)
- • Le « Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) » [circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014](#)
- • L'École de la République « affirme l'objectif d'inclusion scolaire de tous les élèves et intègre la prise en compte de la difficulté scolaire qu'elle entend réduire.” [Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école](#)
- • SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté) : « structure qui a toute sa place dans le traitement de la grande difficulté scolaire » ([circulaire de 2016](#))

- Rapport Gossot, 2003 : « Les élèves en difficulté à l'entrée au collège »

- Les « *élèves en difficulté* » étudiés sont ceux qui sont **signalés en difficulté par les enseignants** du primaire à leur entrée au collège

« Définition tautologique de la notion : est en difficulté l'élève qui est signalé en difficulté » (C. Roiné, 2011)

Difficulté-s

- Qu'est-ce qu'un élève en difficulté ?
- Qu'est-ce qui caractérise ces élèves ?
- À partir de quand peut-on dire qu'un élève est en difficulté ?
- ==) les réponses sont laissées à la discrétion des enseignants. (Monfroy, 2002 ; Berzin et Brisset, 2008)
- Les déterminants de la « difficulté » sont-ils suffisamment “identifiés” et “isolés” pour que les réponses soient adaptées avec précision à la situation ?

clart
Ryane
60

OBSERVATION

SIGNATURE

0,5/20

1) Elle est venue comme par miracle; et même la
terreur dans nos campagnes, elle joint la force à la
ruse, fond sur sa proie avec une agilité extraordinaire,
parcourt d'énormes distances en un temps très bref.

2) Une bête féroce est apparue dans nos climats, laissant
les traces sanglantes de sa cruauté. Elle est venue
comme par miracle, et même la terreur dans nos campa-
gnes elle joint la force à la ruse, fond sur sa proie avec
une agilité extraordinaire, parcourt d'énormes
distances en un temps très bref. Ce monstre se en pre-
de préférence aux femmes, aux enfants, aux vieillards
aussi, mais ose attaquer les hommes robustes. Cessons
d'offenser Dieu qui ne nous frappe que pour nous guérir.
est venue: passé composé

Saint: présent

prend: présent

frappe: présent

est apparu: passé composé

3) Les bêtes sont par ici, chaste! Jeanndt, le

9/02/21

Je raconte la nouvelle vie d'Ama à saint-Domingue

- Je pense qu'~~ils~~ ils vont travailler sur le bateau
- jusqu'^à ce qu'^{ils} arrivent sur l'île mais je pense
- que Antoine et Maria Popo von l'édait mais
- aussi je pense que ça va pas ^{être} bien sur le bateau.
- sur l'île que si ça va bien se passe. Mais aussi
- il y aura des autres gens.

Relis la consigne et raconte la nouvelle vie

○ Le début: Ama, Antoine et Maria Popo arriv^{ent}~~ent~~ à

- Saint-Domingue.

Du point de vue de l'élève

- L'élève a-t-il compris ce qu'il faut faire ?
- L'élève sait-il comment faire ?
- L'élève sait-il pourquoi il doit faire ce qu'on lui demande ?
- L'élève est-il en mesure de répondre aux attendus ? Lesquels ?
- L'élève a-t-il le sentiment d'être « en difficulté » ?
- ...

Dans le cadre d'une école « parfaitement » inclusive ...

... « L'élève en difficulté » n'existe pas !

- La difficulté n'est pas un concept opératoire
- L'expression « élève en difficulté » nourrit une certaine école normative, mais disparaît dans le cadre de l'école inclusive, ou de l'école pour tous.

« La difficulté », un éprouvé par l'élève

- Recours étymologique
 - Dérivé du latin : *difficilis* : malaisé, pénible
 - Le français conserve principalement le « caractère de ce qui est malaisé » :
 - « la difficulté de... » : se dit de quelque chose qui est difficile dans quelque chose
(A. Rey, *Dictionnaire Historique de la langue Française*)
 - « Difficulté » : caractère de ce qui est difficile (Petit Robert)
- « C'est difficile ! » : l'apprentissage : rencontre avec des obstacles

Observer les pratiques dans les classes

- Si certains élèves ne réussissent pas à l'école, on peut s'interroger sur les dispositifs pédagogiques et didactiques mis en œuvre
- **Postulat** : dans la cadre d'une école inclusive effective, la difficulté n'existe que comme un éprouvé, un ressenti de l'élève face aux obstacles (nécessaires) des apprentissages. La notion « d'élève en difficulté » n'est plus opérante.
- ➔ • Le contexte scolaire, pédagogique et didactique, peut faire obstacle ou au contraire faciliter la progression de l'élève dans les apprentissages et détermine ainsi « l'élève en difficulté ».

« Elève en difficulté », de quel point de vue ?

- Observer les « lieux » de la difficulté

CE1

Objectif : « connaître les mots contraires d'une liste donnée »

Contexte de l'exercice : exercice non associée à un cadre thématique particulier. Mots écrits au tableau.

Consigne : « Ecrire le contraire de chaque mot proposé »

Besoin de l'élève : pouvoir maintenir son attention
Savoir se repérer et s'appuyer sur les lignes pour écrire, d'accéder à la lecture par assemblage.

Etayages : encouragements verbaux, positionnement de marqueurs visuels sur la page (points et flèches).

The image shows a student's handwritten work on a grid background. At the top left, the title 'Les contraires' is written in blue ink. To the right, the phrase 'travail non fait' is written in red ink. A diagonal blue line is drawn across the page, separating the words to be written from their opposites. On the left side of the line, the words 'obrut', 'force', and 'insouciance' are written in blue ink. On the right side, the words 'détail', 'force', 'insouciance', 'sortie', and 'interaction' are written in blue ink, each followed by a red arrow pointing to the right. At the bottom of the page, a red note reads: 'journée difficile Cheopaul a souvent refusé de travailler. Il n'était pas attentif. C'est dommage.'

Le sabot de grand-mère

Ma grand-mère me conta l'histoire de son enfance et de sa jeunesse, et pour la première fois de ma vie je fus bien heureux parce que cette histoire était lointaine, et aussi parce qu'elle était vraie, mieux que toutes les histoires que ma grand-mère m'avait contées jusqu'à ce temps-là.

Quand elle était petite, elle gardait les bêtes, les moutons et surtout les vaches, parce que les vaches sont bien plus faciles à garder que les moutons ; [...]

Une fois que ma grand-mère était toute petite et qu'il gelait très dur, elle avait mené une vache boire à l'étang ; mais l'étang était gelé. Ma grand-mère essaya de casser la glace avec son sabot, mais ce fut le sabot qui cassa.

Réponds par écrit à chacune des questions (tu dois écrire des phrases correctes et complètes).

1. Quelle sorte d'histoire l'auteur préfère-t-il ?

L'auteur préfère l'histoire de sa grand-mère.

2. Pour quelles raisons aime-t-il l'histoire racontée par sa grand-mère ? (2 raisons.)

L'histoire est très lointaine elle se situe dans un monde que toutes les histoires.

3. En quelle saison l'histoire racontée par la grand-mère se déroule-t-elle ?

Elle se déroule en hiver.

4. Qu'allait faire la grand-mère à l'étang ?

Elle allait garder la bête et les moutons et surtout les vaches.

5. Comment fit-elle pour casser la glace ?

Elle a cassé la glace avec son sabot.

Non ! Elle a essayé !

Ma grand-mère n'osa pas rentrer à la maison parce qu'elle avait peur d'être grondée ; alors elle resta là, pleurant, avec sa vache, transie de froid devant l'étang.

Heureusement un homme qui passait lui demanda ce qu'elle faisait et cassa la glace avec un pieu. Puis il ramena ma grand-mère et sa vache à la maison, et dit à son grand-père à elle, de ne pas la gronder. [...]

Son grand-père avait la parole un peu rude mais c'était un brave homme, et il ne la battait jamais.

Ch. Péguy, "Pierre, Commencement d'une bourgeoisie" in "Période antérieure aux Cahiers de la Quinzaine, 1897-1899" issu de "Œuvres en prose complètes" T 1, Gallimard

6. Que se passa-t-il alors ?

Elle a cassé la glace avec son sabot et elle a pleuré.

7. Pourquoi la grand-mère pleura-t-elle ?

Elle pleura parce qu'elle avait peur d'être grondée.

8. Que fit l'homme qui passait ?

L'homme qui passait a cassé la glace avec un pieu.

9. Pourquoi raccompagna-t-il la grand-mère chez elle ?

Il raccompagna la grand-mère et elle pleura.

10. Le grand-père était-il méchant ?

Justifie ta réponse en recopiant le passage du texte qui convient.

Le grand-père était gentil mais c'était un peu brusque.

Travailler la compréhension ou ... évaluer la compréhension ?

Fait en autonomie :

Fait en autonomie

A/ Compréhension :

Commentaires

Réponds aux questions en rédigeant (écrivant) des phrases.

1/ Quel est le titre de ce document ?

Le titre est des adolescents et la
sexualité

J'ai répondu facilement ? Oui Non

2/ Citez deux structures d'accueil et d'information pour les jeunes :

planification ou d'éducation

J'ai répondu facilement ? Oui Non

3/ Citez deux missions de ces structures :

l'interruption volontaire de grossesse (IVG)
les infections sexuellement transmissibles (IST)

J'ai répondu facilement ? Oui Non

4/ Doit-on être majeure pour accéder à ces structures ?

J'ai répondu facilement ? Oui Non

5/ Quel est l'autre moyen d'information pour les jeunes ?

J'ai répondu facilement ? Oui Non

① Judith ne répond pas par une phrase et oublie les règles d'écriture d'une phrase (majuscules et points)

② Le sens de la question semble ne pas être compris. Les difficultés de compréhension du texte apparaissent

③ Compris

④/⑤ Quand ce n'est pas facile, elle ne répond pas.

Judith ne répond pas par une phrase et oublie les règles d'écriture d'une phrase (majuscules et points).

Le sens de la question semble ne pas être compris. Les difficultés de compréhension du texte apparaissent.

Quand ce n'est pas facile, elle ne répond pas.

Quels besoins ?

Découpe les différentes illustrations, et colle-les en page 2 selon les consignes.



Objectif d'apprentissage de l'enseignante: « Je voulais qu'ils m'écrivent des phrases correctes : majuscule, point et sens » et qu'ils « soient capables ensuite de mettre leur travail au propre en tenant compte des corrections ».

Consignes : Travail d'écriture à partir d'images séquentielles.

Voici une photo de la consigne telle qu'elle a été donnée aux élèves, elle sera collée sur le recto de la feuille mobile de la séance n° 1.

Travail d'écriture à partir d'images séquentielles.

1 : On observe individuellement puis collectivement des images.

On échange autour de ce que l'on voit, de ce que l'on comprend.

On dicte des phrases à la maîtresse.

La maîtresse nous aide à les enrichir.

Elle nous amène à utiliser un vocabulaire précis, adapté à la situation.

Des enfants relisent notre texte collectif à voix haute.

On s'assure que nos phrases sont bien construites et que le texte est cohérent.

2 : On découpe et on colle les images dans l'ordre dans le cahier rouge.

On écrit nos phrases sous les images.

On se relit. On vérifie qu'on a bien mis les majuscules et les points.

On vérifie qu'on a bien recopié les mots que la maîtresse a écrits au tableau.

3 : La maîtresse corrige notre texte, seule ou avec nous.

4 : On recopie au propre notre texte corrigé dans le cahier bleu.

Le texte collectif nous sert de correction.

Séance
1

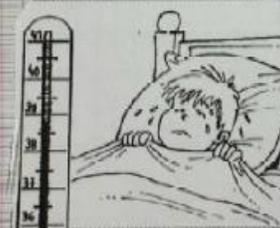
étisse



Lundi li sani sesent
pas bien
Il rentre chez lui.



Il n'a pas faim.
Par en li deux mange
Il n'a pas envie de manger.



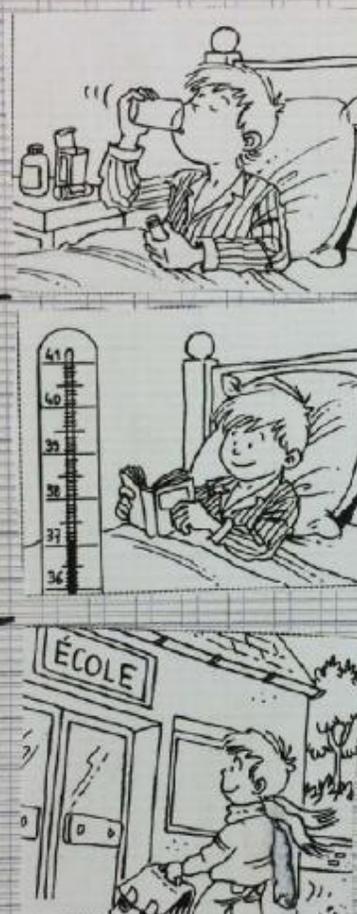
La température est de
Pa tompe nature il a r de
moute
monte.



Le médecin ausculte Sami.
ne il et de revivre
si von

Texte d'Aïssé	Correction (mots complets)
Lundi li sani sesent Pas bire Li rerler chélou	Ne pas bien Il rentre chez lui.
Li na par fain Par en li deux mange Ilri, a par mange sere pa	Il n'a pas Il n'a pas envie de manger
Sa temperature et r de Pa tompe rature il a r de moute	Monte
Le mé de n doquité ne il et de revivre si von	Le médecin ausculte Sami.

Séance 1



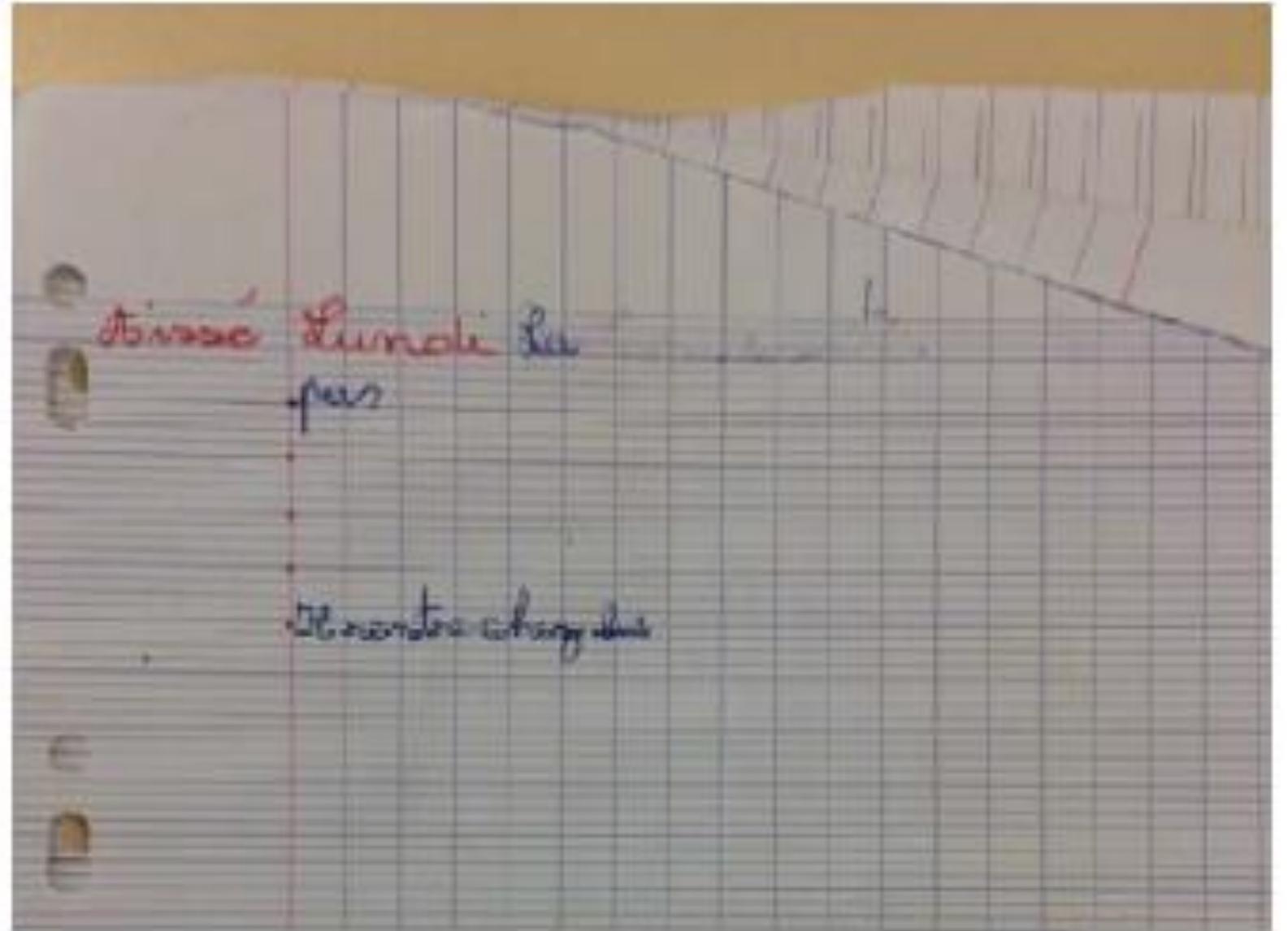
→ ~~il bour tu netidicaman~~ ^{Il prend ses} médicaments.
~~il lou le lou n l re~~
~~il louan medicaman pour~~

→ ~~sa tar peux rature~~ ^{Température baisse}
~~il regarder un livre~~ ^{regarde}
~~il li un livre~~

→ ~~il stemi hors a l'école~~ ^{retourne}
~~il rotrove c'est copain~~
~~il va êcot va à l'école~~ ^{Il retrouve ses}

il bour tu netidicaman il lou le lou n l re il louan medicaman pour	Il prend ses médicaments.
sa tar peux rature il regarder un livre ils li un livre	Température baisse
il stemi lis re a l'école ils rotrove c'est copair ils va êcot va à l'école	Retourne Il retrouve ses

Séance 2
Aucun étayage



Le point de vue d'Aïssé

- Enseignant observateur : C'était comment ce travail ?
- Aïssé : Je l'ai trouvé un peu difficile, surtout à la fin.
- Enseignant observateur : Qu'est-ce qu'il fallait faire ?
- Aïssé : Il fallait écrire qu'il ne se sentait pas bien. La maîtresse elle a barré parce que j'avais faux.
- Enseignant observateur : sur la dernière feuille, il fallait faire quoi ?
- Aïssé : Il fallait recopier au propre, mais j'ai pas eu le temps, ça a sonné.

Malentendu ... mal entendu ... mal attendu..

- les malentendus (Bautier et Rayou, 2009 ; Crinon et Marin, 2014)
- .. s'installent dans les classes et nourrissent l'incompréhension : celle des élèves, celle des enseignants, celle de l'institution.
- Le malentendu se décline à son tour en mal-entendu, voire en mal attendu.

D'une centration sur l'élève à une approche dynamique et multidimensionnelle

- Appréhender les « désaccordages » dans l'écologie de la classe.

Désaccordage ..

- Entre les besoins de l'élève et la réponse pédagogique/didactique apportée
- entre les objectifs de la séance et la tâche proposée
- entre la compréhension des attentes de l'enseignant par l'élève et les attentes de l'enseignant.
- entre les objectifs explicitement nommés par l'enseignant et les étayages proposés
- entre la tâche prescrite (à travers la consigne notamment) et les étayages proposés, conformément aux besoins de l'élève.
- ...

Le coenseignement pour répondre à la diversité

L'enseignant spécialisé

- Le titulaire du CAPPEI est... un enseignant,
 - référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013)
- .. spécialisé
 - référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé (mars 2021)
- Spécificité des formes d'intervention
 - exerce dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive
 - exerce une fonction d'expert de l'analyse des BEP et des réponses à construire
 - exerce une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses

De l'observation à l'action

- Le référentiel de l'enseignant spécialisé rappelle que celui-ci exerce ses missions en « concevant avec d'autres enseignants des séquences d'enseignement et en co-intervenant dans le cadre de pratiques inclusives ».

Vos pratiques

- 95 % de mon temps d'enseignement se fait en co-enseignement.
- Oui, je pratique parfois le co-enseignement,
- Je suis enseignante spécialisée en hôpital de jour. Dans ce cadre, je suis amenée à faire du co-enseignement
- Je pratique le co-enseignement 3 fois par semaine avec ma collègue pour des séances de sport, de lecture et d'arts visuels.
- très peu pratiqué sauf avec ce1 pour la production d'écrit et après avoir travaillé avec les élèves en regroupement pour préparer la séquence. Ou bien en mathématiques pour introduire le schéma en barre.
- Intervention devant le groupe classe entier avec une commande de l'enseignant de classe: Cela apporte aux élèves de niveau moyen et peut changer le regard de l'enseignant sur ses pratiques et aider les enfants en difficulté par ricochet.
- Je pratique le coenseignement.
- Oui je le pratique avec ma collègue de Pôle (élèves de 8 à 11ans) Uniquement sur certains domaines (Éducation musicale, EPS, Arts plastiques). Nous programmons ensemble les séances et les objectifs visés.
- Je l'ai pratiqué avec une enseignante d'ULIS qui passait son CAPPEI
- Je pratique le co-enseignement 3 fois par semaine avec ma collègue pour des séances de sport, de lecture et d'arts visuels.
- Comme l'école inclusive une belle utopie

Recherche collaborative

- Enseignants spécialisés : personnes ressources
- Les enseignants de classe



Co-enseignement

2 axes de recherche

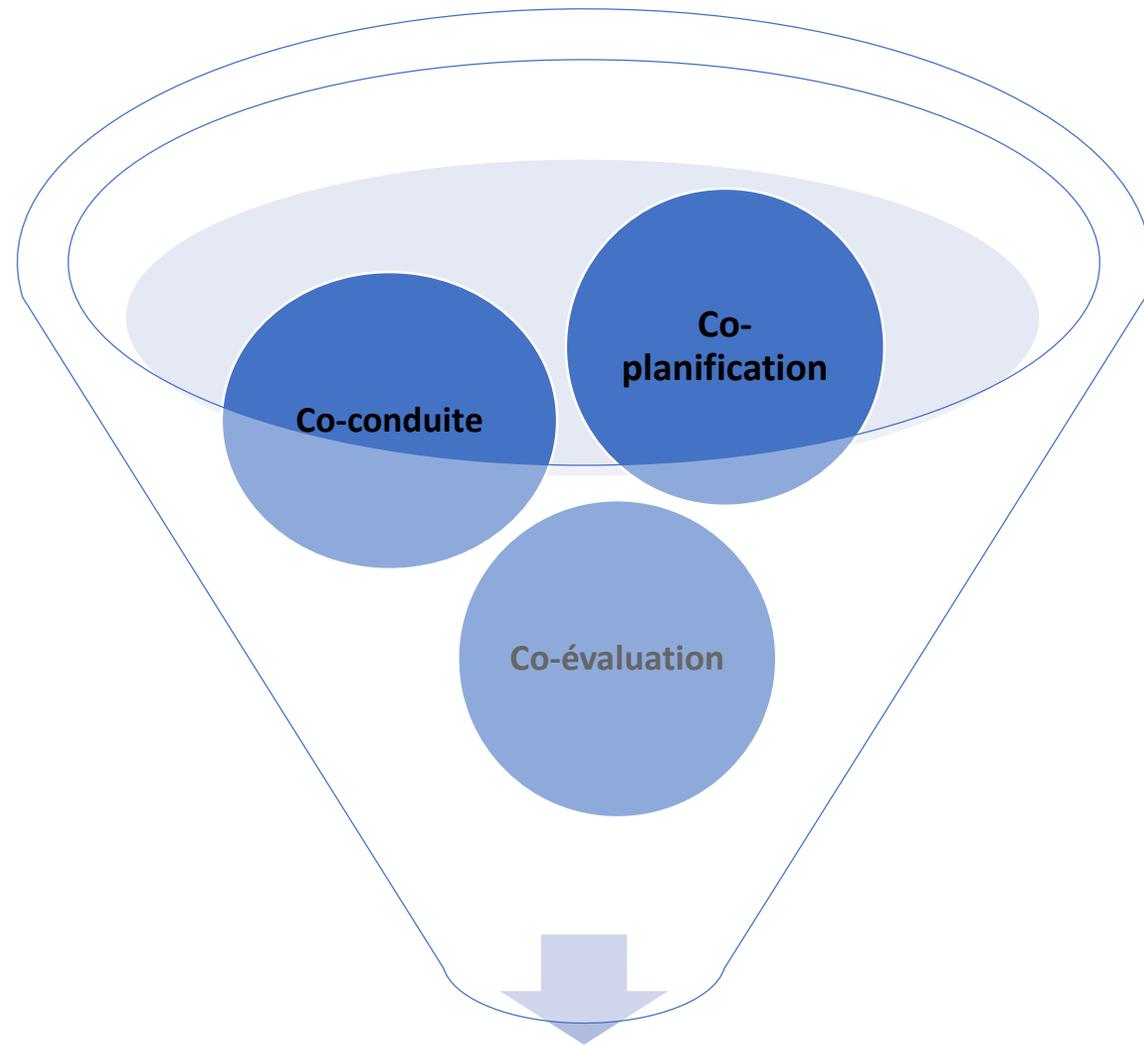
- Observer/analyser cette coopération sous le prisme de l'évolution des gestes professionnels des enseignants dans les cadres disciplinaires du lire/écrire et des mathématiques.
- Observer/analyser l'évolution du discours des enseignants de la classe se rapportant aux « élèves en difficulté ».

Postulat théorique: le coenseignement tel qu'il est défini par la recherche

Co-enseignement

Un travail pédagogique en commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques. (Tremblay, 2012)

C'est la collaboration de deux professeurs au moins dans une salle de classe qui partagent non seulement les mêmes objets d'apprentissage mais aussi les responsabilités de coplanification, de co-instruction et de coévaluation des élèves. (Marie-Thoullec-Théry, 2021)

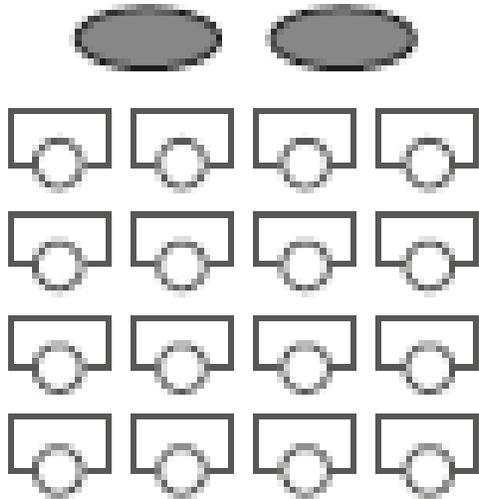


Co-enseignement

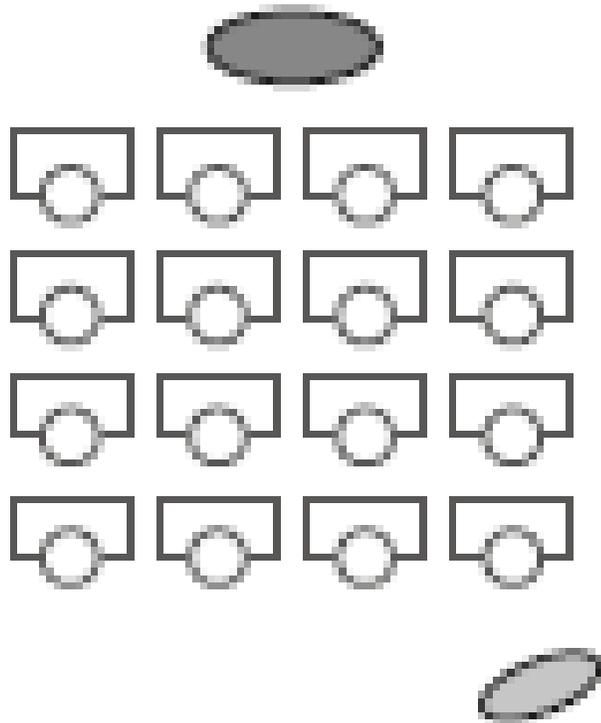
6 modalités possibles

Même espace, même objet d'apprentissage

- Modalité 1: l'enseignement en tandem (enseignement partagé)

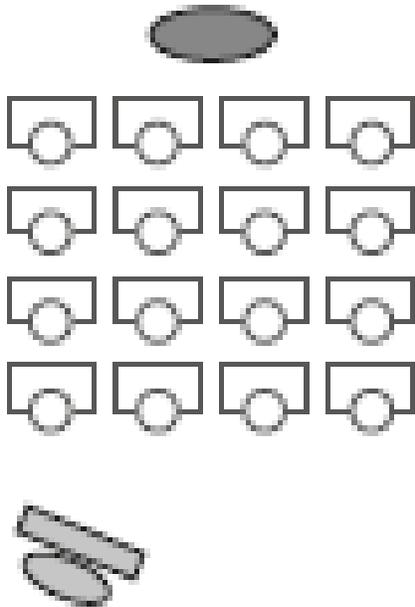


- Modalité 2 : l'enseignement de soutien (un enseigne, l'autre soutien)



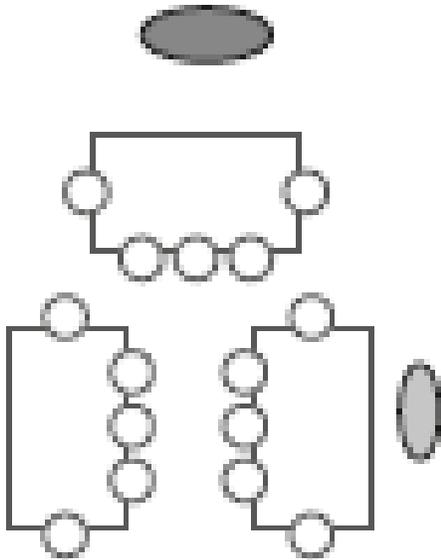
La co-présence

- Un outil de régulation, un espace commun
- Modalité 3 : l'un enseigne, l'autre observe

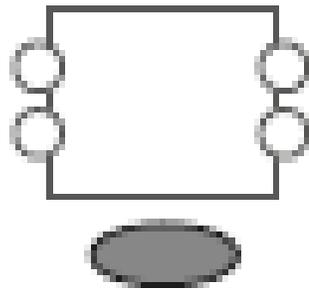
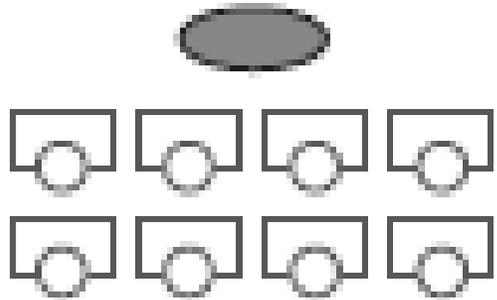


Dédoubllement des temps didactiques

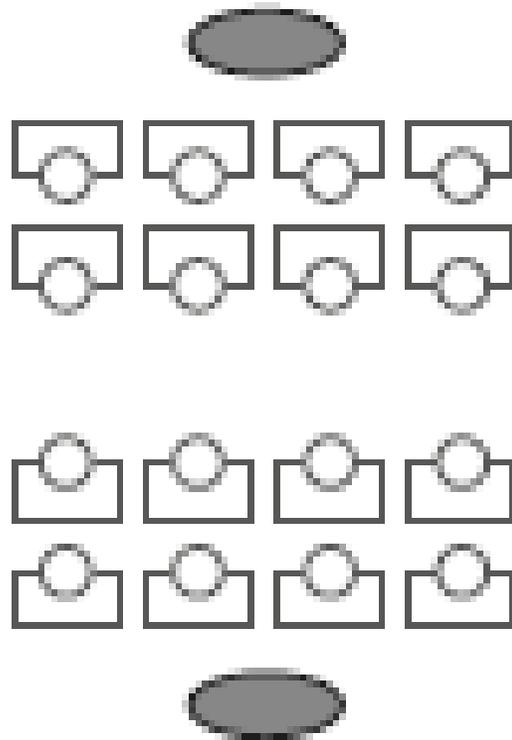
- Espace et objets d'apprentissage
- Modalité 4 : enseignement en ateliers



- Modalité 5 : enseignement alternatif



- Modalité 6 : enseignement en parallèle



Quelques résultats (partiels)

- Les gestes de professionnels des enseignants se spécifient, se précisent. Nous observons :
 - La volonté de resserrer les objectifs énoncés en les ajustant à la tâche proposée : « comment faire rentrer les élèves en écriture ? » « Quel aspect de la compréhension est à travailler ? » , etc.
 - Un questionnement sur les supports travaillés pour identifier ce qu'ils recèlent d'implicites, ce qui peut faire obstacle à différents niveaux ;
 - Une réflexion sur les consignes et les enrôlements dans l'activité qui permettent à tous les élèves d'identifier les enjeux de la tâche proposée ;
 - Une prise de conscience des ajustements nécessaires ou inefficaces (« j'ai trop aidé ») qui renvoie à la nécessité d'installer la différenciation dans les préparations de séance.

Les désaccordages s'atténuent

Quelques résultats (partiels)

Le discours de l'enseignant de classe se complexifie, se stratifie. L'essentialisation de l'élève en difficulté fait place à une compréhension plus fine de la systémique de classe.

- « Je fais maintenant des groupes de besoin » ;
- « A la fin de la séance je me suis dit que J. aurait eu besoin d'une dictée à l'adulte » ;
- « Avec mes étayages, ces trois élèves ont pu atteindre l'objectif de ma séance » ;
- « J'ai précisé mes gestes d'accompagnement, mais j'évite aussi de trop les aider » ;
- « J'ai écrit les critères de réussite au tableau, et je crois que ça les a aidé » ;
- « Avant je parlais beaucoup trop. J'ai appris à laisser les élèves s'exprimer davantage » ;
- « je me dis que si on avait fait du co-enseignement plus tôt, j'aurai mieux préparé mes séances » ;
- « quand je travaille la compréhension avec les élèves, j'ai appris à resserrer mes objectifs. C'est plus précis et cela me permet d'expliquer mieux aux élèves ce qui est attendu et ce qui est appris » ;

Vos pratiques : avantages / Inconvénients

- **Avantages :**

- Double regard, plusieurs interlocuteurs pour l'élève,
- Richesses dans les idées de projets, des contenus, des observations, partage des tâches.
- Avoir le regard d'un pair sur sa pratique professionnelle, échanger, trouver des idées, des solutions ensemble, co-analyser,
- Les enseignants deviennent un modèle de coopération pour les élèves,
- Pouvoir répondre aux besoins des élèves individuellement,
- Avoir du relai auprès de l'autre enseignant (quand on ne sait pas répondre à une demande ou un besoin).
- Mieux connaître les élèves de l'autre,
- Pour les élèves, issus de classes et de groupes éducatifs différents, de pratiquer et partager des activités pédagogiques en commun,
- Inclusif, en direction de tous les élèves,
- Collaboration avec l'enseignant dans un but commun, implication de l'enseignant,
- Aide à un enseignant débordé, en difficultés lui-même,
- La gestion des élèves avec des handicap lourds est meilleure à deux.

- **Inconvénients :**

- Absence de temps de concertation institutionnalisé,
- Définir le rôle de chacun (pour que la présence de 2 enseignants soit pertinente, travail en amont avec l'enseignant (pas le temps),
- Non volonté des enseignants d'avoir un collègue dans la classe, classe trop bruyante ou avec trop de distracteurs, plaisir des élèves de "sortir de la classe, se retrouver en petit groupe, renouer avec la réussite, ...
- La coordination peut être difficile, cela reste de l'humain.,
- Etre en accord avec ce que peut proposer l'enseignant, temps de préparation en commun,
- Sollicitation d'autres élèves dans la classe,
- Avoir préalablement ciblé le groupe d'élèves en difficultés avec l'enseignant.

Réinventez l'institution scolaire...

- Passer de l'école inclusive à l'école
- Passer des BEP aux Besoins d'apprentissage : sans exclusive ni exclusion
- (se) Passer des « élève en difficulté »
- Passer d'une logique de niveau à une logique de parcours

- BARRY, V. (2011). « Identifier des besoins d'apprentissages. Fondements, méthodologie, études de situations, collection « Savoir et Formation », Paris : l'Harmattan.
- BAUTIER, E. & GOIGOUX, R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*. 89 - 100
- BERNARDIN, J. (2013), *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*, Paris, De Boeck Education.
- BERZIN, C & BRISSET, C, (2008). « Le statut de la difficulté dans les apprentissages : les représentations des enseignants spécialisés et non spécialisés », Armand Colin. *Carrefours de l'éducation*, n° 25. 91 – 101
- BOUCHETAL T et MAGOGEAT Q (dis.) (2022). « Le Co-enseignement comme innovation pédagogique ? ». ISTE Editions.
- CHAMPAIN, P. (2023). « Les « élèves en difficulté », une question d'accordage ». In Les Cahiers Pédagogique.
- CHAMPAIN, P., (2022). « Les « élèves en difficulté », contradiction de l'école inclusive ? ". Actes du 17 ème Colloque de l'AFDECE. À l'Université de La Havane, Cuba. 25-28 octobre 2022. L'Harmattan.
- CHAMPAIN, P., (2019). « Les difficultés de compréhension des attentes de l'école : du malentendu au mal attendu. Point de vue des enseignants et mise en perspective avec les productions d'élèves, étude exploratoire. », in « La lettre de l'AIRDF, N°66, pp.10-15.
- DELARUE-BRETON, C/ (2014). « Dialogue scolaire, dialogisme et événements d'énonciation : malentendus et in-entendus au sein de la classe » Klincksieck. *Études de linguistique appliquée*. n°173. 87 - 97
- HARENT, R. (2023). *Le coenseignement en pratique*. Cahiers pédagogiques. Retz.
- JANIN, M, MOREAU, G, et TOULLEC-THÉRY, M. (2021). « Le coenseignement dans une classe hétérogène promeut-il une différenciation pédagogique ? », *Éducation et socialisation*,
- MONTFROY, B. (2002) «La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 140. 33 – 40
- PELLETIER, L. Ressources n°22. juin 2020.
- TREMBLAY, P. « Le coenseignement en contexte inclusif : Le plus et le différent ». Dans La nouvelle revue - Éducation et société inclusives. 2021/6 (N° 92) 2021/6 (N° 92), pages 23 à 36. Éditions INSHEA

Journée d'étude :

Coenseigner pour répondre à la diversité

20 décembre, 9h – 12h



- Pascal CHAMPAIN : « L'élève en difficulté » : de quoi parle-t-on, de qui parle-t-on ?
- Magaly RUIZ : « De la cointervention au coenseignement. Regards croisés entre prescription, recherche et pratiques »
- Florence PETEERS : « Anticiper le coenseignement dans le cadre de la résolution de problèmes »
- Philippe TREMBLAY : « Le coenseignement, quelles conditions ? »

https://teams.microsoft.com/l/meetup-join/19%3ameeting_NTVmNmUxZDgtNmIxYi00YjA2LWFkYzltMTQxNTgwMTQ3Njc1%40thread.v2/0?context=%7b%22Tid%22%3a%22b8c19512-2aed-471d-a8d1-9b06e7da786a%22%2c%22Oid%22%3a%22b9179fb7-ff79-4b54-973f-54ca1a3501a8%22%7d



Merci pour votre
attention!

pascal.champain@cyu.fr