



HAL
open science

Français langue de scolarisation : conception universelle des apprentissage et inclusion comme facteurs d'apprentissage

Marine Leroy

► To cite this version:

Marine Leroy. Français langue de scolarisation : conception universelle des apprentissage et inclusion comme facteurs d'apprentissage. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02303222

HAL Id: dumas-02303222

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02303222>

Submitted on 2 Oct 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.



Français Langue de Scolarisation : Conception Universelle des Apprentissage et Inclusion comme facteurs d'apprentissage

**LEROY
Marine**

Sous la direction d'Isabelle ESTEVE

UFR LLASIC
Département Sciences du langage
Section Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 mention FLE - 27 crédits
Parcours FLE à distance orientation professionnelle

Année universitaire 2018-2019



Français Langue de Scolarisation : Conception Universelle des Apprentissage et Inclusion comme facteurs d'apprentissage

LEROY
Marine

Sous la direction d'Isabelle ESTEVE

UFR LLASIC
Département Sciences du langage
Section Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 mention FLE - 27 crédits

Parcours FLE à distance orientation professionnelle

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

J'ai pu cette année terminer un travail personnel et professionnel débuté il y a six ans. Bien entendu, cela n'est pas un aboutissement, mais la clé pour aller plus en avant.

J'éprouve beaucoup de reconnaissance pour les personnes qui ont accompagné ce travail, en particulier mon mari Daniele pour sa patience et sa sérénité. Je sais que, question inclusion, tu es aux premières loges pour constater que le chantier est titanesque.

Merci à mes amis pour leur suivi attentif et leurs conseils avisés, notamment Laetitia pour ses relectures, et Louisiane pour la correction de mon *abstract* mais aussi Adèle, Carol, Patricia et Marie qui m'ont accompagnées sur un tout autre projet parallèle cette année.

Je remercie toute ma vaste famille pour ses encouragements.

Je remercie le CASNAV 92, mes collègues d'UPE2A et de l'école pour leur intérêt et leur soutien ainsi que mon directeur d'école qui a été un directeur de stage formidable. Même s'il nous abandonne cette année scolaire à venir, j'ai eu beaucoup de chance d'avoir travaillé dans une école menée d'une main bienveillante. Dans combien d'écoles les élèves arrivent-ils le matin en courant et en jetant un bonjour tonitruant ? Merci à toi aussi, Charlotte, ma chère collègue d'ULIS !

J'ai une pensée toute particulière pour le retour du mercredi libéré. Fondamentalement contre, je n'ai pu qu'apprécier le temps ainsi offert pour, entre autres, approfondir le travail qu'a été celui-ci.

Surtout j'aimerais remercier madame Isabelle Estève, ma directrice de mémoire. Ses conseils et son dynamisme ont été électrisants, motivants et m'ont poussé à chercher plus loin des sources que je croyais taries ! Merci d'avoir su orienter ma réflexion qui s'est enrichie, je ne sais pas encore ce que vaut ce mémoire mais je suis d'ores et déjà heureuse de ce que j'ai produit grâce à vous.

L'équipe de l'UFR LLASIC est exceptionnelle et je savais en postulant en M2 dans cette université de caractère que j'aurais la chance de retrouver des enseignants au tempérament bien trempé, des personnalités engagées.

J'espère que mon travail répond aux enrichissements professionnels et personnels inestimables qu'ils m'auront transmis pendant ces deux années de master.

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : LEROY

PRENOM : MARINE

DATE : 28 AOUT 2019

Table des matières

Table des matières	4
Introduction.....	7
Partie 1 : L'inclusion scolaire, des textes à la pratique	12
Chapitre 1 : L'inclusion scolaire, une demande institutionnelle	12
I. Inclusion et élèves allophones	12
II. Inclusion et handicap.....	14
III. Intégration vs inclusion	16
Chapitre 2 : Inclusion et FLSco.....	19
I. Acquisitions de compétences relevant de l'attitude scolaire	19
II. Acquisitions de compétences communicatives et langagières : des objectifs spécifiques... 20	
III. Une approche sur plusieurs fronts : Cadre européen, socle commun et contexte scolaire 20	
IV. Lorsque les obstacles s'accumulent	22
Chapitre 3 : L'accueil des élèves allophones en situation de handicap dans les Hauts de Seine : enquête à l'échelle du département.....	23
I. Méthode de recueil de données	24
II. Analyse des résultats.....	25
II.1. Des troubles parfois méconnus.....	25
II.2. Une scolarisation en décalage.....	26
II.3. Adaptations pédagogiques et pratiques inclusives : freins et moteurs	27
II.4. Communication avec la famille	27
II.5. Procédure de prise en charge des élèves à besoins spécifiques.....	29
III. Limites observées et perspectives pour l'inclusion.....	30
Chapitre 4 : Le cas d'un établissement scolaire	31
I. Présentation de l'équipe pédagogique	31
II. Méthode de recueil de données	32
III. Analyse des représentations des enseignants	34
III.1. Introduction.....	34
III.2. Des Dynamiques inclusives.....	34
III.3. ...aux postures résistantes	35
III.4. Des représentations différentes selon les situations	38
IV. Observations de terrain.....	40
Partie 2 : Expérimentation pédagogique inclusive.....	43
Chapitre 1 : de nouveaux concepts au service de l'accessibilité.....	43

I.	La conception universelle des apprentissages	43
I.1	Une approche centrée sur la Zone Proximale de Développement	44
I.2	Application des trois principes de la CUA à l'enseignement en école élémentaire	45
II.	L'évaluation et la conception universelle des apprentissages	47
Chapitre 2 :	Des concepts aux pistes pédagogiques	50
I.	Compétences académiques et compétences conversationnelles	50
II.	Quelle réalité prendre en compte pour accompagner les enseignants et converger vers les objectifs qu'ils ont fixé pour la classe ? La multimodalité comme ressource de construction du sens	51
III.	La prise en compte du FLsco dans la création de séances pédagogiques : compétences linguistiques et apprentissages disciplinaires	52
IV.	Acculturation et interculturalité.....	53
Chapitre 3 :	Conceptions de séquences en co-intervention	54
I.	Séance de lecture pour les élèves de CP « Le Gruffalo » : quelles activités pour engager tous les élèves dans les apprentissages?	55
I.1	Paysage de la classe et inclusion	55
I.2	Observation du déroulement de la séance (annexe 4)	56
I.3	Accessibilité de la séance	57
I.4	Bilan de la séance :	59
II.	Séance de sciences pour les élèves de CM1 « Concevoir un objet technique » : permettre à tous de concevoir, proposer et résoudre un problème scientifique	60
II.1.	Paysage de la classe et inclusion	60
II.2.	Observation du déroulement de la séance (annexe 5)	61
II.3.	Accessibilité de la séance	61
II.4.	Bilan de la séance :	62
III.	Séance d'Histoire pour les CM1 : la fin du temps des Rois. Comment aborder une matière riche en documents écrits avec des élèves allophones ?.....	66
III.1.	Paysage de la classe et inclusion	67
III.2.	Observation du déroulement de la séquence (annexe 6)	67
III.3.	Accessibilité de la séance	68
III.4.	Observations et bilan de la séance :	69
IV.	Bilan global de l'expérimentation pédagogique inclusive.....	73
Conclusion		75
Bibliographie.....		78
Médiagraphie		80
Table des annexes		82
Annexe 1 :	le formulaire à destination des collègues du département	83

Annexe 2 : la trame de l'entretien avec les enseignants de mon école.....	86
Annexe 3 : les principes de la CUA transmis aux enseignants	88
Annexe 4 : Séance « Gruffalo » en CP	96
Annexe 5 : Séance « construire un pont », sciences, CM1.....	97
Annexe 6 : Séquence « La fin du temps des Rois », Histoire, CM1	103

Introduction

Situons le contexte. Nous sommes dans une école publique ordinaire. Je vous présente trois élèves.

Voici Samir. Samir est un élève timide. C'est vrai qu'il ne parle pas encore français mais ses parents ont dit qu'il était déjà d'un tempérament réservé dans son pays d'origine, la Tunisie. Il va à mi-temps en Unité Pédagogique pour élève allophone arrivant (dorénavant UPE2A), et suit les cours de mathématiques, sport, art et musique dans sa classe. Il est inscrit dans sa classe d'âge. Son enseignant redoutait ces moments d'inclusion. Au début il ne lui donnait que des activités autonomes différentes de celles de la classe. Outre quelques reformulations ou accompagnements plus individualisés, Samir n'a souvent besoin que de peu d'aide et a réussi à se faire considérer comme élève du groupe classe à part entière, même s'il en sort souvent pour aller apprendre le français. Après trois mois en France ses progrès commencent à devenir visibles. Il participe aux mêmes activités que les autres élèves et apprécie les moments « d'indépendance » que lui confère son emploi du temps.

Voici maintenant Léa. Léa est française. La jeune fille vient à l'école avec plaisir. Elle aime jouer pendant la récréation avec quelques camarades, mais s'isole volontairement quand le besoin s'en fait sentir. Elle est reconnue par les enseignants qui ont appris à la saluer comme elle le comprend. Léa a des troubles du spectre autistique associés à une déficience cognitive. Elle bénéficie d'un suivi en dehors de l'école, de la présence d'un auxiliaire de vie scolaire en classe à mi-temps, mais est scolarisée à plein temps. L'enseignante qui l'accueille est parfois démunie par rapport à certaines réactions, mais les élèves sont habitués et ces moments sont l'occasion d'apprendre davantage à développer les échanges avec Léa. La plupart des activités sont adaptées à ce qu'elle sait faire. Elle ne peut pas réaliser la même chose que tout le monde et a souvent son propre petit programme.

Enfin faisons la connaissance d'Astor. Astor arrive d'Ukraine. Il est allophone et d'âge CE2. Cependant lors des évaluations, l'enseignante remarque un décalage entre les compétences attendues et ce qu'Astor est capable de réaliser, y compris dans sa langue de scolarisation préalable. Les parents sont assez vagues sur le passé scolaire de leur fils. Il est donc inscrit dans une classe d'une année inférieure à la sienne afin de consolider ses connaissances tout en apprenant le français. L'enseignante de la classe d'inclusion est mal à l'aise. Malgré son expérience, elle n'arrive pas à trouver de point de réussite pour Astor. C'est comme s'il n'avait jamais vu une addition de sa vie. Il a pourtant bien été scolarisé au préalable

et son comportement est tout à fait adapté aux attentes de l'école. En français ce n'est pas mieux. Après quelques mois de travail, il ne fixe pas les apprentissages. Il passe pourtant bien plus de temps en UPE2A que les autres, car l'enseignante de la classe d'inclusion se sent dépourvue face à lui :

« *Il sera mieux avec toi, en petit groupe, qu'en classe où il ne peut rien faire et s'ennuie* ».

Les parents acceptent que le Réseau d'Aide Spécialisé pour les Elèves en Difficulté (dorénavant RASED) et la psychologue scolaire travaillent avec lui. On leur suggère de contacter le Centre MédicoPsycho Pédagogique. Pour l'instant, ils ne l'ont pas encore emmené voir des spécialistes. Ils ne comprennent pas le français, ne travaillent pas et n'ont pas encore de numéro de sécurité sociale. La fin de l'année approche et l'orientation avec elle. Pour Astor, tout est très long à mettre en place. On assimile dans l'école l'idée qu'Astor a probablement un handicap, sans bien encore mettre le doigt dessus et l'inclure réellement. Lors des concertations, quelqu'un dira « *et ben, il cumule lui !* »

Samir, Léa et Astor sont des personnages fictifs, mais les faits sont proches de la réalité que l'on peut observer dans les écoles. L'inclusion pose encore problème, car elle se heurte à une conception de l'enseignement à l'inertie coriace. La différenciation pédagogique rime souvent avec différences de tâches ou d'objectifs. Il est difficile dans ces conditions pour les élèves de progresser. Astor « *cumule* », selon certains enseignants, car en plus de cette suspicion de handicap, non reconnu, l'allophonie est encore largement considérée par certains comme handicapante, et elle l'est effectivement si l'on estime que les élèves allophones doivent « *raccrocher le wagon au train* » de la langue française et que ce train est l'unique moyen d'arriver à destination.

Modifier ce point de vue nécessite en tant que professeur une grosse remise en question des conceptions de l'enseignement, alors même qu'elles ont été difficiles à s'approprier. C'est lors de mes deux années en école d'immersion française aux Etats Unis que j'ai pu circonscrire les questions qui m'ont amenée à ce master et donc ce mémoire. J'avais papillonné jusqu'alors sur des postes variés, en classe ordinaire, en institut médicoprofessionnel et en UPE2A itinérante. Chacun de ces postes m'avaient amenée à travailler avec des enfants parfois appelés à *profil*¹ (Horri Fetten), que nous appellerons ici plutôt « *élèves à besoins spécifiques* », et à faire face aux problématiques d'inclusion. Cela se traduisait essentiellement par de l'adaptation

¹ <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-inclusion-generalisee-le-grand-saut>

de supports, du soutien hors classe avec un enseignant spécialisé du RASED, du soutien individuel en classe par la présence d'un adulte tiers, etc.

Je suis ensuite partie enseigner aux Etats Unis dans une école d'immersion française. Malgré les sommes d'argent conséquentes qui circulaient au sein de cet établissement à but lucratif, rien n'était alloué à l'accompagnement spécifique de l'élève autiste, de l'élève dyslexique, ou encore de l'élève atteint de trouble du déficit de l'attention. Nous réclamions alors, pensant qu'il s'agissait d'une évidence, un auxiliaire de vie scolaire, à minima. Cela était refusé.

J'ai observé une collègue se former toute seule à ce qui était possible de fournir en matière d'aménagement spatial, temporel et matériel pour son élève ayant des troubles du spectre autistique.

Des enseignantes m'ont suggéré des aménagements de classe, des affichages, des outils, notamment un ballon pour une élève hyper active. Ces suggestions me semblaient alors le comble du ridicule au début : « *mais voyons, nous sommes dans une école ! Pas un gymnase !* ». J'ai pu constater cependant que ces changements étaient tout à fait positifs, d'abord pour les élèves concernés en premier lieu, mais pour tous les élèves de la classe. L'ambiance était en effet plus sereine, les ateliers plus autonomes et force était de constater que cette *différenciation pour tous*² avait autant, si ce n'est plus d'efficacité, quant à l'inclusion et la participation des élèves, qui n'étaient donc jamais « sortis » de la classe et dont les rythmes se trouvaient respectés. C'est ainsi que j'ai commencé à douter de mes conceptions initiales sur l'inclusion, qui se rapprochaient plutôt d'une tolérance ponctuelle que d'un réel projet pour l'enfant.

A mon retour en France j'ai obtenu le poste d'enseignante en UPE2A en école élémentaire que j'occupe actuellement. Je suis amenée à accueillir des groupes d'enfants extrêmement hétérogènes. Cette hétérogénéité touche plusieurs aspects de leur vécu, qu'il soit linguistique, scolaire ou familial. Ils peuvent avoir été scolarisés au préalable ou pas, sont issues de familles plus ou moins disponibles et outillées pour les aider, et arrivent pour des raisons économiques, politiques, de rapprochement familial, ou pour convenances personnelles (autrement appelées expatriation). Cette hétérogénéité est renforcée par le vaste répertoire langagier des élèves, la présence de langues vernaculaires, la connaissance de dialectes et par le bagage scolaire des élèves.

Les enseignants d'UPE2A du département ont trois fois par an des réunions d'équipes durant lesquelles l'opportunité est donnée de faire remonter les problématiques que nous

² La différenciation n'est plus l'exception, mais la règle. Il n'y a pas un enfant seul différent d'un groupe uniforme, mais un groupe d'enfants considérés individuellement avec leurs besoins spécifiques.

pouvons rencontrer et mettre en commun les stratégies développées par les uns et les autres. Lors de ces réunions, plusieurs enseignants ont fait part de leurs difficultés à prendre en charge et accompagner des élèves dont les difficultés dépassent l'allophonie.

Parallèlement à ces réflexions, je me suis rapprochée d'une enseignante de l'association *Thot* (école diplômante de FLE à destination des demandeurs d'asile) où j'étais bénévole. Cette enseignante travaille également dans une structure expérimentale de l'INSHEA³ et du CASNAV⁴ de Paris, à savoir une ULIS UPE2A du second degré. C'est une UPE2A qui accueille des élèves signalés par le CIO (Centre d'Information et d'Orientation) lors de l'évaluation initiale comme étant porteurs de handicap. Les profils y sont variés. J'ai eu la chance de pouvoir assister à deux demi-journées, autorisées par mon inspectrice de circonscription. J'ai imaginé qu'une structure telle que celle de Paris pouvait être intéressante dans un département comme celui dans lequel j'enseigne. Or, plusieurs paramètres sont à prendre en compte :

- Paris est un territoire relativement petit (si l'on compare au département des Hauts de Seine par exemple) et la structure se trouve en plein centre (à proximité de Port Royal). Les élèves sont donc peu éloignés de leur établissement, ce qui ne serait pas le cas d'une structure isolée dans mon département.
- Ils sont adolescents, voire majeurs, et se déplacent avec les transports en commun ou le taxi (service fourni par la MDPH) ce que des élèves d'âge élémentaire ne peuvent pas forcément faire. Certains élèves bénéficient du transport en taxi, mais leur domicile est dans la même commune que leur école.
- Enfin, et surtout, cet éloignement du domicile, qui serait inévitable dans le département des Hauts de Seine par exemple, va à l'encontre de toute possibilité d'inclusion. Or le maillage des UPE2A est exceptionnellement riche dans mon département d'exercice, il serait dommage de déplacer des enfants alors que des unités existent près de chez eux.

Par ailleurs, une telle structure ne règle pas les problématiques liées à l'inclusion des élèves porteurs de handicap, non encore reconnus par l'institution, problématique récurrente des enseignants du département, comme nous le verrons ensuite.

³ INSHEA : Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés

⁴ CASNAV : centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)

Néanmoins, ces rencontres et ces échanges enrichissants ont renforcé mon souhait de travailler sur la prise en compte du handicap dans l'enseignement du FLE et plus spécifiquement du FLSco.

C'est enfin le contexte institutionnel et humain de l'établissement de mon stage qui m'a convaincu du bien-fondé de mes questions. Dans mon établissement d'exercice, il y a une ULIS (Unité Locale pour l'Inclusion Scolaire). L'UPE2A et l'ULIS ne sont pas des classes mais des dispositifs. Les élèves ne sont pas inscrits dans notre « classe », mais dans une classe « ordinaire », où ils sont en inclusion et nous intervenons soit en classe soit en dehors pour aider l'enfant à dépasser les difficultés qui font qu'il relève de notre dispositif.

L'enseignante de cette unité et moi-même rencontrons les mêmes problèmes pour accompagner l'inclusion des élèves. Les enseignants sont volontaires, mais dans certaines situations peuvent éprouver des difficultés à concrétiser l'inclusion et ne veulent pas, évitent, ou bien font sortir au plus vite les élèves concernés pour les renvoyer dans leurs « classes » qui n'en sont pas, nos UPE2A et ULIS. Une phrase typiquement entendue serait « *Ecoute, c'est mieux que je te le renvoie. De toute façon il n'a pas du tout le niveau.* » Nous-mêmes sommes parfois démunies dans le répertoire des propositions à apporter à ces collègues pour accompagner cette inclusion.

Il est donc devenu évident que l'inclusion devait être accompagnée. Ces élèves allophones dont le handicap n'est pas reconnu mettent en exergue les difficultés liées à l'inclusion qui touchent, certes, les élèves allophones, les élèves porteurs de handicap, mais aussi tous les autres élèves qui à un moment ou l'autre de leur scolarité peuvent décrocher du mouvement commun et présentent des besoins spécifiques. En effet, il semble qu'il faille dépasser le clivage allophone/handicapé/ordinaire pour proposer un enseignement accessible à tous.

La problématique qui s'est donc précisée est la suivante :

Comment mieux inclure les élèves allophones ayant des troubles des apprentissages ? Quels dispositifs pédagogiques proposer pour accompagner l'inclusion tout en développant l'acquisition du Français Langue de Scolarisation ?

Pour répondre à ces questions, je rappellerai le contexte institutionnel et législatif que le sujet de ce mémoire concerne. Je présenterai ensuite le contexte scolaire dans lequel mon stage s'est déroulé. Cela m'amènera à présenter une approche pédagogique peu répandue pouvant apporter des réponses aux problématiques de l'inclusion et enfin les procédés qui ont pu être mis en œuvre grâce au concours de mes collègues.

Partie 1 : L'inclusion scolaire, des textes à la pratique

L'inclusion n'est pas une notion nouvelle dans les textes comme nous allons le voir. Il semble cependant que sa mise en œuvre soit soumise à des résistances que les différentes circulaires précisant les conditions de son application ne parviennent pas à dépasser.

Précisons par ailleurs que l'inclusion comporte l'implicite message que l'on parle de handicap. Comme nous le verrons ensuite, nous pouvons concevoir plus largement que l'inclusion concerne tous les dispositifs visant à favoriser la scolarisation de tous les enfants qui s'en trouvent exclus à un moment donné de leur vie, pour des raisons parfois de handicap, mais parfois aussi linguistiques. Il s'agit là de nos élèves d'UPE2A.

Chapitre 1 : L'inclusion scolaire, une demande institutionnelle

I. Inclusion et élèves allophones

Ce volet historique se base essentiellement sur le rapport de 2009 sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France (Klein, Sallé, 2009).

Sous la III^{ème} République, grâce aux Lois Ferry de 1881 et 1882 l'obligation scolaire s'applique à tout enfant en France sans qu'il soit fait mention de sa nationalité. Cela sera formalisé par la loi du 9 août 1936 : « *L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgés de six à quatorze ans révolus* » (Art.1, loi du 9 août 1936).

Alors que le nombre d'élèves étrangers augmente à cette époque, la politique éducative de la France se veut assimilatrice et l'Etat se donne pour mission de faire adhérer les étrangers aux valeurs de la République⁵ (Klein, Sallé, 2009). En 1939 sont proposés des cours sur le temps extrascolaire dans la langue des élèves, dispensés par des enseignants reconnus aptes.

Il faudra attendre la fin des années 60 pour qu'une réelle recherche soit développée pour favoriser l'intégration des élèves étrangers et plusieurs structures expérimentales verront le jour entre les années 70 et 80. Les premières CLIN ou classes d'intégration (en élémentaire) et CLA, classe d'adaptation (dans le secondaire) verront le jour en 1973. Il sera organisé un Enseignement des Langues et Cultures d'Origines (ELCO) en partenariat avec certains pays. En 1975 sera créé le premier centre de formation et d'information pour la scolarisation des

⁵ http://media.education.gouv.fr/file/2009/06/7/2009-082 - IGEN-IGAENR_216067.pdf

enfants de migrants (CEFISEM) qui seront rebaptisés après les circulaires de 2002 : « centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage », puis, à partir de 2009, « centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) ».

Depuis ce rapport, les CLIN et CLA ont été renommées lors de la publication de la circulaire de 2012 : Unité Pédagogique pour Elève Allophone Arrivant, soit UPE2A. Elles ne sont plus considérées comme des classes et on peut y voir une volonté de renforcer une politique d'inclusion plus concrète. Ce sera également le cas en 2015 pour les CLIS (Classes pour l'Inclusion Scolaire) qui seront rebaptisées ULIS (Unité Locale pour L'Inclusion Scolaire), mais là aussi un rappel historique peut éclairer sur l'évolution de la prise en compte de ces élèves. La loi sur la Refondation de l'école du 8 juillet 2013 consacre pour la première fois le principe d'inclusion scolaire et modifie l'article L. 111-1 du code de l'éducation. Le ministère « veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction [...] Enfin, le ministère de l'éducation nationale financera des matériels pédagogiques adaptés répondant aux besoins particuliers et identifiés d'élèves en situation de handicap pour faciliter leur inclusion en milieu ordinaire ». Trois circulaires fixent les principes d'organisation de la scolarité de ces élèves autour des axes suivants :

- La lutte contre les discriminations
- L'harmonisation des procédures d'accueil
- L'objectif d'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture
- L'apprentissage du français comme langue seconde pour les publics allophones
- La garantie de la continuité éducative pour les publics itinérants

Précisons par ailleurs que s'agissant spécifiquement des élèves allophones, la circulaire de 2012 sur l'apprentissage du français comme langue seconde stipule que la progression des élèves allophones arrivants est d'autant plus grande que le projet pédagogique est ambitieux et l'inclusion importante : « L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de l'UPE2A : l'ensemble de l'équipe enseignante est impliquée. Pour ce faire, tous les dispositifs d'aide et d'accompagnement sont mobilisés ».

Il n'est pas préconisé de modèle unique de fonctionnement pour l'UPE2A. Cependant, quelques principes pédagogiques sont impératifs :

- l'inscription de l'élève dans une classe ordinaire, le critère d'âge étant prioritaire (un à deux ans d'écart avec l'âge de référence de la classe concernée maximum) ;

- l'enseignement de la langue française comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines qui ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même ;
- au cours de la première année de prise en charge pédagogique par l'UPE2A, un enseignement intensif du français d'une durée hebdomadaire de 9 heures minimum dans le premier degré et de 12 heures minimum dans le second degré est organisée avec des temps de fréquentation de la classe ordinaire où l'élève est inscrit ;
- l'enseignement de deux disciplines autres que le français (les mathématiques et une langue vivante étrangère de préférence) ;
- une adaptation des emplois du temps permettant de suivre l'intégralité de l'horaire d'une discipline.

Voici pour l'histoire de l'inclusion relative aux élèves allophones. Cependant, lorsque le terme « inclusion » est mentionné, on pense davantage à celle des élèves en situation de handicap. Nous allons voir que la situation actuelle est elle aussi le résultat d'un long cheminement probablement loin d'être fini.

II. Inclusion et handicap

Il serait faux de dire que l'inclusion des personnes en situation de handicap est abordée pour la première fois avec la loi de 2005. Elle est l'héritage d'une longue évolution de la prise en compte des personnes en situation de handicap jusque dans la terminologie employée.

Au début du 19^{ème} siècle en France, l'exclusion semble la règle pour les enfants qui sont livrés à eux-mêmes ou hospitalisés dans des asiles. A la demande du gouvernement français, le psychologue Binet et le docteur Simon, développeront l'Echelle Métrique de l'Intelligence qui permettra la mise en place de classes de perfectionnement pour ces enfants handicapés (loi du 15 avril 1909) et faire un premier pas timide vers leur scolarisation (Huteau, 2006).

Il faudra attendre les années 70 pour que des associations de parents d'élèves se mobilisent et exigent le droit à la scolarité ordinaire (Lerch, 2009). C'est un premier mouvement en faveur de l'intégration. Cela sera formalisé par la loi d'orientation en faveur des personnes

handicapées du 30 juin 1975, qui va marquer le début d'une politique d'intégration qui devient une « obligation nationale » :⁶

« Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant, soit une éducation ordinaire, soit à défaut, une éducation spéciale déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux par la Commission de l'éducation spéciale (CDES) ».

Les textes officiels successifs vont plus loin dans ces recommandations, et face au peu de prise en compte effective de ces enfants demandent l'installation d' « un dispositif institutionnel souple et pouvant prendre en compte chaque enfant en s'adaptant à son évolution » (Circulaire du 4 février 1982) et même préconiser de « réaliser dès que possible, même en cours d'année scolaire, une insertion en classe ordinaire à temps partiel ou à temps plein » (Circulaire du 29 janvier 1983). Les CLIS (Classe d'Intégration Scolaire) seront créés en 1991.

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la citoyenneté et la participation des personnes handicapées constitue un véritable tournant dans la prise en compte du handicap. Il s'agit de focaliser sur l'environnement et son appropriation par tous plutôt que de se centrer sur la personne et son inaptitude. Elle propose une définition du handicap :

*Constitue un handicap toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant.*⁷

Elle permet surtout d'envisager un parcours individualisé adapté à l'enfant en insistant sur la complémentarité des parcours et des structures :

*en fonction des résultats de l'évaluation, il est proposé à chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation qui fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation (P.P.S) assorti des ajustements nécessaires en favorisant, à chaque fois que possible, la formation en milieu ordinaire*⁸.

La dimension inclusive s'étend à la formation des enseignants, à l'adaptation des programmes avec la question de l'adaptation de l'environnement et le respect de l'autre en éducation civique, l'objectif étant de favoriser une meilleure image et réaffirmer le besoin d'implication des parents et de toutes les formes de scolarisation. Cependant, il s'agit toujours

⁶ Loi d'orientation n°75-534 – BO n° 14 du 08 avril 1976

⁷ (Loi n°2005-102 – du 11 février 2005)

Loi d'orientation n°75-534 – BO n° 14 d

de faciliter l'intégration (nous reviendrons sur la distinction inclusion/intégration cf. partie c. *Intégration vs inclusion*), en ceci que les procédures proposent essentiellement de s'appuyer sur une aide extérieure, la sortie de l'élève de la classe (pour rejoindre sur un temps donné les enseignants spécialisés) ou encore la diminution du temps de scolarisation.

La loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République inscrit une notion nouvelle et fondamentale : l'école inclusive, pour tous.

Dans l'école dans laquelle j'exerce, l'inclusion n'est pas effective. Les élèves sont la majeure partie du temps en ULIS, qui fonctionnait jusqu'alors sur le modèle des CLIS. L'enseignante qui exerce cette année a pour projet de faire évoluer ce qui est devenu une habitude d'intégration plus que d'inclusion. Nous allons voir quelle distinction peut être faite.

III. Intégration vs inclusion

La loi du 8 juillet 2013 stipule que le service public « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». Il ne s'agit plus de tendre vers l'école inclusive mais de l'instaurer comme la règle.

Il s'agit d'une modification globale du fonctionnement du système scolaire et des pratiques éducatives. En effet, d'après Brigitte Belmont⁹, l'intégration est centrée sur les caractéristiques individuelles des élèves et leurs besoins spécifiques. Les mesures d'aide individuelles sont distinctes des modalités générales d'enseignement. On s'efforce de scolariser des enfants considérés comme nécessitant une éducation différente. A la différence, l'inclusion implique l'accueil de tous les élèves et la prise en compte de la diversité de leurs besoins. On se centre alors sur les conditions de l'environnement pouvant entraver ou favoriser les apprentissages, car c'est finalement ce dernier qui est créateur de situation de handicap. Les élèves sont en situation de handicap par rapport à un environnement qui leur est défavorable. Plutôt que de compenser ce handicap individuellement, dans une perspective inclusive, on va ainsi chercher à changer le paradigme de la prise en compte du handicap.

D'après Plaisance et al. (2007) la distinction *intégration et inclusion* n'est pas uniforme en Europe. Alors qu'en Italie on parle d'intégration pour des pratiques que nous qualifions en France d'inclusives, l'Angleterre distingue précisément les deux. En France, on utilise

⁹ <http://eduscol.education.fr/pid25223-cid45895/integration-inclusion-et-pedagogie.html>

l'expression *d'école pour tous* même si en pratique, l'intégration reste de mise comme on peut le lire dans la synthèse du Conseil National Consultatif des Personnes Handicapés¹⁰ avec en particulier la tendance à recourir uniquement à la compensation individuelle du handicap. C'est ce que nous montrerons dans les parties suivantes de ce mémoire, en nous appuyant sur l'enquête réalisée dans mon établissement d'exercice : les enseignants préparent ou improvisent une différenciation dans le format des activités pour un ou deux élèves maximum. L'activité adaptée en question n'a parfois rien à voir avec l'objectif de la séance à laquelle participe le reste de la classe. Il ne s'agit pas pour les enseignants de repenser un format d'enseignement, mais bien de compenser un manque que l'élève aurait par rapport aux attentes de l'institution.

L'éducation inclusive se distingue de l'intégration dans le sens où la démarche intégrative implique l'idée de recevoir à l'école des élèves dont on a estimé qu'ils avaient besoin d'une éducation distincte, spécifique, séparée du tronc commun (Plaisance, 2007). L'intégration impliquerait des variables, qu'elles soient temporelles (scolarisation à temps partiel ou à temps complet) ou qualitatives (classes adaptées, établissements spécialisés). L'inclusion quant à elle dépasse la notion de personne valide versus en situation de handicap. Elle propose de considérer les individus dans leur diversité la plus réelle et d'offrir à chacun de pouvoir jouir de ses droits et exprimer ses compétences, de générer une réelle *accessibilité*.

Précisons plus largement que par « *accessibilité* » on entend, selon la définition issue du travail de plusieurs ministères (DIPH, 2006), l'adaptation des cursus, des méthodes et des outils pédagogiques, l'adjonction d'aides techniques et/ou humaines permettant à l'apprenant l'appropriation des savoirs et la construction des compétences de son parcours de formation. La sensibilisation de la communauté éducative et la formation des enseignants en sont les préalables.

La théorie de Charles Gardou (2012) développant l'idée de relativité humaine appuie les conceptions d'Eric Plaisance. Selon ses travaux, chacun passerait « huit années de sa vie en situation de handicap ». En s'appuyant sur ce postulat, il justifie que l'inclusion permet à chaque individu de participer à la vie sociale grâce à « toute une gamme d'accommodements, et de modalités de suppléance pour garantir l'accessibilité des dispositifs, ressources et services collectifs ».

Par ailleurs, selon Charles Gardou, la mise à l'écart des personnes en situation de handicap est favorisée par une mainmise des professionnels du secteur de la santé sur les informations précises liées aux impact du handicap de l'élève sur les apprentissages scolaires,

¹⁰ <http://www.inshea.fr/fr/content/%C3%A9cole-inclusive-%C3%A9tat-des-lieux-r%C3%A9flexions-et-recommandations-du-cncph>

alors qu'elles nécessiteraient d'être vulgarisées. En effet, j'ai pu constater que les médecins et les spécialistes ne nomment jamais le trouble ou le handicap de l'enfant ; cela est sûrement par souci de secret professionnel, mais j'ai observé que cela limite les enseignants dans l'intérêt et l'investigation des recherches concernant les démarches pédagogiques à mettre en œuvre pour la scolarité de l'enfant compte tenu de son trouble/handicap. En démarginalisant la question du handicap, l'on favoriserait l'accès à chacun aux activités humaines, ce que l'auteur appelle « trajectoires ouvertes », c'est-à-dire favoriser le projet pour chacun de s'engager dans toutes les activités humaines, quelles qu'elles soient.

Cette perspective est applicable en milieu scolaire. Si l'on considère que chaque élève peut, à un moment ou l'autre de sa scolarité se retrouver en situation de handicap, cela oriente la conception des séances dans un objectif d'accessibilité pour chacun et pour tous, et en nommant le handicap, la présence d'un élève à besoins spécifiques pourrait être dédramatisée et donc mieux prise en compte.

Si l'on se réfère à la définition de Jamet (2004, cité par Christine Berzin (2007) :

« L'éducation inclusive veut changer l'école afin que tous les élèves, élèves handicapés, comme élèves en difficulté d'apprentissage et élèves ordinaires se retrouvent au sein d'une même structure. »

Cette dernière définition et les « trajectoires ouvertes » de Charles Gardou nous amènent à nous pencher sur de nouvelles approches pédagogiques inspirées de l'accessibilité en architecture. Le concept de conception universelle des apprentissages, sur lequel nous reviendrons dans une seconde partie, permet de placer l'élève dans une position d'acteur de ses apprentissages plutôt que privilégier la passivité dans les apprentissages par la normalisation temporaire d'un environnement (Tremblay & Loiselle, 2016), c'est-à-dire son adaptation à court terme, pour répondre à un besoin immédiat mais qui ne considère pas le projet de l'individu dans son entier.

La distinction reste floue, même dans les textes officiels : comme le précise Cécile Goï (2013), le BO, même s'il utilise le mot *inclusion*, n'opère pas une distinction claire avec *l'intégration*, comme le montre ce passage où les deux termes semblent être utilisés de façon interchangeable :

« L'école est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration [...] l'objectif essentiel étant la maîtrise du français enseigné comme langue de scolarisation ».

Il s'agit donc bien pour l'élève, dans ce passage, de s'adapter à l'école et à la scolarité qu'elle propose. Une visée inclusive voudrait une valorisation des langues, c'est à l'élève de faire l'effort. Nous sommes donc bien dans une visée intégrative.

Lors de l'enquête effectuée auprès de mes collègues, j'ai pu observer que la distinction entre les deux termes et ce en quoi consiste réellement le concept d' « inclusion » et sa mise en place effective ne font pas consensus. Nous verrons cela plus en avant dans le mémoire (Chapitre 4).

Chapitre 2 : Inclusion et FLSco

L'inclusion des élèves d'UPE2A ne constitue pas simplement un objectif ou un aboutissement. C'est un outil à part entière dans l'acquisition du français par les élèves allophones. Nous allons tenter de voir comment.

I. Acquisitions de compétences relevant de l'attitude scolaire

L'un des défis de l'enseignant accueillant un élève allophone est la décentration pour distinguer parmi les attitudes d'élèves ce qui relève de l'implicite. Les codes culturels et sociaux relatifs à l'école sont inculqués depuis la petite section pour la majorité des élèves. Ainsi lever le doigt pour avoir la parole, se ranger par deux, comprendre que dans certaines situations on encourage la réflexion et l'esprit critique et que dans d'autres l'enseignant attend la reproduction ou la mémorisation, cela ne va pas de soi lorsqu'un enfant arrive d'un modèle social ou éducatif différent.

Cela est transférable dans la relation aux pairs. Si, d'après mon expérience, j'ai pu constater que la plupart des élèves allophones se construisent un réseau de camarades après plusieurs mois, on peut néanmoins observer une phase plus ou moins longue d'observation et de solitude, puis de jeux exclusivement entre élèves d'UPE2A. C'est un crève-cœur que de voir ces élèves seuls, observer les autres, ne pouvoir répondre aux questions qu'ils attirent invariablement dans un premier temps avant de tomber dans l'indifférence. En UPE2A il s'agit donc aussi de favoriser l'inclusion sociale : on pratique les jeux, les expressions familières, et, parfois même, il faut expliquer les gros mots ! Cummins (2008) le dit très bien en citant les travaux de Gibbons (1991) : un enfant aura du mal à créer et maintenir du contact social avec uniquement des compétences linguistiques académiques. Néanmoins, ce langage essentiel pour que l'enfant trouve sa place à l'école en tant que camarade de classe ne lui permettra pas de

réaliser les tâches langagières attendues en classes telles que formuler des hypothèses, déduire, généraliser, classer, etc.

II. Acquisitions de compétences communicatives et langagières : des objectifs spécifiques

L'objectif des UPE2A étant d'accompagner l'inclusion des élèves allophones, il s'agit de les armer pour suivre en classe, que ce soit pour les activités pour lesquels la langue française est l'objectif, mais aussi pour les disciplines non linguistiques dans lesquels le français sera l'outil ou le vecteur. L'enseignant d'UPE2A est amené pour cela à assister aux réunions de cycles et conseils des maîtres de préparation de la progression des apprentissages notamment. A l'instar de l'enseignant de Français sur Objectifs Spécifiques, il s'agit de préparer un public en un temps relativement court à des objectifs de communication bien définis. Il s'agit de définir les situations orales qui seront rencontrées, les supports écrits, les situations sociales afin de préparer au mieux les apprenants en un temps limité.

Il y a également une part de métalangage conséquente. Selon Chiss et David (2011), les connaissances métalinguistiques jouent un rôle clé dans l'apprentissage du français. J'ai pu observer d'ailleurs des élèves capables de progrès très rapides en réalisant des ponts entre les connaissances qu'ils avaient de leur langue et le français. Cette capacité à observer le mot, la phrase, le texte et à en parler sont des exercices intéressants à encourager et des compétences nécessaires à développer en UPE2A.

III. Une approche sur plusieurs fronts : Cadre européen, socle commun et contexte scolaire

Au contraire de l'apprentissage du Français Langue Etrangère, l'enseignement en UPE2A ne se restreint pas à la langue de communication et à l'acquisition d'un niveau reconnu par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (dorénavant CECRL). Si le CECRL est bien entendu pris en compte, il nécessite toutefois des adaptations majeures. En effet si le niveau B1 (Utilisateur indépendant) est celui visé par les UPE2A en établissement secondaire, ce niveau ne peut être adapté à un public élémentaire, car certaines compétences ne peuvent être évaluées avec des enfants de moins de 12 ans. En effet certains des descripteurs correspondent à des aspects que l'on commence à travailler en CM1 et CM2 voire au collège et ne sont donc pas acquis par les élèves francophones (et à fortiori pas non plus par les élèves

allophones, cf. exemples ci-dessous). D'autres sont difficilement atteignables en raison de la maturité exigée par les descripteurs. En voici des exemples (tirés du CECRL)¹¹

Compréhension écrite :

Peut reconnaître le schéma argumentatif suivi pour la présentation d'un problème sans en comprendre nécessairement le détail.

Peut identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé.

Stratégies de production écrite

Peut prévoir et préparer la façon de communiquer les points importants qu'il/elle veut transmettre en exploitant toutes les ressources disponibles et en limitant le message aux moyens d'expression qu'il/elle trouve ou dont il/elle se souvient.

Peut préparer et essayer de nouvelles expressions et combinaisons de mots et demander des remarques en retour à leur sujet.

Interaction écrite

Lors d'une conférence, peut prendre des notes suffisamment précises pour les réutiliser ultérieurement à condition que le sujet appartienne à ses centres d'intérêt et que l'exposé soit clair et bien structuré.

Alors que nous sommes, en tant qu'enseignants d'UPE2A, convoqués annuellement et habilités par le Centre International d'Etudes Pédagogiques à la passation du Diplôme d'Etudes en Langue Française A1, A2 et B1 pour les élèves allophones des collèges et lycées, aucune certification n'est délivrée aux élèves d'élémentaire¹².

Pour les évaluer et formaliser la possibilité pour eux d'augmenter le temps d'inclusion, quitter le dispositif UPE2A, avoir un dossier complet à transmettre en cas de changement d'établissement, des évaluations non officielles ont été élaborées par deux enseignantes du département et partagées de manière informelle. Ces évaluations recourent les compétences évaluées par les exercices issus du DELF prim A1.1, A1 ou A2 aux compétences du socle commun de connaissances et compétences et culture, document préalable au livret scolaire unique que les enseignants d'UPE2A renseignent en partenariat avec les enseignants des classes ordinaires (dans le cadre d'un échange optimal).

En outre, l'inclusion pose également des questions concernant l'évaluation des apprentissages. Les compétences disciplinaires sont le plus souvent transversales et il s'agit de distinguer ce qui relève de la compétence linguistique visée ou de l'objectif disciplinaire.

¹¹ Alliance Française (2008) Référentiel pour le Cadre Européen Commun. CLE International

¹² Il existe une certification pour les enfants délivrée par le CIEP appelée Delf prim.

Lorsque nous travaillons avec les collègues des classes d'appartenance de nos élèves, nous pouvons aider à la créations d'évaluations diminuant la variable langagière pour affiner l'évaluation de la compétence visée. Par exemple, si l'enseignant veut évaluer la résolution de problème, plusieurs compétences transversales viennent se greffer à la résolution même du problème : la lecture d'un texte, sa compréhension, la sélection d'informations pertinentes, l'identification d'une démarche mathématique, la résolution d'un calcul, la présentation du résultat à l'aide d'une phrase réponse. Le fait de préparer des énoncés illustrés, des étiquettes-mots illustrés également pour rédiger la phrase réponse, le fait de mimer le problème sont autant de possibilités pour évaluer les compétences réelles en matière de raisonnement de l'enfant, et, comme nous le verrons en troisième partie, sont autant d'outils utiles pour l'ensemble des élèves de la classe.

IV. Lorsque les obstacles s'accumulent

Certains élèves vont révéler pendant leur apprentissage du français et l'inclusion dans leur classe des troubles qu'un apprentissage « traditionnel » (frontal, unique) ne permettra pas de dépasser, sans que le dispositif UPE2A ne soit d'une aide réelle. Les familles préviennent parfois des difficultés rencontrées par leur enfant dans le pays d'origine mais ce n'est pas toujours le cas, soit parce que les proches n'en avaient pas connaissance, soit parce qu'il n'y avait pas eu de scolarité ou encore parce qu'il était inconcevable dans leur contexte de vie de mettre en place un suivi. Géraldine Suau (2018) l'explique bien dans son article sur les pratiques enseignantes à destination des ERIH (Elèves Reconnus Institutionnellement Handicapés) : adapter l'enseignement consiste en un défi dans le cadre de la culture enseignante. L'auteur précise que peu de littérature existe sur le sujet. Elle évoque la « rhétorique du refus » de Zaffran (2015) pour expliquer que l'inclusion dans les textes n'a pas réglé le problème de l'inclusion réelle et que des élèves peuvent se trouver exclus au sein même de leur classe. Cependant, les situations se clarifient car les familles sont informées des droits de leurs enfants, l'accompagnement est institutionnalisé et, souvent, les comportements scolaires évoluent.

Dans ce mémoire, il s'agit de prendre en compte les élèves non reconnus par l'institution. Dans leur situation, rien ne vient « obliger » l'enseignant à adapter et la réalité est que les adaptations liées à la loi « intégration et handicap » sont insuffisantes puisque sans aide aucune pour ces élèves non reconnus. Il faut donc se tourner vers une autre évolution de la culture enseignante. Cela va nous amener au chapitre suivant qui rendra compte du fossé entre les demandes institutionnelles et les pratiques réelles.

Chapitre 3 : L'accueil des élèves allophones en situation de handicap dans les Hauts de Seine : enquête à l'échelle du département

Je me référerai en guise d'introduction au document édité par le Conseil National Consultatif des Personnes Handicapées. Résultant de plusieurs commissions, il vise à définir des recommandations suite aux observations qui ont mis en lumière les écarts entre le cadre législatif et les pratiques réelles dans le milieu scolaire. Ce sont les conclusions sur l'accessibilité au bâti et aux outils pédagogiques qui retiendront notre attention. Cet avis montre le manque cruel de moyens mis en œuvre, que ce soit du point de vue humain ou matériel. En effet, y sont cités la quasi absence d'adaptation des supports pédagogiques, par les éditeurs notamment, et la difficulté de fournir des locaux appropriés.

C'est le cas notamment de l'école dans laquelle j'exerce. Bâtiment ancien (1890), il doit être restructuré dans les années à venir mais son accessibilité n'est pour l'instant pas bonne : les classes sont petites, les escaliers très anciens, il n'y a pas d'ascenseurs, etc.

En ce qui concerne l'inclusion, les pratiques de l'équipe éducative de l'école dans laquelle j'exerce relèvent davantage de l'intégration : les élèves d'ULIS et d'UPE2A sont avant tout considérés comme tel, et accueillis en classe selon des créneaux discutés avec les enseignants concernés.

En ce qui concerne les élèves d'UPE2A, j'insiste sur l'accueil du matin dans la classe des élèves : ils ne doivent plus venir avec moi le matin mais avec leur professeur et faire l'appel de présence, de cantine, les rituels du matin avec leurs autres camarades. Je dois vérifier les absences car quelques collègues ne pensent pas à les appeler le matin et leur assiduité n'est donc pas suivie. Une autre stratégie afin de tendre vers davantage d'inclusion et encourager les enseignants à considérer les élèves allophones comme pleinement appartenant à leur classe a été d'arrêter de fournir le cahier de correspondance des élèves. Ce cahier, à visée communicative avec la famille existe à raison d'un par classe. A mon arrivée, les élèves allophones en possédaient deux : celui de la classe ordinaire et celui de l'UPE2A. Cela rendait encore plus floue la différence entre classe et dispositifs.

Si certains collègues sont ouverts à l'évolution de leurs pratiques, on se heurte encore à un enseignement frontal peu flexible face aux exigences d'adaptation de l'environnement scolaire. Un enseignant de mon établissement dira, lors de nos entretiens

« On nous balançait des élèves et puis voilà et après on s'adapte en fonction du temps hein mais c'est vrai que je pense que c'est quand même un poids à gérer. [...] Telle

enseignante qui est partie dans une autre école elle dit que ça fait du bien de pas avoir d'inclusion parce que c'est vrai qu'on en a beaucoup eu, ça a changé en plus on a une pression qui monte. Il faut pas inclure pour inclure, inclure pour aider tu vois ? ».

L'inclusion est donc potentiellement vue comme une charge. Il semble alors compliqué de transmettre aux autres élèves de la classe un discours bienveillant et inclusif en faveur des élèves allophones et/ou en situation de handicap. C'est pourtant bien celui-ci qui, en normalisant l'inclusion, permettra aux générations futures de ne plus être dans l'exclusion.

Au-delà de la notion de handicap ou d'élève allophone, changer son enseignement, c'est s'adapter à la variabilité des apprenants et la diversité des styles d'apprentissage, au-delà des étiquettes. Comme le soulignent Stéphanie Tremblay et Catherine Loïselle (2016), il s'agit de ne plus considérer l'apprenant comme déviant de la norme que l'on adapte temporairement pour lui permettre de la toucher du doigt, mais bien de le rendre acteur de ses apprentissages en s'appuyant sur ce qu'il sait faire.

Cela m'amène à présenter la recherche que j'ai menée et sa méthodologie.

I. Méthode de recueil de données

L'objectif de cette enquête, réalisée très tôt, était de prendre connaissance des difficultés rencontrées par mes collègues d'UPE2A pour éventuellement envisager un travail à l'échelle départementale. Mon objectif s'est recentré ensuite sur mon établissement d'exercice qui est déjà un terrain riche en lui-même. Cette enquête a néanmoins permis de formaliser les données liées à ces difficultés et entrevoir la largeur du spectre des troubles décelés.

Après avoir obtenu l'accord du CASNAV de Versailles, j'ai élaboré un questionnaire à destination des enseignants du département des Hauts de Seine dans lequel je travaille. J'ai d'abord expliqué mon projet de mémoire par email, et ai demandé aux enseignants qui accueillaient des élèves relevant selon eux d'une prise en charge ASH (Aide à la scolarisation des élèves handicapés), mais non reconnus par l'institution comme étant en situation de handicap.

Cinq enseignants ont accepté de remplir le formulaire pour un total de neuf élèves concernés. Le questionnaire a été réalisé en ligne sur l'outil googleform. Cet outil m'a permis de recueillir les réponses de plusieurs collègues parfois éloignés de mon établissement.

Le questionnaire est accessible à l'URL suivante :

<https://forms.gle/pfviZUM1jcaKahgD6>

Il s'agissait initialement de mesurer les besoins à l'échelle départementale des besoins et des rapprochements que je pouvais faire avec la problématique formulée dans mon établissement, l'objectif étant que mon travail puisse avoir une utilité pour le CASNAV.

II. Analyse des résultats

II.1. Des troubles parfois méconnus

Dans un tiers des cas, les difficultés des élèves ont été repérées par les enseignants d'UPE2A et n'avaient pas été signalées par les familles ou les services sociaux les accompagnant. Dans un second tiers, des aspects du handicap ont été signalés par les parents, mais l'enseignant d'abord puis d'autres professionnels ensuite (médecins, psychologues, orthophonistes) ont approfondi les diagnostics ou les observations. Cela signifie qu'il faut identifier ces troubles, afin d'apporter une aide concrète. Cela prend du temps, car à l'arrivée, il n'est pas rare de ne pas se formaliser de comportements surprenants de la part des enfants qui vivent de grands changements de vie.

Dans mon expérience, j'attends, certes avec vigilance, plusieurs semaines voire quelques mois avant d'affirmer qu'un élève a des troubles spécifiques. Par exemple, j'ai accueilli cette année un petit garçon rescapé d'un attentat très meurtrier dans son pays d'origine. Ce petit garçon a été mutique plusieurs semaines. Il est difficile dans ces conditions de juger des compétences effectives d'un élève. Au fil du temps, et en ayant connaissance de son passé, ce qui a pu permettre un accompagnement psychologique, il a pu prendre confiance et a montré une très bonne compréhension. Il s'exprime encore peu, seulement quand nous sommes en petit groupe mais avec beaucoup de fluence et une relative richesse de vocabulaire ! Cette lenteur d'identification des troubles peut cependant se cumuler au décalage effectif dans la scolarité (point suivant) et faire prendre beaucoup de retard à l'élève allophone alors que, rappelons-le, la circulaire de 2012 que nous avons vu préalablement nous demande bien de favoriser l'âge comme premier critère de définition de la classe d'appartenance.

Ce qui interpelle les enseignants chez ces élèves en situation de handicap non reconnus par l'institution relève de trois aspects principalement:

- Le comportement : les enseignants évoquent des cris, des lenteurs, mais également des comportements caractéristiques de troubles du spectre autistique sur lesquels les enseignants du département commencent à recevoir des formations :

« Des mouvements répétitifs, des extraits de dessins animés dits à voix haute, des déambulations sur une même trajectoire pendant parfois 15mn, des cris de dinosaures en classe, l'omniprésence de la mort et de la destruction dans son discours en espagnol, un refus très fort du français, des doutes sur son identité parfois: garçon ou chat? »
(Réponse d'une enseignante dans le formulaire à propos d'un élève)

- Les compétences scolaires et la méthodologie : *« lenteur dans la mise au travail, retard en mathématiques ».*
- Les compétences mnésiques et cognitives : *« ne fixe pas les apprentissages dans le temps ».*

Dans un tiers des cas, le handicap (supposé ou diagnostiqué) est à l'origine du parcours migratoire de la famille qui cherche donc une prise en charge médicale de l'enfant. Dans un tiers des cas il n'y est pas lié. Dans le dernier tiers, il est lié indirectement : sont invoquées alors des situations familiales précaires (santé des parents, abandon de l'un des parents) dont on peut penser qu'ils peuvent être liés à des troubles associés (carences affectives dans le cas de l'enfant abandonné par exemple).

II.2. Une scolarisation en décalage

Au niveau des inclusions, on peut observer que près de la moitié de ces élèves sont en inclusion une classe en dessous du niveau correspondant à leur classe d'âge (N – 1) (44.4%) et un tiers en N – 2 (33%). Seulement 2 élèves sur 9 sont dans leur classe d'âge.

Cela représente une différence importante avec les pratiques inclusives des autres élèves d'UPE2A du département. L'enquête ministérielle de 2017/2018 fait, en effet état d'une inclusion à 57,5 % dans la classe d'âge, 33 % en N – 1 et 7 % en N – 2. La scolarisation en N – 2 peut être proposée aux élèves non scolarisés antérieurement (désormais NSA) mais reste ordinairement l'exception.

Cela corrobore l'hypothèse selon laquelle les élèves en situation de handicap *non reconnu par l'institution* ne bénéficient pas de la même qualité d'inclusion que les autres élèves, allophones OU en situation de handicap. On se retrouve cependant avec des élèves d'âge 6^{ème} qui entrent tout juste en CM1, avec la rupture sociale avec les pairs que cela implique. Il est également observé parfois, et cette pratique se constate dans mon école pour les élèves d'ULIS, que les élèves soient considérés avant tout comme *élèves du dispositif* et inclus dans quelques matières selon un système que l'on pourrait qualifier de « à la carte » : mathématiques en CP,

sport en CE2, etc. Ce sont des pratiques qui doivent bien sûr disparaître, partant du principe que si un enfant est inscrit en école ordinaire, il doit, et c'est la loi, bénéficier d'une inscription dans une classe correspondant à son âge (ou avec un écart d'un an).

II.3. Adaptations pédagogiques et pratiques inclusives : freins et moteurs

Les décalages ont plusieurs explications. Ils peuvent être dus à l'équipe enseignante qui freine pour l'inclusion, comme en témoignent ces extraits des enseignants UPE2A de ces élèves, issus de l'enquête :

« Pas facile parce qu'il prend de la place en classe et ne peut quasiment rien faire comme les autres. Mais c'est la dimension affective qui a aidé parce que cet enfant est très attachant »

Dans certain cas, on peut comprendre un souhait de protéger l'enfant d'un bain trop rapide en classe entière de la part de l'enseignant du dispositif :

« Un emploi du temps aménagé a été mis en place, privilégiant les apprentissages en petits groupes avec l'UPE2A plutôt qu'en classe d'inclusion ».

Les élèves dont les difficultés sont les plus lourdes sont ceux qui sont le plus sortis de l'école ordinaire (scolarisation à temps partiel ou très peu de présence en classe d'inclusion).

En ce qui concerne les adaptations mises en œuvre, on peut là aussi regrouper des stratégies :

- Aides matérielles : acquisition ou création d'outils (pâte à modeler, pictogrammes pour communiquer, logiciels et outils numériques)
- Choix d'inclusion : choix de la classe, tutorat par d'autres élèves,
- Dispositifs scolaires : participation aux stages de remise à niveau proposés en fin de vacances scolaires, étude dirigée, Activités Pédagogiques Complémentaires,
- Aides extérieures

II.4. Communication avec la famille

En ce qui concerne la communication avec la famille, elle se fait au moins dans la moitié des cas en français. Lorsqu'il n'y a pas de langue commune entre la famille et l'enseignant (deux cas sur neuf), c'est un membre de la famille qui est sollicité pour servir d'interprète. Bien que je détaille le cas de mon lieu d'exercice ci-après, je précise ici qu'il nous est arrivé de faire

appel à une personne de l'école : personnel de la cantine, auxiliaire de vie scolaire; quand la famille ne pouvait pas aider (ou qu'il était préférable de ne pas y avoir recours dans le cas de suspicion de violences du père sur la mère par exemple).

Cette enquête, bien que restreinte, montre cependant un vrai effort de prise en charge par les équipes pédagogiques.

Certains aspects peuvent être améliorés notamment dans les communications avec la famille. Cette communication, importante dans toute relation triangulaire enseignant – élève – parent, nécessite d'être soignée dans le cas de familles allophones. La compréhension mutuelle peut poser problème et le choix du biais de communication est important. Je pense ici au choix de l'interprète pour les échanges avec les familles. Comme le précisent Isabelle Estève et al. (à paraître, 2019), le recours à un tiers pour assurer l'interprétation rend utopique la traduction fidèle d'un échange et la garantie automatique d'accès au sens. On peut ajouter que celui-ci étant souvent choisi au sein du personnel de l'école (mais pas de l'équipe pédagogique), voire même auprès des autres parents d'élèves, il peut y avoir un problème de compréhension initiale du tiers traducteur, et de confidentialité qui peut par ailleurs affecter le parent. De plus cela n'est pas possible dans toutes les langues.

A propos de cette question du choix de l'interprète, trois exemples concrets issus de mon expérience peuvent illustrer à propos la problématique de la traduction :

- Une maman s'était proposée pour traduire un échange avec une famille arabophone. Elle ne comprenait pas tout ce que disait la famille (arabe différent) ou réinterprétait ce qu'ils disaient (« ils ont dit que ça va, ils sont d'accord », après un énoncé de visiblement plusieurs phrases). Dans ce cas de figure, malgré la bonne volonté de la mère d'élève, l'institution n'est pas en droit d'exiger du professionnalisme dans son interprétation. Cela pose par ailleurs un problème de neutralité et de secret professionnel auquel cette personne n'est pas tenue.
- Une élève de CM2 allophone est l'interprète de la famille dans toute sorte de situation (à l'hôpital, à la CAF, mais aussi lors des rendez-vous à l'école la concernant). Outre l'opinion personnelle que l'on peut avoir sur cette responsabilisation de la part de la famille, il est délicat de transmettre aux parents des observations, éventuellement des informations graves (ce n'était pas le cas dans ce contexte précis) en comptant sur l'élève concerné pour les transmettre à ses parents.

- Nous souhaitons, la psychologue scolaire et moi-même, rencontrer une mère d'élève pour mieux comprendre la situation familiale d'un élève avec des troubles du comportement évoquant une situation familiale instable et/ou violente. Bien que le français de la mère soit restreint, nous comptons sur un petit bagage de vocabulaire et sur la confiance de cette personne en l'institution scolaire pour échanger sans tierce personne. Le père de l'enfant s'est invité au rendez-vous. Il s'est montré menaçant avant le rendez-vous à son encontre. La mère n'a pas pu prononcer un mot. Le rendez-vous a été stérile (pas inutile car l'assistante sociale qui a placé la mère et l'enfant peu après a eu de nouveaux éléments). Dans ce cas de figure, l'interprète n'a pas été choisi et s'est imposé, mais nous aurions pu ne pas être alertés de la situation familiale. Cela aurait donc pu s'avérer particulièrement néfaste.

II.5. Procédure de prise en charge des élèves à besoins spécifiques

Les procédures de prise en charge sont bien comprises par les collègues d'UPE2A du département. Ils rencontrent fréquemment les familles pour les orienter correctement et les aides fournies par l'institution sont utilisées autant que faire se peut (Considérons que dans mon école d'exercice, la psychologue scolaire, la maitre E et la maitre G, respectivement spécialisées dans les troubles des apprentissages et les troubles du comportement, partagent leur emploi du temps sur six écoles minimum et ne peuvent parfois qu'accorder une demi-journée à l'école).

La procédure habituelle lors de la constatation de difficultés particulière qu'un soutien ordinaire ne peut permettre d'étayer comprend différentes phases. La première implique de rencontrer la famille, discuter avec l'enfant de ses difficultés, et présenter les différentes aides qui peuvent être mises en place (en général, aide individualisée, différenciation en classe, tutorat...). L'enseignant complète ensuite une demande de concertation pour le RASED. Cette demande formalise certes les difficultés identifiées mais également les points forts et les points d'appui.

Suite à cette demande et en fonction de la rapidité de réponse des membres du RASED, les maitres spécialisés peuvent proposer une prise en charge, la psychologue peut envisager un travail avec l'enfant si cela semble approprié. Ce travail peut être un bilan cognitif. Celui-ci ne peut se faire sans un échange préalable avec la famille. Selon les résultats de ce travail, la psychologue peut orienter la famille vers différentes structures (Centre Médicopédagogique, Centre Médico-Psycho-Pédagogique). Les résultats peuvent aussi encourager la prise de contact

avec l'enseignant référent qui va aider et conseiller les familles dans leurs démarches auprès de la MDPH, travailler avec les équipes enseignantes, assurer le lien avec l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH, transmettre tout document ou observation de nature à éclairer les besoins de l'enfant, contribuer à l'élaboration du Projet personnalisé de scolarisation (PPS), suivre sa continuité, sa cohérence et sa mise en œuvre, favoriser les échanges et les coopérations entre les différentes structures qui jalonnent le parcours de l'enfant (services médicaux, sociaux, sanitaires, école), réunir, animer et coordonner les Equipes de Suivi de la Scolarisation, remplir le GEVA-Sco¹³, tenir à jour le dossier de suivi de la scolarisation de l'enfant.

Entre temps l'enseignant a pu orienter la famille vers un médecin qui est le seul habilité à l'orientation vers un cabinet d'orthophonie pour un éventuel bilan.

III. Limites observées et perspectives pour l'inclusion

Cette enquête m'a avant tout permis de relever que pour neuf élèves présentés, le « handicap » supposé ou en tout cas les fortes difficultés d'apprentissage n'ont posé de problème pour l'apprentissage du français que pour deux d'entre eux. Le raccourci qui voudrait qu'un élève allophone ayant des troubles des apprentissages ou du comportement doive rester davantage en UPE2A au détriment de son inclusion ne se justifie donc pas. A la question « *le contexte linguistique nouveau renforce-t-il selon vous les difficultés de l'élève ou sont-elles indépendantes ?* », voici des remarques des enseignants qui ont répondu dans le formulaire :

« Non je ne pense pas. Il n'a pas l'air perturbé de ce contexte. Il pense que je le comprends et semble comprendre ce que je lui dis. »

« Langue [maternelle] dure, contexte plus apaisé donc rapides progrès dans la confiance »

« Je pense que c'est indépendant. L'élève est entrée dans la langue française comme les autres élèves d'UPE2A et les difficultés persistantes (d'ordre cognitives et non encore très bien définies compte tenu du retard de la mise en place du dossier MDPH) sont liées au handicap même. Exemple: mémorisation des mots à l'écrit, vitesse d'exécution des tâches, articulation... »

« Au début oui, mais il a appris vite. Difficile de savoir ce qui est lié à la langue ou au handicap »

Voici ce qui a été néanmoins observé par une enseignante pour un enfant :

¹³ Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation

« Je pense que ça a augmenté une angoisse très forte. Il a exprimé son rejet de ce monde étrange dans lequel il ne comprenait rien et dans lequel les autres étaient forcément méchants »

Malgré l'intérêt des remarques et situations que j'ai pu relever, le maigre retour ne permet pas de généraliser les observations. Je sais, pour avoir échangé avec d'autres collègues en fin d'année scolaire, que bien d'autres situations auraient pu être rapportées.

J'ai également été confrontée à un manque de retour de l'Inspection du CASNAV. L'inspectrice souhaitait initialement être ma directrice de stage mais sans échanger directement avec moi. Le travail que je projetais a donc été freiné (et mon autorisation de stage a dû être renouvelée, reculant les délais pour mettre en œuvre le travail de recherche). Je souhaite toujours échanger avec le CASNAV pour travailler autour des problématiques d'inclusion à l'échelle départementale. Cela sera probablement possible car l'INSHEA (L'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés) développe un partenariat avec le CASNAV et des modules de formation à destination des enseignants d'UPE2A.

Nous allons affiner l'analyse avec l'étude de mon lieu d'exercice et des interactions qui y ont lieu.

Chapitre 4 : Le cas d'un établissement scolaire

I. Présentation de l'équipe pédagogique

Les enseignants de l'école ont un profil hétérogène. Cependant, aucun d'entre eux n'avait connaissance de la présence de deux dispositifs d'accompagnement des élèves comme l'ULIS et l'UPE2A à leur arrivée.

Bien que tous n'aient pas choisi l'établissement, tous ont décidé d'y rester (sauf deux collègues, l'une stagiaire et l'autre à titre provisoire qui auront une autre affectation en septembre).

	Ancienneté dans le métier	Ancienneté dans l'établissement	Nombre d'élèves inclus en 2018/2019	Perspective 2019/2020
<i>PE-A</i>	6 mois	6 mois	2 élèves d' UPE2A	Départ
<i>PE-B</i>	17 ans	17 ans	2 élèves d' UPE2A	Pas d'inclusion

<i>PE-C</i>	4 ans	4 ans	2 élèves d' UPE2A / 1 élève d' ULIS	1 élève d'UPE2A Travail en projet ¹⁴
<i>PE-D</i>	15 ans	9 ans	1 élève d' UPE2A / 1 élève d' ULIS	2 élèves d'ULIS
<i>PE-E</i>	3 ans	1 an	2 élèves d' UPE2A	Départ
<i>PE-F</i>	3 ans	8 mois	1 élève d' UPE2A / 2 élèves d' ULIS	3 élèves UPE2A / 3 élèves d'ULIS Travail en projet
<i>PE-G</i>	12 ans	9 ans	1 élève d' UPE2A / 1 élève d' ULIS	Pas d'inclusion
<i>PE-H</i>	12 ans	9 ans	1 élève d' UPE2A/ 1 élève d' ULIS	2 élèves d'ULIS Travail en projet

II. Méthode de recueil de données

L'objectif des entretiens que j'ai mené avec ces enseignants est de recueillir les représentations afin de définir les axes d'approche les plus pertinents dans le cadre de l'accompagnement à l'inclusion. Boutanquoi (2008) cite Abric pour qui différentes pratiques sont influencées par les représentations, et que ces représentations peuvent évoluer si l'on modifie les pratiques. Boutanquoi tempère cela, car si la question des représentations sociales est intéressante notamment dans le champ de la protection de l'enfance dans l'article de Boutanquoi, la vision d'Abric peut être réductrice. Il ne s'agit pas de définir les bonnes et les mauvaises pratiques et de pointer du doigt les propos erronés et féliciter les bons. Nous avons besoin de comprendre les représentations des enseignants face à la question de l'inclusion afin de proposer des solutions au problème qui nous occupe ici : l'inclusion des élèves allophones, à fortiori avec des problèmes d'apprentissage.

L'entretien vise à recueillir les représentations concernant les élèves à la fois d'UPE2A et d'ULIS. En effet, bien que ce soit particulièrement l'inclusion des élèves allophones, et plus spécifiquement les élèves allophones ayant des troubles ou un handicap non reconnu par

¹⁴ Par *travail en projet*, on comprendra entre l'enseignant de la classe et l'enseignant du dispositif, par la création de séquences par exemple.

l'institution qui nous intéresse, l'inclusion dans l'école concerne également le dispositif ULIS. Or, les représentations relatives aux ERIH, comme nous l'avons vu avec les travaux de Geraldine Suau, peuvent avoir des répercussions sur les élèves allophones. Le développement du projet ingénierique, comme nous le verrons dans le déroulement du mémoire, implique de ne pas se limiter à une case définie, car les frontières tendent à se fondre lorsque l'on s'applique à inclure véritablement les enfants.

Il a été imaginé en premier lieu de réaliser un questionnaire anonyme que les enseignants de l'établissement cible auraient complété seuls, cela dans le but de retirer la variable de ma présence. Je fais partie prenante de l'équipe et y suis impliquée, ce qui peut modifier le discours des personnes interrogées. Lors d'un entretien test avec une collègue présente à mi-temps, j'ai réalisé que retirer la variable « anonymat » pouvait desservir l'honnêteté des réponses. Les échanges sont bons avec les collègues, et les questions qui étayaient ma recherche ont émergé en connaissance des discours circulants. Lors de cet entretien, les réponses étaient très spontanées et enrichies de réponses non verbales telles que des soupirs, des exclamations et des approbations véhémentes qui appuyaient la réponse verbale.

Ces entretiens constituent donc un recueil adapté à mon terrain, et non pas un recueil exhaustif. Il rend compte des discours circulants sur les élèves allophones et les élèves porteurs de handicap dans cet établissement.

La question 8 (cf. trame d'entretien, Annexe 2) peut paraître déplacée, notamment au niveau des relances, mais correspond à des préoccupations entendues lors des échanges en salle des maîtres par exemple. Il est nécessaire de les faire émerger.

J'ai rencontré chaque enseignant individuellement pour un entretien semi-directif.

Les trois premières questions me permettent de mesurer le choix des individus et donc de l'équipe, de travailler dans un établissement comportant deux unités pédagogiques (UPE2A et ULIS) impliquant donc une forte inclusion.

Les questions suivantes me permettent d'appréhender la posture des enseignants au regard des instructions officielles, leur appréhension de l'inclusion en pratique et leur organisation personnelle.

Les questions 8, 9 et 10 me permettent de mesurer leur rapport aux dispositifs UPE2A et ULIS et les besoins ressentis quant à l'inclusion.

Les questions 11 et 12 visent à verbaliser les opinions quant à l'accueil en classe des élèves allophones et porteurs de handicap.

Enfin, je cherche à relever le point de vue de mes collègues quant à l'organisation de l'inclusion : préfèrent-ils une organisation comme la nôtre, à savoir que les élèves relevant des dispositifs UPE2A et ULIS sont répartis dans toutes les classes, ou préféreraient-ils une organisation dans laquelle un enseignant est référent dans chaque niveau et accueille tous les élèves en inclusion ?

III. Analyse des représentations des enseignants ¹⁵

III.1. Introduction

Afin de rendre compte des entretiens, l'analyse qui s'est avérée la plus pertinente, en raison du faible nombre de sujets et de l'éventail des questions, a été l'analyse thématique afin de mettre en évidence les convergences/divergences des différents discours.

Les entretiens se sont déroulés lors de la pause méridienne, ou après l'école, dans les classes des enseignants. Les échanges étaient détendus. Il est arrivé, pour deux entretiens, d'être pressé par le temps (exercice incendie, réunion avec des parents).

III.2. Des Dynamiques inclusives...

Lors des entretiens, des propositions enthousiastes ont été formulées. A la question « quel sentiment génère en vous l'arrivée d'un nouvel élève en inclusion », certaines propositions évoquaient un nouvel élan, de l'intérêt, un déclencheur stimulant :

« De l'enthousiasme oh oui l'arrivée d'un élève c'est toujours un plaisir »

« Au contraire découvrir des nouvelles façons de travailler c'est chouette ça me plaît bien et puis parler une autre langue j'aime bien ça passe par l'anglais c'est chouette parce que je le parle après les autres langues ça passe plus par le corps mais j'aime bien aussi ».

Il faut malgré tout conserver à l'esprit que cet enthousiasme et cet intérêt ne doivent pas être contre-productif. Si l'approche interculturelle est un biais d'approche des apprentissages qui peut être encouragée, elle peut dévier vers une forme de stigmatisation ou de folklorisation de la culture d'origine. En effet, certains chercheurs (Mottet & Bolzman, 2009) évoquent le risque, malgré une volonté intégrative louable, de cristalliser les représentations liées à l'origine

¹⁵ Cf. grille d'entretiens en annexe 2

des élèves allophones dans les représentations, notamment touchant à des aspects de la culture comme l'habillement, la musique, la cuisine ou encore les traditions.

Nous avons manqué de temps en cette fin d'année scolaire, mais tous les enseignants étaient prêts à me laisser la classe ou à travailler en co-intervention pour préparer des séances accessibles à tous les élèves. Les enseignants qui se sentaient pressés par la fin d'année ont accepté de travailler dans cette perspective pour l'année scolaire 2019/2020.

III.3. ...aux postures résistantes

Voici les positions des enseignants à l'affirmation « **inclure (des élèves d' UPE2A vs des élèves d' ULIS), ce n'est pas mon travail** » :

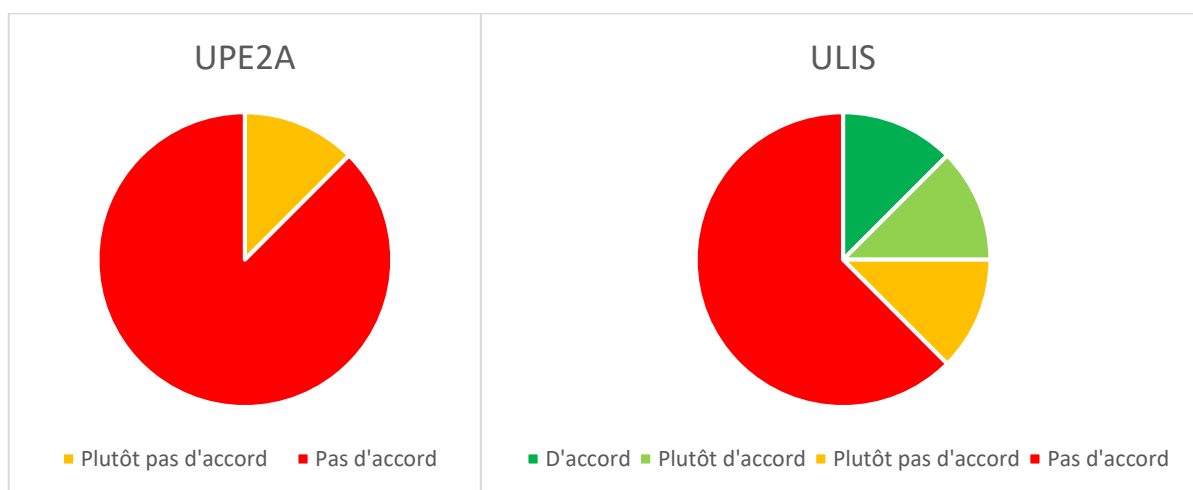


Figure 1

Bien que la différence soit faible, les avis concernant le rôle de l'enseignant dans l'inclusion des élèves d'ULIS est plus réservée (Fig.4). Tous les enseignants s'accordent sur l'accueil des élèves d'UPE2A, mais un quart des enseignants interrogés pensent que ce n'est pas leur travail d'inclure les élèves d'ULIS, avec les justifications que nous avons vu ci-après.

Notons d'abord que la distinction intégration/inclusion n'est correctement faite (ou s'en approche) que par un enseignant sur huit :

« *Inclusion tu vas donner les moyens et intégration tu vas juste faire entrer dans la classe* »

Les autres réponses proposent d'autres explications ou alors aucune distinction :

« *L'inclusion pour moi c'est dans une classe d'accord et l'intégration c'est plus large ça va plus dans le social* »

« Alors intégration ça me semble être moins fort qu'inclusion donc intégration à mon avis je peux avoir un élève de temps en temps dans ma classe et inclusion il participe à beaucoup plus de matière et il est presque dans ma classe tout le temps »

Dans un cas, la distinction est correcte (et imagée) mais les mots sont inversés :

« L'intégration pour moi c'est se mélanger /// comme un liquide tu vois /// alors que l'inclusion j'ai l'impression que c'est une bulle dans le liquide je sais pas comment te dire l'image ».

Ce manque de précision peut être interprété comme un désintérêt concernant cette question, car les différentes instructions officielles en rapport sont transmises par voie hiérarchique et signées par les enseignants.

Nous avons pu isoler plusieurs thèmes récurrents, comme la peur de l'inconnu, et la crainte que l'inclusion ne soit trop coûteuse.

La peur de l'inconnu se caractérise par l'appréhension d'une nouvelle dynamique dans la classe, la crainte de ne pas avoir les compétences requises par les spécificités de l'élève à accueillir :

« Du stress je pense tant que je ne connais pas l'enfant »

« ULIS ça me fait très peur Je ne sais pas du tout si je saurais faire »

Le coût supposé de l'inclusion s'applique à différents pôles. Les enseignants évoquent par exemple un coût en matière de temps. L'inclusion leur demanderait un temps qu'ils ne pourraient alors pas consacrer aux autres élèves de la classe. On peut lire dans ces propos une opposition constante faite par l'enseignant entre sa classe et l'élève étranger à la classe, qui arriverait comme une feuille blanche, et pour qui il faut tout mettre en place.

« Moi ce qui me gêne dans ce cas-là c'est que je vais devoir passer beaucoup de temps avec lui alors qu'il y en a un peut être qui est en très grande difficulté mais il est pas ULIS »

Ils invoquent également un coût énergétique. Le travail demandé par l'aménagement, l'effort que demande l'élève, c'est trop à envisager dans certains cas. Dans le deuxième extrait ci-dessous, on peut comprendre que ces enfants ne sont pas considérés comme élèves.

« J'aimerais adapter sur les exigences du moment mais comme je débute j'ai besoin de mettre de l'énergie dans la gestion de classe »

*« *nom élève* enfin y'a pas que lui mais c'est des enfants qui sont compliqués qui sont pas forcément élèves alors que moi y'a quelques années ils étaient entre*

guillemets élève bon y'avait quelques difficultés retard et tout mais y'avait pas ce côté comportement difficile maintenant ça se rajoute c'est fatiguant »

On retrouve finalement la question du coût matériel et la rupture de la routine maîtrisée (presque de la zone de confort). A son arrivée, l'élève a droit comme les autres à ses cahiers, et tout le matériel nécessaire (l'école ne demande aux parents que le contenu de la trousse). Les classes de CP fonctionnant avec une méthode commune, elles sont pourvues d'outils créés dès le début de l'année qui vont suivre les enfants toute l'année :

« Il faut que je refasse un cahier que j'organise que je photocopie les choses avant parce que sinon bah il va rien comprendre voilà c'est pas le fait qu'il soit allophone ou pas allophone en fait. »

« C'est plutôt perturbant dans ta routine, faut que je lui fasse des fiches de sons heu faut que je récupère »

Ces résistances sont gérées par les enseignants de différentes manières.

Dans certains cas, ils les affrontent et réalisent que l'inclusion se déroule bien. D'autres manifestent de l'évitement, et se déresponsabilisent des difficultés ressenties. Dans les extraits d'entretiens ci-dessous, on repère bien le cloisonnement qui est fait par l'enseignant entre la pratique qu'il estime légitime et ce qu'il considère comme excessif, soit parce que cela ajoute aux exigences institutionnelles, soit parce que cela vient perturber un fonctionnement bien instauré.

« L'inspectrice elle m'a dit qu'on inclus pas assez ça me fait rigoler moi je trouve déjà heu je trouve ça aberrant la charge de travail pour la référente parce qu'elle a d'autres élèves moi je trouve ça trop lourd en plus ce système tu as l'impression que c'est inclure pour inclure »

*« Moi je pars du principe que si on inclut un élève en ULIS on peut pas non plus tout adapter parce que sinon on fait de l'ULIS ça sert à rien à un moment même si on fait de l'étayage et qu'on adapte faut qu'ils soient capable de suivre dans un groupe classe sinon c'est une inclusion virtuelle c'est comme si moi l'année prochaine on me dit tiens je vais te redonner *nom de l'élève* en maths je veux dire en phono je veux bien jusqu'à un certain point mais en maths non faut qu'il y ait un moment il reparte en arrière, il progresse et hop mais faut que ce soit justifié/Pas inclure pour inclure, inclure pour aider tu vois ? »*

L'inclusion est ici vue comme une aide proposée à l'enseignant d'ULIS. Inversant les rôles. L'élève est responsable, dans ces propos, de sa propre réussite. L'enseignant serait donc là pour le récupérer quand il est prêt :

« En plus il arrive au moment où t'as fini avec les sons simples et t'arrives dans les sons complexes en plus nous on suit une méthodologie enfin la méthode des alphas donc on on on a tendance à mettre le paquet au début d'année surtout pour que les enfants ils fassent le lien entre ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent et quand un élève a pas ça et que nous on y fait quand même beaucoup référence après on est un peu dégouté »

« Ce que je considère pas être mon travail c'est de différencier à ce point quand on me demande de trop différencier et que ça sort complètement du scope je trouve que c'est pas mon travail »

III.4. Des représentations différentes selon les situations

Les réactions aux différentes représentations sont elles aussi très révélatrices de la conception de l'inclusion parfois en décalage par rapport à ce vers quoi il faudrait tendre, mais souvent complètement inégales entre les représentations liées aux élèves d'UPE2A ou d'ULIS.

« L'inclusion représente une surcharge de travail »

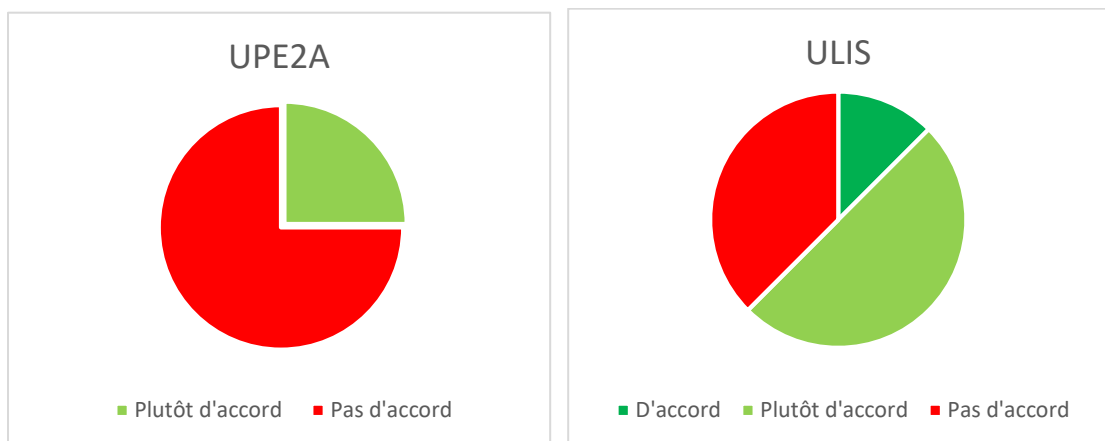


Figure 2

Il est intéressant de constater que l'inclusion des élèves d'ULIS suscite encore la crainte de voir augmenter la charge de travail (Fig.1). Il semble important de montrer aux enseignants qu'un aménagement des apprentissages pour les rendre accessibles à tous, et non pas en adaptant individuellement en ciblant le manque de l'élève, permettrait de gagner un temps

précieux de préparation et n'impliquerait pas un coût supplémentaire après un temps d'adaptation correspondant à l'élaboration des outils ou la formation personnelle.

Je note également que l'enseignante d'ULIS propose, comme moi, d'aider à préparer les séances et d'y assister en co-intervention.

« Je ne suis pas formé, j'ai peur de ne pas être à la hauteur »

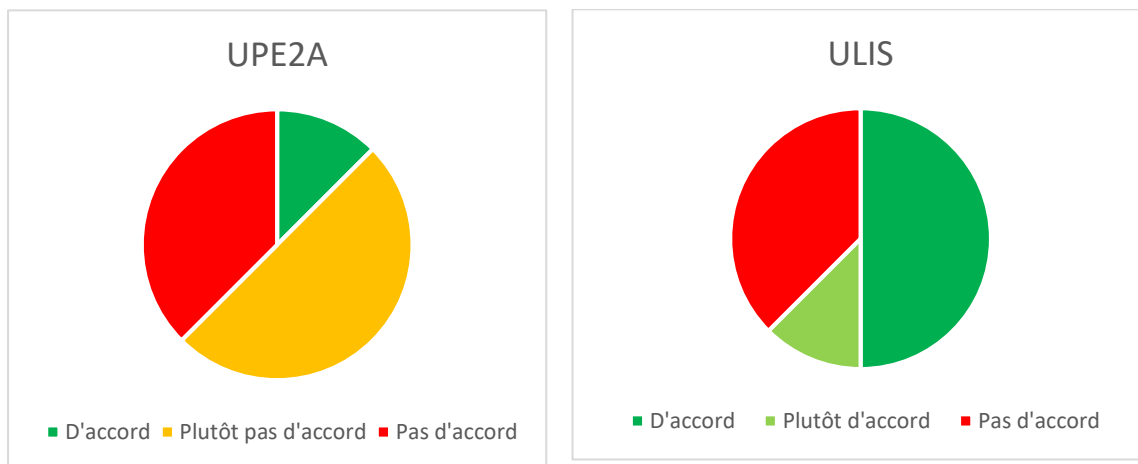


Figure 3

Nous pouvons constater que concernant l'inclusion des élèves d'ULIS, la perception d'un besoin de formation spécifique est important (Fig.2). Cela ne concerne pas les élèves allophones. Les enseignants invoquent pour expliquer cela une meilleure compréhension des besoins et de la communication avec les élèves d'UPE2A. Concernant les élèves d'ULIS, il y a une crainte de problématiques relevant du cadre médical que les enseignants ne peuvent pas connaître.

« J'ai peur d'être jugé si l'élève ne progresse pas »

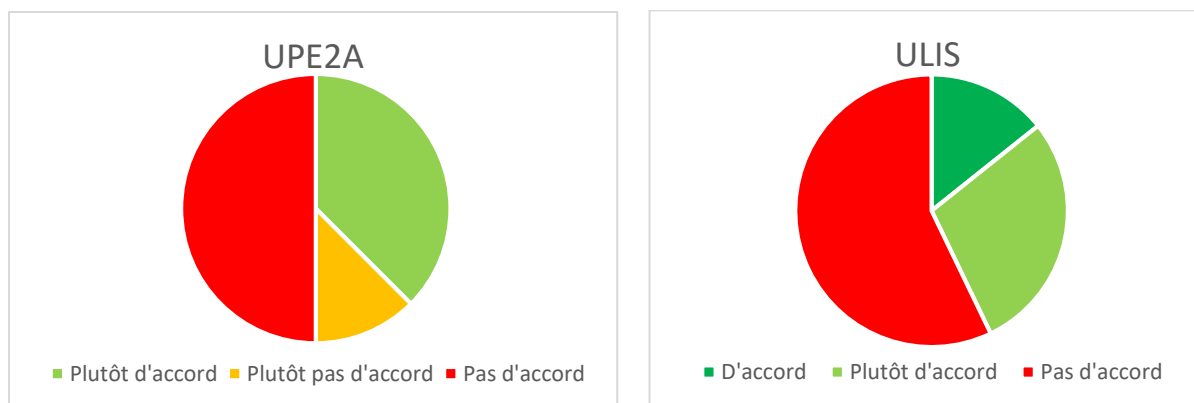


Figure 4

Les résultats sont ici comparables (Fig.3). Les enseignants ont des craintes quant au résultat de l'inclusion, et que la lenteur ou l'absence de progrès potentiel leur soit reprochée.

Notons qu'une enseignante a précisé que cette crainte concernait tous les élèves étant donné qu'elle débute.

« L'inclusion n'est pas justifiée »

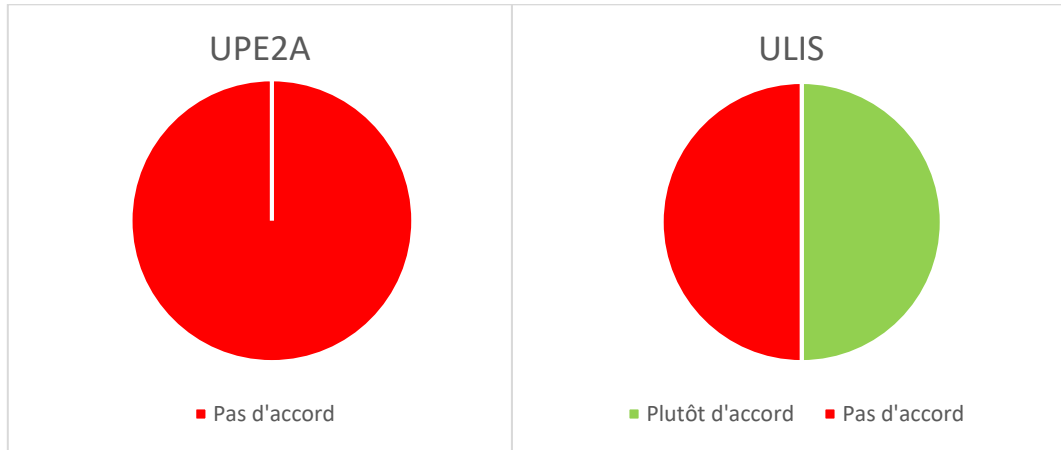


Figure 5

Voici la différence la plus nette dans les représentations. Alors que l'inclusion des élèves allophones n'est pas (plus) mise en cause, la moitié des enseignants interrogés conditionne la justification de l'inclusion (Fig.5), c'est-à-dire que sans être franchement d'accord avec l'affirmation, ils l'approuvent pour certaines situations.

Lors des entretiens, cela est justifié par le manque de moyens, l'absence d'aide en classe ou le manque de connaissance. Cependant, lorsqu'une formation sur l'inclusion (sur le temps de travail) a été proposée, peu d'enseignants ont souhaité la suivre.

IV. Observations de terrain

Mon expérience montre que les élèves allophones sont accueillis plus volontiers dans les classes que les élèves d'ULIS. Cela se vérifie à l'issue de ces entretiens. Leur présence n'est pas remise en cause et les enseignants verbalisent en général un a priori positif sur les élèves allophones ; en revanche les pratiques pédagogiques réellement inclusives ne sont pas nécessairement liées à ces représentations. Les élèves participent globalement aux mêmes activités que les autres enfants de la classe avec parfois un tuteur en la personne d'un camarade de classe. Toutefois, les matières d'inclusion sont inégales. Alors que certains enseignants feront participer un élève à toutes les activités, d'autres sélectionneront non pas les matières mais certaines séquences auxquels ils acceptent de faire participer l'élève. Il faut user de diplomatie pour imposer un emploi du temps régulier.

Les élèves d'ULIS inquiètent davantage les enseignants dont la crainte d'être démunis influe directement sur la prise en charge. Il se trouve que l'enseignante d'ULIS, nouvellement nommée, prend à cœur de faire évoluer le dispositif qui fonctionnait alors encore comme une CLIS. Ayant participé à faire évoluer mon dispositif à mon arrivée dans l'école (en poursuivant le travail fait par ma prédécesseure), j'ai pu observer une amélioration rapide des représentations concernant l'inclusion des élèves allophones.

Qu'en est-il des élèves allophones présentant des troubles des apprentissages ? Ils ont été cités dans les entretiens et ce sont les élèves pour lesquels l'inclusion est la plus compliquée. Je me heurte alors à un mur que je ne sais comment déconstruire, étant la première démunie car tout est à faire pour l'accompagnement de l'élève. Lors de l'accueil d'élèves allophones ayant des difficultés plus spécifiques, les enseignants sont davantage démunis et réticents à garder l'élève en classe. C'est d'autant plus vrai dans le cas d'élèves dont les compétences réelles relèvent de deux années ou plus sous leur classe d'âge.

Comme nous l'avons dit au début de cette partie, l'objectif n'est pas de pointer du doigt les mauvaises pratiques et les bonnes, ni de dénoncer les représentations supposées inappropriées des enseignants. Selon Boutanquoi (2008), il ne faut pas réduire les pratiques des enseignants à leurs représentations sociales :

- Les représentations ne sont pas justes sociales mais aussi affectives (l'auteur s'appuie ici sur travaux de Moscovici et Jodelet). Certains enseignants aux discours opposés à l'inclusion ont eu récemment des élèves difficiles, voire, dans un cas, violent.
- L'entretien est une source limitée car les enseignants vont émettre la définition qu'eux donnent, à un moment donné. Il s'agissait de la fin de l'année, après les inspections. Il serait intéressant d'avoir les mêmes échanges à la rentrée de septembre ou après avoir valorisé des pratiques particulièrement novatrices.
- Seuls les éléments saillants des représentations sont lisibles dans leurs propos
- Les pratiques ne sont pas réductibles à des actes

Il s'agit donc bien de mieux comprendre les besoins pour accompagner au mieux une inclusion qui est ordonnée par la loi et n'est pas un frein au fonctionnement ordinaire d'une classe.

Partant de ces constats, il était intéressant de développer dans cette école, compte tenu des possibilités qu'offre ce terrain, un accompagnement à l'inclusion dans les classes. Cependant, la problématique portant en particulier sur le cas des élèves allophones avec des troubles des apprentissages, le champ d'action était restreint et pouvait devenir contre-

productif : en travaillant exclusivement sur l'inclusion de trois élèves, le risque était de compromettre l'inclusion des autres apprenants. Plutôt que de favoriser l'inclusion d'un petit groupe d'élève définis par des critères de performance ou de niveau linguistique, il semble judicieux de se pencher sur l'inclusion dans une dimension plus globale. En effet, cela bénéficierait dans ce contexte bien précis à l'ensemble des élèves détachés de leur classe de manière plus ou moins fréquente, et, idéalement à l'ensemble des élèves de la classe.

Partie 2 : Expérimentation pédagogique inclusive

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, c'est toute l'appréhension de l'inclusion et donc de l'enseignement qui pourrait s'enrichir de nouvelles pratiques innovantes. Il existe des travaux et des expérimentations dans l'enseignement supérieur, voire le secondaire qui visent à réduire les inégalités face aux apprentissages en favorisant une inclusion plus efficace. Parmi ces pédagogies nouvelles et inclusives, on pourra retenir des pratiques qui ne se concentrent plus sur la différence de tel élève qu'il faudrait gommer ou camoufler mais sur la prise en compte des obstacles avant qu'ils ne bloquent, ou que la différence ne se manifeste par un échec : il s'agit donc de préparer le cours en pensant à diverses approches et aides, disponibles pour tous, puisque tout un chacun peut ressentir à un instant spécifique de son parcours, un décalage ou un handicap par rapport au groupe. C'est par ce constat que mon expérimentation s'est inscrite dans l'objectif d'accompagner les enseignants vers une pédagogie inclusive. Nous allons voir comment.

Chapitre 1 : de nouveaux concepts au service de l'accessibilité

I. La conception universelle des apprentissages

Cette approche, également appelée pédagogie universelle ou *Universal design for learning*, s'appuie sur les principes de l'accessibilité dans l'architecture transposés à l'éducation.

Dans notre environnement quotidien, il nous semble normal d'utiliser des portes automatiques, des escalators, des rampes d'accès. Dans les ascenseurs nous voyons les chiffres écrits en braille. Dans la rue, les trottoirs sont abaissés. Lorsque le feu piéton passe au vert, un signal sonore se fait entendre. Une ligne surélevée indique le bord du quai de gare. Même si les résultats selon les villes sont inégaux (Grenoble serait la ville de France la plus accessible selon le baromètre APF 2018, et Paris et Marseille les moins bien équipées), il y a une normalisation de ces infrastructures qui servent à tous.

C'est parce que cette adaptation n'est pas ciblée, mais anticipe les besoins que tout un chacun peut un jour ressentir que l'on parle de *conception universelle*. Si l'on se réfère à la définition du Conseil de l'Europe (2009), il s'agit de la prévention des besoins des personnes,

quels qu'ils soient, au moment de la conception d'un environnement. En anticipant ces besoins on garantit l'autonomie de tous les individus.

A l'instar des rampes d'accès, aménagement de voirie ou aménagement intérieur, il s'agit de repenser l'environnement éducatif, pas seulement physique mais également cognitif, afin de le rendre accessible à tous. Tous les élèves ont donc accès aux aménagements s'ils en ressentent le besoin, comme tout le monde utilise l'escalator plutôt que l'escalier.

Comme l'expliquent Luna Bergeron et al. (2011), plutôt que de différencier à partir d'un chemin unique, « *la pédagogie universelle mise sur l'accès à une multitude de chemins susceptibles de répondre aux besoins individuels d'une diversité d'élèves* ».

1.1 Une approche centrée sur la Zone Proximale de Développement

Cette approche prend en compte les intelligences multiples. L'un de ses piliers est de reposer sur la théorie de la Zone Proximale de Développement, décrite par Lev Vygotski en 1934.

Elle suggère que les enfants apprennent mieux et résolvent davantage les problèmes accompagné d'un pair plus expérimenté, d'un parent ou d'un enseignant, plutôt que d'un enfant du même niveau cognitif.

La zone proximale de développement est déterminée par

« la disparité entre l'âge mental, ou le niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant quand il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration » (Lev Vygotski).

Ce concept est particulièrement intéressant à prendre en compte dans le cadre de l'enseignement du FLSco aux élèves allophones car l'orientation du projet éducatif de l'élève ne va pas seulement s'appuyer sur les acquis, mais sur la marge de progression de l'enfant, en coopération avec les autres élèves de sa classe. Ces moments de coopération sont des situations de langage extrêmement importantes durant lesquels l'élève allophone teste et valide les nouvelles connaissances afin de pouvoir les réutiliser de manière autonome.

En recherchant constamment la zone appelée aussi zone proche, c'est-à-dire la situation dans laquelle l'enfant progresse avec étayage, elle permet de ne pas revoir à la baisse les attentes en matières de compétences et connaissances. Si l'on s'appuie sur cette mince frontière entre ce que l'élève sait faire seul et ce qu'il ne sait pas faire du tout, on permet plutôt d'ajuster les

méthodes et le degré de défi perçu aux aptitudes et aux habiletés de chacun, tout en respectant l'intégralité des compétences visées dans un cours.

Ainsi, la Conception Universelle des Apprentissages (dorénavant CUA) peut permettre de faire émerger de nouveaux talents, des points forts, en favorisant l'accès à des élèves qui auraient pu, dans d'autres cas, se voir exclus.

Elle me semble être une piste intéressante dans le cadre de la problématique de mon mémoire. Elle permet d'encourager une accessibilité pour tous afin de favoriser par l'inclusion des élèves allophones le développement des connaissances en FLSco. Au regard des discours circulants chez les enseignants dont nous avons pris connaissance dans le chapitre 4 de la première partie, il me semble pertinent de mettre en place une expérimentation pédagogique qui permette d'accompagner les enseignants dans leurs pratiques inclusives. Le rôle de dispositifs tel que l'UPE2A et l'ULIS trouve tout son sens dans cet accompagnement, plutôt que dans la sortie systématique de l'élève de la classe.

1.2 Application des trois principes de la CUA à l'enseignement en école élémentaire

Très développée au Québec, la CUA se base sur trois lignes directrices.

L'enseignant offre dans son cours plusieurs moyens de représentation (c'est-à-dire de perception, langagier et de compréhension de la tâche à accomplir), d'action et expression (actions physiques, fonctions exécutives) et finalement plusieurs moyens d'engagement (éveiller l'intérêt, soutenir l'effort, encourager l'autorégulation).

Il existe peu de travaux portant sur la conception universelle des apprentissages dans l'enseignement primaire ou secondaire. Les expériences disponibles dans les différents travaux sont surtout développées à destination d'un public issu de l'enseignement supérieur. Si des similitudes sont existantes, il faut repenser les exemples concrets proposés par les personnes chargées de ce projet au Centre de Recherche pour l'Inclusion Scolaire et Professionnelle des Etudiants en Situation de Handicap (CRISPESH), à savoir Stéphanie Tremblay, Paul Turcotte et Florence Lebeau. En effet leurs propositions concernent un public universitaire. Il faut prendre en compte les compétences attendues et atteignables en école élémentaire.

Les trois principes qui régissent la démarche que nous avons cités au préalable, instigués par le Center for Applied Special Technology (2011) sont applicables en école élémentaire. Ils sont détaillés en annexe 3.

Le premier concerne les différents moyens de représentation, en variant par exemple les supports de présentation (visuel, tactile, auditif). Il peut s'agir également d'utiliser des alternatives au texte : langages mathématiques, symboles, cartes mentales, etc. Enfin on encourage la réactivation des connaissances préalables des apprenants. Le défi principal de cet axe est la diversité des supports disponibles en classe. L'accès aux technologies n'est pas le même en école publique. Cependant, l'accès aux tablettes, à internet se démocratise.

Le second principe suggère de fournir plusieurs moyens d'action et d'expression. On entend par là de laisser la possibilité à l'apprenant d'exprimer sa maîtrise de la compétence acquise par différents biais, que ce soit sur le plan physique (en variant les méthodes de réaction et d'interaction), sur le plan de l'expression et de la communication (en permettant de produire les travaux sur différents supports) et sur le plan des fonctions exécutives (en encourageant l'autoévaluation par exemple ou encore la planification du travail à réaliser). Bien que quelques suggestions n'étaient pas réalistes en contexte élémentaire, il reste assez aisé de transposer cela aux exigences en terme de programme scolaire.

Le troisième principe vise à fournir plusieurs moyens d'engagement afin de solliciter et maintenir l'intérêt des apprenants. Il est conseillé pour cela de développer des activités variées avec des mises en situation concrètes, soutenir les efforts par divers encouragements ou encore aider à l'évacuation du stress pendant les examens. Cette dernière donnée concerne les étudiants. Pour les élèves du primaire, on peut envisager des activités pour canaliser les émotions, évacuer la tension, le besoin de se défouler.

La limite que je pourrais néanmoins poser est que la CUA telle qu'elle est présentée laisse surtout le choix aux apprenants. Or, les élèves d'âge élémentaire n'ont pas encore le recul nécessaire pour faire la différence entre ce qu'ils aimeraient manipuler, ce qui les amuserait de manipuler et ce qui serait réellement effectif pour l'apprentissage. Il est du devoir de l'école de les inciter à tester différents outils, différents biais d'expression, de réception, afin de développer les stratégies d'apprentissage qui leur correspondent le mieux.

Dans le cadre de la CUA, la préparation d'ateliers invoquant différentes méthodes de travail est pour cela intéressante. En faisant tourner les groupes, l'enseignant a la possibilité d'observer les points d'appui et de réussite des élèves et les lui faire verbaliser.

Si l'on se réfère aux travaux d'Elisabeth Issaieva (2013), les représentations des enfants de fin du primaire quant à l'intelligence sont très segmentées et solides : soit les enfants considèrent que l'intelligence est une qualité innée (la majorité), soit qu'elle peut se développer.

Une troisième conception se développerait en fin du primaire dans laquelle l'intelligence ne dispense pas d'efforts et de travail. Les commentaires des enseignants ou des parents tels que « *cet élève a des facilités / il comprend vite* » ou encore « *celui-ci est lent / ne fournit pas assez d'efforts* » peuvent bloquer les enfants dans les représentations qu'ils ont de leur propre intelligence. La CUA n'étant pas une pédagogie à proprement parler elle peut s'enrichir des pratiques que l'on peut observer en situation de classe inversée ou du travail en prenant en compte les intelligences multiples. En effet, la diversité des approches et des supports permet aux élèves d'appréhender leurs forces, qu'elles soient visuelles, auditives, kinesthésiques etc. En facilitant la connaissance qu'il a de ses points fort, elle encourage l'élève dans la prise de confiance en soi (Dossier du CAPRES, 2015).

La Conception Universelle des Apprentissages sera la base de la conception des séances que je proposerai aux collègues dans le cadre du développement des stratégies inclusives à destination de tous les élèves. Les apprentissages doivent viser les éléments requis par les programmes de l'Education Nationale. Les compétences sont évaluées et répertoriées dans le Livret Scolaire Unique (désormais LSU). Lors de notre formation d'enseignant, on nous explique que la différenciation pédagogique consiste à créer différents parcours pour un même objectif. Les élèves sont souvent tous soumis à exactement la même évaluation, même s'ils ont bénéficié d'aménagements durant les activités d'apprentissage. Nous allons voir que l'évaluation est compatible avec une visée inclusive et universelle des apprentissages.

II. L'évaluation et la conception universelle des apprentissages

Nous allons dans un premier temps définir les types d'évaluation en nous appuyant sur le document édité par la Fonction Publique de l'Ontario, au Canada.¹⁶

Il va s'agir dans un premier temps d'évaluer pour préparer l'apprentissage, c'est l'évaluation au service de l'apprentissage : l'enseignant évalue l'élève mais il peut être justifié d'évaluer le profil de la classe, les besoins particuliers, les ressources de chacun.

L'évaluation en tant qu'apprentissage vise à accompagner l'élève dans son autoévaluation et autorégulation. Où en est-il dans le chemin qui le mène à son objectif ?

¹⁶ <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/LearningforAll2013Fr.pdf>

Enfin, l'évaluation de l'apprentissage est une évaluation sommative qui vise à mesurer le positionnement de l'élève par rapport à l'objectif d'apprentissage en fonction d'une liste de critères.

Dans le cadre d'une conception inclusive et universelle des apprentissages, c'est l'évaluation au service de l'apprentissage qui retiendra davantage notre attention. D'après le document cité ci-dessus, ce type d'évaluation implique des évaluations diagnostiques et formatives. L'évaluation diagnostique, préalable à l'apprentissage, permet à l'enseignant de connaître le bagage de l'élève, et de l'orienter vers le parcours d'apprentissage qui sera le plus opportun. Idéalement, cette évaluation est pédagogique, mais également spécialisée : le bilan orthophonique, psychologique ou médical sont autant de ressources pour déterminer au mieux les points forts et les besoins de l'apprenant. L'évaluation formative, tout au long du processus de l'apprentissage, permet d'ajuster les stratégies de travail, et à lieu tout au long de la séquence. Au-delà de l'élève, c'est tout le groupe classe qui est également considéré, car l'enseignant établit un profil de classe, peut déceler des similarités, des paires qui fonctionnent bien ensemble, etc.

Pour ces deux dimensions de l'évaluation, en plus de travailler en équipe et en partenariat avec les adultes intervenant autour de l'enfant (famille, professionnels sociaux, médicaux, etc.), il implique pour être fiables d'identifier les objectifs d'apprentissages et de les transmettre clairement aux élèves, tout comme les critères d'évaluations. Les apprenants doivent pouvoir comprendre où ils en sont par des commentaires constructifs et continus. Ce souci de clarté, de diversifier les moyens de transmission des consignes et des critères d'évaluation aux enfants, les retours rétroactifs individualisés de l'enseignant à l'apprenant sont des critères qui permettent d'avancer que les évaluations diagnostiques et formatives relèvent de la CUA. Elles permettent donc une meilleure inclusion.

La peur des enseignants qui a émergé lors des entretiens de « laisser de côté les autres » « passer à côté de la difficulté des enfants *normaux* » se trouve donc confrontée à son inconstance : développer et améliorer les évaluations formatives augmente le niveau des élèves et les standards de réussite selon Paul Black et Dylan William (1998). Toujours selon cette étude, perfectionner ce type d'évaluation profite certes davantage aux élèves les plus en difficulté, mais en réduisant le fossé entre les élèves les plus performants et les élèves les plus en difficulté, on contribue à une meilleure réussite globale du groupe. Si l'on considère, toujours selon les travaux de Black et William, que dans un enseignement « classique », les élèves en difficulté sont plus exposés à l'absentéisme ou au

développement d'attitudes perturbatrices, tout gain et réussite scolaire est gage de réussite pour la classe.

Les limites pouvant être constatées sont liées aux effectifs de classe, souvent chargées (plus de 26 élèves par classe). Proposer une séance en co-intervention est intéressant en ce sens car l'enseignant référent de la classe peut accorder davantage de temps à chaque élève et évaluer de manière plus privilégiée l'avancée de chacun.

L'évaluation dans l'Education Nationale est formalisée pour tous les élèves par le Livret Scolaire Unique (désormais LSU). Les enseignants d'UPE2A ont accès à tous les livrets en ligne des élèves, qui ne sont bien entendu pas inscrits en UPE2A mais dans une classe. Il y a eu à la mise en place du LSU (rentrée scolaire 2016) de nombreux tâtonnements pour en trouver l'usage le plus juste. De nombreux enseignants d'UPE2A continuent d'effacer les compétences attendues par l'enseignant de la classe d'inclusion pour les remplacer, dans la case du Français, par les compétences travaillées en UPE2A. Afin de rester cohérent avec l'objectif d'inclusion, je préfère laisser les compétences vers lesquelles l'élève doit tendre et utiliser la case du commentaire pour détailler ce que nous avons travaillé ainsi que les points forts et points faibles de l'élève. Ce LSU est plutôt destiné à toute personne professionnelle de l'éducation amenée à travailler avec l'enfant. Uniquement en français, il est difficile d'accès aux parents des élèves allophones avec qui nous privilégions des réunions.

Cela nous amènera aux écrits de Kress (2019). Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, l'auteur montre que l'éducateur ne considère qu'une partie des signes de l'apprentissage en cours. Pour l'évaluation, il est important de reprendre tous les supports et ouvertures qui ont pu guider l'élève sur le chemin des acquis afin de déceler les signes effectifs de l'acquisition de la notion. L'environnement d'apprentissage comprend des modalités diverses, et idéalement celles-ci devraient se retrouver dans l'évaluation, qui peut parfois être un environnement en lui-même très éloigné de celui de découverte et réinvestissement de la notion. Il s'agit bien de penser l'apprentissage en « trajectoires ouvertes » comme nous le mentionnions précédemment avec les travaux de Charles Gardou : chaque élève doit être mis en condition de pouvoir exercer l'éventail des activités humaines, et donc scolaires. Ainsi, tel élève non lecteur ne déchiffrant aucune syllabe simple et en grosse difficulté lors des exercices de discrimination visuelle sur feuille en contexte scolaire, mais capable de reconnaître la syllabe initiale d'un mot et donc de déduire le nom du lieu où nous arrivons (« *c'est écrit M-A-I comme MAISON, c'est la MAIRIE !* »)

devra être considéré pour ce qu'il a su produire à cet instant, car la remarque était tout à fait pertinente !

Chapitre 2 : Des concepts aux pistes pédagogiques

Il est juste de noter que dans de nombreux cas de figure les enseignants de mon établissement d'exercice mettent d'ores et déjà en place différentes stratégies d'inclusion qui se rapprochent de la visée universelle des apprentissages. En effet, ils adaptent la formulation des consignes, les supports de travail et pour quelques-uns les évaluations. Ces pratiques mériteraient d'être valorisées pour devenir formelles et systématiques.

I. Compétences académiques et compétences conversationnelles

Comme le montrent les études de Cummins (2008), les élèves bilingues ont besoin de plus de temps pour développer des compétences académiques dans leur seconde langue que pour développer des compétences conversationnelles basiques. Cela se compte en années. Par compétence académique, on entend la capacité des élèves à comprendre et à exprimer, tant oralement qu'à l'écrit, des concepts et des idées pertinentes pour la réussite scolaire. La langue académique se caractérise par son caractère abstrait et sa spécialisation. Outre l'acquisition de la langue, les apprenants doivent développer des compétences telles que la comparaison, la classification, la synthèse, l'évaluation et la déduction lors du développement des compétences académiques, toutes essentielles pour être capable de mener une réflexion métalinguistique. Cette langue académique nécessite donc davantage de temps pour être acquise que les compétences en communication interpersonnelle (ou conversationnelle) qui désignent les compétences linguistiques nécessaires dans les interactions sociales quotidiennes. Le langage utilisé dans ces interactions sociales est lié à au contexte immédiat et est peu exigeant sur le plan cognitif. Il est non spécialisé.

Au regard de ces constatations, je propose donc à chaque enseignant une liste des élèves qu'ils accueillent dans leur classe avec une information sur les élèves ayant des parcours atypiques (en l'occurrence s'ils ont bénéficié du dispositif UPE2A dans le passé). Dans notre école qui possède un dispositif UPE2A, trois à quatre enfants par classe sont passés par le dispositif il y a deux ans ou plus. J'ai pu percevoir des remarques ou des réserves quant aux compétences de certains élèves, ou une désapprobation face à un accent toujours très fort. Il peut donc être important de rappeler, comme le conseille Cummins, d'avoir des attentes

adaptées en production tant orale qu'écrite dans les disciplines pour ces élèves qui sont encore en apprentissage du français.

- II. Quelle réalité prendre en compte pour accompagner les enseignants et converger vers les objectifs qu'ils ont fixé pour la classe ? La multimodalité comme ressource de construction du sens

Les enseignants ont besoin d'être rassurés : il y a des moments pendant lesquels l'enfant ne comprendra pas ce qu'il se passe, surtout au début, et ce n'est pas grave. L'inclusion progressive vise à limiter au maximum ces situations qui ne sont agréables ni pour l'élève ni pour son enseignant, mais elles arriveront. Par ailleurs, elles permettront à l'enseignant d'envisager la multimodalité des apprentissages (Kress, 2019).

Si l'on se réfère à l'article de Gunther Kress, on constate que cet aspect de la sémiotique sociale ouvre le point de vue des apprentissages au-delà des seules dimensions orales et écrites et encourage à considérer dans son entité le spectre de l'approche d'un concept tel qu'il peut être proposé aux élèves : les schémas, les mimes, les comparaisons, etc. Cette approche renvoie à la CUA qui encourage la variabilité des supports, mais aussi des moyens d'engagement ou encore de restitution. Les stratégies d'apprentissage des élèves répondront à un répertoire varié de comportements, y compris le mimétisme. « *Il ne comprend pas, il copie juste son voisin* » puis-je entendre parfois. Selon Wulf (2008) cité par Kress (2019), le mimétisme peut être une forme d'apprentissage productive et active. Cela montre la diversité des engagements possibles pour un élève.

Il demeure important, en particulier dans l'enseignement primaire pendant lequel l'élève apprend à apprendre et devrait apprendre à identifier ses forces, de guider l'élève. En effet, je pense à l'un des apprenants de cycle 2 éprouvant de grosses difficultés d'apprentissage. Il avait trouvé dans le mimétisme un moyen de satisfaire l'enseignant car c'est bien ce qu'il cherchait : en lecture, il avait les yeux rivés dans les miens plutôt que sur le texte, qu'il devinait, tentant de déceler la moindre étincelle d'approbation de ma part.

Accompagner les enseignants dans le processus d'inclusion implique de distinguer les compétences scolaires et les compétences linguistiques. Lorsque l'on attend d'un élève qu'il apprenne à apprendre, cela implique entrer dans un métier d'élève et devenir familier des normes scolaires. Nous allons développer cela dans le point suivant.

III. La prise en compte du FLsco dans la création de séances pédagogiques : compétences linguistiques et apprentissages disciplinaires

Les différents CASNAV proposent sur leur site internet des travaux issus de travaux collaboratifs qui sont souvent des mines précieuses de ressources. Le site du CASNAV de Créteil est, à ma connaissance, le seul à proposer des séquences dont l'objectif est d'aborder les discours disciplinaires (histoire, géographie, éducation civique, sciences et technologie) dès le début du processus d'apprentissage de la langue par les élèves allophones. Cela n'est pas sans évoquer les compétences académiques que nous abordions précédemment.

Selon Laurence Corny, coordinatrice premier degré au CASNAV de l'académie de Créteil, chacune des séquences proposées amène les élèves à :

- ▶ Prendre conscience du déroulement d'une séance disciplinaire telle qu'ils pourront être amenés à en suivre en classe ordinaire en France (situation problème, mise en commun, trace écrite) ;
- ▶ Entrer dans le discours disciplinaire (lexique, structures syntaxiques) ;
- ▶ Développer un savoir-faire disciplinaire (lire et/ou se repérer sur une carte, réaliser un schéma ou lire une frise historique par exemple) ;
- ▶ Lire un texte disciplinaire extrait d'un manuel ou d'une source similaire.

Ces séances sont proposées aux élèves d'UPE2A et leurs enseignants mais comportent des modules de différenciation pour s'adapter à l'hétérogénéité des élèves allophones (notamment face à l'écrit). Ces séquences sont particulièrement intéressantes également pour la remédiation d'élèves francophones qui auraient des difficultés à entrer dans les apprentissages d'une matière.

Il existe également un ouvrage intitulé *La langue des apprentissages : premiers pas dans le français à l'école*. Dans cet ouvrage, Denis Leroy et Jean-Pascal Collegia ont rassemblé le résultat d'un stage de formation pour construire des séances très détaillées (et illustrées comme un « roman photo ») de séances d'UPE2A (alors encore CLIN).

Si l'on se réfère à ces différents travaux, on constate qu'il est intéressant de commencer, avec les élèves, cet apprentissage du français des disciplines par une approche des manuels utilisés : identifier la matière, ce que l'on y travaille, grâce aux indices (photographies, cartes, schémas). Ces séances sont riches en informations, riche en lexique, mais ne sont pas compliquées textuellement et sont donc idéales comme première approche des textes disciplinaires.

Dans le cadre d'un travail d'équipe pour l'inclusion, ces séances ne sont pas à prendre en compte comme clé en main mais à adapter aux projets de classe menés par l'enseignant principal de l'élève, sa programmation annuelle et les types d'activités (permettant de circonscrire les types d'engagement possibles des élèves).

Enfin, ces travaux sont à adapter au contexte d'enseignement : tous les élèves allophones n'ont pas les mêmes parcours. Prendre en compte le bagage linguistique, culturel, scolaire, familial qu'ils apportent avec eux est primordial. C'est en ce sens qu'il faut considérer l'acculturation à laquelle doivent faire face les élèves nouveaux arrivants.

IV. Acculturation et interculturalité

L'acculturation à l'école pour les élèves allophones est un défi. L'élève doit se familiariser avec une nouvelle culture éducative. Qu'il ait été scolarisé au préalable ou non, tout est nouveau, que ce soit dans les consignes, la distribution de la parole ou encore la présentation du travail. Prendre en compte cette acculturation peut impliquer des écueils que nous allons tenter de formuler pour les éviter.

Voici ce qu'en dit Anne-Sophie Cayet (2016) en s'appuyant entre autres sur les travaux de Martine Abdallah-Pretceille (2012) ou Cécile Canut (2001) :

« En effet, « ce qui est relatif à soi est souvent présenté comme complexe et nuancé alors qu'autrui est plus facilement identifié et catégorisé »¹⁷. Le risque est donc de développer, par catégorisation culturelle, une forme de culturalisme. On entend souvent les enseignants évoquer les élèves allophones en rappelant leur nationalité plutôt qu'en les nommant (« Mon élève kurde était absent ») ou en réduisant l'origine culturelle à certains stéréotypes (« Les asiatiques sont respectueux »). Les représentations des migrants et des réfugiés (devenus aussi des catégories à part entière) peuvent parfois verser dans le misérabilisme, éludant la volonté et les motivations puissantes d'un exil. Par ignorance des schémas familiaux, des histoires migratoires et de la complexité du réel, une posture moralisatrice ou paternaliste est parfois adoptée. Le danger est donc l'enfermement d'autrui dans des frontières construites a priori et qui participent à la mise en place de rapports de domination. »¹⁸.

¹⁷ ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 2012 [1989] "l'école face au défi pluraliste" in CARMEL Camilleri et COHEN-EMERIQUE Margalit, Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, Paris, L'Harmattan, p.236.

¹⁸ CANUT Cécile, 2001, "A la frontière des langues. Figures de la démarcation", Cahiers d'Etudes Africaines, 163-164, pp. 443- 464 (<http://etudesafricaines.revues.org/104>).

Il convient donc, à la lumière de ces précisions, de considérer l'auto-identité de l'élève et de le laisser exprimer les traits de caractère qui le caractérisent dans sa dimension individuelle et non pas culturelle.

En effet, il peut être lourd, dans le cadre du changement de pays, déjà pesant identitairement, d'être le seul représentant de son pays ou de « sa culture », comme le précisent Anne-Sophie Cayet en citant Olivier Douville (2012)¹⁹. Cela évoque, dans le chapitre 4 de la première partie, les manifestations très enthousiastes à l'annonce de l'arrivée d'un élève étranger.

Chapitre 3 : Conceptions de séquences en co-intervention

Plusieurs enseignants ont manifesté le souhait de travailler avec moi sur la création de séances inclusives. Nous avons convenu de trois séances s'incluant dans la progression des apprentissages prévue pour leur classe. Nous avons eu un temps de travail commun afin que je prenne connaissance des supports qu'ils souhaitaient voir paraître et des compétences qu'ils voulaient voir validées par les élèves.

J'ai construit ces séances en gardant à l'esprit les lignes directrices de la CUA et en prenant en compte la multimodalité des situations d'apprentissage.

Il s'agissait d'un essai et nous étions soumis à des délais assez courts, à un mois de la fin de l'année. Trois séances ont pu être réalisées dont je vous présente ici les objectifs, le contenu et le bilan.

Ces séances ont pour but de travailler le deuxième aspect de la problématique, car il s'agit bien d'accompagner l'acquisition du FLSco. Il n'est pas question de proposer un « bain de langue » parfois proposé comme solution évidente à l'assimilation du français, mais de donner sens par des situations authentiques à ce qui a été préparé dans le cadre du dispositif UPE2A. L'objectif de l'unité pédagogique est d'armer les élèves pour faciliter leur appréhension des situations de classe.

Pour chaque séance, le descriptif du déroulement est disponible en annexe, ainsi que les informations relatives à l'adéquation avec les programmes scolaires.

¹⁹ DOUVILLE Olivier, 2002, "Qu'entend l'élève à l'école de ses appartenances et de ses indéterminations ?" in Enseigner en milieu ethnicisé face à la discrimination, Actes du colloque du Réseau Interculturel et Education mai 2002, VEI Enjeux, Horssérie n°6, Paris, CNDP, p.136

- I. Séance de lecture pour les élèves de CP « Le Gruffalo » : quelles activités pour engager tous les élèves dans les apprentissages?

Cette séance a été préparée avec l'enseignante d'ULIS. La classe travaillait alors sur l'album *le Gruffalo* de Julia Donaldson. La découverte de cet album consistait en un découpage régulier de l'histoire avec la découverte du texte et un travail sur le sens et le déchiffrage, un travail de compréhension puis d'encodage. Il s'agissait de préparer la séance 6 de la lecture de ce livre.

Nous avons travaillé en amont la compréhension de la première partie de l'album avec nos élèves afin que ceux-ci, inclus pour la séance, puissent en suivre la compréhension. Aucun élève d'ULIS ou d'UPE2A n'est habituellement dans sa classe pour ces séances car l'enseignante ne le souhaite pas. Elle explique qu'ils n'ont pas le niveau. Les élèves d'UPE2A sont « reçus » pour les mathématiques et la phonologie uniquement, sauf l'un d'eux que l'enseignante préfère « décloisonner » dans une autre classe de CP pour des raisons d'entente avec un élève. Ce procédé a été remis en cause, mais l'enseignante n'a pas bougé de sa position. L'enseignante dont la classe est concernée par cette séance a émis lors des entretiens des propos trahissant une forte résistance à l'inclusion et aux changements que cela peut impliquer (cf. partie 1, chapitre 4, III.3). C'était donc un défi que de travailler avec cette classe et l'objectif était bien entendu l'inclusion des élèves, mais également que le professeur puisse constater la participation et l'avancée de tous les élèves de la classe. Autrement dit, il était important qu'il soit indéniable que la conception universelle de la séance n'ait retardé aucun élève.

1.1 Paysage de la classe et inclusion

La classe est constituée de 23 élèves **hors inclusion**. C'est un groupe que l'enseignante décrit comme hétérogène, avec de fortes disparités. En cette fin d'année, il y a de toute évidence un chemin énorme parcouru par ces enfants qui pour certains n'avaient que cinq ans à la rentrée !

Quatre élèves d'ULIS dont deux d'âge CP. L'un de ces élèves sera l'année prochaine aidé dans le cadre du dispositif ULIS.

Deux élèves d'UPE2A :

- Un élève d'âge CP²⁰, parlant le Dari, mutique à son arrivée suite à un traumatisme de guerre. Il est arrivé depuis cinq mois et n'a jamais été scolarisé au préalable.
- Un élève d'âge CE2, arrivé il y a 2 ans. Cet élève est arrivé pour des raisons médicales qui nécessitent un suivi lourd et est donc scolarisé à mi-temps. Il a quelques difficultés de mémorisation et travaille toujours pour faire plaisir à l'adulte. L'équipe éducative, psychologique et sociale de l'hôpital avec qui nous travaillons, suite à la greffe, des bilans et à l'arrêt de l'hospitalisation, a proposé une aide en ULIS qui débutera à la rentrée prochaine.

1.2 Observation du déroulement de la séance (annexe 4)

La participation du professeur titulaire de la classe n'était pas confirmée mais lorsque nous sommes venues lui proposer, nous avons été heureuses de la compter parmi nous. Comme le déplacement de mobilier lui posait problème nous avons simplement constitué des îlots de six tables entre lesquels les adultes se déplaceraient avec leur atelier.

Les quatre élèves d'ULIS ont été rassemblés dans un même groupe à la demande de l'enseignante d'ULIS. Les deux élèves d'UPE2A sont répartis dans les groupes séparément. L'objectif était de constituer des groupes hétérogènes, mais les élèves relevant du dispositif ULIS étaient plus disponibles pour les apprentissages ensemble.

Les intervenants se sont présentés. Comme je passe à chaque rentrée dans les classes pour expliquer qui je suis et mon rôle, les élèves m'ont rapidement identifiée. Ils ne connaissaient absolument pas ma collègue d'ULIS.

Très rapidement, nous avons constaté que les élèves connaissaient déjà le texte. Le professeur nous expliquera l'avoir préparé au préalable pour que tous aient la même compréhension. A la remarque que ce n'était pas *tous les élèves* puisque UPE2A et ULIS n'étaient pas présents, elle répondra qu'elle entendait *tous les élèves* qui de toute façon feront toute la séquence. Lors de la rotation des ateliers, l'enseignante refusera de prendre en charge le groupe avec les élèves d'ULIS sous prétexte d'une hypersensibilité aux odeurs²¹. Nous sommes ici en présence d'une attitude résistante. Cela renvoie aux propos que nous avons

²⁰ Cet élève n'est pas lecteur. Il est arrivé récemment et son parcours de vie et scolaire nous ont orienté vers l'optimisation de ces premiers mois en France pour lui transmettre la confiance en l'école, l'aider à développer des attitudes et des comportements d'élèves et le préparer aux apprentissages à venir. Il sera inclus en CP à la rentrée 2019.

²¹ Un élève, atteint de troubles du spectre autistique, se parfume « généreusement ».

détaillés dans le chapitre 4 qui trahissaient une peur du coût de l'inclusion plus élevé que les bénéfices qu'elle peut apporter.

1.3 Accessibilité de la séance

Pour assurer l'accessibilité de la séance à tous les élèves, voici ce qui a été mis en place :

Différents moyens de représentation

Les différents ateliers permettent de clarifier le vocabulaire, de personnaliser la présentation du texte. Ils offrent différents moyens visuels de se le représenter. Les élèves sont invités à réinvestir leurs connaissances antérieures.

Différents moyens d'action et d'expression

Marionnettes, mimes, texte, dessin, les supports permettant de manifester sa compréhension sont diversifiés. Sur le plan des fonctions exécutives, les élèves sont maîtres du temps et reformulent la tâche à accomplir.

Différents moyens d'engagement

Le temps sur chaque atelier est suffisamment court pour maintenir la concentration de chaque élève. Le travail en petit groupe favorise la collaboration. Cela permet aussi à l'enseignant ou l'adulte responsable de l'atelier de renvoyer un feedback immédiat sur la production de l'élève et de le guider vers une autoévaluation de ses progrès.

Les quatre ateliers travaillent la compréhension du texte à des niveaux différents. L'évaluation des élèves est continue, permettant de prendre en compte la multimodalité des situations d'apprentissage : chaque élève a l'occasion d'être en réussite.

Le travail préparatoire a été pour cette séance uniquement réalisé à destination des élèves en inclusion. Il a permis à l'élève de CP participant aux cours de FLSco en UPE2A de s'approprier l'histoire, les personnages et manipuler l'écrit bien qu'il ne soit pas du tout entré dans la lecture.

Les annotations en rouge sur les exercices sont surtout à destination de l'enseignant de la classe de l'élève. J'encourage les élèves à montrer leurs appréciations à leur enseignant, et à leur famille. Certains collègues les utilisent et renvoient cela avec l'élève en classe, d'autres pas, comme nous l'avons vu dans le chapitre sur l'évaluation. Je les rédige en présence de l'enfant en revenant avec lui sur son travail, ce qui lui permet, idéalement, de situer ses progrès et de pouvoir expliquer ce qu'il a fait en partageant son travail. Ce travail est envoyé dans les familles de façon hebdomadaire mais pas toujours visé.

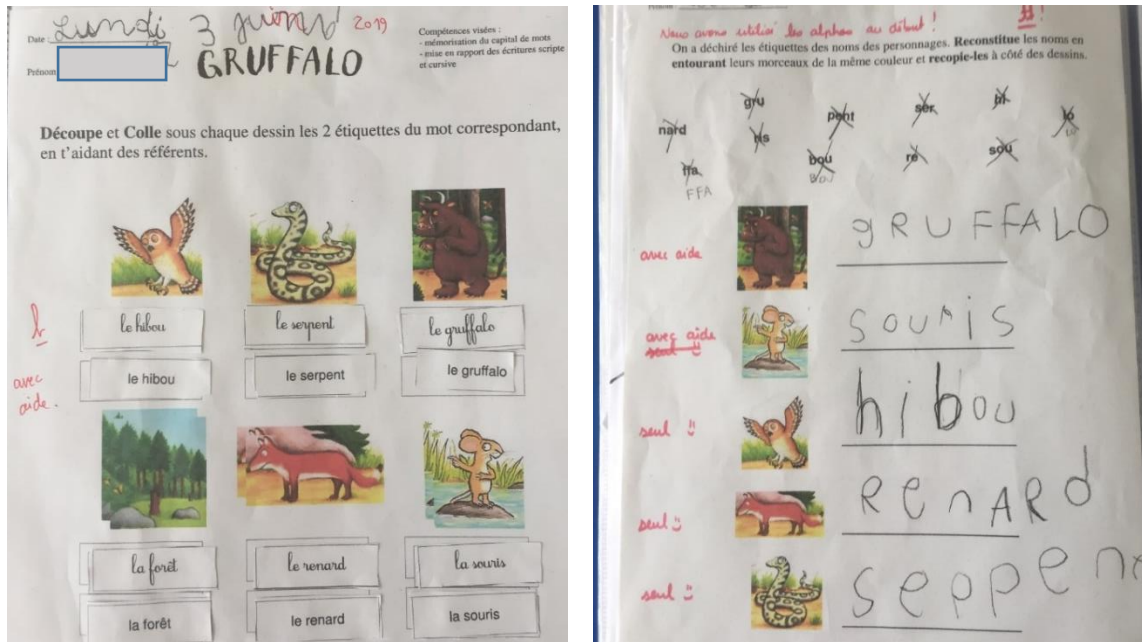


Figure 6

Avant la séance, nous avons réalisé ce travail préparatoire pour que les élèves des dispositifs puissent prendre « le train en marche ». Ces exercices (Fig.7) sur fiches sont l’aboutissement d’une ou plusieurs séances (de 20 à 30 minutes chacune) de manipulation avec les élèves d’ULIS et les élèves d’UPE2A (manipulation de syllabes, de mots, de phrases, de personnages...). Dans la suivante, je précise dans le commentaire que nous avons utilisé les alphas. Les enseignants de CP utilisent cette méthode pour l’apprentissage de la lecture. Je l’ai donc adoptée pour plus de cohérence pour les élèves que j’accueille dans le dispositif, destinés à une inclusion en CP. L’élève n’a ainsi pas pu déchiffrer intégralement toutes les syllabes mais en identifiant la première lettre et le son associé il a ainsi pu reconstituer les noms des personnages.

Nous avons agrandi le texte, à destination de tous les enfants, préparé des marionnettes représentant les personnages (pour les faire intervenir lors de la lecture) et des étiquettes mots à plusieurs graphismes (Fig.7).



Figure 7

1.4 Bilan de la séance :

L'organisation était peu aisée car l'enseignante était peu disponible. L'organisation spatiale était également trop tardive, et les ateliers tournants auraient pu être plus efficaces, car nous avons improvisé en fonction de la présence confirmée des adultes (Fig.8).

Le fait que le professeur ait préparé la séance avec les élèves présents tout le temps a été contre-productif. Les élèves avaient l'impression de faire un jeu à destination des élèves d'ULIS et d'UPE2A qui étaient donc ciblés. Nous étions complètement en dehors de toute inclusion : les élèves des dispositifs étaient en situation de découverte alors que les élèves « ordinaires » étaient en réinvestissement. Ils étaient d'ailleurs très fiers de montrer qu'ils « savaient », ce qui est positif pour eux mais les élèves des dispositifs UPE2A et ULIS ne pouvaient pas valoriser leurs acquis de la même manière.

Le travail sur les expressions a été efficace car nouveau pour tous. Le professeur a pris cet atelier à cœur avec beaucoup de mimiques qui ont captivé tous les enfants, sauf le groupe qu'elle a refusé de prendre. Les élèves de sa classe, présents avec les élèves d'ULIS n'ont pas compris pourquoi elle ne travaillait pas avec eux. Toute la classe a vu son refus qui a été verbalisé de manière bruyante, et avec des mimiques de dégoûts (à cause du parfum). On peut imaginer qu'ils ont compris que leur professeur ne voulait pas des élèves d'ULIS ou bien qu'il

est possible de manifester un tel rejet. Ce ne sont bien sûr que des suppositions, mais la séance n'a de ce fait pas du tout été satisfaisante.



Figure 8

Ce bilan de séance montre que la coopération sera incontournable pour arriver à un résultat non seulement satisfaisant mais qui ne soit pas contre-productif.

II. Séance de sciences pour les élèves de CM1 « Concevoir un objet technique » : permettre à tous de concevoir, proposer et résoudre un problème scientifique

Il s'agissait dans cette séance de mettre les élèves dans une situation problème : ils devaient trouver un moyen de faire traverser une petite voiture entre deux tables éloignées de 15 centimètres avec pour seul outil une feuille A5. C'est une séance qui nécessite de l'oral, des interactions, et qui met les élèves en situation de recherche. Les possibilités de participer sont multiples : manipulation, discussion, dessin du schéma, etc.

II.1. Paysage de la classe et inclusion

L'effectif de la classe est de 26 élèves (l'enseignant compte les inclusions). C'est un groupe qu'il décrit comme hétérogène et très turbulent. Il y a un gros travail de gestion de la classe où éclatent souvent des conflits ; les élèves peuvent avoir des comportements insolents et se montrer provoquants. Concernant les inclusions, la classe accueille :

- Une élève d'ULIS, incluse en CM1 pour les sciences, le sport, l'art.
- Un élève d'UPE2A arrivé depuis 1 an, en inclusion presque totale. Il ne vient plus en UPE2A que sur le temps de la littérature et de l'étude de la langue. Philippin, il parle le tagalog. Il est dans sa classe d'âge.
- Un élève d'UPE2A arrivé depuis 8 mois. Il est inclus en mathématiques, sport, anglais, art, musique, et, à l'issue de cette séance, en sciences. Il parle l'arabe

(Tunisie). Il avait quelques connaissances en français à son arrivée sur lesquelles il s'appuie beaucoup, mais qui constituent également des garde-fous qu'il a du mal à lâcher.

II.2. Observation du déroulement de la séance (annexe 5)

L'enseignant étant inquiet quant à la tenue de la classe, nous avons passé beaucoup de temps sur les consignes et cela s'est révélé positif. L'attention de la classe était acquise par la nouveauté et l'apport de matériel « original » (les petites voitures en particulier) et cela a facilité leur implication.

J'ai laissé le professeur constituer les groupes (pour éviter les associations « effervescentes ») et il a veillé à répartir les élèves en inclusion dans les groupes. L'élève d'ULIS, qui est le plus en retrait, y compris lors des moments plus sociaux comme les récréations, a été assez passive sur le premier atelier (son enseignante d'ULIS m'avait conseillé de placer son groupe sur l'atelier satellite « géographie », à savoir placer les différents édifices (des ponts) sur le bon pays, et vérifier grâce à la tablette sur internet (sur le site Vikidia). L'activité lui a beaucoup plu et elle a ensuite été plus active sur l'atelier phare de la séance. Les élèves d'UPE2A ont participé avec enthousiasme. L'enseignant allait d'un atelier à l'autre pour guider ou recadrer les élèves et m'a suggéré quelques élèves qui avaient besoin de s'isoler un moment pour l'atelier de lecture autonome. Cela a été efficient puisqu'ils ont pu rejoindre leur groupe ensuite sans être exclu.

La récurrence des termes de vocabulaire, qui avaient été travaillés en UPE2A a permis aux élèves en inclusion de participer à la rédaction de la trace écrite.

II.3. Accessibilité de la séance

Différents moyens de représentation

Les différents ateliers permettent de clarifier le vocabulaire, de personnaliser la présentation du texte. Ils offrent des moyens visuels de se le représenter. Les élèves sont invités à réinvestir leurs connaissances antérieures.

Les consignes ont été données avec précision, elles sont indiquées à l'écrit au tableau.

Différents moyens d'action et d'expression

Placement d'images, schéma, manipulation, les supports permettant de manifester sa compréhension sont diversifiés. Sur le plan des fonctions exécutives, les élèves sont autonomes

et les adultes sont là pour aiguiller et recadrer. L'autoévaluation est encouragée et les élèves ont à disposition une tablette connectée pour valider ou invalider leurs propositions.

Différents moyens d'engagement

Le temps sur chaque atelier est suffisamment court pour maintenir la concentration de chaque élève. Le travail en petit groupe favorise la collaboration. Cela permet aussi à l'enseignant ou l'adulte responsable de l'atelier de renvoyer un feedback immédiat sur la production de l'élève et de le guider vers une autoévaluation de ses progrès. Les élèves ont le choix d'un atelier sur les deux à réaliser pour valoriser leurs goûts personnels.

Pour cette séance il a été remis aux élèves un document (Fig.9) pour mobiliser l'attention et les connaissances préalables. En effet, si l'on se réfère aux descripteurs de la CUA, ancrer l'enseignement dans le contexte de ce qui a été appris précédemment aide l'apprenant à mobiliser les connaissances antérieures et les représentations. Cela lui permet de saisir les différentes possibilités de représentation.

A chaque étape de la séance, un temps particulier est accordé aux consignes de travail. Les élèves sont invités à reformuler, les consignes sont énoncées à l'oral, écrites au tableau et matérialisée (organisation spatiale aidant à la réalisation des tâches demandées).

TROUVE 4 MOYENS DE TRANSFORMER UN MORCEAU DE PAPIER (SANS COLLE)

-
-
-
-

TROUVE UNE MATIÈRE QUI REDEVIENT IDENTIQUE APRÈS L'AVOIR PLIÉE, ET UNE AUTRE QUI SE DÉFORME (POURQUOI NE SE DÉFORME-T-ELLE PAS?)

SI TU AS INTERNET À LA MAISON Tu peux regarder sur youtube, si tes parents sont d'accord, le "C'est pas sorcier" sur les ponts!

QUE VOIS-JE EN ARRIÈRE PLAN?

QUE VOIS-JE AU CENTRE DE LA PHOTO?

QU'EST CE QUE JE RESENS EN REGARDANT CETTE PHOTO?

Figure 9

II.4. Bilan de la séance :

Les élèves ont presque tous réalisé leur travail préparatoire à la maison. Certains ont visualisé les documentaires. L'opportunité de pouvoir répondre aux questions à propos de la photo avec des dessins a été saisie par quelques élèves mais la plupart ont préféré écrire. Les élèves n'ayant pas réalisé ce travail sont les élèves allophones pour qui la réalisation des devoirs à la maison pose question. Lorsque nous, avec l'enseignant, avons réutilisé la photo pour orienter les recherches pour le pont (« comment cette poutre supporte-t-elle le poids des hommes ? » « Quelle forme a-t-elle ? ») ils ont rapidement fait des liens et résolu le problème.

L'enseignant a réparti les élèves allophones en fonction de leurs affinités et pour garder la plus grande hétérogénéité dans les groupes. Les différentes activités gravitant autour de la situation problème principale (la création du pont) ont permis de mobiliser différents types d'engagement de la part des élèves. Les équipes ont toutes résolu le problème. Lors de la schématisation de la solution (Fig.10), les élèves en inclusion se sont mis en retrait et ne se sont pas proposés pour écrire (alors que les élèves sans dispositif se sont parfois disputés pour avoir ce privilège). En général, leur participation orale était d'ailleurs plus faible. Les ateliers satellites ont trouvé leur sens et les élèves participant en fonction de leurs affinités avec soit l'histoire soit la géographie ont participé avec beaucoup d'enthousiasme. Le travail complémentaire a été réalisé par trois élèves très rapides qui éprouvaient des difficultés à contenir leur enthousiasme.

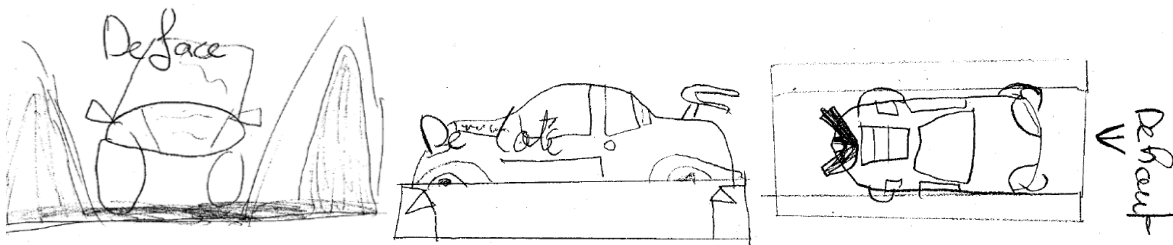


Figure 10

Le professeur a jugé la séance productive et intéressante, quoique quelque peu bruyante. Il a reconnu que le bruit était constructif. Il a vu certains élèves en difficulté (ni allophones, ni en situation de handicap) participer activement.

Les langues en présence dans la classe auraient pu être valorisées, c'est à retenir pour une séance ultérieure. Cela était d'autant plus facile que les actions à nommer étaient facilement connues par les élèves dans leurs langues (pas seulement les élèves allophones, de nombreux élèves dans cette classe parlent le créole ou l'arabe).

Pour l'évaluation, après avoir présenté les différentes possibilités que nous allions leur offrir, nous avons d'abord laissé le choix du support, mais avons ensuite orienté certains élèves vers un type d'évaluation plutôt qu'un autre. Ce n'est pas cohérent : pourquoi avons-nous encouragé tel élève, que son professeur reconnaît comme performant vers tel type d'évaluation ? Il est vrai que nous n'avons pas freiné les élèves moins à l'aise qui voulaient ce même type d'évaluation, mais nous avons dans les faits matérialisé une différence entre les élèves. Cela pourrait être amélioré. Si l'on part du principe que dans le premier degré, les élèves sont encore en train d'apprendre à connaître leurs forces et leurs préférences d'apprentissage, on pourrait imaginer qu'ils pourraient faire les trois types d'évaluation, à un jour d'intervalle, en commençant par la moins accompagnée, puis rendre celle qui leur semble la mieux réussie.

Les commentaires sont recommandés dans le cadre de la CUA. Ils ont été verbalisés aux élèves, individuellement (Fig. 11). Leur inscription permet aux élèves de garder une trace et aux familles de comprendre le niveau de leur enfant.

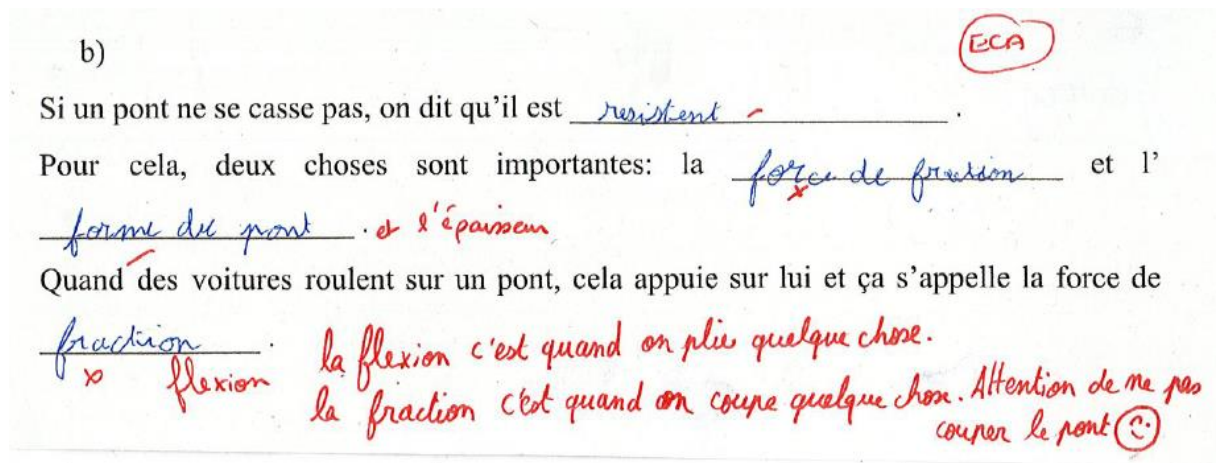


Figure 11

Il n'était pas attendu de réponse type. Ainsi ci-dessous (Fig. 12) l'élève a formulé avec ses mots (et quelques erreurs de son !) sa réponse qui est parlante. Même si la richesse de l'expression est plus faible que l'exemple suivant (Fig. 13), on ne peut nier que l'élève a compris.

a)

lien!

AR

Explique pourquoi un pont doit être résistant et ce qui est important pour qu'il résiste:

Parce que si il n'est pas solide, le pont s'écroule.
L'important pour un pont est sa forme,
son, et l'épaisseur.

Comment s'appelle la force qui s'exerce sur le pont quand des camions le traversent?

ça s'appelle la force de flexion.

Figure 12

a)

Tu as bien compris! très bien!

A

Explique pourquoi un pont doit être résistant et ce qui est important pour qu'il résiste:

Un pont doit être résistant parce-que il est soumis au poids des véhicules, des ^{acteurs} ou des piétons et la force de flexions. Ce qui est important pour qu'il résistent c'est la forme et l'épaisseur.

Comment s'appelle la force qui s'exerce sur le pont quand des camions le traversent?

Elle s'appelle la force de flexions.

Figure 13

L'évaluation ci-dessous (Fig.14) est celle de l'élève d'ULIS. L'alternance des activités lui a permis de garder son engagement. Le petit format de l'évaluation, le temps pris pour expliquer la consigne, la préparation de celle-ci au préalable lui ont permis de la réaliser alors qu'elle est souvent dans le refus habituellement. L'élève d'UPE2A le plus avancé a complété le même format d'évaluation. Il a commencé avec le texte à trou puis m'a demandé les étiquettes-mots.

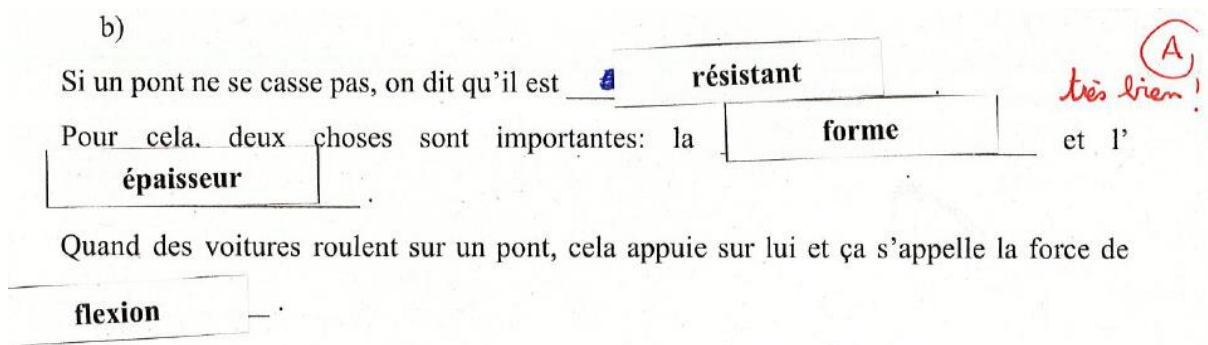


Figure 14

Le deuxième élève d'UPE2A était en difficulté. Nous avons réalisé l'évaluation à l'oral :

« *i' faut que le pont il est un U comme ça i' tombe pas* »

« *pour que le pont ne se casse pas, il y a deux choses importantes, tu te rappelles ?*

- *la forme*

- *oui et le deuxième ?*

- *qu'il est gros ?* »

Les concepts ont été compris, mais le lexique a encore besoin d'être travaillé. Néanmoins, l'évaluation a été réalisée, démontrant des connaissances en cours d'acquisition, alors qu'à l'écrit, l'enseignant en aurait déduit que les compétences sont non acquises.

Le collègue, à l'issue de cette séance, est enthousiaste à l'idée de préparer d'autres séances et travailler en co-intervention pour l'année scolaire à venir. Cependant, il ne souhaite pas davantage de réunions :

« *Moi je vais pas te faire un briefing de ce que je vais faire toute la journée tu vois donc y'a pas de raison que toi tu me donnes dans les détails le programme de la journée* ».

Il s'agira donc de définir la meilleure stratégie pour optimiser les échanges et augmenter le travail sur l'inclusion en utilisant le temps déjà imparti au travail en équipe.

III. Séance d'Histoire pour les CM1 : la fin du temps des Rois. Comment aborder une matière riche en documents écrits avec des élèves allophones ?

Pour cette séance, l'enseignante m'a demandé de préparer l'introduction à la Révolution Française avec la fin du temps des Rois. C'est un thème très intéressant car l'Histoire est le plus souvent travaillée sur manuel, avec des lectures de documents, une leçon et des dates à retenir. C'est une matière difficile pour les élèves allophones, les élèves d'ULIS, et pour les élèves mis

en difficulté par les supports littéraires, et ils sont nombreux. L'Histoire est souvent la dernière matière dans laquelle les élèves sont inclus.

Il y avait quatre ateliers permettant aux élèves de déduire l'organisation de la société sous l'Ancien Régime, la situation du roi Louis XVI, et le développement des idées révolutionnaires. Les ateliers satellites permettant de contextualiser la séance étaient une écoute musicale, visionner un extrait d'une pièce de théâtre de Molière. Un glossaire multilingue a été créé sur l'application BookCreator.

III.1. Paysage de la classe et inclusion

C'est une classe de 25 élèves, en comptant là aussi les inclusions. Comme l'autre classe de CM1, il s'agit d'un groupe assez mouvementé. Les élèves concernés par l'inclusion dans ce groupe sont

- Une élève d'UPE2A en inclusion quasi complète. Elle parle ukrainien, russe, est arrivée il y a un an. Même si quelques erreurs phonologiques subsistent, elle est autonome en français et est incluse dans toutes les matières. Elle sort de sa classe de manière ponctuelle à sa demande ou celle de l'enseignante pour revoir un point de grammaire le plus souvent.
- Une élève d'UPE2A NSA²² en inclusion partielle. Elle parle l'arabe. Elle est arrivée il y a un an. Elle est entrée dans les apprentissages et avance très rapidement. La lecture et l'écriture restent encore délicats : elle a dépassé le déchiffrage mais la fluence ne permet pas une compréhension fine des textes. Le passage à l'écrit s'est amélioré avec le développement du lexique (notamment la segmentation de la phrase en mots).

La classe a un profil plurilingue. De nombreuses langues sont parlées par les élèves à la maison : portugais, arabe, ukrainien, hongrois

III.2. Observation du déroulement de la séquence (annexe 6)

L'enseignante était très enthousiaste à l'idée de cette séquence et a participé avec moi à sa conception. Elle m'a ainsi prévenu de ce qui serait selon elle trop ambitieux mais a manifesté beaucoup d'intérêt à voir les interactions et les productions des élèves.

²² Les élèves NSA (Non scolarisés antérieurement) ont droit à une année de plus en UPE2A.

Lors de la première séance, les ateliers ont été bien suivis. Une élève a manifesté beaucoup d'angoisse, mais a pu participer ensuite sans problème une fois rassurée. L'atelier le plus problématique concernait le travail sur les philosophes et le partage de leurs idées. Cet atelier nécessitait la présence d'un adulte constamment. Rapidement les élèves ont choisi un « secrétaire » qui prenait les notes pour le groupe. La présence d'écoute musicale et de l'atelier plurilingue a permis à de nombreux élèves de se recentrer et se détendre après deux ou trois ateliers de lecture de documents ou d'observation d'œuvres.

III.3. Accessibilité de la séance

Pour cette séance, un document a été remis aux élèves au préalable. Sous forme de carte mentale à lire, il vise à contextualiser la séance à venir. Cinq élèves sur vingt-quatre ont visualisé les documentaires qui étaient proposés via des liens internet (A la question, « qui a accès à internet à la maison ? », vingt-deux élèves répondent par l'affirmative. A la question « qui utilise internet sans ses parents ? », quinze élèves répondent par l'affirmative). Le travail à la maison est donc problématique, tout comme l'accès incontrôlé à internet, mais c'est un autre problème.

Comme pour l'autre classe de CM1, l'organisation matérielle et spatiale a été tout à fait facilitée par l'enseignante, enthousiaste pour ce projet. J'ai eu toute une séquence à disposition soit trois séances (dont une pour l'évaluation). Les ateliers satellites (écoute musicale, visualisation d'un extrait de pièce de théâtre) ont permis de contextualiser la période historique et de donner des repères culturels. Toujours dans ce souci de fournir plusieurs moyens de représentation, un atelier plurilingue est proposé, consistant à retrouver les mots du cours dans plusieurs langues en présence dans la classe.

Le travail sur tablette, sur documents iconographiques, le jeu d'une saynète, permettent de diversifier les moyens d'expression et d'action. L'engagement est également encouragé par une alternance régulière des activités, la valorisation de l'autoévaluation et la réalisation de tâches attrayantes.

Nous retrouvons donc dans cette séance les trois principes qui régissent la CUA.

Les élèves en inclusion étaient déjà en inclusion sur cette matière. Nous partons donc du postulat que les connaissances préalables ont été travaillées par l'enseignante en amont, et en classe entière.

Différents moyens de représentation

Les différents ateliers permettent de clarifier le vocabulaire, de personnaliser la présentation du texte. Ils offrent des moyens visuels de se le représenter. Les élèves sont invités à réinvestir leurs connaissances antérieures. Les langues en présence dans la classe sont sollicitées et valorisées. Les consignes ont été données avec précision, elles sont indiquées à l'écrit au tableau.

Différents moyens d'action et d'expression

Placement d'images, schéma, manipulation, théâtre, les supports permettant de manifester sa compréhension sont diversifiés. Sur le plan des fonctions exécutives, les élèves sont autonomes et les adultes sont là pour aiguiller et recadrer. L'autoévaluation est encouragée et les élèves ont à disposition des manuels, leur cahier d'Histoire pour valider leur travail.

Différents moyens d'engagement

Le temps sur chaque atelier est suffisamment court pour maintenir la concentration de chaque élève. Le travail en petit groupe favorise la collaboration. Cela permet aussi à l'enseignant ou l'adulte responsable de l'atelier de renvoyer un feedback immédiat sur la production de l'élève et de le guider vers une autoévaluation de ses progrès.

III.4. Observations et bilan de la séance :

Les élèves ont réalisé tous les ateliers. Les élèves étaient très engagés. La nouveauté de la situation (deux enseignants, ateliers, utilisation de la tablette) était bien sur mobilisante mais également la perspective de travailler autrement. Une élève a pleuré car cela l'a inquiétée. Elle a dit qu'elle avait peur de ne rien comprendre. Cela montre que l'organisation de plus en plus fréquente de ce type de séance pourra aider les élèves à les considérer comme « normales » et donc les appréhender plus sereinement, notamment dans le cas de cette élève (Fig.15).



Figure 15

L'atelier plurilingue (Fig. 12) a beaucoup plu, d'abord en raison du support numérique, mais a aussi beaucoup intéressé les élèves ne parlant que le français. En effet, ils ont pu, par leurs connaissances (reconnaissance de l'alphabet cyrillique ou arabe par exemple) et en échangeant avec les camarades, ou encore dont ils ont reconnu la sonorité, identifier les langues qu'ils ne parlent pas, montrant ainsi qu'il n'y a pas d'un côté les bilingues, et de l'autre les monolingues, mais tout un spectre de connaissances des autres langues, ceci corroborant la cohérence d'une inclusion très active des élèves allophones, car considérant que le plurilinguisme n'est pas un état binaire, où commence et se termine réellement l'allophonie ?

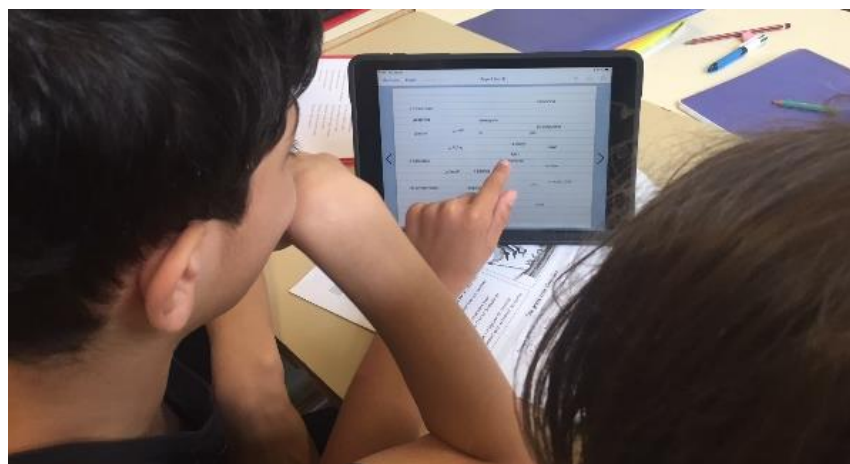


Figure 16

Les ateliers ont permis de répéter les notions et faciliter leur mémorisation. Lors de la saynète, des costumes minimalistes ont été remis et les élèves ont investi totalement leur rôle (y compris Louis XVI, malgré la menace pesant sur ses épaules !).

L'évaluation était également différenciée. Par rapport à la classe précédente, nous avons pris le temps de davantage faire réfléchir les élèves à leurs forces et à ce qui leur semble difficile dans les évaluations habituellement. Nous avons expliqué ce qu'ils devaient savoir. Nous retrouvons donc ce que nous évoquions précédemment : il s'agit d'apprendre à apprendre : identifier ses forces afin de pouvoir donner le meilleur de soi. C'est un apprentissage de l'autonomie.

Le jour de l'évaluation, ils ont choisi un type d'évaluation et l'ont rendu. Personne n'a souhaité répondre oralement.

L'enseignante était ravie car un élève en opposition constante et avec de grosses difficultés, en choisissant le format le plus « facile » (vrai ou faux) a montré sa compréhension et la compétence est donc considérée comme acquise (fig. 17). D'autres élèves, très à l'aise dans les attentes scolaires, qui avaient pris la séance comme un jeu (ceci est, selon nous, comme pour l'élève qui a pleuré, lié à la nouveauté) (Fig.18) ont moins bien réussi l'évaluation.

Coche les bonnes réponses ✓

A La société française est divisée en deux ordres, la noblesse et le clergé. VRAI FAUX

Le clergé paie beaucoup de taxes. VRAI FAUX

La Cour du roi gaspille beaucoup d'argent. VRAI FAUX

Le peuple s'appauvrit. VRAI FAUX

HL

Figure 17

Réponds aux questions suivantes

Quels sont les trois ordres de la société française sous l'Ancien Régime?

le Clergé (1%) les Nobles (2%) le tiers état (97%)

Que demande le tiers état?

d'avoir plus de voix, parce que il sont plus nombreux. Oui, c'est vrai! Et aussi de payer moins d'impôts!

Pourquoi le vote d'une voix par ordre n'est pas égalitaire?

parce que il n'a pas le même pourcentage (%).

Qui va répandre de nouvelles idées?

Explique pourquoi la France est en crise sous le règne de Louis XVI

Car le Tiers-État est trop pauvre il est en famine les nobles dépensent trop d'argent pour rien. le roi leur ~~mais~~ donne trop d'impôts, alors que les nobles et le clergé n'en paient pas.

très bien! Tu pourrais aussi parler du nombre de voix aux Etats Généraux

Explique pourquoi la France est en crise sous le règne de Louis XVI

Car Louis 16 a donné une voix à chaque partie différente du peuple: le clergé 1%, les nobles 2%, les tiers-état.

Oui c'est vrai. Il y a aussi le problème des impôts, tu te rappelles?

Figure 18

Les élèves d'UPE2A ont participé au même titre que les autres élèves. Pour chacune d'entre elles, les compétences sont en cours d'acquisition. Le travail sur les philosophes, comme pour quelques autres élèves, a été plus difficile, et donc tutoré par l'enseignante et moi-même. Comme pour les autres élèves, je ne corrige pas les erreurs de langue. En effet, comme cela a été abordé dans le chapitre 1 de cette partie, il est important de distinguer les compétences disciplinaires des compétences linguistiques lors de l'évaluation. La grammaire ne fait pas

partie des compétences évaluées, et pour que les élèves ne mélangent pas tout lors de la restitution de leur travail, sauf si la compréhension écrite est impossible, l'orthographe n'est pas corrigée.

IV. Bilan global de l'expérimentation pédagogique inclusive

La première chose que je souhaiterais noter est qu'aucune de ces séances n'a apporté de « révolution » dans la classe. Les enseignants, sciemment ou par bon sens, appliquent les différents principes de la CUA, mais ne le formalisent pas, ou ne le systématisent pas toujours. La différenciation, la reformulation, le recours à différents supports, le travail en petit groupe sont monnaie courante, mais de manière irrégulière et/ou spontanée. Il est habituel pour les professeurs de lier les notions entre elles de façon cohérente et dégager les idées essentielles, utiliser des stratégies telles que des schémas, des questions incitatives, des exemples. Ils fournissent souvent des textes à trous, facilitant ainsi la prise de notes. Ces aides sont orientées pour certains élèves (notamment ceux en inclusion), et non pas proposées à tous. Cela renforce la distinction entre les élèves ordinaires et « les autres », et la surcharge cognitive pour ces élèves de parfois tenter de comprendre de ce que les autres font et ce qu'eux doivent faire.

C'est tout l'intérêt de la CUA : il ne s'agit plus de concevoir une séquence « normale » puis de l'adapter mais de la réfléchir dans une visée universelle dès la conception. Au regard des pratiques résistantes observées dans l'école dès le départ, cela pourrait être une habitude vers laquelle tendre. Les enseignants offrent une rétroaction directe et personnalisée. Ils encouragent globalement la bienveillance et la tolérance. Cependant, ces aides sont appliquées ponctuellement, toujours aux mêmes élèves. Les séances que nous avons menées ont montré que tous les élèves, même les plus performants, peuvent être en difficulté et qu'universaliser les adaptations pédagogiques, changer le format du cours, permet d'investir davantage le groupe classe, que les élèves soient allophones ou non, en difficulté ou pas.

Les éléments qui m'ont semblés efficaces et que je souhaite utiliser dans les séances inclusives que j'aurai l'occasion de co-animer avec mes collègues sont variés.

Le document préparatoire qui contextualise la séance et permet de mobiliser les connaissances préalables est intéressant car les élèves arrivent à la lumière de ce que nous allons aborder. Consciemment ou pas, ils mobilisent des connaissances soit travaillées en classe, soit qu'ils ont développée par d'autres moyens (télévision, documentaires, voyages).

Le travail sur le lexique en amont a également fait ses preuves, tout comme la diversification des supports. Les élèves sont plus à même d'expliquer ce qu'ils sont en train de

faire et pourquoi. Lorsqu'un support ne leur convient pas, ils n'abandonnent pas car quelques minutes plus tard, ils essaieront un autre type de travail.

Les évaluations différenciées ont aussi leur intérêt. Elles permettent, en distinguant compétences disciplinaires et compétences linguistiques de clarifier l'objectif à évaluer. Si l'élève ne réussit pas une évaluation, il comprend mieux, guidé par l'adulte, ce qu'il a besoin de retravailler. En retirant des variables telles que les compétences non évaluées (rédaction d'un texte de cinq lignes pour montrer sa connaissance de la société sous l'ancien régime par exemple), on laisse la possibilité à tous les élèves de montrer ce qu'ils ont vraiment compris.

Le fait d'explorer tous les aspects d'un thème par des ateliers satellites fut très riche et les élèves en ont tiré un engagement valorisant. Les possibilités d'être en réussite étaient nombreuses et les élèves allophones ont pleinement embrassé leur classe, eux qui sont si souvent en retrait même lors des matières dans lesquelles ils sont inclus dès le début. C'est l'intérêt de la prise en compte de la multimodalité, à savoir la prise en compte de tout ce qui est situation d'apprentissage (même si ce n'est pas prévu, comme une explication supplémentaire, un schéma improvisé) et tout ce que l'élève en retransmet,

Le plurilinguisme utilisé, non comme vitrine d'un élève défini, mais comme outil pour toute la classe pour manipuler le lexique, a été très intéressant car tous les élèves ont pu montrer des connaissances que tous n'ont pas (à commencer par les enseignants, premiers étonnés de ce multilinguisme et des connaissances de leurs élèves) et a permis aux élèves allophones de ne pas être « réduits » à leur seule origine. De plus, leurs connaissances linguistiques s'en trouvent valorisées et deviennent une force qui fait partie de leur identité.

Leur langue n'est plus source de différence mais devient un bien partagé avec le reste de la classe. Et cela peut être un objectif pour toutes les différences liées à l'humain, qu'elles soient sexuelles (on entend encore trop souvent enfants ET professeurs s'amuser des attitudes reconnues comme féminines d'un garçon par exemple), religieuses (en respectant la laïcité dans l'école), liées aux intérêts, par le choix de documents authentiques, littérature de jeunesse moderne, etc. Par la conception universelle et l'inclusion, ce n'est pas seulement les élèves allophones ou les ERIH qui trouvent leur place mais tous les enfants.

Les collègues font souvent remonter le manque d'investissement des élèves allophones, comme si le fait d'avoir un emploi du temps particulier rendait leur participation moins incontournable. Certains élèves allophones se comportent effectivement comme si attendre passivement en classe est leur droit puisque de toute façon, « ils sont différents » ou « ils ne comprennent pas ». Augmenter l'inclusion par des séances de ce genre peut contribuer à

diminuer cette appréhension de la classe ordinaire un peu légère de la part des élèves allophones.

Conclusion

Nous avons vu que, allophone ou francophone, performant, en difficulté, en situation de handicap ou « peu concentré aujourd'hui », la place de l'enfant est dans sa classe, si possible sa classe d'âge. Partant de ce postulat, et n'étant experte ni de l'autisme ni des langues eurasiennes, favoriser la meilleure inclusion s'avère être l'aide la plus opportune que nous pouvons proposer aux élèves pour les accompagner dans leurs apprentissages.

Poursuivons cette conclusion par un nouvel acronyme (encore !) : les élèves allophones nouvellement arrivés (désormais appelés EANA) constituent un public passionnant par la créativité pédagogique que l'enseignement implique mais génèrent également des problématiques que l'enseignant de FLE ne rencontrera pas forcément. Il s'agit d'enfants (et parfois dans le secondaire de mineurs isolés), qui n'ont pas choisi leur déplacement et pour qui l'apprentissage du français est imposé. Ils ont eu toutes sortes de parcours avant d'arriver à l'école en France.

Et la majeure partie du temps, tout se passe bien.

Parfois, cependant, c'est moins facile, et c'est ce qui nous amènera par ce mémoire sur les chemins de l'enseignement spécialisé et de la question de la reconnaissance du handicap chez les élèves allophones. Mais est-ce vraiment la seule question à se poser ? Je souhaite rappeler la problématique à son origine : *Comment mieux inclure les élèves allophones ayant des troubles des apprentissages ? Quels dispositifs pédagogiques proposer pour accompagner l'inclusion tout en développant l'acquisition du Français Langue de Scolarisation ?*

Ce travail a débuté initialement avec le souhait de développer des outils pour la reconnaissance des élèves allophones en situation de handicap mais non reconnus en tant que tels. Les différents échanges, les lectures, les remises en question provoquées par la réalité des pratiques enseignantes sur mon terrain de stage ont finalement permis d'amorcer une orientation différente mais complémentaire. Les situations observées ont été le point de départ d'une considération, pas seulement focalisée sur l'élève et ses troubles, mais portée sur l'environnement scolaire, et en quoi il pouvait devenir plus inclusif, comment nous pouvions diminuer les obstacles et par là même les handicaps.

Les enseignants ont accueilli perplexes mais avec entrain les différentes étapes de ce travail et sur une équipe de dix collègues je compte au moins quatre partenaires pour l'organisation de séances inclusives pour l'année scolaire à venir pour mes élèves d'UPE2A.

Tout au long de l'avancée de ce travail, nous avons pu voir que la problématique de l'inclusion des élèves allophones ayant des troubles des apprentissages peut être appréhendée de deux manières :

- Nous pouvons stipuler que ces enfants doivent absolument être identifiés dans leur handicap et avoir un parcours scolaire adapté, et laisser un temps de latence jusqu'à ce qu'une prise en charge soit proposée par un membre de l'équipe pédagogique.
- Nous considérons que comme tout élève, leur place est dans leur classe et nous mettons en œuvre différentes stratégies pédagogiques pour tendre vers cet objectif.

La deuxième possibilité n'empêche pas la première, mais autorise de ne pas attendre que les procédures de test, reconnaissance de handicap, etc, ne soient achevées pour que l'élève bénéficie de sa scolarité. Or, ce sont des pratiques qui existent dans les écoles, s'installant à l'occasion d'un flou lié à une situation inattendue ou nouvelle. Elles s'inscrivent dans des pratiques non conformes maintenant que l'inclusion fait partie intégrante des recommandations officielles.

Parmi les solutions qui semblent efficaces pour favoriser l'inclusion, la différenciation pédagogique est bien entendue recommandée mais il peut être judicieux de s'inspirer des pratiques outre-Atlantique. C'est ainsi que nous pouvons étudier les travaux réalisés autour de la Conception Universelle des Apprentissage. Cette approche pédagogique permet de formaliser des pratiques qui sont communes mais appliquées de manière irrégulière et/ou occasionnelle (uniquement à destination d'élèves définis par leur statut) et de les systématiser.

Beaucoup moins contraignante que l'adaptation de la scolarité à un seul enfant ou la rédaction de procédures et formulaires administratifs, elle ouvre la possibilité d'envisager une scolarité plus égalitaire, proposant des supports et des contenus accessibles à tous. Les élèves allophones et/ou en situation de handicap sont donc moins stigmatisés et la langue n'est plus seulement objet d'apprentissage ou encore critère de définition personnelle. Elle devient outil, un outil partagé avec les autres élèves. En effet, plus de la moitié des élèves de l'école sont bilingues, et cela n'est jamais valorisé en classe. Le bilinguisme des élèves allophones ne les distingue pas : il les rassemble aux élèves français (tout du moins, dans l'école sur la quelle nos données se basent).

Les trois séances réalisées ont permis d'affiner les approches : ainsi, le travail préparatoire, les aspects à discuter avec l'enseignant en amont ou encore l'évaluation sont autant d'aspects qui pourront s'enrichir d'une plus grande fréquence de mise en œuvre.

A l'issue de ces séances, trois élèves ont vu leur inclusion totale confirmée.

Le travail en petit groupe au sein du dispositif reste important et à utiliser. En effet, la salle d'UPE2A prend des allures, surtout dans les premiers mois de l'arrivée de l'élève, d'un sas de décompression, d'un endroit où les questionnements peuvent jaillir sans trop de conséquences (par exemple sur la laïcité à l'école). Le petit nombre d'élèves permet un travail très individualisé et les progrès sont rapides. L'inclusion n'en reste pas moins à renforcer, car elle est le meilleur outil pour les EANA de s'armer pour la suite de leur scolarité.

En écrivant ces lignes, je me prépare à la rentrée prochaine. Trois enseignants d'ores et déjà envisagent de travailler avec moi et l'enseignante d'ULIS sur les séances inclusives, notamment pour des projets autour du développement durable.

L'inspectrice de circonscription place au cœur de son projet pour la ville de développer et améliorer l'inclusion. J'espère avoir la chance d'accompagner ce beau défi.

Sans tomber dans l'angélisme, le développement de cette approche à tous les stades de l'enseignement laisse présager une future génération plus ouverte et tolérante et une société réellement inclusive.

Cela prendra néanmoins du temps. Tous les collègues n'ont pas le souhait de s'orienter vers ce parcours. Les effectifs chargés des classes, les changements réguliers de programme, le manque de moyens humains et matériels sont autant de raisons invoquées pour justifier la complexité d'une évolution des mœurs éducatives.

Bibliographie

- Alliance Française (2008) Référentiel pour le Cadre Européen Commun. CLE International
- Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87–104.
- Berzin, C., Brisset, C. & Delamezière, G. (2007). Vers une scolarisation réussie des enfants en situation de handicap : bénéfices et limites. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 39(3), 101-116.
- Black P. et William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), p. 139-148. (consultable sur <https://pdfs.semanticscholar.org/15bc/cadd19dbeb64ee5f0edac90e5857e6d5ad66.pdf>)
- Boutanquoi, M. (2008). Compréhension des pratiques et représentations sociales : Le champ de la protection de l'enfance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 24(2), 123-135.
- Cayet, A.-S. (2016) La discussion à visée philosophique (DVP) avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France: une nouvelle approche du plurilinguisme et de l'interculturel? *Diotime : revue internationale de didactique de la philosophie*, Réseau Canopé
- Chiss, J.-L. & David, J. (2011). Métalangages, didactique du français et enseignement de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, hs01(5), 117-127
- Cummins, Jim (2008) BICS and CALP : Empirical and Theoretical Status of the Distinction, in Street, B. & Hornberger, N. H. (Eds.). (2008). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*. (pp. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC.
- David, C., Dejean, C. & Trimaille C. (2017) Elèves allophones et Français Langue de Scolarisation, CNED
- Estève I., Coron G., Gaultier S. (A paraître). *Outils non linguistiques de médiation pour l'accueil et l'accompagnement des MNA en France*.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en : Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse, France: ERES.
- Huteau, M. (2006). Alfred Binet et la psychologie de l'intelligence. *Le Journal des psychologues*, 234(1), 24-28
- Issaieva, É. (2013). Les conceptions de l'intelligence chez les élèves en fin du primaire en France. *Enfance*, 4(4), 393-413
- Jallerat, P. (2013) Devenir élève en français langue de scolarisation, guide du professeur. Cap sur le français de la scolarisation. Editions Scéren CNDP-CRDP

Kress G. (2019). L'apprentissage en tant que travail sémiotique, vers une pédagogie de la reconnaissance. In V. Rivière et N. Blanc (éds), *Observer la multimodalité en situations éducatives : circulations entre recherche et formation*, Lyon : ENS éditions

Lerch, D. (2009). Séparer, intégrer, inclure: Enfants handicapés à l'école. *Ethnologie française*, vol. 39(3), 443-451

Leroy, D. et Collegia, J. P. (2004). *La langue des apprentissages. Premiers pas dans le français à l'école*. Ville Ecole integration. Les Cahiers. Paris : SCEREN, CNDP.

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées– BO n°14 du 08 avril 1976, repérée sur

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000333976>

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, repérée sur

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>

Mottet, G. & Bolzman, C. (2009) Pédagogies interculturelles : entre bonne volonté, doutes et danger. *L'école et l'élève d'origine étrangère : genèse d'une catégorie d'action publique*. Editions ies

Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A. & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion : Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37(1), 159-164

Suau, G. (2018). Donner une place à l'élève reconnu institutionnellement handicapé en milieu ordinaire, quelles praxéologies professionnelles enseignantes ?. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 81(1), 267-280.

Tremblay, S. & Loiselle, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, 44 (1), 9–23

Vaillancourt, M. (2017). L'accueil des étudiants en situation de handicap invisible à l'Université du Québec à Montréal : enjeux et défis. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 37-54

Vygotski, L.S. (1985) *Pensée et Langage* Terrains / Éditions Sociales, p. 270

Médiagraphie

- ▶ EDUSCOL, Portail national des professionnels de l'éducation : conférence de Cécile Goï *L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques*, juillet 2013
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf
- ▶ EDUSCOL, Portail national des professionnels de l'éducation : fiches repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France - Favoriser l'inclusion dans les écoles et les établissements scolaires, FICHE n°4, document mis en ligne en septembre 2014
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/15/6/EANA_fiche4_favoriser_l_inclusion_dans_les_etablissements_354156.pdf.
- ▶ <http://eduscol.education.fr/pid25223-cid45895/integration-inclusion-et-pedagogie.html>
- ▶ La définition de l'accessibilité par la Délégation Interministérielle aux personnes handicapées
http://www.handipole.org/IMG/pdf/guide_accessibilite_DIPH.pdf
- ▶ Le rapport de 2009 de Klein et Sallé sur la scolarisation des élèves allophones :
<https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000287.pdf>
- ▶ Ecole inclusive : état des lieux, réflexions et recommandations du Conseil National Consultatif des Personnes Handicapées
https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2018/04/cncph_-_ecole_inclusive-v-2018-04-13.pdf
- ▶ L'apprentissage pour tous Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12e année
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/LearningforAll2013Fr.pdf>

- ▶ CAPRES : La conception universelle de l'apprentissage (CUA) : une approche de l'enseignement et de l'apprentissage visant l'inclusion de tous
http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/03/Dossier_CUA_23.04.2015.pdf
- ▶ Les séances pédagogiques du CASNAV de Créteil concernant le français des disciplines
<http://casnav.ac-creteil.fr/spip.php?rubrique211>

Table des annexes

Annexe 1 : le formulaire à destination des collègues du département.....	82
Annexe 2 : la trame de l'entretien avec les enseignants de mon école.....	85
Annexe 3 : les principes de la CUA transmis aux enseignants.....	87
Annexe 4 : Séance « Gruffalo » en CP.....	95
Annexe 5 : Séance « Construire un pont », Sciences, CM1.....	96
Annexe 6 : Séquence « Le Temps des Rois », Histoire, CM1.....	102

Accueillir un élève allophone à besoins particuliers

Ce questionnaire a pour but de relever les besoins au niveau du département et répertorier les différentes stratégies déjà mises en place par les enseignants.

Je vous demande de bien vouloir remplir un questionnaire par élève concerné. Merci!

Quel est votre nom? Votre école? Combien de questionnaires allez vous remplir?

Réponse courte

.....

Les troubles ont ils été:

- signalés par les parents à l'inscription
- signalés par les parents après les inscriptions

- signalés par la MDPH
- signalés par un assistant social
- repérés par vous même
- Autre...

Quel éléments vous ont alertés?

Réponse longue

.....

Qu'avez-vous pu mettre en place au niveau de l'UPE2A? de la classe d'inclusion? de l'école?

Réponse longue

.....

Si un handicap est avéré: le déplacement vers la France de la famille est-il lié au handicap de l'enfant?

Réponse longue

Quelle est la langue de la famille?

Réponse courte

Pouvez-vous échanger en français avec eux sur les difficultés rencontrées par leur enfant? Si non, comment procédez-vous?

Réponse longue

Si vous-êtes le premier à observer les troubles de l'élève, comment a réagi la famille?

Le contexte linguistique nouveau renforce-t-il selon vous les difficultés de l'élève ou sont elles indépendantes?

Réponse longue

Les procédures habituelles (demande de concertation RASED, PPRE, saisine MDPH) ont-elles été effectuées? et si non, pourquoi?

Réponse longue

Comment est acceptée l'inclusion par les collègues?

Réponse longue

L'inclusion de l'élève se fait

dans sa classe d'âge

N-1

N-2

Autre...

Quelque chose qui vous viendrait en tête et que vous aimeriez ajouter? :)

Réponse longue

Annexe 2 : la trame de l'entretien avec les enseignants de mon école

Questions	Relances
<p><i>Introduction</i> Bonjour. Nous allons réaliser cet entretien dans le cadre des recherches qui vont appuyer mon travail dans le cadre d'un master 2 de Français Langue Etrangère. Je rédige un mémoire et mon travail porte sur l'accompagnement des élèves allophones en situation de handicap. Dans ce cadre, je souhaite avoir un entretien avec vous et recueillir votre expérience, vos idées, vos besoins en matière de pédagogie et d'inclusion scolaire. Il n'y a aucun caractère de jugement, plus les réponses sont honnêtes, plus les outils développés seront pertinents.</p>	
1. Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette école ?	Etait-ce un poste choisi ou imposé ?
2. Saviez-vous que cette école avait une upe2a et une Ulis quand vous avez été nommé ?	
3. Quelles connaissances aviez-vous de ce type de structure ?	Quelle expérience éventuelle ? Avez-vous déjà accueilli un élève allophone porteur de handicap/troubles des apprentissages/TED/autre ?
4. Quelle différence feriez-vous entre intégration et inclusion ?	
5. Pourriez-vous donner un exemple de mise en œuvre de différenciation en classe pour un élève en UPE2A et/ou en ULIS ?	(matériel/temps/reformulation consigne/support, etc.)
6. Quelle forme prend cette différenciation dans vos préparations ? Comment l'anticipez-vous ?	On sait que la différenciation peut être spontanée, préférez-vous la prévoir à l'avance ou adapter selon les exigences du moment ?
7. Qu'implique l'arrivée d'un élève allophone en cours d'année dans votre organisation de classe ?	Cela génère-t-il des sentiments particuliers ? stress-enthousiasme-inquiétude...
8. Quelle est votre expérience de l'inclusion à l'école ?	Est-ce différent d'accueillir un élève d'UPE2A ou un élève d'ULIS ? Vous sentez vous plus à l'aise dans un cas de figure ou l'autre ?
9. Concernant le déroulé des apprentissages en unité pédagogique (UPE2A ou ULIS) vous considérez vous suffisamment informé ?	Quels rapprochements/éclairages souhaiteriez-vous ? Aimeriez-vous assister à une demi-journée ?
10. Que pensez-vous des échanges avec les enseignants d'UPE2A/ULIS ?	Sont-ils trop informels ? Accepteriez-vous davantage de réunions de travail sur ce thème ? <i>Ce temps serait déduit du temps de réunion.</i>
11. Voici des discours entendus dans le cadre d'inclusion d'élèves d'UPE2A. Avec chacune de ces affirmations diriez-vous que vous êtes : <i>Complètement d'accord</i> <i>Plutôt d'accord</i> <i>Plutôt pas d'accord</i> <i>Pas du tout d'accord</i> <i>Sans opinion</i> Vous pouvez commenter votre réponse.	<ul style="list-style-type: none"> • L'inclusion implique une surcharge de travail et de préparation. • Je ne suis pas formé, j'ai peur de ne pas être à la hauteur. • J'ai peur d'être jugé si l'élève ne progresse pas. • Ce n'est pas mon travail • L'inclusion de ces enfants n'est pas justifiée.
12. Voici des discours entendus dans le cadre d'inclusion d'élèves d'ULIS. Avec chacune de ces affirmations diriez-vous que vous êtes : <i>Complètement d'accord</i> <i>Plutôt d'accord</i> <i>Plutôt pas d'accord</i> <i>Pas du tout d'accord</i> <i>Sans opinion</i> Vous pouvez commenter votre réponse.	<ul style="list-style-type: none"> • L'inclusion implique une surcharge de travail et de préparation. • Je ne suis pas formé, j'ai peur de ne pas être à la hauteur. • J'ai peur d'être jugé si l'élève ne progresse pas. • Ce n'est pas mon travail • L'inclusion de ces enfants n'est pas justifiée.

13. Si un projet d'expérience pédagogique était envisageable sur l'inclusion, aimeriez-vous participer ?	Avez-vous déjà entendu parler de la conception universelle des apprentissages ?
14. Quel modèle d'inclusion vous semble le plus intéressant dans le cadre de l'école :	<input type="checkbox"/> Tout le monde accueille des upe2a et des élèves d'Ulis indépendamment de ses affinités. <input type="checkbox"/> Un enseignant par niveau se porte volontaire pour accueillir les élèves d'Ulis et d' Upe2a de son école. Il a donc moins d'élèves à la rentrée, mais aura plus de mouvement pendant l'année

**Principes de la Conception Universelle des Apprentissages d'après <http://pcua.ca/>
révisés pour un public élémentaire**

Principe 1 – Offrir plusieurs moyens de représentation

1. Offrir des options sur le plan de la perception

1.1. Offrir des moyens de personnaliser la présentation des renseignements

- Fournir le plan de cours en format accessible (Word, PDF accessible), en ligne ou en papier avant le début du cours si possible. Pour réaliser un document électronique accessible (Word, Excel, PowerPoint, PDF), se référer au site suivant <http://certif.accessibiliteweb.com/accueil/base-de-connaissances/l-accessibilite-des-documents/>
- Vérifier l'agencement de la classe pour que chaque élève puisse entendre et voir l'enseignant.

1.2. Offrir des solutions de rechange en matière de renseignements visuels

- Dans le plan de cours, s'il y a lieu, fournir des descriptions textuelles pour toutes les images, graphiques, etc.
- Fournir des descriptions (textuelles ou orales) pour toutes les images, les vidéos, etc.

2. Offrir des options en matière de langue, d'expression mathématique et de symboles

2.1. Préciser le vocabulaire et les symboles

- Proposer un glossaire ou un lexique présentant le vocabulaire propre au cours ou à la discipline comme outil de travail aux élèves. Ce dernier peut aussi être construit par les enfants dans le cadre d'une activité prévue dans le cours.

2.2. Promouvoir la compréhension entre les langages

- Pour les concepts clés du cours, fournir au besoin des définitions dans la langue d'usage et dans d'autres langues maternelles utilisées par les élèves.

2.3. Illustrer à l'aide de nombreux supports

- Fournir du matériel et des ressources variées aux élèves sollicitant différentes préférences d'apprentissage : ex. livres, articles, blogues, sites web, présentations multimédias, documentaires, observations, expérimentations, manipulations, etc.

3. Fournir des options en matière de compréhension

3.1. Activer ou fournir des préalables

- Ancrer l'enseignement en rappelant les liens avec des connaissances antérieures, fournir des exemples imagés, activer certains prérequis pertinents, etc.
- Prévoir des séances de synthèse des acquis en fin de session, des grilles de révision et de multiples occasions de récapitulation en cours de route.

3.2. Mettre en valeur les modèles, les caractéristiques essentielles, les grandes idées et les relations

- Situer chaque séance de cours ou chaque notion clé dans une représentation plus large (ex. situer à l'intérieur de la carte conceptuelle du cours complet) pour mieux guider les élèves dans la compréhension des relations entre les concepts.
- Proposer des questions incitatives pour attirer l'attention sur les notions les plus importantes dans le cours ou les articulations charnières de la matière.
- Fournir une vision synoptique du cours (soit dans le plan de cours ou lors du premier cours) en présentant aux élèves une carte mentale de la position du cours dans le programme et des concepts, compétences et contenus visés dans ce cours; illustrer le cheminement que propose ce cours à travers certains concepts, connaissances, compétences, etc.
- Proposer des cartes conceptuelles à compléter qui synthétisent les principaux concepts vus en classe et les relations entre eux. Plusieurs logiciels gratuits peuvent permettre de créer des cartes conceptuelles ou mentales, dont FreeMind, Cmap Tools et Inspiration, disponibles sur le web.

3.3. Orienter le traitement, la visualisation et la manipulation des renseignements

- Poser des questions incitatives pour guider les élèves dans la rédaction de la trace écrite et dans l'organisation de leur pensée (stratégies de classement de l'information, etc.).
- Utiliser des codes de couleurs pour structurer la prise de notes et la distinction entre les principales rubriques.

Principe 2 – Fournir plusieurs moyens d'action et d'expression

4. Fournir des options en matière d'action physique

4.1 Optimiser l'accès aux outils et aux technologies

- Offrir la possibilité aux élèves l'accès à un ordinateur ou une tablette pour rédiger leurs travaux ou examens; fournir des commandes de clavier alternatives aux commandes de souris (pour les difficultés de motricité fine), etc.

5. Fournir des options en matière d'expression et de communication

5.1 Utiliser de nombreux supports aux fins de communication

- Permettre aux élèves d'exprimer leurs apprentissages de diverses manières lors d'une évaluation en pensant lorsque c'est possible, à des approches alternatives à l'écrit, en se ciblant sur la compétence à atteindre; ex. présentation orale, jeu de rôles, expérimentation, observation, présentation multimédia, etc. ou encore faire varier les modalités d'évaluation au cours d'une session pour tous les élèves: examens, jeu-questionnaire, travaux pratiques, etc.

5.2. Utiliser de nombreux outils pour la construction et la composition

- Proposer des correcteurs orthographiques, des correcteurs grammaticaux, des logiciels de prédiction des mots, des « idéateurs », etc. à tous les élèves.
- Fournir des cartes conceptuelles trouées pour faciliter la révision d'un concept vu en classe.
- Sélectionner les ressources technologiques utilisées en classe selon les compétences des élèves et le soutien disponible; limiter les outils retenus de manière à développer des applications simples et efficaces.

5.3 Accroître l'aisance dans certains domaines à l'aide de niveaux gradués de soutien pour la pratique et la performance

- Fournir l'occasion aux élèves de produire un plan du travail, suivi d'une rétroaction spécifique, avant d'en remettre la version finale. Favoriser un cheminement progressif des évaluations dans lesquelles chacune s'enchaîne logiquement à l'autre, en complexifiant au fur et à mesure le degré de difficulté.
- Fournir le soutien d'un auxiliaire d'enseignement lorsque c'est possible ou de tuteurs parmi les élèves.
- Enseigner en graduant le niveau de difficulté, selon la progression des élèves (notes trouées présentant un niveau gradué de difficulté, exemples plus complexes, etc.).

6. Fournir des options pour les fonctions exécutives

6.1 Orienter une détermination d'objectifs appropriée

- Fournir aux élèves des consignes claires (si possible sur plusieurs formats différents, imprimés, électroniques, etc.) et une grille d'évaluation critériée établissant des liens clairs entre les objectifs/compétences à atteindre et l'objet de l'évaluation.
- Rappeler oralement ou afficher les objectifs et l'échéancier dans un endroit en évidence.
- Présenter en classe des modèles satisfaisants de travaux ou d'examens réalisés.
- Proposer des questions incitatives de récapitulation pour faciliter la révision des notions par les apprenants.

6.2. Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies

- Fournir aux élèves une liste de vérification ou des points de contrôle pour faciliter la planification des divers travaux et l'élaboration de plans de travail.
- Opter lorsque possible pour l'inclusion de journaux de bord et/ou de portfolios pour faciliter la récapitulation et l'autoréflexion par les élèves en cours d'apprentissage.
- Fournir des modèles de planification de projets ou de travaux facilitant l'élaboration de stratégies par les élèves.

6.3. Favoriser la gestion des renseignements et des ressources

- Proposer des outils de prise de notes (ex. codes de couleurs) ou des questions incitatives aux élèves afin de les aider à cibler plus facilement les concepts clés du cours et mieux intégrer les contenus essentiels.
- Fournir des listes de vérification et des guides aux fins de prise de notes.
- Fournir des gabarits facilitant la prise de notes (cartes conceptuelles trouées, PowerPoint avec espaces pour les commentaires, etc.).
- Proposer des repères graphiques pour l'organisation des notions du cours.

6.4 Améliorer la capacité de surveillance du progrès

- Rendre un examen annoté de façon à ce que l'élève puisse comprendre sa note et ses erreurs et y réfléchir en vue de sa progression.
- L'enseignant peut intégrer des évaluations formatives annotées pour encourager les élèves à s' « autosurveiller ».
- L'évaluation sous forme de portfolio peut faciliter la surveillance par l'élève de ses progrès.
- Proposer l'utilisation d'un journal de bord aux élèves pour leur permettre de mieux mesurer leurs progrès, leurs objectifs, les difficultés qui subsistent, etc.

- Poser des questions pour guider l'autoréflexion et vérifier le niveau de compréhension de la matière; offrir divers moyens d'autoévaluation (jeu-questionnaire, etc.).
- Offrir divers moyens d'autoévaluation

Principe 3 – Fournir plusieurs moyens d'engagement

7. Fournir des options pour solliciter l'intérêt

7.1. Optimiser l'autonomie et les choix individuels

- Explorer différentes manières d'apprentissage en faisant participer tous les élèves. Afin de mieux les connaître et de prendre en compte leurs spécificités dans l'élaboration des activités d'apprentissage.
- Offrir des choix aux élèves dans la réalisation des travaux et examens (question bonus rédigée par l'élève, une démarche flexible dans la réalisation d'un travail long, etc.).
- Offrir des options aux élèves quant au type de document à lire dans le cadre d'activités, de travaux ou d'évaluation, lorsque les circonstances le permettent.
- Offrir une souplesse dans le matériel didactique et diverses possibilités d'adaptation selon les intérêts et les aptitudes des élèves (questions de révision avec plusieurs degrés de difficulté, jeu-questionnaire, etc.).

7.2. Optimiser la pertinence, la valeur et l'authenticité

- Proposer des modes d'évaluations le plus concret possible avec la réalité (comme si toute la séquence avait amené vers cette compétence, par exemple, utiliser les mathématiques pour faire les comptes d'une action productrice de bénéfices à l'école, jouer une pièce de théâtre en vrai, rédiger une lettre à une instance ou à une personnalité...).
- Choisir dans la mesure du possible du matériel et des ressources à jour, liés aux préoccupations des élèves, à l'actualité et en lien avec des repères culturels pertinents. Prendre en compte dans le matériel didactique les apports de la diversité culturelle lorsque pertinent.
- Organiser le contenu pour alterner entre la théorie et la pratique et varier l'ordre dans lequel cela apparaît; fournir des exemples concrets et pertinents, proches des référents culturels des élèves, à l'appui de notions théoriques.

7.3. Réduire les menaces et les distractions

- Anticiper les besoins des élèves selon les caractéristiques connues et acheminées à l'enseignant (ex. ASH, autres besoins particuliers, etc.)
- Dans les périodes d'évaluation en classe, prévoir du temps supplémentaire pour tous les élèves. Mais pour éviter de déranger les élèves qui continuent l'examen lorsque d'autres ont terminé, il peut être pertinent de prévoir des activités avec des temps déterminés.
- Créer un climat de classe positif et ouvert; solliciter la participation de chaque élève dans le cadre des discussions en classe; bouger entre les pupitres et aller vers les enfants.

8. Fournir des options pour soutenir les efforts et la persévérance

8.1 Mettre en valeur l'importance des buts et des objectifs

- Dans le cadre d'une activité de révision, construire un répertoire collaboratif de questions d'examens potentielles permettant de cibler les éléments essentiels à retenir dans la matière vue dans le cours.
- Fournir aux élèves des exemples de travaux répondant aux attentes afin d'illustrer les exigences d'évaluation.
- Prévoir des listes de vérification et des outils de planification (gabarit de plan de travail) pour faciliter la détermination des buts et des objectifs des élèves. Structurer la nomenclature des cours (contenu) selon un ordre logique et des noms significatifs pour les travaux; indiquer la pondération et les objectifs/compétences évalués dans chaque cas.

8.2 Varier les exigences et les ressources afin d'optimiser le défi

- Offrir des jeux-questionnaires et des évaluations formatives misant sur différents degrés de difficulté ou de complexité pour solliciter l'intérêt et les aptitudes de tous les élèves et leur donner le goût de se dépasser.

8.3 Favoriser la collaboration et la collectivité

- Établir des attentes claires pour le travail d'équipe et la répartition des tâches entre les élèves.
- Encourager et soutenir les occasions d'entraide et de soutien entre les élèves (ex. tutorat, activités collaboratives de révision, etc.)
- Lors de la première séance du cours, prévoir une activité « brise-glace » pour faciliter l'intégration dans la classe, faciliter l'entraide entre les élèves.

- Proposer aux élèves la construction collaborative d'outils didactiques ou de ressources (planisphère des origines familiales de la classe, langues, collection des objets de la maison...)
- Prévoir une activité « brise-glace » pour faciliter l'intégration en début de session et promouvoir le réseautage et l'entraide entre les enfants.

8.4 Accroître la rétroaction orientée sur la réussite

- Offrir aux élèves une rétroaction continue et personnalisée, par exemple en incluant des capsules vidéos de la correction de l'enseignant dans la grille d'évaluation, afin de favoriser la compréhension.
- Offrir des jeux-questionnaires d'autorévision à la fin de chaque module ou sélectionner des ressources didactiques qui incluent ce type d'outil.
- Mettre une boîte/un tableau à la disposition des élèves afin de regrouper et de répondre aux questions en bloc.
- Offrir des rétroactions utiles, des reflets et des reformulations à la suite des questions ou des commentaires des élèves en classe.

9. Fournir des options pour la maîtrise de soi

9.1. Favoriser les attentes et les avantages qui optimisent la motivation

- Soutenir des activités qui encouragent l'autoréflexion et la détermination d'objectifs personnels : choix d'une approche ou d'une méthode de recherche pour réaliser un travail, implication de l'élève dans l'élaboration des objectifs du travail ou de l'évaluation, choix d'un thème, etc.
- Offrir la possibilité aux élèves qui le souhaitent de produire un travail supplémentaire (ou une version supplémentaire).

9.2. Favoriser les habiletés et les stratégies liées à la réaction personnelle

- Favoriser les moyens d'autorégulation pendant un examen : écoute personnelle de musique, position dans la classe, port de vêtements spécifiques, balles « antistress », etc.

9.3. Développer l'autoévaluation et la réflexion

- Proposer des guides d'autoévaluation aux élèves pour leur permettre de réfléchir aux points importants de l'évaluation
- Poser des questions pour guider l'autoréflexion et vérifier le niveau de compréhension de la matière pendant la séance de cours; offrir divers moyens d'autoévaluation (jeu-questionnaire, etc.).

Annexe 4 : Séance « Gruffalo » en CP

Objectifs pragmatiques :

Lire et comprendre une histoire

Objectifs linguistiques :

Lecture : déchiffrer des sons simples, puis des sons complexes.

Reconnaître les mots outils

Mettre en relation ce que l'on lit avec l'histoire

Objectifs socioculturels :

Travailler en groupe – Participer à un échange

Déroulé de la séance :

Ateliers parallèles de 10 minutes chacun	Adulte en charge	Matériel/ outils
Lecture/déchiffrage du texte + lecture expressive	Professeur d'ULIS	Texte agrandi, projeté également au tableau (tableau numérique)
Comprendre le vocabulaire spécifique et les expressions : « Du coin de l'œil » « S'envole aussi haut qu'il peut » « S'écrie » / « murmure » « J'entends des pas » « Étonnant » « Tout à coup »	Professeur en charge de la classe	Texte mime
Repérer un dialogue et identifier les personnages qui parlent	Professeur UPE2A	Texte Marionnettes Cartes personnages
Compléter une illustration en respectant la description physique d'un personnage	Auxiliaire de Vie Scolaire collective	Silhouette du Gruffalo et des personnages à colorier comme indiqué dans le texte en lecture offerte

Objectifs pragmatiques :

Pouvoir exprimer une idée scientifique oralement avec ou sans le support d'un schéma

Exprimer oralement un raisonnement scientifique

Demander la validation d'une idée au professeur

Objectifs linguistiques :

Grammaticaux : le présent de l'indicatif - la négation - la phrase interrogative

Lexicaux : un pont, les matériaux, plier-déchirer-découper

Chiffonner/compresser/comprimer, la forme, l'épaisseur, résister

Vocabulaire : les contraires

Objectifs socioculturels :

Travailler en groupe – Participer à un échange

Compétences disciplinaires : Sciences

Matériaux et objets techniques.

Attendus de fin de cycle:

Identifier les principales évolutions du besoin et des objets.

Décrire le fonctionnement d'objets techniques, leurs fonctions et leurs constitutions.

Identifier les principales familles de matériaux.

Concevoir et produire tout ou partie d'un objet technique en équipe pour traduire une solution technologique répondant à un besoin.

Repérer et comprendre la communication et la gestion de l'information.

Compétences langagières transversales

Ce tableau permet à l'enseignant de savoir quelles compétences langagières sont ciblées et travaillées en lien avec la séance. Il me permet de compléter le livret scolaire au regard des compétences travaillées et permet à l'enseignant de savoir quel pilier du socle peut être visé par son élève même si son français n'est pas parfait.

Items du socle commun		Niveaux du CECRL
ECOUTER (Compréhension de l'oral)		
<i>Suivre des instructions courtes et simples</i>	Palier 1	A1-A2
<i>Comprendre un message oral pour réaliser une tâche</i>	Palier 2	A1-A2
PARLER (Compréhension de l'oral)		
<i>S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié</i>	Palier 1	A2-B1
<i>Répondre par une phrase complète à l'oral</i>	Palier 2	A1-A2
<i>Prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté</i>	Palier 2	A2-B1
<i>Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication</i>	Palier 1	A2-B1
LIRE		
<i>Prérequis</i>		
Connaître les lettres de l'alphabet		A1.1
Lire des mots de comportant que des syllabes formées de deux lettres (lavabo)		
Lire des mots comportant des groupes consonantiques (cartable)		
Lire des mots comportant des sons complexes (chaise, bureau)		
Lire une phrase très courte et la comprendre		
<i>Comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus. Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple accompagné éventuellement d'un document visuel</i>	Palier 1	A1-A2
<i>Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simple</i>	Palier 2	A1-A2-B1
<i>Repérer dans un texte des informations explicites</i>	Palier 2	A2
<i>Effectuer, seul, des recherches dans des ouvrages documentaires</i>	Palier 2	A2-B1
<i>Utiliser ses connaissances pour mieux comprendre un texte</i>	Palier 2	A2-B1
ECRIRE		
<i>Prérequis</i>		
Maîtriser le geste graphique et le sens de l'écriture cursive		A1.1
<i>Produire de manière autonome quelques phrases</i>	Palier 1	A1-A2
<i>Ecrire de manière autonome un texte de cinq à dix lignes</i>	Palier 1	A2
<i>Ecrire en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire</i>	Palier 2	A2-B1
<i>Répondre à une question par une phrase complète à l'écrit</i>	Palier 2	A1-A2
PHONOLOGIE		
<i>Prononcer correctement avec un débit et une intonation adaptée</i>		A1-A2-B1
VOCABULAIRE		
<i>Savoir utiliser un dictionnaire papier ou numérique</i>	Palier 2	A1-A2-B1
<i>Utiliser des mots précis pour s'exprimer</i>	Palier 1	A2-B1
<i>Comprendre les mots nouveaux et les utiliser à bon escient</i>	Palier 2	A1-A2-B1-B2
GRAMMAIRE		
<i>Identifier/utiliser le déterminant, le nom, l'adjectif, le verbe, le pronom personnel sujet</i>	Palier 1	A1-A2
<i>Conjuguer au présent les verbes fréquents (être, avoir, aller, faire, dire, venir) au présent</i>	Palier 1	A1-A2
ORTHOGRAPHE		

<i>Ecrire en respectant la correspondance entre lettres et sons</i>	Palier 1	A2
---	----------	----

Déroulement

<p>5' Mise en commun des travaux relatifs à la fiche de travail à la maison</p> <p>4 actions sur le papier: plier/déchirer/découper/compresser (chiffonner)</p> <p>2 matières (l'une est élastique)</p> <p>Observation de la photographie, nommer titre, année et auteur</p>	
<p>Consignes (10 à 15') données collectivement</p> <p>Puis Ateliers (2x20'), les groupes participent à 2 ateliers: l'expérience et l'atelier de classement</p>	
<p>Atelier 1 et 2: expérience</p> <p><i>(fiche récapitulative sur la table)</i></p> <p>Les élèves doivent élaborer une stratégie pour faire passer une petite voiture entre 2 tables écartées de 15 cm à l'aide d'une feuille A5.</p> <p>(Ne donner les indications suivantes que s'il y a lieu: pas de colle, pas de scotch, pliage autorisé!)</p> <p>Circuler pour aider à valider ou invalider les tentatives. Quand une solution valide est trouvée, la faire dessiner.</p> <p>Bilan: Pour augmenter la résistance du papier, il faut lui donner une forme adéquate (en U) mais l'épaisseur a aussi son rôle (si l'on double l'épaisseur la feuille résiste mieux)</p> <p>Expliquer que le poids de la voiture s'appelle la force de flexion, et que le pont doit résister à cela.</p> <p><i>Vocabulaire: résistance/épaisseur/forme</i></p>	<p>Classer les ponts sur une frise chronologique</p> <p>Classer d'abord les ponts du plus ancien au plus récent selon une première impression puis vérifier à l'aide des tablettes</p> <hr/> <p>Classer les ponts sur un planisphère</p> <p>Sur une affiche au centre de laquelle est placé un planisphère, disposer les ponts du monde, d'abord comme on le pense, si on en a une idée, puis en vérifiant avec la tablette</p>
<p>10' Mise en commun:</p> <p>Qu'y a-t-il de commun entre votre pont et la poutre de la photographie?</p> <p><i>Ils supportent des charges/ la forme en U (montrer que 2 u = la poutre en H)</i></p> <p>Montrer qu'une feuille peut supporter un dictionnaire</p> <p>Distribution trace écrite</p>	

Trace écrite, vers laquelle orienter les élèves lors de la rédaction commune.

A l'issue d'une séance, la réalisation d'une trace écrite permet aux élèves de garder une mémoire du travail réalisé et de le réviser à la maison (dans une réalité idéale...). Ce texte a plus d'intérêt s'il est réalisé avec les élèves, avec leurs mots, et leurs formulations, que si on le distribue simplement ou le fait copier. Bien évidemment, la rédaction de cette trace est guidée et tapée au fur et à mesure, puis imprimée pour être transmise le jour même aux élèves.

Dans cette leçon les objets peuvent être un pont, une poutre...

Les matériaux peuvent être du bois, de la pierre...

Pour qu'un objet soit **résistant**, **l'épaisseur** du matériau est importante mais le plus important est la **forme**. Les ponts et les poutres doivent être résistants car ils sont soumis à des **forces de flexion**:

Les ponts portent les voitures, les camions, les piétons...

Les poutres portent les bâtiments, les maisons, les constructions...

Pour fabriquer un pont en papier, la forme en U est la plus résistante.

Activité complémentaire : lecture d'un texte documentaire

L'objectif de cette activité est de permettre aux élèves ayant besoin de s'isoler, de faire un retour au calme ou ayant réalisé toutes les activités de pouvoir réaliser une activité liée au reste de la séance sans être « puni » s'il ou elle a été bruyant.

La catastrophe du pont de Gênes

Le 14 août 2018, une partie d'un viaduc s'est effondrée à Gênes, au nord de l'Italie. Le pont Morandi passait au-dessus de la ville et permettait aussi de traverser une rivière. Cette catastrophe a fait 43 victimes : un bilan dramatique. Une enquête est en cours pour comprendre comment un tel accident a pu se produire. Le pont Morandi avait été inauguré en 1967. Il reliait plusieurs villes du nord du pays grâce à l'autoroute A10 et était donc très fréquenté.

Source: 1 jour 1 actu

Réponds avec une phrase:

Quand a eu lieu l'accident?

Dans quel pays a eu lieu l'accident?

Que s'est-il passé?

Pourquoi en a-t-on beaucoup parlé d'après toi?

Evaluation différenciée

Afin de prendre en compte la multimodalité des apprentissages, une évaluation différenciée permet à tous les élèves de transmettre ce qu'ils ont compris. Certains élèves sont très à l'aise à l'écrit, d'autres sont plus à l'aise avec la manipulation d'étiquettes, d'autres encore en dessin ou à l'oral, l'essentiel étant de reprendre les activités rencontrées pendant les apprentissages dans lesquelles les élèves ont été en réussite.

(3 possibilités proposées aux apprenants/police de caractère grossie pour diminuer le nombre de mots par ligne, suivant les conseils de l'enseignante d'ULIS)

Possibilité a) :

Explique pourquoi un pont doit être résistant et ce qui est important pour qu'il résiste:

Comment s'appelle la force qui s'exerce sur le pont quand des camions le traversent?

Possibilité b) :

Si un pont ne se casse pas, on dit qu'il est _____.

Pour cela, deux choses sont importantes: la _____ et l'_____.

Quand des voitures roulent sur un pont, cela appuie sur lui et ça s'appelle la force de _____.

Evaluation orale:

Mêmes questions que pour l'évaluation a).

Étiquettes pour l'évaluation pour les non scripteurs

flexion	épaisseur	résistant	forme
----------------	------------------	------------------	--------------

Annexe 6 : Séquence « La fin du temps des Rois », Histoire, CM1

Objectifs pragmatiques :

- Rapporter une expérience, un travail, expliquer ce que l'on a fait
- Jouer une saynète de théâtre
- Dire ce que l'on voit, et proposer une interprétation

Objectifs linguistiques

- Grammaticaux : le présent de l'indicatif - la négation - la phrase interrogative
- Lexicaux : une peinture, un dessin, une caricature, un texte, les métiers, l'argent, la société
- Vocabulaire : préfixe et suffixe

Objectifs socioculturels :

Travailler en groupe – Participer à un échange/un débat

Compétences disciplinaires : Histoire

Thème 3 : le temps de la Révolution et de l'Empire.

Attendus de fin de cycle:

- Manipuler et réinvestir le repère historique dans différents contextes.
- Utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps (dont les frises chronologiques), à différentes échelles, et le lexique relatif au découpage du temps et suscitant la mise en perspective des faits.
- Mémoriser les repères historiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes

Compétences langagières transversales

Items du socle commun		Niveaux du CECRL
ECOUTER (Compréhension de l'oral)		
<i>Suivre des instructions courtes et simples</i>	Palier 1	A1-A2
<i>Comprendre un message oral pour réaliser une tâche</i>	Palier 2	A1-A2
PARLER (Compréhension de l'oral)		



<i>S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié</i>	Palier 1	A2-B1
<i>Répondre par une phrase complète à l'oral</i>	Palier 2	A1-A2
<i>Prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté</i>	Palier 2	A2-B1
<i>Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication</i>	Palier 1	A2-B1
LIRE		
<i>Prérequis</i>		
Connaître les lettres de l'alphabet		A1.1
Lire des mots de comportant que des syllabes formées de deux lettres (lavabo)		
Lire des mots comportant des groupes consonantiques (cartable)		
Lire des mots comportant des sons complexes (chaise, bureau)		
Lire une phrase très courte et la comprendre		
<i>Comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus. Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple accompagné éventuellement d'un document visuel</i>	Palier 1	A1-A2
<i>Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simple</i>	Palier 2	A1-A2-B1
<i>Repérer dans un texte des informations explicites</i>	Palier 2	A2
<i>Effectuer, seul, des recherches dans des ouvrages documentaires</i>	Palier 2	A2-B1
<i>Utiliser ses connaissances pour mieux comprendre un texte</i>	Palier 2	A2-B1
ECRIRE		
<i>Prérequis</i>		
Maîtriser le geste graphique et le sens de l'écriture cursive		A1.1
<i>Produire de manière autonome quelques phrases</i>	Palier 1	A1-A2
<i>Ecrire de manière autonome un texte de cinq à dix lignes</i>	Palier 1	A2
<i>Ecrire en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire</i>	Palier 2	A2-B1
<i>Répondre à une question par une phrase complète à l'écrit</i>	Palier 2	A1-A2
PHONOLOGIE		
<i>Prononcer correctement avec un débit et une intonation adaptée</i>		A1-A2-B1
VOCABULAIRE		


<i>Savoir utiliser un dictionnaire papier ou numérique</i>	Palier 2	A1-A2-B1
<i>Utiliser des mots précis pour s'exprimer</i>	Palier 1	A2-B1
<i>Comprendre les mots nouveaux et les utiliser à bon escient</i>	Palier 2	A1-A2-B1-B2
GRAMMAIRE		
<i>Identifier/utiliser le déterminant, le nom, l'adjectif, le verbe, le pronom personnel sujet</i>	Palier 1	A1-A2
<i>Conjuguer au présent les verbes fréquents (être, avoir, aller, faire, dire, venir) au présent</i>	Palier 1	A1-A2
ORTHOGRAPHE		
<i>Ecrire en respectant la correspondance entre lettres et sons</i>	Palier 1	A2

Déroulement

Les ateliers sont semi-autonomes. Les élèves travaillent seuls mais les adultes (l'enseignante et moi-même) circulent afin de répondre aux questions, réorienter, etc.

Organisation préalable
<ul style="list-style-type: none"> • Photocopier le document préparatoire et le distribuer aux élèves • Mettre en place la classe en 5 îlots de travail • Projeter au TNI la fiche préparatoire pour la reprendre avec les élèves (puis projeter la fiche de suivi et d'auto évaluation) • Préparer un coin écoute avec une tablette, un répartiteur audio et 2 casques (<i>musiques à Versailles</i>) • Préparer un coin lecture avec une fable de la Fontaine, un documentaire sur la vie à Versailles, un extrait du <i>Malade imaginaire</i> de Molière (avec la vidéo à disposition Molière, <i>Le Malade Imaginaire</i> (Comédie-Française, 2001))

Séance 1 Explication des consignes, répartition des groupes.	
10' puis ateliers: 10' chacun suivi de 10' de retour au calme et mise en commun	
<p>Atelier 1 Images à décrire et confronter Production attendue: différencier le tableau qui valorise de celui qui caricature</p> 	<p>Atelier 2 Redéfinir les trois ordres de la société de l'Ancien Régime</p> 
<p>Atelier 3 Philosophe et absolutisme</p>	<p>Atelier 4 Ecoute musicale,</p>

<p>Document à lire et interpréter</p> 	<p>Création du dictionnaire plurilingue Lecture</p>
<p style="text-align: center;">Séance 2 Mise en scène des Etats Généraux 30'</p> <p>Un élève représente Louis XVI 5 élèves représentent le clergé 5 élèves représentent la noblesse 11 élèves représentent le tiers état 1 foulard en papier crépon d'une couleur pour chaque groupe pour chaque élève Des phrases à prononcer qui seront distribuées au fur et à mesure par l'enseignant. Transmission de la trace écrite.</p>	
<p style="text-align: center;">Evaluation</p>	

Pour accompagner les révisions, les élève repartent avec ce petit document à la maison. Un moment d'appropriation sera organisé en fin de deuxième séance durant lequel les élèves s'interrogent par deux.

<p style="text-align: center;">Je vérifie ce que j'ai appris</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je sais placer la période étudiée sur la frise chronologique avec une croix: • Je sais nommer les trois ordres de la société française sous Louis XVI. • Je peux expliquer pourquoi le peuple est en colère. • Je comprends ce que sont les Etats Généraux.
--

Evaluation différenciée

Explique pourquoi la France est en crise sous le règne de Louis XVI

Réponds aux questions suivantes
Quels sont les trois ordres de la société française sous l'Ancien Régime?

Que demande le tiers état?

Pourquoi le vote d'une voix par ordre n'est pas égalitaire?

Qui va répandre de nouvelles idées?

Coche les bonnes réponses

La société française est divisée en deux ordres, la noblesse et le clergé. VRAI FAUX

Le clergé paie beaucoup de taxes. VRAI FAUX

La Cour du roi gaspille beaucoup d'argent. VRAI FAUX

Le peuple s'appauvrit. VRAI FAUX

MOTS CLÉS : inclusion, UPE2A, handicap, ULIS, Conception universelle des apprentissages, multimodalité, FLSco

RÉSUMÉ

L'inclusion est au cœur des circulaires de cette rentrée 2019. Force est de constater que, dans la pratique, la réalité est loin de ce qui est attendu. Ce mémoire traite d'une expérimentation de séances inclusives en école élémentaire à destination des élèves allophones, et plus particulièrement les élèves allophones ayant des troubles des apprentissages, voire porteurs de handicaps non reconnus par l'institution. Ces élèves qui ne rentrent dans aucune case peuvent se voir confrontés à une diminution des inclusions, pourtant fondamentales dans le cadre de l'apprentissage du français langue de scolarisation. Lorsque les « étiquettes » ne suffisent plus à couvrir les situations rencontrées par les enseignants, il peut être intéressant de se pencher sur de nouvelles pratiques, plus inclusives. En l'occurrence, la Conception Universelle des Apprentissage sera le point de départ de séances inclusive et différenciées, non pas à destination d'un enfant par rapport à un groupe considéré comme la norme, mais la norme de départ étant la différenciation et la prise en compte de la multimodalité des apprentissages.

KEYWORDS : inclusive education, UPE2A, disability, ULIS, Universal design for learning, multimodality, French as the language of schooling

ABSTRACT :

The instructions of the French Ministry of Education for the start of the school year 2019 emphasise inclusive education. It is clear that, in practice, the reality is far from what is expected. This dissertation deals with an experimentation of inclusive lessons in elementary schools for allophone students, and more specifically allophone students with learning disabilities, including some not identified by the institution. Those students, who do not fit into any box, may face a lower level of inclusions, which are fundamental in the context of learning French as a language of schooling. When "labels" are no longer sufficient to cover the situations encountered by teachers, it may be interesting to look at new, more inclusive practices. In this case, the Universal Design of Learning will be the starting point for inclusive and differentiated sessions, not focusing on one differentiated child opposed to a group considered the norm but instead starting with differentiation as a norm and taking account of the multimodality of learning.