



HAL
open science

Inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au sein d'une classe ordinaire. Gestes professionnels des enseignants en contexte d'inclusion, et plus particulièrement au niveau de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

Laure Léger

► **To cite this version:**

Laure Léger. Inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au sein d'une classe ordinaire. Gestes professionnels des enseignants en contexte d'inclusion, et plus particulièrement au niveau de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture aux élèves à besoins éducatifs particuliers.. Education. 2021. dumas-03610285

HAL Id: dumas-03610285

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03610285v1>

Submitted on 16 Mar 2022

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.

Inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au sein d'une classe ordinaire.

Gestes professionnels des enseignants en contexte d'inclusion, et plus particulièrement au niveau de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

Présenté par :

Laure LEGER Master 2 MEEF 1^{er} degré, parcours
Recherche en éducation
N° étudiant : 36003833

Sous la direction de :

Madame Liliane PELLETIER

Jury :

Madame Liliane PELLETIER

MCF HDR 70^{ème} section (Sciences de l'éducation et de la formation)
INSPE de La Réunion

Madame Sylvie FONTAINE

MCF 70^{ème} section (Sciences de l'éducation et de la formation)
INSPE de La Réunion

Année universitaire
2020-2021

Remerciements

Il y tant de personnes à remercier dans ce projet.

Tout d'abord, j'aimerais commencer par remercier les personnes qui m'ont aidé à construire ce mémoire : ma directrice de mémoire, Madame Liliane Pelletier pour ses actions tout au long de la construction de cette recherche, ainsi que Monsieur Jean-Erick Sandalom (Coordonnateur REP Joseph Bédier et référent recherche sur la coéducation, Inspection de Saint-André), sans qui, il aurait été difficile d'avoir accès au terrain. Grâce à ces deux personnes et à leurs conseils, j'ai pu mener à bien ce projet.

J'aimerais également remercier mes parents et ma famille qui m'ont toujours suivie dans mes choix. Ils m'ont supportée et accompagnée tout au long de mes études. Ils m'ont soutenue dans la construction de ce projet et m'ont aidée à faire face à mes peurs et à mes inquiétudes rencontrées dans mon parcours. Je tiens à les remercier pour leur bienveillance et leurs conseils qui ont été d'une grande aide pour l'avancée de cette recherche.

Il y a aussi les Principales des Collèges et la directrice de l'école primaire, qui m'ont ouvert les portes de leur établissement.

Un grand merci aux enseignants qui ont accepté de m'ouvrir les portes de leur classe. Sans eux, cette recherche n'aurait pu se faire. Je les remercie de m'avoir écoutée lors de mes moments de doutes, de m'avoir conseillée et d'avoir contribué à ce projet. Ils ont été des personnes importantes qui se sont impliqués et m'ont appris à comprendre les enjeux de l'inclusion scolaire.

Je tiens aussi à remercier les élèves qui ont participé à cette recherche. Sans eux, cette recherche n'aurait pas été la même. Ils ont accepté d'être observés et m'ont permis de construire ce mémoire.

Sommaire

Remerciements	
Engagement de non plagiat	
Introduction	6
Partie 1 : Cadre théorique et conceptuel.....	9
1. L'école inclusive.....	10
1.1 La loi sur le handicap.....	10
1.2 L'intégration et l'inclusion	12
1.3 Les grands principes de l'école inclusive	14
2. La scolarisation des enfants porteurs de handicap	16
2.1 Les différents types de handicap	16
2.2 Les types de scolarisation	20
3. Les acteurs éducatifs participant à l'inclusion scolaire.....	22
3.1 L'enseignant référent et le Projet Personnalisé de Scolarisation.....	22
3.1.1 L'enseignant référent.....	23
3.1.2 Le PPS de l'élève	24
3.2 Les équipes de la scolarisation (ESS).....	26
3.3 L'Accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH).....	27
Partie 2 : Cadre contextuel au niveau de la classe.....	31
1. Les différents partenaires participant à l'inclusion scolaire au niveau pédagogique.....	32
1.1 L'enseignant ordinaire	32
1.2 L'enseignant spécialisé.....	33
2. Les pratiques entrant en jeu dans l'inclusion scolaire d'un élève à besoins éducatifs particuliers au sein d'une classe ordinaire.....	36
2.1 La différenciation pédagogique	36
2.2 Accessibilité pédagogique et adaptations	38
2.3 Les gestes professionnels de l'enseignant	41
2.4 Pratiques collaboratives et co-enseignement entre les enseignants spécialisés en ULIS et les enseignants ordinaires en situation d'inclusion d'un élève à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire	45
3. L'enseignement explicite de la compréhension en lecture aux élèves à besoins éducatifs particuliers.....	50
3.1 La compréhension en lecture.....	50
3.2 Les difficultés des élèves à besoins éducatifs particuliers au niveau de la lecture compréhension.....	53

3.3	L'enseignement explicite de la lecture compréhension.....	56
Partie 3 :	La Problématique.....	63
1.	Synthèse.....	63
2.	Problème de recherche.....	65
3.	Question de recherche.....	67
4.	Approche retenue.....	68
5.	Concepts sélectionnés.....	68
6.	Démarche.....	70
7.	Hypothèses.....	71
Partie 4 :	Cadre méthodologique.....	73
1.	Le choix de l'échantillon.....	73
2.	Les outils choisis pour recueillir les données de terrain.....	75
2.1	L'entretien semi-directif.....	75
2.2	Le questionnaire.....	76
2.3	Les pratiques observées et les pratiques filmées (cf. Piot, 2014).....	77
3.	Le contexte d'étude.....	77
4.	Les conditions de passation.....	78
Partie 5 :	Analyse et Interprétations des résultats.....	80
1.	Eclairage sur la démarche à suivre à propos de l'analyse des entretiens de recherche.....	80
1.1	La démarche à suivre.....	80
1.2	Présentation des thèmes :.....	81
2.	Analyse des résultats des entretiens semi-directifs.....	84
2.1	Perception de l'enseignant spécialisé en rapport avec sa fonction / Echanges avec les autres enseignants.....	84
2.2	Dispositif mis en place à propos de l'enseignement et de la compréhension en lecture par les élèves en situation de handicap au sein de la classe ordinaire.....	99
3.	Analyse des pratiques observées menées en dispositif Ulis et en classe d'inclusion.....	110
3.4	La démarche.....	111
3.5	Exposition et interprétation des résultats.....	111
4.	Présentation et analyse de la pratique filmée : séance autour de la lecture compréhension d'un texte lu en classe ordinaire, intitulé « Un curieux bout de bois »......	131
4.1	L'objectif de la séance.....	131
4.2	Le choix d'activité guidée en petits groupes.....	132
4.3	Synopsis de la séance.....	132

4.4	L'analyse séquentielle	133
4.5	Bilan de la pratique filmée.....	145
5.	Discussions	147
5.1	Retour sur les résultats obtenus	147
5.2	Les limites de la recherche	155
5.3	Perspectives de la recherche	157
	Conclusion.....	158
	Bibliographie.....	161
	Références	161
	Bulletins officiels et Circulaires	164
	Mémoires	165
	Sitographie	165
	Annexes.....	166

Introduction

L'inclusion scolaire est un enjeu important. De nombreux débats et recherches questionnent ce sujet. L'école inclusive est une des priorités nationales et l'intérêt des chercheurs se porte initialement sur son évolution constante au fil des années afin de montrer que le recours à celle-ci est indispensable pour la scolarisation des élèves en situation de handicap. C'est cette école qui se doit d'accueillir tous les élèves tels qu'ils sont pour un futur parcours scolaire menant à une réussite.

C'est à l'école de s'adapter à la diversité de tous, dans l'unique but de favoriser leur vie éducative dans l'établissement et au sein du contexte de la classe. Le terme « inclusion » remplace depuis l'exposition de la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, le terme « intégration ». Il y est désormais « question de formation scolaire, professionnelle et supérieure pour l'ensemble des personnes handicapées, et d'inscription dans l'établissement le plus proche du domicile pour les enfants ou adolescents handicapés ou présentant un trouble invalidant de la santé » (Plaisance et *al*, 2007, p.160). Tous, ont droit de fréquenter l'école ordinaire. Nous sommes ici face à un changement paradigmatique (Thomazet, 2006). L'approche inclusive permet d'apporter à tous les élèves à besoins éducatifs particuliers, l'accompagnement et l'aide éducatif nécessaire pour avancer au niveau des apprentissages. Tous les élèves ont droit à une scolarisation en milieu ordinaire. Il s'agit d'une obligation scolaire pour tous. L'école inclusive a pour finalité de se centrer sur les besoins éducatifs, et ce en ayant un objectif d'apprentissage répondant aux besoins des élèves. Ainsi dire, le modèle pédagogique qui en ressort est basé sur une différenciation pédagogique. « Une école réellement inclusive, [...], est dépendante de la capacité de l'école – et donc de ses enseignants à mettre en place une différenciation pédagogique [...] » (Thomazet, 2006). Les élèves reçoivent alors, un enseignement différencié selon leurs besoins.

Les enseignants sont les premiers acteurs du système éducatif à être confrontés à la mise en place progressive d'une école inclusive au niveau pédagogique. Ce sont eux qui apportent une aide, une réponse pédagogique en fonction des besoins éducatifs de tous, et ce de la façon la plus ordinaire possible. Cette aide que l'enseignant apporte, qu'elle soit importante ou minimale, est précieuse et déterminante dans la scolarité de l'élève en situation de handicap. Cela permet de rendre accessible les savoirs. L'enseignant mobilisera des gestes professionnels pour communiquer et faciliter les apprentissages. Que ce soit l'enseignant spécialisé en Ulis ou l'enseignant ordinaire, tous deux participent à l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers en classe, tout en adaptant et en opérant des changements tant au niveau matériel qu'humain. Il est tout de même important pour ces acteurs de travailler ensemble, en collectif (Thomazet et Mérini, 2014), afin de mener à bien les adaptations nécessaires, en vue d'accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers dans leur parcours scolaire et ainsi leur permettre de réussir dans les apprentissages. La démarche inclusive suppose un travail en collaboration au sein de l'école.

De par ces constats, de nombreux questionnements m'ont permis de me positionner dans ce projet concernant l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ma

première interrogation concerne les actions qui sont mises en œuvre entre les différents acteurs du système éducatif pour faciliter et favoriser l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. Comment rendre accessible l'enseignement pour ces élèves ? Sur quelles démarches les enseignants s'appuient-ils pour expliciter les apprentissages, rendre accessible la pédagogie et garantir la réussite de tous, notamment en classe ordinaire ? Est-il nécessaire pour les enseignants spécialisés et les enseignants ordinaires de travailler ensemble pour adapter les contenus et les formes d'enseignement en classe ordinaire ?

Tout ceci m'amène donc, après plusieurs lectures d'articles, à positionner ma réflexion et à produire une question de départ :

Quelles sont les conditions pour inclure un enfant porteur de handicap au sein d'une classe ordinaire sans augmenter sa différence face aux autres élèves ?

A partir de cette première question, il est nécessaire de chercher à comprendre ce qu'il se passe à l'école lorsqu'un élève porteur de handicap est accueilli au sein d'une classe ordinaire. Il est important de s'attarder sur cette question afin de montrer que dans l'école inclusive, chaque élève portant un handicap est accepté tel qu'il est, et que sa différence ne pose en aucun cas un problème face aux autres élèves ordinaires.

Elle permet également d'explorer au mieux ma recherche ainsi que les grands concepts nécessaires, à savoir les pratiques inclusives primordialement dans le but d'avoir une meilleure scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Ainsi, pour exprimer les conditions et les ressources que l'école et les acteurs éducatifs mettent en œuvre pour faciliter l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire, il semble évident de se positionner dans un domaine d'apprentissage. De par ma curiosité, le choix s'oriente vers le domaine de la lecture compréhension. L'activité de la lecture est une tâche complexe. Elle se compose d'une tâche de décodage d'une part et d'une tâche de compréhension de l'écrit. De nombreux élèves et plus particulièrement, ceux à besoins éducatifs particuliers présentent des difficultés concernant la nature de l'activité de la lecture et des procédures à mobiliser pour comprendre (Cèbe, Goigoux, Thomazet, 2014). Selon l'enquête de PISA en 2018¹, la nature des difficultés de certains élèves à faire référence à des stratégies de lecture pour comprendre l'écrit, en France, est dû à leur milieu socio – économique. Les élèves favorisés ont tendance à mieux connaître les stratégies efficaces en lecture (savoir comprendre et mémoriser un texte, résumer l'information et évaluer la crédibilité des sources) et ainsi, à favoriser la compréhension de l'écrit et à naviguer à dessein à l'ère du numérique, contrairement à ceux issus de milieux défavorisés. Les élèves issus des établissements favorisés ont plus de facilités à comprendre l'écrit et à naviguer entre les différentes pages des épreuves de PISA, tandis que les élèves issus des établissements défavorisés ont trouvé ces tâches difficiles. Le fait de ne pas avoir suffisamment de

¹ Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA), Résultat du PISA (2018) : *Les lecteurs du XXIe siècle : acquérir les compétences de compréhension à l'ère du numérique.*

compétences pour comprendre l'écrit, rend la tâche de la navigation et de l'identification des pages non pertinentes et biaisées sur Internet, difficile.

Pour pallier ces problèmes, il convient de proposer aux élèves à besoins éducatifs particuliers ou non, des activités ciblées visant « explicitement le développement des compétences qui sous-tendent la compréhension » (Cèbe, Goigoux, Thomazet, 2014). Les enseignants vont soutenir les activités, de gestes professionnels spécifiques et adressés aux élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'unique but de les accompagner à franchir les étapes de l'activité de la lecture et de sa compréhension.

En prenant appui sur notre question de départ émise en amont, la première partie de notre mémoire sera consacrée au cadre théorique et conceptuel. Celui-ci, nous permettra de comprendre les concepts clés définissant l'école inclusive.

Dans la deuxième partie, nous nous intéresserons aux conditions mises en œuvre, au niveau pédagogique et didactique, pour rendre intelligible les enseignements au sein du contexte de la classe. Cela devrait permettre de questionner le rôle des enseignants à mettre en place les adaptations essentielles pour favoriser la progression et la réussite éducative des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Dans une troisième partie, nous exposerons notre problématique de recherche et la méthodologie nous permettant de récolter nos données sur le terrain et d'atteindre nos objectifs, dans une quatrième partie.

Enfin, notre dernière et cinquième partie sera concentrée sur l'analyse et l'interprétation des données de la recherche.

Partie 1 : Cadre théorique et conceptuel

Notre question de départ : « Quelles sont les conditions pour inclure un enfant porteur de handicap au sein d'une classe ordinaire sans augmenter sa différence face aux autres élèves ? » nécessite l'apport de quelques précisions pour pouvoir faciliter une meilleure compréhension de l'objet d'étude.

Cette première partie permettra de présenter les concepts qui semblent nécessaires au travail de recherche prévu.

Dans un premier temps, il convient donc d'aborder le concept d'école inclusive dans le but de faire un inventaire sur les grands principes de celui-ci, tout en faisant une différence entre les termes d'intégration et d'inclusion pour pouvoir amener au mieux le suivi de l'objet d'étude. Dans ce point, il semble bien évident de définir la loi sur le handicap.

Dans un deuxième temps, nous retracerons la scolarisation des enfants porteurs de handicap en donnant quelques chiffres et en précisant les différents types de scolarisation.

Enfin, nous exposerons le rôle joué par les différents acteurs éducatifs dans l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Avant de définir ce qu'est le concept de handicap, il semble indispensable de présenter la notion qui permet à tout enfant porteur de handicap d'être inclus dans une classe ordinaire, c'est-à-dire l'école inclusive.

En effet, la loi n°2019-791² parle d'une « école de la confiance », où l'objectif est d'assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves de la maternelle jusqu'au lycée et ceci, en prenant en compte leurs singularités et leurs besoins éducatifs particuliers. C'est-à-dire qu'elle vise à offrir à chaque enfant quel que soit son origine, ses besoins et son handicap, un environnement scolaire le plus adapté possible à ses particularités individuelles. Cette réalisation d'une école pleinement inclusive est une propriété nationale.

L'école inclusive se définit par l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire, suivi d'une adaptation des apprentissages à tous les élèves et ce, en fonction de leurs spécificités et leurs besoins de façon à promouvoir la réussite éducative de tous. Cela s'appuie notamment sur une différenciation pédagogique renvoyant à l'adaptation de l'enseignement en fonction de chacun des élèves.

1. L'école inclusive

Celle-ci renvoie au droit pour tous, au droit à chacun d'être insérer socialement, civilement et professionnellement dans la société dite « ordinaire ». La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation de la citoyenneté des personnes handicapées expose certaines conditions telles que l'accessibilité et la compensation de chaque personne pour la réussite totale de l'école inclusive dans le but d'offrir à tous, les droits et les services requis. Ainsi, « l'école inclusive appelle à la responsabilité et à l'adaptabilité des institutions [...] », (Reverdy, 2019)³.

1.1 La loi sur le handicap

Le handicap définit la difficulté de certaines personnes à vivre en égalité avec les autres, du fait d'une déficience ou d'une fragilité qui peut être sensoriel, physique ou mentale. Ces personnes doivent avoir le droit à une éducation qui prenne en compte leurs limites afin de vivre une vie normale pleine et une intégration sociale totale.

Toutefois, l'enfant handicapé pense qu'il est une personne différente alors qu'au contraire, il est comme les autres. Il se sent souvent comme un objet qui subit et qui n'agit pas dans sa vie sociale au quotidien.

La loi du 11 février de 2005 pour l'égalité des chances, la participation et citoyenneté des personnes handicapées, définit le handicap comme « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions

² Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

³ Reverdy C. (2019). Apprendre (dans) l'école inclusive. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 127, janvier. Lyon : ENS de Lyon.

physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant »⁴ (Reliance, n°22, 2006/4, p.81 à 85).

Cette loi de 2005 apporte de nombreuses évolutions répondant ainsi aux attentes des personnes en situation de handicap. Elle fait ressortir des principes tels que le droit de compensation, le principe d'accessibilité générale et le droit à l'école. Elle met notamment en évidence les enseignant(s) référent(s) et les Maisons Départementales des Personnes Handicapées regroupant des instances, autrefois disjointes (Reverdy, 2019).

Ainsi, le droit de compensation vise à garantir une autonomie maximale de la personne en lui conférant des aides financières, lui permettant alors d'accomplir des actes essentiels au quotidien. Ces aides peuvent être d'ordre humain (recours à une auxiliaire de vie professionnelle, à une personne tierce), techniques (pour l'achat d'un fauteuil) ou consister à l'aménagement de logement de la personne handicapée. Cette compensation est toujours individuelle. Le texte de loi autorise l'idée que c'est à l'école d'adapter son environnement pour le rendre le plus accessible à la personne.

Cette loi définit que chaque enfant porteur de handicap a droit à l'école, c'est-à-dire le droit de s'inscrire dans une école proche de son domicile. Cependant, il peut dans le cas échéant, s'orienter vers un établissement autre que son établissement de référence, si le besoin d'un dispositif adapté n'existant pas dans cet établissement se fait ressentir. Cette loi confère l'obligation d'accepter les élèves handicapés au sein d'une école inclusive quel que soit leur déficience et ainsi leur proposer un parcours scolaire adapté à leurs besoins spécifiques, et ceci continuellement. Il y a une obligation de résultats et des objectifs qui sont attendus.

Le principe d'accessibilité quant à lui fait référence au fait que l'élève doit bénéficier des meilleures conditions dans le but d'exercer au mieux les actes de la vie quotidienne. Cela fait référence à l'accessibilité de déplacement au sein de l'établissement et des locaux.

De plus, les évolutions concernant cette loi garantissent aussi l'accompagnement des personnes handicapées se trouvant dans le lieu unique qu'est la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées). La MDPH sera donc responsable de ces personnes et de leurs familles.

Par conséquent, la loi sur le handicap définit parfaitement ce qu'est la notion d'inclusion (s'adapter aux besoins de l'élève) et montre en même temps ce qui la diffère de celle de l'intégration. Il semble donc évident de les définir, tout en insistant sur leurs différences.

⁴ Aspects essentiels de la loi du 11 février 2005, dite loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. (2006). *Reliance*, 22(4), 81-85.

1.2 L'intégration et l'inclusion

« La différence fondatrice entre intégration et inclusion vient du processus, l'intégration fonctionnant de l'extérieur vers l'intérieur. Ainsi, un enfant que l'on intègre est a priori hors de l'école (dès lors que l'on cherche à l'intégrer...) et l'intégration va consister à le placer en milieu ordinaire. Dans ce premier cas, l'enfant est en quelque sorte considéré comme problématique (en raison de sa différence, des besoins particuliers qu'il nécessite, de ses difficultés d'apprentissage...) et *in fine*, « exclu » d'une école ordinaire, non pensée pour des besoins éducatifs particuliers » (Pelletier, 2020, p. 18). L'intégration fait référence à l'enfant qui est considéré comme étant un élève exclu vis-à-vis des autres élèves, dès lors que lui est réservé une place spéciale dans l'école ordinaire (en Ulis, en SEGPA, etc.). De plus, ce qui est à retenir est que le terme d'intégration implique l'acceptation des enfants au sein de l'établissement pour une éducation différente de celle des autres, mais dans ce cas, ce sont aux enfants porteurs de handicap de s'adapter aux aspects pédagogiques et techniques de l'école et non inversement.

C'est pourquoi, le terme d'intégration a été remplacé par le terme d'inclusion puisque celui-ci consacre le droit à chacun d'être avec et non seulement à côté de la personne handicapée lors des situations d'apprentissage. Ce terme est en direction de tous les publics confondus. Il s'agit d'agir avec la personne à besoins éducatifs particuliers dans son environnement au quotidien (Bataille et Midelet, 2018).

L'inclusion est une notion nouvelle en France en ce qui concerne la scolarisation des enfants en situation de handicap. Elle s'oppose à une forme de scolarisation où l'élève est placé en milieu spécialisé « susceptible d'enfermer les individus dans une logique de filière vulnérabilisante et marginalisante », ne prenant pas en compte la diversité de chacun (Foreman, 2011 ; Hegarty, 1993 ; cité par Ebersold, 2009, p. 71)⁵. Le terme d'inclusion renvoie davantage à une école pour tous, qui doit impérativement s'adapter aux différents besoins des élèves en situation de handicap : « l'enfant est a priori dans l'école, y a toute sa place sans conditions préalables et celle-ci doit s'organiser pour trouver les aménagements nécessaires à sa scolarisation » (Pelletier, 2020, p. 18). Selon la définition de Thomazet (2008), l'inclusion scolaire requiert une intégration sociale, une intégration physique et une intégration pédagogique de la part de tous les élèves en situation de handicap. Ce qui signifie qu'ils détiennent le droit à une socialisation inclusive dans l'école la plus proche de leur domicile, de même que, l'accès à un enseignement correspondant à leur tranche d'âge et leur niveau scolaire. Plaisance & al (2007, p. 160) définit quant à lui, l'inclusion comme « la notion d'école inclusive » qui « repose en premier lieu sur un principe éthique : celui du droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire. ». Cette définition prend en compte les dimensions sociales de la personne ayant un handicap. Il y a également la prise en compte des interactions entre les caractéristiques individuelles et de l'exigence du milieu. Toutes ces caractéristiques doivent pour inclure les élèves, se faire au sein d'une même classe, nécessitant la présence des autres élèves dits « ordinaires ». De plus, on note qu'en réalité, ce

⁵ Ebersold, S. (2009). « Inclusion ». *Recherche et formation*, 2(61), 71-83.

terme s'oppose à l'exclusion, à l'écart des enfants catégorisés en fonction de leurs caractéristiques (Plaisance & al, 2007).

En France, le terme d'inclusion est reconnu par la récente loi sur la refondation de l'école (2013)⁶. Cette loi « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion de tous les enfants, sans aucune distinction ». Elle est rédigée en faveur de la scolarisation des enfants en situation de handicap en milieu ordinaire. Cette scolarisation au sein de l'école ou de l'établissement devrait faciliter le changement de regard sur des autres élèves, d'entreprendre un regard positif sur les différences des uns et des autres, sur l'altérité.

De ce fait, l'école inclusive dispose du droit de s'adapter au handicap de l'enfant alors que l'intégration réclame que ce soit à l'enfant de s'adapter à l'environnement de l'école. Il s'agit ici d'un changement de paradigme. L'école pour tous a ainsi pour mission d'accompagner tous les élèves à avancer au mieux dans les apprentissages. « L'inclusion n'est pas une forme plus poussée de l'intégration [...], elle suppose un changement paradigmatique » (Thomazet, 2006).

Ainsi, en s'opposant, le terme d'intégration se réfère plus à l'obligation seule de la présence physique de la personne handicapée au sein de l'établissement. Tandis que l'inclusion scolaire exige une « appartenance entière » de la personne dans son environnement scolaire. L'élève inclus aura le droit de participer et de s'impliquer dans tout projet touchant de près son établissement d'accueil, le droit de suivre un enseignement adapté en fonction de ses besoins et de ses difficultés.

Le terme d'inclusion renvoie à une scolarisation profitable à tous. « Cette notion entrevoit la société comme « une société d'individus » nécessitant l'implication de chacun dans le bien-être collectif et l'incorporation de tous dans les diverses dimensions qui fondent la société » (Ebersold, 2009 in Pelletier, 2020, p. 15).

L'inclusion scolaire est donc utilisée comme **finalité** dans le but d'accueillir la diversité et d'offrir à chacun un accès équitable à l'éducation quelle que soit leur différence.

Par ailleurs, l'on peut noter que les concepts d'intégration et d'inclusion ne portent pas le même sens en fonction des pays. En effet, en France, le terme d'intégration est substitué au terme d'inclusion pour exprimer la scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire et l'appartenance à la communauté éducative. Alors qu'en Angleterre et en Italie, le terme d'intégration est toujours employé même si la politique éducative s'oriente davantage dans une perspective allant progressivement vers une école inclusive (Plaisance & al, 2007).

⁶ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

1.3 Les grands principes de l'école inclusive

Suivant le schéma des sept principes de l'école inclusive⁷ (annexe 1), pour avoir une école pour tous, il faut tout d'abord prendre en compte les besoins de chaque enfant en situation de handicap, ce qui permettra à chacun, d'évoluer et de progresser régulièrement, au niveau de l'enseignement.

Ainsi, cette prise en compte de l'élève dans ses différents besoins, dans son environnement social ou autre, semble important à concilier. Aller vers une école offrant un modèle inclusif, c'est d'abord d'œuvrer vers une école pour tous en dédiant une place à chacun. L'objectif est d'« assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie »⁸ (cf. Texte de l'ONU, 2015). L'assemblée générale des Nations Unies a mis en évidence un programme de développement durable à mettre en œuvre d'ici 2030, où l'un des objectifs est de construire et de moderniser les établissements scolaires en tenant compte du handicap des élèves. Ce plan d'actions doit garantir à tous les élèves, « un environnement sûr, inclusif et efficace ».

Cette école pleinement inclusive doit accueillir tous les élèves tels qu'ils se présentent à l'établissement. Elle doit permettre à chacun l'accès et la participation à un enseignement répondant à leurs besoins individuels. « L'école a une politique d'acceptation qui fait qu'aucun élève n'est refusé pour la nature ou l'étendue de ses besoins particuliers. Ceux-ci ne sont pas « intégrés » dans l'école inclusive, ils y ont leur place, de plein droit, comme tous les autres élèves » (Thomazet, 2006)⁹.

L'école inclusive, c'est évidemment l'acceptation et la mise en œuvre de la diversité de tous les publics au sein de l'établissement. Elle doit s'assurer à être conforme, de sorte à offrir à chacun une scolarité de qualité en respectant la diversité et les capacités propres de chaque individu. On parlera en termes d'acceptation sociale puisque la valeur essentielle définissant une école inclusive renvoie bien évidemment à la non-discrimination au sein du climat scolaire (Bataille et Midelet, 2018).

Par conséquent, la valorisation soutenant la diversité de chacun indique l'intérieur d'une structure très inclusive. De cette manière, accepter la différence de tous, correspond au levier indispensable pour qu'une inclusion scolaire soit réussie.

En outre, l'un des principes les plus inclusifs est de s'assurer que l'école met en œuvre des décisions, une série d'adaptations nécessaires et efficaces pour garantir l'accès et le succès des tâches et de l'apprentissage par les élèves handicapés. C'est-à-dire qu'il faut partir de l'alliance entre leviers de la pédagogie et besoins des élèves. Le système inclusif soutient le développement d'une pédagogie répondant à chacun des besoins individuels de tous les élèves.

⁷ En ligne, « Vers une école plus inclusive à Genève », *Valeurs et principes de l'école inclusive*.

⁸ Texte de l'ONU (2015) : Transformer le monde : le programme de développement durable à l'horizon 2030

⁹ Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 1(152), 19-27.

D'autant plus, s'orienter vers une école inclusive, c'est prendre en compte les besoins de chacun, ainsi leur fournir un programme et des services adéquats à leurs besoins. Une coordination flexible touchant aux programmes permettra aux élèves de se sentir acceptés dans le collectif de la classe. Il est essentiel de répondre aux besoins des élèves en leur offrant une personnalisation de l'enseignement en fonction de leur niveau et de leurs besoins d'apprentissage (Connac, 2021). Il s'agit de personnaliser et non d'individualiser les programmes. En pédagogie, le sens des deux termes diffère. La pratique de la personnalisation permet aux élèves à besoins éducatifs particuliers (y compris les élèves à haut potentiel), d'obtenir des situations d'enseignement adaptées, mais qui dans la mesure ne les coupent pas du collectif de la classe. C'est pourquoi, il est question de personnalisation et non d'individualisation du travail scolaire en fonction du niveau et de la personnalité de l'élève (Parkhurst, 1905 cité par Connac, 2021). L'individualisation, c'est chercher à adapter et à ajuster à chaque élève, un profil d'enseignement qui peut l'écarter de « toute dynamique collective » (Connac, 2021). Avec la personnalisation, les élèves auront droit à des moyens pour travailler avec les autres et à faire face aux apprentissages en collectif. Pour personnaliser et rendre flexible l'enseignement, identifier les besoins des élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment les élèves à haut potentiel est indispensable. Selon le *Vademecum*¹⁰ sur la scolarisation des élèves à haut potentiel (DEGSCO, nd), ces élèves font partis des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ils assimilent un nombre important de connaissances rapidement, ce qui peut devenir très handicapant pour eux. Ils doivent donc bénéficier d'un parcours scolaire personnalisé, sans pour autant être distancié du collectif de la classe pour ne pas tomber dans l'individualisation. De surcroît, la personnalisation du parcours peut notamment servir pour les autres élèves de la classe.

Pour une école pleinement inclusive, une importance doit également être accordée aux résultats. Pour avoir un impact global au niveau des résultats, les services fournis doivent être soulignés d'un travail partenarial et de pratiques collaboratives entre enseignants ou entre les différents acteurs éducatifs œuvrant pour une école inclusive, une école pour tous.

L'école ou l'établissement scolaire doit également mettre en œuvre des adaptations sur la base des besoins. C'est-à-dire qu'il est essentiel d'élaborer une structure adaptée d'allocation de ressources permettant à chacun d'être éventuellement aidé financièrement dans l'achat de matériel indispensable à son environnement quotidien.

L'école inclusive se trouve notamment dans l'interaction sociale, c'est-à-dire que l'enfant en situation de handicap doit être visible vis-à-vis des yeux des autres enfants présents dans la classe ordinaire. Ils doivent entrer par le biais de diverses interactions. Ces divers échanges marquent l'acceptation des enfants handicapés sans pour autant augmenter leur différence. C'est une des clés permettant le bon fonctionnement d'un modèle inclusif.

Pour terminer, l'inclusion fait référence au **principe d'éducabilité**, c'est-à-dire qu'avec ou sans handicap, chacun a droit à l'apprentissage. Ce principe considère que chacun est capable : « c'est l'idée que la personne en situation de handicap possède un potentiel

¹⁰ Eduscol : DEGESCO. (nd). *Vademecum « Scolariser un élève à haut potentiel »*.

d'apprentissage qu'il convient de déceler [...] (Bataille et Midelet, 2018, p. 11). Il faut donc une adaptation pour chacun au niveau des méthodes d'apprentissage. La personne en situation de handicap possède une capacité à acquérir un apprentissage qu'il convient de développer. La personne est éducable, elle peut maîtriser certains savoirs et savoir-faire. L'éducabilité est très importante et nécessaire dans le développement de la vie sociale de l'enfant. C'est ce que souligne Meirieu dans ses écrits : « L'éducabilité est d'abord le principe logique de toute activité éducative : si l'on ne postule pas que les êtres que l'on veut éduquer sont éducatibles, il vaut mieux changer de métier », (Bataille, Midelet, 2018, p. 12).

2. La scolarisation des enfants porteurs de handicap

Les enfants en situation de handicap peuvent bénéficier depuis 2005 d'une scolarisation spécifique en référence à leurs déficiences, leurs besoins et leurs limites, permettant ainsi le bon déroulement de leur parcours scolaire au sein de l'école ou de l'établissement.

2.1 Les différents types de handicap

Selon la loi n°2005-102 du 11 février 2005¹¹, il existe plusieurs types de handicap regroupés en six grandes catégories. Parmi eux, nous comptons le handicap intellectuel et cognitif, le handicap moteur, le handicap sensoriel comprenant la déficience auditive et visuelle, le handicap mental, le handicap psychique ou encore le polyhandicap.

Le handicap cognitif touche en particulier les fonctions de la cognition telles que lire, parler, comprendre et mémoriser ainsi que la faculté de percevoir et la capacité de motricité. Ces fonctions se rapportent en outre, aux fonctions permettant d'acquérir une information et de l'intégrer par la suite. Elles se réfèrent également à la mémoire et à l'apprentissage, notamment avec le stockage de l'information. Les fonctions cognitives se réfèrent à tous les processus permettant à chacun d'acquérir une information, nécessaire pour lui, dans le but de réguler son comportement au quotidien. C'est pourquoi, être reconnu institutionnellement comme ayant une déficience au niveau cognitif s'avère très handicapant pour le suivi d'une bonne scolarisation en école ordinaire.

Le handicap moteur touche tout ou une partie du corps, réduisant alors l'autonomie de la personne. Dans ce cas, elle aura nécessairement besoin d'une aide extérieure pour accomplir les tâches de la vie quotidienne.

Le handicap sensoriel atteint un ou plusieurs sens. Les plus connus sont les déficiences au niveau visuel ou auditif.

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

- La déficience auditive se réfère à une altération plus ou moins sévère de la capacité auditive de l'une ou des deux oreilles. On peut parler de surdité, lorsque l'on perd complètement la capacité auditive.
- La déficience visuelle quant à elle se rapporte à l'altération du champ de vision.

Le handicap mental est une déficience au niveau du développement intellectuel. Le développement insuffisant des capacités mentales entraîne une impossibilité d'apprentissage normal. La personne atteinte de ce handicap a des difficultés en récurrence à faire face à des situations compliquées et variées.

Le handicap psychique renvoie à une maladie de la pensée. Il s'agit d'une conséquence ou de séquelles d'une maladie mentale. Le développement intellectuel de la personne est tout à fait normal mais ce sont ses capacités intellectuelles qui sont anormales et en souffrance. Ce handicap peut entraîner des difficultés de concentration pour la personne, ou encore cela peut lui provoquer de l'anxiété. Ce qui empêche l'élève en situation de handicap d'accomplir au mieux un travail, une tâche même s'il possède toutes les capacités et les compétences nécessaires et requises pour les effectuer.

Cependant, une thérapie adaptée existe et permet de réduire, voire de guérir cette perturbation au niveau des facultés mentales de la personne.

Enfin, le polyhandicap est une forme sévère et grave du handicap. Il se caractérise par une déficience mentale sévère qui s'associe à des troubles moteurs. Les personnes polyhandicapées sont celles qui sont, de manière importante, dépendantes d'autrui. Ces personnes sont souvent repliées sur elles-mêmes et ne communiquent pas forcément avec les autres.

Les handicaps psychiques, mentaux, sensoriels et cognitifs font partie des handicaps invisibles à l'œil nu des autres personnes souvent caractérisées de « normales ». Ces personnes dites « ordinaires » ne distinguent pas le handicap. Celui-ci n'est pas reconnu par les autres, ce qui peut paraître difficile à vivre pour les personnes en situation de handicap. Ils peuvent se sentir non compris et jugés, ce qui peut poser d'innombrables problèmes sur le plan personnel et/ou professionnel. Le handicap moteur, quant à lui, correspond à un handicap visible et apparent. La vie en société peut paraître plus facile dès lors que le handicap peut être reconnu et identifié par les autres. Pour les personnes « ordinaires », il est plus facile d'accepter et d'entrer en interaction avec une personne ayant un handicap visible qu'avec une personne ayant un handicap invisible. Il y a une meilleure prise de conscience du handicap et les enseignants peuvent répondre davantage aux besoins des élèves avec un handicap apparent.

Toutefois, quels que soient le type et le niveau de difficulté des élèves handicapés, tous possèdent le droit d'accès à un enseignement en milieu ordinaire. Les aménagements doivent être pensés en fonction de chaque élève en situation de handicap et ceci, en prenant bien en compte les facteurs (personnels, environnementaux habitudes de vie, etc.) caractérisant chaque élève. En effet, selon Fougeyrollas (2010), il y a nécessité de prendre en considération ces différents facteurs puisque ceux-ci possèdent un rôle explicatif des causes et conséquences

des maladies, des traumatismes et autres atteintes à l'intégrité et au développement de la personne (cf. modèle social du handicap, Fougeyrollas, 2010). Ces maladies ou traumatismes peuvent entraîner des déficiences qui à long terme peuvent mener à des incapacités. Il est donc important de prendre en compte l'influence et l'interaction entre ces différents facteurs pour ne pas entraîner davantage, une déficience et des incapacités à la personne. Pour inclure un élève en situation de handicap en classe ordinaire, il est nécessaire à l'enseignant de tenir compte de toutes les caractéristiques de la personne, de ses agissements sociaux, et de son environnement puisque ceux-ci jouent un rôle majeur dans le développement humain de la personne en situation de handicap et dans sa capacité ou son incapacité à produire ses habitudes de vie. Il est nécessaire à l'enseignant de considérer ces facteurs puisque différents obstacles ou facilitateurs rencontrés dans l'environnement de la personne, qui en interaction avec l'incapacité de l'élève pourraient perturber la réalisation de ses habitudes de vie au quotidien, et ainsi le placer en situation de participation sociale ou au contraire en situation de handicap. Les obstacles environnementaux influencent les possibilités de réaliser les habitudes de vie, ce qui peut amener les personnes ayant déjà des incapacités à vivre des situations de handicap, un non-exercice de leurs droits humains et à avoir des problèmes de santé secondaires (Fougeyrollas, 2010). Il est alors essentiel d'arriver à aménager la classe ordinaire en prenant en considération le contexte de vie de la personne, de son identité, de ses capacités ou incapacités, de ses choix, des déficiences de ses organes pour réduire les obstacles environnementaux, et pour lui faciliter la réalisation de ses habitudes de vie, mais également pour lui favoriser la promotion de sa participation sociale dans le contexte particulier de la classe. Le modèle social du handicap prône le respect des différences, il refuse l'exclusion de la personne présentant une déficience, légitime la diversité et présente « les variations associées aux causes et conséquences du phénomène pathologique ou traumatique chez l'être humain » (Fougeyrollas, 2010, p. 148). La prise en compte de ces facteurs permettra de ne pas accentuer, d'aggraver les déficiences des élèves ou encore, de limiter leurs capacités. Elle permettra à la personne ou à l'élève en situation de handicap de réaliser une action courante ou un rôle social (cf. habitudes de vie), favorisant ainsi ses capacités et sa participation sociale.

Tableau 1 : Les types de handicap présents en milieu ordinaire en France, en 2017/2018 - (Source : Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche ; 2018)¹²

Déficiences	Milieu ordinaire				Ensemble	Établissements spécialisés (2)		
	Premier degré		Second degré			Hospitaliers	Médico-sociaux	Ensemble
	Classe ordinaire	ULIS	Classe ordinaire	ULIS				
Troubles intellectuels et cognitifs	40 006	36 946	21 121	29 144	127 217	552	35 009	35 561
Troubles du psychisme	31 160	4 891	19 680	3 999	59 730	4 104	15 814	19 918
Troubles du langage et de la parole	21 291	2 825	26 413	3 611	54 140	211	1 278	1 489
Troubles auditifs	3 458	711	3 072	583	7 824	16	2 562	2 578
Troubles visuels	2 260	249	2 491	276	5 276	4	363	367
Troubles viscéraux	2 148	145	1 646	145	4 084	345	74	419
Troubles moteurs	8 553	1 002	11 408	1 298	22 261	638	2 599	3 237
Plusieurs troubles associés	13 612	3 160	7 533	2 316	26 621	1 489	9 625	11 114
Autres troubles	8 018	723	5 081	501	14 323	678	1 774	2 452
Polyhandicap (1)						49	1 174	1 223
Total	130 506	50 652	98 445	41 873	321 476	8 086	70 272	78 358

Ce tableau nous informe qu'à l'heure actuelle, le constat est le suivant : les modes de scolarisation dépendent des déficiences. Si un enfant porte une déficience nécessitant peu d'accompagnement, il sera inclut et inséré au sein d'une classe ordinaire, d'autant plus, s'il possède toutes les capacités à suivre les enseignements et les apprentissages sur la base de l'aide d'un pair ou non. Alors que celui bénéficiant d'un accompagnement ponctuel et journalier, aura des difficultés à se faire une place en classe ordinaire. Il devra donc rester en classe spécialisée ou dans le cas échéant au sein des établissements spécialisés, où il bénéficiera de toute l'attention et l'aide qui lui sera nécessaire pour prendre part à l'enseignement.

Il y a davantage d'enfants porteurs handicap inclut dans le milieu ordinaire, ce qui montre que la démarche inclusive se met en place progressivement. La loi de 2005 affirme le droit à une scolarisation en milieu ordinaire. En revanche, il est normal de retrouver un important effectif dans des établissements spécialisés. Certains élèves ont encore actuellement des difficultés à suivre une scolarité ordinaire. Les établissements hospitaliers et médico-sociaux sont là pour pallier à cela, en procurant à l'élève un accompagnement par des professionnels de la santé. Cet accompagnement privilégié permet à l'élève d'améliorer son autonomie pour qu'il puisse par la suite pouvoir penser à une inclusion en milieu ordinaire.

Dans le premier degré, on note que la majorité des élèves en situation de handicap présente des troubles intellectuels et cognitifs. Ces élèves sont plutôt insérés en milieu ordinaire qu'en milieu ULIS, un milieu où ils bénéficieront des enseignements adaptés en fonction de leurs besoins et de leur rythme de travail. En comparaison, leurs déficiences demandent parfois moins d'accompagnement. Ils ont quand même, la capacité de suivre une scolarisation quelques heures, en classe ordinaire. Ceux qui présentent des troubles visuels, auditifs ou moteurs bénéficient aussi d'une scolarisation en milieu ordinaire.

¹² Langlois, I. et Rosenwald, F. (2018). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 35.

Ce tableau nous informe que les personnes polyhandicapées ne bénéficient pas d'une inclusion en milieu ordinaire, et cela du fait qu'elles doivent être constamment accompagnées. Elles sont gravement dépendantes d'une aide extérieure au quotidien.

2.2 Les types de scolarisation

Il est indispensable de distinguer les différents types de scolarisation qui sont proposés actuellement en école ordinaire.

Premièrement, il y a la **scolarisation individuelle** où l'enfant est dans la classe « ordinaire », près de son enseignant référent et cela pour une scolarisation complète au sein de la classe. En effet, il est en inclusion individuelle dans un établissement proche de son secteur qui deviendra par la suite, son « école de référence », selon la loi du 11 février 2005.

Cette scolarisation est possible grâce aux décisions prises par la CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées), l'organisme présente au sein de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Cela signifie que l'inscription en classe ordinaire se fait en passant par la MDPH, afin de faire une mise au point sur la situation de l'enfant à besoins éducatifs particuliers ainsi que sur l'orientation souhaitable.

Deuxièmement, il y a la **scolarisation dans une classe spécialisée** implantée dans un établissement scolaire ordinaire. On parle alors d'**inclusion collective** dans les ULIS (Unités Localisées d'Inclusion Scolaire). Comme le souligne la circulaire 2015-129 du 21 août 2015¹³, « les ULIS constituent un dispositif qui offre aux élèves qui en bénéficient une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins ainsi que des enseignements adaptés dans le cadre de regroupement et permet la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation. Elles sont parties intégrantes de l'établissement scolaire dans lequel elles sont implantées ».

Les dispositifs ULIS accueillent les enfants dont le handicap ne permettrait pas de tirer profit dans une scolarisation individuelle complète et continue et cela, malgré les aménagements et adaptations pédagogiques mises en place selon ses besoins. Un maximum de 12 élèves en situation de handicap sont permis à être scolarisés dans les ULIS, situées en école ordinaire.

Les élèves en ULIS ont besoin d'enseignements adaptés, tout en bénéficiant de temps en classe ordinaire, correspondant à leur niveau scolaire plutôt qu'à leur âge, cela dans une matière définie à l'avance et durant un temps précis. Il arrive souvent que les élèves présentent des difficultés ne les permettant pas d'accéder à un apprentissage au sein d'une classe concordant avec leur âge. Dans ce cas, il faudra aviser de façon à conférer à ces élèves une classe où l'enseignement serait facile d'accès, même si cela n'équivaut pas à leur âge.

Après la loi de refondation de l'école en 2013, Bataille et Midelet (2018) ont écrit dans leurs travaux que les ULIS fonctionnaient comme une classe. « Ce dispositif assure un cadre contenant pour tous », (Bataille et Midelet, 2018, p.87). Au sein du dispositif Uli, les élèves

¹³ Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015 : *Circulaire relative aux unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré.*

en situation de handicap bénéficient de séquences d'enseignements structurés favorisant leur apprentissage comme toute classe ordinaire. Les élèves acquièrent au sein du dispositif, des compétences, des habiletés suite à l'investissement d'un enseignant qui a à sa charge de mettre en place des enseignements adaptés visant à la réussite de chacun. La priorité est la même que pour toute autre classe : amener les élèves à progresser, tendant vers leur autonomie. En Ulis, l'enseignant spécialisé aura la nécessité d'atteindre des objectifs afin que la scolarisation des élèves soit réussie. Les élèves se sentent en confiance au sein de ce dispositif.

Il existe quatre catégories d'ULIS :

- ULIS école de type 1 : ce sont des classes destinées aux élèves qui ont des troubles des fonctions cognitives ou mentales. En font partie, les troubles du développement et les troubles spécifiques du langage et de la parole.
- ULIS école de type 2 : ce sont des classes destinées aux élèves en situation de handicap auditif (avec ou sans troubles associés).
- ULIS de type 3 : ce sont des classes destinées aux élèves en situation de handicap visuel (avec ou sans troubles associés).
- ULIS de type 4 : ce sont des classes destinées aux élèves en situation de handicap moteur.

De nos jours, la scolarité en milieu ordinaire est conforme à ce qu'un élève en situation de handicap peut attendre. C'est pourquoi toute inclusion, qu'elle soit collective ou individuelle doit absolument répondre à cet objectif qui offre à chacun une place, un droit à un apprentissage quel que soit leurs difficultés et besoins. Selon Thomazet (2008)¹⁴, l'école inclusive se doit d'accueillir les élèves en situation de handicap en milieu ordinaire, et ceci en prenant en compte leurs besoins.

Les enseignants spécialisés et ordinaires doivent ensemble, penser aux modalités du programme de l'élève durant sa scolarité, à son emploi du temps ainsi qu'aux aménagements et adaptations pédagogiques autour d'un projet personnel dans le but d'atteindre les objectifs fixés et ce tout au long de son parcours scolaire. Il est nécessaire pour eux de travailler ensemble pour assurer une vie éducative adaptée et la réussite des élèves à besoins éducatifs particuliers.

¹⁴ Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123.

Tableau 2 : Evolution de la scolarisation des enfants porteurs de handicap en France - (Source : Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche ; 2018)¹⁵

1 Évolution de la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap										
	2004	2006	2012 hors Mayotte	2012 y c. Mayotte	2013	2014	2015	2017	2018	Évol. 2018/2017 (%)
Premier degré	96 396	111 083	135 907	136 421	141 565	151 412	160 043	181 158	185 563	2,4
dont PPS (1)	–	89 045	135 907	136 421	141 565	151 412	160 043	181 158	185 563	2,4
Classe ordinaire	58 812	71 399	90 705	90 900	94 782	103 908	111 682	130 506	134 438	3,0
ULIS	37 584	39 684	45 202	45 521	46 783	47 504	48 361	50 652	51 125	0,9
% public	91,5	91,5	90,0	90,0	90,0	90,0	90,0	90,3	90,3	0,0
Second degré	37 442	44 278	89 035	89 142	97 595	108 529	118 935	140 318	152 232	8,5
dont PPS (1)	–	28 789	89 035	89 142	97 595	108 529	118 935	140 318	152 232	8,5
Classe ordinaire	31 454	34 928	63 244	63 261	68 473	75 941	82 875	98 445	107 341	9,0
dont Segpa collège	n.d.	7 571	16 029	16 030	15 582	15 491	15 558	15 340	15 056	-1,9
ULIS	5 988	9 350	25 791	25 881	29 122	32 588	36 060	41 873	44 891	7,2
% public	88,5	87,0	84,0	84,1	83,9	83,5	83,2	83,3	83,3	0,0
Total en milieu ordinaire	133 838	155 361	224 942	225 563	239 160	259 941	278 978	321 476	337 795	5,1
Établissements hospitaliers	6 922	6 097	8 273	8 273	7 931	7 769	8 140	8 086	8 249	2,0
Établissements médico-sociaux	70 219	70 854	71 600	71 600	71 286	70 193	71 574	70 272	71 802	2,2
Total étab. spécialisés (2)	77 141	76 951	79 873	79 873	79 217	77 962	79 714	78 358	80 051	2,2
dont scolarisation partagée	n.d.	n.d.	7 075	7 075	7 524	7 656	8 359	9 063	9 826	8,4
Ensemble (3)	210 979	232 312	297 740	298 361	310 853	330 247	350 333	390 771	408 020	4,4

► Champ : France métropolitaine + DOM y compris Mayotte à partir de 2012, Public + Privé. © DEPP

1. Projet personnalisé de scolarisation. Voir « Glossaire ».
 2. Hors enfants accueillis et scolarisés pour de courtes périodes.
 3. Hors scolarité partagée à partir de 2008 pour éviter les doubles comptes.

Le tableau ci-dessus, nous informe que la scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers progresse davantage en milieu ordinaire. La première partie du tableau (les cinq premières lignes) concernant la scolarisation des enfants dans le premier degré est importante car celle-ci montre que depuis la loi de 2005, la scolarisation individuelle en classe ordinaire a doublé entre 2004 et 2018, et ceci par rapport au nombre d'élèves en scolarisation collective. Même au niveau du second degré, la scolarisation en milieu ordinaire a fortement augmenté. Il y a eu des évolutions considérables qui se font ressentir grâce à un accroissement de scolarisation de type individuelle.

3. Les acteurs éducatifs participant à l'inclusion scolaire

Pour construire une école inclusive, le travail collectif est un levier indispensable. Les transformations envisagées sont nombreuses et majeures. Cela inclut que l'engagement de tous les personnels de l'école et de tous les acteurs éducatifs est important.

3.1 L'enseignant référent et le Projet Personnalisé de Scolarisation

L'enseignant référent est en particulier, lié au projet personnalisé de chaque élève en situation de handicap puisque c'est à lui que revient le droit de prendre toutes les décisions concernant leur scolarisation et le degré d'enseignement auquel ils vont devoir se confronter.

¹⁵ Langlois, I. et Rosenwald, F. (2018). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 35.

3.1.1 L'enseignant référent

Ainsi, l'enseignant référent est un enseignant spécialisé titulaire du CAPA-SH ou du CAPPEI (le CAPA-SH a été remplacé par le CAPPEI depuis 2017). L'enseignant référent est caractérisé comme étant un acteur central qui exerce de nombreuses fonctions auprès de chaque élève porteur d'un handicap. Il est souvent présenté comme une personne tierce qui intervient lorsqu'il peut y avoir des tensions dans le climat éducatif.

L'exercice de son métier nécessite des compétences dans trois grands domaines identifiés par Bataille et Midelet dans leur livre « L'école inclusive : un défi pour l'école » (2018, p.44)¹⁶.

Dans ce livre les compétences nécessaires à un enseignant référent pour l'exercice de son travail sont les suivantes :

- « **La connaissance des secteurs sanitaire, médico-sociaux et de l'Education nationale** ». L'enseignant référent doit suivre les parcours de chaque élève scolarisé que ce soit dans les écoles, les établissements du second degré, ou dans les établissements de santé ou médico-sociaux présent dans la circonscription dans laquelle il se trouve.
- « **L'ingénierie** », c'est-à-dire que le travail de l'enseignant référent consiste à organiser le travail de chaque élève en situation de handicap, à planifier des actions, à prendre d'importantes décisions. Il a le devoir de se réunir une fois par an avec l'équipe de suivi de la scolarisation (ESS) pour chacun des élèves en situation de handicap dont il est référent. Ceci pour favoriser une cohérence et une continuité notamment avec la mise en œuvre du PPS (Plan Personnalisé de Scolarisation). En effet, c'est lui qui est en charge de tenir à jour un « dossier de suivi » du PPS.
- « **La compréhension des publics accueillis** » : il assure tout au long de la scolarisation de chaque élève handicapé, la stabilité des relations entre les élèves, ses parents et son représentant légal, s'il est mineur. Mais pas que, puisqu'il favorise également les échanges avec les différents partenaires tels que les personnels de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) ou encore les différents acteurs éducatifs. Il peut intervenir en tant que médiateur lorsqu'il y a présence de divergences entre les parents et/ou les partenaires.

Son rôle est considérable. Il occupe une place particulière qui le relie avec les ESS et la MDPH. De telle sorte, qu'il sera le médiateur entre les institutions. Il joue un rôle essentiel d'information, d'aide et de conseil auprès des équipes enseignantes et des parents de chaque élève.

Il va suivre l'accompagnement dédié aux élèves en situation de handicap puisqu'il en est le professeur référent. Son rôle principal est de veiller au bon déroulement de leur scolarisation. L'enseignant référent devra également travailler en collaboration avec les autres acteurs éducatifs pour mettre à disposition des élèves une vie éducative adaptée à leurs besoins.

¹⁶ Bataille, P., et Midelet, J. (2018). *L'École inclusive : un défi pour l'école, Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*. Paris : ESF Sciences humaines.

L'enseignant référent peut aussi avoir à sa charge le recrutement, ainsi que la gestion des emplois des AVS (Auxiliaire de vie scolaire, devenu depuis 2014, les AESH : Accompagnants des élèves en situation de handicap). Il va réceptionner, puis ensuite sélectionner les CV les plus pertinents afin d'organiser des entretiens d'embauche. Concernant la gestion de leur emploi du temps, il va s'assurer que ceux-ci soient en accord et correspondent aux besoins de l'enfant définis dans le PPS.

3.1.2 Le PPS de l'élève

Le Projet Personnalisé de Scolarisation est formulé soit par l'initiative de la famille ou celle de l'équipe éducative.

La notion de projet se réfère à quelques valeurs éducatives qui lui sont relatives. Il possède autour de lui un champ lexical qui ne peut être ignoré pour le déroulement de son élaboration, (Bataille et Midelet, 2018, p.66). Le projet doit s'inscrire dans le temps, c'est-à-dire avoir un début et une fin dans le court, moyen et long terme. Il a donc une idée de fin, d'un aboutissement, d'un résultat achevé. Le PPS fait référence à une pédagogie centrée sur l'activité de l'élève où les relations, interactions entre l'environnement et les différentes personnes semblent évident. Peuvent-être évoquées également les notions d'autonomie, d'engagement, de contrat. La conception d'un projet doit rendre compte d'une prise de responsabilité de la personne. L'élève devra prendre connaissance et conscience du projet afin de pouvoir se responsabiliser vis-à-vis de lui. Il est d'autant plus noté que, le projet est essentiellement centré sur le côté apprentissage de l'élève, de la personne et non du côté de l'enseignement des contenus. Il suppose une maîtrise de toutes les attentes et actions éducatives.

Le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) est élaboré avec l'aide de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées). Depuis 2006, les élèves en situation de handicap bénéficient d'un PPS pour suivre au mieux leur scolarité au sein d'une école ordinaire.

Ce projet décrit les différentes modalités concernant la scolarité des élèves ainsi que les actions éducatives, pédagogiques ou sociales répondant aux besoins éducatifs particuliers de chaque élève handicapé.

Qui plus est, le PPS vient remplacer le projet singulier (il s'agit d'un projet basé sur la liberté d'initiative de la personne, certains auteurs tels que Daujam et Roucoules (2002), (Bataille et Midelet les citant, 2018), le qualifie de « sur mesure » et le projet d'individualisation qui semblent complémentaires. En effet, l'ANESM (Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux) recommande depuis 2008, l'utilisation du terme de « projet personnalisé ». Celui-ci représente à la perfection les aspects pédagogiques, éducatifs du projet permettant le suivi de chaque élève en situation de handicap. Le projet personnalisé va au-delà de ce que peut apporter le projet d'individualisation. Le terme de projet personnalisé est utilisé pour remplacer le terme de projet d'individualisation car ce dernier ne rend pas compte des besoins spécifiques de chaque élève. Il est élaboré certes avec une notion d'individualisation mais ce projet peut-être

identique à celui de ses pairs alors que le projet personnalisé cible les besoins de l'élève, permettant ainsi le suivi des objectifs attendus (Bataille et Midelet, 2018, p.65-66).

Le projet personnalisé est un document constitué sur la base d'éléments conduisant à la différenciation autour de chaque élève dans les situations d'apprentissage. Il se construit avec les différents acteurs pédagogiques, éducatifs et médicaux. Ce document doit apporter beaucoup d'informations sur le contexte familial de l'élève, son parcours scolaire antérieur, sur l'accompagnement qu'il bénéficie à l'extérieur (orthophoniste, psychologue...), son emploi du temps en tant qu'élève et plus (nombre d'heures en ULIS, classe de référence...). A la suite de ces informations connues, une analyse sera faite pour déterminer les différents besoins éducatifs particuliers de l'élève.

Ainsi, l'élaboration du projet personnalisé se déroule en plusieurs étapes. Lorsque l'équipe éducative d'une école ou d'un établissement scolaire souhaite qu'un PPS soit élaboré pour un élève, une proposition écrite doit être faite aux parents pour entamer la demande à la MDPH. Les parents devront s'orienter vers l'enseignant référent affecté sur le secteur dans le but d'avoir des conseils et ainsi s'informer. Lorsque ceci sera fait et que les parents seront d'accord avec la proposition faite par l'équipe éducative, ils élaboreront ainsi, le projet de vie et le projet de formation de l'enfant avec l'aide éventuelle de la MDPH. L'équipe pluridisciplinaire d'évaluation (EPE) devront élaborer le PPS, sur la base d'un document rempli par le (ou les) enseignant(s) de l'enfant. Suite à l'élaboration du PPS, les parents prendront connaissance du PPS et auront 15 jours pour faire part de leurs observations lors d'une réunion avec la CDA (Commission des Droits et de l'Autonomie). Ainsi, la CDA prendra l'ensemble des décisions concernant les droits de l'enfant handicapé. Elle accordera un plan de compensation à l'élève avec des attributions comme des aides financières, matérielles si nécessaire. La dernière étape dans l'élaboration du PPS concernera les ESS puisque ce seront à eux de suivre la mise en œuvre du PPS de l'élève. Elles se réuniront une fois par an sur demande de l'enseignant référent. Dans le cas échéant, si les parents n'acceptent pas la proposition de l'équipe éducative et ne donne pas de suite quatre mois après, l'école a le devoir de contacter l'inspection académique, qui elle-même informe la MDPH de l'absence de prise de décisions des parents. C'est ainsi que la MDPH prendra toutes les mesures possibles et utiles pour engager le dialogue avec les parents. Dans l'élaboration du projet personnalisé, les parents d'élèves ne sont pas souvent impliqués. Ils viennent uniquement en dernière instance pour valider et signer le document final. En aucun cas, il y a une participation totale des parents dans la construction du projet. A long terme, cela peut poser des problèmes, ils peuvent se sentir exclus des décisions prises pour le bien-être de leur enfant. Il y a nécessité d'arriver à inclure davantage les parents d'élèves dans la composition du projet de façon à ce qu'ils se sentent impliqués dans la scolarisation de leur enfant. Les parents et les autres acteurs définis ci-dessus doivent instaurer un travail collectif pour mener à bien, la construction du projet personnalisé de l'élève en situation de handicap.

Lorsque le projet personnalisé de chaque élève sera établi, des points communs entre eux pourront apparaître. Les profils des élèves auront des similitudes. Ils bénéficieront donc des mêmes aides pour atteindre les objectifs, bien évidemment si cela est possible. On va donc parler de projet de groupe.

On ne va plus se focaliser sur les difficultés d'un seul élève en le considérant comme une personne unique, en dehors de son environnement social.

Il faudra prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de chacun des élèves et ceci en les pensant pour un groupe ou une classe.

De plus, il faudra prendre en considération les besoins du groupe et les besoins particuliers de chaque élève en favorisant tantôt l'un et tantôt l'autre dans le but d'assurer les interactions sociales. C'est-à-dire qu'il ne faut pas se focaliser sur les besoins du groupe ou les besoins de l'individu, mais trouver un ajustement pour pouvoir travailler tant sur l'un et tant sur l'autre.

Cependant, le projet de groupe ne peut que se faire qu'en dispositif et non au sein d'une classe ordinaire (Bataille et Midelet, 2018).

3.2 Les équipes de la scolarisation (ESS)

Les équipes de la scolarisation (ESS) sont des instances formalisées qui comprennent des personnes qui s'assurent de la mise en œuvre du PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation) des élèves en situation de handicap dans le premier degré.

Selon la circulaire de 2019¹⁷, les ESS comprennent :

- l'élève handicapé (majeur ou non) et ses parents (ou ses représentants légaux de l'élève mineur),
- l'enseignant référent qui a en charge le suivi du parcours scolaire de l'enfant handicapé,
- le (ou les) enseignant(s) ayant en charge sa scolarité, notamment le coordonnateur de l'ULIS,
- le psychologue de l'Education Nationale,
- le médecin scolaire ou l'infirmier de l'Education Nationale,
- l'assistant de service social en faveur des élèves,
- les personnels de l'établissement scolaire ou les intervenants libéraux qui participent à la prise en charge de l'élève.

Lors de la réunion demandée par le professeur référent, réunissant les ESS pour le bon suivi de la scolarisation de l'élève handicapé, les parents ou les représentants légaux ne peuvent être absents. Leur présence est obligatoire, cependant dans le cas contraire, s'ils ne peuvent y assister, quelqu'un d'autre peut évidemment les représenter.

Les ESS ont des missions qui leurs sont spécifiques et diffèrent de celles de l'équipe éducative. Elles doivent faciliter la mise en œuvre du PPS. Elles veillent au bon déroulement du parcours scolaire de chaque élève handicapé. Les ESS ont pour fonction de s'assurer que l'élève reçoit tous les accompagnements nécessaires à ses besoins spécifiques. Outre le bon suivi du PPS, elles doivent évaluer le PPS au moins une fois par an ou plus si la famille en fait la demande, ou encore sur demande du chef d'établissement et de l'équipe éducative.

¹⁷ Circulaire n°2019-088 du 5-6-2019 : *Circulaire de rentrée 2019, pour une école inclusive.*

Les ESS ont aussi le devoir d'informer la Commission des Droits et de l'Autonomie (CDA) des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du PPS de chaque élève en situation de handicap et ainsi proposer à la CDA, une révision de l'orientation de l'élève.

Le rôle des ESS est également de s'assurer que l'apprenant qui se trouve en situation d'apprentissage scolaire suit son rythme de travail et cela, en référence aux objectifs attendus et aux programmes. Il faut s'assurer que le contexte d'apprentissage qu'utilise l'enseignant est conforme à ce qui est inscrit dans le PPS de l'élève.

Les ESS sont aussi en charge de l'élaboration de l'emploi du temps de chaque élève handicapé.

3.3 L'Accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH)

De nombreux élèves en situation de handicap ont besoin d'être soutenus, accompagnés pour l'accomplissement de certaines tâches à l'école. C'est pourquoi, il semble important de penser à la présence d'un AESH (Accompagnant des élèves en situation de handicap), auprès de l'élève pour améliorer et maximiser au mieux les différentes situations d'apprentissages.

L'AESH remplace depuis 2014, les AVS (Auxiliaire de la vie scolaire). Ce qui fait changement avec le changement de terminologie est le recrutement des AESH. Il est indispensable pour l'AESH d'être titulaire d'un baccalauréat ou d'un diplôme d'état d'accompagnement éducatif et social (DEAES) ou d'expérience dans l'accompagnement de personnes handicapées. Les AESH sont recrutés par l'Education nationale. C'est l'inspecteur de l'Académie qui embauche dans le premier degré et pour le second degré, c'est au chef d'établissement que revient le droit de pratiquer l'entretien de recrutement.

Au niveau du contexte de la classe, l'AESH collabore davantage avec l'enseignant pour optimiser la réussite d'une école inclusive.

Il convient d'informer qu'il existe trois types d'accompagnant des élèves en situation de handicap, différents entre eux.

Tout d'abord, il y a l'AESH. i (Accompagnement des élèves en situation de handicap individualisé). Les AESH. i (i pour individuel) sont chargés de l'accompagnement de manière individuelle de l'élève et ceci se passe bien évidemment au sein d'une classe ordinaire. Cette aide individuelle se fait lorsque l'élève ne peut se satisfaire d'un accompagnement continu, pour répondre à ses besoins éducatifs.

Puis, l'AESH. mut (Accompagnement des élèves en situation de handicap mutualisé), qui a pour fonction d'aider simultanément plusieurs élèves en situation de handicap.

Et enfin, il y a l'AESH. co (pour collective) qui sont mises à disposition du dispositif ULIS afin d'être disponibles à tous les élèves de la classe, ceci sur la base d'une concertation avec le coordonnateur d'Ulis.

Dans le cadre de l'inclusion scolaire, les AESH tiennent un rôle important qui consiste à l'accompagnement de l'élève handicapé durant le temps où il se trouve à l'école et cela sur notification de la MDPH.

Leurs missions consistent à intervenir auprès du jeune afin de lui être facilitateur dans certaines tâches, notamment dans la manipulation du matériel et l'accès aux apprentissages. Il peut y avoir une aide technique, comme aider l'élève à aller aux toilettes, ou l'aider lors des moments du repas.

L'AVS peut participer également au suivi du PPS de l'élève.

Selon le livret d'accueil des AESH (2019)¹⁸, les formes d'accompagnement des élèves en situation de handicap se distinguent en trois étapes :

- l'accompagnement de l'élève dans les actes de la vie quotidienne tels que la pause méridienne, le repas ou les actes essentiels de la vie. « Cette aide doit être pratique, rapide et discrète permettant à l'élève de trouver la disponibilité maximale pour sa participation aux activités de la classe », (p. 7).
- l'accompagnement de l'élève dans l'accès aux apprentissages, où l'AESH accompagne et aide l'élève au niveau des tâches scolaires, lorsqu'il est en difficultés. L'AESH a pour but d'accompagner l'élève et de rendre plus facile et efficace l'accès aux apprentissages.
- l'accompagnement de l'élève dans les activités de la vie sociale et relationnelle, où l'AESH aura à charge de participer à l'intégration de l'élève en situation de handicap « aux activités prévues en développant la mise en confiance de l'élève et en sensibilisant son environnement au handicap », (p. 7).

L'AESH a pour fonction d'apporter une aide visant à répondre aux besoins particuliers des élèves. Il permet de développer les capacités de l'élève dont l'objectif vise à le rendre autonome dans diverses situations tels que l'apprentissage, la communication, ou encore les relations avec autrui.

Au niveau de l'établissement scolaire, l'AESH travaille sous la responsabilité de l'enseignant. Une relation, un partenariat entre eux doit être installé afin de favoriser l'apprentissage des élèves.

¹⁸ Le livret d'accueil des AESH, 2019

Bilan 1:

Cette première partie a été consacrée à faire l'inventaire des procédés nécessaires à la définition d'une école inclusive, qui prend positivement en compte la diversité de chacun. Ce cadre théorique et conceptuel avait pour but premier de mettre en évidence une relation entre les concepts proposés.

La première partie a permis d'étudier la notion d'école inclusive, ainsi que toutes les notions s'y rapportant. Ainsi, nous avons défini en quoi consistait une école veillant à garantir une équité pédagogique et une égalité des chances à tous. En effet, l'école inclusive n'a pas d'autre but que de conférer à chacun une pédagogie inclusive élaborée selon les particularités et les besoins éducatifs particuliers de chaque élève. Cette école pour tous, prend en compte l'hétérogénéité de la classe. Elle a pour finalité de rendre accessible tout apprentissage par l'élève. Ce qui revient à dire que c'est à l'école de s'adapter aux différents besoins des élèves, et non inversement.

De ce fait, la mise en pratique de cette école accueillant tous les élèves sans exception, devra se faire sans pour autant différencier certains au détriment des autres, puisque l'éducation qui va être transmise à ces élèves participera à la construction de leur vie sociale et éducative.

Par la suite, nous nous sommes arrêtés sur la description des différents types de handicap, ainsi que celle des deux types de scolarisation présents en milieu ordinaire. Il semblait évident d'émettre les niveaux de déficience. Il ne s'agit pas ici de différencier les déficiences pour tenter de répondre individuellement à chacun en leur proposant une scolarisation ajustée, alors que certains acteurs éducatifs ont tendance à vouloir le faire. Les acteurs éducatifs sont convaincus que ce n'est que par la différenciation des déficiences qu'ils peuvent ajuster la scolarité des élèves. Pourquoi ? Peut-être par manque de ressources les informant sur comment faire ? Ce n'est que par l'identification des déficiences que les acteurs éducatifs vont prendre connaissance des aptitudes et des caractéristiques des élèves à besoins éducatifs particuliers, ce qui leur permet de ajuster l'environnement scolaire (sociale et pédagogique) au sein du collectif et d'attribuer aux élèves en situation de handicap, la scolarisation qui leur revient de droit. Qu'il s'agisse d'une scolarisation individuelle ou collective, l'élève bénéficiera le droit de recevoir un enseignement (adapté selon ses besoins) en milieu ordinaire, au même titre que les autres élèves, et ainsi, participer à la vie éducative de l'école ou de l'établissement.

Enfin, nous avons pu observer la participation des différents acteurs éducatifs. Ceux-ci s'impliquent dans la vie éducative de l'élève handicapé pour suivre de près sa scolarisation et veiller à ce que rien ne lui manque dans l'accès aux enseignements prédéfinis dans son Projet Personnalisé de Scolarisation.

Ces acteurs éducatifs sont les intervenants indispensables dans la mise en œuvre d'une école inclusive, puisque sans eux la scolarisation de l'élève ne peut se dérouler dans les meilleures conditions. Pour inclure un élève en situation de handicap en milieu ordinaire, de nombreuses démarches administratives importantes doivent se faire et l'élaboration du projet de scolarisation de l'élève doit être privilégiée et répondre aux besoins de chaque élève. C'est ainsi que les acteurs éducatifs trouvent l'importance de leurs rôles.

En abordant les différents concepts définissant une école pleinement inclusive, nous avons remarqué une relation entre eux. Pour la mise en place de cette école, les différents procédés évoqués possèdent une importance indéniable. En effet, on ne peut mettre en place une école pour tous, sans prendre en considération la diversité des publics ou sans connaître ce qui les différencie, dans le but de leur proposer un enseignement adapté à leurs difficultés. C'est aux acteurs éducatifs de mettre en œuvre tous les aménagements possibles jouant dans l'inclusion de l'élève, tout en lui assurant si besoin des aides humaines et ainsi participer à la réussite de son parcours scolaire.

Pour une inclusion scolaire réussie, il est primordial que chacun œuvre selon ses fonctions pour donner ainsi, l'opportunité aux élèves de progresser, d'acquérir des savoirs et d'obtenir le droit d'accès à un enseignement correspondant quasiment à celui offert aux élèves dits « ordinaires » présents dans la classe. Les acteurs éducatifs vont devoir travailler en collectif pour accompagner les élèves et ajuster l'environnement scolaire en fonction de leurs besoins. Tous s'engagent à travailler ensemble pour s'aider et se conseiller mutuellement sur les aménagements et les projets à mettre en place pour garantir la réussite des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Partie 2 : Cadre contextuel au niveau de la classe

Suite à notre première partie dédiée à la présentation des différents concepts nécessaires pour la poursuite de la recherche, cette deuxième partie sera réservée à une analyse contextuelle des concepts utilisés au niveau de la classe, dans le but de permettre à chacun de comprendre au mieux le futur terrain d'étude.

Dans un premier temps, il s'agira de distinguer les différents intervenants participant à l'inclusion scolaire au niveau pédagogique.

Ensuite, nous aborderons les pratiques entrant en jeu dans l'inclusion scolaire d'un enfant en situation de handicap au sein d'une classe ordinaire.

Puis enfin, nous nous consacrerons dans une dernière partie, aux aspects didactiques en nous attardant sur le recours par les enseignants à un enseignement explicite de la compréhension en lecture afin de garantir la réussite de l'apprentissage de la lecture. La lecture est une tâche complexe. Les élèves présentent des difficultés en lecture compréhension, cela qu'ils ont des besoins éducatifs particuliers ou non. Il est donc important d'étudier les difficultés rencontrées par les élèves concernant la tâche de la compréhension de l'écrit et de la démarche utilisée par les enseignants pour réduire ces difficultés.

Cette mise en contexte nous aidera à comprendre la relation existante entre les enseignants spécialisés en ULIS et les enseignants ordinaires qui convient d'être émise dans l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein d'une classe ordinaire et notamment dans l'apprentissage de la lecture compréhension.

1. Les différents partenaires participant à l'inclusion scolaire au niveau pédagogique

Dans le premier degré et en milieu scolaire, la participation d'intervenants est déterminante pour qu'une inclusion scolaire soit efficace. Ce sont aux intervenants de veiller à ce que chaque élève en situation de handicap bénéficie d'une inclusion en classe ordinaire sans que leurs différences soient accentuées face aux autres élèves. Ces différents intervenants tels que l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé vont travailler ensemble pour que cela puisse se réaliser.

1.1 L'enseignant ordinaire

L'enseignant dit « ordinaire » exerçant dans le premier degré est l'un des plus qualifiés à accueillir des enfants en situation de handicap au sein de sa classe, contrairement à l'enseignant exerçant dans le secondaire. Cependant, ce qui est prouvé est que certains enseignants ne se sentent pas en capacité d'accueillir ces enfants au sein de leur classe. Il y a selon eux, un manque de formation qui pourrait se traduire par une incapacité d'aider ces enfants en classe ordinaire, (Elisabeth et Saidou, 2020)¹⁹. Ils ne sont donc pas en accord avec l'inclusion des élèves en classe ordinaire : « Le fait que les enseignants ne soient pas d'accord sur l'inclusion est dû à l'absence de ces formations qui sont en cours d'après les institutions de l'éducation », (p. 69). De plus, l'enseignant du premier degré a, à sa charge un effectif d'élèves correspondant à un seul niveau. Il s'agit de sa classe de référence qu'il aura sous sa responsabilité tout au long de l'année scolaire. Alors que l'enseignant du second degré est en activité pour les élèves à besoins éducatifs particuliers venant de tous les niveaux de scolarisation, allant de la 6^{ème} à la 3^{ème}, mais également pour tous les autres élèves. Ainsi, l'investissement en rapport avec l'enseignement adapté à ces élèves vont différencier. L'enseignant du premier degré aura plus de connaissance concernant les besoins des élèves à besoins éducatifs particuliers inclus dans sa classe et pourra ainsi, mieux aviser et adapter son enseignement pour ces élèves. L'enseignant du second degré, quant à lui, devra mémoriser tous les besoins et les difficultés des élèves qui au fil des séances seront inclus au niveau de sa classe. Cela lui demandera beaucoup de travail et d'efforts pour rendre son enseignement accessible par tous.

En revanche, tout enseignant exerçant soit dans le premier ou le second degré, tient une place importante dans l'inclusion scolaire de chaque enfant. C'est sur eux que repose la réussite ou l'échec du parcours scolaire de l'élève handicapé. Leur classe correspond à la classe de référence de l'élève à besoins éducatifs particuliers. Cependant, il n'est pas le seul responsable puisque que les parents, tous les autres acteurs éducatifs, ainsi que le jeune handicapé concerné, le sont également.

¹⁹ Marie-Mélissa Elisabeth, Véronique Belinda Saidou. *L'école inclusive et les acteurs du système éducatif : Etat des lieux des représentations*. Education. 2020.

L'enseignant ordinaire reste tout de même, la personne référente (au sein de la classe ordinaire) par rapport aux élèves au niveau des apprentissages, même quand il sera dans l'incapacité de mener au mieux la scolarité de l'élève, et que dans ce cas, il fera appel à l'enseignant spécialisé. Ainsi, c'est à lui que revient le droit d'intervenir en premier auprès de tous les élèves faisant partie de sa classe, ce qui l'amène donc à passer plus de temps avec l'élève pour une inclusion scolaire réussie.

Pour une inclusion efficace en classe ordinaire, l'enseignant ordinaire doit être complètement d'accord et conscient de ce qui va se faire. Il ne convient pas de le forcer, cela aurait pour répercussion l'échec de l'inclusion scolaire de l'élève. L'enseignant doit s'investir et être disponible à tout moment aux besoins individuels de l'élève handicapé.

L'enseignant doit être volontaire et émettre un avis favorable quant à l'accueil de l'élève auprès des autres élèves de sa classe.

Il a pour mission d'adapter ses enseignements au profit de la réussite du parcours scolaire de chaque élève. Cet accompagnement auprès des élèves par rapport à leurs besoins spécifiques est primordial. Il peut accueillir ces élèves dans sa classe sur le long terme ou les accueillir par intermittence en lien avec le dispositif ULIS lorsque l'élève ressent le besoin de bénéficier de moments choisis en classe ordinaire, afin d'acquérir un apprentissage parmi les autres élèves.

Clarifier le rôle de l'enseignant ordinaire est très important puisque celui-ci diffère de celui de l'enseignant spécialisé. Tout de même, leur fonction se complète. L'enseignant ordinaire a pour mission de travailler avec l'enseignant spécialisé au service de la réussite des élèves à besoins éducatifs particuliers (et inversement). L'enseignant spécialisé, de par son rôle et ses connaissances, apporte à l'enseignant ordinaire des précisions concernant le profil et la scolarité de ces élèves.

1.2 L'enseignant spécialisé

Trois niveaux d'exercice du poste d'enseignant spécialisé est à définir étant donné qu'ils sont différents les uns par rapport aux autres. Ces trois niveaux permettent à chaque professionnel de l'éducation de se situer dans un champ d'intervention spécifique (Bataille et Midelet, 2018).

Dans le premier degré, le niveau 1 correspond au rôle de l'enseignant coordonnateur débutant (non spécialisé, en cours de spécialisation). Il exerce une fonction d'aide et de conseiller auprès des autres acteurs éducatifs et surtout auprès de l'enseignant ordinaire accueillant dans sa classe l'élève handicapé.

Le niveau 2 quant à lui, fait référence à l'enseignant coordonnateur praticien (spécialisé ou non mais avec une pratique affermie) qui doit également s'assurer de son rôle de conseiller et d'aide de manière récurrente, tout en utilisant une pédagogie adaptée à l'âge des élèves. « Le coordonnateur de l'ULIS est un spécialiste de l'enseignement auprès d'élèves

handicapés, donc de l'adaptation des situations d'apprentissage aux situations de handicap », (Bataille et Midelet, 2018, p. 109).

Enfin, le niveau 3 renvoie à l'enseignant coordonnateur expert (spécialisé ou non mais possédant un savoir d'expertise). Celui-ci doit organiser et s'assurer que les compétences qu'il a pu utiliser dans l'apprentissage de l'élève en situation de handicap, ont bien été transmises vers l'enseignant ordinaire dans le but de travailler ensemble. Cela montre qu'il existe des pratiques collaboratives entre les deux enseignants dans le modèle inclusif utilisé. A l'heure actuelle, tout enseignant travaille avec une équipe éducative. La coopération issue de ce travail entre enseignants est déterminante pour la suite des événements.

« L'enseignant spécialisé exerçant en dispositif adapté 1^{er} degré ou 2nd degré ou affecté à des missions d'enseignant référent est un maillon important d'une scolarité réussie », (Bataille et Midelet, 2018).

De telle manière, l'enseignant spécialisé est considéré comme le coordonnateur du dispositif (ULIS) pour faciliter une scolarisation des enfants en situation de handicap. Il doit proposer un enseignement adapté aux élèves en situation de handicap en appui aux objectifs du socle commun et en lien avec les enseignements des classes de référence, concevoir un travail en partenariat avec l'AESH co. Faisant partie de l'équipe pédagogique et étant en lien avec l'enseignant référent chargé de l'élève (en classe ordinaire) et les autres enseignants de l'école ou de l'établissement, il est responsable de ces enfants.

L'enseignant spécialisé possède de nombreuses missions qui semblent se différencier les unes des autres. Afin de les exercer tout comme l'enseignant ordinaire, le respect d'une « éthique professionnelle » est à concevoir. De plus, celle-ci est respectée par les autres enseignants. En effet, l'enseignant spécialisé doit agir et contribuer à la formation sociale et civique de tous les élèves. Pour se faire, le suivi de quelques principes semble important. Ce qui pousse l'enseignant spécialisé à respecter chaque élève handicapé, mais également, de faire respecter ces élèves par les autres élèves de la classe.

En outre, le respect de leur liberté d'expression, d'opinion entre également dans le suivi de cette « éthique professionnelle ». Être attentif à chacun permettra à l'enseignant spécialisé de participer au bon déroulement de leur parcours scolaire, les menant ainsi vers la réussite et non à l'échec.

L'enseignant spécialisé est non seulement considéré comme le coordonnateur du dispositif, mais également comme la **personne ressource** participant au bon fonctionnement de chaque inclusion. Suivant le référentiel des compétences de l'enseignant spécialisé²⁰ (voir annexe 2), celui-ci exerce le rôle de personne ressource dans des situations diverses pour s'assurer de la réussite d'une éducation pleinement inclusive. L'enseignant spécialisé est considéré comme tel, car c'est à lui d'aider et de contribuer à l'élaboration et la mise en

²⁰ Circulaire n° 2017-026 du 14-2-2017 : *Circulaire relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) publiée au Annexe I de la Circulaire relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) publiée au BO n°7 du 16 février 2017.*

œuvre du projet d'établissement inclusif, de concevoir une action pédagogique en articulant avec les autres classes présents dans l'établissement scolaire, de co-intervenir dans des pratiques inclusives ou encore d'élaborer avec l'aide des autres enseignants des séquences d'enseignement valorisant la réussite de chaque élève handicapé. L'enseignant spécialisé est la personne ressource puisqu'il montre l'importance de son rôle auprès des autres enseignants, d'autant plus que son aide est essentiel dans la mise en œuvre des aspects pédagogiques.

Pour exercer son métier, l'enseignant spécialisé doit exercer ses missions de personne ressource. Sa mission la plus importante concerne particulièrement l'enseignement qu'il va proposer aux élèves. Il doit organiser le travail des élèves à besoins éducatifs particuliers en fonction des indications inscrits dans le projet personnalisé de scolarisation (PPS). Son rôle ne s'arrête pas à là, puisqu'il doit également, avant tout être, l'informateur entre les différents partenaires agissant pour une école inclusive, dans le but de faire connaître le projet de dispositif et les particularités de l'élève. Il tient le rôle de guidance car c'est à lui d'organiser l'accueil et la scolarisation de l'élève au sein de l'établissement, tout en constituant toutes les démarches permettant de faciliter au mieux l'inclusion de l'élève dans la vie collective de l'établissement. Il s'assure de même de la coordination du dispositif ULIS.

C'est à lui que revient le droit d'organiser et de programmer le projet du dispositif ainsi que l'emploi du temps de chaque élève.

Il a également pour fonction d'accompagner et collaborer avec les équipes éducatives, les enseignants pour s'assurer que le travail effectué en dispositif ou en classe de référence est cohérent aux attentes de chaque parcours scolaire. Une co-intervention est possible en aidant l'enseignant ordinaire à adapter la pédagogie et la didactique pour une acquisition des savoirs efficaces ou encore aider pour l'adaptation au niveau des évaluations. L'enseignant spécialisé est considéré comme la personne ressource auprès des autres acteurs éducatifs participant à l'inclusion scolaire de l'élève à besoins éducatifs particuliers. Il a pour rôle d'aider et d'accompagner l'enseignant de la classe ordinaire à ajuster son enseignement et à différencier sa pédagogie en prenant en compte la diversité de tous les élèves inclus dans sa classe. La différenciation pédagogique devient existentielle pour les enseignants lorsqu'ils accueillent des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les enseignants ordinaires vont contribuer par cet acte de différencier, à la réussite de ces élèves en classe ordinaire, et ce en s'appuyant sur la co-intervention d'avec l'enseignant spécialisé.

2. Les pratiques entrant en jeu dans l'inclusion scolaire d'un élève à besoins éducatifs particuliers au sein d'une classe ordinaire

2.1 La différenciation pédagogique

Selon la synthèse du CNESECO et l'IFÉ-ENS de Lyon (2017)²¹ et de la Conférence²² de consensus au sujet de la différenciation pédagogique présidée par Toullec-Théry (2018), la différenciation pédagogique touche essentiellement les gestes d'enseignement dans le but de les rendre plus favorables pour aider les élèves à entrer en apprentissage. Il s'agit d'un concept qui marque une rupture avec un « enseignement frontal » où l'élève n'a peu de place, où la même leçon et les mêmes exercices sont conférés à tous les élèves.

Les enseignants ont recours à cette pratique pour garantir le travail, la réussite et le bien-être des élèves et plus précisément ceux des élèves à besoins éducatifs particuliers. Le dictionnaire de l'éducation (établi sous la direction d'Agnès Van Zanten, 2017), définit la différenciation pédagogique comme résultante de « la planification et l'organisation de l'enseignement au sein d'une classe en tenant en compte des différences d'efficience entre élèves, différences qui, si on les ignore, risquent de produire des inégalités de réussite ». Il est donc essentiel de prendre en compte la diversité de tous afin de concevoir des formes diverses de l'apprentissage.

La différenciation pédagogique est nécessaire pour inclure les élèves au sein d'une classe accueillant un public de plus en plus hétérogène. C'est à l'enseignant d'apporter une adaptation de son enseignement aux élèves composant sa classe. L'objectif est d'instituer chez les élèves, une acquisition des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture à la fin de leur scolarité. Pour cela, l'enseignant doit avoir une connaissance fine des besoins, des difficultés et des connaissances des élèves sur les savoirs relatifs à l'objet d'apprentissage, ce qui lui permettra d'aviser son action enseignante en ajustant l'activité, en maîtrisant les contenus à enseigner et en choisissant la situation adéquate pour développer l'apprentissage chez les élèves.

Le concept de différenciation pédagogique définit l'action de différencier, de rendre différente la pédagogie pour que les enseignants puissent gérer l'ensemble des élèves en fonction de leur singularité et de l'hétérogénéité. Ainsi, l'enseignant doit varier ses pratiques et mettre en œuvre des gestes professionnels adaptés, ajustés et spécifiques aux besoins des élèves de façon à répondre à la diversité des profils présents dans au sein de sa classe.

L'enseignant aura la responsabilité de concevoir des situations d'apprentissage de qualité garantissant l'égalité des chances pour tous les élèves. En effet, différencier sa pédagogie s'adresse non seulement aux élèves à besoins éducatifs particuliers, mais également aux élèves qui sont en réussite. C'est ce que mettent en évidence Ajirkan et

²¹ CNESECO et l'IFE-ENS de Lyon. (2017, mars). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pédagogique pour la réussite de tous les élèves, Dossier de synthèse de la conférence de consensus.*

²² Toullec-Théry, M. (2018, octobre). *Différenciation pédagogique, quel consensus ?*, Conférence donnée à l'ESPE de Bellepierre, Université de La Réunion.

Nourby²³ (2020) dans leur écrit. Ils ont démontré statistiquement que certains outils de différenciation pensés pour leurs élèves à besoins éducatifs particuliers rendaient service à tous. Ils ont montré que l'outil de la carte mentale mise en place pour les élèves à BEP servait aux autres élèves au niveau de leur compréhension. Ils ont mis en évidence l'existence d' « un lien significatif entre l'usage de la carte mentale et la compréhension » des textes pour tous les élèves de la classe (p. 92). Avec l'emploi d'un outil répondant à leurs besoins spécifiques, tous les élèves progressent.

La différenciation pédagogique est plus qu'une méthode. Elle doit être envisagée telle une attitude, une posture de travail que l'enseignant devra mettre en œuvre quotidiennement pour optimiser au mieux les prises de décisions. Ce qui compte n'est pas le nombre important d'élèves, mais plutôt, les variables sur lesquelles s'appuyer pour garantir la progression des élèves.

La mise en place d'un cadre d'apprentissage souple, explicité et diversifié de moyens et de procédures est essentiel pour que les élèves puissent travailler dans des « situations collectives », et ce en repérant les méthodes, les procédures proches de la leur. Différencier renvoie à « une façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée [...] » (Prud'homme et Bergeron, 2012, p.12, cités par Paré et Prud'homme, 2014).

Le but n'est pas d'individualiser les apprentissages, mais bien de conserver le collectif dans son ensemble. La différenciation pédagogique tient son importance dans la prise en compte de la diversité des élèves dans le collectif, afin qu'ils puissent progresser. Cela en rendant visible les processus implicites qui sous-tendent l'enseignement, c'est-à-dire de proposer une explicitation de la pédagogie pour permettre de contrer les malentendus en allant du simple au plus complexe. Mais aussi tout en prenant soin de garder des relations et des aides personnalisées pour les élèves avec plus de difficultés. Comme le souligne, Meirieu (1989) : « Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité »²⁴.

Ainsi, l'enseignant doit varier, diversifier les situations d'apprentissage et de coordonner les différents temps de l'enseignement, tout ceci en conférant des objectifs précis à atteindre dans un temps court. La différenciation pédagogique est un **processus** qui doit être pensé dans le temps. Elle se pratique avant, pendant et à la fin des séquences, c'est-à-dire à plusieurs moments d'une séquence pédagogique et non à un moment donné.

Il s'agit d'un concept qui est un atout pour réussir à aller vers une école inclusive. Elle se définit par une diversification des supports, des modes d'apprentissages et des gestes d'enseignements pour atteindre un maximum d'élèves. La finalité est de prendre en compte

²³ Ajirkan, L., Nourby, L., (2020). *Le travail sur l'implicite et l'utilisation d'outils de différenciation pédagogique au service de la compréhension en lecture des élèves de CMI et en particulier des élèves dits à BEP*. Université de La Réunion, Education.

²⁴ Meirieu, P. (1989). Enseigner, scénario pour un métier nouveau. Dans *définitions de la différenciation pédagogique*.

les besoins d'élèves diversifiés des élèves, tout en ayant en commun certains points, des objectifs à atteindre.

Au niveau de la classe, différencier sa pédagogie contraint l'enseignant ordinaire à différencier certains dispositifs permettant la réorganisation de la classe grâce aux pratiques pédagogiques (travail en groupe homogène ou hétérogène, travail individuel, interaction entre enseignant et élèves, co enseignement...). Ces divers dispositifs peuvent entraîner la progression des élèves, d'être davantage à leur écoute, d'être plus disponible, de gérer le collectif dans sa totalité.

Différencier sa pédagogie dans le contexte de la classe, c'est différencier les contenus d'apprentissage, les processus d'apprentissage, le degré de guidage, les productions, les environnements affectifs et psychiques. C'est offrir aux élèves le matériel, les outils (contrat individuel,...), les modalités d'apprentissage, les démarches (déductive/inductive, enseignement explicite), la gestion du temps, les espaces de travail dans le calme et les consignes adéquates.

Evoquer la différenciation pédagogique au niveau du contexte de la classe, c'est aussi exprimer l'**accessibilité pédagogique**. Les deux termes sont à associer. Pour avoir une école inclusive, il n'est pas négligeable d'en définir et d'utiliser un terme sans en évoquer l'autre. Il est indispensable pour un enseignant de différencier sa pédagogie pour que celle-ci permet de rendre accessible les savoirs visés.

2.2 Accessibilité pédagogique et adaptations

Pour favoriser une inclusion scolaire des élèves en situation de handicap, les enseignants doivent prendre en compte la diversité de chacun, de même que, rendre accessible les enseignements.

Ainsi, le terme d'accessibilité s'associe avec celui d'« efficacité pédagogique » (Bataille et Midelet, 2018), c'est-à-dire qu'il faut offrir aux élèves une accessibilité pédagogique efficace selon leurs besoins. Pour cela, les enseignants vont mobiliser les pratiques pédagogiques les plus efficaces au sein de leur classe, de façon à rendre les enseignements explicites. Les élèves doivent bénéficier de situations d'apprentissage leurs permettant ainsi d'accéder au mieux à certaines compétences, tout en garantissant bien évidemment l'égalité des chances pour tous.

L'accessibilité pédagogique pour tous, prend ses racines dans les adaptations des enseignements et des aménagements pédagogiques pensés en fonction des besoins éducatifs et du PPS de chaque élève. En se référant directement aux adaptations des situations d'apprentissage, l'accessibilité pédagogique s'adresse à un élève ou un petit nombre d'élèves ayant des besoins spécifiques. Pour ce faire, l'enseignant ayant à sa charge ces élèves a le pouvoir de faire appel à des dispositifs spécifiques (une aide humaine, des supports ou des moyens techniques supplémentaires) pour s'adapter aux besoins de ces mêmes élèves

handicapés et ainsi garantir une scolarisation leurs conduisant vers une réussite scolaire. L'enseignant va donc pour cela baser son intervention pédagogique auprès des élèves, en suivant une variation des différents supports prédéfinis auparavant et de plus, en prenant en compte la diversité et l'hétérogénéité de la classe.

Au niveau pédagogique, la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves en grande difficulté scolaire passe par certaines adaptations et aménagements. Il faudra alors tenir compte du fait que chaque élève est différent, singulier et qu'il fonctionne de façon spécifique. De ce fait, l'enseignant sera dans l'obligation de mettre en évidence des séquences d'enseignement **variées** pour garantir la réussite de chacun. De même, l'enseignant devra être conscient que ces adaptations peuvent évoluer dans l'année et donc qu'elles ne fonctionneront pas pour tous les élèves. Par exemple, lorsque l'élève en situation de handicap aura un problème concernant son audition, l'enseignant devra adapter la disposition de la classe, des supports, et accompagner la parole de gestes ou d'images, tout en changeant son rythme de communication. Ou lorsqu'un autre élève aura un problème au niveau de l'écriture, il devra fournir à l'élève des documents à l'avance, utiliser des cartes mentales, ou encore favoriser des réponses par des mots clés, des QCM.

Face à un problème, il ne s'agira pas de dispenser l'élève du contenu du travail à faire, mais de construire des adaptations qui lui seront nécessaires d'utiliser face aux séquences d'apprentissage, et ce, au même titre que les autres.

L'enseignant devra être conscient de son rôle et identifier dès le début les aides dont les élèves pourront avoir besoin, avant de lui en proposer une. Cela permettra de moins les perturber au niveau de l'apprentissage. L'adaptation des supports concernant les situations d'apprentissage varient et ne sont pas les seules puisqu'il peut y avoir des adaptations au niveau de l'espace, si nécessaire. C'est-à-dire que l'espace de travail est à repenser. Parfois, il faut privilégier une table plus grande pour une meilleure aisance lors du travail à faire.

Beaucoup d'aménagements de matériel seront également à faire.

Puisque la présence d'un élève handicapé demande de coordonner des actions, des protocoles de l'établissement. Ainsi, l'anticipation des situations sera importante.

Au niveau des supports, l'élève peut avoir la possibilité de bénéficier des cours en avance, de l'utilisation d'un ordinateur...

Pour que l'accessibilité pédagogique et les adaptations fonctionnent pour les élèves handicapés, la valorisation et l'encouragement de ceux-ci est très importante. Ici, on parlera d'adaptation relationnelle. C'est-à-dire que l'enseignant devra être proche de l'élève et l'accompagner de manière plus souple, contrairement à ce qu'il pourra faire avec les autres élèves. Ainsi, les apprentissages basés sur les adaptations suivront alors au développement de l'estime de soi de chacun.

Selon la circulaire de 2019²⁵, les enseignants bénéficient depuis, de la plateforme **Cap École inclusive**²⁶ pour les aider à adapter leurs ressources pédagogiques en classe.

D'autres adaptations sont nécessaires d'être prises en compte, dans le parcours scolaire des élèves. Gombert et Roussey (2006, cité par Bataille et Midelet, 2018) ont élaboré une typologie présentant diverses adaptations :

➤ ***L'adaptation des parcours :***

L'enseignant peut réduire le nombre de savoirs ou de matières de l'élève puisque dans certains cas, l'élève ne pourra pas acquérir tous les savoirs, les capacités présentes dans le socle commun. Cependant, l'enseignant pourra les retravailler à différents moments, voire sur plusieurs années pour s'assurer que toutes les capacités ont été travaillées. Il pourra œuvrer de cette manière puisque l'élève bénéficiera d'une scolarisation appuyée d'un dispositif adapté.

➤ ***L'aide des autres élèves de la classe :***

L'enseignant pourra organiser les temps de travail en groupe, et en mettant en place le tutorat entre deux ou plusieurs élèves. C'est-à-dire que les élèves les plus en avance dans le programme apporteront leurs aides aux autres, lorsque ceux-ci auront des difficultés au niveau de la compréhension d'un texte ou au niveau de l'écriture. Cela permettra alors, à chacun de trouver sa place. L'enseignant prendra alors en compte l'hétérogénéité, les difficultés et les réussites de tous. La notion du temps est fondamentale, puisque l'élève doit bénéficier de tout le temps qui lui sera nécessaire pour établir un travail.

➤ ***Aménagements des examens :***

Il sera nécessaire d'en faire une demande très tôt pour que toutes les conditions soient réunies pour ne pas dénaturer les épreuves. En effet, la nature de l'évaluation doit rester identique pour tous et ainsi assurer l'égalité des chances pour chacun. Aménager les examens consisterait à apporter des modifications au niveau de l'évaluation. C'est-à-dire que les consignes ou les questions lors de l'examen pourront être simplifiés.

➤ ***Adaptation des moyens en utilisant la différenciation pédagogique :***

Ici, l'enseignant apportera des adaptations au niveau de l'activité d'écriture, de lecture (possibilité d'alléger les temps et l'activité de lecture), ou encore, des adaptations concernant la durée de temps de travail (en augmentant le temps de réalisation des exercices).

➤ ***Adaptation au niveau la compréhension des consignes :***

L'enseignant devra simplifier les consignes, tout en favorisant leur relecture par les élèves, et si besoin les reformuler pour une meilleure compréhension par eux.

Pour information supplémentaire, l'enseignant spécialisé qui exerce en dispositif ULIS utilisera quant à lui, des adaptations concernant principalement les dimensions méthodologiques et métacognitives pour faire progresser au mieux l'élève. Son travail est axé

²⁵ Circulaire n°2019-088 du 5-6-2019 : *Circulaire de rentrée 2019, pour une école inclusive.*

²⁶ Cap Ecole inclusive : <https://www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive>

sur la méthodologie, dans le but de faire comprendre à l'élève à quelle connaissance faire appel pour résoudre un exercice. Cela permettra à chacun d'identifier qu'il existe un mode de fonctionnement de la pensée propre à chacun.

En conclusion, les adaptations et les aménagements établis par les enseignants rendent davantage accessibles les enseignements par les élèves. Toutefois, ils utilisent également des gestes professionnels selon la situation et le contexte donné, pour accueillir l'enfant en situation de handicap dans leur classe.

2.3 Les gestes professionnels de l'enseignant

Chaque enseignant porte un regard différent sur la scolarisation des élèves handicapés au sein de leur classe. Ainsi, pour permettre la mise en œuvre de l'enseignement adapté et maintenir la relation didactique avec les élèves, il utilisera des gestes professionnels. De même, ceux-ci autoriseront l'enseignant à répondre ou non à une situation de problème donnée.

Un geste professionnel est une action, un mouvement du corps adressé²⁷ pour « faire ou signifier quelque chose » et comportant une intention qui s'inscrit dans une situation donnée. Il est donné au geste une dimension de corporéité (Jorro, 2006). Le geste professionnel est utilisé à un moment précis et il cherche à transmettre quelque chose à un individu. Les gestes professionnels se construisent au fil de la pratique de l'enseignant vis-à-vis de la relation qu'il entreprendra avec les élèves. Ils vont se construire dans l'interaction avec le contexte, c'est-à-dire après l'analyse rapide de l'activité. La plupart du temps les gestes professionnels sont réduits à des gestes ajustés dans l'action et lors d'une situation, d'une activité et dans un contexte précis (contexte scolaire pour les enseignants). Ce sont ces gestes qui doivent être pris en considération par l'enseignant pour offrir aux élèves à besoins éducatifs particuliers un enseignement adapté. Les enseignants pourront grâce à l'appui de gestes professionnels, ajuster les apprentissages pour favoriser la réussite éducative de tous les élèves.

Selon Jorro (2006)²⁸, certaines dimensions déterminent un geste professionnel. Ces dimensions vont permettre aux enseignants d'ajuster les apprentissages au niveau du contexte de la classe pour avoir la capacité de prendre en compte tous les besoins et spécificités des élèves. Les dimensions sont les suivantes :

- Une liberté d'agir où l'enseignant aura la possibilité d'aménager selon la situation, les gestes qui avaient été envisagés et planifiés en amont de la séance d'enseignement. Cette possibilité de bifurquer est due à l'interaction avec la classe et les élèves qui montrent une tout autre réalité de ce qui aurait été prévue. L'enseignant ne peut prévoir et anticiper les réactions et les besoins des élèves.

²⁷ Crocé-Spinelli, H. (2013). Gestes professionnels. Dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, 145-148.

²⁸ Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation*. Paris, France : CNAM.

- Un sens du Kairos²⁹ relevant de l'improvisation ou de l'intuition. L'enseignant peut attendre le bon moment pour intervenir auprès de sa classe, en faisant parfois preuve de risque. Il va s'appuyer sur l'imprévu pour adresser son geste.
- Un sens de l'altérité qui renvoie à la reconnaissance d'un autre. Le geste professionnel tend à un rapport au monde, tendant à une rencontre avec l'autre.
- L'adresse du geste : le geste professionnel est porteur de valeurs éducatives. Il est donc important de penser et de se soucier de l'autre. En effet, il est important de prendre en compte l'adresse du geste puisque c'est de celui-ci que va dépendre la perception des élèves.

Les enseignants doivent réfléchir sur leur pratique et s'ajuster en fonction du public accueilli au sein de leur classe.

L'enseignant devra pouvoir gérer plusieurs élèves en même temps, tout en leurs conférant la possibilité d'avoir accès aux savoirs, aux apprentissages. Et ceci, tout en ayant assimilé qu'il ne pourrait pas adapter ses divers apprentissages à toutes les personnes présentes dans la classe mais qu'il pourrait utiliser la différenciation pédagogique selon les besoins spécifiques de chacun.

L'enseignant pourra donc mobiliser ses gestes professionnels en apportant des ajustements au cours de la mise en travail. C'est-à-dire que face à l'élève, il aura la possibilité s'il le veut de ralentir ou d'accélérer la progression des apprentissages. Ici, il ne s'agit que d'un exemple parmi tant d'autres.

Ainsi, il va ajuster et modifier sa pédagogie face aux difficultés que les élèves peuvent connaître. Pour cela, il pourra utiliser une tonalité différente pour émettre les consignes ou encore, pour expliquer les savoirs et les argumenter. L'enseignant va ajuster, piloter son espace de travail en privilégiant les tables de devant pour les élèves en grande difficulté ou aménager la classe pour ainsi, permettre le travail en groupe et permettre aux élèves en difficulté et aux élèves ordinaires de coopérer. Il sera également en droit d'ajuster le temps de travail des élèves en valorisant les besoins individuels de chacun. C'est-à-dire qu'il proposera une durée pour effectuer les exercices. En effet, les élèves en situation de handicap doivent bénéficier de plus de temps puisqu'en fonction de leur déficience, ils seront amenés à écrire et à lire plus lentement.

Cependant, le rythme de travail n'est pas le seul qui bénéficiera d'un ajustement. En effet, il ajustera les supports fournis aux élèves, en mettant à leurs dispositions des fiches, un lexique approprié au niveau de l'activité de la lecture, ou encore en mettant à leur disposition des changements au niveau de la police et des caractères des mots.

Par conséquent, l'élève en difficulté bénéficiera d'ajustements lui permettant d'acquérir les savoirs et potentiellement d'atteindre les objectifs fixés, à la fin de sa scolarisation.

²⁹ Dans la mythologie grecque, Kairos renvoie au dieu de l'occasion opportun. Ici, ce concept correspond à saisir le moment opportun, le bon moment pour agir et provoquer des actions chez les individus. Le Kairos, « c'est l'opportunité, l'occasion favorable, l'instant disponible à l'action, le temps qui vient à temps [...] (Guillamaud, 1988).

Les gestes d'ajustements précisés ci-dessus correspondent aux gestes professionnels que les enseignants mobiliseront au cours de leur séance d'enseignement. Ces gestes professionnels ont pour priorité de rendre accessible les enseignements. L'ajustement convoqué, s'accompagne souvent de l'adaptation du contenu des apprentissages selon les besoins et les spécificités des élèves.

Aux gestes ajustés s'ajoutent d'autres gestes professionnels pouvant expliciter les ajustements mis en œuvre en permanence lors des séquences d'enseignement. Bucheton et Soulé (2009)³⁰ désignent le geste professionnel comme étant l'action de l'enseignant permettant à celui-ci de communiquer dans un contexte, le plus souvent en contexte scolaire. Ils proposent un multi-agenda de l'agir de l'enseignant où sont présentés des gestes professionnels qu'il faut apprendre à gérer. Ces divers gestes sont utilisés par l'enseignant pour piloter et organiser l'avancée de la leçon pour maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, pour tisser le sens de ce qui se passe, étayer le travail de façon à cibler un apprentissage. Il s'agit des cinq préoccupations centrales constituant la matrice de l'activité de l'enseignant (Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) cités par Bucheton et Soulé (2009)). Chacun de ces cinq points sont en lien avec les autres. Bucheton et Soulé (2009) définissent ainsi que l'ajustement du geste à la situation est nécessaire.

Parmi ces gestes, nous comptons :

Les gestes de pilotage des tâches correspondant à gérer la progression des apprentissages, l'espace, le temps de la situation, la présentation de l'activité qui va être réalisée. Ils permettent d'animer, de relancer l'action.

Les gestes de tissage pour donner sens aux apprentissages. Cela devra correspondre à la mise en lien des connaissances et des savoirs. L'enseignant pourra également amener les élèves à faire un lien entre les connaissances acquises sur le moment et celles acquises antérieurement.

Les gestes d'étayage pour soutenir et encourager les élèves. L'enseignant devra aider l'élève à comprendre l'enseignement et les savoirs. Il pourra aussi conduire l'élève à user de certaines stratégies pour structurer ses savoirs. L'enseignant va apporter toute l'aide nécessaire à l'élève pour réaliser une tâche qu'il pourra faire seul. L'enseignant va accompagner les élèves à penser. L'étayage renvoie à un travail de métacognition (Bataille et Midelet, 2014). Il s'agit de la mise en place de sa propre pensée en mots. Les élèves devront décrire leurs actions, les expliciter pour qu'ils puissent par la suite, les transférer sur un tout autre objet.

Les gestes d'atmosphère qui renvoie à la création d'un climat de travail et de confiance où résidera interaction entre enseignants et élève.

Les gestes au niveau des savoirs visés qui permet la construction par essais.

Ces gestes professionnels visent à faciliter l'acquisition des enseignements chez les élèves.

³⁰ Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3(3), 29-48.

L'enseignant sera également dans le droit d'utiliser les gestes du métier (Jorro, 2002, cité par Saint-Luc, 2014)³¹ dans le but d'apporter aux élèves un enseignement adapté à leurs besoins spécifiques. Jorro évoque une différence entre les gestes professionnels et les gestes du métier. Les gestes du métier structurent l'activité et représentent fortement « des gestes codifiés, répertoriés dans la mémoire du métier ». Ils interrogent une appartenance à un corps de métier. Ce sont des gestes que les enseignants ont étudiés, observés et réajustés selon leur propre rapport à l'activité éducative (Jorro, 2006).

Selon Jorro (2002, p. 51), ces gestes du métier comprennent :

- des gestes de soutien, c'est-à-dire que l'enseignant devra soutenir les élèves lors des apprentissages, les valoriser et les encourager face aux efforts faits lors de l'enseignement.
- des gestes de conseil, où l'enseignant interviendra de façon ponctuelle en se mettant à disposition pour répondre aux besoins des élèves. Il veillera notamment à la progression des élèves en leur conférant une certaine autonomie lors de la séquence de travail.
- des gestes d'accompagnement, où l'enseignant entendra les idées, les suggestions de chaque élève. L'élève fera part des doutes et de ses craintes à l'enseignant, et ce sera à lui, d'apporter une réponse à ceux-ci, et ainsi les accompagner à la compréhension de la situation d'apprentissage donnée. L'enseignant sera présent et disponible pour l'élève. Il guidera individuellement les élèves, en vue d'une progression de leur part. Il les laissera une liberté de penser intellectuellement, et ainsi, le droit de faire seul les liens entre les connaissances.

Ici, nous avons pu présenter deux familles de gestes : professionnels et du métier, qu'utilisent les enseignants pour adapter leur enseignement. Les auteurs utilisent des terminologies différentes pour signifier à priori la même chose. « Les gestes professionnels intègrent les gestes du métier en les mobilisant d'une façon particulière, leur mise en œuvre dépend de processus d'ajustement, d'agencement, de régulation. Il n'y a pas un modèle opératoire à privilégier, mais des variations à construire dans l'interaction avec le contexte » (Jorro, 2006). Les gestes professionnels sont les gestes du métier qui en interaction avec le contexte sont ajustés par l'enseignant. L'acte d'enseigner est complexe et fait appel à une pluralité de gestes indispensables à l'enseignant. Grâce aux gestes professionnels, l'enseignant pourra ajuster, conseiller, soutenir ou encore accompagner les élèves au niveau des apprentissages. Ces gestes contribuent ainsi à ce que l'inclusion en classe ordinaire se passe dans les meilleures conditions. Cependant, ils doivent absolument respecter la diversité des élèves sans nécessairement augmenter leurs différences au sein de la classe.

Toutefois, face à l'utilisation des gestes professionnels, l'enseignant sera notamment amené à modifier sa posture vis-à-vis des élèves, c'est ce qui est remarqué au niveau de l'utilisation des gestes du métier. Il sera plus présent ou non lors de la mise en travail. L'enseignant aura ainsi la possibilité d'utiliser les différentes postures existantes, à différents moments de la séance d'apprentissage. Pour une même tâche, il peut y avoir plusieurs postures. Ainsi, l'utilisation de ces postures permettra à l'enseignant d'apporter son aide aux élèves, de les laisser libre en lui conférant la responsabilité de son travail et de se poser des

³¹ Saint-Luc, F., (2014). Les gestes professionnels. *Cours de MPI*.

questions tout au long de la séance. Il pourra éventuellement faire une pause dès qu'il le souhaitera afin de faire une mise au point et connaître ainsi, les savoirs qui ont été acquis par les élèves tout en répondant aux questions qu'ils peuvent se poser.

L'enseignant agit donc et utilise ces postures et gestes professionnels dans le but de susciter une réaction de la part des élèves.

Bucheton et Soulé (2009), caractérisent des postures d'étayage reliées aux gestes professionnels présentés dans le multi-agenda de l'enseignant. Ces postures permettent d'ajuster les gestes professionnels dans une situation. « Ce sont des organisations de gestes faisant système, orientant et pilotant l'action des élèves de façon spécifique » (2009). Ils définissent la posture comme étant « un schème préconstruit du penser-dire-faire, que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée ». Il s'agit d'une réponse en acte, d'une manière de faire, de penser et de dire que l'enseignant mobilisera lors d'une situation donnée. Les postures d'étayage identifiées sont les suivantes :

La posture de contrôle qui vise le cadrage de la situation, avec des gestes d'évaluation constants (feed-back) ; le pilotage serré permet l'avancée des tâches.

La posture contre-étayage qui consiste pour l'enseignant à faire à la place des élèves pour avancer plus vite.

La posture d'accompagnement quand l'enseignant apporte une aide ponctuelle, laisse le temps, suscite les échanges et privilégie les discussions entre élèves pour leur permettre de produire la bonne réponse. L'enseignant parle peu et observe. Il intervient au cas par cas, selon les besoins de chacun pour avancer dans la tâche.

La posture d'enseignement qui correspond à la structuration des savoirs avec des gestes d'évaluation. L'enseignant nomme les savoirs et les techniques à des moments spécifiques. L'enseignant modélise les savoirs et les techniques puisque l'élève n'est pas encore en mesure de faire seul.

La posture de lâcher-prise quand l'enseignant assigne des responsabilités aux élèves au sujet de leur travail ou a recours à des fichiers autocorrectifs qui permettent aux élèves de résoudre seuls la tâche. Un sentiment de confiance est ressenti par eux.

La posture dite du « magicien » : avec des jeux et des gestes théâtraux. « Le savoir n'est ni nommé ni construit, il est à deviner ». Les élèves doivent construire eux-mêmes des savoirs.

L'utilisation des gestes professionnels est un levier dans l'inclusion scolaire des élèves handicapés. On note d'ailleurs que les gestes professionnels ne sont pas les seuls à entrer en jeu puisque la collaboration entre les enseignants spécialisés et les enseignants ordinaires, y contribuent également. D'autant plus, que l'on peut considérer que la collaboration est synonyme de geste professionnel spécifique.

2.4 Pratiques collaboratives et co-enseignement entre les enseignants spécialisés en ULIS et les enseignants ordinaires en situation d'inclusion d'un élève à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire

Les pratiques collaboratives entre les intervenants, agissant pour une école pour tous et incluant tous les élèves selon leurs particularités, sont considérées comme fondatrices d'une

société inclusive (Tremblay et Khan, 2017)³². En effet, depuis de nombreuses années, les pratiques collaboratives sont estimées comme étant le ciment liant les enseignants spécialisés et les enseignants ordinaires exerçant pour une école inclusive. Leur but respectif est d'offrir aux élèves en difficulté, un accès direct à un enseignement adapté à leurs besoins spécifiques pendant leur temps d'inclusion au sein d'une classe ordinaire. Pour cela, ils vont travailler en équipe afin que l'enseignement élaboré puisse donner l'opportunité aux élèves de progresser face aux apprentissages qui vont leur être transmis.

Ce travail collaboratif nécessite de faire appel à des moments de collaboration. Ces moments peuvent être informels ou formels, voire professionnels (Letor, 2009)³³. Les moments informels se traduisent par des échanges, une discussion pédagogique au cours de la récréation, à la pause, une réunion non prévue. Quant aux moments formels, ils font davantage référence à des réunions programmées, à des échanges par mail, à des rendez-vous professionnels au sein de l'établissement se faisant dans le cadre de la fonction de l'enseignant, etc.

Selon le dictionnaire Larousse, collaborer correspond à une action, où plusieurs membres d'une équipe, vont participer à mettre en œuvre un travail collectif débouchant sur un projet commun. Cette définition rejoint celle émise par Beaumont, Lavoie et Couture (2010, p.5)³⁴, où ils définissent le terme collaborer par un travail en équipe dans lequel plusieurs membres vont partager ensemble « leur connaissance, leur expertise, leurs expériences, leurs habiletés, leurs compétences individuelles », et des responsabilités éducatives. Il y a l'instauration d'une interaction, « d'une interdépendance » entre les membres. Cette dépendance réciproque entre eux, amène à une entraide, un processus de communication positive entraînant la prise de décisions concernant un but commun ou encore les divers apprentissages. D'après Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud (2007) cités par Benoît et Angelucci (2001), la collaboration est le fait que « plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif commun et d'un projet commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves ». Nous pouvons ainsi constater que la définition de Beaumont, Couture et Lavoie est complémentaire à celle évoquée par Benoît et Angelucci. Il y a cette dimension collective où les membres vont travailler et partager ensemble. Ce qui diffère entre eux, est que la deuxième définition expose une dimension individuelle marquant une rupture avec le travail en collectif. C'est-à-dire que les enseignants vont œuvrer ensemble avec l'idée de poursuivre un objectif commun, mais cet objectif, ils vont le poursuivre chacun au sein de leur classe respective. Les travaux de Thomazet et de Mérini (2014) complètent ces définitions. Ils mettent tous deux en évidence le travail collectif, où des acteurs vont œuvrer en commun sur des actions. Il y a cette intention commune d'aider les élèves dans les apprentissages. Le processus du travail collectif permet de répondre aux besoins des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'intention des acteurs de travailler en commun s'inscrit, selon ces auteurs dans un espace d'intermédier. Cet espace professionnel est

³² Tremblay, P. et Kahn, S. (2017). *Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux*. Québec : Livres en ligne du CRIRES.

³³ Letor, C. (2009). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires ?* Bruxelles : De Boeck, 31.

³⁴ Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les Pratiques Collaboratives En Milieu Scolaire: Cadre de Référence Pour Soutenir La Formation*, Québec : Université Laval – CRIRES.

« situé à la frontière des différents métiers » (Thomazet et Mérini, 2014, p.3) et prend en compte les métiers des différents acteurs dans la mise en place de projets.

D'après Tremblay (Tremblay et Khan, 2017)³⁵, la collaboration entre les deux enseignants est indispensable dans la mise en œuvre d'une pédagogie inclusive donnant à tous les élèves la même égalité des chances de réussir. Elle va permettre aux deux enseignants de collaborer, d'élaborer un enseignement plus adapté, et notamment de leur donner l'occasion de co-enseigner ensemble de façon à offrir aux élèves une scolarité de qualité. Cette collaboration entre enseignants ou entre enseignants et autres acteurs éducatifs, dépend d'un acte volontaire d'échanges (Friend et Cook (2003), cités par Benoît et Angelucci 2011), où des personnes pourront s'investir et s'engager. Le cas échéant, lorsque la collaboration est forcée, les acteurs trouveraient sans doute le travail collaboratif contraignant sur certains points. Tous les membres doivent aussi avoir le sentiment de contribuer à la prise de décisions et de prendre conscience que leurs opinions soient prises en considération. Il doit y avoir existence d'une parité entre les enseignants, mais également d'un partage de responsabilités éducatives à parts égales. Chaque acteur de la collaboration possède le droit de participer à la tâche de façon à atteindre le but fixé. En l'absence d'égalité entre eux, cela pourrait entraîner une perte de motivation à collaborer et travailler ensemble, une implication moindre où ils n'auront aucune « influence décisionnelle », (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010, p.7).

A travers cette action de collaborer, les enseignants auront la possibilité d'échanger leurs opinions, leurs points de vue, mais également la capacité de répartir entre eux deux, les différentes tâches concernant les séquences d'apprentissages. Ils pourront alors co-construire un travail partenarial afin d'atteindre les objectifs visés, en vue de valider les compétences issues du socle commun. Cependant, il faudra prendre du recul puisque la mise en pratique d'un enseignement par collaboration présente des risques. C'est-à-dire qu'il sera de temps en temps difficile de réunir les deux enseignants, et ce par manque de temps, ou que les deux n'auront pas la même objectivité concernant l'élaboration de la séquence. « En somme, les limites du co-enseignement tiennent principalement à des facteurs institutionnels (ex. : le manque de temps, l'appui de la direction, etc.) mais également à des facteurs sociaux ou identitaires», (Tremblay, Khan, 2017).

Dans ce travail collaboratif, l'enseignant spécialisé et l'enseignant ordinaire mettront en commun les connaissances et les compétences qu'ils détiennent pour coproduire des séquences d'enseignement en fonction des besoins éducatifs des élèves en situation de handicap. Chaque difficulté éducative des élèves doit être prise en compte, et pour se faire, l'utilisation de la différenciation pédagogique sera essentielle car celle-ci résulte de la mise en pratique d'une pédagogie inclusive.

Dans la collaboration, il y a au-delà d'une discussion pédagogique en amont ou en aval des séquences d'enseignement, existence d'autres modèles de travailler ensemble se traduisant par une co-intervention, un co-enseignement ou une co-animation au sein d'une même classe.

³⁵ Tremblay, P. et Kahn, S. (2017). *Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux*. Québec : Livres en ligne du CRIRES.

Co-animer en classe entière, c'est respecter ce qui a été décidé de façon à permettre l'évolution de l'enseignement conduisant au succès du parcours scolaire de chacun. Il y a une nécessité à différencier les travaux pédagogiques, selon les singularités des élèves. Il s'agit d'un atout que chaque enseignant devra absolument maîtriser.

Pour instaurer un co-enseignement, les enseignants devront se réunir régulièrement en amont autour d'une discussion pédagogique, pour décider des aspects pédagogiques qui vont être utilisés, de la configuration didactique (individuel, binômes ou en groupe) et de la durée approximative de la séance. Ils vont agir ensemble. Cependant, cela requiert que les deux enseignants détiennent la même vision concernant les apprentissages qui seront apportés aux élèves et qu'ils partagent également les responsabilités éducatives. Ces éléments sont également valables pour un travail collaboratif ne nécessitant pas d'agir dans un même espace, dans une même classe.

La collaboration entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé sera considérée comme étant l'essence même d'une inclusion scolaire réussie. La collaboration n'implique pas forcément le co-enseignement. Cependant, il s'agit d'une pratique qui permet de rendre positive les apprentissages par les élèves, cela ressort au niveau des résultats. Benoît et Angelucci (2001) assurent que le co-enseignement apporte un « impact positif » au niveau des performances scolaires des élèves, et particulièrement sur celles des élèves à besoins éducatifs particuliers. Le co-enseignement apporte de nombreux bénéfices aux élèves. Dans ce contexte, les élèves reçoivent davantage d'attention et d'aide supplémentaire provoquée par des interactions fréquentes et un enseignement plus adapté à leurs besoins. Ils ont face à eux la proposition de styles d'enseignement différents qui ne seront que bénéfique pour eux. De ce fait, les pratiques collaboratives utilisées par les deux enseignants, leur donnent la possibilité de transformer l'espace éducative, ou encore les démarches pédagogiques puisqu'ils pratiqueront le co-enseignement. Cela nécessite évidemment une réorganisation de la classe, du fait, que les deux agissent dans un même espace et cela avec un même groupe (Tremblay, Khan, 2017). Le co-enseignement relèvera d'un partage de l'enseignement entre les deux enseignants, ceci sur un même objet et un système didactique.

Ainsi, les aménagements apportés concerneront l'espace de la classe car les deux enseignants co-enseigneront selon Toullec-Théry et Marlot (2015)³⁶, soit dans le premier cas en tandem (un enseignant va noter, manipuler, distribuer tandis que l'autre parlera en même temps) ; soit dans le cas où l'enseignement se fera par l'un et l'autre aidera dès que l'élève en fera la demande (un enseignant fera cours de façon classique en donnant les consignes, en présentant la situation alors que l'autre circulera dans la classe en vérifiant et encourageant la mise en travail des élèves ou encore en vérifiant la compréhension des consignes par les élèves et ainsi, en les aidant discrètement lorsqu'ils en auront besoin) ou encore dans le troisième cas, lorsque les deux enseignants apporteront dès que le besoin se fera sentir, leurs aides aux élèves. Les deux enseignants vont œuvrer ensemble et mettre en place une

³⁶ Toullec-Théry, M. et Marlot, C. (2015). Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats des enseignants quand ils travaillent à deux ? *Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes »*, 45-55. Ministère de l'Éducation nationale.

accessibilité pédagogique permettant également à l'élève en situation de handicap et l'élève ordinaire de s'accepter mutuellement pendant les temps d'inclusion nécessaires à l'élève handicapé.

Par conséquent, le co-enseignement dans un même espace correspond au modèle d'enseignement qui définit parfaitement la réussite de l'inclusion de l'élève en difficulté en classe ordinaire. Il va faciliter la mise en œuvre de la diversification pédagogique et d'accompagner de manière plus efficace les élèves.

Dans un contexte inclusif, le rôle de l'enseignant spécialisé ne se rapportera plus uniquement à adapter son enseignement face à un élève handicapé en dispositif, mais son rôle concernera davantage, un travail pédagogique commun et une collaboration avec l'enseignant issu de la classe ordinaire. Il s'agit ici d'une norme qui doit être prise en compte pour accompagner les élèves tout au long de leur scolarisation.

Cependant, pour que le co-enseignement soit efficace, une collaboration entre les élèves est également essentielle. Ils doivent alors participer et interagir afin que les enseignants se rendent compte de l'efficacité de l'enseignement utilisé et que celui-ci aboutisse à l'acquisition d'un apprentissage par les élèves. Il faut donc qu'il y ait des efforts au niveau de la participation tant du côté des enseignants, que du côté des élèves (Tremblay et Khan, 2017).

Selon Tremblay (Tremblay et Khan, 2017), la pratique de co-enseigner ensemble ou même d'un simple travail collaboratif se traduisant par une discussion pédagogique soit en amont ou en aval, réussit positivement aux deux enseignants. L'enseignant ordinaire apprend en travaillant en collaboration avec l'enseignant spécialisé. En effet, auprès de celui-ci, l'enseignant ordinaire s'affranchit de la différenciation des besoins de chaque élève, ainsi que dans la foulée de la compréhension de leurs attentes. Grâce à cette mise en commun de compétences, l'enseignant ordinaire arrive à adapter de plus en plus ses séquences d'enseignement. De l'autre côté, l'enseignant spécialisé, quant à lui, réussit à prendre une meilleure connaissance de ce qui est conforme à la mise en pratique d'un enseignement au sein d'une classe ordinaire. Il prend garde des démarches pédagogiques utilisées par l'enseignant ordinaire lors de ses séances d'apprentissages.

Les deux enseignants tirent profit de ce travail collaboratif sur le plan professionnel. Ils apprennent tous deux, la manière de se comporter en présence d'un élève en difficulté. Ils échangent des valeurs et des savoirs relatifs aux disciplines fondamentales. Selon le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA, 2018), trois domaines dits majeurs sont étudiés pour évaluer le niveau de compétences des élèves. Parmi ces domaines, nous comptons les mathématiques, les sciences et la lecture compréhension. En France, à propos de la lecture compréhension, il est remarqué que lorsque l'on demande de manière explicite aux élèves de réfléchir sur le texte, d'identifier les idées principales de longueur moyenne et de trouver de l'information fondée sur des critères explicites, ils en sont capables. Il est donc normal de questionner cette démarche dite explicite au niveau de l'enseignement de la lecture compréhension pour les élèves en situation de handicap. Face aux diverses difficultés que peut rencontrer l'élève à besoins éducatifs particuliers, l'enseignement explicite favorise-t-il davantage sa compréhension de l'écrit ?

3. L'enseignement explicite de la compréhension en lecture aux élèves à besoins éducatifs particuliers

La lecture est indispensable pour tout individu. Son enseignement et particulièrement sa compréhension, reste majeur dans la scolarité des élèves. Il permet aux lecteurs, l'ouverture de nouveaux horizons dans le champ personnel comme professionnel. C'est pourquoi, à l'école, la lecture compréhension tient une place importante au niveau des apprentissages. Les enseignants doivent ainsi tout mettre en œuvre pour que l'enseignement de la lecture soit accessible, sachant que les élèves à besoins éducatifs particuliers possèdent des difficultés en lien avec leurs compétences compréhensives. Les enseignants vont devoir faire un travail avec les élèves en prenant en compte leurs difficultés et leurs besoins pour remédier à leur incompréhension, à leur insuffisance et déficit concernant les procédures à suivre lors d'une séance de compréhension en lecture. Ils vont par la mobilisation de gestes professionnels, d'un travail collaboratif avec d'autres enseignants, simplifier les enseignements liés à la lecture compréhension de façon à ce que les élèves puissent apercevoir progressivement - en étant mis en position d'autonomie - la clarté des objectifs, des attendus en lien avec la lecture.

3.1 La compréhension en lecture

La compréhension en lecture ne concerne pas uniquement que la lecture d'un texte narratif. L'on peut retrouver effectivement la lecture compréhension partout et dans toutes les disciplines, notamment avec la lecture compréhension d'une consigne, d'une image en lien avec un texte ou encore d'un problème de mathématiques.

Ce qui est retenu ici est que pour comprendre un écrit, l'élève doit bénéficier de certaines conditions et compétences.

La compréhension en lecture demande au lecteur de créer le sens de la lecture en ayant recours à ses propres connaissances, tout en se servant du texte ou de la consigne en lui-même.

Pour que cela soit efficace, il est impératif de conférer à l'élève les meilleures conditions de passation de la compréhension en lecture. En effet, il est nécessaire de concilier trois variables (Giasson, 2011) dans la mise en condition de l'élève au niveau de l'enseignement de la lecture compréhension. Tout d'abord, il est primordial de placer l'élève en situation de handicap au sein d'un contexte favorable à sa compréhension. Un contexte pertinent qui ne le déstabilisera pas en tout point vis-vis des autres élèves. Un contexte où l'élève sera à l'aise avec la lecture et motivé. Il faut placer l'élève dans un contexte où personne ne peut perturber sa lecture et où il sera motivé pour retenir les informations. En le plaçant au sein d'un contexte où il connaît les raisons de sa lecture, il retiendra davantage les informations. L'autre variable concerne la structure du texte ou de la consigne. L'enseignant devra offrir à l'élève, un texte narratif, une consigne ou autres en prenant en considération les capacités et le niveau de compréhension de l'élève. La lecture qui lui sera offerte, devra correspondre à ses capacités de déchiffrement et décodage du sens. La dernière variable qui semble nécessaire concerne l'élève, le lecteur et

ses connaissances sur le monde. L'élève bénéficiant d'un texte, d'une consigne ou d'une image favorisant sa compréhension aura donc la possibilité et la facilité de reconnaître le type de lecture, les intentions de l'auteur ou les objectifs de l'activité en question, de toutes les informations et indices permettant la compréhension. Ces acquisitions seront possibles grâce à l'explicitation et la clarté de l'enseignement mis en place par l'enseignant. Ce dernier est chargé de faciliter la compréhension de l'élève sans pour autant simplifier l'apprentissage. Si la tâche est trop simple, il n'y aura pas d'apprentissage. L'enseignant doit penser la prise en compte de la zone de développement proximal (Vigotsky, 1985) de l'apprenant qu'il soit ou non à besoins éducatifs particuliers pour favoriser le développement cognitif de ce dernier. Il convient donc pour l'enseignant de proposer des tâches permettant à l'élève à dépasser ses limites. La mise en place de ces tâches doit tenir compte de ce que l'élève est capable de faire, de ces connaissances antérieures. Elles ne doivent pas être simples mais à priori complexes, dans le cas où elles seront accompagnées d'une explicitation. Ce n'est que par la compréhension de cette zone que l'enseignant pourra déterminer ce qu'il convient à enseigner (Venet, Molina et Saussez, 2016)³⁷ : « c'est la zone proximale de développement de l'enfant qui détermine les apprentissages qu'il convient de lui proposer » (p. 7). Ainsi, l'enseignant sera en charge de proposer à l'élève des situations d'apprentissage lui permettant de développer ses compétences, ainsi que de lui apporter l'aide nécessaire pour franchir les étapes.

Pour une meilleure compréhension en lecture, la conciliation d'interaction entre ces trois variables est déterminante. Plus la relation entre le lecteur, le type de lecture et le contexte sera forte et grande, plus la compréhension qui en résultera sera importante. « La compréhension en lecture variera selon le degré de relation entre les trois variables », (Giasson, 2011, p. 7).

Il ne suffit pas à l'élève de prendre en compte la relation entre ces variables. Il est tout aussi important pour lui de prendre conscience qu'il est essentiel de faire appel à la mobilisation de certaines compétences liées à la compréhension. Dans son livre « La compréhension en lecture » (2011), Giasson émet les compétences qu'un lecteur lambda doit utiliser lors des séquences d'apprentissage en lien avec la compréhension en lecture. L'élève doit suivre notamment des procédures et faire appel à ses habiletés et ses connaissances pour comprendre. Le lecteur est en cours d'acquisition, il doit donc faire sur la base de ses habiletés, référence à des stratégies de compréhension qui ne pourra que rendre simple la lecture.

³⁷ Venet, M., Molina, E. et Saussez, F. (2016). Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 191, 7.

Tableau 3 : Les composantes du lecteur pour créer du sens et comprendre

Connaissances et habiletés requises en lecture compréhension	C'est-à-dire
Connaissances de la langue qui vont être d'une grande aide pour le lecteur de comprendre ce qu'il lit ⇒ connaissances phonologiques	Distinguer les phonèmes propres à sa langue
Connaissance du monde qui entoure le lecteur	Le lecteur doit prendre du recul vis-à-vis de ses connaissances antérieures influant lors de sa compréhension
<p>Habiletés de lecture (processus ou stratégies à acquérir pour une meilleure compréhension et à mettre en place durant la lecture) :</p> <p><i>Microprocessus</i> ⇒ Permet le lecteur à comprendre les informations contenues au sein d'une phrase.</p> <p><i>Processus d'intégration</i> ⇒</p> <p><i>Processus métacognitifs</i> ⇒</p> <p><i>Processus d'élaboration</i> ⇒</p> <p><i>Macro processus</i> ⇒</p>	<p>⇒ Déchiffrage, Identification des mots, lecture par groupes de mots permettant de comprendre les informations importantes. Ce sont les différentes habiletés procurant la reconnaissance des mots et la lecture des mots. La micro sélection correspond à lire tout en sélectionnant les informations primordiales à retenir pour comprendre.</p> <p>⇒ permet au lecteur de faire des liens entre les phrases et les propositions de celles-ci. Il s'agit pour lui de se référer aux indices, aux connecteurs qu'il va rencontrer dans le texte. En identifiant les indices et en comprenant les connecteurs, le lecteur pourra avoir accès à la compréhension des informations explicites présentes dans le texte.</p> <p>⇒ Gestion de la compréhension qui permet le lecteur de s'ajuster au texte en favorisant certaines stratégies pour mieux comprendre. Le lecteur va s'aider en faisant une autoévaluation de sa lecture pour mettre l'accent sur les raisons qui l'empêchent de comprendre, pour par la suite contrôler son activité, en ayant recours à des stratégies qu'il connaît pour comprendre.</p> <p>⇒ Dépassement du texte, appropriation personnelle en faisant référence à ses connaissances antérieures.</p> <p>⇒ Pouvoir identifier l'idée principale et résumer pour comprendre globalement la lecture en question.</p>
Connaissances syntaxiques renvoyant aux connaissances sur la langue.	Ordre des mots dans la phrase. Permettent d'abstraire les relations entre les mots et les phrases. Ces connaissances vont permettre au lecteur d'ordonner les phrases dans le bon ordre.

Connaissances sémantiques renvoyant aux connaissances sur la langue.	Connaissances du sens des mots et des relations qu'ils entretiennent entre eux. Elles regroupent tant la signification d'un mot, que les liens entre ceux-ci ont entre eux.
Connaissances pragmatiques renvoyant aux connaissances sur la langue.	Savoir quand utiliser une formule applicable au contexte, sur quel ton parler à telle personnes... Cela renvoie aux connaissances usuelles de notre société.

Source : « La compréhension en lecture », Giasson, 2011.

A ces connaissances, s'ajoutent tout de même, les compétences stratégiques (relectures, reformulations, paraphrases...) et inférentielles (anaphores, connecteurs, liens à cause à effet, théorie de l'esprit...) mises en évidence par Goigoux et Cèbe (2013). Plus le lecteur possède ces quelques compétences, plus il lui sera facile de comprendre le texte lu. Dans le cas inverse, il sera pour lui compliqué de comprendre le sens du texte. Il existe une corrélation entre la compréhension de la lecture et la maîtrise des compétences requise par le texte et le lecteur.

Ces connaissances font écho aux diverses compétences que l'élève a acquis et qu'il doit mobiliser pour comprendre et décoder le sens de la lecture.

Les variables, les compétences et les habiletés présentées par Giasson (2011) concernent essentiellement la compréhension en lecture des textes narratifs. Cependant, il est tout aussi pertinent de prendre en compte ces différentes variables même pour une lecture compréhension touchant une consigne. Quel que soit le type de la lecture ou autre type de texte, il est déterminant à l'élève de bénéficier de l'acquisition de ces connaissances et compétences pour qu'ils puissent comprendre.

3.2 Les difficultés des élèves à besoins éducatifs particuliers au niveau de la lecture compréhension

Les élèves en situation de handicap génèrent parfois des difficultés à mettre systématiquement en lien, les diverses compétences de compréhension en lecture, que ce soit au niveau de la lecture compréhension d'un texte, d'une consigne, d'une image en lien avec un texte ou soit au niveau de la lecture compréhension d'un problème de maths. Ils ont du mal à prendre conscience et à s'appuyer sur les procédures nécessaire pour leur compréhension. De plus, les élèves sont dans l'incapacité d'acquérir les bonnes informations et de pouvoir les intégrer dans le futur, lors de la réalisation d'autres tâches en lien avec la compréhension en lecture.

Ce que relèvent les auteurs tels que Cèbe, Goigoux, Thomazet (2004) dans « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités » est que les élèves ayant un faible niveau de compréhension en lecture, ont souvent des problèmes

liés avec le déchiffrage, le décodage, la syllabique et le sens des nouveaux mots qu'ils rencontrent lors de la lecture. Ces élèves n'arrivent pas à identifier les mots inconnus de par leur non connaissance et automatisation des démarches à suivre pour les aider à comprendre. Selon une analyse faite par ces auteurs, « les faibles lecteurs mettent en moyenne 2,4 secondes à décoder un mot quand les lecteurs efficaces en mettent en moyenne 0,4 ». Les élèves portent des difficultés à faire correspondre des lettres et des sons, caractérisant par la suite l'identification des mots. Les élèves devront systématiquement automatiser cette compétence pour ne pas être privés de ressources importantes pour leur compréhension et l'accès à la lecture.

Les « faibles lecteurs » ont des difficultés qui pèsent au quotidien. Ils ne possèdent pas assez de compétences au niveau lexical et syntaxique qui leur permettent d'être en autonomie face à la lecture compréhension. Pour comprendre le recours aux compétences linguistiques sont nécessaires. Avoir un déficit lexical, est la cause de certaines difficultés chez les élèves. Plus les lecteurs connaissent des mots de vocabulaire, mieux ils comprennent ce qu'ils lisent. Plus ils comprennent ce qu'ils lisent, et plus ils apprennent et acquièrent un ensemble de nouveaux mots de vocabulaire. Il y aura donc un accroissement qui ne sera bénéfique pour d'éventuelles lectures. En revanche, ceux qui connaissent moins de mots ne comprendront pas ce qu'ils lisent. Ils liront ainsi de moins en moins, ce qui se traduira par un appauvrissement de mots de vocabulaire connus (Cèbe et Goigoux, 2013).

Les enseignants doivent donc être attentifs au travail qui doit être fait pour qu'ils accroissent leur lexique en vue de rendre facile pour eux la tâche du décodage du sens des nouveaux mots qu'ils pourraient rencontrer face à une lecture. Les enseignants devront adapter la lecture en conférant aux élèves des mots de vocabulaire simples, explicités correspondant à leur niveau de façon à faire disparaître leurs difficultés.

Les élèves présentent souvent des difficultés en lien avec leurs connaissances antérieures dont un lecteur lambda doit disposer pour comprendre l'univers de la lecture. Mais aussi, des problèmes par rapport à l'autorégulation de la mise en œuvre de stratégies pour réguler la compréhension en lecture. Les élèves ne possèdent pas la capacité de s'arrêter au cours de la lecture, de se poser des questions, d'identifier les difficultés, de revenir en arrière, de relire une partie, de s'attarder sur une partie difficile ou encore de reprendre les informations les plus importantes pour comprendre.

Tableau 4 : Les difficultés éprouvées par les élèves en situation de handicap au niveau de la compréhension en lecture

<i>Difficultés liées à l'insuffisance de compétences permettant de comprendre</i>	<i>Plus précisément</i>
Compétences liées au décodage	Identification des mots et l'insuffisance de l'automatisation des procédures de décodage
Compétences liées à la linguistique, à la syntaxique et au textuel	Déficits et insuffisance lexicale et syntaxique, mais également, au niveau de la structure de la lecture, de l'énonciation, des cohérences...
Compétences liées aux capacités de compréhension du langage oral	Dysfonctionnements cognitifs au niveau de la mémorisation, de l'attention, du raisonnement...
Compétences liées à la connaissance du lecteur (compétences référentielles)	Insuffisance au niveau de la connaissance du monde
Compétences liées aux stratégies de contrôle de compréhension	Mauvaise régulation de l'activité de lecture

Source : « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités (Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2004, p. 4).

Avec une insuffisance des diverses compétences compréhensives en lecture, l'élève ne peut comprendre les objectifs, les informations principales, le cheminement de ce qu'il lit, qu'il s'agisse d'un texte narratif, d'une consigne, d'un problème de maths, etc.

Ce tableau présenté ci-dessus révèle que les difficultés en lecture compréhension des élèves sont diverses et nombreuses. Les enseignants doivent mettre en place un enseignement favorisant à les aider à développer ces compétences en les automatisant afin de les réutiliser lors d'une compréhension en lecture quelconque.

Ici, il est intéressant de ne pas oublier qu'ils possèdent également d'importants problèmes de mémorisation : il faut donc toujours simplifier leur travail pour qu'ils puissent au moins mémoriser et retenir ce qu'ils ont vu et appris. Ce problème au niveau de la mémorisation est en lien avec le non stockage des informations susceptibles de les aider pour une prochaine lecture compréhension.

A ces problèmes, s'ajoute celui de la motivation. Si les élèves ne sont pas motivés à lire et à comprendre les informations principales, ils ne seront en aucun cas volontaires à la lecture et ainsi peu à l'aise avec celle-ci. En manquant d'attention au moment de la lecture, cela leur posera bien évidemment des difficultés pour raisonner et exprimer leur compréhension au niveau des échanges qui s'installeront entre l'élève et l'enseignant. L'élève n'aura pas assez d'éléments d'informations pour défendre ses idées et les idées principales en lien avec la compréhension en lecture en cours.

Il est donc important de mettre tout en œuvre pour qu'ils accèdent de la meilleure des manières à un enseignement en vue d'améliorer leurs capacités et surtout en vue de les rendre autonomes face à de nouvelles situations.

Ce qu'il ne faut pas oublier, c'est que chaque élève ayant des difficultés en rapport avec leurs compétences compréhensives en lecture évolue à son rythme selon des degrés divers de difficultés.

Ainsi d'après de nombreux auteurs (Thomazet, Cèbe et Goigoux, 2004)³⁸, ce qui est fortement requis pour remédier à ces difficultés au niveau de la lecture compréhension est de mettre en place des séances qui requièrent forcément à des situations d'enseignement simples, claires et accessibles à tous. Cet enseignement est dit explicite et est utilisé afin d'aider l'élève à progresser lors de chaque activité de lecture.

L'enseignement explicite de la compréhension en lecture défini suite à une planification et l'identification du profil des lecteurs en amont par l'enseignant, permettra d'enseigner au mieux les compétences (notamment les compétences stratégiques) et les connaissances requises lors d'une lecture, tout en les rendant au fur et à mesure automatiques dans le choix stratégique des élèves face à d'autres lectures compréhensions qu'importe le type.

Cet enseignement dit explicite apporte aux élèves des moyens de faire et de savoir-faire afin de les aider à décoder le sens se cachant derrière les nouveaux mots rencontrés, de repérer tous les indices permettant à comprendre au mieux ce qu'ils lisent. Ce travail est nécessaire pour améliorer au maximum leurs capacités et compétences compréhensives en lecture.

3.3 L'enseignement explicite de la lecture compréhension

L'école doit s'adresser à tous les élèves, sans limites. C'est ce qu'on entend lorsque l'on évoque l'enseignement explicite, c'est-à-dire mettre tout en œuvre pour rendre l'enseignement simple et clair, mais aussi, pour que les élèves gagnent en autonomie intellectuelle. Il y a une référence au travail de la pensée pour déclencher chez les élèves une activité réflexive.

L'enseignement explicite fait partie d'un des modèles les plus utilisés pour enseigner la compréhension en lecture aux élèves. Cette approche est basée essentiellement sur le souci de rendre les informations inclus dans des textes ou des tâches d'activités, transparentes, claires et compréhensibles, (Giasson, 2011). L'enseignement explicite est caractérisé d'enseignement efficace par de nombreux auteurs [Brophy et God (1986) ; Gage (1986) ; Rosenshine et Stevens (1986), cités par Bissonnette et al (2005)]. Rosenshine (1986a et 1986b), cité par Bissonnette et al (2005), définit l'enseignement explicite comme consistant « à présenter la matière de façon fractionnée, marqué d'un temps pour vérifier la

³⁸ Cèbe, S., Goigoux, et Thomazet, S. (2004). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. *Lire écrire, un plaisir retrouvé*, MEN-DESCO.

compréhension, et assurant une participation active et fructueuse de tous les élèves » (p.108). Il s'agit donc d'explicitier les apprentissages en variant les temps d'enseignement pour s'assurer de la compréhension des élèves. L'enseignant doit questionner et interroger les élèves sur leur niveau de compréhension, tout en les amenant eux aussi à verbaliser pour qu'ils participent activement aux apprentissages.

Cette pratique suscite une utilisation privilégiée de la part des enseignants pour apporter aux élèves ayant des fragilités, une aide répondant à leurs difficultés et leurs besoins. Ils peuvent donc s'appuyer sur cette démarche pour faciliter leur enseignement et l'apprentissage des élèves. L'enseignant tient un rôle prépondérant et déterminant au niveau de l'accessibilité de l'enseignement et de la compréhension de l'élève. Il est présent pour garantir à l'élève présentant des difficultés, un apprentissage clair et précis en essayant de ne laisser aucun doute sur l'énoncé des tâches d'activités.

L'enseignement explicite a pour objectif de soutenir, de guider, d'accompagner et d'aider les élèves au niveau de la réalisation d'activités tournant autour de la compréhension en lecture, de façon à ce qu'ils puissent les accomplir. A travers cet enseignement, l'enseignant a pour but d'explicitier l'apprentissage visé (le pourquoi, au début de la séance) en étayant les finalités (au long de la séance), les mécanismes, les procédures, les stratégies (le comment), ainsi que les apprentissages réalisés (lors des temps d'institutionnalisation, à la fin de la séance) en lien avec l'enseignement de la lecture compréhension (Bernardin, 2016). Pour Bernardin (2016) et Rayou (2018), le moment correspond à l'institutionnalisation qui est considéré comme un temps indispensable pour que les élèves puissent comprendre les apprentissages. Ils vont prendre conscience des savoirs essentiels à mémoriser et des processus par lesquels ils ont pu les construire. L'enseignement explicite est mobilisé pour aider les élèves à comprendre des savoirs proposés par l'enseignant de façon à les mémoriser à long terme (Bissonnette et al (2005).

Ainsi, pour rendre l'enseignement de la lecture compréhension possible et efficace, les enseignants doivent mettre en œuvre des procédures, des stratégies questionnant leurs gestes professionnels afin que les élèves puissent prendre conscience des modes de traitement d'une compréhension en lecture, tout en mémorisant les diverses compétences compréhensives. Les enseignants devront sur la base de leurs gestes professionnels, étayer l'enseignement en ayant recours à une pratique guidée visant à automatiser par une répétition quotidienne, les procédures favorables à la compréhension. Cette pratique fait référence au modèle préconisé par Bissonnette, Richard et Gauthier (2005), où ressortent trois étapes (Bernardin les citant, 2016)³⁹:

- **le modelage**, où l'enseignant étaye les objectifs, les apprentissages visés, le pourquoi, le comment, quand et le où faire. L'enseignant est le modèle sur lequel l'élève s'appuie pour la suite. Il doit explicitier l'ensemble du raisonnement mis en œuvre pour réaliser la présentation. Il explicitie les aspects cognitifs et métacognitifs, en favorisant la compréhension de l'objectif des apprentissages chez les élèves.
- **la pratique guidée**, où l'enseignant va guider les élèves de manière ponctuelle dans la réalisation de l'activité de la lecture. Durant cette, étape, l'enseignant va également

³⁹ Bernardin, J. (2016). « Un enseignement plus explicite... ». *Explicitier pour faire comprendre ?*, Dialogue n°160. Dans *Situation et gestes professionnels au quotidien : Enseigner plus explicitement*, 33-38.

expliciter au fur et à mesure les tâches qui seront proposées. L'enseignant interroge également les élèves de façon à vérifier le niveau de leur compréhension. Il guide l'élève en l'aidant à lui faire expliciter son raisonnement. Ce qui est nécessaire pour s'assurer que l'élève suit la bonne voie et produit le bon résultat. Il va l'aider aussi à faire une rétroaction pour construire des connaissances. Dans cette partie, l'enseignant va réduire progressivement l'aide apportée à l'élève pour lui conduire à devenir autonome. Pour cela, il y aura de nombreux questionnements et d'échanges.

- **la pratique autonome**, où l'enseignant va conférer à l'élève la responsabilité de son travail. Il va réinvestir seul ce qu'il a compris et acquis en s'entraînant à travers d'autres activités. Cette étape est très importante puisque c'est grâce à elle que l'élève va automatiser les procédures, les mécanismes et les connaissances qu'il aura pu acquérir. L'élève va prendre conscience de ses progrès, il va apprendre seul et reproduire en actes ce qu'il a compris lors des phases précédentes. Cet exercice va permettre de répéter ce qui a été vu au cours des deux précédentes phases pour ainsi mieux mémoriser et améliorer sa compréhension vis-à-vis de l'activité proposée.

Les enseignants doivent prendre en considération, cette méthode d'enseignement de façon à s'assurer que les élèves mémorisent les données importantes à acquérir suite à l'apprentissage. Il s'agit d'une méthode systémique développée par Bissonnette et al (2005), définie comme une « instruction directe ». Elle est structurée et rend compte de trois étapes essentielles à suivre pour mettre en place une séance d'apprentissage cadré, en allant du plus simple au plus complexe. Cette méthode qui se développe est le premier courant qui a construit le concept d'enseignement explicite sous le terme de *Direct Instruction*. Il s'est développé en Amérique du Nord à partir des années 60. Ce courant est étroitement lié au *Direct Instruction* dont les résultats ont été exposés suite à un projet, *Follow Through* se déroulant entre 1968 et 1978. L'objectif était de comparer neuf systèmes pédagogiques différents de façon à connaître le plus efficace au niveau des apprentissages. Celui qui s'est placé en tête fut l'enseignement structuré du *Direct Instruction*. Depuis, l'enseignement explicite est considéré comme l'un des outils les plus efficaces pour les apprentissages en classe (Bissonnette et al, 2005). Il est utilisé pour éviter les malentendus et les incompréhensions des élèves. L'enseignant doit expliciter ce qui est attendu de manière précise et structurée afin d'éviter des confusions chez les élèves. Pour Bissonnette et al (2005), l'enseignant doit dire, expliciter, montrer et guider les élèves au cours des apprentissages. L'enseignant doit détailler étape par étape, l'ensemble des temps d'enseignement afin que ceux-ci puissent être compris. Cette modélisation de l'enseignement explicite repose essentiellement sur une aide dirigée par l'enseignant. Il travaille avec les élèves. Ils ont pour cela recours à des exercices guidés pour permettre aux élèves à commencer à produire des connaissances sans forcément être mis en position d'autonomie. Ils le seront lorsqu'ils seront prêts. L'enseignant va les laisser progressivement travailler seuls afin qu'ils puissent s'améliorer et progresser au niveau des apprentissages.

D'après Cèbe (2016), la mise en place de l'enseignement explicite est une préoccupation de l'enseignant consistant à faire entrer les élèves dans une posture réflexive sur ce qu'ils sont en train d'apprendre et pas seulement sur ce qu'ils font. Il ne s'agit pas d'appliquer une méthode stricte. L'enseignant a le besoin de s'assurer que les élèves

comprennent, en les faisant reformuler une consigne, et en les poussant dans une réflexion autour des enjeux de la tâche et de sa finalité. Il s'agit d'une part d'explicitier le « pourquoi » et le « comment ». Selon Cèbe (2016)⁴⁰, il est nécessaire d'accompagner l'explicitation par un déclenchement de la pensée réflexive de l'élève pour que l'apprentissage réalisé soit conscientisé. Il faut aller au-delà de la reformulation et des autres tâches pour engager l'élève autour d'une réflexion qui le fera avancer et, facilitera sa mémorisation. L'enseignement explicite consiste à expliciter, mais aussi à faire expliciter par les élèves leur démarche afin que ceux-ci conscientisent les objectifs des apprentissages visés et les procédures spécifiques à mettre en œuvre pour comprendre ce qu'ils lisent. En reprenant les mots de la définition de Rosenshine (1986a et 1986b), les élèves doivent participer activement à leur compréhension.

Une ritualisation du mode d'enseigner explicitement au quotidien ne fera qu'améliorer le niveau des élèves en compréhension en lecture, conduisant de manière progressive, au perfectionnement de leur autonomie. La répétition est nécessaire. Il faut offrir aux élèves des occasions pour qu'ils puissent parfaire leur compréhension et ainsi provoquer chez eux, un stockage des informations qui ont été appris à long terme. Ceci paraît primordial pour les faire acquérir des automatismes.

Suivant le modèle et les critères de 2005⁴¹, puis celui de 2013, les enseignants sont chargés d'étayer les objectifs et les attendus par l'explicitation, durant les premières minutes de l'enseignement correspondant à la « clarté cognitive ». Selon Benoît (2014), « les élèves à besoins éducatifs particuliers tels que les élèves d'EGPA (enseignement général et professionnel adapté) manquent « de clarté cognitive sur la nature de l'activité intellectuelle que constitue la lecture ». Ce qui pose problème à l'enseignant pour identifier les procédures et les stratégies de compréhension comme de nouveaux objets d'enseignement. Le moyen d'y remédier serait pour l'enseignant d'accompagner les élèves à avoir une idée claire de la lecture. Pour Downing et Fijalkow (1984, cités par Crinon et al (2015, p.2)⁴², les élèves doivent avoir une idée précise de l'objet d'apprentissage, une connaissance de ce qu'est l'acte de lire et la manière d'y parvenir. Ce n'est que par ces actes que les élèves à besoins éducatifs particuliers pourront entrer dans la compréhension de l'écrit. Les enseignants sont également chargés d'étayer les objectifs visés au cours de la réalisation de la tâche afin d'explicitier davantage les mécanismes et les procédures décrites en amont dans l'unique but de favoriser une prise de conscience chez les élèves, leur permettant ainsi, de mémoriser de façon systématique. Pour que ce fonctionnement puisse se faire, l'enseignant fera appel à des arrêts pour expliquer les moments ou passages incompréhensibles. Enfin, ils doivent tout de même lors des temps correspondant à l'institutionnalisation, expliciter l'acquisition des informations prépondérantes à acquérir à la fin de la séance. Cette explicitation de l'enseignement nécessite, certes du travail du côté de l'enseignant mais également du côté des élèves. Ce n'est que par l'implication des élèves au niveau de l'apprentissage et des échanges (*feedback*),

⁴⁰ Cèbe, S. (2016). Qui explicite ?, *Enseigner plus explicitement (Centre Alain-Savary)*, 10-11.

⁴¹ Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie (RFP)*, 150(1), 108-118.

⁴² Crinon, J., Espinosa, N., Gremmo, M-J., Jarlégan, A., Kreza, M. et al. (2015). Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? *Pratiques : linguistiques, littérature, didactique*, 2.

interactions instaurées entre élèves et enseignant, que l'enseignant pourra remettre en question l'efficacité de son enseignement. Il pourra suite au dialogue, vérifier le niveau de compréhension des élèves.

De manière générale, expliciter l'enseignement de la compréhension en lecture passe par de nombreuses tâches telles que la référence à certaines stratégies de compréhension (décodage et identification des mots,...), la citation des objectifs et des enjeux cognitifs en lien avec la lecture, la synthétisation, la reformulation avec ses propres mots, le résumé, le questionnement oral. De surcroît, il est tout aussi indispensable pour l'enseignant d'accompagner de manière explicite, les élèves à comprendre des situations en faisant référence à leurs connaissances antérieures et à construire de nouvelles notions par un processus de décontextualisation, de formulation et d'institutionnalisation. C'est ce que met en évidence Brousseau dans sa théorie des situations (2011, cité dans la préface du dossier regroupant les articles sur la question de l'explicitation du Centre Alain-Savary, 2016). Il sera alors tout aussi important pour l'enseignant d'identifier les moments où l'explicitation semblera pertinente et permettra aux élèves de construire par l'accompagnement de l'enseignant, de nouveaux savoirs. D'après Rayou (2018), l'enseignant ne peut être explicité à l'infini, cela pourrait conduire à une « impossibilité logique ». Il lui faut donc trouver les moments pertinents pour permettre la compréhension maximale des élèves. Rayou (2018), identifie trois niveaux correspondant pour le premier à celui où l'enseignant explicite aux élèves les procédures essentiels pour accomplir les tâches, les apprentissages visés, les objectifs et les apprentissages réalisés (institutionnalisation). Il est nécessaire pour lui « d'expliciter les méthodes et les outils pour apprendre ». Pour le deuxième niveau, c'est à l'élève de s'expliquer à lui-même et à l'enseignant. En s'explicitant à lui-même, l'élève va prendre conscience que leur propre explicitation rend davantage efficace leur activités et leur permet aussi de conscientiser les démarches auxquelles il a mobilisé pour arriver à résoudre la tâche. De plus, en s'expliquant à l'enseignant, il apprend à verbaliser ce qu'il fait, comment il fait pour ainsi prendre conscience des procédures qui lui a permis de réaliser l'activité. Ce qui marquera l'apprentissage. Il pourra faire appel à cette démarche et la transférer sur d'autres objets. Le dernier correspond à l'explicitation des élèves entre eux. Celui qui s'explique face aux autres, conscientise sa démarche en la mettant en mots. De plus, ceux qui écoutent, découvrent le « savoir-faire » de l'autre et peuvent s'en approprier pour une autre tâche. (Bernardin, 2016 ; Rayou, 2018), ce qui peut provoquer des interactions entre pairs.

Mettre en place un enseignement explicite de la lecture compréhension constitue un élément majeur de la pratique de l'enseignant et permet de questionner ses gestes professionnels et les postures qu'il mobilisera en fonction des élèves se trouvant en face de lui. L'enseignant devra adapter, ajuster, différencier son enseignement en vue de le rendre clair et précis, tout en accompagnant et en soutenant l'élève au cours de la réalisation des tâches en lien avec la réalisation de l'activité.

Bilan 2 :

Cette analyse contextuelle avait pour but, la présentation en contexte de classe, du sujet d'étude choisi : « L'inclusion scolaire des enfants porteurs de handicap au sein d'une classe ordinaire ». C'est pourquoi, dans un premier temps, il s'est avéré primordial de s'arrêter sur l'étude des rôles respectifs de l'enseignant ordinaire et de l'enseignant spécialisé semblait important ; deuxièmement, sur les pratiques pédagogiques (différenciation pédagogique et accessibilité pédagogique), collaboratives et enfin, sur le co-enseignement existant entre les deux professionnels. Ainsi, ils vont agir ensemble et participer davantage à l'inclusion scolaire des élèves handicapés.

En revanche, afin de préciser l'objet d'étude, travailler sur un problème récurrent qui touche les élèves en situation de handicap de près semble important. Ces élèves font face quotidiennement, à de nombreuses difficultés se rapportant à la lecture, et plus particulièrement, à sa compréhension.

Ainsi, nous avons tout d'abord vu que l'enseignant spécialisé et l'enseignant ordinaire possèdent des fonctions qui diffèrent et se complètent, et que pour exercer ces fonctions et aider l'élève à s'inclure en classe ordinaire, cela nécessite l'utilisation de gestes professionnels spécifiques, en fonction de ses besoins et difficultés. De plus, s'ajoute à cela, l'adaptation de certaines postures enseignantes face à l'élève, dans le but de procurer à celui-ci un enseignement relevant de ses besoins éducatifs particuliers.

En effet, les deux professionnels vont apporter des aides à l'élève concernant son inclusion en ajustant l'enseignement qui va être apporté à tous les élèves, de même qu'en l'encourageant, en le valorisant ou encore en l'accompagnant tout au long des séquences d'enseignement.

Nous avons notamment montré avec précisions, que face aux élèves en situation de handicap, les enseignants pratiquent des aménagements et des adaptations pédagogiques, afin de garantir à chacun, une accessibilité aux apprentissages. Ainsi, ils pourront apporter des changements sur la réorganisation de la classe, par exemple, en privilégiant les rangs de devant pour ceux avec des difficultés plus conséquentes que d'autres. Ou encore, en offrant à ces élèves et à tous les autres élèves, des supports permettant une meilleure accessibilité de la pédagogie lors des séquences d'enseignement. Toutefois, ce que l'on peut retenir, c'est qu'en apportant des transformations au niveau pédagogique selon les besoins spécifiques des élèves, cela leur assurerait une égalité des chances, au niveau de la réussite du parcours scolaire.

Puis, nous avons pu apercevoir qu'offrir aux élèves en difficulté, un enseignement adapté à leurs besoins spécifiques, nécessite en amont, une rencontre et un travail collaboratif entre l'enseignant spécialisé et l'enseignant ordinaire. Cela dans le but de préparer la séquence d'enseignement, ainsi que, de décider des aspects pédagogiques qui vont être transmis pour favoriser un apprentissage de la part des élèves. C'est ainsi, que les deux professionnels mettront en commun leurs compétences et leurs capacités. Ils vont œuvrer ensemble et pratiquer un travail pédagogique en commun, afin d'assurer à l'élève une

différenciation pédagogique selon leurs besoins - élément indispensable à une société inclusive - tout en lui garantissant le succès de l'acquisition des compétences nécessaires dans la validation du programme, issu du socle commun.

En conclusion, les différentes pratiques issues de la collaboration entre les deux enseignants relèvent forcément la réussite de la mise en pratique, d'une pédagogie inclusive acceptant la diversité de chacun.

Enfin, nous avons pu remarquer que de nombreux élèves font face à de nombreux problèmes au niveau de la lecture compréhension. Ces problèmes surviennent puisque souvent ces élèves, ont des déficits et des insuffisances en rapport avec les compétences compréhensives qui sont nécessaires pour comprendre un texte narratif, une consigne, etc. Ce qui est fortement recommandé afin d'améliorer l'acquisition des compétences et des habiletés en lecture, est le recours à un enseignement explicite. Cet enseignement évoque la pratique que l'enseignant devra mettre en place au sein de sa classe afin de rendre accessible et compréhensible l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension en lecture.

Partie 3 : La Problématique

1. Synthèse

La scolarisation des enfants en situation de handicap suscite depuis longtemps des controverses. Les enfants en situation de handicap ont souvent été mis à l'écart de la scolarisation des autres élèves, et ce en rapport à leurs différences. Ainsi, l'éducation qui leur était apportée, ne correspondait pas à celle procurée aux autres élèves dits « ordinaires ».

Ces élèves qualifiés d'handicapés recevaient un enseignement au sein d'un cadre et d'un établissement spécialisé et non d'un enseignement et d'une scolarité en milieu ordinaire.

Avec la loi du 11 février 2005 tout change. Les enfants porteurs de handicap bénéficient, du droit à une inclusion sociale, civile et professionnelle au sein d'une société dite « ordinaire ». Les enfants handicapés bénéficient alors, du droit de participer entièrement dans un établissement scolaire au niveau de son secteur, ainsi qu'au droit d'accéder à une scolarisation de qualité en milieu ordinaire. Et ce, de la maternelle jusqu'au lycée.

Cette loi proclame alors la mise en place d'une école inclusive, accueillant tous les élèves tels qu'ils sont, tout en prenant en compte leurs différences et leurs besoins éducatifs particuliers. Cette école pour tous offre bien évidemment, un parcours scolaire relevant d'un enseignement adapté aux différents besoins des élèves puisque la réussite d'une école inclusive se fait par la prise en considération de l'hétérogénéité de tous.

La valorisation de cette diversité visera à offrir à chaque élève, les services requis pour l'obtention d'une réussite au niveau de leur scolarisation.

Cependant, au-delà du droit acquis, ce changement de paradigme nécessite du temps pour modifier les représentations des acteurs et leurs pratiques au quotidien. Cela implique aussi des modifications dans les contenus de formation initiale et continue, pour les enseignants ordinaires et spécialisés (Pelletier, 2020). Il est nécessaire de mettre en place des formations permettant aux enseignants de prendre conscience de la diversité et de l'hétérogénéité de tous les élèves.

Les élèves en situation de handicap ont été progressivement depuis 2005, accueillis dans une école ordinaire proche de leur domicile dans le but de suivre une scolarisation individuelle en classe ordinaire, ou d'une scolarisation collective en classe spécialisée, implantée dans un établissement ordinaire lorsque le handicap de l'élève ne lui permet pas de tirer profit des enseignements définis au sein d'une scolarisation individuelle complète et continue. Même si, il est préférable pour l'élève de suivre une scolarité complète en classe ordinaire.

Le choix de la scolarisation de chaque élève, est établi en fonction de leur Projet Personnalisé de Scolarisation, qui détermine ainsi, les modalités et les actions pédagogiques nécessaires pour répondre à leurs besoins.

Les modes de scolarisation des élèves en situation de handicap vont dépendre de leurs aptitudes et de leurs caractéristiques. Ce n'est que par l'identification de leurs aptitudes que l'enseignant pourra ajuster l'environnement scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Nous pouvons également faire le constat que pour accueillir ou accompagner des élèves en situation de handicap, l'école ou l'établissement scolaire devront adapter leur environnement aux besoins des élèves, afin de garantir à chacun, l'accès et la réussite des apprentissages, de même que le succès de leur scolarisation. L'école doit penser les aménagements en fonction des facteurs (personnels, environnementaux, habitudes de vie, etc.) qui caractérisent chaque personne en situation de handicap.

L'école sera alors dans l'obligation d'apporter des aides techniques (aménagements des locaux,...), humaines (AVS, AESH...), matérielles (adaptation des supports,...) ou autre pour rendre accessible l'éducation dans les meilleures conditions.

L'école mettra également en place une collaboration entre les acteurs éducatifs, qui selon leurs fonctions, devront travailler ensemble pour le bon suivi de la scolarité de l'élève handicapé. Ce seront aussi aux ESS et à l'enseignant référent ou encore aux AESH d'assurer le fonctionnement du PPS de chaque élève. Cette équipe aura la responsabilité de veiller à ce que rien ne manque ou n'entrave l'élève dans l'accès aux savoirs et aux enseignements.

Ces acteurs éducatifs se réunissent au moins une fois par an pour s'assurer que l'élève reçoive tous les accompagnements nécessaires à ses besoins.

Toutefois, ces acteurs ne seront pas les seuls à participer à la réussite de mise en place d'une inclusion scolaire répondant aux besoins spécifiques de l'élève handicapé.

En effet, pour garantir une scolarisation respectant les besoins des élèves, une participation de l'enseignant ordinaire et de l'enseignant spécialisé au niveau pédagogique semble nécessaire. C'est sur eux que reposera le succès ou l'échec du parcours scolaire de l'élève en situation de handicap puisque l'un est considéré comme étant la personne ressource auprès des élèves (l'enseignant spécialisé), alors que l'autre (l'enseignant ordinaire) est celui qui passera le plus de temps avec les élèves lors des enseignements en inclusion.

Nous pouvons également constater que rendre accessible l'enseignement par les élèves n'est pas une mince affaire et que cela nécessite la mise en place d'une pédagogie inclusive basée sur une différenciation pédagogique visant à offrir un enseignement adapté aux élèves en se référant à leurs difficultés et à leurs besoins.

Cette pédagogie inclusive est élaborée suite au travail pédagogique commun entrepris par l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé. Les deux professionnels utilisent ces différentes pratiques pédagogiques dans le but de garantir à chaque élève, des séquences d'apprentissage dans les meilleures conditions possibles. Ils vont travailler en collectif et s'engager sur des projets communs afin d'accomplir les objectifs éducatifs fixés par le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) de chaque élève. Le travail collaboratif est nécessaire pour faire entrer en apprentissage les élèves à besoins éducatifs particuliers, comme le soulignent Thomazet et Mérini (2014). Les enseignants vont intervenir dans un espace

d'intermétiers, où chaque métier et genre de l'activité des deux professionnels vont se confronter. Il en ressort des difficultés, des tensions qui viennent en conflits avec la représentation que chaque professionnel a de son métier. Ce qui nécessite sans doute des moments de formations interprofessionnelles (Pelletier, 2020) pour permettre de connaître les caractéristiques du métier des autres partenaires.

Pour contrer l'échec du parcours scolaire, les deux enseignants mettront en œuvre des pratiques et des gestes professionnels permettant l'adaptation des enseignements, l'aménagement de la classe pour unique but, d'atteindre les objectifs fixés par le PPS de l'élève. C'est ce qui est remarquable pour l'enseignement de la compréhension en lecture.

Au niveau de la lecture compréhension, de nombreux élèves présentant un handicap cognitif le plus souvent, possèdent des déficits à propos des compétences compréhensives adéquates pour comprendre une lecture. C'est pourquoi, les enseignants vont faciliter leur enseignement par l'explicitation, de façon à le rendre clair et intelligible pour tous les élèves ayant des problèmes à ce niveau de compréhension. Les enseignants devront proposer aux élèves des activités qui semblent a priori complexes, ainsi que d'un accompagnement par l'échafaudage pour franchir les différentes étapes des activités. La méthode consiste à apporter un soutien aux élèves au cours de leur développement cognitif. La démarche utilisée par les enseignants devra prendre en compte tous les élèves dans le collectif. Elle devra être utile et efficace pour tous.

Suite à l'identification des divers profils des élèves, les enseignants devront mettre en œuvre un enseignement répondant à leurs besoins et difficultés. Cet enseignement aura pour objectif premier, l'amélioration des compétences indispensables à la compréhension d'une lecture, visant à leur rendre autonome progressivement. L'enseignement explicite est considéré, depuis de nombreuses années, comme étant cette approche efficace qui est essentielle pour améliorer les compétences et la compréhension des élèves en contexte scolaire.

Par conséquent, nos lectures et réflexions conduisent à l'idée que la mise en œuvre d'une école pleinement inclusive nécessite de nombreuses démarches de la part des administrations ou de la part des acteurs éducatifs. Pour ainsi, permettre aux élèves handicapés de suivre une scolarisation de qualité et d'avoir par la même occasion, l'accès à un enseignement adapté selon leurs besoins éducatifs spécifiques.

L'enseignement qui sera apporté aura pour unique but, de favoriser l'amélioration des acquisitions, de l'apprentissage des élèves porteurs de handicap, tout en visant à leur autonomie pour que puisse se dérouler leur inclusion, dans les meilleures conditions.

2. Problème de recherche

Malgré que, de nombreuses recherches aient été réalisées dans le cadre de l'école inclusive, nous pouvons avec précision constater que peu d'entre elles s'intéressent de plus près aux gestes professionnels de l'enseignant ordinaire et de l'enseignant spécialisé.

Nous avons vu assurément que, les enseignants ordinaires et spécialisés sont considérés comme des acteurs clés agissant pour une école inclusive apportant un enseignement adapté à chaque élève. Cependant, nous avons remarqué que peu de recherches exposent les pratiques collaboratives et les gestes professionnels qu'utilisent les deux enseignants en situation d'enseignement en classe ordinaire. De ce fait, nous ne pouvons prétendre que les différents gestes professionnels mobilisés pour offrir aux élèves handicapés, un enseignement en fonction de leurs besoins spécifiques, soient décrits dans les recherches bibliographiques réalisées. En effet, les travaux de Bucheton et Soulé (2009) rendent compte de la matrice de l'activité enseignante en contexte de classe. Leurs travaux ne précisent pas forcément les gestes professionnels spécifiques auxquels font référence l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé en Ulis en présence d'élèves à besoins éducatifs particuliers. De plus, au sujet de la question des pratiques collaboratives, Tremblay (2017), Benoît et Angelucci (2011) ne mettent pas forcément en évidence le travail collaboratif entrepris par ces enseignants entre eux. Ils ne décrivent pas la forme et les moments choisis par enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés en Ulis pour travailler en collectif. De plus, ces auteurs n'énumèrent pas les difficultés dans la mise en place de ces pratiques. Ils identifient davantage les atouts de ces pratiques, alors qu'il est parfois contraignant pour les enseignants de les mettre en œuvre.

L'objectif de notre travail sera de prendre part à la recherche dans le domaine des pratiques mobilisées par les enseignants pour inclure les élèves en situation de handicap en classe ordinaire, notamment lors des séquences d'enseignement/apprentissage de la compréhension de la lecture. Notre travail de recherche aura pour but de contribuer à nourrir la réflexion sur la question des pratiques collaboratives et les gestes professionnels des enseignants dans le monde scolaire ordinaire. Il permettra également de questionner la problématique de la formation et les actions des enseignants afin d'en trouver les leviers et les freins. Il s'agira de montrer, les actions menées par les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés en Ulis dans le processus de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Leurs actions permettent aux élèves de réussir dans tout ce qu'ils entreprennent.

L'intérêt de cette recherche sera de comprendre la mise en place et la mise en pratique des gestes professionnels entrant en jeu dans l'inclusion scolaire des élèves, afin de se rendre compte si l'utilisation de ces gestes ou des pratiques élaborées par les enseignants sont valables pour garantir la réussite éducative de l'élève à besoins éducatifs particuliers sans pour autant augmenter ses différences face aux autres élèves de la classe.

Cette recherche permettra également de comprendre l'état d'esprit de l'élève face à l'enseignement proposé, également face à leur inclusion et ainsi, se demander ce que les enseignants mettront en œuvre pour lui venir en aide et l'encourager lors de sa mise en contexte de travail.

3. Question de recherche

Suite aux diverses recherches exposant le concept d'école inclusive, le choix de changer quelque peu la question de départ, qui rappelons-le était, « Quelles sont les conditions pour inclure un enfant porteur de handicap au sein d'une classe ordinaire sans augmenter sa différence face aux autres élèves ? » semble indispensable. Car en effet, cette question de départ permet davantage de s'interroger sur les démarches inclusives. Cette question nécessite une réponse générale de ce qui peut être fait et mis en place pour une école de la confiance garantissant l'inclusion de tous quel que soit leurs besoins spécifiques.

Il s'agit d'une question globalisante de l'inclusion scolaire. Elle ne permet pas forcément de cibler l'intérêt didactique qui se cache derrière la mise en place d'un enseignement répondant aux besoins de chaque élève.

En revanche, le souhait de découvrir quelles sont les pratiques pédagogiques des acteurs éducatifs tels que l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé reste inchangé.

Ainsi, nous exprimerons la question de recherche suivante :

En quoi les gestes professionnels, ainsi que le travail collaboratif utilisés par l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé en ULIS facilitent-ils ou non l'inclusion scolaire de l'élève en situation de handicap au sein d'une classe ordinaire ?

Cette question mérite que nous nous consacrons en premier au travail collaboratif établi par l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé dans la mise en place des gestes permettant de différencier la pédagogie proposée, dans le but d'inclure des élèves porteurs de handicap.

Il s'agit de comprendre le fonctionnement et l'organisation des gestes professionnels des deux enseignants.

Ensuite, nous pourrons, nous questionner sur les différents gestes professionnels utilisés au niveau didactique, pour découvrir ce qui peut encourager et faciliter ou non les élèves handicapés lors de leur inclusion scolaire en classe ordinaire sans bien évidemment augmenter leurs différences face aux autres élèves de la classe.

Nous nous pencherons également sur les effets de ces gestes professionnels sur la scolarité des élèves.

Ceci dit, il est envisageable de retrouver parmi les gestes professionnels mobilisés, l'influence d'une différenciation pédagogique mise en œuvre par le travail pédagogique commun entrepris par l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé. Ce type de démarche confère aux élèves à besoins éducatifs particuliers, un enseignement adapté selon leurs besoins éducatifs spécifiques.

Pour répondre à cette question, il est essentiel de se baser sur l'étude d'une discipline où les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés en Uli mobilisent leurs gestes

professionnels au niveau didactique et méthodologique, pour conférer aux élèves en situation de handicap, un enseignement explicite selon leurs besoins. Un enseignement améliorant au fur et à mesure l'acquisition de l'enseignement qui leur sera proposé.

C'est pourquoi le choix de travailler sur l'enseignement explicite de la lecture compréhension paraît pertinent.

A partir de là, notre objet d'étude s'oriente essentiellement sur le travail collaboratif, ainsi que sur les gestes professionnels spécifiques mobilisés par les enseignants au travers de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture élaboré pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

4. Approche retenue

Dans le cadre de notre recherche, il convient de s'appuyer sur une **approche didactique**. Cette approche didactique sera centrale. Elle permettra de centrer l'objet d'étude sur la compréhension des objectifs didactiques élaborés et des méthodes d'enseignement utilisées. La didactique sert à rendre l'intelligible ce qui se passe dans une classe. Elle est attachée au contenu disciplinaire et à leur processus d'apprentissage. Elle est fortement ancrée dans sa discipline. L'objet de la didactique est de rendre un savoir transmissible pour les élèves. Le savoir est au centre, il doit être assimilable par les apprenants, les élèves.

Pour que le savoir soit transmissible et assimilable, il y a tout d'abord un travail à faire par l'enseignant, on est dans la dimension didactique. L'enseignant va être le médiateur entre le savoir et l'apprenant. C'est lui qui va permettre grâce à ses méthodes, la mise en place de l'acquisition des connaissances par l'élève.

En effet, la didactique « étudie chacune des étapes de l'acte de l'apprentissage et met en évidence l'importance du rôle de l'enseignant, comme médiateur entre l'élève et le savoir... » (Vergnaud, 1999). On s'intéressera aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage concernant plus précisément, la compréhension en lecture et, élaborées par les enseignants sur la base de la mobilisation des gestes professionnels. En bref, notre approche est didactique et le travail de recherche s'intéressera alors, à l'utilisation des gestes professionnels des enseignants pour la mise en place, dans les meilleures conditions, d'une inclusion scolaire des élèves en situation de handicap.

5. Concepts sélectionnés

Pour comprendre la façon dont l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé offrent à l'élève en situation de handicap un enseignement favorisant et facilitant son inclusion scolaire en classe ordinaire, nous nous concentrerons sur les concepts de gestes professionnels, de collaboration et de différenciation pédagogique.

Nous pouvons choisir ces trois concepts puisque l'utilisation des gestes professionnels revient à s'interroger sur la collaboration entreprise pour constituer ces gestes. De même que, les deux enseignants devront utiliser une différenciation pédagogique pour rendre accessible les enseignements par les élèves.

Ainsi, le concept de **gestes professionnels**, nous permettra de mieux appréhender la démarche de notre recherche. Les gestes professionnels peuvent renvoyer à un ensemble de mouvements, de postures permettant de répondre à une tâche dans une situation donnée. En effet, les gestes professionnels sont considérés comme étant les éléments clés d'une inclusion scolaire. Ce sont eux qui entrent en jeu pour inclure les élèves en situation de handicap en classe ordinaire. Les enseignants vont user de gestes professionnels simples, claires et spécifiques pour étayer et expliciter leur enseignement de façon à les rendre accessible pour tous, et ainsi, garantir leur réussite. Selon Bucheton et Soulé (2009), « Le choix du terme geste traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même a minima. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire ». Ici, nous nous rendons compte de la spécificité de l'action de l'enseignant dans le travail réel. Le geste professionnel est mobilisé pour organiser l'espace de travail de la classe, donner sens à ce qui se passe, et plus particulièrement pour étayer les enjeux cognitifs de façon à cibler les apprentissages.

Le concept de **collaboration** quant à lui, nous permet de considérer qu'il existe bien un travail collaboratif mis en place par les deux types d'enseignants, afin de remplir leur rôle, mais aussi, leur devoir d'offrir à chaque élève un enseignement adapté en fonction de leurs besoins. D'après Beaumont, Lavoie et Couture (2010), la collaboration implique « que les membres de l'équipe travaillent ensemble, partagent leurs connaissances, leur expertise, leurs expériences, leurs habilités et leurs compétences individuelles dans le but de résoudre des problèmes communs ». Alors, les deux enseignants travailleront ensemble en ayant une discussion pédagogique en amont et/ou en aval pour déterminer les pratiques pédagogiques et les gestes professionnels qui devront être mobilisés pour permettre l'inclusion scolaire de l'élève à besoins éducatifs particuliers, mais aussi rendre simple et clair l'accès aux savoirs explicités.

Donc cela revient à dire que, l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé partageront ensemble leurs compétences pour co-construire des gestes afin de privilégier la réussite scolaire de l'élève.

Enfin, le concept de **différenciation pédagogique**, est également essentiel dans l'élaboration de notre démarche puisque les gestes professionnels apportés aux élèves en situation de handicap, sont construits sur le fait que les enseignants différencient leur pédagogie. En effet, les enseignants vont différencier leur pédagogie pour gérer l'hétérogénéité des élèves présents au sein de leur classe. Ils vont adapter leur enseignement en fonction des objectifs qu'ils souhaitent atteindre et des difficultés que les élèves pourront rencontrer. Au niveau de la lecture compréhension, la différenciation pédagogique prendra forme sous la démarche d'un enseignement explicite où l'enseignant coordonnera et différenciera les temps d'enseignement afin que les élèves puissent avoir accès aux savoirs et aux apprentissages. L'enseignant aura le souci de rendre flexible les situations d'apprentissage, de mettre en œuvre un cadre souple où les apprentissages seront suffisamment explicités et diversifiés dans l'unique but de faire progresser les élèves.

La différenciation pédagogique consiste à organiser la classe, de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Il s'agit donc de privilégier les besoins de l'élève, en lui proposant des situations d'apprentissage variés, dans le but d'atteindre les objectifs visés et le programme durant sa scolarisation. Les enseignants vont ainsi rendre accessible l'enseignement pour chaque élève, en adoptant une attitude et une certaine posture au quotidien scolaire pour que cela puisse se réaliser.

Ces trois concepts sont reliés les uns aux autres. En effet, les gestes professionnels font écho à une collaboration entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé pour leur mise en pratique. De plus, cette collaboration conduit elle-même à une différenciation pédagogique, pour ainsi, offrir aux élèves porteurs de handicap, un enseignement en rapport avec leurs besoins spécifiques.

6. Démarche

Concernant notre démarche, notre intention est de trianguler les données recueillies. La triangulation va consister à mettre en œuvre plusieurs démarches afin d'éclairer la problématique et de nourrir les hypothèses qui suivent. Pourtois et Desmet (1988) définissent la triangulation comme « l'utilisation simultanée de différentes sources, théories ou techniques pour mesurer un même objet ou pour interpréter les données recueillies. Remarquons que la triangulation n'est pas seulement faite pour mettre à jour les permanences ; elle vise aussi à identifier les contradictions ».

Nous utiliserons ainsi en premier lieu, une **démarche qualitative**, puisque nous nous concentrerons sur la description, l'observation, la compréhension et l'interprétation de la relation collaborative établie par l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé. Tout ceci, pour comprendre les pratiques pédagogiques et la mise en œuvre de leurs gestes professionnels, mais aussi, pour déterminer le comportement et l'attitude des deux enseignants au sein de leur classe respective lorsqu'ils seront en présence d'élèves en situation de handicap. L'approche qualitative est essentiellement interprétative.

Nous nous intéressons également aux discours des enseignants spécialisés sur leurs pratiques pédagogiques, en procédant à des entretiens semi-directifs individuels, afin de les questionner sur les dispositifs mis en place pour l'enseignement explicite en classe ordinaire, de la lecture compréhension aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Il semble évident de les interroger, ce sont des personnes ressources qui connaissent à priori l'ensemble des besoins et des difficultés des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les enseignants spécialisés connaissent davantage les profils de ces élèves, contrairement aux enseignants ordinaires. S'entretenir avec eux, permettra de mieux appréhender le terrain et d'avoir par la même occasion une meilleure connaissance des élèves que nous suivrons tout au long de la recherche.

Par ailleurs, nous utiliserons également une **démarche quantitative** pour mesurer la quantité et l'influence des gestes professionnels.

Nous baserons nos analyses sur des questionnaires destinés aux enseignants ordinaires et aux enseignants spécialisés en Ulis, afin d'évaluer le nombre de gestes utilisés dans la mise en place de stratégies permettant de procurer aux élèves un enseignement explicite de la lecture compréhension. Ces questionnaires seront nécessaires pour quantifier et modéliser les résultats escomptés et collectés à partir de la question de recherche et des deux hypothèses qui vont être émises par la suite.

Ces deux démarches ne sont basées que sur du déclaratif, il convient donc de prévoir d'autres démarches associées aux pratiques observées et filmées (cf. dispositif méthodologique de Piot, 2014)⁴³.

Nous utiliserons alors une démarche basée sur les pratiques observées de 1 à 2 élèves à besoins éducatifs particuliers et de(s) enseignant(s) présent(s) dans la classe ordinaire, mais aussi au sein du dispositif Ulis, lors d'une séance d'enseignement/apprentissage concernant la compréhension en lecture. En l'occurrence, ces pratiques se rapprochent de l'approche qualitative qui vise à décrire les pratiques et les manières de les mettre en œuvre, selon les points de vue adoptés. Ainsi, ces observations permettront de rendre compte des objectifs didactiques prescrits par les enseignants, des méthodes d'enseignement et des gestes professionnels mis en place pour conférer aux élèves à besoins éducatifs particuliers, un cadre d'apprentissage souple et explicite. Pour cela, une grille d'observation sera indispensable pour permettre de suivre au mieux le contenu de la séance.

Nous emploierons également, une démarche basée sur la pratique filmée de 1 à 2 élèves en situation de handicap et de(s) enseignant(s) présent(s) dans la classe ordinaire lors d'une séance d'enseignement/apprentissage concernant la compréhension en lecture. Le but de la pratique filmée est de montrer comment agissent les élèves en situation de handicap et les enseignants lors de l'enseignement de la compréhension de la lecture. Elle permettra aussi, de montrer les objets didactiques utilisés par l'enseignant en contexte pour favoriser la construction et la transmission des savoirs conduisant à l'amélioration des compétences des élèves.

7. Hypothèses

Notre travail de recherche, nous permet d'avancer deux hypothèses, qui permettront de mieux comprendre les gestes professionnels et les pratiques mobilisés par l'enseignant ordinaire et de l'enseignant spécialisé en situation d'enseignement/apprentissage de la compréhension en lecture.

Tout d'abord, nous faisons le constat que le travail collaboratif existant entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé en ULIS, intervient dans le cadre de l'inclusion scolaire de l'élève à besoins éducatifs particuliers mais n'est pas chose aisée. Cette collaboration entre les deux enseignants quand elle existe apporte des résultats significatifs qui permettent de comprendre que ce travail collaboratif agit sur la scolarité des élèves en situation de handicap.

⁴³ Piot, T. (2014). Observer les pratiques enseignantes : la psychologie historico-culturelle, un cadre pour caractériser les dimensions visible et invisibles du travail enseignant. *Recherche en éducation*, 19, 30-39.

C'est pourquoi nous formulons cette première hypothèse :

Hypothèse 1 : L'enseignement de la compréhension en lecture aux élèves à besoins éducatifs particuliers - en faisant appel à l'explicite - nécessite un travail collaboratif de la part de l'enseignant ordinaire et de l'enseignant spécialisé en Ulis.

Nous appuyons en effet l'hypothèse que les pratiques collaboratives entre enseignants jouent particulièrement pour qu'une inclusion scolaire touchant un élève handicapé soit réussie. L'enseignement par l'explicite nécessite pour la mise en place des dispositifs de différenciation, un travail collaboratif entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé en Ulis.

En deuxième lieu, nous cherchons à interroger l'influence exercée par les gestes professionnels utilisés par les deux enseignants.

Par conséquent, nous exprimons alors cette deuxième hypothèse :

Hypothèse 2 : Les gestes professionnels de l'enseignant ordinaire et de l'enseignant spécialisé - s'appuyant sur un enseignement basé sur l'explicite et une différenciation pédagogique - améliorent les compétences compréhensives en lecture des élèves en situation de handicap, lors des séquences enseignement/apprentissage en classe ordinaire.

En effet, l'inclusion scolaire est influencée par des gestes professionnels établis en fonction des besoins spécifiques des élèves. Ce sont les enseignants qui auront la possibilité de transmettre aux élèves, différentes manières d'accéder à un enseignement adapté favorisant la réussite de leur parcours scolaire.

Le fait de d'utiliser des gestes professionnels conduisant à différencier les outils en ayant recours à des stratégies pédagogiques influent sur la compréhension en lecture des élèves en situation de handicap.

Tout cela, revient à dire qu'utiliser certains gestes professionnels venant en appui à un enseignement explicite en lecture compréhension, peut faciliter la réussite des élèves en situation de handicap inclus en classe ordinaire.

Partie 4 : Cadre méthodologique

Afin de recueillir les données pouvant répondre à la question de recherche élaborée en amont, il apparaît nécessaire de s'appuyer sur des outils.

Ces outils faciliteront la prise d'informations indispensables pour mener à bien notre recherche. Ils sont de nature différente tels que l'entretien semi-directif, le questionnaire, les pratiques observées ou encore les pratiques filmées.

La récolte des données se déroulera en quatre périodes successives. Quatre outils de recueil appuieront cette récolte. Le premier correspondra à la réalisation d'entretiens semi-directifs auprès d'enseignants de façon à restituer leur discours sur des thèmes choisis préalablement. Par la suite, seront transmis des questionnaires.

Enfin, il s'agira de réaliser les diverses pratiques observées et filmées, dans le but d'avoir plus de précisions concernant les pratiques pédagogiques et didactiques des enseignants au niveau d'un enseignement précis et de l'inclusion des élèves en situation de handicap. Cependant, à ce niveau de recueil, il sera indispensable de prendre en considération tout comme les enseignants, les élèves afin de se rendre compte de leur état et réaction face à l'enseignement qui leur sera proposé.

Rappelons que l'objet de recherche concerne l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. Mais plus précisément, les gestes professionnels questionnant les pratiques pédagogiques et didactiques des enseignants spécialisés en Ulis et des enseignants ordinaires, à mettre en place un enseignement adapté à propos de la lecture compréhension, en fonction des besoins et des difficultés de ces élèves. La mise en œuvre d'un tel enseignant nécessite bien évidemment, un travail collaboratif en amont.

Ce type de travail permet de faire ressortir et mettre en évidence les profils des élèves, mais également, les pratiques et gestes professionnels permettant de différencier et d'étayer par l'explicitation, la pédagogie et l'apprentissage qui aura lieu.

Avec l'aide de ces outils, il sera peut-être possible, de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises. A savoir si les gestes professionnels et le travail collaboratif entre les enseignants spécialisés en Ulis et les enseignants ordinaires améliorent les compétences compréhensives des élèves lors de séquence d'enseignement et apprentissage de la compréhension en lecture. Mais aussi, de s'apercevoir si grâce à leurs pratiques, ces enseignants favorisent et facilitent l'inclusion des élèves porteurs de handicap en classe ordinaire.

1. Le choix de l'échantillon

Pour mener à bien l'objet de recherche, les enseignants et les élèves qui ont été suivis et observés tout au long de notre recueil de données appartiennent à la partie Est de notre île. Plus précisément, ces personnes étaient rattachées à la circonscription de Saint-André. Ce

choix est d'ordre stratégique, puisque venant de cette région, il semblait plus facile d'avoir accès au terrain.

Il s'agit de personnes qui ont accepté de bien vouloir communiquer avec nous, qui ont accepté d'être enregistrées, observées et filmées.

Les enseignants et les élèves venaient de deux collèges et d'une école primaire de la circonscription de Saint-André qui avec leur accord, ont été suivis pendant la pratique du terrain. Deux enseignants spécialisés appartenaient à une Ulis/Collège, un autre, à une Ulis/Ecole. Puis, il y avait deux enseignants « ordinaires » exerçant au collège et un autre en école primaire.

Nous avons veillé à ce que les enseignants spécialisés en Ulis soient expérimentés et puissent répondre à toutes les questions posées. D'où, le choix de travailler avec deux Ulis/Collège et une Ulis/Ecole, par manque d'enseignants spécialisés expérimentés dans le premier degré au sein de cette circonscription.

Concernant les élèves, il n'y a pas eu vraiment de variables discriminantes qui entraient en jeu, à part le fait de présenter un handicap (cognitif) et des difficultés en rapport avec la compréhension en lecture. Ils étaient d'âge varié et ayant des heures d'inclusion en classe ordinaire.

Nous avons élaboré en amont de la réalisation de ces divers recueils, une trame d'entretien, des grilles d'observations, ainsi que, des grilles permettant de suivre au pas les pratiques filmées. Elles ont servi d'aide pour ne pas perdre le fil conducteur des différentes pratiques.

Tableau 5 : Les caractéristiques des enseignants spécialisés interviewés et des élèves observés.

Numérotation de l'entretien semi-directif	Caractéristique de l'Ulis et des enseignants	Nombre d'élèves observés en dispositif Ulis et en classe d'inclusion auprès d'enseignants ordinaires	Genre des élèves observés
E1	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignante spécialisée en Ulis/collège et sur le poste depuis 3 ans - 13 ans dans la fonction et 8 ans dans l'établissement en question au moment de l'enquête - Titulaire du CRPE et du CAPPEI en 2019. 	2 élèves âgés de 14 ans (niveau 3 ^{ème}), tous deux bénéficiant d'un PPS.	Féminin et Masculin

E2	- Enseignant spécialisé en Ulis/collège depuis 5 ans - 3 ans dans l'établissement et 18 ans dans la fonction en tant que PE - Titulaire du CRPE en 2002 et du CAPASH option D en 2017.	1 élève âgé de 15 ans (niveau 3 ^{ème}), bénéficiant d'un PPS.	Masculin
E3	- Enseignant spécialisé en Ulis/Ecole depuis 14 ans - dans la fonction depuis 17 ans et 7 ans dans l'établissement - Titulaire du CAPASH, option D.	1 élève âgé de 11 ans (niveau CM1), bénéficiant d'un PPS.	Masculin

2. Les outils choisis pour recueillir les données de terrain

Les différents outils choisis permettent de rendre simple et facile, le recueil de données sur le terrain.

2.1 L'entretien semi-directif

En rapport avec notre objet d'étude, l'entretien semi-directif a été utilisé dans le but de faire ressortir des discours des personnes interrogées, des données riches de sens sur la perception et les pratiques pédagogiques des enseignants spécialisés en Ulis, sur un thème et un enseignement précis.

Il s'agissait d'interroger les enseignants lors d'un entretien structuré, où résidait confiance et interactivité. Nous nous sommes appuyés sur une trame d'entretien (annexe 3) élaborée préalablement, qui avait pour but de guider l'entretien, en exposant les thèmes à aborder. La trame d'entretien se constitue de questions ouvertes et générales, relatives aux deux hypothèses qui ont été construites à partir de notre question de recherche. Une partie des questions font référence à la perception que l'enseignant spécialisé en Ulis a en fonction de leur rôle en tant qu'enseignant questionnant ainsi les échanges qui peuvent se faire entre lui et l'enseignant ordinaire exerçant en classe ordinaire, à propos de l'enseignement et l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers. L'autre partie quant à elle, se concentre sur les dispositifs, les adaptations, les gestes professionnels en lien avec l'enseignement explicite de la compréhension en lecture, que l'enseignant spécialisés en Ulis mobilise pour rendre accessible son enseignement aux élèves au sein du dispositif.

Grâce à cette méthode de recherche, nous avons récolté les discours d'enseignants en faisant émerger de ceux-ci, les thèmes qui nous intéressent. Les enseignants ont eu la possibilité de parler librement où régnait une atmosphère de confiance sur la base du non-jugement de valeurs. A la suite de ce recueil, les déclarations des enseignants ont été analysées en convoquant la démarche de l'analyse thématique proposée par Bardin (1977). La convocation de cette analyse a permis de dégager les thèmes indispensables à traiter et à interpréter.

2.2 Le questionnaire

Le questionnaire est une méthode de recueil de données quantifiables. Cette technique se présente sous formes de questions posées (ouvertes et fermées) dans un ordre précis répondant à un thème.

Il s'agit d'un outil particulièrement utilisé pour collecter à partir d'un nombre important de personnes, des données et des résultats exploitables. Les réponses des diverses personnes ayant répondues au questionnaire sont utilisées pour valider ou non les hypothèses émises avant le début de la recherche.

L'avantage d'avoir recours à un questionnaire permet de réaliser des études statistiques en dégagant les tendances reflétant un ou plusieurs aspects du problème de recherche posé.

Au sujet de notre objet d'étude, le questionnaire nous permet de collecter les pratiques des enseignants face à un enseignement de la compréhension en lecture donné aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

Avec l'aide d'un échantillon - c'est-à-dire l'ensemble des enseignants spécialisés en Ulis et enseignants ordinaires issus de la circonscription de Saint-André -, le questionnaire dans son ensemble sert de support pour interroger les enseignants spécialisés et les enseignants ordinaires notamment sur leur mobilisation de leurs gestes professionnels (sur la base de l'explicite et d'une différenciation pédagogique) avec la présence d'un élève à BEP au quotidien et puis, sur le travail collaboratif qu'engendre la mise en œuvre d'un enseignement adapté à ces élèves.

Avec cet échantillon représentatif de la population, nous avons collecté des données statistiques qui fourniront après analyse des informations pouvant confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Les données récoltées aident à savoir si le travail collaboratif entre enseignants ou encore que leurs gestes professionnels influent de manière positive sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, plus particulièrement lors des moments d'inclusion.

Dans le cadre de notre recherche, deux questionnaires (annexes 4 et 5) ont été distribués aux enseignants : le premier dirigé vers les enseignants spécialisés en Ulis et le second, adressé aux enseignants ordinaires accueillant au sein de leur classe des élèves à BEP nécessitant au cours de leur scolarité des moments d'inclusion.

2.3 Les pratiques observées et les pratiques filmées (cf. Piot, 2014)

Ces pratiques ont permis d'observer et d'enregistrer des séquences d'enseignement représentatives des gestes professionnels que les enseignants usent pour mettre en œuvre leur activité enseignante auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il s'agissait de comprendre les pratiques des enseignants pour s'ajuster et conférer un enseignement explicite en fonction des besoins d'élèves de plus en plus hétérogènes, mais aussi de s'apercevoir des interactions verbales entre enseignants et élèves, de leurs postures, d'analyser les déplacements des enseignants, du climat de classe, de comment ceux-ci incluent les élèves à BEP dans le collectif de la classe et enfin, de prendre connaissance des réactions des élèves face à l'enseignement qui leur seront proposé. Observer et enregistrer les séances ont été bénéfiques pour suivre la progression de l'élève lors d'une séquence d'enseignement/apprentissage concernant la compréhension d'une consigne ou d'un texte lu. Selon la méthodologie de Piot (2014), l'enregistrement vidéo numérique s'est tenu en contexte de classe. Des séquences représentatives de l'activité de l'enseignante ont été identifiées. Les caméras ont été placées pour capter un plan large au fond de la classe et des plans à proximité de l'élève observé et de l'enseignant. L'enregistrement a permis de saisir « les observables de l'activité réelle » de l'enseignant qui ont été par la suite analysés en tant que découpage séquentiel. Cet outil d'analyse a permis de décortiquer en séquence la séance enregistrée, ce qui a permis d'émettre des différentes étapes de l'activité de l'enseignant et des gestes professionnels mobilisés pour rendre compte de la clarté des enseignements.

3. Le contexte d'étude

Le recueil de données a commencé par les entretiens menés auprès de trois enseignants spécialisés en Ulis : deux enseignants d'Ulis/Collège et un enseignant exerçant en Ulis/Ecole. Tous issus de la circonscription de Saint-André. Les entretiens semi-directifs ont été tenus suite à la participation volontaire des enquêtés. L'étude a été réalisée au sein des classes respectives des enseignants pour une durée variable s'étalant entre trente minutes et une heure. Les entretiens ont été réalisés sur une période allant d'octobre 2020 à novembre 2020.

Sur le plan matériel, ont été utilisés pour recueillir les propos des personnes interrogées, une trame d'entretien et un enregistrement audio afin de garantir la fiabilité et la fidélité de la retranscription des données collectées. Les enregistrements ont été d'ordre anonyme pour ainsi respecter l'anonymat des personnes.

Les questionnaires quant à eux, ont été transmis via une plateforme en ligne (Google Form). Cette technique est la plus simple et la plus rapide à mener pour récolter une masse importante de données sur une durée limitée. Une adresse IP a été transmise sur la boîte mail des enseignants, après l'approbation et la validation des questionnaires par l'inspectrice de la circonscription en question. Les personnes interrogées ont eu la possibilité de répondre quand ils le voulaient. Tout comme pour les entretiens semi-directifs, un point d'honneur a été réalisé sur le respect de l'anonymat des personnes.

Concernant les pratiques observées, elles se sont tenues sur une période allant de novembre 2020 à janvier 2021, selon les disponibilités des enseignants et des élèves. Les classes observées concernaient les Ulis des trois enseignants qui ont été interrogés lors des entretiens semi-directifs, de façon à vérifier leurs propos, mais également les classes de trois enseignants ordinaires. A l'aide d'une grille d'observation (annexe 6), nous avons pu mener au mieux les observations des pratiques et des gestes professionnels des enseignants, mais aussi la pratique et la réaction des élèves vis-à-vis des situations d'enseignement qui ont été mises en place. Les observables retenus ont été la mobilisation ou non par l'enseignant :

- de gestes professionnels émis par Bucheton et Soulé (2009) correspondant à la matrice de l'activité enseignante
- de postures d'étayage mobilisés par les enseignants pour rendre intelligible les savoirs
- de gestes du métier présentés par Jorro (2002) : les gestes d'accompagnement, de soutien et conseil
- d'un enseignement explicite au sujet de la compréhension en lecture
- de stratégies de compréhension pour l'activité de la lecture
- de la mise en place d'une différenciation pédagogique
- du choix d'un travail individuel, collectif ou par tutorat
- du type de la lecture
- du choix de la lecture, etc.

D'autres observables ont été retenus concernant la posture de l'AESH et de l'élève observé (annexe 6).

Les pratiques filmées, quant à elles, se sont déroulées au mois de mars 2021, au niveau des classes ordinaires observés. Il s'agissait de filmer une séquence d'apprentissage à propos de la lecture compréhension dans le but de rendre compte de gestes professionnels, de la posture de l'enseignant au cours de la séance, mais aussi de la posture de l'élève vis-à-vis de l'enseignement qui lui sera proposé. La pratique filmée a pour but d'exprimer les objectifs de la séance, des tâches des élèves à accomplir seul ou en collectif. Cela a également permis d'identifier les besoins de l'élève pour accéder à la compréhension d'un texte lu ou d'une consigne.

4. Les conditions de passation

L'adhésion des enseignants à participer aux différentes études prévues a été possible grâce à l'accord de la direction des établissements scolaires, à l'engagement volontaire et un investissement du temps professionnel des enseignants. Il n'a pas été difficile de recueillir leur accord pour la pratique des entretiens semi-directifs et des pratiques observées.

Cependant, étant donné le contexte sanitaire actuel concernant la COVID-19, il a été parfois difficile de mener à terme les différentes études prévues en amont.

En effet, il a été contraignant d'obtenir l'accord des enseignants pour la pratique filmée. C'est pourquoi, nous n'avons pu récolter des données par le biais des questionnaires. Avec le contexte actuel, il a été difficile pour les enseignants de répondre favorablement à la demande de l'enquête quantitative.

De surcroît, il n'a été possible de réaliser qu'une seule pratique filmée au sein d'une classe ordinaire issue d'une école primaire. La classe a été filmée un lundi matin, précisément le 01 mars 2021, pour une durée d'environ 20 min. L'enregistrement vidéo s'est concentré davantage sur la mise en place d'une séquence d'enseignement/apprentissage autour de la compréhension en lecture d'un texte narratif. Un seul groupe d'élèves a pu être enregistré, groupe dont l'élève à besoins éducatifs particuliers faisait partie. Il s'agissait d'élèves de CM1. Les autres élèves de la classe non filmés, étaient répartis dans d'autres ateliers en groupe. L'enseignant qui a été filmée exerce en classe ordinaire et accueille l'élève à besoins éducatifs particuliers depuis le début de l'année, en référence à son projet personnalisé de scolarisation. L'enseignant a accepté sans difficultés l'enregistrement vidéo numérique d'un groupe de sa classe.

Partie 5 : Analyse et Interprétations des résultats

1. Eclairage sur la démarche à suivre à propos de l'analyse des entretiens de recherche

1.1 La démarche à suivre

La démarche consiste, préalablement, à procéder à la retranscription des différents entretiens pour garder les traces des différentes données qui ont pu être récoltées. Puis ensuite, il s'agira de faire une lecture étayée de l'ensemble des entretiens dans le but de prendre connaissance des thèmes qui reviennent régulièrement. Les différentes lectures qui vont être faites, vont permettre de mettre en évidence les thèmes et les sous-thèmes nécessaires pour élaborer notre grille d'analyse. L'élaboration de cette grille d'analyse nous aidera à analyser et interpréter les entretiens de recherche.

1.1.1 L'analyse de contenu

Nous avons fait le choix d'aborder une démarche qualitative pour réaliser notre recherche et recueillir des données. Ainsi, pour analyser et interpréter les entretiens réalisés, nous avons choisi de nous référer à une analyse de contenu. Cette démarche a été proposée par Bardin (1977). Dans notre cas, il s'agira d'analyser et de faire un examen systématique des documents écrits, plus précisément des entretiens de recherche que nous avons préalablement menés, enregistrés et retranscrits.

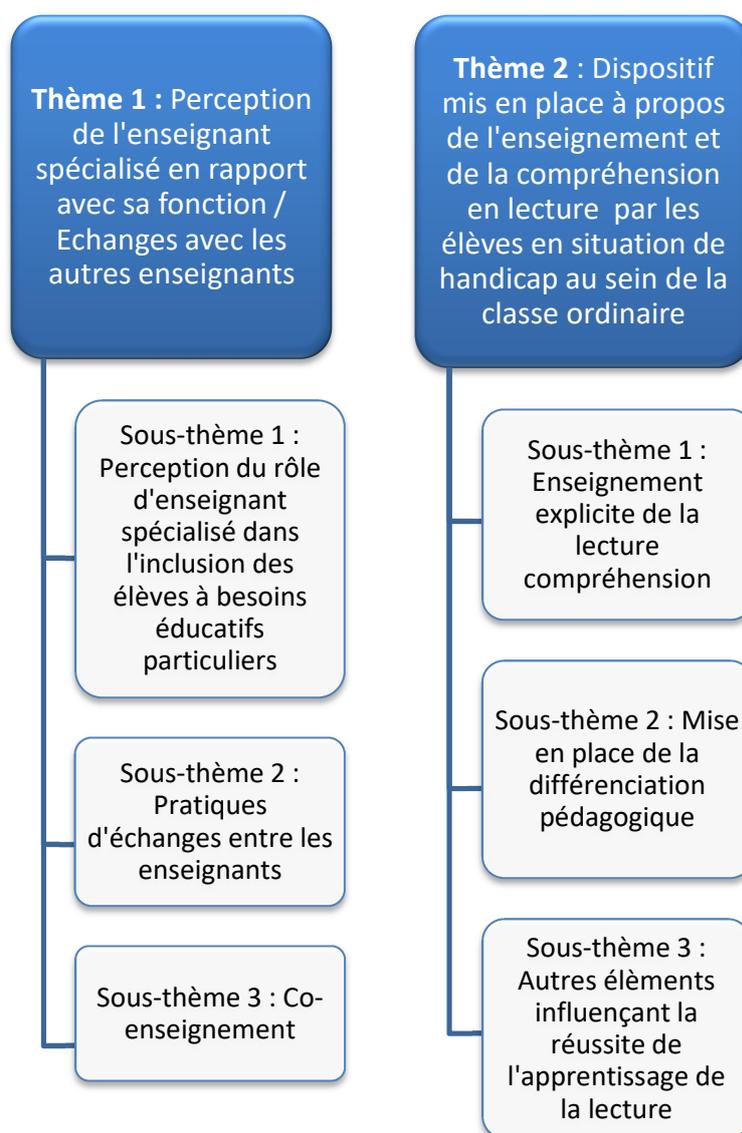
1.1.2 L'analyse thématique

Nous allons procéder ainsi, à une analyse thématique en dégagant les thèmes les plus récurrents. Il s'agit selon Laurence Bardin de s'en tenir seulement à ce qui est écrit dans le contenu des divers entretiens. C'est pourquoi, il est primordial de repérer les thèmes. Cette méthode consiste à découper les thématiques pour par la suite, les regrouper et les mettre en ordre dans le simple but de préparer grâce à l'identification et au découpage des occurrences nécessaires, à l'interprétation des entretiens de recherche. Nous allons donc partir du contenu des entretiens afin d'extraire les occurrences indispensables, mais surtout les catégories qui vont permettre de travailler sur l'ensemble du corpus et des entretiens. L'analyse de contenu permet d'apporter une plus-value de sens de ce qui a été dit par les personnes interrogées. La difficulté est de ne pas engendrer la paraphrase de leurs réponses.

1.2 Présentation des thèmes :

Pour analyser les entretiens des enseignants spécialisés en Ulis-Ecole et en Ulis-Collège, il convient de présenter grâce aux différentes lectures transversales, le classement des différents thèmes et sous-thèmes qui ont été choisis dans l'élaboration de la grille d'analyse. Ainsi par la suite, nous pourrons alors procéder à l'interprétation du contenu de chaque entretien.

Figure 1 : Les thèmes et sous-thèmes choisis pour analyser et interpréter le contenu des entretiens semi-directifs.



Ces différents thèmes et sous-thèmes qui ont été sélectionnés lors de l'élaboration de notre grille d'analyse, permettent de mettre en évidence l'objectif de notre recherche qui rappelons-le est de déterminer que les gestes professionnels et le travail collaboratif existant entre les enseignants spécialisés en Ulis et les enseignants ordinaires influent sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment au niveau de l'apprentissage de la lecture compréhension. Cela mérite donc de la part des enseignants spécialisés en Ulis d'exprimer leur perception et une définition de leur rôle dans l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap, afin que nous puissions analyser toutes les variables entrant en jeu au niveau de l'enseignement de la compréhension en lecture.

Le tableau qui suit (voir page suivante), expose les catégories qui ont été identifiées à partir des thèmes et des sous-thèmes élaborés en fonction de l'élaboration de la grille d'analyse. Ce tableau a pour fonction de nous guider pendant l'analyse de contenu des entretiens et de leur interprétation. Cette analyse de contenu au plus près n'a que la possibilité de valider ou non les hypothèses exprimées en rapport avec la question de recherche.

Tableau 6 : Grille d'analyse élaborée à partir de la trame d'entretien et des réponses obtenus

Thèmes	Sous-thèmes	Catégories
1. Perception du rôle d'enseignant spécialisé en rapport avec sa fonction / Echanges avec les autres enseignants	1.1 Perception du rôle d'enseignant spécialisé dans l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers	1.1.1 Responsabilités éducatives questionnant le rôle de l'enseignant spécialisé (Q : 1-2)
		1.1.2 Compétences communes avec l'enseignant de la classe ordinaire, de référence des élèves (Q : 3)
	1.2 Pratiques d'échanges entre enseignants	1.1.3 Collaboration et échanges appliqués au quotidien scolaire au niveau de l'inclusion des élèves (Q : 4-5)
		1.2.2 Personne ressource (Q : 6)
	1.3 Co enseignement	1.3.1 Recours au Co enseignement dans le même espace (Q : 7)
		1.3.2 Réaction plus ou moins positive de l'enseignant spécialisé face au Co enseignement (Q : 8)
2 Dispositif mis en place à propos de l'enseignement et de la compréhension en lecture par les élèves en situation de handicap sein de la classe ordinaire	2.1 Enseignement explicite de la lecture compréhension	2.2.1 Gestes professionnels (Q : 9-10)
		2.2.2 Méthodes mobilisées dans l'enseignement explicite de la compréhension en lecture (Q : 11-12-Relance)
	2.2 Mise en place de la différenciation pédagogique	2.2.1 Identification et Adaptation en fonction des profils de chaque lecteur (Q : 13)
		2.2.2 Usage de stratégies éducatives (Q : Relance-14-15-16)
	2.3 Autres éléments influençant la réussite de l'apprentissage de la lecture	2.3.1 Efforts faits du côté de l'enseignant au niveau de l'enseignement de la lecture compréhension (Q : 17)
		2.3.2 Efforts faits du côté des élèves en situation de handicap (Q : 17)

2. Analyse des résultats des entretiens semi-directifs

Les données récoltées proviennent de deux Ulis/Collège et d'une Uli/Ecole, toutes issues de la circonscription de Saint-André. Ce que l'on remarque au niveau des trois entretiens, est qu'approximativement les mêmes contenus ressortent par rapport à l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers, que ce soit dans le premier degré ou le second degré. Les enseignants en Uli mobilisent tous les mêmes gestes, la même démarche pour garantir la réussite maximale de l'enseignement et de l'apprentissage par les élèves.

2.1 Perception de l'enseignant spécialisé en rapport avec sa fonction / Echanges avec les autres enseignants

La perception de sa fonction et les pratiques d'échanges que l'enseignant convoque pour accomplir sa fonction au quotidien sont déterminantes pour une « école pour tous » qui offre à chacun sa place, tout en prenant en compte leurs besoins, leurs différences et leurs singularités.

Ainsi, tous les entretiens menés permettent d'analyser le rôle de tout enseignant spécialisé confondu lors d'une inclusion scolaire d'un élève à besoins éducatifs particuliers et de déterminer si le fait de pratiquer des échanges, de faire un travail collaboratif au sujet de l'élève ou encore de co enseigner dans le même espace facilite ou non son inclusion.

2.1.1 Perception du rôle d'enseignant spécialisé dans l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Cette partie issue de notre trame d'entretien permet de restituer ce que l'enseignant pense et perçoit de sa fonction dans l'inclusion scolaire de l'élève à besoins éducatifs particuliers. Elle consiste à montrer toutes les responsabilités éducatives de chaque enseignant spécialisé et le regard qu'il porte sur celles-ci en rapport avec celles de leur collègue, l'enseignant de référence qui travaille au niveau de l'inclusion des élèves au sein de la classe ordinaire.

2.1.1.1 Responsabilités éducatives questionnant le rôle de chaque enseignant spécialisé

De manière générale, les enseignants spécialisés en Uli contribuent tous pour que l'élève en situation de handicap ait droit à une scolarisation adaptée. Ils s'investissent pour rendre l'enseignement accessible aux élèves, et ce, en fonction de leurs besoins. Ils sont à l'œuvre de toutes démarches concernant la scolarisation de l'élève puisqu'ils font partis de l'équipe pluridisciplinaire qui joue un rôle majeur dans l'inclusion scolaire.

E1 : « *J'établis le profil et fais le projet pédagogique individuel. En fonction de ça, on met en place un projet d'inclusion avec le professeur de la classe ordinaire.* »

E2 : « *L'objectif c'est qu'il s'épanouisse lors de l'inclusion. Donc, je dois voir d'un côté l'élève, si l'inclusion est possible par rapport à ses compétences ; et de l'autre côté, si l'enseignant est plutôt ouvert à l'inclusion. »*

E2 : « *Je rentre aussi en jeu dans l'élaboration du projet pédagogique et le projet d'inclusion. Il faut absolument que je vois avec le professeur quel est le cours. »*

Il y a une obligation à mettre l'accent sur l'identification des droits et des compétences des élèves. L'enseignant spécialisé en Ulis a pour but unique, de rendre intelligible l'enseignement.

E3 : « *Au niveau de la classe ordinaire, d'abord, je dresse le profil de l'élève qui sera communiqué à l'enseignant de la classe d'inclusion, que ce soit au niveau de ses compétences ou purement scolaire, de son comportement de façon générale. Et à partir de là, on élabore un projet d'inclusion dans ce qui est possible, de ce que l'on peut proposer à tel ou tel élève puisque les élèves ont des besoins différents. »*

Que ce soit l'enseignant de la classe ordinaire ou l'enseignant spécialisé en Ulis, il apparaît primordial que les deux travaillent ensemble en amont pour offrir à l'élève, les meilleures conditions de passation de leur scolarité. Ils prennent donc ensemble, la décision des matières de base, des compétences à travailler en référence avec le programme du socle commun et des disciplines d'inclusion. Il y a en effet, une relation qui s'établit entre eux. Ils vont collaborer et travailler ensemble pour apporter et mettre en œuvre la scolarisation qui revient de droit à ces élèves. Ils vont favoriser la communication positive pour que les élèves adhèrent aux enseignements proposés. Les deux enseignants vont interagir « autour d'un but commun, dans un processus de communication visant la prise de décision et divers apprentissages » (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010, p.5).

E1 : « *Déjà on commence par la mise en place des emplois du temps. Donc ça c'est moi qui le fais en concertation avec le professeur de la classe ordinaire. Et puis, j'établis le profil et fais le projet pédagogique individuel. En fonction de ça, on met en place un projet d'inclusion avec le professeur de la classe ordinaire. »*

E2 : « *Mon rôle c'est déjà d'aller voir l'enseignant pour lui expliquer quel est le profil de l'enfant, de voir avec lui si l'inclusion est possible et je peux également apporter mon aide pour adapter son enseignement, et puis, aussi du côté de l'enfant voir si ses compétences matchent avec cette inclusion. »*

E3 : « *Et à partir de là, on élabore un projet d'inclusion dans ce qui est possible, de ce que l'on peut proposer à tel ou tel élève puisque les élèves ont des besoins différents. Et à partir de là, on voit aussi les créneaux horaires. Nous, notre rôle, c'est aussi de gérer les emplois du temps des élèves : quand est-ce qu'il est en inclusion, quand est-ce qu'il est en regroupement. Ça fait partie du projet pédagogique. »*

Cette relation installée entre eux est impérative en vue de rendre possible et efficace l'inclusion en classe ordinaire. Selon un enseignant spécialisé en Ulis/Ecole (**E3**), la priorité est d'établir une entraide se traduisant en conseil. Sans cela, il serait difficile pour l'enseignant ordinaire de faire face aux difficultés et aux besoins de chaque élève. Ce travail relationnel qui peut se traduire également par un travail collaboratif est plus que nécessaire. Il permet à la fois de mener à bien l'élaboration du projet pédagogique et d'inclusion de l'élève, mais aussi d'identifier leur profil et leurs difficultés.

E3 : « [...] faire des petits bilans, avoir des retours et même apporter mon aide d'enseignant spécialisé sur des questionnements qu'auraient les enseignants ordinaires sur l'inclusion : tel enfant fait si et qu'est-ce que tu peux m'apporter comme aide ? C'est aussi une fonction de conseil au niveau des enseignants ordinaires. »

Nous pouvons aussi noter que l'enseignant spécialisé a pour fonction d'adapter le contenu des cours en classe ordinaire mais cela ne peut se faire qu'avec l'approbation de l'enseignant de la classe de référence.

E2 : « Moi mon rôle, c'est d'adapter le cours si ils veulent bien parce que souvent ce qu'il se passe, c'est qu'ils ont déjà un cours pour l'ensemble de la classe. Et ce qu'ils font, c'est une partie avec mes élèves à l'oral et à l'écrit. Mais vraiment des choses beaucoup plus accessibles à mes élèves. »

En effet, cela ne se fait pas vraiment puisque certains enseignants ordinaires ne voient pas forcément cela d'un « bon œil ». Pour eux, il leur revient le droit de s'investir comme ils le peuvent dans le choix et l'adaptation des enseignements proposés.

E2 : « Mais ils ne m'ont jamais demandé de vraiment adapter leur cours, malgré ma proposition. Ça ne se fait pas vraiment. C'est juste donc dans le sens où je vais les voir pour voir si c'est possible de le faire. »

Pour s'assurer que l'inclusion se passe dans les bonnes conditions, il est important aux enseignants de faire régulièrement des mises à jour pour suivre la progression de l'inclusion et ainsi, se rendre compte si l'inclusion est bénéfique ou au contraire non avantageux pour l'élève. Si ce n'est pas le cas, il est préférable et raisonnable d'y mettre fin, de ne pas poursuivre l'inclusion en classe ordinaire pour ne pas rajouter une charge de difficultés à l'élève. Il faut prendre en considération dans l'avancement des séances de cours, le rythme de l'élève pour qu'il puisse s'épanouir au maximum lorsqu'il sera possible pour lui de se rendre en inclusion.

E2 : « [...] au cours de l'inclusion, pour voir si ça se passe bien, il faut faire un point régulièrement. Et si on voit que l'enfant ne s'en sort pas bien, il est préférable d'arrêter l'inclusion et de voir sur quelle autre matière, l'enfant s'épanouira plus. »

Ce qu'il faut offrir aux élèves selon ses pratiques déclarées et ces représentations, c'est un enseignement simplifié. Il vaut mieux privilégier la mise en pratique, « la manipulation au détriment de l'enseignement de « la théorie ».

E2 : « Et quand il y a trop de théories, on arrête un peu l'inclusion. Donc les professeurs m'informent sur ça car ils préféreraient aussi de leur côté que les élèves d'Ulis viennent pour la manipulation. Et pas trop dans les cours où ils ne font qu'écrire. Ce n'est pas adapté pour les élèves. »

La fonction de l'enseignant spécialisé est déterminante pour l'efficacité de l'inclusion scolaire, ainsi que pour la totalité de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Il a, à sa charge de s'occuper des enseignements de base pour que l'élève puisse entrer en apprentissage, mémoriser, comprendre et aussi pouvoir appréhender leur futur avenir personnel et professionnel. « L'objectif est de viser à une autonomie **(E2)**. »

E2 : « Ma responsabilité éducative pour moi en fait, c'est que je m'occupe essentiellement des matières de base, c'est-à-dire les mathématiques et le français. Donc dans ces deux matières-là, on essaye de monter en compétences, mais l'ensemble des élèves, on a la plupart du temps un niveau de CE1, de CP et même parfois Grande Section. J'ai un élève qui a des troubles du spectre autistique. Avec lui, on travaille de la maternelle. Il a un niveau d'âge de 5^{ème}, mais, on travaille la maternelle avec lui. Et donc là, mon objectif, c'est donc de travailler les maths et le français, la lecture essentiellement et le calcul. Les choses qui pourront les aider plus tard. »

L'ambition est de conduire les élèves vers une amélioration de leur autonomie, voire même, les accompagner à être totalement autonomes face à une lecture quelconque.

2.1.1.2 Compétences communes avec l'enseignant de la classe ordinaire, de référence des élèves

Tous les enseignants spécialisés en Ulis interrogés affirment qu'ils partagent en commun avec l'enseignant ordinaire, des compétences, des éléments de leur fonction et de leur rôle d'enseignant au niveau de l'inclusion scolaire et de l'élaboration du projet pédagogique et d'inclusion de chaque élève à besoins éducatifs particuliers.

Ce que l'on remarque, c'est qu'ils sont tous deux liés par l'adaptation du contenu des cours, des outils, des supports lors des activités d'enseignement et lors des évaluations produites au sein de leur classe respective. Ceci en agissant sur la base d'une différenciation pédagogique qui s'apparente à l'aide qu'ils apportent aux élèves. Les enseignants ont pour

finalité de ne pas augmenter les différences qui caractérisent ces élèves en situation de handicap face aux autres élèves présents dans la classe.

E1 : « *Peut-être la mise en place des différenciations pour l'élève. Donc par exemple, l'enseignant peut m'envoyer le cours, et puis, moi je peux faire une préparation en amont, et ou alors, je peux revenir en aval. C'est le cours en lui-même, sinon, lui il va faire son cours et moi je fais le mien. Moi vraiment en lien, en commun, c'est le contenu du cours sur lequel moi je peux travailler avant ou après.* »

E3 : « *Ben, l'enseignant ordinaire aura aussi à s'occuper de cet enfant-là, de proposer des documents en fonction des compétences de l'élève. En général dans les classes, il y a des groupes de niveaux. Donc, l'élève va s'insérer dans tel ou tel groupe de niveaux avec par exemple pour le cas d'une évaluation : peut-être qu'elle sera différente entre l'évaluation que l'enseignant va donner à sa classe et l'évaluation qu'il va donner à l'élève qui relève d'Ulis, peut-être que l'évaluation sera plus oral ou plus simplifiée. L'enseignant de la classe ordinaire devra s'adapter au fait aussi que c'est un élève d'Ulis qui arrive et pas un élève lambda.* »

Ils partagent également les mêmes aspirations et objectifs à atteindre. Ils vont tous deux (l'enseignant spécialisé en Ulis et l'enseignant ordinaire), s'investir pour garantir la progression des élèves au cours des activités et de l'année scolaire. Ils vont donc, solliciter leurs capacités et leurs compétences, essentielles pour mettre en place les éléments permettant d'atteindre les buts fixés par le projet pédagogique et le projet d'inclusion.

E2 : « *On a aussi les mêmes exigences mais avec un niveau moindre. Les exigences sont là.* »

E2 : « *On a les mêmes exigences. Ce n'est pas parce que, on est en Ulis qu'on n'a pas d'objectifs quoi. Il y a des compétences à atteindre.* »

2.1.2 Pratiques d'échanges entre enseignants

Cette deuxième sous-partie de la partie correspondante à la perception du rôle de l'enseignant spécialisé en Ulis évoque la réalité suivante : il existe bien une relation d'échanges entre l'enseignant spécialisé en Ulis et l'enseignant ordinaire. Ils collaborent et échangent en interagissant quotidiennement pour garantir une inclusion fiable aux élèves. Cette collaboration est présente principalement pour traduire le rôle important de l'enseignant spécialisé puisqu'en effet, c'est la personne ressource qui aide à identifier les profils des élèves et leurs difficultés. Ils ont à charge de faire parvenir à l'enseignant ordinaire, tout ce qui est en lien avec les élèves pour que l'inclusion se fasse dans les bonnes conditions et qu'aucun élément ne vienne faire abstraction. « Collaborer avec des collègues enseignants spécialisés signifie échanger des savoirs, des valeurs et des émotions et permet de tirer profit des connaissances et des compétences des partenaires » (Tremblay et Khan, 2017).

2.1.2.1 Collaboration et échanges appliqués au quotidien scolaire au niveau de l'inclusion des élèves

Au niveau de la collaboration et des échanges, il y a deux points importants :

- celui qui est en rapport avec l'accessibilité du contenu des cours ;
- celui qui correspond à tout ce qui est fait pour rendre possible la participation à la vie et aux projets de l'établissement par les élèves en situation de handicap.

1. Importance de la collaboration et des échanges au niveau du contenu des cours

L'enseignant spécialisé en Ulis et l'enseignant ordinaire vont travailler ensemble pour identifier et apporter l'aide suffisante aux élèves en déterminant les objectifs à atteindre le plus simplement possible. Les deux enseignants vont travailler ensemble, partager leurs connaissances et leurs compétences dans le but de résoudre des problèmes communs (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). En effet, il y a un travail collaboratif se traduisant souvent par une discussion pédagogique qui doit être faite en amont par les deux acteurs éducatifs pour prendre connaissance des capacités et des compétences des élèves qui demandent réflexion. Ceci est nécessaire pour ne pas brusquer les élèves avec un enseignement des plus complexes et non adapté. La discussion pédagogique est alors décisive pour connaître les compétences à travailler. Ainsi, suite à ce travail en collaboration et des nombreux échanges qui suivent, chaque enseignant aura la possibilité d'adapter le contenu de ses cours, mais également de travailler soit en amont ou en aval sur un même contenu. Grâce aux interactions, les enseignants vont s'accorder des responsabilités éducatives en partageant ce qui doit être mis en place pour rendre accessible les apprentissages.

E1 : « *Moi, je vais plutôt orienter sur le profil, sur ses capacités, jusqu'où il peut aller et comment on peut faire pour adapter.* »

E2 : « *Au fait, je les rencontre déjà en début d'année scolaire. On voit ensemble si c'est possible de travailler. A ce moment-là, ils me disent à quel moment ça leur convient et à quel moment ça peut convenir à mes élèves. Donc, il y a un premier travail en début d'année.* »

E2 : « *Oui, je participe avec l'enseignant à une réunion préalablement pour voir les différents profils des élèves et le projet, le contenu du cours.* »

E2 : « *Il y a pleins de professeurs aussi en début d'année qui viennent de même pour dire que ben je voudrais savoir le profil de cet élève. Il y a des profs qui viennent régulièrement me consulter sur le profil de mes élèves.* »

E3 : « *C'est plus un rôle de conseil, des échanges oraux et à partir de là, on dit quelles sont les compétences qui sont à travailler et qui seront évaluées pour élaborer le projet de l'élève. »*

E3 : « *on se voit préalablement pour dire ben tient cet enfant-là serait bien dans telle ou telle matière parce qu'il se comporte comme ça, il a telle compétence. »*

L'échange est un processus de dialogue qui influe positivement sur l'inclusion scolaire des élèves. Sans échange, il n'y a pas d'évolutions. Selon Kunz et Gschwend (2011), cité par Tremblay (2017), l'échange est un niveau de mode d'interaction qui doit être pris en compte lors d'une collaboration.

Toutes les interactions qu'elles soient formelles ou non, marquent l'enseignement et l'apprentissage qui vont suivre. Il est donc important pour les enseignants d'instaurer un temps d'échange, même minimum, pour garantir une école où la pédagogie sera accessible en classe. Ces échanges permettront aux enseignants de suivre, de faire des mises au point et de voir les évolutions de ce qui a pu être acquis ou non, ou encore ce qui est en au cours d'acquisition par les élèves. Grâce à ces échanges, ils vont se répartir ce qui est à travailler davantage. Ils auront pour but commun : offrir une accessibilité pédagogique aux élèves. A la lumière des pratiques déclarées des enseignants, le constat est que les échanges sont le plus souvent informels. Il y a ce manque de temps institutionnalisés pour échanger et travailler ensemble. Thomazet et Mérini définissent que pour travailler en collectif, les enseignants doivent sortir du temps scolaire pour mettre en place les actions. Ce qui suppose de mettre une pause sur l'heure de classe et de sortir du cadre. Ce travail n'est pas souvent aisé pour les enseignants. Ce qui peut causer une tension de temporalité.

E2 : « *Donc, c'est beaucoup d'échanges tout au long de l'année. Pas forcément officiel mais, quand je les vois dans la cour de récréation, on se dit ben alors est ce que ça été, est ce que ça va ? »*

E2 : « *Donc, il y a des mises au point régulièrement avec les professeurs pour voir si l'inclusion est intéressante ou pas, si l'enfant se sent bien et aussi le professeur ça ne le stresse pas. »*

2. Importance de la collaboration et des échanges au niveau des projets d'établissement

Pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire, il est primordial qu'il y ait des échanges et un travail en équipe entre les acteurs éducatifs extérieurs et intérieurs à l'espace scolaire. La collaboration et les échanges permettent la mise en place de la vie active des élèves dans l'élaboration des projets concernant l'établissement qui les accueille ou encore sur des projets concernant leurs avenir. Il y a une importance pour la socialisation de ces élèves, de les inclure dans tout ce qui se rapporte à l'établissement, et à leur classe. Les enseignants vont œuvrer et travailler ensemble pour inclure les élèves à besoins éducatifs particuliers dans les projets d'établissement. Le travail collaboratif entrepris par les enseignants requiert des

responsabilités éducatives en l'occurrence ici, lié à la socialisation. Il y a cette motivation d'atteindre des buts communs. Ici, il s'agit « par exemple quand le but commun poursuivi par l'équipe est d'aider un élève à mieux s'adapter socialement [...] » (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010, p. 7).

E1 : « Avec l'enseignant ordinaire, oui. C'est vraiment la mise en place du cours. Sinon, on a les partenaires extérieurs mais là, ils interviennent sur les spécificités du handicap de l'enfant comme les éducateurs, les psychologues, euh, les psychomotriciens. On travaille avec tous ces personnels-là. »

E1 : « Voilà. Donc, on travaille aussi avec les enseignants de la SEGPA. On met en place tout ce qui est projet pédagogique, mais qui concerne aussi le parcours avenir. Donc on travaille aussi sur le volet de l'avenir avec des mises en place d'ateliers en collaboration avec les enseignants SEGPA sur les différents plateaux. »

E1 : « Et en collaboration avec le milieu ordinaire, il y a aussi les projets de sortie et les projets du collège en lui-même auxquels on participe aussi. »

2.1.2.2 Personne ressource

Selon les différents entretiens, tous apportent leur aide aux enseignants ordinaires pour les conseiller ou les accompagner par rapport à l'enseignement qu'ils vont donner. L'enseignant spécialisé a la capacité de s'adapter aux besoins des élèves à besoins éducatifs particuliers (dû à sa formation), et ce n'est pas toujours le cas pour les enseignants ordinaires. C'est pourquoi, l'enseignant spécialisé en Ulis est considéré comme étant la personne ressource qui co-intervient auprès des autres enseignants dans l'élaboration des séquences d'enseignement valorisant la réussite de chaque élève. Selon le référentiel de compétences issus de la circulaire du 10-2-2017, « l'enseignant spécialisé exerce une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses, en répondant dans le contexte d'exercice aux demandes de conseil concernant l'élaboration de réponses pédagogiques concertées à des besoins éducatifs particuliers », ou encore « en connaissant et coopérant avec la diversité des partenaires et des acteurs de l'Ecole inclusive ».

L'enseignant spécialisé a quelques missions qui se dressent par l'aide et la guidance qu'il apporte à l'enseignant ordinaire dans la planification de l'adaptation de son cours. Il s'inscrit dans une démarche de coopération avec les autres acteurs éducatifs, en les aidants à concevoir au mieux les séquences d'enseignement.

E1 : « Oui, comme je vous le disais, l'aide c'est soit en amont, soit en aval si j'ai le cours avant. »

E2 : « Chaque jour j'apprends, mais je sais que quand même certains enseignants viennent me voir. Les enseignants PE, moi donc, on est censés connaître mieux les adaptations. »

E3 : « Ben, c'est juste apporter mon aide sur un point de difficulté que l'enseignant de référence peut rencontrer. Moi, je vais dire ben tiens avec lui, il marche comme ça. »

Ils apportent tous selon leur expérience une définition propre de ce qui définit la personne ressource. Nous remarquons que pour les trois entretiens, le mot « aide » revient fréquemment. Ainsi, la personne ressource évoque la personne de confiance, celle à qui l'on va demander de l'aide sur quelque chose de non compréhensible, en lien avec les difficultés des élèves. Les enseignants spécialisés perçoivent leur rôle de personne ressource comme étant chargé d'une aide se traduisant par des conseils qu'il faut absolument prendre en compte pour apporter une réponse à la personne qui en posera la question.

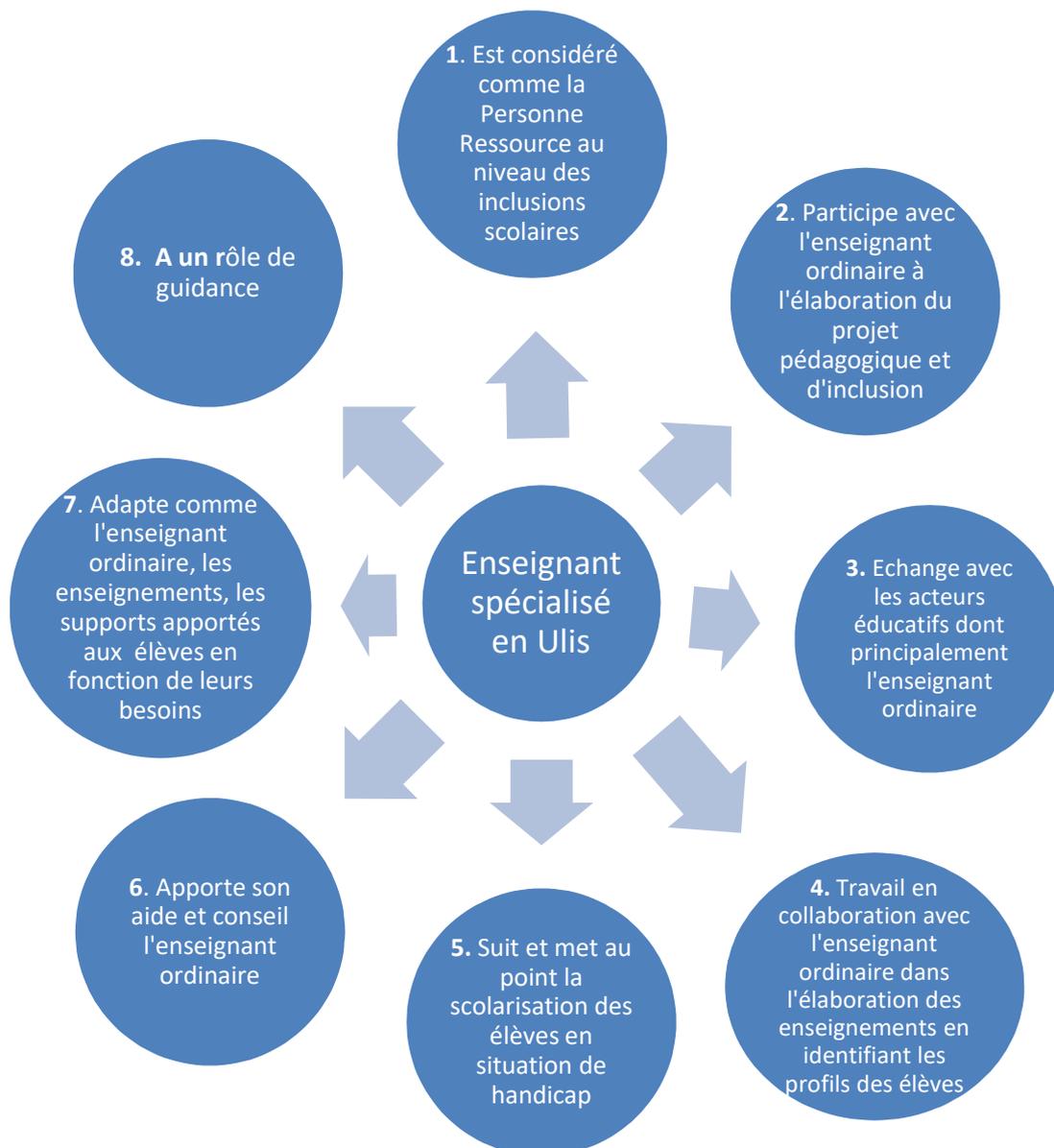
E1 : « Pour moi, la personne ressource, c'est la personne à laquelle on va faire appel quand on a une difficulté à propos d'un sujet spécifique concernant les élèves à besoins éducatifs particuliers. Donc, on peut faire appel à moi si on a besoin d'une aide d'action spécifique pour un cours. »

E2 : « Une personne ressource serait une personne qui serait ouverte, qui accepterait au fait d'apporter son aide à la personne qui en aura besoin et qui lorsqu'elle n'a pas la solution va chercher. »

E3 : « Une personne ressource, c'est un personne à qui on peut demander de l'aide pour établir un document ou une adaptation des documents que l'on va proposer aux élèves qui seront en inclusion, pour les aider à faire leur document spécifique à tel ou tel élève.

Figure 2 : Les compétences et les responsabilités éducatives de l'enseignant spécialisé en Ulis (élaboré sur la base des données déclaratives récoltées par le biais des entretiens).

Ce schéma permet de montrer, les responsabilités de l'enseignant spécialisé en Ulis, ainsi que les éléments qu'il peut y avoir en commun avec l'enseignant ordinaire.



2.1.3 Co-enseignement

Pour faciliter l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers, certains enseignants ordinaires décident de co-enseigner avec l'enseignant spécialisé en Ulis au niveau de la classe ordinaire, dans le but d'apporter une aide double aux élèves. Le co-enseignement est un des modèles s'inscrivant dans le concept de collaboration. « Le co-enseignement se définit comme un travail pédagogique commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques, (Friend & Cook, 2007- cité par Tremblay, 2017).

Co-enseigner dans le même espace, nécessite des aménagements et de l'investissement, mais cela permet aussi aux deux enseignants d'être présents pour les élèves à tout moment. Lorsqu'ils co-enseignent ensemble, ils ont la possibilité de passer plus de temps auprès des élèves pour les accompagner et les aider lors des activités. De plus, il y a un échange et apprentissage du côté des enseignants puisqu'ils mettent en relation leur manière de procéder. Ils vont s'enrichir l'un et l'autre vis-à-vis du regard que l'autre porte sur sa méthode d'enseigner à des élèves en situation de handicap. Les enseignants vont bénéficier d'une augmentation de connaissances, tout en profitant des compétences de l'un et de l'autre au niveau du contenu à aborder pour pouvoir enseigner à des élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour mettre en place le co-enseignement, les enseignants préparent en amont leur séance en ayant recours à une séance de briefing. Lors de cette phase de préparation, ils vont décider des savoirs à enseigner, des compétences à mobiliser et partager les responsabilités éducatives de façon à être apte pour aider les élèves en classe. Suite au déroulé de la séance, ils mettront également en place un temps d'analyse a posteriori (débriefing) pour prendre connaissance des réactions, des améliorations des élèves face à ce qui a été proposé. Ils analyseront cette séance afin de connaître si le fait de co-enseigner ensemble au sein d'une même classe est bénéfique pour l'apprentissage des élèves.

2.1.3.1 Recours au Co enseignement dans le même espace

Cependant, il arrive souvent que les enseignants ne mettent pas en pratique le co-enseignement pendant les moments d'inclusion en classe ordinaire. C'est le cas pour l'enseignant de l'entretien n°2. Co-enseigner dans le même espace demande un temps conséquent de préparation, et ce n'est toujours pas facile et simple de mettre en pratique cette démarche. « En somme, les limites du Co-enseignement tiennent principalement à des facteurs institutionnels (ex. : le manque de temps, l'appui de la direction, etc.), [...] » (Tremblay et Khan, 2017).

E3 : « *Non, ça ne m'est pas arrivé de faire du Co-enseignement avec un professeur de classe ordinaire. Et même au sein de l'établissement, il n'y a pas ce genre de pratique.* »

Grâce aux enseignants interrogés, on constate qu'il n'est pas toujours facile de mettre cette méthode d'enseignement en place. Il faut vraiment que les enseignants s'investissent pour que cela puisse se faire. D'un autre côté, il est important de prendre en considération que cela n'est pas facile pour eux de le mettre en œuvre vu le nombre d'élèves et le temps que cela demanderait.

E1 : « [...] je n'ai pas pu mettre en place parce que souvent j'ai quand même pas mal d'élèves sur le dispositif et il faudrait pouvoir dégager un créneau pour aller en Co-enseignement. Donc, on fait différemment. »

E2 : « Mais pour l'instant, je n'ai pas encore proposé ça. J'avais proposé à un des professeurs de technologie, mais ça n'a pas encore pu se mettre en place. »

Certes, il n'y a pas de co-enseignement lorsque les élèves sont en inclusion. Mais l'on note qu'il peut y avoir une autre variante du co-enseignement, c'est-à-dire un co-enseignement entre deux enseignants en dispositif en Ulis lorsque cela peut se faire, lorsqu'un créneau peut être dégagé (avec seulement le nombre d'élèves inscrits en Ulis). Cela suppose qu'il est important de co-enseigner même si cela ne se déroule pas toujours en classe d'inclusion. L'enseignant qui décidera de co-intervenir en dispositif aura la possibilité de voir le comportement et l'agir de l'élève lorsqu'il se retrouve dans un endroit qu'il connaît, qu'il aime et qui représente sa « zone de confort ».

E2 : « Cette année, le projet serait de faire du théâtre avec un enseignant de français. Dans ce cas-là, c'est elle qui vient dans le dispositif. Mais ce n'est pas une inclusion. C'est un professeur qui se propose de prendre en charge mes élèves. Elle viendrait dans le dispositif et on travaillerait en Co-intervention. L'an dernier, on avait aussi un projet avec une enseignante d'histoire/géographie, qui elle venait tous les vendredis en M4 et elle enseignait aux élèves l'histoire et la géographie de manière assez ludique et assez intéressante. Donc, les enfants attendaient ce rendez-vous quotidien avec impatience. [...] Ils sont très contents de rencontrer mes élèves et je trouve que de leur part, c'est une très belle démarche parce que venir en dispositif, il y en a pleins qui sont encore très réticents. »

Chaque enseignant adopte un regard personnel sur le recours au co enseignement. Les enseignants sont parfois très réticents face à cette démarche. Ils ont la crainte que cela devienne très contraignant pour eux de se faire une place dans la classe d'un autre. Ils appréhendent qu'un des enseignants prennent le dessus et ne le laisse pas à l'autre, la chance de s'exprimer et d'apporter toute l'aide qu'il a en réserve. Cette crainte peut être justifiée dès lors que les enseignants ne sont peut-être pas formés à co-enseigner et partager leur classe avec un autre enseignant et alors que cette pratique est celle qui peut influencer positivement l'apprentissage des élèves.

E1 : « Mais que c'est quand même compliqué de ce que j'ai entendu, des échos, pour que chaque enseignant trouve sa place. Il y a toujours un qui prend le dessus. Enfin, voilà, il faut réajuster. »

2.1.3.2 Réaction plus ou moins positive de l'enseignant spécialisé face au co-enseignement

Même si il y a de nombreuses difficultés dans la mise en place cette pratique, pour tous les enseignants spécialisés interrogés, il y a des avantages qui sont à retirer lorsque l'on co-enseigne ensemble dans le même espace. Cette réaction peut être apparentée au fait que malgré quelques inconvénients, ils ne sont pas fermés à l'idée de pouvoir un jour co-enseigner avec leur collègue et ainsi apporter leur aide, leur conseil, leur point de vue, leur savoir-faire dans une classe différente de la leur. De plus, cette pratique serait fructueuse au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves. Les élèves recevaient plus d'aide, des approches d'enseignement différentes qui pourra se faire ressentir au niveau des résultats, (Tremblay et Khan, 2017). Dans des conditions de co-enseignement, chaque enseignant pourra apporter sa démarche, ses adaptations en lien avec les besoins et les difficultés des élèves.

E1 : « *Il doit y avoir des avantages parce que le fait d'avoir l'avis de l'enseignant spécialisé dans la classe et justement d'apporter un aménagement pédagogique spécifique pour ces élèves et qui peut aussi servir à d'autres élèves qui sont en difficulté dans la classe.* »

E2 : « *Oui, je pense que le co-enseignement ça serait vraiment quelque chose de très bénéfique parce que moi avec ma petite expérience de personne spécialisée sur l'adaptation. Je pense que si je participais à l'enseignement dans la classe ordinaire, ça serait vraiment bénéfique pour mes élèves parce qu'à ce moment-là, je serai comment adapter le cours.* »

E2 : « *Co-enseigner à deux dans une classe, c'est intéressant. On a deux regards, on intervient. Chacun apporte un petit peu de ce qu'il a comme expérience et on peut voir ce que l'autre ne voit pas. C'est vraiment une pratique très intéressante.* »

Ce serait avantageux de co-enseigner ensemble. Il y a la possibilité de s'enrichir de l'expérience professionnelle de l'autre personne avec qui l'on enseigne. Intellectuellement, agir avec autrui fait progresser notre pratique et le regard que l'on porte sur celle-ci. Il y a importance d'une remise en question qui ne sera que bénéfique tant pour l'un que pour l'autre. C'est ce qui est démontré lorsque l'on collabore avec un pair, ayant des objectifs communs, (cf. Partie 2.1.2 Pratiques d'échanges entre enseignants).

Bilan 3

Cette première partie d'analyse a permis de mettre en évidence la perception de l'enseignant spécialisé en Ulis en rapport avec sa fonction et les divers échanges existant entre les enseignants.

Les enseignants spécialisés exerçant en Ulis possèdent certaines responsabilités éducatives au niveau du dispositif d'éducation inclusive. Il a, à sa charge de rendre accessible, l'enseignement et les apprentissages conformément au socle commun ; de coopérer avec d'autres

acteurs éducatifs pour une Ecole inclusive en s'inscrivant dans une collaboration (cf. référentiel des compétences de l'enseignant spécialisé). Cette collaboration se distingue comme le souligne Kunz et Gschwend (2011, cité par Tremblay, 2017), par des échanges volontaires, une discussion pédagogique et des interactions fréquentes. Grâce aux différents entretiens semi-directifs qui ont été réalisés, nous pouvons affirmer qu'il y a un travail collaboratif entre les enseignants spécialisés en Ulis et les enseignants ordinaires. « Une collaboration étroite entre les enseignants » (Tremblay, 2017) est existante à propos des projets communs. Les deux types d'enseignants échangent souvent, leurs opinions et des informations en amont ou en aval des séquences d'enseignement, mais également, co-construisent les enseignements, les objectifs visés, la démarche et les ressources par laquelle y atteindre. Le travail collaboratif est pertinent, et concerne au niveau didactique, les bonnes pratiques pédagogiques qui doivent être mises en œuvre de façon à garantir l'accessibilité pédagogique aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Les enseignants mettent en évidence, grâce à leur collaboration, le croisement de leurs regards et point de vue, les compétences à développer (Tremblay et Kahn, 2017), les profils des élèves et la nature de leurs difficultés. Il y a nécessité d'une discussion pédagogique pour essayer de rendre explicite et claire les enseignements. En revanche, grâce à cette analyse nous nous rendons compte qu'au niveau de la collaboration, il y a l'absence de pratiques de co-enseignement entre les enseignants, dans un même espace. Même si pour les enseignants, cette méthode est bénéfique pour apporter une aide double aux élèves. Des contraintes temporelles ou administratives font obstacles, alors qu'il s'agit du modèle pouvant rendre positif l'apprentissage et la progression des élèves à besoins éducatifs particuliers. La pratique du co-enseignement peut avoir un impact positif sur les performances scolaires des élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment en lecture (Benoît et Angelucci, 2011). Elle est bénéfique dans le sens où les enseignants accordent une aide supplémentaire aux élèves avec ou non besoins éducatifs particuliers. L'efficacité de cette pratique est démontrée par l'amélioration des résultats scolaires de tous les élèves. « En effet, le co-enseignement présente l'avantage de diminuer le ratio élèves-enseignant, permettant ainsi aux enseignants d'interagir plus fréquemment avec les élèves et de leur fournir un enseignement plus spécifique et intensif » (Friend et Cook, 2003; Friend et al, 2010 ; cités par Benoît et Angelucci, 2011). Co-enseigner ensemble permet d'apporter aux élèves plus d'aides, des approches et des styles d'enseignement différents, leur permettant d'obtenir de meilleures notes tout en étant des membres actifs dans la classe. Le co-enseignement est généralement bénéfique autant aux élèves qu'aux enseignants. Il favorise le développement professionnel des enseignants qui perfectionnent ainsi leurs connaissances sur les stratégies d'apprentissage et leur capacité à différencier, à adapter leur enseignement afin de répondre aux besoins des élèves. De surcroît, les enseignants spécialisés affirment qu'ils améliorent leurs connaissances du rythme de travail exercé en classe ordinaire, ce qui conduit à les rendre plus performants face aux élèves (Benoît et Angelucci, 2011). Le co-enseignement et plus généralement les pratiques collaboratives sont efficaces en contexte inclusif. Cependant, cela demande des exigences en termes de formation. Afin que les enseignants soient préparés à travailler ensemble, la formation est une condition essentielle. Des changements dans le contenu de la formation initiale et continue des enseignants doivent être mis en place, afin qu'ils puissent comprendre l'intérêt de travailler en collaboration et ainsi, développer les compétences requises pour ce travail. En revanche, il y a une absence

accrue de formation sur la question des pratiques collaboratives, alors que ce sont elles qui peuvent avoir un apport bénéfique pour l'apprentissage des élèves. « Il y a un manque de visibilité des pratiques collaboratives qui sont rarement perçues comme constitutives du métier d'enseignant [...] » (Thomazet, Mérini et Ponté, 2011, p.107). Les enseignants ne voient donc pas l'utilité de faire référence à des pratiques collaboratives pour améliorer les modalités des apprentissages des élèves. Les spécificités de leur métier sont mal identifiées. Ils réduisent les pratiques collaboratives comme des activités « transparentes » auxquelles peu d'attention est portée, au niveau de leur représentation du métier d'enseignant (Thomazet, Mérini, Ponté, 2011). Ainsi, la formation des enseignants à travailler dans un espace de collaboration est existentielle puisque c'est à partir d'elle, qu'ils prendront connaissance des atouts et des difficultés faisant obstacles à cette pratique. En effet, la pratique de collaborer ensemble en vue de faire émerger les modalités favorables à l'apprentissage des élèves s'inscrit dans un espace dynamique et évolutif traduisant souvent des tensions venant en conflits dans la représentation du métier de chaque professionnel. Il est alors indispensable de former les enseignants à faire face à ces tensions pouvant apporter des changements et des transformations à leur métier. Thomazet, Mérini et Ponté (2011) identifient dans leurs travaux, trois types de tensions :

- Tension d'expertise, où l'un des membres du collectif, se reconnaît comme expert. Il affirme que son expertise est légitimée par une formation spécifique et une expérience. Dans la difficulté, il refuse de donner de conseils aux autres collègues partenaires issus de d'autres niveaux professionnels par l'exemple. L'expert passe par une relation d'égal à égal. Il assure donner des pratiques pédagogiques et des conseils à l'égard des élèves.
- Tension de temporalité, qui nécessite de sortir du temps scolaire prévu pour mettre en place les actions. Il s'agit de sortir du cadre soumis à la réalisation du programme. Il est question « de permettre aux apprentissages de s'instaurer dans un temps plus développemental ».
- Tension d'explicitation : chaque acteur ajuste sa posture pour les autres membres faisant partie du collectif.

La prise en compte de ces tensions dans la formation initiale et continue des enseignants pourrait faire évoluer leur métier. Ainsi, au niveau de la mission d'expertise, il serait sans doute pertinent de déplacer les pratiques d'aide de l'expert à l'enfant à une aide aux enseignants. Ils pourront alors réinvestir et transposer leurs gestes professionnels pour apporter une aide directe aux autres enseignants. Au niveau de la temporalité, les évolutions sont aussi majeures. Les enseignants vont collaborer d'une nouvelle manière et dans des durées de temporalisations différentes.

Les pratiques collaboratives se mettent en place dans un espace sous tensions, mais qui peut si on les considère, faire évoluer la pratique et le métier de chacun.

A la lumière des déclarations recueillies, nous remarquons que certaines responsabilités éducatives des enseignants spécialisés en Ulis font écho à celles des enseignants ordinaires, notamment à propos des adaptations du contenu des cours. Les enseignants mettent tout en œuvre afin de rendre intelligibles leurs enseignements. Ce qui nécessite parfois des échanges entre l'enseignant spécialisé et l'enseignant ordinaire pour que

l'enseignant ordinaire puisse prendre connaissance des démarches nécessaires à adopter. L'enseignant ordinaire ne peut être apte à accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein de sa classe, n'ayant pas eu de formation précise pour aider et faciliter l'accueil de ses élèves en classe, (Elisabeth et Saidou, 2020). Etant considéré comme une personne ressource, l'enseignant spécialisé a pour obligation d'aider et de coopérer avec l'enseignant ordinaire.

Avec notre analyse, nous pouvons nous rendre compte qu'il existe un écart entre ce qui est utile de faire pour les enseignants au niveau pédagogique et ce qu'il est finalement fait par chacun. Pour les enseignants, le co-enseignement est favorable pour l'apprentissage des élèves, mais la réalisation de cette action ne peut se faire, de par certaines contraintes temporelles, organisationnelles, etc.

2.2 Dispositif mis en place à propos de l'enseignement et de la compréhension en lecture par les élèves en situation de handicap au sein de la classe ordinaire

Au niveau de leur scolarisation, de nombreux élèves à besoins éducatifs particuliers présentent d'énormes difficultés en rapport avec l'enseignement de certaines disciplines. Ce que l'on peut retenir, ce sont les problèmes rencontrés au niveau des séquences d'enseignement et d'apprentissage de la compréhension en lecture. Les enseignants auront ainsi, après avoir eu connaissance du profil et du niveau de difficultés des élèves, la responsabilité de mettre en place un enseignement simple et clair qui est à leur portée pour comprendre et mémoriser les compétences nécessaires lorsqu'ils entreprennent une lecture. Ces enseignants vont tout mettre en œuvre que ce soit sur le plan des méthodes ou des outils pour qu'ils accèdent tous à l'enseignement.

2.2.1 Enseignement explicite de la lecture compréhension

L'enseignement qui va être proposé au niveau de la compréhension en lecture, se dit « explicite ». Il visera à rendre l'apprentissage de la lecture compréhension simple, claire et sans ambiguïtés. Ce modèle est basé essentiellement sur le souci de rendre les informations inclus dans des textes ou des tâches d'activités, transparentes, claires et compréhensibles, (Giasson, 2008). Les enseignants mobiliseront pour atteindre cet objectif, des gestes professionnels spécifiques en lien avec le degré de difficultés des élèves. Ils mettront également en place des adaptations au niveau des supports et des outils afin que les élèves puissent avoir un accès facile à l'enseignement.

2.2.1.1 Gestes professionnels

Mobiliser des gestes professionnels spécifiques est capital pour chaque enseignant. Les enseignants vont dans une situation donnée, adresser une intention aux élèves afin de leur transmettre quelque chose, (Jorro, 2002). Ce sont les gestes professionnels qui vont favoriser l'accessibilité à l'enseignement en le simplifiant. Donc, les gestes professionnels sont synonymes d'amélioration des compétences compréhensives des élèves en lecture

compréhension. Pour rendre cela possible, les enseignants feront de leur mieux pour que les élèves mémorisent la démarche nécessaire à prendre en compte lorsqu'ils lisent. Ce qui revient le plus, c'est de leur apprendre à combiner la lecture et l'utilisation des signes se rapportant aux sons, aux syllabes pour comprendre la lecture. Ces gestes professionnels permettent d'aider et d'accompagner les élèves au moment de la lecture. Cela fait référence aux gestes de Borel-Maissonny⁴⁴.

E1 : « *Sur le dispositif oui. On a des outils adaptés pour, en fonction du handicap de l'élève. C'est beaucoup de manipulations pour certains. Donc, c'est des supports pédagogiques adaptés. Par exemple, des manipulations, les gestes Borel-Maissonny, et puis, beaucoup de jeux de manipulations.* »

E2 : « *Oui, je fais beaucoup le geste de Borel-Maissonny. C'est quand on fait le A, le I, le O. J'ai une élève qui fait aussi le signe. Pour l'apprentissage de la lecture, je trouve que ça pour certains élèves c'est intéressant. Pour d'autres, ça les gêne mais ça dépend tout le temps. Chaque élève est différent. Donc, il faut bien comprendre ce qui convient en termes d'adaptation. Je trouve que les gestes Borel et Maissonny accompagnés du son, ça a pas mal marché.* »

L'on note aussi que, selon les enseignants interrogés, il paraît important de n'utiliser qu'un seul geste spécifique pour ne pas « embrouiller l'esprit » des élèves lorsqu'ils sont en apprentissage de la compréhension en lecture. En utilisant plusieurs gestes, les enseignants peuvent perdre l'attention des élèves et ainsi favoriser un non apprentissage de leur part.

E2 : « *Je n'utilise que ce geste pour ne pas les perturber. On utilise aussi le son, les images. [...] C'est important de combiner la vue, l'ouïe, en fait tous les sens.* »

Les gestes professionnels qui vont être mis en œuvre dépendent de chaque enseignant. Certains gestes peuvent être similaires (dès lors qu'ils ont suivi la même formation). Cependant, les gestes professionnels ne sont pas prescriptifs et généralisables puisque d'autres enseignants vont différencier en utilisant les gestes selon le degré des difficultés des élèves. Certains élèves sont considérés comme des lecteurs, il faudra donc utiliser le geste professionnel approprié selon leurs capacités et leurs compétences. Dans ce cas-ci, l'utilisation des gestes va être modérée. Alors que pour les élèves ayant d'énormes difficultés en rapport avec la compréhension en lecture, les enseignants devront intensifier leurs gestes professionnels en insistant davantage. On peut le noter grâce au contenu de l'entretien 3. Il est intéressant de travailler avec ceux qui ont plus de difficultés oralement. Il faut tout de même combiner l'oral et l'écrit. Cependant, commencer par l'oral semble plus judicieux. Le travail à l'oral demande plus de travail, donc l'enseignant s'attardera plus au niveau de l'apprentissage de ces élèves. Quoiqu'il en soit, tous les gestes professionnels spécifiques mis en œuvre par

⁴⁴ Les gestes de Borel-Maissonny renvoient à une méthode gestuelle et phonétique créée par Suzanne Borel-Maissonny. Les enseignants font référence à ces gestes, en contexte de classe pour faire mémoriser aux élèves un graphème et un phonème, et ce en les représentant avec les mains. Cette méthode permet aux élèves de prendre conscience du son qu'émet le phonème ou graphème.

les enseignants ont tous le même principe : accompagner au mieux les élèves au niveau de l'apprentissage de la compréhension en lecture afin qu'ils puissent progressivement automatiser les mécanismes et procédures facilitant leur apprentissage.

E3 : « *Alors des gestes spécifiques, c'est beaucoup travailler à l'oral d'abord. J'ai un groupe qui travaille déjà l'écrit en compréhension écrite où là je donne les textes. Ils ont des questionnaires. Ils sont autonomes face aux questionnaires. Ça c'est pour les élèves les plus avancés. Pour les élèves moins avancés, on va revenir et travailler la compréhension de façon orale, avec des illustrations, travailler sur la chronologie par exemple avec des images qu'il faudra remettre dans l'ordre de l'histoire, le lexique, acquérir du lexique, répondre à des petites questions de compréhension générale sur les personnages. Mais ça, c'est sur des albums très simples. En fait, ça dépend du niveau de l'élève. Il y a un groupe qui va accéder, mais après on a les petits parleurs. Les petits parleurs ce sera la compréhension à partir d'illustrations qui sont dans l'histoire afin de montrer qui est tel personnage. »*

Tous les gestes professionnels décrits ci-dessus renvoient aux adaptations pédagogiques en lien avec le type d'enseignement. Cependant, il existe d'autres gestes du métier (A. Jorro, 2002) qui sont tout aussi importants. Il s'agit de gestes *codifiés* renvoyant au métier générique d'enseignant. Ces gestes correspondent plus aux gestes du soutien, aux gestes de valorisation et doivent être additionnés à l'utilisation des gestes professionnels touchant la pédagogie de près.

E1 : « *J'espère, c'est une habitude aussi que j'ai prise. Donc, c'est quelque chose que je fais tout le temps. Donc moi, je suis convaincue de ça. J'espère que je ne suis pas dans l'erreur. »*

E2 : « *Oui, c'est très important. Ils ont vraiment besoin d'être complimentés, d'être valorisés constamment. Le pire, c'est qu'ils ont une estime d'eux-mêmes qui est vraiment très faible. Donc, il faut travailler ça aussi. Les mettre en valeur sur certaines choses. Il faut les reconforter dans des choses qu'ils aiment bien et où ils ne sont pas en difficulté. Il faut les valoriser complètement. Il y a également une importance à afficher ce qu'ils font. [...]. Il faut valoriser et avoir des points de repères. Il faut que d'eux-mêmes, ils sachent ce qu'ils savent faire. Ils doivent être fiers d'eux. »*

E3 : « *Quand on valorise beaucoup en Ulis, que ce soit moi ou l'équipe qui a pris le pas, c'est que dès qu'un enfant réussit quelque chose, on le félicite. Et ça le valorise. Ça les valorise et les motive à travailler pour avoir une gratification. »*

L'utilisation des gestes de valorisation (correspondant à des gestes du métier) doit devenir une habitude quotidienne pour les enseignants. Cela permettra aux élèves de développer une estime de soi-même, une confiance en eux qui se traduira par une amélioration de leur apprentissage de la lecture compréhension et des autres enseignements.

Il y a une grande importance à apporter à la mobilisation des gestes professionnels puisque c'est en se basant sur eux que les enseignants vont pouvoir faire entrer en apprentissage, les élèves.

2.2.1.2 Méthodes mobilisées dans l'enseignement explicite de la compréhension en lecture

L'utilisation des gestes professionnels spécifiques par les enseignants dans le quotidien de la classe permet des aménagements, des adaptations concernant les méthodes et les outils et questionne la didactique mise en place par eux. Ces enseignants vont émettre un enseignement explicite en ayant recours à des méthodes et des outils spécifiques. Nous le remarquons grâce à la définition de leur séance type de la compréhension en lecture. Les enseignants vont s'adapter en fonction des difficultés et des besoins des élèves. La méthode d'enseignement la plus courante prend appui sur l'oral et l'explicitation des faits (**E1**, **E2**). Chaque enseignant utilisera approximativement la même méthode pour porter à réflexion les élèves. Les élèves vont devoir réfléchir, décoder et identifier le contenu du texte et répondre oralement avec leurs propres mots aux questions posées en lien avec le texte lu. Cette méthode questionnant la stratégie mise en œuvre et basée sur l'oral est essentielle pour faire réfléchir et comprendre aux élèves ce qu'ils lisent.

E1 : « *Au niveau de la lecture, on travaille spécifiquement sur la lecture compréhension et ceux qui sont moins avancés, c'est plutôt à l'oral.* »

Ce qui est important de noter est l'importance des interactions entre l'enseignant et l'élève. Ce n'est qu'en interagissant que l'élève pourra assimiler les éléments essentiels au niveau de la compréhension de la lecture en cours.

E2 : « *Ce que l'on fait en compréhension, c'est qu'on va lire plusieurs fois le texte. Après avoir lu le texte, je leur pose des questions de compréhension sur le texte et une fois qu'ils ont plus ou moins compris, j'essaye également de leur demander de raconter ce qu'ils ont compris. Normalement, notre séance de compréhension, ça tourne sur des questions de compréhension et de retour de leur part, de ce qu'ils ont compris.* »

La méthode utilisée par l'enseignant a pour objectif de faciliter l'accès à la logique de l'histoire lue. L'enseignant propose aux élèves, une méthode permettant de rendre les savoirs transmissibles de façon à ce qu'ils les assimilent, les comprennent. De plus, ils pourront transférer la méthode utilisée sur un tout autre objet. Selon le triangle didactique de Houssaye (1998), il y a une relation pédagogique qui s'installe entre l'enseignant et l'étudiant. L'enseignant enseigne un savoir à l'élève pour le former. Il va aider, accompagner et expliciter le savoir pour que l'élève puisse comprendre. Ce savoir l'élève va le construire, l'assimiler et l'apprendre. Grâce aux échanges et aux explications, l'enseignant va suivre l'élève dans sa formation.

E1 : « *Moi, je fais **la syllabique** plutôt. Et puis, je suis une progression. Pour certains élèves, je passe par les gestes. On accentue les mouvements avec la bouche, le placement de la langue et les confusions de sons.* »

La méthode utilisée par l'enseignant (**E1**) est la syllabique. L'accès à la compréhension n'est pas abordé. Pour l'enseignant, la méthode mobilisée doit recourir au déchiffrage.

E2 : « [...] on travaille aussi sur le texte lectorine/lectorinette. Là en ce moment, on est en train de travailler **l'implicite** c'est-à-dire quand un personnage dit quelque chose, est-ce qu'il le pense vraiment. Donc nous, on lit et après on pose des questions. Je suis vraiment la démarche car elle est vraiment intéressante. Ce que je fais beaucoup aussi, c'est **associer l'écrit et la lecture**. C'est un va et vient entre l'écriture et la lecture. Ecrire permet de lire. »

Dans le choix de la méthode, l'enseignant de l'**E2** privilégie le travail sur l'implicite et l'association de lecture-écriture (sens de l'histoire, réception et production de texte). L'accès à la compréhension est privilégié.

E3 : « Les outils ? Ce sera plus des illustrations à remettre dans l'ordre, à choisir les personnages pour le groupe avec plus de difficultés. Pour l'autre groupe, c'est vraiment le texte et j'adapte. Ils lisent le texte écrit et j'adapte le questionnaire. »

E3 : « On va étudier la couverture, qu'est-ce que l'on voit sur la couverture. Au niveau de l'illustration et du titre, qu'est-ce que l'histoire raconte en faisant l'émission d'hypothèses. Les enfants vont émettre des hypothèses. Après, on va lire une première fois et ensuite, on va travailler des choses spécifiques sur d'autres séances. C'est-à-dire le lexique, les personnages, les faits, le déroulement de l'action, c'est-à-dire la chronologie. »

L'enseignant de l'**entretien 3** a abordé l'accès à la compréhension par le recours au visuel. Le travail sur l'analyse séquentielle (cohérence du texte) est privilégié.

Suivant les déclarations des enseignants, nous remarquons que les méthodes mobilisées diffèrent d'un enseignant à l'autre, mais la mise en place d'une relation pédagogique entre eux et les élèves est forte. Ils mettent en évidence des méthodes en fonction des profils et des besoins des élèves de façon à les suivre dans l'acquisition des savoirs et de leur formation.

Il n'y a pas que le choix de la méthode selon les profils des élèves à prendre en compte. Il faut également prendre conscience des outils mis à disposition des élèves pour comprendre le contenu des textes lus au sein du dispositif Ulis. Les outils utilisés vont permettre aux élèves d'être attentifs et à l'aise face à la lecture. Ils vont pouvoir comme pour les élèves de l'**entretien 2 et 3**, s'accrocher à une démarche interactive, illustrative, simple, claire et accessible à la compréhension.

Le point à soulever pour qu'une lecture du texte en cours soit comprise, est l'identification des profils et des difficultés des élèves pour pouvoir avancer à leur rythme. Certains auront besoin de plusieurs séances liées à la lecture compréhension, pour ne comprendre qu'un seul texte. Puisqu'en effet, (**E3**) « Un texte, on le travail sur plusieurs

séances pour que l'ensemble soit compris par les élèves. Parce qu'avoir une simple lecture avec les élèves d'Ulis, ils ne vont pas pouvoir restituer tout et vont capter seulement des bribes. Il y en a qui sont capables de le faire, mais il y en a, il faut relire l'histoire plusieurs fois pour qu'ils puissent capter la chronologie. »

En examinant de plus près les différents entretiens, les enseignants font le choix d'adopter la méthode explicite pour enseigner la compréhension en lecture aux élèves en situation de handicap. Cette méthode fait bien évidemment référence à l'exploitation d'un enseignement explicite. Selon les enseignants, il faut offrir aux élèves des conditions d'enseignement simples en fonction de leurs besoins. Il y a donc importance de cibler leurs besoins et leurs difficultés. L'enseignement explicite est la plus prisée pour enseigner à ceux qui en ont plus besoin. Cette démarche permet de rendre claire et explicite, les informations implicites que relève l'activité de la lecture.

E1 : « *J'essaye parce que c'est vrai que les élèves, pour eux, ça dépend aussi des élèves, de leur niveau de degré de compréhension de l'implicite. Mais c'est vrai que pour les plus faibles niveaux, on est obligé d'absolument être explicite.* »

E2 : « *Oui, avec les d'Ulis, il faut que ça soit vraiment explicite. [...] Il faut toujours que les choses soient tout le temps explicites et bien clair. La consigne doit toujours être explicite. Ce qu'on leur demande doit toujours être très clair. Qu'est-ce qu'on veut à la fin ? On fait ça, c'est pourquoi ? Donc, tout doit vraiment être explicite. Avec mon élève autiste par exemple, je ne dois pas faire des images. Je dois lui dire vraiment ce que je lui demande. Il faut également leur expliquer ce qui se cache derrière l'implicite de ce que je dis.* »

2.2.2 Mise en place de la différenciation pédagogique

Il semble convenir que pour offrir un enseignement explicite de la compréhension en lecture, les enseignants différencient leur pédagogie selon les profils des élèves présents en dispositif Ulis. Pour ce faire, les enseignants disent utiliser une seule technique : identifier en amont les profils des lecteurs. Les élèves en situation de handicap, ont des difficultés à mémoriser les compétences nécessaires pour comprendre une lecture. Ainsi, cette identification permettra d'utiliser la stratégie éducative de lecture la plus convaincante, pour ensuite favoriser et faciliter progressivement l'apprentissage de la lecture compréhension par les élèves en situation de handicap.

2.2.2.1 Identification et Adaptation en fonction des profils de chaque lecteur

Cette section concerne le fait qu'il est indispensable pour les enseignants d'identifier en amont les profils des lecteurs et ce qui peut les poser problèmes pendant les situations de compréhension en lecture. Cette démarche permettra aux enseignants d'adapter l'enseignement en pratiquant la différenciation pédagogique. Les enseignants pourront grâce

ce travail préalable mettre en place des types de groupes selon les degrés de difficultés des élèves, pour travailler avec les élèves en fonction de leur niveau (E3).

E1 : « Alors oui, il y a un **travail préalable** fait comme je vous le disais auparavant. Après concernant les problèmes, ça c'est vraiment la connaissance de l'élève même suite au fait qu'en début d'année, on fait des évaluations. On connaît un peu les difficultés des élèves. »

E2 : « Oui, il faut vraiment différencier au fait chaque enfant et le travail en amont va consister à savoir qu'est-ce que je fais avec chaque groupe de lecteurs. Donc oui, il faut que je pense le soir quand je prépare mes séances de lecture, à chacun des groupes parce que ce n'est pas possible de travailler avec les 12 en même temps. »

E3 : « Oui déjà avec **l'évaluation diagnostique** où l'on va évaluer au niveau conscience phonologique, et après lecture de syllabes, lecture de mots, lecture de phrases sur un texte lu, s'il est capable de répondre à des questions de compréhension générale, est-ce qu'il est capable d'identifier les personnages, est-ce qu'il est capable de me restituer et résumer l'histoire avec ses propres mots. Tout cela me permettra de faire les groupes et ainsi de proposer à chaque élève dont ce qu'il a besoin. »

Il est primordial pour les enseignants de prendre connaissance des besoins de chaque élève. Ils auront ainsi la possibilité de prévenir les autres enseignants de ces difficultés.

E1 : « Donc si je sais que ben, il a encore des difficultés de lecture, je vais dire à l'enseignant qu'il vaut mieux lire la consigne pour cet élève. »

2.2.2.2 Usage de stratégies éducatives

Pour rendre accessible l'enseignement, les enseignants vont faire le choix de stratégies éducatives concernant le choix de la lecture ou d'autres pour mettre en place la différenciation pédagogique. Ces stratégies éducatives ne vont que faciliter l'apprentissage des élèves dans la lecture compréhension.

Les enseignants ont à leur charge, le choix d'une stratégie qui vaut une conduite de classe en groupe ou au contraire une conduite permettant de travailler au cas par cas avec un élève. Selon les différents entretiens, un enseignant fait souvent le choix de commencer par une conduite de classe en groupe pour ensuite basculer sur un enseignement spécifique à chacun en intégrant bien évidemment la différenciation pédagogique.

E1 : « Oui, je peux faire un début de situation en commun, par exemple, le début de la lecture en commun et après en fonction des élèves, je donne des exercices différents. »

Un autre fait le choix de travailler différemment en commençant par un travail individuel, puis un travail en binôme, pour finir par un état des lieux collectif.

E2 : « Par exemple, la dernière fois, on a travaillé sur la compréhension de roulet galette. Donc au départ, je leur ai donné un travail de recherche sur ce que pense la galette. Il y avait un travail de réflexion sur une phrase. C'était à eux, par deux, de donner leurs idées. J'essaie un qui sait un petit peu écrire avec un qui sait moins écrire. Après, on fait un travail de mise en commun. »

L'enseignant de l'entretien 3 préfère établir des sous-groupes avec différents niveaux de lecteurs, pour travailler.

E3 : « Je fonctionne en deux groupes parce que les niveaux sont vraiment différents. Il y a un groupe de 6 élèves où on va travailler la compréhension d'album, de littérature de jeunesse et l'autre (4), je donnerais le texte pour travailler même si j'explique à l'oral de ce qu'il faut faire, mais maintenant même si je n'explique pas à l'oral, ils sont capables de comprendre ce qu'ils lisent. C'est avec un niveau correct de compréhension. Après, on va aussi travailler la formulation des réponses, reprendre les mots de la question pour répondre. »

Ce qui semble important à retenir, est que les enseignants font le choix de stratégies en fonction des capacités des élèves à travailler ou non en collectif et individuellement. Ils font ces choix en ciblant les besoins et les difficultés des élèves afin de leur apporter la différenciation qui leurs conviennent pour, par la suite, les placer en position de réussite.

Au niveau des stratégies de lecture, cela se passe de manière similaire. Les enseignants déclarent adopter le choix d'une lecture individuelle, étayée ou commune en fonction des particularités des élèves.

E1 : « Je fais quand même pas mal de l'individuel parce que c'est vrai que...J'ai un peu les deux. J'ai des groupes, c'est plus ou moins homogène, c'est-à-dire que je sais que ce groupe-là est quand même autonome dans la lecture, mais dans chaque groupe, ils ont quand même une certaine difficulté à des niveaux différents. »

E2 : « En premier, je leur laisse lire et découvrir le texte tout seul. Ensuite, on fait un travail de groupe c'est-à-dire collectif, tout le monde ensemble. J'ai la chance d'avoir un vidéoprojecteur, donc je projette le texte au tableau et tout le monde ensemble, on regarde les mots difficiles. Et puis, je fais la lecture par syllabe parce qu'il y en a pleins qui ont encore besoin de ça. C'est-à-dire que je découpe le mot en syllabe, on travaille et on relie tout. Moi, une fois que l'on a tout relu ensemble, je relis le texte avec l'intonation en faisant attention parce qu'on a beaucoup travaillé les ponctuations. »

E3 : « En fait, c'est de la lecture étayée. »

La priorité est de choisir des stratégies adéquates en rapport avec l'enseignement de la lecture de façon à ce que les élèves améliorent leur compréhension en lecture, afin qu'ils puissent savoir lire et décoder les contenus. Le but est d'accroître progressivement leur autonomie face à une lecture.

Ce que l'on remarque est que les différentes stratégies mises en pratique par les enseignants ne font que favoriser, faciliter et progresser l'apprentissage des élèves. La mise en œuvre des stratégies permet aux élèves de prendre conscience de l'apprentissage en cours lorsqu'aucun pair ou acteur éducatif présent dans la classe ne peut l'aider.

E1 : « *Le fait d'utiliser des stratégies marquent parfois leur progression face à l'enseignement donné.* »

E3 : « *Oui, c'est sûr que si on individualise et qu'on apporte vraiment la réponse pédagogique à chaque élève et à chaque niveau de compétences, c'est sûr que l'enfant va avancer.* »

Utiliser des stratégies éducatives ne produit que des avantages. Cela devrait apporter énormément d'aides aux élèves. Les élèves pourront grâce à ces stratégies améliorer leurs compétences compréhensives et ainsi, ouvrir leurs horizons.

E2 : « *Je pense que oui. J'ai pu observer un élève qui ne savait pas lire du tout et le fait d'avoir introduit les gestes de Borel-Maisonny et la lecture/écriture, c'est-à-dire écrire même si on ne sait pas lire, mais écrire quand même, et leur faire lire la phrase écrite. On prend des structures répétitives, on charge des mots. L'utilisation de ça, plus le geste Borel-Maisonny a permis à cet élève de lire et pas que lui d'ailleurs. Il y a une autre élève qui a pu réintégrer dans la lecture, même si ils font toujours les gestes. Je pense que c'est quand même bénéfique quelque part. Après, je pense que c'est la maturité, c'est-à-dire que le moment est arrivé pour eux de savoir lire. Mais non, c'est important de leur apporter des petites techniques, des petites aides.* »

2.2.3 Autres éléments influençant la réussite de l'apprentissage de la lecture

Pour garantir l'efficacité de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture, il est nécessaire pour l'enseignant et les élèves de produire des efforts considérables. Si un seul d'entre eux ne fait aucun effort, l'enseignement sera voué à l'échec même avant qu'il puisse commencer.

2.2.3.1 Efforts faits du côté de l'enseignant au niveau de l'enseignement de la lecture compréhension

L'enseignant devra de son côté, mettre tout en œuvre pour que l'enseignement soit accessible, ce qui lui vaudra souvent des remises en question par rapport à l'utilisation de ses méthodes, de ses outils et des adaptations qu'il encourra. Il faut pouvoir à tout moment et non seulement pendant les séances de compréhension en lecture, les faire lire et les faire réfléchir au sujet de l'activité. Ce n'est qu'en procédant de cette façon qu'ils pourront s'habituer à lire et à mobiliser toutes les stratégies et compétences nécessaires pour eux de comprendre un

texte, une histoire quelconque. Procéder de cette manière ne peut qu'améliorer leur compréhension.

E1 : « *Et de mon côté, forcément, si on ne fait pas de la lecture tous les jours, comment ils vont progresser ? Donc, je pense que c'est un apprentissage qui est continu. Même quand les élèves savent lire, on pense que c'est bon, c'est acquis au niveau de la lecture, mais il faut quand même entretenir.* »

E2 : « *Oui, je pense que oui de chaque côté. Moi, je dois forcément chercher à fois les bons supports. Ne pas les mettre en difficulté mais ne pas non plus rester sur leur zone de confort. Il faut quand même à chaque fois pousser. Parfois, c'est que je suis déçue parce que des fois je me dis que là ça va être bien et puis, personne n'accroche. Ils n'ont pas envies. Ou alors, c'est complètement à côté de leurs capacités. Là je me dis que ça va être facile, ils vont bien lire, alors que non. Oui, il y a des moments où même si on a bien préparé que on est passé à côté. La problématique c'est de pouvoir les emmener sans trop les mettre en situation de difficulté, pour ne pas les décourager.* »

E3 : « *Oui, il faut vraiment être rigoureux et avoir des points d'étapes, un projet pour eux.* »

Il est impératif « d'entretenir » la lecture dans le temps. Ainsi, ils seront à l'aise avec la lecture. Cela permettra de développer leur réflexion et leur facilité à mettre en évidence les indices, les mots permettant par la suite de répondre aux questions de compréhension.

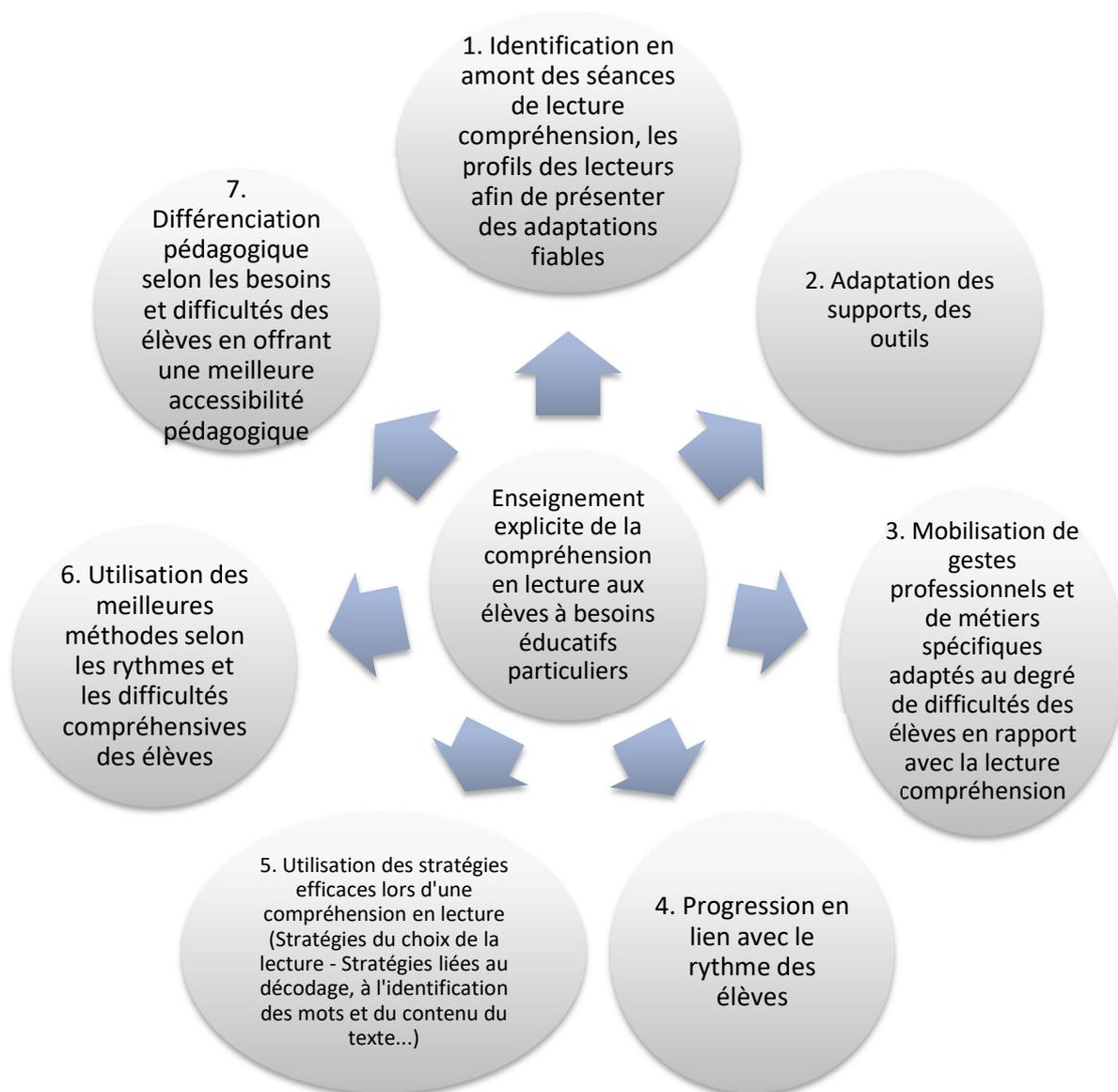
2.2.3.2 Efforts faits du côté des élèves en situation de handicap

Précédemment, nous avons noté que les enseignants devaient faire des efforts de leur côté. Il est de même pour les élèves. Ils ne doivent pas se contenter des séances mises en œuvre pour apprendre à comprendre un texte. Il est capital pour eux de mettre des moments de lecture compréhension en place avec l'aide d'un pair. Ces séances en dehors de séances officielles ne feront qu'accroître leurs capacités à réfléchir sur un texte et à répondre aux questions de compréhension.

E1 : « *Oui, parce que l'on remarque bien que juste en retour de vacances, on remarque tout de suite que les élèves n'ont pas lu pendant 15 jours. [...] Il faut quand même qu'ils lisent régulièrement parce que j'ai remarqué que certains élèves sinon, ils perdent au niveau de lecture. Donc, ça s'entretient et des deux côtés.* »

E3 : « *Il faut qu'ils s'investissent également de leur côté pour garantir leur apprentissage et leur réussite.* »

Figure 3 : Les mécanismes à mettre en œuvre pour assurer un enseignement explicite de la compréhension en lecture aux élèves en situation de handicap (données récoltées à partir des déclarations des enseignants)



Bilan 4

Cette deuxième partie d'analyse a permis d'exposer ce qui est mis en place à propos de l'enseignement et de la compréhension en lecture des élèves à besoins éducatifs particuliers. Selon de nombreux auteurs (Thomazet, Cèbe et Goigoux, 2004), ce qui est préconisé contre

les difficultés des élèves en lecture compréhension, est l'enseignement dit « explicite ». Ce modèle d'enseignement permet d'instituer la clarté cognitive de la lecture en cours (Giasson, 2011).

A travers ces entretiens, nous remarquons que l'enseignement de la lecture compréhension en dispositif Ulis, touche principalement les textes narratifs. On peut alors se questionner s'il en serait de même avec d'autres types de textes (explicatifs, argumentatifs, etc.).

Pour rendre l'enseignement clair, simple et précis, les enseignants n'hésitent pas à s'appuyer sur des gestes professionnels, des gestes du métier, mais également, sur une identification en amont des profils et des difficultés des élèves au niveau de cet apprentissage. Les enseignants vont mobiliser des gestes professionnels adaptés au contexte de leur classe, aux besoins des élèves. « Les gestes professionnels seront contextualisés en fonction de la situation de classe », (Bucheton et Soulé, 2009). Par une répétition des séquences d'enseignement liés à la lecture compréhension et en mobilisant des stratégies éducatives (identification des mots, des indices, ...), les enseignants spécialisés vont expliciter les procédures permettant ainsi, de donner la capacité aux élèves de comprendre la chronologie et la logique des textes. L'objectif final pour les enseignants est d'automatiser les élèves face aux mécanismes de la lecture compréhension sur le long terme.

A travers ces divers entretiens, nous avons pu constater qu'il existe de nombreux échanges entre les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés en Ulis. Nous pouvons même à la lumière de leurs déclarations, affirmer qu'il y a un travail collaboratif entre eux. Le dialogue instauré entre eux permet d'identifier les composants favorables à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, en ayant un regard sur leur acquisition tout au long de l'année. De plus, notons qu'en dispositif Ulis, les enseignants spécialisés mettent en place un enseignement simplifié de la compréhension en lecture basé sur l'explicite, sur une différenciation pédagogique et notamment sur la mobilisation de gestes professionnels et de gestes de métier appropriés, de façon à ce que les élèves puissent à chaque séance prendre connaissance des procédures et des stratégies en lien avec la compréhension des textes narratifs. L'objectif premier est de viser à l'autonomie des élèves. Ils acquièrent également, des habiletés qui leur seront plus que nécessaire par la suite et notamment pendant les heures d'inclusion. Mais qu'en est-il de cet enseignement lorsque les élèves sont inclus en classe ordinaire ? Les enseignants ordinaires simplifient-ils leur enseignement afin que celui-ci soit davantage compréhensible pour ces élèves ? Mettent-ils en place des stratégies de compréhension ?

3. Analyse des pratiques observées menées en dispositif Ulis et en classe d'inclusion

Etant donné que nous ne pouvons pas nous contenter uniquement sur les données déclaratives recueillies auprès des enseignants spécialisés en Ulis, il semblait plus judicieux d'observer les enseignants spécialisés et les enseignants ordinaires au sein de leur classe respective, sans en modifier le cours de l'enseignement proposé. Cela permet de se rendre

compte ou non, de la validité des propos émis par les enseignants spécialisés lors des entretiens de recherche. Mais cela permet également, d'observer les pratiques pédagogiques exercées par les enseignants ordinaires au niveau de la lecture compréhension au niveau de leur classe puisque les apprentissages peuvent se différencier d'un dispositif Ulis à une classe ordinaire. Les observations permettent aussi d'observer la réaction des élèves à besoins éducatifs particuliers face l'enseignement qui leur a été proposé. Les pratiques observées permettent également de s'assurer de la conformité des hypothèses élaborées en amont.

3.4 La démarche

La démarche a consisté préalablement à procéder dans un premier temps, à l'analyse descriptive des observations réalisées en Ulis, soit 4 heures d'observations et également des informations des quatre séances produites en classe ordinaire pour une durée de 4 heures également. Cette description permet d'informatiser les différentes données qui ont pu être récoltées. Puis ensuite, il a été question de faire une lecture de l'ensemble des observations dans le but d'émettre les points importants à aborder. Ainsi, cette lecture a permis de mettre en évidence ce qui semblait important à analyser et à interpréter.

3.5 Exposition et interprétation des résultats

3.2.1 Observations en Dispositif Ulis

L'observation a consisté à rendre compte des pratiques pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant spécialisé en Ulis lors de ses séances concernant la compréhension en lecture. En Ulis, l'activité de la lecture se concentre essentiellement autour de la compréhension de textes narratifs.

Ainsi, sur deux Ulis-Collège et une Ulis/Ecole, nous avons pu observer les gestes professionnels spécifiques que les enseignants spécialisés ont mobilisés, mais également, la réaction des élèves face à l'enseignement proposé. Les divers gestes professionnels utilisés, ont permis de mettre en évidence un enseignement explicite touchant la compréhension en lecture. Les gestes professionnels permettent de simplifier l'enseignement en se basant parfois sur une différenciation pédagogique qui devient existentielle pour les élèves ayant des difficultés.

- Description des séances :

• *Ulis/Collège A – Etablissement A - Enseignant A*

Au niveau des séances, la mise en scène des savoirs et de l'enseignement a été répétée. Le déroulement de chacune des séances observées a été comparable. Pour assurer le déroulé de ses séances et capter l'attention des élèves, l'enseignant A, fait le choix d'une stratégie visuelle en projetant le texte étudié au tableau avec l'aide d'un vidéoprojecteur. Chaque séance était construite en quatre temps forts correspondant :

- à l'**étayage** (dans les premières minutes de la séance) des savoirs et des apprentissages visés, des procédures et des stratégies pour arriver à résoudre la tâche et la comprendre. L'enseignant présente également les enjeux qui légitiment l'activité et synthétise au plus simple l'enseignement de la séance en donnant un horizon des objectifs à atteindre en rapport avec la lecture étudiée. Il apporte un cadrage de la séance, dès le début de l'apprentissage.
- à la **pratique guidée** en faisant appel à une présence plus importante de l'enseignant auprès des élèves ayant plus de difficultés pour les accompagner tout au long de la séance et de la lecture compréhension. Ici, l'enseignant fait le choix d'une lecture collective. C'est à l'enseignant de lire le texte, en modulant sa vitesse de lecture. La lecture se fait au rythme des élèves, afin de pouvoir faire des arrêts sur les passages incompréhensibles. Cela permet aussi, d'identifier avec l'aide de l'enseignant et suivant les séances, les mots inconnus et ainsi, décoder leur sens à travers le texte (séance 1 et 2), des indices permettant de répondre le texte (séance 2), des connecteurs nécessaires à la compréhension de la chronologie du texte (séance 3), des substituts pour comprendre la logique des textes (séance 4).
- à la **pratique autonome** où l'enseignant propose des exercices aux élèves en lien avec le contenu de la séance ou des questionnaires écrits liés à des questions de compréhension en lien avec le texte. La réalisation de ces exercices est individuelle. Cet exercice en autonomie permet à l'enseignant de s'assurer que le texte étudié a bien été compris dans son ensemble. Avant le début de la tâche, l'enseignant lit la consigne du jour et s'assure de sa compréhension en questionnant et attendant une reformulation de la part des élèves.
- au temps d'**institutionnalisation** où l'enseignant explicite ce qui est à retenir en demandant aux élèves de reformuler les idées du texte avec leurs propres mots. Tous les élèves vont participer à cette mise en commun. L'enseignant va entendre leurs idées. Il laisse les élèves une liberté de pensée individuellement (en leur conférant une autonomie dans la responsabilité de leur travail), en stimulant chez eux une action réflexive en lien avec la compréhension du texte. Ils vont devoir revenir sur les actes qui les ont permis de réussir la tâche demandée. Sur la demande de l'enseignant, les élèves doivent énoncer la démarche qui les a aidés à trouver les réponses aux activités. Les élèves vont dire à l'enseignant sur la stratégie appuyée pour répondre à la tâche (ce qui revenait le plus souvent était de retrouver des indices structurant les questions de compréhension à travers le texte). Cette démarche de métacognition facilite la compréhension de la tâche et l'automatisation de la procédure à suivre pour comprendre le texte et réaliser la tâche.

Tout au long de la séance, l'enseignant interagit avec les élèves, les questionne oralement sur leur compréhension, valorise leur travail devant toute la classe, les encourage, accroisse leur estime de soi et intervient de manière ponctuelle auprès d'eux pour répondre à leurs besoins, même si une certaine autonomie est installée lors de la pratique autonome. En effet, l'enseignant convoquera une posture de lâcher prise, en conférant aux élèves la responsabilité de leur travail.

- *Ulis/Collège B – Etablissement B - Enseignant B*

Au niveau des séances, la mise en scène des savoirs et de l'enseignement a été répétée. Le déroulement de chacune des séances observées a été comparable. Pour assurer le déroulé de ses séances et capter l'attention des élèves, l'enseignant B fait le choix d'une stratégie visuelle en projetant le texte étudié au tableau avec l'aide d'un vidéoprojecteur. Chaque séance était construite en quatre temps forts correspondant :

- à l'**étayage** (dans les premières minutes de la séance) des savoirs et des apprentissages visés, des procédures et des stratégies pour arriver à résoudre la tâche et la comprendre. L'enseignant présente également les enjeux qui légitiment l'activité et synthétise au plus simple

l'enseignement de la séance en donnant un horizon des objectifs à atteindre en rapport avec la lecture étudiée. Il apporte un cadrage de la séance, dès le début de l'apprentissage.

- à la **pratique guidée** en faisant appel à une présence plus importante de l'enseignant auprès des élèves ayant plus de difficultés pour les accompagner tout au long de la séance et de la lecture compréhension. Ici, l'enseignant fait le choix d'une lecture collective. C'est à l'enseignant de lire le texte, en modulant sa vitesse de lecture. La lecture se fait au rythme des élèves, afin de pouvoir faire des arrêts sur les passages incompréhensibles. Cela permet aussi, d'identifier avec l'aide de l'enseignant, les mots inconnus et ainsi, décoder leur sens à travers le texte.
- à la **pratique autonome** où l'enseignant propose aux élèves un QCM de compréhension. Les élèves vont devoir répondre individuellement à un QCM (Vrai ou Faux) sur des phrases en lien avec le texte. Avant le début de la tâche, l'enseignant lit la consigne du jour, les différentes phrases et s'assure de sa compréhension en questionnant et attendant une reformulation de la dite consigne de la part des élèves.
- au temps d'**institutionnalisation** où l'enseignant explicite ce qui est à retenir en demandant aux élèves de reformuler les idées du texte avec leurs propres mots. Tous les élèves vont participer à cette mise en commun. L'enseignant va entendre leurs idées. Il laisse les élèves une liberté de pensée individuellement (en leur conférant une autonomie dans la responsabilité de leur travail) en stimulant chez eux une action réflexive en lien avec la compréhension du texte. Les élèves doivent à travers cette étape, revenir sur les actions qui les ont permis de résoudre l'activité. Ils vont par-là, mémoriser la démarche qu'ils ont suivie et permis de répondre à la tâche.

Tout au long de la séance, l'enseignant interagit avec les élèves, les questionne oralement sur leur compréhension, les conseille au moment de la réalisation de la tâche en désignant la stratégie à suivre pour comprendre la lecture, valorise leur travail devant toute la classe, les encourage, accroisse leur estime de soi et intervient de manière ponctuelle auprès d'eux pour répondre à leurs besoins, même si une certaine autonomie est installée lors de la pratique autonome. En effet, l'enseignant convoquera une posture de lâcher prise, en conférant aux élèves la responsabilité de leur travail.

- *Ulis/Ecole – Etablissement C- Enseignant C*

Au niveau des séances, la mise en scène des savoirs et de l'enseignement a été répétée. Le déroulement de chacune des séances observées a été comparable. Chaque séance était construite en quatre temps forts correspondant :

- à l'**étayage** (dans les premières minutes de la séance) des savoirs et des apprentissages visés, des procédures et des stratégies pour arriver à résoudre la tâche et la comprendre. L'enseignant présente également les enjeux qui légitiment l'activité et synthétise au plus simple l'enseignement de la séance en donnant un horizon des objectifs à atteindre en rapport avec la lecture étudiée. Il apporte un cadrage de la séance, dès le début de l'apprentissage.
- à la **pratique guidée** en faisant appel à une présence importante de l'enseignant auprès des élèves pour les accompagner pendant que les AESH se occupent des élèves ayant des troubles plus importants et ne pouvant ainsi assister à la lecture. Ici, l'enseignant fait le choix d'une lecture collective où les élèves lisent chacun leur tour, un passage du texte. La lecture se fait au rythme des élèves, afin de pouvoir faire des arrêts sur les passages incompréhensibles. Cela permet aussi, d'identifier avec l'aide de l'enseignant, les mots inconnus et ainsi, décoder leur sens à travers le texte.
- à la **pratique autonome** où l'enseignant propose des exercices aux élèves en lien avec le texte. Les élèves vont individuellement, devoir grâce à des vignettes, remettre dans l'ordre des

fragments du texte. Cet exercice en autonomie permet à l'enseignant de s'assurer que le texte étudié à bien était compris dans son ensemble. Avant le début de la tâche, l'enseignant lit la consigne du jour et s'assure de sa compréhension en questionnant et attendant une reformulation de la part des élèves.

- au temps d'**institutionnalisation** où l'enseignant explicite ce qui est à retenir en demandant aux élèves de reformuler les idées du texte avec leurs propres mots. Tous les élèves vont participer à cette mise en commun. L'enseignant va entendre leurs idées. Il laisse les élèves une liberté de pensée individuellement (en leur conférant une autonomie dans la responsabilité de leur travail) en stimulant chez eux une action réflexive en lien avec la compréhension du texte. Les élèves reviennent sur les actions qui les ont permis de résoudre et de comprendre l'activité, ainsi que le texte. Ils énoncent à l'enseignant la démarche qu'ils ont suivie. Ce qui leur permettra de l'automatiser pour de futures activités en lien avec la compréhension d'un texte narratif.

Tout au long de la séance, l'enseignant interagit avec les élèves, les questionne oralement sur leur compréhension, valorise leur travail devant toute la classe, les encourage, accroisse leur estime de soi et intervient de manière ponctuelle auprès d'eux pour répondre à leurs besoins, même si une certaine autonomie est installée lors de la pratique autonome. En effet, l'enseignant convoquera une posture de lâcher prise, en conférant aux élèves la responsabilité de leur travail.

Pour rendre accessible les savoirs, les enseignants vont mobiliser des gestes professionnels, mais également des gestes du métier (gestes de soutien, de conseil et d'accompagnement). Ils auront recours à ceux-ci pour améliorer les compétences compréhensives des élèves face à une lecture compréhension d'un texte narratif. Ainsi, les gestes professionnels se basant sur un enseignement explicite de la lecture compréhension et sur une différenciation pédagogique, amélioreront l'automatisation de ces compétences par les élèves. Mais également, ces gestes faciliteront chez les élèves la conscientisation des stratégies nécessaires à la lecture et la compréhension d'un texte quelconque. On rend accessible des savoirs par un enseignement ajusté aux élèves à besoins éducatifs particuliers et par la mobilisation de gestes de métier.

Pour réaliser chacune de leur séance, les enseignants mettent tout en œuvre pour permettre aux élèves de découvrir des stratégies à mobiliser pour comprendre un texte quel qu'il soit. L'objectif final de l'enseignant est d'améliorer la compréhension des élèves en lecture. Ainsi, tout au long de la séance, l'enseignant fait référence à un ensemble de tâches, de gestes professionnels et de gestes du métier (étayage, cadrage de l'activité, reformulation, synthétisation, interprétation, questionnement oral, différenciation pédagogique, adaptation, accompagnement, soutien, conseil...) pour expliciter au maximum la logique, la chronologie du texte en question. Tout cela sur la base d'utilisation de stratégies telles que la prise d'indices dans le texte, l'identification de mots inconnus, les références à des connaissances antérieures, la connaissance des connecteurs, des substituts,...). L'explicitation devra toucher l'ensemble de la séance en appuyant les moments les plus importants de façon à marquer l'apprentissage. Ces moments se trouvent dans les premières minutes du lancement de la tâche (où l'enseignant étaye par l'explicitation (cf. geste d'étayage cité par D. Bucheton, 2009) dans le multi-agenda de l'agir de l'enseignant. Avec ce geste, l'enseignant va aider les

élèves à comprendre les savoirs), le déroulé, les objectifs, les attendus et les procédures à suivre au cours de l'apprentissage), puis, au cours de la tâche (en faisant des arrêts afin d'explicitier les procédures et que celles-ci soient comprises facilitant ainsi, leur mémorisation), et enfin, au moment de l'institutionnalisation (c'est le temps de « la prise de conscience » (J. Bernardin (2016), qui est essentiel au niveau de la mémorisation).

Bilan 5

Pour les Ulis/Collège et l'Ulis/Ecole, il semble que les enseignants explicitent leur enseignement en mobilisant sensiblement les mêmes gestes professionnels. Ce qui ressort de ces observations correspond au fait qu'il peut y avoir de petites divergences entre les deux Ulis/Collège et l'Ulis/Ecole concernant le niveau d'adaptation du contenu. En effet, il arrive parfois qu'un enseignant mobilise certaines stratégies qui selon lui, semble évident à mettre en place par rapport au niveau de difficultés de ces élèves. Alors que d'autres en choisissent une autre, ou même dans le cas échéant, n'en choisissent pas. Les gestes professionnels dépendent de l'enseignant et du degré de difficultés et des besoins des élèves. Le plus souvent, les enseignants vont contextualiser leurs gestes professionnels en fonction de la séance, de la situation donnée et de l'objectif visé, (Bucheton et Soulé, 2009). Il peut y avoir une différence dans la mobilisation des gestes d'adaptation rendant non pertinent l'application de certaines tâches telles que le résumé des idées ou l'utilisation d'un questionnaire écrit. Le plus important à retenir est que même s'il y a présence de quelques divergences, au final, les enseignants s'investissent au même niveau pour rendre accessible l'enseignement de la lecture compréhension des textes narratifs.

Nous pouvons remarquer que les séances mises en place par chaque enseignant se ressemblent au fil des séances. Il y a pour eux, nécessité de ritualiser et de répéter les séances d'enseignement de la compréhension en lecture sur le modèle prôné par Bissonnette, Richard et Gauthier (2005): le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. La ritualisation du cheminement des séances permettent aux élèves de suivre et de progresser à chaque séance. La réussite de cet enseignement proposé par l'enseignant requiert la mobilisation de gestes professionnels spécifiques, de postures, de stratégies, d'une différenciation pédagogique et le plus important, d'une responsabilité de travail par les élèves de façon à les rendre au fil des séances autonomes face aux lectures et à leur compréhension.

Les gestes professionnels mobilisés permettent d'explicitier et d'étayer au maximum l'enseignement. Les enseignants ont recours à l'enseignement explicite de façon à permettre la présentation de toute information nécessaire aux élèves pour « construire une représentation adéquate de l'apprentissage » (Bissonnette et al, 2005, p.112). C'est pourquoi l'enseignant fait référence à une explicitation de son enseignement (**le modelage**) par le biais d'un raisonnement adapté à la situation et en s'appuyant sur des gestes professionnels spécifiques. En Ulis, les enseignants spécialisés a pour rôle premier, la guidance des élèves, de faire le choix de mobiliser certaines stratégies au détriment d'autres en fonction des difficultés des élèves. L'enseignant va explicitier aux élèves le travail à faire, et comment le faire. Il va explicitier « les procédures, stratégies ou connaissances à mobiliser pour traiter la tâche »,

(Dossier ressource, « Enseigner plus explicitement », Centre Alain-Savary). Ainsi, les enseignants feront le choix d’user d’une lecture commune basée sur le décodage des mots inconnus afin de rendre la lecture individuelle simple et fluide ou encore dans le cas d’un questionnaire, lire les questions les unes après les autres pour en donner le sens. Ce qui est à retenir, c’est que les enseignants spécialisés en Ulis s’appuieront sur **une pratique guidée** dans l’action et au cours de l’apprentissage, afin d’apporter aux élèves l’aide, l’adaptation des contenus visant à leur amélioration et **leur automatisation** des procédures et des stratégies à prendre en considération pour comprendre. Les enseignants doivent ainsi, guider les nouvelles informations en cours d’acquisition pour que les élèves puissent prendre conscience de l’activité et progressivement la responsabilité de celle-ci. Au niveau de la pratique guidée, les élèves vont être rassurés. Les enseignants vont les amener progressivement vers une autonomie totale.

Ainsi, pour la mise en pratique d’une séance en lecture compréhension, les enseignants commencent par expliciter les objectifs didactiques et pédagogiques liés à la lecture du jour en créant un horizon d’attente. « Entre discours et situations, l’enseignant explicite les apprentissages visés (pourquoi), les tâches, les procédures et les stratégies (comment) et les apprentissages réalisés (institutionnalisation) selon une scénarisation didactique et pédagogique anticipée au fil du déroulement des activités et des réactions des élèves. On parlera alors de clarté cognitive » pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, (DGESCO, *nd*). Ils vont s’assurer que cela a été compris par les élèves. Les enseignants abordent par la suite, ce qui va être le déroulé de la séance. Ils vont lire la consigne en lien avec l’activité à accomplir, tout en s’assurant que celle-ci a bien été comprise par les élèves. Ce qui demande de la part des élèves, un retour en reformulant la dite consigne permettant de s’assurer que ceux-ci appréhendent le sens de la tâche à faire. Puis s’en suit, la présentation de la stratégie sur laquelle, il faudra s’appuyer pour prendre connaissance de la compréhension du texte. La stratégie émise concerne dans tout enseignement explicite de décoder et d’identifier les mots inconnus (Enseignant B et C). C’est l’une des bases indispensables, pour que les élèves puissent comprendre le texte. Cependant, il peut souvent y avoir aussi l’identification des indices du texte, des connecteurs, des substituts... qui permettra de comprendre le sens, la logique et la chronologie du texte (Enseignant A). Ensuite, les enseignants pourront commencer par la lecture commune qui permettra de réduire la vitesse de lecture lors des passages délicats, de les expliquer, de reformuler les idées du texte par des mots simples, connus et familiers aux élèves. Les enseignants seront également en position de rappeler constamment à travers la lecture commune, le sens des mots inconnus. Le choix d’une lecture commune se tient puisque souvent les élèves en Ulis/Collège et en Ulis/école ne savent pas lire de manière fluide. Puis à la fin la lecture, vient le temps du travail individuel sur des questions de compréhension, des QCM (vrai ou faux) ou des exercices en rapport avec le texte, bien évidemment le sens explicité par l’enseignant (cf. **la pratique autonome**). Avec la pratique autonome, les élèves vont réinvestir seuls les notions qu’ils ont pu voir lors des deux phases précédentes grâce à des exercices ou des questionnaires de compréhension. Ils montrent ainsi, qu’ils ont la capacité de réaliser un travail en autonomie (Bissonnette et *al*, 2005).

Tout au long de la séance, les enseignants vont mobiliser des gestes professionnels pour rendre l'enseignement explicite, simple, clair et accessible par tous les élèves. Les enseignants tentent de rendre l'apprentissage accessible par tous en leur conférant un cadre d'apprentissage bienveillant. Ils vont notamment pour rendre intelligible l'enseignement, questionner ponctuellement et oralement les élèves sur leur niveau de compréhension. Les élèves devront s'expliquer à l'enseignant dans le but de conscientiser les processus et ce, en développant une capacité réflexive (Cèbe, 2016). L'échange et les interactions entre enseignants et élèves ne peut être que constructif tant pour l'un, que pour l'autre. A travers cet atmosphère où réside communication, interactions et échanges, les enseignants pourront se rendre compte des évolutions et des améliorations des élèves en rapport avec la compréhension du texte étudié. L'atmosphère de la classe organise les interactions. Il est considéré comme étant « l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun » (Bucheton et Soulé, 2009). Il est important de laisser aux élèves un espace pour parler, penser et apprendre. L'accent est mis sur la prise en compte du collectif, c'est-à-dire qu'il y a nécessité d'écouter l'autre et de gérer la situation ensemble. Les enseignants ont le besoin de prendre en considération les dires des élèves pour avancer dans la situation. Ils vont œuvrer ensemble et faire face à la situation et la comprendre. Les enseignants vont également accompagner et conseiller les élèves en intervenant ponctuellement pour les aider, entendre leurs idées et leur raisonnement, pour les soutenir et valoriser leur travail. La valorisation est essentielle pour ces élèves (cf. aux gestes du métier). Les enseignants doivent également institutionnaliser l'enseignement en faisant un état des lieux collectif afin de dégager les idées principales, le noyau de l'activité et en faire un objet de savoir pour les élèves. Ils vont tout faire pour que les savoirs de la séance soient acquis par les élèves, c'est-à-dire les compétences et/ou stratégies nécessaires à la compréhension d'un texte. Tous les élèves seront inclus dans une dynamique collective d'apprentissage. Pendant cet état d'institutionnalisation, il est primordial de faire justifier aux élèves leur choix, leurs remarques, leurs commentaires... pour qu'ils puissent prendre conscience de l'apprentissage. L'institutionnalisation est indispensable pour que les élèves puissent comprendre les apprentissages réalisés. Ils vont à cette étape, prendre conscience des savoirs essentiels à mémoriser (Bernardin 2016 ; Rayou 2018).

A la fin de chaque séance, les enseignants donnent pour habitude aux élèves de construire une synthèse des savoirs appris lors de chaque séance

Tout ce cheminement exploré ci-dessus correspond aux gestes professionnels spécifiques se basant sur l'explicite et sur des éléments de différenciation pédagogique. A la lumière des observations, il semble que proposer des stratégies aux élèves, rappeler constamment le vocabulaire et le sens des mots inconnus pour que les élèves puissent comprendre au fil des séances la lecture des textes, mais également, pour qu'ils aient un accroissement de leur lexique (= Compétence syntaxique), qui leur seront déterminant pour la lecture compréhension d'un autre texte. L'accroissement de leur lexique, leur seront bénéfique dans toutes les situations et même lorsqu'ils seront inclus en classe ordinaire. Ils pourront se référer à ce vocabulaire pour comprendre en autonomie, certaines consignes lors des activités qui seront mis à leur disposition.

Il faut également instaurer de l'interaction en questionnant les élèves sur leurs actions, leur demander de résumer avec leurs propres mots, ce qu'ils ont compris du sens et des idées du texte. Ainsi, les enseignants pourront se rendre compte de leur niveau de compréhension et de l'efficacité de leur enseignement : si celui-ci favorise ou non leur amélioration. Une relation de confiance entre enseignants et élèves doit être installée.

Faire appel aux questionnements des élèves permet de générer des feedbacks où l'enseignant aura la possibilité de réexpliquer les points non compris tout en corrigeant les erreurs, de prendre conscience de ce qui est acquis et de ce qui mérite d'être renforcé pour une meilleure compréhension future. L'enseignement explicite permet à l'enseignant de valider le degré de compréhension des élèves, mais aussi de proposer aux élèves d'un enseignement correctif dont ils auraient besoin pour suivre et réaliser les apprentissages visés (Bissonnette et al, 2005). Procéder de cette manière facilite l'implication des élèves tout au long de la séance de lecture compréhension visant à déclencher chez eux une pensée réflexive leur permettant de comprendre toutes les informations concernant le sens, les idées principales et la chronologie du texte. Les élèves vont alors redoubler d'efforts et mobiliser les capacités nécessaires à la compréhension du texte.

Les enseignants spécialisés en Ulis ont recours à ces gestes professionnels, gestes du métier pour mettre en œuvre un enseignement simple et adapté aux besoins des élèves au niveau de la compréhension en lecture dont l'objectif principal est d'améliorer les compétences compréhensives des élèves en lecture d'un texte narratif, tout en leur rendant autonomes face à une quelconque lecture. Les élèves vont travailler sur des compétences, en acquérant et mémorisant des habiletés en Ulis, qui vont sans doute les aider et faciliter leur temps d'inclusion au niveau de la compréhension en lecture d'une consigne, d'un texte à questions... et de son enseignement.

- L'importance de l'AESH

Au niveau des séances de lecture compréhension, il arrive parfois qu'il y ait la présence de l'accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH) pour aider les élèves. Lorsque ce n'est pas le cas, l'AESH a été réquisitionné pour venir en aide à un ou plusieurs autres élèves, en classe d'inclusion ou bien que l'élève nécessite pas de l'accompagnement de l'AESH lors de la séquence d'enseignement de par son niveau. De ce fait la présence de l'AESH en Ulis varie selon ses disponibilités.

Tableau 6 : Présence ou non de l'AESH lors des diverses séances de lecture compréhension observées en dispositif Ulis / Collège

Collège A	<u>Séance 1</u> : Présence de l'AESH lors de la séance de lecture compréhension, auprès des élèves ayant plus de difficultés
	<u>Séance 2</u> : Non présence de l'AESH pendant la séance de lecture compréhension en dispositif Ulis, mais en classe ordinaire pour l'accompagnement d'un autre élève à besoins éducatifs particuliers
	<u>Séance 3</u> : Non présence de l'AESH pendant la séance de lecture compréhension en dispositif Ulis, mais en classe ordinaire pour l'accompagnement d'un autre élève à besoins éducatifs particuliers
	<u>Séance 4</u> : Séance 1 : Présence de l'AESH lors de la séance de lecture compréhension, auprès des élèves ayant plus de difficultés
Collège B	<u>Séance 1</u> : AESH absente
	<u>Séance 2</u> : Non présence de l'AESH pendant la séance de lecture compréhension en dispositif Ulis, mais en classe ordinaire pour l'accompagnement d'un autre élève à besoins éducatifs particuliers
	<u>Séance 3</u> : Non présence de l'AESH pendant la séance de lecture compréhension en dispositif Ulis, mais en classe ordinaire pour l'accompagnement d'un autre élève à besoins éducatifs particuliers
	<u>Séance 4</u> : Non présence de l'AESH pendant la séance de lecture compréhension en dispositif Ulis, mais en classe ordinaire pour l'accompagnement d'un autre élève à besoins éducatifs particuliers

Concernant l'Ulis/Ecole, l'élève étant considéré comme un lecteur moyen, ne nécessitait aucunement de l'aide d'une AESH. Celle-ci était présente pour les autres élèves ne pouvant suivre la compréhension en lecture d'un texte de par leurs difficultés et leur niveau.

Ainsi, lorsqu'il est présent en dispositif Ulis, l'AESH est mis en position d'aide et en posture d'accompagnement des élèves avec d'importantes difficultés de compréhension en lecture. Il s'agit pour l'AESH d'être attentif à ces élèves pour que l'enseignant puisse se consacrer aux autres élèves faisant partis du groupe représentant les « lecteurs » de la classe. C'est bien évidemment sur la demande de l'enseignant spécialisé et grâce à l'adaptation du contenu de la séance qu'il va aider ces élèves à lire et à mobiliser les stratégies définies par l'enseignant de façon à aider les élèves dans la compréhension du texte étudié. « L'ajustement de ces interventions doit se faire en fonction d'une appréciation fine de l'autonomie de l'élève et

tenir en compte de la nature et de l'importance des activités. Il est donc indispensable qu'elles résultent d'une concertation avec l'enseignant et s'adaptent aux disciplines, aux situations et aux exercices » (Livret d'accueil des AESH, 2019, p. 7).

Nous remarquons grâce aux diverses observations, que l'aide apportée par l'AESH est capitale pour que les élèves avec un faible niveau en lecture puissent comprendre. L'AESH accompagne les élèves afin de rendre les tâches demandées plus accessibles, efficaces et rapides. « Pour réaliser, dans des conditions habituelles d'efficacité et de rapidité, les tâches demandées par les situations d'apprentissage » (Livret d'accueil des AESH, 2019, p. 7). Pour ce faire, l'AESH met tout comme l'enseignant spécialisé, à disposition certains gestes professionnels spécifiques d'aide, d'ajustement et d'accompagnement au niveau de la lecture du texte et tout ce qui tourne autour de celui-ci : l'identification des mots inconnus et le décodage de leur sens à travers le texte étudié mais aussi, le repérage des indices se trouvant dans le texte pour répondre aux questions de compréhension. Ces différents processus n'engendrons que positivement la compréhension de l'élève en lecture. L'AESH s'occupe essentiellement des élèves avec le plus de difficultés. Il s'agit de faire la lecture du texte pour eux, la lecture des questions de compréhension et des réponses à l'oral.

A travers la lecture compréhension du texte narratif, l'AESH peut notamment aider les élèves à repérer tous les indices, les substituts, les connecteurs autorisant les élèves à comprendre la logique et la chronologie des faits de l'histoire du texte étudié. Il lui arrive également d'aider les élèves à écrire leur réponse et à garder des traces de ce qui a été acquis (les stratégies, les connaissances...) tout au long de la séance.

Tout comme l'enseignant spécialisé pour l'ensemble de la classe, l'AESH a un rôle prépondérant dans la mise en situation de l'enseignement de la compréhension en lecture par les élèves les plus faibles au niveau des compétences compréhensives en lecture. C'est l'AESH qui aura la possibilité de stimuler l'activité réflexive de ces élèves en les questionnant oralement sur le texte et son lexique, en interagissant avec eux et en attendant des retours constructifs et justifiés venant de leur part.

Si l'AESH intervient au plus près de ces élèves avec des difficultés au niveau de la compréhension en lecture, il n'est pas envisageable que l'enseignant ne prête aucune attention à ces élèves. C'est-à-dire que tout au long de la séance, ces élèves bénéficient de l'aide de l'AESH, mais également celle de l'enseignant. L'enseignant peut intervenir pour expliciter en d'autres termes ce qui n'a pas été compris selon les dires de l'AESH, mais également de façon à prendre connaissance des évolutions et des améliorations des élèves au cours de la lecture. De plus, ces élèves ne sont pas mis à l'écart des autres élèves. Ils bénéficient certes d'une différenciation pédagogique mais peuvent participer à l'état des lieux collectif en répondant aux questions de compréhension, en assistant au temps d'institutionnalisation pour prendre la parole et expliciter en se justifiant, le choix de leurs réponses.

- Réaction des élèves face à l'enseignement donné

Le niveau de la compréhension des élèves en lecture du texte proposé dépend de la stratégie et des gestes professionnels qui vont être mobilisés pour expliciter au maximum l'enseignement. En dispositif Ulis, nous remarquons que les élèves sont réceptifs aux gestes professionnels et aux stratégies qui ont été mises en place par les enseignants. C'est notamment grâce au questionnement oral instauré dans la classe, aux résumés du texte par les élèves, au déclenchement d'une activité réflexive chez eux, que les enseignants peuvent s'apercevoir du degré de compréhension des élèves.

Tous les gestes professionnels spécifiques qui ont été mis en œuvre par les enseignants sur la base d'une différenciation pédagogique et d'un enseignement explicite de la compréhension en lecture permettent aux élèves de plus ou moins comprendre le texte et d'être à l'aise avec la lecture de celui-ci. Grâce aux gestes professionnels, aux gestes du métier mobilisés, aux postures d'étayage - d'accompagnement - de cadrage (Bucheton et Soulé, 2009) et à l'explicitation du processus de la séance par l'enseignant et l'AESH, les élèves (lecteur moyen ou pas lecteur) comprennent à la fin de la séance, le sens du texte. Il peut y avoir encore quelques incompréhensions, mais le plus difficile correspondant au sens, à la logique et à la chronologie du texte ont bien été compris. L'utilisation des gestes professionnels est plus que nécessaire pour améliorer les compétences et la compréhension en lecture des élèves en situation de handicap. Grâce aux verbalisations claires et directes de l'enseignant et de l'AESH, les élèves perçoivent les mécanismes, les procédures et les stratégies majeures au niveau d'une compréhension en lecture.

3.2.2 Observation en classe d'inclusion

Au niveau des classes ordinaires observées, la lecture compréhension touche essentiellement celle des consignes en lien avec la réalisation d'activité. Ainsi, à travers les observations, nous analyserons les pratiques pédagogiques des enseignants ordinaires au sein de leur classe de façon à rendre compte la mobilisation de gestes professionnels, de stratégies pour déclencher chez les élèves à besoins éducatifs particuliers, un apprentissage.

- **Description des séances :**

- Classe ordinaire A - Etablissement A - Enseignant D

Comme pour les enseignants en Ulis, l'enseignant D a proposé quatre séances de SVT suivant un déroulement comparable. L'enseignant D n'a pas mobilisé de stratégie pour faire comprendre aux élèves la lecture des consignes, pas de simplification des consignes.

- Il commence ses séances par l'explicitation des objectifs visés, les attendus. Suite à cela, il distribue comme à toutes les séances les exercices en lien avec les chromosomes, l'ADN... Il n'y a pas de lecture des exercices ou des consignes. Rien de cela n'a été fait, ni pour l'élève à BEP, ni pour les autres élèves. Il informe uniquement les élèves de la responsabilité de leur travail et temps imparti pour le produire.

- Au cours de la réalisation des tâches demandées, l'élève peut compter sur l'aide de l'AESH qui est déterminante pour la résolution des activités. De plus, c'est avec et grâce à l'AESH que l'élève comprend ce qui est attendu de faire. C'est l'AESH qui lit et explicite la lecture et la compréhension des consignes. En revanche, lorsque l'enseignant s'aperçoit des difficultés de l'élève à accomplir la tâche même s'il bénéficie de l'aide de l'AESH ou après interpellation de l'élève, il conseille et étaye sur le processus à suivre pour réussir à comprendre et réaliser la tâche.
- A la fin de la réalisation des tâches demandées, l'enseignant fait un état collectif en questionnant oralement les élèves sur leur réponse. L'élève à BEP y participe. En revanche, l'enseignant ne questionne pas suffisamment l'élève sur ses réponses pour pousser sa réflexion au-delà des activités.

- Classe ordinaire B - Etablissement B - Enseignant E

L'enseignant E ritualise le fond et la forme de ses enseignements suivant ses séances de SVT par rapport aux besoins et difficultés de l'élève à besoins éducatifs particuliers, inclus au sein de sa classe. Suivant les quatre séances qui ont pu être observées, l'enseignant E a adapté et ajusté le contenu de ses séances pour rendre accessible l'enseignement par l'élève. Pour que l'élève à BEP puisse comprendre l'enseignement et particulièrement les activités, l'enseignant s'est appuyé sur une stratégie de compréhension : la segmentation et décomposition des mots des consignes en lien avec des questions posées sur le thème des défenses immunitaires.

- Après avoir étayé les objectifs didactiques liés à la séance du jour, l'enseignant confère à l'élève, la responsabilité de son travail lors de la réalisation des exercices de compréhension. L'enseignant fait le choix de donner une consigne plus simple et courte que ceux qui sont donnés aux autres élèves. En ajustant les consignes, l'enseignant offre à l'élève un enseignement simple, en fonction de ses capacités qui ne peut qu'engendrer sa compréhension face à ce qui est demandé. Lorsque l'élève a en sa possession la consigne simplifiée, il commence sa lecture avec l'aide de l'AESH qui sera auprès de lui pendant toute la séance. L'enseignant les rejoint ensuite à ce moment précis et met en œuvre la stratégie de compréhension choisie (la segmentation) pour faire comprendre à l'élève la lecture de la consigne. Pour s'assurer de la compréhension de l'élève, l'enseignant va lui demander de reformuler la consigne avec ses propres mots. Après s'être assuré que l'élève a compris ce qu'il fallait faire, l'enseignant lui confère maintenant la procédure par laquelle, il arrivera à réaliser entièrement la tâche. Pour la séance 1, cela correspondait à faire la recherche sur internet, d'une carte informant des pays les plus touchés par le SIDA, sur poste informatique. La séance 2, correspondait à la réalisation d'un exercice toujours en lien avec le SIDA qui devrait être exposé devant toute la classe. Pour les deux dernières séances, cela correspondait à des questionnaires sur la défense immunitaire. A chaque séance, l'enseignant mobilisait le cheminement décrit ci-dessus, afin que l'élève puisse lire la consigne et la comprendre, mais également comprendre les activités.
- Lors de la réalisation des activités, l'élève peut compter sur la présence de l'AESH pour l'aider, mais aussi, de celle de l'enseignant qui va l'accompagner et le conseiller tout le long en faisant des passages récurrents dans les rangs afin de s'assurer de la compréhension de l'élève.
- A la fin de la réalisation des tâches demandées, l'enseignant fait un état collectif en questionnant oralement les élèves sur leur réponse. L'élève à BEP y participe et essaye de justifier ses choix pour pousser sa réflexion au-delà des activités et entrer ainsi en apprentissage. Cela se fait bien évidemment sur demande de l'enseignant. L'élève à besoins éducatifs particuliers revient alors sur ses actions en énonçant et en reformulant avec ses

propres mots, la démarche qui lui a été conféré par l'enseignant, de façon à ce qu'il puisse le conscientiser et la réutiliser pour une tout autre activité. Il va justifier ses réponses en étayant sa façon de faire. Cette étape correspond également à l'état d'institutionnalisation où l'enseignant structure les savoirs afin que ceux-ci soient compris et assimilés par l'élève à BEP.

- Classe ordinaire C - Etablissement B - Enseignant F

Concernant les observations au sein de cet établissement scolaire, l'enseignant F de la classe ordinaire C, a réitéré le même déroulé et cheminement pour toutes les séances observées. Même si le contenu des séances était différent, les mêmes gestes professionnels ont été mobilisés pour la lecture compréhension des activités, mais essentiellement des consignes se rapportant aux activités. Les séances se sont déroulées en trois temps correspondant :

- à l'**étayage des objectifs didactiques** en lien avec le sens des activités qui seront réalisées au cours de la séance. Dans ce moment précis, l'enseignant structure les apprentissages qui vont être réalisés, en explicitant, notamment les enjeux liés à la séance. Ainsi, l'enseignant va faire lire les consignes en lien avec les activités qui devront être réalisées, par un élève lambda, mais demandera aussi à l'élève à BEP de reformuler les consignes avec ses propres mots afin de prendre connaissance de la compréhension de l'élève, mais surtout pour déclencher tout comme pour les autres élèves, une pensée réflexive qui le poussera à penser à l'apprentissage qui va être réalisé et à la procédure qu'il entreprendra pour résoudre l'activité. Ce qui lui permettra de la conscientiser. Si la consigne, n'a pas été totalement comprise, l'enseignant n'hésite pas à la reformuler avec des mots simples et familiers pour l'élève. Puis s'en suit l'affectation de la responsabilité de leur travail aux élèves, un travail individuel qui se conduira dans un temps imparti.
- à l'**accompagnement de l'élève** lors de la réalisation des activités qui peuvent comprendre des problèmes de maths, des questions de compréhension en lien avec un texte d'histoire/géographie. Pendant cette phase d'accompagnement, l'enseignant confère à l'élève, une aide personnalisée pour faciliter l'accès au sens des activités et leur résolution. L'enseignant va passer dans les rangs et veiller à ce que chacun des élèves de la classe soit en mesure de réaliser l'activité. au long des activités, l'enseignant n'hésite pas quand cela devient nécessaire, à conseiller l'élève dans sa compréhension, en lui faisant part des pistes importantes pour pouvoir réaliser les activités.
- à l'**état collectif** qui se consacre particulièrement à la correction des activités qui nécessite un questionnement oral des réponses que les élèves ont pu trouver. Tous les élèves participent à cet état collectif. Il s'agit également du temps d'institutionnalisation où les savoirs vont être structurés. Dans cette dernière période de la séance, l'enseignant n'hésite pas à valoriser le travail de l'élève.

Bilan 6

Ainsi, nous remarquons que la mise en place d'un enseignement explicite au niveau de la compréhension des élèves en lecture d'une consigne essentiellement au sein de la classe ordinaire, ne dépend que des gestes professionnels, des gestes du métier et des adaptations que les enseignants sont capables de mobiliser au sein de leur classe et en fonction de la situation. Pour les établissements A, B et C, les enseignants ne fonctionnent pas de la même

façon. Tous cadrent l'activité, de façon à essayer d'offrir aux élèves, un cadre d'apprentissage souple, explicite et étayé (Bucheton et Soulé, 2009).

Un des enseignants en Collège (Enseignant B, Etablissement B), utilise davantage des gestes pour expliciter la compréhension en lecture de la consigne à l'élève à besoins éducatifs particuliers inclus dans sa classe. L'enseignant va commencer son enseignement par expliciter à l'élève la lecture compréhension de la consigne en se basant sur une stratégie : Segmentation des mots pour en décoder et comprendre le sens de la consigne. Il y a une mise en relation où l'enseignant interagit, questionne l'élève, le fait reformuler pour l'aider à comprendre les objectifs à atteindre et présentés par la consigne. L'enseignant porte une importance sur les feedbacks qui pourraient l'aider à s'apercevoir du niveau de compréhension de l'élève. De plus, il donne à l'élève, une consigne simple, clair, courte. Après avoir fait ce travail préalable avec l'élève, il s'assure que l'élève ait compris la tâche à faire. Si l'élève comprend ce qui est attendu, il pourra poursuivre son travail, tout en nécessitant de l'aide et de l'accompagnement de l'AESH qui entre en jeu dans la différenciation pédagogique de l'élève au niveau de la classe vis-à-vis des autres élèves. Cependant, même si l'élève bénéficie l'aide de l'AESH tout au long de la réalisation de la tâche, l'enseignant intervient souvent pour s'assurer de la compréhension de la consigne par l'élève, et qu'il poursuit le travail dans le bon sens. Il va étayer au cours de l'activité. En fonction de ce qu'il observe, il va aider l'élève à surmonter les obstacles, en l'aidant à se poser les bonnes questions. L'enseignant va alors différencier son enseignement et le contenu de ses séances selon les besoins et les difficultés des élèves. L'enseignant a pour préoccupation professionnelle de rendre son enseignement accessible et que celui-ci favorise l'amélioration de la compréhension de l'élève à BEP. C'est pourquoi au cours de l'apprentissage, l'enseignant n'hésite pas à déclencher la réflexion de l'élève sur son travail entrepris. Cela se réalise notamment lors de l'état d'institutionnalisation, où il questionnera l'élève sur la démarche mobilisée. En effet, l'élève sur demande de l'enseignant doit revenir sur ses actions en énonçant et en reformulant avec ses propres mots, la procédure qui lui a été conféré façon à ce qu'il puisse le conscientiser et la transférer pour une tout autre activité. L'élève à BEP doit s'expliquer à l'enseignant afin de se rendre compte que l'efficacité de l'apprentissage se tient grâce à cette verbalisation (Rayou, 2018).

Au niveau de l'accessibilité de l'enseignement et l'apprentissage de l'autre enseignant (Etablissement A, Enseignant A), nous pouvons noter qu'aucune stratégie n'est mise en place pour aider les élèves à comprendre les consignes. L'enseignant ne commence pas sa séance par l'explicitation de la consigne, ni pour les élèves en situation de handicap, ni pour les autres élèves. Il ne propose en aucun cas, des tâches favorisant la lecture compréhension de consignes par les élèves, telles que la reformulation, le résumé des idées ou autres. C'est à l'AESH d'aider et d'accompagner les élèves dans la compréhension. L'enseignant intervient auprès des élèves que sur demande de ceux-ci, pour expliciter la consigne, lorsque l'AESH est pris par l'autre élève. Cependant, il arrive souvent qu'il vienne conseiller les élèves durant la séance pour les mettre sur la bonne voie en les aidant à surligner les éléments indispensables à atteindre pour résoudre l'activité en cours. Néanmoins, il est utile de constater qu'il en fait de même pour les élèves ordinaires. A ce stade, on ne peut parler de différenciation pédagogique

ou d'adaptation faite en fonction des difficultés et des besoins des élèves. Le positionnement de l'enseignant face à son enseignement est qu'il ne différencie pas forcément le contenu de ses séances pour les besoins des élèves, en vue de rendre accessible son enseignement. Il n'y a que la présence seule de l'AESH qui peut différencier la séance pour l'élève en situation de handicap vis-à-vis de la séance introduite pour les autres élèves.

Concernant les pratiques de l'enseignant du premier degré - que ce soit au niveau des mathématiques, de la géographie, de la grammaire -, il y a la présentation des objectifs et des attendus en lien avec l'activité. Avant le début de l'activité, l'enseignant étaye la consigne avec l'aide des élèves, correspondant à la lecture, au décodage et à la reformulation (avec leurs propres mots) de la consigne. La lecture collective autorise tous les élèves de se questionner sur la tâche (quoi faire, comment le faire), qui fait référence à une pensée réflexive. Suite à l'explicitation de la tâche, l'enseignant confère aux élèves leur responsabilité de leur travail (individuel). Jusque-là, l'élève à besoins éducatifs particuliers ne bénéficie pas forcément d'une différenciation pédagogique. Ce qui change, avec l'aide personnalisée que l'enseignant lui procurera au long de l'activité, afin que son enseignement et apprentissage vis-à-vis de ceux des autres se différencie. Etant considéré comme un lecteur moyen et ayant à son compte une facilité et une fluidité au niveau de la compréhension, il pourra suivre les premières minutes de la tâche comme un élève ordinaire. En revanche, en approfondissant l'activité, il rencontrera quelques difficultés. A ce moment précis, l'enseignant interviendra auprès de l'élève pour l'aider, l'accompagner et le conseiller grâce à une explication plus prononcée de la tâche. L'aide personnalisée proposée à l'élève ne fera qu'améliorer sa compréhension. La posture de l'enseignant va faciliter l'enseignement et l'inclusion de l'élève.

L'enseignement explicite et la mobilisation de gestes professionnels appropriés dépendent de l'investissement, de la capacité des enseignants à adapter le contenu de ses séances et de leur formation initiale qui a des traits communs entre premier et second degré, mais il arrive que pour beaucoup d'enseignements disciplinaires dans le second degré, la question de la prise en compte de la diversité des élèves est souvent moindre qu'en formation des professeurs des écoles (PE). C'est également le cas en ce qui concerne le temps qui y est consacré, puisqu'il ne faut pas oublier que l'enseignant ordinaire accueille d'autres élèves dans sa classe, qui nécessitent eux aussi de l'attention. En tout cas, le niveau de leur investissement dans l'adaptation de leur cours peut être discutable. Les enseignants en Collège ont à leur charge des élèves ordinaires ou en situation de handicap de différents niveaux. Cela n'est pas toujours facile pour eux de mettre en œuvre un enseignement pour tous les élèves en fonction de leurs besoins et difficultés. De plus, il arrive parfois que les enseignants ressentent l'incapacité d'ajuster leur enseignement et d'accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein de leur classe, du fait de n'avoir pas assez de bagage, de formation pour les inclure. C'est ce que mettent en évidence Elisabeth et Saidou (2020) dans « L'école inclusive et les acteurs du système éducatif : Etat des lieux des représentations ». Elles montrent que les enseignants ne sont pas forcément d'accord avec le fait d'inclure des élèves à besoins éducatifs particuliers de par l'absence de formations pour le second degré,

où la formation initiale ne forme pas suffisamment l'enseignant à prendre en compte de la diversité des élèves.

Tous les enseignants essaient de rendre accessibles les apprentissages par les élèves. Nous remarquons qu'il y a des gestes professionnels qui sont comparables tels que l'étayage des premières minutes de la séance pour leur conférer une structuration, par l'explicitation, des savoirs qui vont être acquis par le biais des activités réalisées tout au long de la séance. De plus, lorsque les élèves font face à des difficultés pour résoudre les activités, les enseignants les conseillent au cours de la réalisation de façon à les mettre sur la voie de la résolution. Les enseignants expliquent l'objectif de l'activité proposée, les apprentissages visés (Bernardin, 2016), et ce, en expliquant aussi, les savoir-faire (procédures, stratégies, connaissances à mobiliser...).

- L'importance de l'AESH

Nous avons pu observer pour les deux classes ordinaires implantées au Collège, la nécessité de la présence d'une AESH pour venir en aide aux élèves ayant de grandes difficultés lors des inclusions en classe ordinaire et notamment auprès pour les accompagner dans la compréhension des consignes ou à des éléments se rapprochant de celle-ci. Pour la classe ordinaire située au sein de l'Ecole primaire, l'élève ne bénéficie pas de la présence et de l'aide d'une AESH de par son niveau. Il est considéré comme étant un lecteur moyen, ayant des habilités et facilités à lire et comprendre une lecture.

Cependant, lorsque l'enseignant de la classe ordinaire ne met en place aucune stratégie ou ne mobilise que très peu de gestes professionnels pour encourager la compréhension en lecture des consignes, l'AESH intervient en devenant la personne ressource en inclusion pour aider les élèves à lire et comprendre les objectifs attendus pour résoudre l'activité en question. Ce sera à l'AESH d'aider et d'accompagner au mieux les élèves au niveau de leur compréhension. Elle doit donc mobiliser certains gestes professionnels d'adaptation tels que la lecture bien évidemment, mais aussi, la reformulation pour expliciter aux élèves la consigne lorsque cela n'a pas été fait en début de séance par l'enseignant de la classe ordinaire. Le fait d'avoir suivi l'enseignement explicite mis en place par l'enseignant spécialisé en Ulis, ne peut qu'avoir des répercussions positives. L'AESH aura la capacité de mobiliser et de s'appuyer sur certaines stratégies et gestes professionnels utilisés par l'enseignant spécialisée au niveau de la compréhension en lecture des textes narratifs.

En classe ordinaire et lors des moments d'inclusion, l'AESH entre bien sûr, en jeu dans la différenciation pédagogique des élèves en situation de handicap. De ce fait, même si l'enseignant ordinaire mobilise quelques gestes professionnels et s'investit tant qu'il peut pour les élèves, le rôle de l'AESH est tout de même important et déterminant dans la compréhension de l'élève.

La position permanente de l'AESH tout au long de la séance est plus que nécessaire pour venir en aide aux élèves. Cependant, il ne faut pas oublier que l'enseignant ordinaire doit s'occuper tout comme des élèves en situation de handicap, de plusieurs autres élèves et les accompagner également dans leur compréhension. Cela ne peut être toujours facile. Ce que

l'on remarque par nos observations, est que lorsque l'AESH doit accompagner deux élèves en inclusion, un des élèves peut parfois ne pas être aidé. Ainsi, l'enseignant avisera le déroulé de sa séance en se préoccupant davantage de l'élève ne bénéficiant pas de l'aide de l'AESH.

- Réaction des élèves face à l'enseignement donné

L'aide et l'accompagnement que l'AESH et l'enseignant ordinaire peuvent aider les élèves à comprendre la lecture des consignes en lien avec les diverses activités présentées lors des séances d'enseignement et d'apprentissage. Les verbatim de l'enseignant D et de l'élève observé peuvent acquiescer de la compréhension lors d'une des 4 séances observées.

***Enseignant D :** « Maintenant, peux-tu me reformuler ce qui est à faire ? »*

***Elève :** « Il faut compléter le schéma avec les indices se trouvant dans le texte. »*

***Enseignant D :** « Oui, c'est ça. Tu dois t'appuyer sur les indices pour trouver les informations qui te permettront de comprendre et de compléter le schéma. »*

Nous remarquons également, que lorsque le geste de l'enseignant est de n'employer aucune stratégie pour favoriser la compréhension des élèves, cela se répercute au niveau de leur réaction face à la compréhension en lecture de la consigne. Nous notons, suite aux observations, qu'ils ne sont pas forcément à l'aise avec celle-ci. Ce n'est qu'après explication de la consigne par l'AESH ou l'enseignant et un retour de leur part sur leur compréhension (en ayant un questionnement oral se traduisant par une reformulation de la part des élèves avec leurs propres mots), que celle-ci sera plus ou moins comprise par les élèves. Lorsqu'il y a un manque d'étayage, la tâche demandée devient source de confusion chez les élèves. Ils ne comprennent pas tout à fait ce qui doit être réalisé, ce qui posera problème pour la suite.

Il est essentiel de ne pas oublier que ces élèves présentent des difficultés liées à la lecture compréhension. Outre l'étayage, si aucune stratégie n'est combinée à la convocation de gestes professionnels pouvant expliciter la compréhension des élèves en lecture que ce soit des consignes ou autres, il faut certainement s'attendre à une incompréhension de leur part. De plus, cela n'améliorera probablement pas leurs compétences compréhensives et leur autonomie au fil des séances.

Si l'enseignant (comme B) aide l'élève en lui définissant la stratégie à suivre, c'est-à-dire avec l'appui de son aide à étayer, à décomposer et décoder oralement, le sens et la signification de la consigne dès le début sera comprise. Nous pouvons donc noter, que l'élève sera plus à l'aise avec la lecture et la compréhension de celle-ci. L'élève ne nécessitera pas forcément d'une aide récurrente venant de l'AESH pour pouvoir comprendre et réaliser les activités qui s'en suivent.

De plus, en s'appuyant sur le cas de l'élève inclus en école primaire, nous pouvons remarquer que grâce aux compétences et habiletés qu'il a pu acquérir en dispositif Ulis concernant l'enseignement explicite de la lecture compréhension et sur la base de l'aide personnalisée apportée par l'enseignant ordinaire, la compréhension en lecture des consignes est facile

d'accès pour lui. Les gestes professionnels de l'enseignant spécialisé en Ulis et ceux de l'enseignant ordinaire facilitent l'enseignement de l'élève à ce niveau, tout en améliorant bien évidemment ces compétences compréhensives pour une future lecture. Tout ce qui est acquis et appris en Ulis est déterminant pour l'inclusion en classe ordinaire la rendant possible et facile.

Bilan des observations :

Le travail et les gestes professionnels mobilisés par les enseignants assurent aux élèves un enseignement explicite de la lecture compréhension et une différenciation pédagogique visant à leur amélioration compréhensive au niveau de la lecture. « Apprendre à comprendre exige, pour une minorité d'élèves, un enseignement explicite : la simple pratique répétée de la lecture ne suffit pas pour faire connaître à tous les procédures et les stratégies qu'utilisent les lecteurs confirmés », (Goigoux et Cèbe, 2013).

En abordant l'explicitation de l'enseignement sur la base du modelage, de la pratique guidée et de la pratique autonome, les enseignants induisent une meilleure compréhension en lecture des textes narratifs. Néanmoins, cela ne suffit pas dès lors que cela concerne d'autres enseignements et pas uniquement l'activité de lecture. En dispositif Ulis, les enseignants font le choix de suivre à la lettre les grandes étapes prônées par Bissonnette, Richard et Gauthier (2005), tout en mobilisant d'autres gestes professionnels simplifiés tels que la reformulation, le questionnement oral, le résumé, afin d'offrir aux élèves à besoins éducatifs particuliers, un enseignement clair et simple. Les enseignants vont user de stratégies pour présenter les objectifs, les attendus et les apprentissages visés lors d'une séance. Ils vont graduer cette présentation en partant du simple vers le plus complexe. Les enseignants vont proposer aux élèves des tâches simples et claires, tout en les guidant de façon ponctuelle, en les questionnant afin d'établir une « rétroaction régulière » permettant de vérifier leur compréhension suite à des échanges d'idées. Lors de la pratique guidée, la verbalisation permet à l'enseignant de faire un point sur la compréhension de l'élève, mais permet aussi, du point de vue de l'élève à faire un lien entre la tâche proposée et les enjeux cognitifs. « Le questionnement, ainsi que la rétroaction, devront être constants tout au long de la démarche, pour s'assurer que les actions effectuées par les élèves seront adéquates » (Bissonnette et *al*, 2005, p. 110). Après avoir suivi toutes ces procédures, les enseignants vont laisser les élèves en autonomie de façon à réaliser individuellement des pratiques en lien avec ce qui a pu être vu et acquis durant les phases précédentes. Cette dernière phase permettra aux élèves d'automatiser les procédures et les connaissances qu'ils auront pu voir. Elle « constitue l'étape finale qui permet à l'élève de parfaire sa compréhension dans l'action [...] » (Bissonnette et *al*, 2005, p.111). Tout au long de la séance, les enseignants vont mobiliser des gestes professionnels simplifiés pour apporter aux élèves une synthétisation du contenu du cours. Il arrive parfois qu'il y ait existence d'un partenariat entre AESH et enseignant pour différencier et faciliter l'accès à l'enseignement de ceux qui présentent le plus de difficultés en compréhension en lecture. Les enseignants vont tout au long des séances, mobiliser des postures selon la situation donnée. Ils peuvent employer la posture d'accompagnement pour

apporter une aide ponctuelle aux élèves, ou encore une posture de contrôle pour cadre la situation pour pouvoir ainsi piloter l'avancée des tâches (Bucheton et Soulé, 2009).

En classe ordinaire, les enseignants font le choix de suivre quelques étapes émises par Goigoux et Cèbe (2013) de façon à rendre leur enseignement explicite pour tous les élèves. Leur démarche est utile tous les élèves et s'inscrit dans une conception universelle d'apprentissage (CUA), c'est-à-dire que les enseignants vont faire référence à la différenciation pédagogique pour étayer davantage pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, mais que l'enseignement explicite choisi est bénéfique tant pour l'élève à BEP que pour les autres. Ainsi, comme tout enseignement explicite, les enseignants ordinaires proposent selon leur capacité à adapter le contenu de leur cours, les phases suivantes :

1. la présentation des apprentissages visés
2. l'exposition des problèmes à résoudre et des procédures utiles à la compréhension
3. la pratique dirigée par l'enseignant
4. la pratique autonome
5. la synthèse collective
6. la révision régulière

Ce qui est retenu, est que les enseignants D, E et F usent tous de la présentation des apprentissages visés de façon à conférer dès le départ un horizon de ce qui est attendu. L'enseignant E et F exposent également les problèmes à résoudre et les procédures pour y arriver et comprendre. Certains d'entre eux mobilisent à un degré plus important, le guidage des élèves durant toute la durée de la séance en intervenant ponctuellement auprès des élèves, alors que d'autres n'accordent qu'un degré moindre à ce guidage puisqu'ils vont intervenir que s'ils s'aperçoivent de la difficulté des élèves à comprendre les procédures et les mécanismes à user pour pouvoir répondre et résoudre la tâche proposée, d'autant plus que les élèves bénéficient d'une différenciation vis-à-vis des autres élèves avec la présence d'une AESH pour les aider et les guider. Tous les enseignants observés en classe ordinaire, accordent une importance à la synthèse collective. C'est au niveau de cette étape, que les enseignants vont structurer les savoirs, questionner les élèves sur leur réponse, leurs idées, en essayant de les pousser à aller au-delà de ce qui a été vu afin qu'ils puissent entrer dans une posture réflexive qui leur permettront de réfléchir sur le contenu de la séance et de leur activité. A travers cet état collectif, les enseignants vont essayer de faire prendre conscience aux élèves que les apprentissages réalisés améliorent la qualité de leur compréhension. Cette étape fait référence à l'état d'institutionnalisation mis en évidence par Bernardin (2016) et Rayou (2018) au sein de leurs écrits. Il est essentiel, voire primordial que les élèves prennent conscience des savoirs qu'ils ont construits tout au long de la séance. Ils pourront ainsi les stocker et les mémoriser à long terme.

Que ce soit au niveau du dispositif Ulis ou de la classe ordinaire, les enseignants tentent de différencier leur pédagogie et d'offrir aux élèves, une clarté cognitive de leur enseignement à travers la lecture compréhension. Ils vont tout mettre en œuvre pour que les élèves à besoins éducatifs particuliers « sachent ce qu'ils sont en train de faire et ce qu'on cherche à leur faire apprendre », (Goigoux et Cèbe, 2013, p. 29). Les enseignants vont exposer en détail les

objectifs de leur séance, ainsi que les tâches qui seront proposées. Ils vont systématiquement annoncer dès le début de la séance les objectifs et le but de l'activité et des tâches. Afin que la séance soit la plus claire possible, les enseignants vont interroger les élèves sur les procédures, leurs idées, tout en les demandant de justifier leur choix. Lorsque l'enseignant ne procède pas de cette façon, les élèves ne comprendront pas la finalité des apprentissages visés et ainsi, la démarche sur laquelle ils devront s'appuyer. Le manque d'étayage dès le début de la séance se répercutera sur leur compréhension et leur lecture. C'est ce que nous avons pu remarquer grâce aux observations réalisées en classe ordinaire.

L'enseignement explicite permet de mobiliser l'attention des élèves. Il faut installer un cadre d'apprentissage bienveillant, souple qui exige une attention efficace de l'élève. Pour pouvoir enseigner explicitement, une relation de confiance entre les élèves et les enseignants doit être installée, une organisation des enseignements doit être faite pour conduire à un cadre d'apprentissage dans la classe. Il faut installer un climat de confiance (Bucheton et Soulé (2009, cf. gestes d'étayage), de bienveillance, de sécurité pour s'assurer de garantir aux élèves, un enseignement clair et accessible. Il est important d'écouter les élèves, de développer leur réflexion sur le sens de leur activité, (Dossier ressource, « Enseigner explicitement », Centre Alain-Savary).

Suivant un enseignement explicite, les élèves prennent part des procédures et des mécanismes à mémoriser, à stocker pour comprendre ce qu'ils lisent et des savoirs essentiels pour améliorer leur compréhension. L'enseignement proposé, engendre une stimulation de leur pensée réflexive, bénéfique pour une tout autre lecture. « Il est nécessaire de développer leur réflexion sur ce qu'ils ont appris au-delà de ce qu'ils font » (Cèbe, 2016). Les enseignants devront encourager les élèves à entrer dans une posture réflexive pour qu'ils puissent prendre conscience des apprentissages, (Cèbe, 2016). Pour cela, ils devront expliciter et expliquer leurs démarches intellectuelles à l'enseignant pour arriver à comprendre ce qu'ils lisent. D'après Rayou (2018), ils ne pourront que par cet acte, prendre conscience que leur propre explicitation rendra plus efficaces leurs activités et leur compréhension. Les enseignants doivent amener les élèves à verbaliser comment ils ont fait, à expliciter ce qui leur a permis de réussir les tâches scolaires. Ceci provoquera la conscientisation des objectifs visés et des procédures spécifiques à mettre en œuvre pour comprendre une lecture. Pour que les élèves apprennent, ils doivent prendre conscience des raisons les amenant à leur réussite. Il faut amener les élèves à expliciter leurs choix concernant la démarche utilisée pour arriver aux résultats. C'est cette étape de verbalisation qui permet aux élèves de comprendre et de conceptualiser leur cheminement, leur démarche intellectuelle. L'étayage des enjeux cognitifs, des objectifs visés et la reformulation de ceux-ci ne suffit pas à améliorer la compréhension des élèves. Il est tout de même essentiel pour les enseignants de pousser les élèves à réfléchir au-delà de la reformulation pour qu'ils essayent de conscientiser la démarche, laquelle ils pourront faire appel pour un tout autre objet.

En ayant suivi un enseignement explicite et réitéré, les élèves développent progressivement leur pensée réflexive. En dispositif Ulis, les élèves à besoins éducatifs particuliers acquièrent des habiletés en lecture compréhension. La stimulation de leur mémoire et le stockage des

informations les aideront à mieux appréhender l'enseignement en inclusion. Les gestes professionnels de l'enseignant spécialisé en Ulis seront déterminants pour faciliter l'inclusion en classe ordinaire. De plus, arrivés en classe d'inclusion et selon la capacité des enseignants à accorder une adaptation de leur enseignement, les élèves bénéficieront également d'un enseignement explicite sur la base d'une mobilisation de gestes professionnels simplifiés qui seront que déterminants pour rendre accessible l'enseignement et favoriser leur apprentissage, leur mémorisation.

4. Présentation et analyse de la pratique filmée : séance autour de la lecture compréhension d'un texte lu en classe ordinaire, intitulé « Un curieux bout de bois ».

L'enregistrement de cette vidéo a pour but de rendre compte du cheminement mis en place lors d'une séance d'enseignement faisant appel à la lecture compréhension. Il s'agit d'une situation d'apprentissage parmi tant d'autres. L'analyse de cette vidéo permettra d'étayer de manière générale le contexte utilisé dans la mise en place d'un enseignement explicite et les actions qui gravitent autour : les gestes professionnels convoqués par l'enseignant et la réaction des élèves face à ceux-ci. Nous avons observé ainsi la pratique de l'enseignant au niveau didactique et pédagogique et la réaction de l'élève à besoins éducatifs particuliers face à la lecture et la compréhension d'un texte narratif qui lui sera proposé. A partir de l'analyse générale de la séance filmée (en classe de CM1 dans une école primaire de la circonscription de Saint-André, le lundi 01 mars 2021), nous pourrions détecter l'objectif visé de la séance à chaque étape en ayant recours à un **découpage séquentiel** de celle-ci, en savoir davantage sur les tâches à accomplir par l'élève à BEP et les autres élèves au même moment, et enfin, identifier les besoins des élèves pour accéder à la compréhension du texte lu.

4.1 L'objectif de la séance

Ainsi, la séance filmée avait pour objectif final de permettre aux élèves, et particulièrement l'élève à besoins éducatifs particuliers de lire, de comprendre, mais également, de développer son autonomie et son efficacité vis-à-vis de la lecture d'un texte. En s'appuyant sur un enseignement explicite, l'enseignant de la classe ordinaire a tenté de faire acquérir aux élèves, de nouvelles connaissances nécessaires pour les conduire à améliorer leurs compétences compréhensives.

Ce qui est à rappeler est qu'il arrive souvent qu'il y ait un décalage entre la situation que l'enseignant met en place et son interprétation par l'élève. La compréhension d'une tâche est un enjeu d'apprentissage. De ce fait, l'enseignante doit tout mettre en œuvre de façon à faciliter la compréhension de l'élève. Il faut donc offrir aux élèves, d'un point de vue didactique, des facteurs permettant de faciliter leur compréhension, d'où l'utilisation par cet enseignant de l'enseignement explicite. L'enseignante a recours à cette démarche afin de rendre visible les processus implicites qui sous-tendent la lecture et la compréhension du texte

en question. Pour ce faire, elle va donc varier et coordonner différents temps de l'enseignement pour permettre à l'élève à besoins éducatifs particuliers, **mais aussi aux autres élèves**, d'avoir une idée claire des buts visés de la séance pour qu'ils puissent comprendre et s'engager dans l'activité, et ceci en les guidant tout au long de l'activité en groupe classe, de façon à laisser du temps pour que chacun puisse intervenir individuellement.

4.2 Le choix d'activité guidée en petits groupes

Le choix de l'enseignante de travailler en groupe classe et de guider de façon ponctuelle la séance autour de la lecture compréhension d'un texte lu, se tient dans l'importance de choisir la situation et le contexte approprié afin que les élèves, mais surtout, l'élève à besoins éducatifs particuliers puisse se rendre compte de l'explicitation claire des enjeux pivotant autour des savoirs et des apprentissages. Ce choix de travailler en groupe permet de s'assurer que l'objet des savoirs soit compris et centré dans la situation. De plus, en étant en petits groupes, l'enseignant pourra penser la prise de parole et sa distribution. Elle va solliciter tous les élèves dans ce moment collectif pour que tous, même s'ils présentent des différences, puissent apprendre ensemble.

L'enseignante fait aussi ce choix d'un travail en collectif pour ne pas induire des inégalités de traitement au sein de sa classe. En revanche, il arrive qu'elle use de la différenciation pédagogique au niveau du degré de guidage pour apporter un plus dans l'aide conférée à l'élève à besoins éducatifs particulier. En effet, nous pouvons remarquer que l'enseignante n'hésite pas à solliciter davantage cet élève pour l'aider à mieux organiser ses idées et ainsi à comprendre le fil conducteur du texte lu. **Différencier la situation d'apprentissage, ne veut pas dire empêcher l'élève de travailler en collectif.** L'enseignement collectif s'avère utile pour tous les élèves. Il s'agit de cibler les difficultés spécifiques des élèves pour répondre à leurs besoins individuels de ceux ayant davantage de difficultés. L'enseignante variera alors sa posture au cours de la séance afin de prendre en compte la diversité de tous les élèves.

4.3 Synopsis de la séance

Temps	Les phases de la séance	Mode regroupement
[00 : 01 – 00 : 15]	Phase 1 : Etayage des consignes à suivre au cours de la première lecture du texte	Collectif
[00 : 15 - 01 : 25]	Phase 2 : Première lecture du texte effectuée par l'enseignante	Collectif
[01 : 15 – 03 : 40]	Phase 3 : Identification et définition du sens des mots inconnus par les élèves	Collectif
[03 : 40 – 04 : 38]	Phase 4 : Travail sur le texte à l'aide de questions de compréhension	Collectif

[04 : 38 – 11 : 20]	Phase 5 : Deuxième lecture du texte par les élèves, à tour de rôle	Collectif
[11 : 20 – 17 : 19]	Phase 6 : Résumé et temps d'institutionnalisation des savoirs	Collectif

Synopsis de la séance de l'enseignant autour d'une compréhension en lecture d'un texte narratif

Grâce au cheminement de ce synopsis, nous pourrions ainsi saisir la pratique de l'enseignant au cours de sa séance, qui permettra quant à elle d'identifier les épisodes du jeu didactique

4.4 L'analyse séquentielle

Dans cette partie, nous allons analyser de manière plus précise la pratique mise en place par l'enseignante pour conférer aux élèves, un enseignement explicite autour de compréhension en lecture d'un texte narratif. Nous apporterons un regard soutenu sur les différentes étapes que l'enseignante a pris en considération pour rendre clair le suivi de la séance. Nous allons décortiquer cette séance en séquence pour comprendre comment l'enseignante intervient pour faire entrer les élèves en apprentissage. Ainsi, nous allons observer les gestes professionnels auxquels il fait référence pour que les élèves aient accès aux savoirs. Pour ce faire, il est important de s'appuyer sur le cadre théorique émis par Brousseau (2011) dans sa théorie des situations (cité dans la préface du dossier regroupant les articles du Centre Alain-Savary sur la question de l'explicitation, 2016). Nous allons nous appuyer sur **le schéma de la théorie des situations didactiques**, de façon à rendre compte qu'il est nécessaire de lui faire appel pour que l'enseignante puisse mettre en place une séance de lecture compréhension de façon explicitée. Elle doit offrir aux élèves un contexte précis au sein duquel les élèves vont construire progressivement des connaissances, ce en étant guidés et aidés par l'enseignante ponctuellement, afin de transformer ces nouvelles connaissances en savoirs décontextualisés au moment du temps de l'institutionnalisation. Ce schéma (annexe 7), nous informe que pour un enseignement explicite, rendre les informations claires, étayer les objectifs ne suffisent pas. Pour enseigner, l'enseignante doit placer les élèves dans un contexte où ils vont s'en doute rencontrer des connaissances dépendantes de la situation. Après l'identification de ces connaissances, il y aura par la suite un processus appelé « institutionnalisation » qui va permettre de les transformer en savoirs. Cela peut passer par des formulations, voire une décontextualisation de ces connaissances pour arriver à les faire acquérir et mémoriser par les élèves. Il est du recours de l'enseignante, d'employer ces gestes pour garantir l'accès et la compréhension de l'élève vis-à-vis de l'enseignement proposé. C'est à l'enseignante de tenter d'accompagner ses élèves à lire et comprendre les situations et à construire des notions à partir de ses situations.

Un élève en particulier va être observé, c'est-à-dire l'élève à besoins éducatifs particuliers pour en savoir plus sur sa posture et sa réaction face à la lecture compréhension

du texte. Pour comprendre à quel point l'élève est impliqué au niveau de la séance, il sera important de consulter le tableau de Bucheton et Soulé (2009, annexe 8) pour déterminer précisément, la posture utilisée par l'élève pour comprendre le texte.

La séance filmée a été séquencée en cinq parties distinctes par l'enseignant dans le but de rendre les savoirs assimilables :

a) Formulation et étayage des consignes au début de l'activité [00 : 01 – 00 : 15]

Episode 1 : La phase de formulation et de l'étayage des consignes pour suivre le cours de l'activité.

La séance commence par la formulation des consignes. L'enseignante va expliciter, en conférant aux élèves y compris à l'élève à besoins éducatifs particuliers, la tâche à faire, mais également la responsabilité de leur travail, collectivement. Selon Rayou et Bernardin, ces premiers instants sont importants et nécessaire pour présenter aux élèves les enjeux de la tâche à faire. C'est ce qu'illustrent la photographie et l'extrait qui vont suivre. L'élève à BEP est inclus au sein du collectif pour cette séquence d'enseignement.



Photographie de l'épisode 1, séance autour d'une compréhension en lecture d'un texte narratif, temps du film : 0,03 secondes.

Enseignante : Ce qu'on va faire, c'est que je vais lire le texte pour vous. Vous allez prendre votre crayon à papier et vous allez souligner les mots que vous ne comprenez pas. Ensuite, on va voir ensemble la définition de ces mots.

Extrait : Séance de compréhension en lecture d'un texte narratif.

Cette image et cet extrait montrent qu'au commencement de cet épisode, l'enseignante occupe une place importante. C'est elle qui présente aux élèves, les objectifs visés pour cette séance. Elle est placée au centre du groupe pour pouvoir accompagner les élèves dans les meilleures conditions. Les élèves sont réunis autour d'elle. De plus, l'élève à besoins éducatifs particuliers est inclus dans le collectif. Il n'est pas mis à l'écart. Tous les élèves sont placés dans une situation d'apprentissage et ce dans un contexte donné. L'enseignante confère dans cet épisode, la tâche à réaliser aux élèves lors de la lecture collective à suivre. Il y a une mise en situation des élèves à entrer en apprentissage.

Après l'étayage de la procédure à suivre pour réaliser la tâche mentionnée, l'enseignante interroge l'ensemble des élèves sur leur compréhension de celle-ci. Leur réponse ne va que faciliter le passage à l'étape suivante.

Enseignante : « Est-ce que c'est bon pour tout le monde ? »

Elèves : « Oui. »

Extrait : Séance de compréhension en lecture d'un texte narratif.

Grâce à cet extrait, nous remarquons que l'étayage de l'enseignant ne sous-tend aucun malentendu. Les élèves ont bien pris connaissance de l'activité à faire. Ils n'ont pas besoin de plus d'explication sur le contenu de la consigne à suivre.

Cette première partie dure 14 secondes : c'est le moment où l'enseignant explicite ses intentions didactiques en présentant la tâche à effectuer, mais aussi comment la faire et où la faire : « Ce qu'on va faire, c'est que je vais lire le texte pour vous. Vous allez prendre votre crayon à papier et vous allez souligner les mots que vous ne comprenez pas. Ensuite, on va voir ensemble la définition de ces mots. Est-ce que c'est bon pour tout le monde ? ». Pour passer à l'étape suivante, l'enseignante n'hésite pas à questionner le niveau de compréhension des élèves.

Les enjeux didactiques sont clairs. Les élèves identifient parfaitement le travail qui est à faire, en intégrant que l'activité poursuivie provoquera un apprentissage. L'enseignante propose une tâche permettant aux élèves d'apprendre et d'acquérir des savoirs. L'enseignante donne du sens au savoir en le nommant, en le faisant exister dans la classe. Elle définit ses objets d'enseignement et les clarifie auprès des élèves. L'enseignante annonce le fil conducteur de la séance. De cette manière, elle explicite en quelque sorte le but de l'activité de la lecture qui va suivre. L'enseignante précise la tâche, afin que les élèves puissent comprendre les enjeux liés à la tâche, à l'apprentissage et aux savoirs.

Ainsi au travers de cette procédure, l'enseignante fait le choix d'explicitement et d'étayer l'objectif visé pour que les élèves puissent entrer en apprentissage et les raisons pour laquelle ils devront suivre la lecture. Les élèves prennent ainsi conscience de ce qu'ils auront à faire durant cette première phase de la séance programmée.

b) Lecture collective du texte [00 : 15 secondes - 01 : 25 minutes]

C'est à l'enseignante que revient la fonction de la lecture du texte dans son ensemble, premièrement. Elle s'attribue dans ce cas précis le rôle de lecteur. Afin de s'assurer que les élèves comprennent le texte, l'enseignante promulgue aux élèves la tâche de surligner les mots non compréhensibles qu'ils pourront noter au cours de la lecture. De surcroît, cela augmente leur taux d'attention.

Episode 2 : Première lecture collective effectuée par l'enseignante.

Cet épisode, nous informe que la lecture se réalise en collectif. C'est l'enseignante qui se charge à ce moment précis de lire dans son ensemble, le texte narratif proposé. Cette pratique permet de rendre facile et accessible le suivi de la lecture par tous les élèves. Elle leur permet également de surligner au bon moment, les mots de vocabulaire incompréhensibles rendant ainsi, la tâche à portée de mains des élèves. L'enseignante exécute la lecture tandis que les élèves identifient et relèvent les mots nécessitant des précisions, voire une explication. Il y a cette volonté de faire participer les élèves à la lecture.

c) Enonciation, identification et définition des mots difficiles à comprendre par les élèves au niveau du texte [01 : 15 – 03 : 40]

Episode 3 : Identification et définition des mots inconnus se trouvant dans le texte, par les élèves.

Enseignante : Avez-vous des mots que vous ne comprenez pas dans le texte ?

Elève : Stupeur

Enseignante : Oui, alors est-ce que quelqu'un sait, ce que ça veut dire « stupeur » ?

Elève : Non

Enseignante : Alors, il est étonné, d'accord.

Elève à BEP : Moi.

Enseignante : Quel mot, tu n'as pas compris ?

Elève : « Il se demande à lui-même »

Enseignante : « Il se demande à lui-même », c'est-à-dire qu'il parle à lui-même. D'accord, c'est dans ses pensées. C'est bon, tu as compris ? (L'élève répond oui, en faisant le geste par la tête).

Extrait : Séance de compréhension en lecture d'un texte narratif.

L'enseignante commence ce troisième épisode en questionnant les élèves sur les mots inconnus et incompréhensibles de sens qu'ils ont pu identifier au cours de la lecture. Le premier mot est « stupeur ». L'enseignante tente de conférer aux élèves, la responsabilité de trouver le sens de ce mot en questionnant leurs connaissances. Elle a cette volonté que ce soit

aux élèves de construire de nouvelles connaissances en s'appuyant sur des fragments de connaissances qu'ils ont pu acquérir auparavant. Cette situation renvoie à l'acte de la dévolution mis en évidence par Brousseau (2011, Schéma de la théorie des situations didactiques). L'enseignante tente de faire en sorte dans cette situation, de faire assumer aux élèves leur part de responsabilité de l'apprentissage, même si elle ne s'écarte pas vraiment d'eux au niveau de la situation. Cependant, aucun élève ne semble pouvoir définir le mot. L'enseignante résout alors la situation en le définissant avec des mots simples et compréhensibles par les élèves.

Elève : Pantin

Enseignante : C'est quoi un pantin, d'après vous ? Est-ce que vous connaissez l'histoire de Pinocchio ? Vous avez déjà vu le dessin animé ?

Elève à BEP : Un pantin, c'est un objet avec qui on peut bouger avec les doigts.

Enseignante : Oui, c'est ça, avec des fils. Oui, c'est ça et il est en bois. Vous avez déjà vu Pinocchio ?

Elèves : Oui

Enseignante : Et ben, c'est ça un pantin. Là, c'est l'histoire de Pinocchio, d'accord. Et le papa de Pinocchio, c'est Gepetto et c'est lui qui a fabriqué Pinocchio.

Elève à BEP : Quand il ment son nez grandi.

Enseignante : C'est ça, quand il ment son nez grandi. Mais est-ce que là, il a menti ?

Elève à BEP : Non.

Enseignante : Non pas encore. Mais son nez a déjà commencé à grandir.

Extrait : Séance de compréhension en lecture d'un texte narratif.

Pour les mots suivants, il y a toujours cette pratique de questionner les autres élèves sur leur connaissance du mot. L'enseignante invite les élèves à réfléchir sur le sens du mot. Elle essaye de les faire discuter sur la définition du mot relevé. Elle tente d'amener les élèves à construire la signification du mot. Avec cet extrait ci-dessus, nous pouvons le remarquer avec le mot « pantin » identifiés par l'élève à besoins éducatifs particuliers. L'enseignante va tenter de faire réfléchir l'élève à BEP sur ce mot en le questionnant sur ces connaissances antérieures. Il va s'autoquestionner. Grâce à cette méthode, il va arriver à produire de nouvelles connaissances en définissant lui-même le sens du mot qu'il a identifié préalablement. L'enseignante, en faisant référence à l'histoire de Pinocchio, non seulement va aider l'élève à BEP à construire des connaissances, mais également, va commencer à tisser le lien entre cette histoire et l'histoire du texte lu, de façon à rendre davantage compréhensible la chronologie de l'histoire. Elle va partir des connaissances que les élèves ont de l'histoire de Pinocchio, pour leur faire comprendre l'histoire lue. En outre, elle décontextualise le contexte du texte lu, afin que les élèves puissent mémoriser par le biais de l'acte d'institutionnaliser, la signification du mot « pantin ». C'est-à-dire qu'elle fait référence au contexte de l'histoire de Pinocchio pour construire une connaissance dépendante au contexte de l'histoire de Gepetto.



Photographie de l'épisode 3, séance autour d'une compréhension en lecture d'un texte narratif, temps du film : 02 : 14 minutes

Au cours de cet épisode, les élèves sont placés en contexte où les connaissances se construisent de manière dépendante à la situation. L'enseignante accompagne les élèves en leur conférant une aide ponctuelle et parfois personnalisée, notamment pour l'élève à BEP. C'est ce que nous pouvons remarquer grâce à au premier extrait de cet épisode. L'enseignante explicite davantage le mot incompris par l'élève à BEP, tout en faisant une rétraction sur sa compréhension. L'élève à BEP est très à l'aise et impliqué dans la situation d'apprentissage. Il lève souvent le doigt, pour expliciter ses réponses et ses compréhensions à propos des questions souvent posées par l'enseignante. Grâce à l'identification et au décodage de ces mots jusqu'à lors inconnus, les élèves de la classe vont acquérir de nouvelles connaissances. Avec l'aide de l'enseignante, ils vont améliorer progressivement leur compréhension vis-à-vis du texte lu.

Enseignante : Vous avez tout compris alors ? C'est bon pour tout le monde ? Important de les questionner pour passer à l'étape suivante.

Extrait : Séance de compréhension en lecture d'un texte narratif.

Au cours de cet épisode, l'enseignante n'hésite pas à insister sur les mots inconnus en demandant à chaque occasion aux élèves d'énumérer les mots qu'ils ne comprennent pas. A la fin de cette phase, elle les questionne une dernière fois, pour marquer la rupture entre cette tâche et la tâche suivante qui suit.

Lors de cette phase dont la durée est de 2 :25 minutes, l'enseignante reprend un par un, la signification des mots inconnus identifiés par les élèves. Elle va expliciter leurs sens en faisant si nécessaire, appel à des connaissances antérieures pour étayer et expliquer davantage les mots. C'est ce que nous remarquons pour le mot « pantin ». Elle fait explicitement référence à l'histoire de Pinocchio pour expliquer le sens du mot, et étayer des informations en lien avec la tâche et l'activité. Puisqu'en effet, le texte lu est axé sur le début de l'histoire de Pinocchio. Ainsi, l'enseignante a recours à cette histoire pour contextualiser la situation et le contexte de l'histoire. Mais aussi pour tisser les liens avec les textes narratifs à venir traitant de cette histoire.

En définissant oralement les mots inconnus par les élèves, l'enseignante accroît leur lexique, où l'ensemble des élèves pourra transférer leur sens sur un tout autre objet, d'une toute autre lecture. Ils pourront alors facilement reconnaître ces mots au cours d'une autre compréhension en lecture d'un texte narratif. A ce niveau, nous pouvons constater que l'enseignante aide les élèves à améliorer leur compétence linguistique, sémantique, mais également, leur connaissance sur la langue et sur le monde.

d) Travail collectif autour d'un questionnaire pour mieux assimiler les idées principales du texte [03 : 40 – 04 : 38]

Episode 4 : Travail collectif sur des questions de compréhension traitant du texte

Au départ de ce quatrième épisode, l'enseignante explicite aux élèves la tâche qui les attend. Elle fait découvrir aux élèves que le travail se tiendra encore en collectif. Ils devront répondre à des questions de compréhension au sujet du texte, pour avoir une meilleure compréhension.

<p>Enseignante : On va voir ensemble les questions pour mieux comprendre le texte, et ensuite, je vais deux ou trois d'entre vous pour faire la lecture pour les autres.</p>

Extrait : Séance de compréhension en lecture d'un texte narratif.



Photographie de l'épisode 4, séance autour d'une compréhension en lecture d'un texte narratif, temps du film : 04 : 09 minutes

Ainsi, pour réaliser la tâche, l'enseignante va lire les questions et ce sera aux élèves de restituer leurs réponses oralement. Au niveau de cette situation, l'enseignante ne va pas dire aux élèves les connaissances qu'elle veut qu'ils acquièrent. Ce n'est pas son rôle d'enseignant. Elle va les amener grâce aux questions posées, à produire la réponse attendue. Les élèves vont construire leurs connaissances et ceci par la responsabilité de leur travail que l'enseignante vont leur conférer, même s'il s'agit d'une activité guidée. L'enseignant a recours à cette pratique de façon à pouvoir aider les élèves à chaque étape, en revenant si besoin sur leur réponse. Les élèves commencent à résoudre et répondre aux questions, sans forcément être en autonomie totale. Au cours de cette tâche, l'enseignante favorise la verbalisation orale pour permettre aux élèves de réfléchir afin de pouvoir restituer les idées principales du texte.

Avant le démarrage de l'activité, l'enseignante explicite la tâche à réaliser c'est-à-dire faire référence à des questions de compréhension pour mieux appréhender la logique du texte. Au niveau de sa posture, Elle va accompagner ponctuellement tous les élèves au cours de ce travail en collectif, en mobilisant une rétroaction régulière pour permettre aux élèves de répondre aux questions posées.

Ce que nous retenons durant ce temps de travail collectif, est que l'enseignante n'hésite pas à interroger les élèves de façon à en savoir sur leur compréhension, leur raisonnement, tout en les amenant progressivement à avoir un regard critique et réflexif sur le texte. Pour cela, l'enseignante insistera sur la verbalisation des idées retenues par l'ensemble des élèves. Seul,

l'intervention de l'enseignante peut permettre de rendre explicite les passages implicites en définissant ces passages avec les propres mots des élèves. Grâce à cette intervention et la verbalisation, les élèves pourront identifier les idées principales et les synthétiser pour comprendre globalement la lecture, ce qui rejoint une des habiletés recourues pour comprendre. L'enseignante initie les élèves au processus d'identification de l'idée principale nécessaire à la compréhension du texte.

Concernant l'élève à BEP, il est inclus dans le collectif du groupe, mais bénéficie de surcroît d'une aide personnalisée. L'enseignante va le solliciter plus que les autres élèves pour s'assurer que la manière de procéder permet à l'élève de comprendre les idées du texte. Mais aussi, pour l'accompagner et lui permettre d'entrer dans une posture réflexive par l'action de lui faire énoncer ses réponses.

Episode 5 : Deuxième lecture du texte de manière individuelle

Au cours de cet épisode, plusieurs élèves ont été désignés pour effectuer chacun à tour de rôle, la lecture du texte. L'élève à besoins éducatifs particuliers est toujours impliqué dans son rôle d'élève et se tient volontaire pour réaliser cette tâche. L'enseignante au cours de ces lectures se tient toujours auprès de lui pour veiller à sa prononciation et si besoin l'aider à reprendre la lecture lors des moments difficiles.

e) Résumé pour conduire à l'institutionnalisation des savoirs contenant le texte lu [11 : 20 – 17 : 19]

Episode 6 : Acheminement de la séance par utilisation de l'outil « résumé », de façon à induire la compréhension des savoirs.

L'enseignante commence cet épisode par poser une question aux élèves. Elle leur demande de résumer l'histoire lue. Une façon de faire discuter encore une fois les élèves sur le texte, de façon à améliorer leur compréhension.

Enseignante : Qui veut bien me résumer notre histoire ?
--

Extrait : Séance de compréhension en lecture d'un texte narratif.



Photographie de l'épisode 6, séance autour d'une compréhension en lecture d'un texte narratif, temps du film : 11 : 21 minutes

Avec cette nouvelle photographie présentée ci-dessous, nous remarquons que l'enseignante n'est pas isolée de la situation d'apprentissage. Elle y participe et ne s'écarte pas à ce temps où les connaissances des élèves à propos du texte vont se transformer par des savoirs via le processus d'institutionnalisation. L'enseignante attend des élèves qu'ils énumèrent les idées qu'ils ont retenues. Ainsi, ils vont petit à petit construire de nouvelles connaissances. Que ce soit l'élève à BEP ou les autres élèves, ils vont tous entrer dans une posture réflexive. Ils vont faire un retour d'action sur ce qu'ils ont pu retenir pendant la lecture et la partie collective où ils ont grâce à des questions de compréhension, identifiés les idées principales du texte. Pour cela, l'enseignante va les aider en leur posant des questions, les permettant ainsi de produire les bonnes réponses. Il s'agit d'une façon de les mettre sur a bonne voie. Nous le remarquons grâce à cet extrait présenté ci-dessous.

Enseignante : C'est l'histoire de quoi, de qui ?

Elève : C'est l'histoire de Pinocchio.

Enseignante : Oui, c'est l'histoire de Pinocchio, mais avant Pinocchio, il y a qui ?

Elève : Gepetto

Enseignante : Oui. Donc, c'est l'histoire de Gepetto. Qu'est-ce qu'il fait Gepetto ?

Elève : Il fabrique un pantin.

Extrait : Séance de compréhension en lecture d'un texte narratif.

A la suite de ces énumérations de réponse par les élèves, l'enseignante se sert de ces connaissances pour passer au temps d'institutionnalisation. L'institutionnalisation permet aux élèves de comprendre. Elle les questionne sur leurs connaissances antérieures pour les amener à mémoriser les nouveaux savoirs découverts à travers cette lecture. Il y a cet étayage d'informations qui ne pourra que les aider. De plus, elle est nécessaire pour tisser et lier les connaissances antérieures aux nouveaux apprentissages (Bucheton et Soulé, 2009). En effet, elle a recours à ce moment puisque pour améliorer la compréhension de l'élève à BEP et des autres élèves vis-à-vis du texte, qui semblent manquer d'explications et de précisions.

Elève à BEP : Pourquoi dans le film, ça n'a pas fait ça ?

Enseignante : Oui, dans le dessin animé ? Tu as vu le dessin animé ?

Elève à BEP : Le dessin animé ?

Enseignante : Pinocchio.

Elève à BEP : Euh...oui.

Enseignante : Alors qui a déjà vu le dessin animé de Pinocchio ? Alors là, on est au début de l'histoire, mais qu'est-ce qu'il se passe ensuite ? Vous savez ce qu'il se passe ? Est-ce que vous voulez bien me le raconter ce qui va se passer après cet épisode ? Oui.

Elève : Après il va grandir.

Enseignante : Oui. Et ensuite, qu'est-ce qu'il va se passer ? Oui.

Elève : Il va travailler.

Enseignante : Il va travailler, et après ?

Elève à BEP : Il va aller dans une école ?

Enseignante : Il va aller à l'école ?

Elève : Non.

Elève à BEP : Oui, il va aller à l'école, j'ai vu ça.

Enseignante : Pinocchio ?

Elève à BEP : Oui.

Enseignante : Dans ton histoire, il va aller à l'école. Et après qu'est-ce qu'il fait ?

Elève à BEP : Euh...je crois...je me souviens plus.

Enseignante : Tu ne te souviens plus ?

Elève : Il va se marier.

Enseignante : Il va se marier Pinocchio ? Est-ce que tu as vraiment vu le film ?

Elève : Non.

Enseignante : Ben, il ne faut pas inventer. Il y a un moment, il va se retrouver dans une situation compliquée.

Elève : Il va mentir tout le temps.

Enseignante : Ha, il va mentir. Et qu'est-ce qu'il se passe quand il ment ?

Elève : Son nez va grandir.

Enseignante : Son nez grandit. Très bien.

Extrait : Séance de compréhension en lecture d'un texte narratif.

Avec ce nouvel extrait, nous remarquons que pour transformer les connaissances des élèves sur le texte en savoirs, l'enseignante va s'appuyer sur une décontextualisation de la situation. Ce qui va permettre aux élèves de mieux acquérir et mémoriser ces nouveaux savoirs. En effet, elle va sortir de la situation, en essayant de mobiliser les connaissances

antérieures soit l'histoire de Pinocchio, pour que celle de Gepetto puisse être comprise et mémorisée par l'ensemble des élèves. Ainsi, il y aura existence de savoirs décontextualisés. L'enseignante va à nouveau s'éloigner du texte pour arriver à faire comprendre davantage l'histoire de Gepetto. C'est à l'enseignant que revient la responsabilité, avec plus ou moins l'aide des élèves, de transformer les connaissances en savoirs. Elle va pendant ce retour aux connaissances antérieures, les aider en cas d'erreur à corriger ces connaissances et ainsi, à les transformer en savoirs.

Elève à BEP : C'est la fée qui l'a rendu vivante ?

Enseignante : Tu penses que c'est la fée qui l'a rendu vivante ? Vous les autres vous en pensez quoi ? Comment ç se fait que Pinocchio est rendu vivant ? Oui.

Elève : Parce que c'est un conte.

Enseignante : Oui, c'est un conte. On avait travaillé sur un conte nous aussi. Est-ce que vous vous souvenez ? On avait travaillé sur quoi ? Vous vous ne souvenez pas ? Alors je vous avais expliqué qu'un conte, souvent dans les contes, on rend vivant des choses qui ne sont pas vivantes, ou on fait parler des choses qui ne parlent pas. Alors, on avait travaillé avec un groupe sur Alice aux pays des merveilles, vous connaissez ? Un moment donné, elle rencontre un lapin qui parle. Mais est-ce que un lapin parle ?

Elèves : Non.

Enseignante : Et ben, l'histoire de Pinocchio, c'est la même chose. Normalement, un pantin en bois ne parle pas, vous êtes d'accord avec moi ? Mais dans un conte, les objets qui ne parlent pas peuvent parler parce que c'est un conte. Dans un conte, on donne vie aux objets qui ne parlent pas.

Extrait : Séance de compréhension en lecture d'un texte narratif.

Cet autre extrait, nous informe que pour faire comprendre, lors du moment d'institutionnalisation la finalité du texte suite à une réponse posée par l'élève à besoins éducatifs particuliers, l'enseignante n'hésite pas encore une fois à décontextualiser l'histoire de Gepetto en faisant référence à celle d'Alice aux pays des merveilles, afin de faire prendre conscience aux élèves qu'il s'agissait d'un conte et non d'une histoire réelle. C'est pourquoi, certains objets peuvent prendre vie. L'enseignante répond aux questions que se posent les élèves, en faisant toujours référence à leurs connaissances antérieures pour marquer une rupture entre elles en les transformant progressivement en savoirs. Par la même occasion, au cours de cet épisode et pour conclure la séance, l'enseignante tisse les liens avec les séances à venir en interrogeant les élèves sur la suite qu'ils connaissent de l'histoire de Pinocchio.

Le recours à l'utilisation du résumé est nécessaire pour faire un état de lieux collectif et organiser les idées et la compréhension des élèves par rapport au texte. Ainsi, pour les aider à résumer et à faire une synthèse de l'histoire pour passer à la situation d'apprentissage, l'enseignante va leur poser des réponses auxquels tous les élèves vont tenter de répondre. Cette étape correspond au temps d'institutionnalisation. Il y a recours à une formalisation

orale de ce qui doit être appris pour arriver à une conclusion commune partagée (DEGESCO, 2016).

Ainsi, avant de clôturer la séance vient le temps d'institutionnaliser les idées retenues au travers du texte lu. Il s'agit « du passage du réussir au comprendre [...] (J. Bernardin, 2016). En effet, l'enseignante explicite les apprentissages réalisés au cours des moments d'institutionnalisation. Il est important de faire prendre conscience aux élèves que la verbalisation au sein du contexte de la classe, leur permet de rendre compte des connaissances qui deviendront des savoirs, et ceci, en insistant sur l'étayage de leurs réponses. C'est pourquoi l'enseignante préconise la verbalisation, c'est-à-dire l'explicitation par les élèves de ce qu'ils retiennent de la lecture (Rayou, 2018). Les élèves mettent en mots et raisonnent ce qu'ils ont retenus de l'histoire. Ils arrivent à expliquer suivant leurs propres mots, les informations essentielles retenues, nécessaires pour qu'ils puissent prendre conscience de ce qu'ils ont entendu oralement depuis le début de la séance. Ils vont avec l'aide de l'enseignante construire les savoirs à retenir.

L'institutionnalisation finale peut se faire puisque dès le début, la situation d'activité proposée aux élèves a été explicitée. Le but, l'objectif final visé a été expliqué au début et au cours de l'activité. Les élèves avaient au fur et à mesure de l'avancée de la séance, accès aux informations leur permettant de comprendre et d'acquérir les informations et les savoirs qui pourraient par la suite être institutionnalisés.

Ce qui est soulevé est le moment où l'enseignante va utiliser la décontextualisation de certains savoirs de la situation en se référant à des exemples pour que ceux-ci soient compris par les élèves, notamment au niveau de la compréhension de rendre vivant un objet. L'enseignante fera référence à une autre situation pour expliciter aux élèves l'action de rendre les objets vivants. Elle va accompagner les élèves à construire des connaissances à partir de la situation.

4.5 Bilan de la pratique filmée

Résumé de ces divers épisodes du jeu didactique

La séance autour de la compréhension en lecture d'un texte narratif a commencé par l'explicitation et l'étayage des objectifs de la tâche à réaliser au cours de la première lecture. L'enseignante a mobilisé tout au long de la séance des gestes professionnels explicites pour rendre accessible les différents temps qui ont marqué cette séquence d'apprentissage. Elle a mobilisé une posture d'accompagnement (Bucheton et Soulé, 2009), pour apporter une aide ponctuelle et guidée aux élèves. Au fil de la séance, elle a amené tous les élèves et en particulier l'élève à besoins éducatifs particuliers à construire de nouvelles connaissances dépendantes de la situation posée, et ce de manière collective. En effet, l'enseignante a tenté de faire prendre conscience aux élèves, la responsabilité du travail produit, même si elle était tout au long de la séance, positionnée à leurs côtés. Elle a eu cette volonté de les faire discuter sur le texte, au travers de questions de compréhension. Elle a tout fait pour qu'ils puissent

arriver à produire de nouvelles connaissances, à leur faire comprendre lors de l'acte de l'institutionnalisation, de façon à les transformer par une formulation voire une décontextualisation, en savoirs. L'enseignante s'est appuyée sur la mobilisation des connaissances antérieures des élèves en les mettant en posture réflexive afin d'appuyer les nouveaux savoirs et ainsi marquer l'apprentissage et la compréhension des élèves vis-à-vis du texte lu.

Ainsi, grâce à l'analyse de cette séance filmée, nous constatons une multitude d'actions et de gestes professionnels mis en place par l'enseignante pour amener tous les élèves à lire, comprendre, verbaliser et participer à la lecture compréhension d'un texte narratif. Nous avons pu observer les divers temps d'enseignement qu'utilise l'enseignante pour rendre accessible et explicite les connaissances qu'elle souhaite faire acquérir à tous les élèves de sa classe. En effet, l'enseignante cherche à ce que l'élève à besoins éducatifs particuliers, mais aussi tous les autres élèves, aient une compréhension fine du texte à la fin de la séance, c'est-à-dire des idées indispensables, importantes et nécessaires pour comprendre le texte du jour. Elle va tenter d'améliorer au cours de cette séance leurs compétences compréhensives en les plaçant devant des procédures qu'ils devront utiliser tels que le couple déchiffrage/sens des mots inconnus et un ensemble d'idées principales pour pouvoir comprendre le sens du texte. Elle va essayer de faire prendre conscience aux élèves que la mobilisation de ces techniques ne fera qu'influencer favorablement leur compréhension.

Ce que l'analyse de cette séance enregistrée nous apprend de plus, est qu'outre l'étayage des consignes et des objectifs visés, l'enseignante doit apporter aux élèves tout au long de la séance une aide ponctuelle. Elle doit les guider dans la tâche et centrer leur réflexion. Elle devra notamment les pousser à verbaliser leur raisonnement de façon à ce qu'ils prennent conscience qu'au sein de la classe, le langage est le moyen indispensable pour construire des connaissances, d'où la nécessité d'insister sur l'explicitation de leurs réponses pour pouvoir apporter des arguments et rebondir sur les moments d'intervention.

Tout cela, n'est qu'une partie de la mise en place d'un enseignement explicite puisque l'enseignante doit également, placer les élèves dans un contexte précis, où ils vont découvrir des connaissances dépendantes de la situation mais où petit à petit, ces connaissances se vont se transformer en savoirs lors des temps d'institutionnalisation. C'est ce qui sans doute, caractérise la manière d'enseigner explicitement. Ainsi, les savoirs vont passer par des formulations ou une décontextualisation qui va permettre aux élèves de mieux comprendre ce que l'enseignante cherche à leur faire acquérir (cf. schéma de la théorie des situations didactiques de Brousseau, 2011, cité dans la préface du dossier regroupant les articles sur la question de l'explicitation du Centre Alain-Savary, 2016). La finalité est de comprendre l'histoire mais aussi de savoir qu'il s'agit d'un conte et pas d'une histoire vraie. Pour cela, l'enseignante décontextualise ce savoir en faisant référence à des connaissances antérieures. Elle va ainsi les amener à sortir du contexte de l'histoire de Pinocchio, de façon à faire prendre conscience à ses élèves qu'il s'agit d'une histoire fictive, tirée d'un conte. Pour ce faire, elle fera référence à l'histoire d'Alice aux pays des Merveilles (mise en réseau). Il est nécessaire à l'enseignante de pratiquer cette démarche afin de faire prendre connaissance aux

élèves de la finalité de la lecture du texte. Ici, l'enseignante va construire de nouveaux savoirs en ayant un retour sur des connaissances antérieures.

Au niveau de la réaction de l'élève à besoins éducatifs particuliers, nous pouvons remarquer qu'il est très réceptif à ce genre de méthode d'enseignement. Il est très impliqué et réagit ponctuellement en posant des questions. Il est inclus dans le collectif, tout en bénéficiant d'une différenciation pédagogique dans la posture et l'attitude de l'enseignante qui va le solliciter énormément pour qu'il puisse justifier et donner ses réponses, ce qui l'amène à acquérir des connaissances, à entrer en apprentissage et parfois en posture réflexive puisque l'enseignant l'amène, lui et ses camarades, à discuter à tour de rôle, des idées principales du texte.

5. Discussions

Grâce à cet objet d'étude, nous avons pu procéder au cheminement de notre réflexion. Nous sommes partis du constat que des acteurs de l'école (tels que les enseignants spécialisés en Ulis, les enseignants ordinaires, les enseignants référents, les AESH, etc...), travaillaient ensemble, en partenariat pour faciliter l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire, et ainsi garantissaient la réussite scolaire de ces élèves. Nous nous sommes donc penchés sur les différentes ressources que ces acteurs mettaient en place pour rendre accessible les enseignements aux élèves. Après de nombreuses lectures, nous nous sommes fixés sur le rôle des enseignants spécialisés en Ulis et les enseignants ordinaires de façon à clarifier leurs fonctions, leurs postures et leurs gestes professionnels qu'ils mobilisent pour rendre favorable l'apprentissage et la compréhension en lecture des élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire.

Ainsi, suite à la réalisation de l'analyse de nos données recueillies sur le terrain, nous pourrions alors à présent, discuter de la validité ou non des hypothèses élaborées à partir de la question de recherche. Pour cela, nous nous appuyerons bien évidemment sur nos analyses, sur les déclarations, les observations et la pratique filmée qui ont été menés en faveur ou non de nos hypothèses de départ. De surcroît, la discussion pourrait nous conduire à privilégier de nouvelles pistes et proposer des perspectives en termes de recherches.

5.1 Retour sur les résultats obtenus

5.1.1 Le travail collaboratif entre enseignants spécialisés et enseignants ordinaires pour une inclusion efficace

En nous appuyant sur les données récoltées, et plus précisément en référence aux entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants spécialisés en Ulis, nous pouvons affirmer qu'il existe dans les pratiques déclarées, un travail collaboratif entre les enseignants spécialisés en Ulis et les enseignants des classes ordinaires. Cette collaboration se traduit le plus souvent par une discussion pédagogique en amont, autour des contenus d'enseignements,

des compétences à travailler ou encore des compétences des élèves. Les enseignants emploient cette pratique pour assurer aux élèves à besoins éducatifs particuliers, un accès facilité aux savoirs. Ils vont travailler ensemble et s'accorder sur leurs responsabilités éducatives, dans le but de favoriser la progression des élèves vis-à-vis des apprentissages qui leur seront conférés. Les enseignants partagent entre eux, les apprentissages qui doivent être réalisés et comment les réaliser. Il n'y a pas l'instauration de moments formels sous forme de réunions programmées, de rendez-vous professionnels afin de travailler ensemble vers un but commun. Ils vont s'orienter davantage vers des moments informels, c'est-à-dire au cours d'une pause ou d'une récréation, où les enseignants vont échanger sur un sujet commun, un but visé qui correspond à rendre la compréhension de l'enseignement accessible par les élèves à besoins éducatifs particuliers. A travers cette discussion pédagogique, ils vont déterminer ensemble les enseignements adaptés aux besoins et difficultés de chaque élève. L'enseignant spécialisé en Ulis est identifié comme étant la personne ressource qui en sait davantage sur ces élèves. Dans les missions comme dans les faits, c'est à lui de conseiller et d'aider l'enseignant ordinaire pour l'accueil des élèves à BEP en classe ordinaire. Pour l'enseignant ordinaire, ces échanges sont nécessaires pour qu'il puisse réinvestir au sein de sa classe, les décisions prises avec l'aide de l'enseignant spécialisé en Ulis. Cette discussion pédagogique se traduit par un travail en commun « à la poursuite d'un but en commun et d'un projet en commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves » (Marcel, Dupriez et Périsset Bagnoud, 2007, cités par Benoît et Angelucci, 2001). L'enseignant spécialisé en Ulis et l'enseignant ordinaire vont fréquemment interagir ensemble de façon à construire les enseignements qu'ils vont réaliser chacun de leur côté et dans leur classe respective. Ils vont entreprendre cette collaboration tout au long de la scolarité des élèves en ayant recours à des échanges en amont ou en aval des enseignements proposés aux élèves. Il y a ce suivi qui permet de se rendre compte de l'efficacité des enseignements de chacun. Instaurer un travail collaboratif entre les enseignants est pertinent au niveau didactique puisque celui-ci rend compte des pratiques pédagogiques à suivre pour inclure les élèves à besoins éducatifs en dispositif Ulis ou en classe ordinaire. En revanche, la mise en place de ce travail ne paraît pas toujours facile. Des dilemmes de métier peuvent apparaître (Thomazet et Mérini, 2014) et entraîner des controverses. Le premier dilemme concerne deux domaines d'actions : le choix entre jouer ou travailler. Certains enseignants préfèrent rester dans une situation plus conforme à la forme scolaire, alors que d'autres préfèrent en sortir. Il s'agit d'un des dilemmes majeurs au niveau didactique. D'un côté, nous avons des enseignants qui choisissent de rester sur un travail systématisé axé sur les tâches scolaires et de l'autre côté sur le jeu, où les élèves créent des situations ludiques et motivantes. Le deuxième dilemme s'inscrit dans la manière d'aider directement ou indirectement les élèves. Aider directement ou indirectement les élèves, signifie soit les aider directement en pilotant la réponse et en leur soufflant la bonne réponse ou les aider indirectement en essayant de déconstruire un élément de la situation pour qu'ils arrivent à comprendre. Dans les deux positions, il s'agit d'apporter une aide personnalisée aux élèves. Enfin, le troisième dilemme concerne la façon des enseignants à agir, c'est-à-dire à davantage se centrer sur les élèves ou sur les savoirs. Deux styles d'enseignants : d'un côté, ceux qui sont orientés vers la réussite de tous les élèves et le développement global de ceux-ci que sur les savoirs. Ils se distancient des programmes et des compétences attendues, pour se préoccuper du bien-être, du plaisir d'apprendre des élèves et de l'utilisation des savoirs

scolaires auxquels les élèves pourront se servir en dehors de l'école (sens des apprentissages). De l'autre côté, nous avons les enseignants qui sont fidèles aux programmes et centrés sur les savoirs à acquérir. Ces enseignants conçoivent des aides qui devront être rapidement abandonnées pour ne pas fausser la situation d'apprentissage. Travailler dans un espace de collaboration, n'est pas chose aisée, des identités professionnelles et des manières d'agir peuvent se confronter. Il est alors indispensable de dépasser ces dilemmes pour trouver et décider des meilleures stratégies afin de garantir l'apprentissage des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Pour tout enseignement, les enseignants spécialisés et les enseignants ordinaires doivent mettre en place un travail collaboratif pour dans un premier temps, identifier le profil - les compétences - les difficultés et les besoins des élèves dans l'unique but dans un second temps, rendre intelligible les enseignements et les apprentissages pour eux. Ils vont travailler ensemble pour clarifier les aspects pédagogiques et déterminer la démarche à suivre pour expliciter comme il le convient, les enseignements. Ainsi, que ce soit pour l'enseignement de la lecture compréhension, de l'écriture, des mathématiques, il est nécessaire de faire appel à un travail collaboratif entre enseignants spécialisés en Ulis et enseignants ordinaires.

Nous sommes donc en mesure de valider notre première hypothèse :

Hypothèse 1: L'enseignement de la compréhension en lecture aux élèves à besoins éducatifs particuliers – en faisant appel à l'explicite – nécessite un travail collaboratif de la part de l'enseignant ordinaire et de l'enseignant spécialisé en Ulis.

La pratique collaborative entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé en Ulis, engendra forcément une inclusion efficace. Efficace, dans la mesure où la pratique collaborative conduit à une réponse positive au niveau des performances scolaires et du degré d'atteinte des objectifs visés décidés en lien avec le projet personnalisé de scolarisation (PPS) et le profil des élèves à besoins éducatifs particuliers (Bouchard et Plante, 2002, cités par Bataille et Midelet (2018) et par Demeuse, Derobertmeasure et Dehon, 2009). L'efficacité du travail collaboratif et par voie de conséquence, de l'inclusion, peut-être corrélée avec l'efficience. Ce sont des indicateurs de qualité en éducation. Il faut arriver à trouver le juste milieu entre efficacité et efficience pour faire progresser les élèves et non les faire régresser au niveau des apprentissages. Concernant le travail collaboratif, il ne peut être efficace et efficient que dans le cas où le travail en collectif ne conduit pas à multiplier les rencontres, en prenant davantage en compte l'activité que le souci des besoins et de l'apprentissage des élèves. Il est nécessaire de veiller à ce que la pratique collaborative ne prime pas sur les élèves. Au niveau de l'inclusion, les enseignants auront en charge de produire avec les mêmes ressources, les meilleurs résultats et performances des élèves sur le long terme. C'est une manière de considérer le lien de conformité entre efficacité (le degré d'atteinte des objectifs visés) et efficience (l'économie des ressources réalisées). Ils auront pour responsabilité d'utiliser les mêmes critères d'enseignement et les mêmes aménagements dans la durée pour rendre compte des évolutions des élèves. Il est nécessaire d'arriver à augmenter le degré d'atteinte des objectifs visés sans altérer l'efficacité pour atteindre les intentions didactiques

visées et sans pour autant accroître les moyens pour y parvenir (Bouchard et Plante, 2002 cités par Demeuse, Derobertmeasure et Dehon, 2009).

La mise en place du travail collaboratif est nécessaire pour assurer l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers et leur réussite scolaire en milieu ordinaire. Cependant, il ne s'agit pas d'un travail aisé. Il est nécessaire de former les enseignants sur la question des pratiques collaboratives et des tensions que cela peut engendrer. En s'appuyant sur des extraits des nouvelles maquettes de formation⁴⁵ des enseignants ordinaires et spécialisés à partir de l'an prochain, nous remarquons que la formation destinée aux étudiants et fonctionnaires stagiaires pressent à développer chez eux, les compétences nécessaires pour coopérer et travailler en collectif au sein d'une équipe pluridisciplinaire et dans un espace d'intermétier. Cependant, la maquette ne rend pas compte s'ils seront formés aux tensions qui pourront poser problème au sein de l'espace de collaboration. Il est indispensable pour les étudiants et les fonctionnaires stagiaires d'avoir connaissance des tensions que peuvent apparaître lors du travail en collectif, notamment en termes de tension d'expertise et de partage (Thomazet et Mérini, 2014). L'un des membres du collectif ne doit pas se reconnaître comme un expert refusant de partager des conseils avec les autres collègues partenaires dans la difficulté. Tous membre du collectif, dans un travail en collaboration partage son expertise et ses connaissances. Il n'est pas nécessaire d'entrer en tension par une relation d'égal à égal, par une position de pair, ou formelle (cf. tension d'expertise, Thomazet et Mérini, 2014). Dans l'espace de collaboration – espace d'intermétier, les membres du collectif doivent être formés à la diversité des professionnalités pour éviter que ne s'affrontent les identités professionnelles. Ils doivent travailler en équipe sur des projets communs, s'aider mutuellement et partager des conseils, des responsabilités éducatives dans le processus d'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers.

5.1.2 Les gestes professionnels des enseignants ordinaires et des enseignants spécialisés en Ulis.

Les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés en Ulis mobilisent des gestes professionnels dans l'unique but de rendre accessibles les savoirs aux élèves. Ils font référence à ces gestes afin d'assurer l'accessibilité pédagogique des élèves. Au niveau de l'école inclusive, les enseignants font le plus souvent appel, aux gestes d'étayage pour cibler les apprentissages et aider les élèves à comprendre l'enseignement des savoirs (Bucheton et Soulé, 2009). Ils vont mobiliser ces gestes pour soutenir les élèves au niveau de la réalisation des tâches scolaires. Il s'agit d'une des préoccupations centrales de l'activité de l'enseignant (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), cités par Bucheton et Soulé, 2009)). Pour l'enseignement de la compréhension en lecture, les enseignants spécialisés en Ulis et les enseignants ordinaires font référence à ces gestes, mais également à la différenciation pédagogique et à un enseignement explicite afin que les élèves à besoins éducatifs particuliers puissent avoir accès à la compréhension de la lecture.

⁴⁵ Extraits du BO n°2 du 14 janvier 2021 : Étudiants ou fonctionnaires stagiaires se destinant aux métiers du professorat et de l'éducation concernant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, *Cahier des charges relatif aux contenus de la formation initiale spécifique*.

Nous avons essayé de réfléchir à l'impact de la démarche d'enseigner explicitement sur une population d'élèves. Cette réflexion nous permet de comprendre si cette démarche produit réellement une évolution, une amélioration de la compréhension des élèves en lecture. Etant donné, que cela relève davantage des faits observables, nous ne pouvons savoir si les données recueillies lors des entretiens semi-directifs sont proches de la réalité et nous dévoilent assez d'éléments sur la mise en place de l'enseignement explicite et de l'amélioration des élèves à besoins éducatifs particuliers vis-à-vis de l'enseignement proposé en classe ordinaire. Au vu de la complexité des situations d'enseignement/apprentissage en classe, nous pouvons nous interroger sur la satisfaction des données déclaratives. Elles ne seront satisfaisantes qu'à la seule condition de les croiser avec les données recueillies suite aux pratiques observées et à la pratique filmée en classe ordinaire. La mise en place d'un enseignement pour un élève à BEP, relève de nombreux gestes pédagogiques, il s'avère donc difficile de s'en tenir qu'aux entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants spécialisés en Ulis.

Lorsque nous nous intéressons de plus près aux pratiques observées et à la pratique filmée en classe ordinaire, nous pouvons confirmer, grâce aux recueils de données, que les enseignants spécialisés en Ulis et les enseignants ordinaires se préoccupent de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ils vont mobiliser certains gestes professionnels et postures pour accompagner ces élèves au niveau des apprentissages et l'acquisition des savoirs. Ils vont différencier leur pédagogie vis-à-vis des élèves à BEP, pour permettre l'accessibilité pédagogique par eux, et ce, en s'appuyant sur la démarche d'un enseignement explicite. Les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés en Ulis vont redoubler d'efforts pour expliciter, étayer les apprentissages et structurer les savoirs. Toutes ces actions ont pour finalité, l'amélioration et la progression des élèves. Les enseignants spécialisés en Ulis et les enseignants ordinaires ont le souci de différencier l'accès à la pédagogie et à l'enseignement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. La différenciation pédagogique se traduit souvent par des gestes ou des postures (d'accompagnement, d'enseignement). Les enseignants ont recours à cette pratique pour accueillir des élèves avec leur singularité, au sein de du contexte scolaire. Ils vont accompagner les élèves au cours de l'activité de la lecture pour remédier à leurs incompréhensions et ainsi, pouvoir favoriser leur compréhension. Ils vont rendre visible et lisible les processus implicites qui sous-tendent l'enseignement, en explicitant et étayant la pédagogie pour contrer les malentendus.

De plus en ayant recours à un enseignement explicite, les enseignants spécialisés en Ulis et les enseignants ordinaires différencient leur démarche d'enseignement pour offrir aux élèves à besoins éducatifs particuliers, un cadre d'apprentissage suffisamment souple, explicité et étayé. Ils s'appuient sur ce modèle d'enseignement afin de faire correspondre apprentissage, amélioration et réussite, non seulement pour les élèves à BEP, mais aussi pour les autres élèves présents en classe. La différenciation pédagogique ne s'adresse pas uniquement aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Le recours à l'enseignement explicite est utile pour

tous les élèves. On est sur l'idée d'une conception universelle de l'apprentissage (CUA)⁴⁶ qui permet d'accroître l'apprentissage de tous les élèves. Cette conception universelle de l'apprentissage facilite l'accès des savoirs à tous les élèves (y compris les besoins à éducatifs particuliers). L'enseignement explicite répond aux besoins de tous les élèves et non pas seulement aux besoins particuliers de certains élèves. Cependant lorsque le besoin se fait ressentir, les enseignants peuvent apporter une aide personnalisée aux élèves à BEP, pour étayer davantage les apprentissages. La différenciation pédagogique permet de cibler certaines difficultés spécifiques. Ainsi, l'enseignant étaye et adapte davantage l'enseignement vis-à-vis des besoins individuels des élèves en leur fournissant, le soutien dont ils pourraient avoir besoin. L'enseignement explicite fournit aux élèves, des occasions d'apprentissage adaptées. Cet enseignement offre à l'élève qui en a le plus besoin, une structure encadrée et des consignes claires. En combinant la conception universelle de l'apprentissage et la différenciation pédagogique, les enseignants peuvent répondre parfaitement aux besoins éducatifs de tous les élèves. La CUA permet de planifier l'enseignement en prenant en compte un groupe d'élèves diversifié et la différenciation pédagogique permet de se centrer sur les difficultés spécifiques des élèves.

Avec l'action de différencier la pédagogie, les enseignants spécialisés en Ulis et les enseignants ordinaires amènent progressivement les élèves sur la voie de l'amélioration de leur compréhension en lecture. Au niveau des observations, nous remarquons que les enseignants spécialisés en Ulis conduisent les élèves à automatiser des procédures, des stratégies essentielles à la compréhension d'un texte. Ils ont recours à un courant de l'enseignement explicite, celui de Bissonnette et al (2005) de façon à rendre progressivement les élèves à BEP autonomes au niveau de leur compréhension. En classe ordinaire, il n'y pas le suivi d'une méthode stricte pour assurer la compréhension des élèves. Il s'agit d'une préoccupation de l'enseignant de conscientiser aux élèves les apprentissages afin que ceux-ci comprennent leur finalité. Selon Rayou (2018), cette conscientisation passe par l'explication des élèves aux enseignants. Les élèves vont réaliser par cet acte que leur raisonnement rend activement efficace leurs activités (Rayou, 2018). Outre l'étayage des intentions didactiques, des apprentissages visés, il apporte de déclencher la pensée réflexive des élèves sur ce qu'ils font, comment ils vont faire ou comment ils ont fait. Ce n'est que par cette opération qu'ils pourront transférer sur un tout autre objet ce qui a été acquis et mémorisé. Que ce soit en dispositif Ulis ou en classe ordinaire les enseignants ont ce souci de rendre compréhensible les apprentissages. En s'appuyant sur une posture d'accompagnement, les enseignants vont accompagner et guider les élèves à conscientiser les processus nécessaires à mettre en place, en les aidant à développer leurs capacités réflexives. Cette posture ne permettra que de favoriser l'autonomie des élèves.

Tous les apprentissages réalisés en dispositif Ulis permettent aux élèves d'appréhender l'enseignement en classe ordinaire. Suivant l'explicitation de l'enseignement, les enseignants spécialisés en Ulis vont amener les élèves à BEP à construire de nouveaux savoirs avec des actions ou stratégies telles que le décodage du sens des mots inconnus, le repérage des indices, des substituts qui pourraient favoriser la compréhension des élèves face à la tâche

⁴⁶ CUA in Learning for all (2013). *L'apprentissage pour tous : Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année.*

demandée. Non seulement, il y a construction de nouvelles connaissances, mais également de nouvelles compétences compréhensives telles la compétence syntaxique avec l'accroissement des nouveaux mots identifiés liés au décodage ou encore la compétence liée aux capacités de compréhension du langage oral. Que ce soit en Ulis ou en classe ordinaire, le recours à l'enseignement explicite suscite chez les élèves, une verbalisation, un raisonnement qui ne leur feront que prendre conscience des apprentissages. Cette étape de conscientisation se passe par l'instauration de moments d'institutionnalisation. « C'est le passage du réussir au comprendre, trop souvent éludé, pour dégager le noyau dur de l'activité et en faire un objet de savoir générique que les élèves pourront transférer dans une situation de même nature » (Bernardin, 2016). Ainsi, toutes les compétences retenues de l'enseignement en dispositif en Ulis ne seront que bénéfiques pour la classe ordinaire. En outre, l'enseignant ordinaire met lui aussi en place un enseignement allant du simple ou complexe pour favoriser la progression des élèves en lecture compréhension. En effet, grâce aux données récoltées sur le terrain, les enseignants ont tendance à proposer un enseignement partant du simple vers le plus complexe. C'est ce que nous avons constaté. Cependant, cette approche peut-être discutable. En faisant référence à cette stratégie, les enseignants vont enseigner sous une forme déclarative toutes les procédures auxquelles les élèves devront faire référence pour comprendre la lecture, ce qui peut réduire leur apprentissage « à l'imprégnation, à la mémorisation et à l'attention » (Pelletier, 1999). Souvent cette stratégie ne suffit pas à favoriser l'apprentissage chez les élèves. Dans sa thèse, Pelletier a démontré que l'apprentissage et les résultats des élèves en orthographe sont liés à l'offre pédagogique, notamment que certaines modalités d'enseignement étaient plus favorables à l'apprentissage que d'autres. Dans ses travaux, elle a opposé deux approches d'enseignement :

- L'approche sommative qui consiste à mémoriser un certain nombre de règles, puis à les appliquer dans différents exercices.
- L'approche constructive consistant à placer les élèves en situation de résolution de problème. Cette approche constituerait des conditions favorables à la construction des connaissances.

En opposant ces deux approches, elle a démontré que l'approche constructive permet aux élèves une meilleure compréhension des homophones de /sE/. Avec la position socioconstructiviste, il faut d'abord comprendre pour apprendre. Ce n'est qu'en construisant les connaissances que l'apprenant favorisera son apprentissage. Avec les travaux de Pelletier (1999), nous pouvons nous interroger sur l'approche utilisée par les enseignants observés sur le terrain. Leur stratégie se réfère davantage à l'approche sommative, où l'élève doit mémoriser les procédures nécessaires à la compréhension en lecture et à les appliquer sur une tout autre lecture. Dans la mesure, où l'approche constructive a été démontrée favorablement au niveau de l'apprentissage par Pelletier (1999), nous pouvons questionner cette approche pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette modalité serait-elle plus efficace pour la compréhension et l'apprentissage de ces élèves ? L'approche constructive pourrait permettre aux élèves à besoins éducatifs particuliers d'acquérir des habilités en lecture compréhension, à réutiliser sur d'autres objets. Dans cette perspective, il serait intéressant de faire une recherche sur ce sujet afin de montrer quelle approche favorise davantage l'apprentissage des élèves à besoins éducatifs particuliers en situation de lecture compréhension. Il y a un intérêt certain de placer les élèves face à des situations de résolution de problèmes *a priori* complexes pour les

amener à choisir les procédures qui semblent pour eux adéquates pour comprendre et construire des connaissances.

Pour l'élève observé dans l'analyse séquentielle, nous voyons qu'il se sent à l'aise au fur et à mesure de l'avancée de l'activité. De par l'étayage des objectifs, des apprentissages visés et de la construction, structuration des savoirs à chaque étape, l'enseignant favorise la compréhension de l'élève face au texte narratif étudié. Non seulement, il prend connaissance du texte, de ses idées principales - via une rétrospection de ses connaissances antérieures - mais construit au fur et à mesure les savoirs en les décontextualisant de la situation pour que ceux-ci soit assimilables et mémorisables à long terme par l'élève (Brousseau, 2011). Au niveau de cette situation l'enseignant accompagne l'élève dans son apprentissage, l'aide ponctuellement si besoin en lui conférant un cadre, une atmosphère de confiance où s'établit de nombreuses interactions. Avec cette analyse séquentielle, nous pouvons remarquer que l'enseignant tend à proposer une approche constructive aux élèves pour favoriser leur apprentissage. Il y a ce souci de rendre claire les informations et les procédures, mais également le souci de faire construire aux élèves, les savoirs et ainsi favoriser l'apprentissage et la mémorisation sur le long terme.

Par ces réflexions des acteurs du terrain, des observations et de la pratique filmée, nous pouvons supposer, qu'effectivement, les enseignants spécialisés en Ulis et les enseignants ordinaires mettent en place des gestes professionnels sur la base d'une différenciation pédagogique et d'un enseignement explicite dans l'objectif de permettre aux élèves à besoins éducatifs particuliers de développer progressivement des compétences favorisant l'amélioration de leur compréhension en lecture. Comme le soulignent Bissonnette et al (2005), l'enseignement explicite semble à ce stade de la réflexion, la démarche la plus efficace pour les apprentissages en classe.

En ce sens, nous pouvons donc valider notre deuxième hypothèse :

Hypothèse n°2 : Les gestes professionnels de l'enseignant ordinaire et de l'enseignant spécialisé - s'appuyant sur un enseignement basé sur l'explicite et une différenciation pédagogique - améliorent les compétences compréhensives en lecture des élèves en situation de handicap, lors des séquences d'enseignement/apprentissage en classe ordinaire.

L'enseignement explicite privilégié par les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés en Ulis suscite l'amélioration de la compréhension des élèves. Ils vont construire progressivement les savoirs avec l'aide des enseignants, de l'étayage et de l'explicitation des apprentissages et des procédures à suivre. Dans le cas d'un manque d'étayage ou d'une non énonciation de stratégies ou de procédures à suivre, les élèves à besoins éducatifs particuliers pourraient ne pas résoudre l'activité demandée. Par la même occasion, ils ne pourront pas construire les savoirs. Il leur faut absolument une clarté cognitive sur ce qui est à faire et comment le faire (Cèbe et Goigoux, 2013).

Pour que les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés en Ulis puissent répondre aux besoins individuels de tous les élèves et leur proposer un enseignement adapté, on attend d'eux, une prise de conscience qui leur permette de prendre en compte la diversité de tous. Nous pouvons imaginer dans cette perspective, une formation essentiellement centrée sur l'approfondissement des compétences pédagogiques permettant aux enseignants de gérer la diversité des élèves. La démarche inclusive suppose également un travail en collaboration. Il est également essentiel de mettre en place des formations reposant sur les pratiques collaboratives. On peut imaginer des formations en équipe. « Des expériences ont déjà été engagées dans cette voie » (Belmont et Verillon, 2006, cités par Plaisance et *al*, 2007). Pour que le travail en collaboration fonctionne, la connaissance du métier des autres membres est aussi importante. Les enseignants vont travailler ensemble dans un espace d'intermétier où des tensions peuvent surgir et présenter ainsi des conflits vis-à-vis des représentations des autres membres (Thomazet et Mérini, 2014). Alors, pourquoi ne pas concevoir des formations interprofessionnelles pour favoriser une meilleure connaissance des compétences et limites du métier de chacun. Les enseignants auront ainsi plus de facilités à faire face aux tensions et difficultés que peuvent entraîner le travail collaboratif. Il est nécessaire de mettre en place des changements dans le contenu de la formation initiale et continue pour permettre aux enseignants de développer l'ensemble des compétences requises pour un travail en collaboration.

Ce qui est certain, est que l'enseignement explicite semble porter ses fruits au niveau de la compréhension en lecture des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les enseignants ordinaires et spécialisés en Ulis apportent un accompagnement et un éclairage des procédures lors de l'activité de la lecture qui ne peut que favoriser le développement de certaines compétences essentielles pour comprendre. Nous pouvons alors interroger cette démarche en se demandant si celle-ci serait tout aussi efficace dans un autre domaine que la lecture. Il serait intéressant d'approcher une autre discipline que ce que nous avons pu voir lors de notre recueil de données. Nous pouvons nous interroger sur les actions de l'enseignant en mathématiques pour faire appel à la démarche explicite lors d'une activité mettant en œuvre un problème de mathématiques. Avec cette idée, nous pouvons aussi questionner différents niveaux de classe afin de montrer l'ampleur de la démarche explicite sur la scolarisation et la réussite scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers.

5.2 Les limites de la recherche

Une recherche n'est pas figée. De ce fait, son analyse peut être réalisée de diverses manières, en adoptant un tout autre regard ou en choisissant une autre thématique de réflexion. Notre objet de recherche n'a pas lieu de donner une réponse généralisable. Il permet cependant, de produire des connaissances sur un sujet qui pourrait engager, par la suite, de nouvelles réflexions. Il nous est donc essentiel de délibérer sur les diverses limites rencontrées au cours de notre recherche.

Premièrement, nous pouvons référer que l'interprétation des pratiques observées, ne traduit pas une analyse universelle. Selon l'angle de vue retenu, nous pouvons aboutir à des interprétations variées. L'analyse faite tout au long de notre recherche, présente une perception des gestes professionnels mobilisés par les enseignants pour offrir un accès direct et explicite à l'enseignement de la compréhension en lecture par les élèves à besoins éducatifs particuliers. Ainsi, le regard porté à travers ces observations, a donné lieu à un champ de perception faisant référence à notre manière d'appréhender la réalité. Ce qui nous a permis de prendre en compte certains détails plutôt que d'autres. Ces détails ont permis par la suite d'interpréter les résultats obtenus et de parvenir aux conclusions mises en évidence lors de la discussion. Le regard que nous avons pu porter, a pu biaiser notre neutralité lors du recueil des données. Il est important de considérer que le parcours de chacun façonne sa manière de percevoir. Face à la même chose, on ne perçoit pas de la même manière. Pour montrer cette vision de percevoir certains détails, nous pouvons choisir de reprendre la métaphore de Bourdieu : le chercheur porte des lunettes particulières lui permettant de voir, à partir de ses propres valeurs, son parcours, la vie qu'il mène, certaines choses et pas d'autres. Cet écart peut-être dû à la singularité de chacun. L'œil de chacun n'est pas neutre. Nous regardons selon la façon dont, nous avons été éduqué et formé. De ce fait, des informations ont peut-être été omises dans l'analyse.

Deuxièmement, la limite qui peut être retenue concerne le choix des outils de recueils de données. En effet, les pratiques observées et la pratique filmée, nous rendent compte des pratiques des enseignants au moment de la réalisation du recueil. Elles nous informent peu sur l'amélioration et de la progression des élèves vis-à-vis de la démarche utilisée, sur le long terme. Il n'y a pas un réel suivi du développement des compétences compréhensives et de leur utilisation sur un tout autre objet. Les résultats que nous avons pu recueillir peuvent paraître peu fiables pour représenter l'amélioration des élèves à besoins éducatifs particuliers dans la temporalité.

Enfin, concernant la recherche elle-même, il a été difficile de travailler sur d'autres ressources étant donné le contexte sanitaire actuel, lié à la COVID-19. En effet, même si nous avons réussi à valider notre première hypothèse, il avait été décidé de réaliser une étude quantitative afin d'apporter une plus-value lors de l'analyse. Cependant, suivant le contexte actuel, cette étude n'a pu se faire. C'est pourquoi pour confirmer ou non l'hypothèse 1, nous nous sommes appuyés uniquement sur les entretiens semi-directifs qui apportent aussi une certaine limite puisque nous nous sommes référés, uniquement sur les discours des enseignants spécialisés. Ces données déclaratives ne nous permettent pas de rendre compte de la nature et de l'impact réel de la pratique collaborative entre l'enseignant spécialisé en Ulis et l'enseignant ordinaire, ce qui a restreint la visée de l'analyse que nous aurions pu faire. Il nous faut donc accepter les limites de notre recherche et penser à des perspectives à mettre en évidence, pour permettre d'approfondir la thématique abordée, en l'occurrence ici, les gestes professionnels mobilisés par les enseignants de façon à rendre explicite l'enseignement de la compréhension en lecture.

5.3 Perspectives de la recherche

Enoncer les limites de notre objet de recherche, nous permet de présenter des perspectives pouvant améliorer ses idées et son analyse.

Même si nous avons réussi à éprouver qualitativement la conformité de notre deuxième hypothèse, seule une étude longitudinale pourrait permettre de montrer l'impact réel des gestes professionnels des enseignants et de la démarche d'enseigner explicitement sur le parcours scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ainsi, nous pourrions avoir des données plus représentatives rendant compte de l'amélioration des compétences compréhensives des élèves à besoins éducatifs sur le long terme, sur une plus longue période. Cette démarche longitudinale augmenterait la qualité des analyses au niveau des pratiques enseignantes et une pertinence concernant l'interprétation des données récoltées.

De plus, il aurait pu s'avérer nécessaire de proposer, le suivi d'un ou de plusieurs élèves de classe différente sur la durée d'une année scolaire, de façon à observer les pratiques et les gestes des enseignants et d'en comprendre leur ampleur. Pour cela, il aurait peut-être été essentiel de proposer une évaluation diagnostique aux élèves, vis-à-vis d'une lecture compréhension pour établir leur niveau, en amont de la proposition de l'enseignement explicite. Par la suite, il serait tout aussi pertinent d'avoir recours à une évaluation sommative, à la fin des séquences d'enseignement pour rendre compte des évolutions et des améliorations des élèves au niveau de la compréhension de la lecture. Cette dernière évaluation, non seulement permettrait d'exprimer la progression des élèves, mais aussi de montrer leur évolution à travailler en autonomie en faisant référence aux savoirs acquis précédemment. Il faudrait enfin pouvoir comparer la situation avant l'expérience et après.

Une autre perspective peut-être exprimée concernant la place des parents dans l'amélioration des élèves en lecture compréhension. Pour cela, nous pourrions proposer de faire des entretiens avec les parents d'élèves à besoins éducatifs, à chaque fin de semaine scolaire. Ceci permettrait de suivre les évolutions des élèves, mais aussi de questionner les parents sur les démarches qu'ils encourent pour favoriser l'amélioration de leur enfant en classe d'inclusion. Ceci permettrait de définir les conditions d'un partenariat réussi tout au long du parcours inclusif de l'enfant, avec les enseignants pour agir ensemble et viser à la progression de ces élèves. Ainsi, nous recueillerions les pratiques des parents agissant pour la réussite de leur enfant en milieu ordinaire.

D'autres pistes pourraient être réalisées pour aller au-delà des connaissances que nous avons pu démontrer à travers notre objet de recherche. Notre recherche n'est que le commencement d'une réflexion. Elle n'est pas figée, il reste énormément à faire. De nombreuses manières de faire sont à imaginer pour comprendre davantage la thématique de l'école inclusive. De nombreux défis sont encore à relever.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif de porter à réflexion, un sujet d'une importance indéniable. L'école inclusive est en constante évolution. Il s'agit d'une école pour tous, garantissant la réussite des élèves à besoins éducatifs particuliers. Dans cette recherche, le sujet choisi avait pour but de permettre aux lecteurs de réfléchir sur le rôle des acteurs du système éducatif, et plus précisément celui des enseignants ordinaires et spécialisés quand il s'agit d'adapter leur pédagogie pour rendre accessible les apprentissages aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

Par le biais de nos données récoltées et de leurs analyses, notre recherche nous a permis de confirmer l'ensemble de nos hypothèses élaborées à partir de notre question de recherche. Nous pouvons donc affirmer que notre objectif de recherche a été atteint, c'est-à-dire que nous avons pu, au terme de nos différentes analyses (analyse thématique, analyse des pratiques filmées et analyse séquentielle de l'enregistrement vidéo numérique), déterminer l'influence positive des gestes professionnels des enseignants ordinaires et des enseignants spécialisés en Ulis sur la réussite éducative des élèves à besoins éducatifs particuliers, en milieu ordinaire. Nous avons montré que les gestes professionnels de ces enseignants en contexte d'inclusion, favorisaient la progression et l'amélioration des compétences des élèves, notamment en compréhension en lecture. Les enseignants en ayant recours à une démarche explicite et une différenciation pédagogique, mobilisent des pratiques pédagogiques permettant d'accompagner les élèves à franchir les étapes de l'activité de la lecture et d'en comprendre son sens et ce dans une dynamique collective.

Notre objet d'étude, nous a permis de nous questionner par rapport à un sujet qui est au centre des intérêts de notre société actuelle. La place de la personne en situation de handicap reste à l'heure actuelle un enjeu majeur pour les acteurs du système éducatif (et au-delà). C'est la responsabilité des enseignants de diversifier les situations d'apprentissage pour que l'ensemble des élèves (à besoins éducatifs particuliers ou non) réussissent à comprendre et apprendre. Le rôle majeur de l'enseignant ordinaire et de l'enseignant spécialisé en Ulis est sans doute, la mise en place d'un enseignement adapté, ne coupant pas les élèves à besoins éducatifs particuliers de la dynamique collective de la classe. Dans notre recherche, les enseignants se sont appuyés sur l'enseignement explicite pour garantir l'accès aux apprentissages et la compréhension, notamment en lecture de tous les élèves. Ils ont fait référence à cette conception d'apprentissage universelle au profit de tous les élèves, tout en la combinant avec l'acte de la différenciation pédagogique de façon à apporter ceux ayant plus de difficultés, une aide personnalisée selon leurs caractéristiques d'apprentissage. Les enseignants ordinaires et spécialisés en Ulis mettent tout en œuvre pour assurer la compréhension et la progression des compétences compréhensives en lecture des élèves à besoins éducatifs particuliers. Non seulement, les enseignants apportent une démarche claire et explicite au niveau des enseignements, mais estiment les élèves comme étant les acteurs dans la construction des connaissances essentiels pour la compréhension en lecture. Les élèves, avec l'appui des enseignements constituent les savoirs à acquérir. Cette pratique est un levier indispensable pour que les élèves apprennent et mémorisent les connaissances sur le long

terme. Il ne s'agit pas de faire apprendre par cœur des procédures aux élèves et de leur faire réutiliser sur un tout autre objet similaire. Il est question de construire avec eux des savoirs, en s'appuyant sur leurs connaissances antérieures et en posant dès le départ une activité *a priori* complexe et non familière. Avec cette pratique, ils auront tendance à réfléchir et à mobiliser selon eux, les procédures nécessaires au contexte donné.

Notre étude apporte un nouvel éclairage sur l'activité de l'enseignant en contexte de classe. Elle permet de mettre en évidence les pratiques pédagogiques et certains gestes professionnels auxquels, ils font référence pour structurer leur enseignement et donner aux élèves des occasions d'apprentissage adaptées en fonction de leurs besoins. Leurs gestes professionnels sont déterminants au niveau de la réussite éducative des élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, leurs gestes professionnels vont les aider à communiquer et à faire verbaliser les savoirs acquis progressivement par les élèves. En prenant appui sur leurs gestes professionnels, les enseignants facilitent l'apprentissage de TOUS les élèves. Ils sont impliqués dans l'inclusion scolaire des élèves, et ce en adaptant et en opérant des modifications tant sur le plan matériel que humain, dans l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Cette recherche, nous permet également d'observer grâce à nos données récoltées et notamment au niveau de nos entretiens, qu'il existe une rupture en terme de pratiques entre ce qui est nécessaire de faire et ce qui est finalement fait dans l'action. Par exemple sur la question des pratiques collaboratives, les enseignants interrogés sont en accord avec le postulat que ces pratiques peuvent avoir un impact positif sur les performances et les résultats de tous les élèves, mais particulièrement les élèves à besoins éducatifs particuliers. Cet écart peut être dû à un manque de connaissances et de formations sur le sujet. La question de la formation est intéressante à développer sur ce point. Les enseignants ne sont pas suffisamment informés sur le concept du travail en collaboration et l'analyse réflexive de sa mise en actes. Ils n'envisagent pas cette pratique par peur de conflits engendrés par des tensions dans la représentation de ce qu'ils font de leur propre métier et de celui de leurs collègues. Ils n'ont pas toujours la même vision au niveau pédagogique et didactique pouvant ainsi, entraîner des dilemmes dans le choix des enseignements et de la manière de les enseigner (Thomazet et Mérini, 2014). Les enseignants doivent bénéficier d'une formation prenant davantage en compte la question des pratiques collaboratives, de leurs points forts et des problèmes qu'elles peuvent engendrer. En prenant ainsi en compte ces pratiques, les enseignants seront plus aptes à accueillir et à mettre en œuvre des enseignements adaptés aux élèves et favorisant la réussite de tous. Dans cette perspective, il serait intéressant de questionner ce sujet en interrogeant davantage les enseignants sur les acquis en formation initiale et continue. Cela permettrait de mettre en évidence les apports et les manques de connaissances des enseignants au niveau des pratiques collaboratives, dans un premier temps. Et dans un second temps, il serait intéressant d'essayer de proposer des alternatives au niveau de la formation pour aider les enseignants à développer les compétences nécessaires pour travailler en collectif, dans un espace d'intermétier, prenant en compte les métiers de chacun.

Cette recherche m'a énormément apporté sur le plan personnel et professionnel. Elle a pu répondre à toutes les questions posées au départ. En essayant de construire cette recherche, j'ai appris à adopter une posture d'apprenti chercheur et à passer d'un point de vue externaliste à un point de vue internaliste. Externaliste, c'est-à-dire désimpliqué, distancié et neutre vis-à-vis de l'objet d'étude. C'est-à-dire qu'au niveau du recueil de données, il a fallu mettre de l'espace entre moi et l'objet de recherche, de façon à ne pas agir sur le cours de l'action de la classe et à suspendre le jugement pour arriver à récolter des données riches de sens et non biaisées. En général, il faut arriver à se dissocier de son objet d'étude. Pour l'approche internaliste, il a fallu mettre en réseau plusieurs points de vue pour pouvoir organiser l'interprétation des résultats. Nous avons appris à prendre en considération les dimensions de l'activité des enseignants, à étudier les interactions entre les enseignants et les élèves en contexte de classe et à saisir ce qui fait sens dans la démarche d'enseignement utilisé par les enseignants pour rendre accessible les savoirs.

De surcroît, la recherche a permis de mettre à rude épreuve ma réflexion de façon à apporter les idées les plus pertinentes pour arriver à produire ce mémoire questionnant les gestes professionnels des enseignants au niveau de l'accueil et l'inclusion des élèves en situation de handicap en classe ordinaire, ce qui m'a demandé une forte implication et un fort investissement. Il a fallu s'adapter et arriver à trouver le juste milieu entre les cours universitaires et le travail de recherche. Ce qui n'a pas forcément été chose facile.

J'espère que cet objet d'étude contribuera la recherche sur la question des gestes professionnels des enseignants ordinaires et des enseignants spécialisés en Ulis au niveau de l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers, puisque ce sont des acteurs du système éducatif qui sont les leviers indispensables pour l'accueil de ces élèves en milieu ordinaire. Les actions menées par ces enseignants permettent aux élèves de prendre connaissance des apprentissages de la manière la plus neutre et explicite possible, garantissant ainsi leur réussite éducative.

Bibliographie

Références bibliographiques

Aspects essentiels de la loi du 11 février 2005, dite loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. (2006). *Reliance*, 22(4), 81-85.

En ligne sur Cairn.info : <https://www.cairn.info/revue-reliance-2006-4-page-81.htm>

Bardin, L. (1977). *L'analyse du contenu*, Paris : Presses Universitaires de France.

Bataille, P., et Midelet, J. (2018). *L'École inclusive : un défi pour l'école, Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*. Paris : ESF Sciences humaines.

Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les Pratiques Collaboratives En Milieu Scolaire: Cadre de Référence Pour Soutenir La Formation*, Québec : Université Laval – CRIRES.

En ligne : https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/guide_sec_nouvelle_version.pdfKabla-

Bernardin, J. (2016). « Un enseignement plus explicite.... », *Expliciter pour faire comprendre ?*, *Dialogue* 160. Dans *Situation et gestes professionnels au quotidien : Enseigner plus explicitement*, 31-38.

Benoît, V., Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de co enseignement en contexte inclusif. *Education et francophonie*, 39(2), 105-121.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie (RFP)*, 150(1), 108-118.

Brousseau, G. (2011). Théorie des situations didactiques en mathématiques, *Revue Education et didactique*, 5(1), 101-104.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3(3), 29-48.

Cèbe, S. (2016). « Qui explicite ? », *Enseigner plus explicitement (Centre Alain-Savary)*, 10-11.

Cèbe, S., Goigoux, et Thomazet, S. (2004). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. *Lire écrire, un plaisir retrouvé*, MEN-DESCO.

Cèbe S. et Goigoux R. (2013). *Lectorino et Lectorinette*, Paris : Retz.

Crinon, J., Espinosa, N., Gremmo, M-J., Jarlégan, A., Kreza, M. et al. (2015). Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes ? *Pratiques : linguistiques, littérature, didactique*, 2.

CNESCO et l'IFE-ENS de Lyon. (2017, mars). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pédagogique pour la réussite de tous les élèves, Dossier de synthèse de la conférence de consensus*.

Connac, S. (2021) Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 59.

Crocé-Spinelli, H. (2013). Gestes professionnels. Dans Jorro, A., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (Vol. 1, p.145-148). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Demeuse, M., Derobertmeasure, A., Dehon, A. (2009). Le plan de formation en tant qu'outil au service de la performance de l'organisation. In *La formation, levier de développement organisationnel*, édité par Dierick, T., Mahaux, A., Peetroons, F., Simon, et S., 108. *Collection du Centre d'Etudes sur la Police (CEP)*.

DGESCO. (nd). Enseigner explicitement, *Situation et gestes professionnels au quotidien*. Centre Alain-Savary.

Ebersold, S. (2009). « Inclusion ». *Recherche et formation*, 2(61), 71-83.

Fougeyrollas, P. (2010). Les fondements théoriques du processus de production du handicap comme variation du système de développement humain. In P. Fougeyrollas, *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap* (p. 13-33). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Fougeyrollas, P. (2010). Le processus de production du handicap (PPH). In P. Fougeyrollas, *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap* (p. 147-182). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Giasson J. (2011). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck, 4-8; 16 ; 27.

Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation- CNAM*. Paris, France.

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant. Collections : Pratiques et enjeux pédagogiques*, Paris : ESF éditeur, 51.

Langlois, I. et Rosenwald, F. (2018). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 35.

En ligne : <https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/rers-handicap2018.pdf>

Letor, C. (2009). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires ?* Bruxelles : De Boeck, 31.

Paré, M. et Prud'homme, L. (2014). La différenciation dans une perspective inclusive : intégrer les connaissances issues de la recherche pour favoriser la progression des élèves dans un groupe hétérogène. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 31-36.

Pelletier, L. (1999), *Didactique de l'orthographe : le cas des homophones de /sE/*. Communication présentée dans les Actes du Troisième Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et Formation, Bordeaux.

Pelletier, L. (2020). Le concept d'inclusion et ses défis. Réflexions autour de l'inclusion et des nécessités de penser autrement l'Ecole. *Ressources*, 22, 10-29.

Piot, T. (2014). Observer les pratiques enseignantes : la psychologie historico-culturelle, un cadre pour caractériser les dimensions visible et invisibles du travail enseignant. *Recherche en éducation*, 19, 30-39.

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

Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche et Formation*, 87, 97-107.

Reverdy C. (2019). Apprendre (dans) l'école inclusive. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 127, janvier. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/464/files/2019/02/Edubref-fevrier-2019.pdf>

Saint-Luc, F. (2014). Les gestes professionnels. *Cours de MPI*.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 1(152), 19-27.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123.

Thomazet, S., Ponté, P. et Mérini, C. (2011). L'enseignant spécialisé en charge de l'aie à l'école primaire : un métier en (re)construction. *Recherches en éducation*, 106-116.

Thomazet, S., et Mérini, C. (2014a). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions vives*, n°21.

Toullec-Théry, M. et Marlot, C. (2015). Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats des enseignants quand ils travaillent à deux ? *Rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes »*, 45-55. Ministère de l'Éducation nationale.

Tremblay, P. et Kahn, S. (2017). *Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux*. Québec : Livres en ligne du CRIRES.

En ligne : <http://lel.crires.ulaval.ca/public/TremblayKahn2017.pdf>

Van Zanten, A et Rayou, P. (2017). Dictionnaire de l'éducation, Paris, Quadrige/PUF, 155-156.

Venet, M., Molina, E. et Saussez, F. (2016). Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 191, 7.

Bulletins officiels et Circulaires

Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015 : *Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré.*

Circulaire n°2019-088 du 5-6-2019 : *Circulaire de rentrée 2019, pour une école inclusive.*

Circulaire n° 2017-026 du 14-2-2017 : *Circulaire relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) publiée au Annexe I de la Circulaire relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) publiée au BO n°7 du 16 février 2017.*

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

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

Mémoires

Ajirkan, L., Nourby, L., (2020). *Le travail sur l'implicite et l'utilisation d'outils de différenciation pédagogique au service de la compréhension en lecture des élèves de CMI et en particulier des élèves dits à BEP*. Université de La Réunion, Education.

Elisabeth, M-M., Saidou, V. B., (2020). *L'école inclusive et les acteurs du système éducatif : Etat des lieux des représentations*. Université de La Réunion, Education.

Sitographie

Valeurs et principes de l'école inclusive

<https://www.ge.ch/dossier/ecole-plus-inclusive-geneve/presentation-ecole-inclusive/valeurs-principes-ecole-inclusive>

Le livret d'accueil des AESH

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecole_inclusive/69/0/ecole_inclusive_livret_accueil_AESH_1148690.pdf

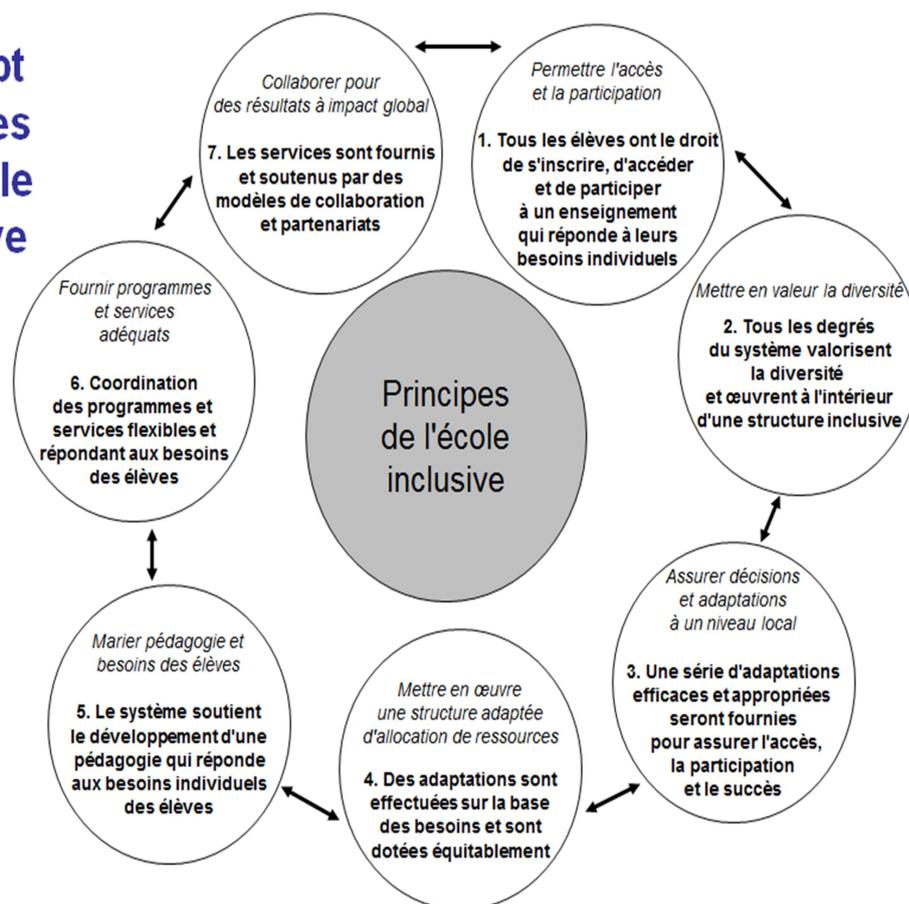
Le questionnaire : définition, étapes, conseils et exemples (2019).
<https://www.scribbr.fr/methodologie/questionnaire/>.

Annexes

Annexe 1: Les principes de l'école inclusive	167
Annexe 2: Le référentiel des compétences.....	168
Annexe 3: La trame d'entretien des entretiens semi-directifs	169
Annexe 4: Questionnaire en direction des enseignants ordinaires de l'enseignant spécialisé	171
Annexe 5: Questionnaire en direction des enseignants spécialisés en Ulis	178
Annexe 6: Grille d'observation sur les gestes professionnels spécifiques mobilisés par l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé en Ulis face à une situation enseignement/apprentissage explicite de la compréhension en lecture.....	185
Annexe 7: Schéma de la théorie des situations didactiques, Brousseau (2011), cité dans la préface du dossier regroupant les articles sur la question de l'explicitation du Centre Alain- Savary (2016)	189
Annexe 8: Les postures d'étayage: une organisation modulaire de gestes et leurs visées, Bucheton et Soulé (2009)	189

Annexe 1: Les principes de l'école inclusive

Les sept principes de l'école inclusive



Source : En ligne, « Vers une école plus inclusive à Genève », « Valeurs et principes de l'école inclusive »,

<https://www.ge.ch/dossier/ecole-plus-inclusive-geneve/presentation-ecole-inclusive/valeurs-principes-ecole-inclusive>

Annexe 2: Le référentiel des compétences



Source: Annexe I de la Circulaire relative à la formation professionnelle spécialisée et au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI) publiée au BO n°7 du 16 février 2017.

Annexe 3: La trame d'entretien des entretiens semi-directifs

Trame d'entretien : Enseignant spécialisée en Ulis

Entretien N°...

Nom :

Prénom :

Âge :

Fonction :

Diplôme :

Ancienneté (sur le poste, dans l'établissement et dans la fonction) :

Perception de l'enseignant spécialisée en rapport avec sa fonction / Echanges avec les autres enseignants

- Quel rôle occupez-vous lors de l'inclusion scolaire d'un enfant porteur de handicap au niveau d'une classe ordinaire ?
- Quels sont vos responsabilités éducatives en tant qu'enseignant spécialisé ?

Selon vous, quels sont les éléments communs avec l'enseignant « ordinaire », exerçant en classe ordinaire lors de l'inclusion scolaire d'un élève quel que soit son handicap ?

- Quel type de collaboration mettez-vous en place avec d'autres acteurs éducatifs (tels que l'enseignant de la classe ordinaire), en vue de rendre accessible la pédagogie par tous les élèves en fonction de leurs besoins spécifiques ?
- Cela vous arrive-t-il parfois de Co-enseigner avec l'enseignant « ordinaire » dans le même espace ? Si oui, comment vous y prenez-vous ?

Afin d'échanger et de partager vos points de vue, de donner les objectifs à atteindre ou encore de choisir les divers aspects pédagogiques à utiliser pour accueillir l'élève handicapé en classe ordinaire, réunissez-vous préalablement avec l'enseignant « ordinaire » ?

- Co-enseigner et travailler en équipe semblent-ils, à votre avis, nécessaire pour garantir la progression de l'élève ? Quels sont les principaux obstacles ? Quels sont les atouts du Co-enseignement quand cela se passe ?
- On dit de vous dans les textes, que vous êtes une « personne ressource ».

Apportez-vous votre aide et ainsi collaborez-vous avec l'enseignant « ordinaire » lors de l'enseignement donné en classe ordinaire.

Quels sont les types d'aide ?

Quel est votre définition d'une « personne ressource » ?

Dispositifs mis en place à propos de l'enseignement et de la compréhension en lecture par les élèves en situation de handicap au sein de la classe ordinaire

- Utilisez-vous des gestes professionnels spécifiques lors de l'enseignement de la lecture compréhension aux élèves à besoins éducatifs particuliers ? Si oui, en donnez des exemples.
- L'enseignement de la compréhension en lecture aux élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire se fait-il en votre présence ?
Si oui, racontez-moi comment cela se passe.

RELANCE POSSIBLE : Cela voudrait dire que vous Co-enseignez, dans le même espace, la lecture aux élèves avec l'appui de l'enseignant ordinaire ?

- Lors de l'enseignement de la lecture des textes, quelles méthodes, quels outils utilisez-vous ?

RELANCE POSSIBLE : Avez-vous recours à un enseignement explicite garantissant un apprentissage clair et accessible à tous les élèves ? Précisez.

- Avant de pratiquer la séance, faites-vous un travail préalable afin d'identifier les profils des différents lecteurs et identifier ce qui peut poser problème ? A quoi cela vous sert-il ensuite ?

RELANCE POSSIBLE : Faites-vous le choix de mobiliser certaines stratégies éducatives au détriment des autres et adapter les modalités d'enseignement ?

- Mettez-vous en œuvre des gestes professionnels spécifiques dans le choix de la séance et l'objectif visé, tels que le choix d'une conduite en groupe classe en intégrant l'exercice de la différenciation ou autres ? Si oui, justifiez.
- Choisissez-vous une stratégie de lecture (lecture individuelle, lecture silencieuse, ou lecture étayée) ou autres stratégies pour une meilleure compréhension des textes par les élèves à besoins éducatifs particuliers ? Quelles sont vos priorités ?
- Selon vous, ces aides ou stratégies apportées aux élèves à besoins éducatifs particuliers facilitent-ils ou non leur apprentissage face à l'enseignement donné ? Quelles difficultés rencontrent-ils ? Qu'est-ce que cela apporte précisément à ces élèves ?
- Pensez-vous que la réussite de l'apprentissage de la lecture demande une continuité d'efforts tant du côté des élèves à besoins éducatifs particuliers, que du côté de l'enseignant qui doit mettre en place des modalités d'enseignement en rapport avec les profils des différents lecteurs ? Si oui, précisez.

Annexe 4: Questionnaire en direction des enseignants ordinaires de l'enseignant spécialisé

Questionnaire sur les caractéristiques générales de l'enquêté(e)

Genre : Homme Femme

Age : Moins de 30 ans

Entre 30 et 40 ans

Entre 40 et 50 ans

Plus de 50 ans

Fonction :

Poste occupé au moment de l'enquête :

Diplôme :

Niveau de classe :

Ancienneté dans la fonction : Moins de 2 ans

Entre 2 et 5 ans

De 5 à 10 ans

Plus de 10 ans

Ancienneté sur le poste occupé au moment de l'enquête :

Moins de 2 ans

Entre 2 et 5 ans

De 5 à 10 ans

Plus de 10 ans

Echanges et travail collaboratif entre enseignants

- 1) Enseigner explicitement aux élèves nécessite de travailler en collaboration avec l'enseignant spécialisé en Ulis ?**

Oui, un travail collaboratif est pertinent Non, on peut s'en passer

Les deux réponses précédentes sont possibles (seul dans certains cas et en collaboration à d'autres moments)

**2) Un travail collaboratif avec l'enseignant spécialisé en Ulis peut permettre :
(Plusieurs cases à cocher)**

De repérer, décrire et comprendre les moments incompréhensibles

D'identifier la nature des difficultés des lecteurs

De croiser les regards sur les difficultés et les capacités des élèves

De découvrir des manières de faire, des ressources

Autre

3) Comment peut se décliner un travail collaboratif ?

Discussion pédagogique en amont

Co présence avec l'enseignant spécialisé en Ulis en classe

Co animation avec l'enseignant spécialisé en Ulis en classe

Co enseignement avec l'enseignant spécialisé en Ulis en classe

Co intervention avec l'enseignement spécialisé en Ulis en classe

Discussion pédagogique en aval

4) En classe ordinaire, vous arrive-t-il de Co-enseigner dans le même espace avec l'enseignant spécialisé en Ulis dans le but d'apporter un apprentissage explicite aux élèves en situation de handicap ?

Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais

5) Faudrait-il privilégier une Co-animation de la classe lors des séquences enseignement/apprentissage avec l'enseignant spécialisé en Ulis ?

Oui, une Co-animation en classe est bénéfique pour les élèves en fonction de leurs besoins

Non, Co-animer la classe peut paraître non bénéfique pour certains élèves

Je ne sais pas

6) Cela permettrait :

D'écouter, observer les élèves au travail

- D'être à deux pour mieux développer la réflexion des élèves sur le sens de l'activité
- De focaliser son attention sur quelques élèves identifiés en amont et d'en dresser un bilan en aval
- Autre

7) Cela impliquerait : (Plusieurs cases à cocher)

- Un temps à 2 (préparation en amont et bilan en aval)
- L'acceptation du regard des autres
- Une connaissance des gestes de métier de l'enseignant spécialisé
- Autre

Enseignement explicite de la compréhension en lecture

8) Avez-vous recours à un enseignement explicite pour faire comprendre aux élèves en situation de handicap, le sens des textes étudiés ?

- Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais

9) Avez-vous recours à des stratégies qui peuvent être d'ordre : (Plusieurs cases à cocher)

- Auditives
- Visuelles
- Des stratégies phoniques systématiques
- Basées sur la reconnaissance des mots
- Des stratégies de segmentation des phrases et/ou fusion de mots
- Autre

10) Pouvez-vous citer d'autres stratégies non citées précédemment et utilisées pour la compréhension des textes par les élèves en situation de handicap ?

11) L'enseignement explicite de la lecture compréhension au sein de votre classe relève particulièrement :

- De la lecture compréhension des textes
- De la lecture compréhension des consignes en lien avec un texte
- De la lecture compréhension d'images en lien avec un texte
- De la lecture compréhension d'un problème de maths

De la lecture d'un texte en histoire et géographie

Autre

12) L'utilisation de gestes professionnels conduit à choisir selon la situation de la séance et l'objectif visé, des choix stratégiques ?

Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais

13) Selon vous, y-a-t-il des gestes professionnels spécifiques pour enseigner explicitement la compréhension en lecture aux élèves à BEP ? Si oui, lesquels ?

14) Lors de l'enseignement de la compréhension en lecture aux élèves, utilisez-vous des gestes professionnels tels que : (Plusieurs cases à cocher)

Des gestes d'ajustements grâce à la différenciation des outils pédagogiques selon les besoins de chacun

Des gestes de soutien qui induisent une valorisation et un encouragement du travail produit par l'élève

Des gestes de conseil au moment de la réalisation de la tâche

Des gestes d'accompagnement au moment de la réalisation de la tâche

Autre

15) Avoir recours à un travail préalable de la part de l'enseignant, pour enseigner explicitement la compréhension en lecture aux élèves à besoins éducatifs particuliers est indispensable pour : (Plusieurs cases à cocher)

Identifier les profils des lecteurs

Mobiliser des stratégies selon les profils et difficultés des lecteurs

Anticiper les questionnements

Relever les problèmes de compréhension possibles

Anticiper la différenciation pédagogique et la mise en œuvre des adaptations

Autre

16) Quelles postures adoptez-vous dans le but d'influencer la compréhension en lecture des élèves en situation de handicap ?

Posture de contrôle en apportant un cadrage dès le début de la situation d'apprentissage

Posture de lâcher prise en assignant aux élèves la responsabilité de leur travail

Posture de l'enseignement avec structuration des savoirs liés à la compréhension en lecture

Autre

17) Ces différentes postures vous aident à :

Rappeler le contexte lié au texte lu

Créer un horizon d'attente

Donner les objectifs et les enjeux cognitifs liés à la lecture

Autre

18) Pour que l'enseignement explicite soit efficace auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers, faudrait-il aussi leur enseigner à :

Faire des arrêts de temps sur le texte pour évaluer leur compréhension

Faire les liens entre les nouvelles connaissances et celles qu'ils possèdent déjà

Résumer systématiquement ce qu'ils ont lu

Se questionner en amont sur le texte étudié

Evaluer l'efficacité de la stratégie utilisée et choisie par l'enseignant

Autre

19) Le choix d'une stratégie de lecture est-il indispensable, selon vous, pour la mise en place d'un enseignement explicite, clair et accessible à tous ?

Oui Non Je ne sais pas

20) Faites-vous plutôt le choix :

D'une lecture individuelle

D'une lecture silencieuse

D'une lecture étayée

D'une audition du texte

D'une lecture avec tutorat (un élève BEP avec un élève « ordinaire »)

D'une lecture en petit groupe

Autre

21) Privilégiez-vous plutôt:

Un travail individuel

- Un travail collectif en groupe
- Un travail par tutorat
- Autre

22) La compréhension en lecture par les élèves à besoins éducatifs particuliers nécessite : (Plusieurs cases à cocher)

- De moduler la vitesse de lecture de l'enseignant
- De ralentir lorsqu'il y a un passage délicat qui semble devoir être traité
- De s'arrêter ou même de revenir en arrière
- D'utiliser des activités de reformulation
- Autre

23) Selon vous, enseigner la compréhension en lecture, c'est proposer des tâches telles que :

- La reformulation pour exprimer les idées du texte avec les propres mots des élèves
- Le questionnement oral
- L'utilisation d'un questionnaire écrit aidant les élèves dans la compréhension du texte
- Autre

24) La réussite de cet enseignement accordé aux élèves à besoins éducatifs particuliers passe-t-il par : (Plusieurs cases à cocher)

- L'installation d'un cadre d'apprentissage bienveillant
- L'installation d'une relation de confiance entre élèves, entre les élèves et les enseignants
- L'installation d'un enseignement clair et accessible à tous les élèves
- L'inclusion de tous les élèves dans la dynamique collective d'apprentissage
- L'apport du soutien aux plus fragiles en leur donnant un temps d'avance et/ou en différenciant les outils pédagogiques

25) Lorsque l'élève à besoins éducatifs particuliers bénéficie de l'aide d'une AESH, lui arrive-t-il d'intervenir lors de la situation d'enseignement de la lecture compréhension pour aider, expliciter la lecture et accompagner l'élève dans la réalisation de la tâche ?

- Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais

26) L'AESH participe-t-elle dans le choix des stratégies utilisées pour expliciter la compréhension en lecture aux élèves en situation de handicap ?

- Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais

27) Lorsque l'élève en situation de handicap ne comprend pas la lecture d'un texte, l'AESH intervient-elle pour : (Plusieurs cases à cocher)

- L'aider à lire le texte
- Vérifier la connaissance du lexique en demandant à l'élève d'expliquer les mots spécifiques du texte probablement non connus par lui
- Faire le point avec l'élève sur sa compréhension du texte
- Autre

28) En quoi, le fait de différencier les outils pédagogiques permet-il d'améliorer la compréhension des textes par les élèves en situation de handicap, lors des séquences enseignement/apprentissage en classe ordinaire ?

29) Selon vous, en quoi, utiliser un enseignement basé sur l'explicite facilite-t-il ou non, l'inclusion de l'élève handicapé en classe ordinaire, sans augmenter bien évidemment ses différences face aux autres élèves ?

Annexe 5: Questionnaire en direction des enseignants spécialisés en Ulis

Questionnaire sur les caractéristiques générales de l'enquêté(e)

Genre : Homme Femme

Age : Moins de 30 ans

Entre 30 et 40 ans

Entre 40 et 50 ans

Plus de 50 ans

Fonction :

Poste occupé au moment de l'enquête :

Diplôme :

Niveau de classe :

Ancienneté dans la fonction : Moins de 2 ans

Entre 2 et 5 ans

De 5 à 10 ans

Plus de 10 ans

Ancienneté sur le poste occupé au moment de l'enquête :

Moins de 2 ans

Entre 2 et 5 ans

De 5 à 10 ans

Plus de 10 ans

Echanges et travail collaboratif entre enseignants

1) Enseigner explicitement aux élèves nécessite de travailler en collaboration avec l'enseignant ordinaire ?

Oui, un travail collaboratif est pertinent

Non, on peut s'en passer

Les deux réponses précédentes sont possibles (seul dans certains cas et en collaboration à d'autres moments)

2) Un travail collaboratif avec l'enseignant ordinaire peut permettre : (Plusieurs cases à cocher)

- De repérer, décrire et comprendre les moments incompréhensibles
- D'identifier la nature des difficultés des lecteurs
- De croiser les regards sur les difficultés et les capacités des élèves
- De découvrir des manières de faire, des ressources
- Autre

3) Comment peut se décliner un travail collaboratif ?

- Discussion pédagogique en amont
- Co présence avec l'enseignant ordinaire en classe
- Co animation avec l'enseignant ordinaire en classe
- Co enseignement avec l'enseignant ordinaire en classe
- Co intervention avec l'enseignement ordinaire en classe
- Discussion pédagogique en aval

4) En classe ordinaire, vous arrive-t-il de Co-enseigner dans le même espace avec l'enseignant ordinaire dans le but d'apporter un apprentissage explicite aux élèves en situation de handicap ?

- Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais

5) Faudrait-il privilégier une Co-animation de la classe lors des séquences enseignement/apprentissage avec l'enseignant ordinaire ?

- Oui, une Co-animation en classe est bénéfique pour les élèves en fonction de leurs besoins
- Non, Co-animer la classe peut paraître non bénéfique pour certains élèves
- Je ne sais pas

6) Cela permettrait :

- D'écouter, observer les élèves au travail
- D'être à deux pour mieux développer la réflexion des élèves sur le sens de l'activité

De focaliser son attention sur quelques élèves identifiés en amont et d'en dresser un bilan en aval

Autre

7) Cela impliquerait : (Plusieurs cases à cocher)

Un temps à 2 (préparation en amont et bilan en aval)

L'acceptation du regard des autres

Une connaissance des gestes de métier de l'enseignant ordinaire

Autre

Enseignement explicite de la compréhension en lecture

8) Avez-vous recours à un enseignement explicite pour faire comprendre aux élèves en situation de handicap, le sens des textes étudiés ?

Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais

9) Avez-vous recours à des stratégies qui peuvent être d'ordre : (Plusieurs cases à cocher)

Auditives

Visuelles

Des stratégies phoniques systémiques

Basées sur la reconnaissance des mots

Des stratégies de segmentation des phrases et/ou fusion de mots

Autre

10) Pouvez-vous citer d'autres stratégies non citées précédemment et utilisées pour la compréhension des textes par les élèves en situation de handicap ?

11) L'enseignement explicite de la lecture compréhension au sein de votre classe relève particulièrement :

De la lecture compréhension des textes

De la lecture compréhension des consignes en lien avec un texte

De la lecture compréhension d'images en lien avec un texte

De la lecture compréhension d'un problème de maths

De la lecture d'un texte en histoire et géographie

Autre

12) L'utilisation de gestes professionnels conduit à choisir selon la situation de la séance et l'objectif visé, des choix stratégiques ?

Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais

13) Selon vous, y-a-t-il des gestes professionnels spécifiques pour enseigner la compréhension en lecture aux élèves à BEP ? Si oui, lesquels ?

14) Lors de l'enseignement de la compréhension en lecture aux élèves, utilisez-vous des gestes professionnels tels que : (Plusieurs cases à cocher)

Des gestes d'ajustements grâce à la différenciation des outils pédagogiques selon les besoins de chacun

Des gestes de soutien qui induisent une valorisation et un encouragement du travail produit par l'élève

Des gestes de conseil au moment de la réalisation de la tâche

Des gestes d'accompagnement au moment de la réalisation de la tâche

Autre

15) Avoir recours à un travail préalable de la part de l'enseignant, pour enseigner explicitement la compréhension en lecture aux élèves à besoins éducatifs particuliers est indispensable pour : (Plusieurs cases à cocher)

Identifier les profils des lecteurs

Mobiliser des stratégies selon les profils et difficultés des lecteurs

Anticiper les questionnements

Relever les problèmes de compréhension possibles

Anticiper la différenciation pédagogique et la mise en œuvre des adaptations

Autre

16) Quelles postures adoptez-vous dans le but d'influencer la compréhension en lecture des élèves en situation de handicap ?

Posture de contrôle en apportant un cadrage dès le début de la situation d'apprentissage

Posture de lâcher prise en assignant aux élèves la responsabilité de leur travail

Posture de l'enseignement avec structuration des savoirs liés à la compréhension en lecture

Autre

17) Ces différentes postures vous aident à :

- Rappeler le contexte lié au texte lu
- Créer un horizon d'attente
- Donner les objectifs et les enjeux cognitifs liés à la lecture
- Autre

18) Pour que l'enseignement explicite soit efficace auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers, faudrait-il aussi leur enseigner à :

- Faire des arrêts de temps sur le texte pour évaluer leur compréhension
- Faire les liens entre les nouvelles connaissances et celles qu'ils possèdent déjà
- Résumer systématiquement ce qu'ils ont lu
- Se questionner en amont sur le texte étudié
- Evaluer l'efficacité de la stratégie utilisée et choisie par l'enseignant
- Autre

19) Le choix d'une stratégie de lecture est-il indispensable, selon vous, pour la mise en place d'un enseignement explicite, clair et accessible à tous ?

- Oui Non Je ne sais pas

20) Faites-vous plutôt le choix :

- D'une lecture individuelle
- D'une lecture silencieuse
- D'une lecture étayée
- D'une audition du texte
- D'une lecture avec tutorat (un élève BEP avec un élève « ordinaire »)
- D'une lecture en petit groupe
- Autre

21) Privilégiez-vous plutôt :

- Un travail individuel
- Un travail collectif en groupe
- Un travail par tutorat

Autre

22) La compréhension en lecture par les élèves à besoins éducatifs particuliers nécessite : (plusieurs cases à cocher)

De moduler la vitesse de lecture de l'enseignant

De ralentir lorsqu'il y a un passage délicat qui semble devoir être traité

De s'arrêter ou même de revenir en arrière

D'utiliser des activités de reformulation

Autre

23) Selon vous, enseigner la compréhension en lecture, c'est proposer des tâches telles que :

La reformulation pour exprimer les idées du texte avec les propres mots des élèves

Le questionnement oral

L'utilisation d'un questionnaire écrit aidant les élèves dans la compréhension du texte

Autre

24) La réussite de cet enseignement accordé aux élèves à besoins éducatifs particuliers passe-t-il par : (Plusieurs cases à cocher)

L'installation d'un cadre d'apprentissage bienveillant

L'installation d'une relation de confiance entre élèves, entre les élèves et les enseignants

L'installation d'un enseignement clair et accessible à tous les élèves

L'inclusion de tous les élèves dans la dynamique collective d'apprentissage

L'apport du soutien aux plus fragiles en leur donnant un temps d'avance et/ou en différenciant les outils pédagogiques

25) Lorsque l'élève à besoins éducatifs particuliers bénéficie de l'aide d'une AESH, lui arrive-t-il d'intervenir lors de la situation d'enseignement de la lecture compréhension pour aider, expliciter la lecture et accompagner l'élève dans la réalisation de la tâche ?

Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais

26) L'AESH participe-t-elle dans le choix des stratégies utilisées pour expliciter la compréhension en lecture aux élèves en situation de handicap ?

Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais

27) Lorsque l'élève en situation de handicap ne comprend pas la lecture d'un texte, l'AESH intervient-elle pour : (Plusieurs cases à cocher)

- L'aider à lire le texte
- Vérifier la connaissance du lexique en demandant à l'élève d'expliquer les mots spécifiques du texte probablement non connus par lui
- Faire le point avec l'élève sur sa compréhension du texte
- Autre

28) En quoi, le fait de différencier les outils pédagogiques permet-il d'améliorer la compréhension des textes par les élèves en situation de handicap, lors des séquences enseignement/apprentissage en classe ordinaire ?

29) Selon vous, en quoi, utiliser un enseignement basé sur l'explicite facilite-t-il ou non, l'inclusion de l'élève handicapé en classe ordinaire, sans augmenter bien évidemment ses différences face aux autres élèves ?

Annexe 6: Grille d'observation sur les gestes professionnels spécifiques mobilisés par l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé en Ulis face à une situation enseignement/apprentissage explicite de la compréhension en lecture

Séance n°...

Date : ...

Nom de l'enseignant : ...

Nom des élèves observés : ...

Nom de l'établissement : ...

Niveau de la classe : ...

Eléments du côté de l'enseignant	Oui	Non	Notes (explications)
Présence d'une AESH ? ou AVS-co, AVS-i ?			Pour qui ?
Recours à un enseignement explicite pour une meilleure compréhension des textes par les élèves en situation de handicap			Comment ? Préciser.
Recours à une stratégie pour la compréhension en lecture :			
Auditives			
Visuelles			
Basées sur la reconnaissance des mots			
Segmentation des phrases et/ou fusion des mots			
Identification des mots			Préciser
Adaptation en rapport avec la réalisation de l'activité			
Mise en place d'une différenciation pédagogique selon les besoins des élèves au sein du dispositif Ulis			Comment ? Description.
Type de lecture compréhension abordé en dispositif en Ulis de manière explicite:			

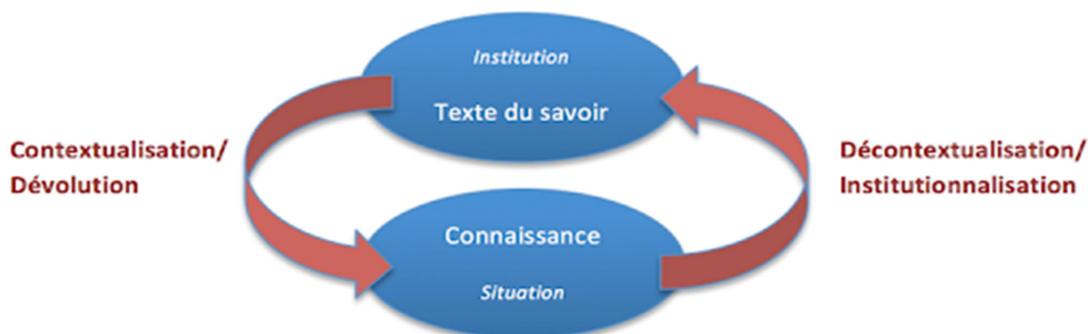
Lecture compréhension d'un texte			
Lecture compréhension des consignes en lien avec un texte			
Lecture compréhension d'un problème de maths			
Lecture compréhension d'un texte en histoire/géographie			
Lecture d'images en lien avec un texte			
Lecture d'un texte en SVT			
Utilisation de gestes professionnels pour la mise en œuvre des choix stratégiques selon la matrice de Bucheton et Soulé :			
Gestes de pilotage			
Gestes de tissage			
Gestes d'atmosphère			
Gestes d'étayage			
Autres gestes professionnels tels que :			
L'enseignant module sa vitesse de lecture			
Ralentissement de la lecture lorsqu'il y a u passage délicat qui doit être traité			
Lors d'une incompréhension au moment de la lecture, choix de revenir en arrière			
Reformulation			
Référence à une posture enseignante			
Posture de contrôle			Cadrage dès le début de la situation d'apprentissage
Posture de lâcher prise			Assignation aux élèves de la responsabilité

				de leur travail
	Posture de l'enseignement			Structuration des savoirs liés à la compréhension en lecture
L'enseignant peut également :				
	Créer d'un horizon d'attente			
	Donner les objectifs et les enjeux cognitifs liés à la lecture			
	Faire appel à des arrêts de temps pour expliquer le texte			
	Faire les liens entre les nouvelles connaissances et celles que les élèves possèdent déjà			
	Résumer ce qu'ils ont lu			
Choix d'une lecture :				
	Lecture commune			
	Lecture silencieuse			
	Lecture individuelle			
	Lecture étayée			
	Audition du texte			
	Lecture par tutorat			
	Lecture en petit groupe			
Choix d'un travail :				
	Individuel			
	Collectif en groupe			
	Par tutorat			
Proposition de tâches telles que :				
	Le questionnement oral			Interaction entre enseignant-élèves au sujet du texte et des questions de compréhension.
	Un questionnaire écrit			

	La reformulation pour exprimer les idées du texte avec les propres mots des élèves			
L'aide de l'AESH est de :				
	Aide l'élève à BEP à lire le texte			
	Vérifier la connaissance du lexique en demandant à l'élève d'expliquer les mots spécifiques du texte probablement non connus par lui			
	Faire le point avec l'élève sur sa compréhension du texte			
	Autre			Préciser

Éléments du côté de l'élève	Oui	Plus ou moins	Non	Notes (explications)
Mise en place de stratégies de lecture de la part de l'élève en situation de handicap				
Questionnement oral sur le texte à l'enseignant ou à l'AESH ou à l'AVS				
Consultation d'un lexique				
Compréhension des consignes explicitées par l'enseignant en lien avec le texte étudié				
Demande d'aide récurrente lors de la l'activité liée à la compréhension en lecture				Préciser, décrire
Est-il à l'aise avec la lecture des textes étudiés en dispositif Ulis ?				Pourquoi ?

Annexe 7: Schéma de la théorie des situations didactiques, Brousseau (2011), cité dans la préface du dossier regroupant les articles sur la question de l'explicitation du Centre Alain-Savary (2016)



Annexe 8: Les postures d'étayage: une organisation modulaire de gestes et leurs visées, Bucheton et Soulé (2009)

Postures d'étayage et configuration de gestes professionnels

posture enseignant	pilotage	atmosphère	tissage	objet de savoir	tâche élève
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendu et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Emergence	Faire et discuter sur
Contrôle (contre-étayage)	Collectif Synchrone Très serré	Tendu et hiérarchique	Faible	En actes	Faire
Lâcher prise	Confié au groupe autogéré	Confiance Refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Faire
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentré Très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation Post-tâche (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette Tâtonnement aveugle	Aucun	Peu nommés	Manipulations Jeu

Résumé :

Cette recherche est axée sur les gestes professionnels spécifiques des enseignants en contexte d'inclusion, et plus particulièrement au niveau de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture. L'objectif est d'observer, à l'aide de différents outils (entretiens semi-directifs, pratiques observées, enregistrement vidéo numérique), l'influence d'un travail collaboratif et de gestes professionnels mobilisés par les enseignants spécialisés en Ulis et les enseignants ordinaires lors de l'inclusion scolaire des élèves à BEP en classe ordinaire. En suivant l'analyse thématique, l'analyse des pratiques observées et l'analyse séquentielle, nous avons analysé les données recueillies auprès des élèves à BEP et des enseignants. Les principaux résultats obtenus, nous informent de l'existence d'un travail collaboratif entre les enseignants nécessaires pour s'accorder sur les compétences à travailler. Enfin, de par certains gestes professionnels, et en appui d'un enseignement explicite et d'une différenciation pédagogique, les enseignants améliorent les compétences compréhensives en lecture et la réussite en général des élèves à BEP.

Mots clés : Ecole inclusive, gestes professionnels, besoins éducatifs particuliers (BEP), compréhension en lecture, enseignement explicite.

Summary :

This research focuses on the specific professional actions of teachers in the context of inclusion, and more particularly on the level of explicit teaching of reading comprehension. The objective is to observe, using different tools (semi-direct interviews, observed practices, digital video recording), the influence of collaborative work and professional gestures mobilized by teachers specialized in Ulis and ordinary teachers during the school inclusion of students at SEN in ordinary class. Following the thematic analysis, the analysis of observed practices and the sequential analysis, we analysed the data collected from SEN students and teachers. The main results obtained, informs us about the existence of collaborative work between teachers necessary to agree on the skills to work. In addition, through certain professional gestures, and in support of explicit teaching and pedagogical differentiation, teachers improve the comprehensive reading skills and success of students at SEN.

Keywords: Inclusive school, professional gestures, special educational needs (SEN), reading comprehension, explicit teaching.