



HAL
open science

Les modalités d'intervention de l'enseignant spécialisé dans le cadre du SESSAD TFC

Céline Lemaitre Maillard

► **To cite this version:**

Céline Lemaitre Maillard. Les modalités d'intervention de l'enseignant spécialisé dans le cadre du SESSAD TFC. Education. 2021. dumas-03666726

HAL Id: dumas-03666726

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03666726>

Submitted on 12 May 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.

ÉCRITS PROFESSIONNELS

CAPPEI

PARCOURS : UE

SESSION 2021

LES MODALITES D'INTERVENTION DE L'ENSEIGNANT SPECIALISÉ DANS LE CADRE DU SESSAD TFC

NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS :

RYCKEBUSH Céline

NOM ET PRÉNOM DU STAGIAIRE : MAILLARD Céline

NOM de naissance (pour les candidates mariées) : LEMAITRE

Direction

365 bis rue Jules Guesde – BP 50458 – 59658 Villeneuve d'Ascq cedex

inspe-lille-hdf.fr / 03 20 79 86 00



SOMMAIRE

Introduction	2
I. Enseigner en SESSAD : ma découverte du service et du public accueilli	3
1.1. Le SESSAD de l'Escaut	3
1.2. Mes missions d'enseignante spécialisée en SESSAD	4
1.3. Les modalités d'intervention de l'enseignant dans le cadre du SESSAD	5
1.4. La diversité du public auprès duquel j'interviens	7
1.5. Mon questionnement	8
II. Mes modalités d'interventions auprès de 4 élèves au sein du SESSAD	9
2.1. Les modalités du co-enseignement : un idéal vers lequel il faut tendre	9
2.2. Mon intervention en réponse aux besoins de R., Ce1	9
2.2.1. Une première modalité	9
2.2.2. Une nouvelle élaboration du besoin	10
2.2.3. Une perspective à envisager...	10
2.2.3. Une modulation pour passer de co-intervention à co-enseignement	11
2.3. Mon intervention en réponse aux besoins de M., 5 ^{ème}	12
2.3.1. Le contexte : âge de l'adolescence et besoin de pas être stigmatisée vis-à-vis de ses pairs	12
2.3.2. Une réponse d'intervention en réponse à ses besoins de mémoire procédurale	13
2.3.3. Un entretien avec M.	14
2.3.4. Les dernières interventions	15
2.4. Mon intervention en réponse aux besoins de T., Ce2	15
2.4.1. La mise en œuvre de séances individuelles	15
2.4.2. La mise en place du co-enseignement	16
2.4.2. Les modalités d'intervention mises en œuvre pour répondre aux besoins de T.	18
2.5. Mon intervention en réponse aux besoins de L., CP	18
2.5.1. Les premières observations	18
2.5.2. La réponse à l'importance de l'affect au travers du co-enseignement	19
2.5.3. Les autres modalités d'intervention en réponse aux besoins de L.	21
2.5.4. Comment répondre à cette opposition de L. au travers du co-enseignement ?	21
III. Quelles modalités d'intervention préconiser dans le cadre du SESSAD en réponse aux besoins des élèves ?	23
3.1. Le co-enseignement : un idéal vers lequel il faut tendre	23
3.2. Quelle prise en charge pour les élèves qui ont des besoins d'apprentissages différents des autres membres du groupe ?	23
3.3. Quelle prise en charge pour les adolescents ?	24
3.4. Quelle prise en charge pour des élèves perturbés par leur environnement ?	24
3.5. Quelle prise en charge pour un élève avec des besoins motivationnels relevant du domaine affectif ?	25
Conclusion	26
BIBLIOGRAPHIE	27

INDEX DES DOCUMENTS

Document 1 : Extrait du projet pédagogique 2020-2021 du SESSAD de l'Escaut, décembre 2020

Document 2 : Extrait de la circulaire n°2016-117 du 8-8-2016

Document 3 : Note de synthèse, le co-enseignement, Rachel HARENT, page 2

Document 4 : Le co-enseignement : théorie, recherches et pratiques, Philippe Tremblay et Marie Toullec Théry, décembre 2020, page 29

Document 5 : Le co-enseignement : théorie, recherches et pratiques, Philippe Tremblay et Marie Toullec Théry, décembre 2020, page 25

Document 6 : Interview de Marie Toullec-Théry dans le cadre de la 14ème université d'auT.ne, table ronde sur le dispositif « Plus de maîtres que de classes » du 17 au 19 octobre 2014

Document 7 : Extrait du projet individualisé de R., rédigé en Novembre 2020

Document 8 : Extrait du cours de Marine Delaval, apprentissage coopératif, novembre 2020, diapositive « deux principes au cœur de l'apprentissage coopératif »

Document 9 : Extrait du projet individualisé de R., rédigé en Novembre 2020

Document 10 : Troubles de la scolarité et échecs scolaires chez l'adolescent, Nicole Catheline, , « Les Précis », 2016, page 401

Document 11 : Troubles de la scolarité et échecs scolaires chez l'adolescent, Nicole Catheline, « Les Précis », 2016, page 392

Document 12 : Tardif Jaques et Meirieu Philippe, « Stratégie pour favoriser le transfert des apprentissages », Vie pédagogique, n° 98, mars-avril 1996, page

Document 13 : Photographies de séances réalisées avec T. et transfert des outils en situation de co-enseignement

Document 14 : Le co-enseignement : théorie, recherches et pratiques, Philippe Tremblay et Marie Toullec Théry, décembre 2020, page 41

Document 15 : Extrait du plan d'action de L., rédigé en Novembre 2020

Document 16 : Photographies de séances avec L., décembre 2020 et janvier 2021

Document 17 : Photographie d'une activité de L., la notion de groupement par 10 à partir de la situation du jeu du bowling

Document 18 : Le co-enseignement : théorie, recherches et pratiques, Philippe Tremblay et Marie Toullec Théry, décembre 2020, page 37

Document 19 : Bernadette Céleste, AVSI et autonomie des personnes trisomiques 21, I.N.S.H.E.A. | « La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation », 2009/1 N° 45 | page 49

Document 20 : Bernadette Céleste, AVSI et autonomie des personnes trisomiques 21, I.N.S.H.E.A. | « La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation », 2009/1 N° 45 | pages 46

Document 21 : Compte-rendu de l'intervention de Pascal Bressoux, conférence « Approche psychologique de l'enfant et estime de soi », 09 septembre 2009, réalisé par F. Villebrun et F.Touraine, page 4

Document 22 : Le co-enseignement : théorie, recherches et pratiques, Philippe Tremblay et Marie Toullec Théry, décembre 2020, page 102

Introduction

Titularisée professeur des écoles en 2010, mon parcours professionnel dans l'éducation nationale a été assez varié. Au départ enseignante en école maternelle en moyenne et grande section, puis compensation décharge de directeur ou titulaire ZIL. J'ai ensuite été quatre ans maître supplémentaire dans le cadre du dispositif « Plus de maître que de classes » au sein de l'école du Bosquet de Wallers-Arenberg, puis un an au sein de l'école Jean-Lurçat de Feignies.

L'expérience au sein du dispositif « Plus de maîtres que de classes » est celle qui m'a le plus marquée professionnellement. Pouvoir travailler en regards croisés avec des enseignants dans le but de faire progresser tous les élèves m'a beaucoup appris. J'ai su développer mes compétences pour permettre à la fois l'aide aux élèves en difficulté scolaire, mais aussi en situation de handicap. Adaptation et différenciation étaient alors au cœur de mes interventions qui prenaient toujours place au sein de la classe, avec l'enseignant concerné.

Suite à la fin de ce dispositif, j'ai eu la chance d'obtenir une classe de Ce1 dédoublée au sein de l'école où j'exerçais ce poste. J'ai pu y accompagner les élèves auprès desquels j'intervenais auparavant au sein du dispositif et assurer la continuité. Parmi eux, trois élèves disposant d'un dossier MDPH étaient scolarisés dans ma classe. Cependant, le fait de ne pouvoir me centrer uniquement sur la différenciation et les besoins de ces élèves m'a fait prendre conscience de ma volonté de les accompagner au mieux. Aussi, je ne bénéficiais plus du regard croisé et du partenariat avec les enseignants pour prendre en compte la diversité des élèves. Selon moi, ce sont des atouts qui font toute la plus-value du métier d'enseignant.

C'est pourquoi j'ai décidé de m'inscrire en formation CAPPEI pour cette année 2020-2021. Le choix du SESSAD s'est imposé à moi car il reflète les deux dimensions qui me font évoluer positivement dans le métier d'enseignant : le partenariat et la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves pour leur permettre une inclusion sereine en milieu ordinaire. Il est pour moi primordial que chaque enseignant puisse mettre en œuvre les méthodes et outils pour que chaque élève puisse bénéficier de la meilleure scolarité qui soit au sein de sa classe d'âge et atteindre leur plein potentiel. J'ai donc été affectée pour cette année de formation CAPPEI sur un poste d'enseignant spécialisé SESSAD à temps plein à Vieux-Condé.

Dans ma conception initiale de ce poste d'enseignant spécialisé en SESSAD, j'avais bien conscience du partenariat avec le personnel de l'Education nationale. Toutefois, je n'avais pas

idée du fonctionnement du poste en tant que tel. Également, je n'avais aucune connaissance des structures médico-sociales, n'ayant jamais exercé au sein de celles-ci ni même en partenariat avec l'une d'entre elles.

En arrivant sur le poste, j'ai découvert les préconisations sur la mise en œuvre de mon poste (organisation, critères des interventions, planification...) issues de l'Education Nationale, mais également le fonctionnement au sein de la structure de l'APEI.

Peu à peu, j'ai pris conscience des profils diversifiés des élèves de par leur niveau de scolarisation, l'étiologie de leur déficience et leurs besoins spécifiques. J'ai également rapidement compris que, face à cette diversité, mon intervention auprès d'eux allait être différente, tant au niveau des contenus que des pratiques. Je ne devais cette fois plus co-enseigner en visant une amélioration générale du niveau de réussite de tous les élèves d'une classe, comme c'était le cas dans le cadre du dispositif « Plus de maîtres que de classes ». Désormais, je dois favoriser l'inclusion d'un élève au sein de sa classe, prendre en considération ses particularités pour rendre accessible et compréhensible sa scolarité en milieu ordinaire. J'ai alors entamé une réflexion sur la manière d'intervenir pour répondre au mieux à ses besoins. En ce sens, je me suis posée la question suivante :

« En quoi les modalités d'intervention de l'enseignant sont-elles une variable prépondérante dans l'efficacité des réponses apportées aux besoins des élèves dans le cadre du SESSAD TFC ? »

Dans une première partie j'exposerai mon contexte d'exercice et les éléments qui m'ont amenée en début d'année à me poser cette question. Dans un second temps, j'explicitai comment, auprès de quatre élèves, j'ai mis en œuvre des modalités d'intervention dans le but de répondre à leurs besoins éducatifs particuliers. Pour finir, dans une troisième partie, je tenterai de modéliser les modalités d'interventions à préconiser dans le contexte d'exercice en SESSAD TFC en fonction des besoins des élèves.

I. Enseigner en SESSAD : ma découverte du service et du public accueilli

1.1. Le SESSAD de l'Escaut

Le SESSAD de l'Escaut situé à Vieux-Condé dans lequel je suis affectée est ouvert depuis l'année 2011. L'organisme gestionnaire dont il dépend est l'APEI du Valenciennois. Jusqu'au 11 novembre 2020, il disposait d'un agrément pour l'accueil de 25 jeunes de 0 à 19 ans. A cette date, l'ARS a attribué au SESSAD un agrément de 35 jeunes de 0 à 20 ans.

L'équipe est constituée de trois éducatrices à temps plein, un éducateur à mi-temps, un psychologue et une psychomotricienne à mi-temps ainsi que de mon poste d'enseignante spécialisée à temps plein.

Le SESSAD accueille essentiellement des jeunes présentant des troubles des fonctions cognitives moyennes à légères avec parfois des troubles du comportement associés. En fonction de leurs besoins ils peuvent donc disposer en plus du suivi éducatif d'un suivi psychologique, et pédagogique. L'ensemble de l'équipe qui accompagne l'élève intervient essentiellement à l'école, et le mercredi des séances éducatives ont lieu au sein des locaux du SESSAD ou en partenariat avec les structures communales.

Le secteur d'intervention est celui du Pays de Condé.

1.2. Mes missions d'enseignante spécialisée en SESSAD

Les missions de l'enseignant en SESSAD sont au nombre de trois : une mission d'enseignement, une mission d'information ainsi qu'une mission de relation. Les deux dernières portent sur mon rôle de personne ressource, cœur de l'épreuve 3.

Je présenterai ici le cadre de la mission d'enseignement décrit dans le projet pédagogique du SESSAD de l'Escaut :

1) Une mission d'enseignement

Sauf cas particulier, l'enseignant spécialisé du SESSAD :

- n'intervient qu'auprès des élèves scolarisés dans les classes ordinaires de l'Education Nationale.
- n'intervient pas auprès des élèves d'ULIS, de SEGPA ou d'IME bénéficiant déjà du suivi d'un enseignant spécialisé
- n'intervient pas dans les écoles privées

La mission d'enseignement comprend :

- L'observation, l'analyse, l'évaluation des points d'appui, des difficultés et des besoins spécifiques de l'élève
- L'accompagnement du ou des enseignants de l'établissement scolaire pour déterminer les adaptations pédagogiques générées par la situation de handicap (ajustement des démarches, outils et supports...)
- Des interventions, précisément objectivées et circonscrites dans le temps, articulant suivant les besoins des prises en charges individuelles et en regroupement au sein de la classe, de l'école ou du SESSAD.

Une convention individuelle fixe les modalités d'intervention au sein de l'établissement scolaire.

Dans une recherche d'efficacité, La prise en charge des élèves pourra être intense, mais sera limitée dans le temps. Elle contribuera notamment à définir les besoins éducatifs particuliers des élèves et à lever les principaux obstacles à l'entrée dans les apprentissages.

1.3. Les modalités d'intervention de l'enseignant dans le cadre du SESSAD

Les modalités des interventions préconisées pour l'intervention de l'enseignant SESSAD sont précisées au sein de la circulaire n°2016-117 du 8-8-2016.

« Les services d'éducation spéciale et de soins à domicile (Sessad), constitués d'équipes pluridisciplinaires, dispensent un accompagnement sur les lieux de vie, ce qui concerne en particulier **la scolarisation d'élèves handicapés scolarisés en milieu ordinaire**. L'accompagnement du Sessad peut comprendre des actes médicaux spécialisés et des rééducations (kinésithérapie, orthophonie, psychomotricité, ergothérapie). Des éducateurs et **des enseignants spécialisés du Sessad peuvent également apporter une aide spécifique à l'élève en situation de handicap soit au sein de la classe, soit en accompagnement individuel ou en petit groupe à l'extérieur de la classe**. Dans toute la mesure du possible et à chaque fois que le PPS indique que les soins et l'accompagnement ont lieu pendant le temps scolaire, les éducateurs et **enseignants du Sessad privilégieront une intervention en classe, coordonnée avec celle de l'enseignant**. Le directeur d'école ou le chef d'établissement facilitera l'intervention du Sessad dans l'établissement et en classe. »

Document 2 : Extrait de la circulaire n°2016-117 du 8-8-2016

Il peut donc s'agir d'interventions au sein de la classe, en accompagnement individuel ou en petit groupe à l'extérieur de la classe.

Mais, bien évidemment, en suivant les préconisations de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, visant entre autres l'inclusion des élèves en situation de handicap, le mode d'intervention à privilégier reste celui qui se déroule en classe, avec l'enseignant.

Comme cela a été appuyé et présenté lors de mes contacts avec la conseillère pédagogique et des diverses réunions avec la circonscription ASH, il est nécessaire de privilégier des actions où l'élève restera en classe, l'objectif étant son « inclusion » en tant qu'élève à part entière. Il est nécessaire que l'école et la classe s'adaptent à l'élève pour lui rendre accessibles des savoirs partagés.

En ce sens la modalité d'intervention à privilégier est celle du co-enseignement comme l'indique cet extrait :

Le co-enseignement est une organisation pédagogique en lien avec les objectifs de l'école inclusive. En effet, différentes déclarations mondiales, notamment le Cadre d'Action de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (1990), les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés de l'Assemblée générale des Nations Unies (1993) et la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) ont incité les États à promouvoir l'école inclusive, « processus par lequel tous les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers sont scolarisés avec leurs pairs de même âge dans des classes d'enseignement ordinaire et dans une seule et même filière tout en bénéficiant des mesures d'aides et des services adéquats » (Gilhool, 1989, cité par Pelgrims 2012)ⁱⁱⁱ ».

Document 3 : Note de synthèse, le co-enseignement, Rachel HARENT, (CREAD, EA n°3875), page 2

Ce terme a été défini dans la littérature à diverses reprises comme nous le montre P.

Tremblay et M. Toullec-Théry dans leur ouvrage.

L'une des premières définitions du coenseignement, la plus largement acceptée, a été celle de Cook et Friend (1995) : il s'agit de « deux professionnels ou plus qui dispensent un enseignement de fond à un groupe d'élèves diversifié ou mixte, dans un seul espace physique ». Plus récemment, ces deux auteurs complètent leur définition initiale et l'orientent vers une collaboration entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés. « Le coenseignement peut être défini comme un partenariat entre un enseignant régulier et un enseignant spécialisé ou un autre spécialiste, dans le but de conjointement offrir un enseignement à un groupe diversifié d'élèves, en enseignement ordinaire et de manière flexible et délibérée pour rencontrer leurs besoins d'apprentissage » (Friend, 2008). Dans une définition encore plus récente, le coenseignement s'opère désormais « entre un enseignant régulier et un enseignant spécialisé, ou un autre spécialiste, dans le but d'enseigner conjointement dans une classe de l'enseignement régulier, à un groupe hétérogène d'élèves – incluant ceux qui sont en situation de handicap ou qui ont d'autres besoins particuliers – afin de répondre à leurs besoins d'apprentissage de manière flexible et délibérée » (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain et Shamberger, 2010, p. 11, traduction libre). Cette dernière définition est très empreinte des missions de l'école inclusive.

En France, le coenseignement a été récemment caractérisé ainsi : « [...] quand on étudie attentivement les différentes formes possibles d'intervention à deux, certaines d'entre elles nécessitent que les deux enseignants se tiennent dans un même espace, la classe ; alors que d'autres peuvent se mettre en œuvre, soit dans un même espace classe, soit dans deux espaces séparés » (Toullec-Théry, 2015, p. 42). Il y a alors coenseignement quand « les deux professeurs enseignent dans le même espace et leur action porte sur un même objet didactique, même s'ils ne s'adressent pas toujours au groupe d'élèves au complet. Leurs interventions sont interdépendantes » (ibid.).

Document 4 : Le co-enseignement : théorie, recherches et pratiques, Philippe Tremblay et Marie Toullec Théry, décembre 2020, page 29

Parmi ces définitions, celle de Friend, Cook, Hurley-Chamberlain et Schamberger de 2010 représente selon moi l'idéal à atteindre lors de mes interventions auprès des élèves. En effet, elle illustre le partenariat entre les deux enseignants au sein d'un même espace avec pour objectif la prise en compte des besoins particuliers émanant des élèves en situation de handicap tout en les incluant aux apprentissages de la classe.

De plus comme le montre P. Tremblay et M. Toullec-Théry dans ce même ouvrage, l'un des fondements du co-enseignement est l'inclusion. C'est donc vers ce mode d'intervention qu'il faut tendre.

« Le co-enseignement est devenu un synonyme d'école inclusive ou du moins la meilleure manière de l'opérationnaliser. [...]. Le co-enseignement vise en effet à maintenir tous les élèves au sein d'un même groupe, dont ceux à besoins spécifiques, par un travail de différenciation et d'individualisation de l'enseignement. »

Document 5 : Le co-enseignement : théorie, recherches et pratiques, Philippe Tremblay et Marie Toullec Théry, décembre 2020, page 25

Cette démarche répond ainsi particulièrement à ma capacité à savoir « Exercer dans le contexte professionnel d'un dispositif d'éducation inclusive »

1.4. La diversité du public auprès duquel j'interviens

Comme indiqué dans le projet pédagogique j'interviens donc uniquement auprès d'élèves ne bénéficiant pas déjà d'un dispositif spécialisé (ULIS, IME...) et qui sont scolarisés en milieu dit « ordinaire ». Au sein du SESSAD de l'Escaut, lors de l'agrément à 25 enfants, seuls 9 élèves sont scolarisés dans ces conditions. Cependant, cela relève déjà en termes de contexte scolaire d'un panel assez varié : 2 élèves de CP, 2 élèves de CE1, 3 élèves de CE2, 1 élève de 6^{ème} et un élève de 5^{ème}. Les troubles des fonctions cognitives sont aussi d'origines diverses : autisme, trisomie 21 ou déficience intellectuelle sans trouble associé.

Lors de cet écrit professionnel j'évoquerai notamment le cas de 4 élèves qui bénéficient de mon accompagnement pédagogique :

- ❶ R., élève de CE1. Il est entré au SESSAD depuis le 26 juin 2018. Il est âgé de 7 ans. A mon arrivée, il est non lecteur qui n'associe pas les graphèmes à leurs phonèmes en dehors de quelques voyelles. Il a également un important suivi médical. Né grand prématuré, il est asthmatique, fait de l'apnée du sommeil et est encore nourri la nuit par une sonde parentérale.
- ❷ M., élève de 5^{ème}. Elle est entrée au SESSAD depuis novembre 2014, il s'agit donc de sa dernière année de prise en charge. C'est d'une adolescente de 13 ans qui a des difficultés notamment dans le domaine mathématique. Toutefois, sous le regard des autres, accepte mal la présence d'un adulte à ses côtés dans le milieu scolaire, aux dires de son éducatrice référente.
- ❸ T., élève de CE2. Il bénéficie du dispositif depuis le mois de septembre de cette année. Auparavant, il a eu un suivi par le CAMPS, l'hôpital de jour et le CMP. Inscrit dans son école de secteur, son temps de scolarisation a augmenté progressivement passant de 2 heures par semaine en PS à une scolarisation à temps plein aujourd'hui. Ayant redoublé sa grande

section, il est désormais âgé de 9 ans. Il a notamment des difficultés d'attention et de compréhension qui freinent son entrée dans les apprentissages. Il ne peut pas avoir une attention visuelle face à l'adulte. Une suspicion de trouble de trouble du spectre autistique est étudiée.

④ L., élève de CP. Elle bénéficie également de l'accompagnement du SESSAD depuis la rentrée 2020. Âgée de 7 ans, elle effectue une seconde rentrée scolaire en CP avec la même enseignante. Pour son professeur, sa première année de CP a été importante pour développer le savoir être élève. En effet, elle était auparavant en conflit tant avec l'enseignante qu'avec ses camarades avec lesquels elle se montrait violente. Elle était également sujette à de nombreuses crises durant lesquelles elle criait ou se roulait à terre. Désormais elle est plus disponible pour les apprentissages, ce qui justifie le redoublement. Lors de mes observations de début d'année, je remarque que la notion d'affect est prépondérante pour elle dans l'entrée dans les apprentissages : elle ne réagit qu'à ce qui fait écho à son vécu. Ses difficultés sont centrées essentiellement sur le domaine mathématique. Ses troubles des fonctions cognitives sont liées à la trisomie 21.

1.5. Mon questionnement

A la fin du mois de septembre les différentes modalités d'intervention étaient explicites pour moi : je savais vers quel idéal tendre et j'avais connaissance du profil varié de mes élèves suite aux éléments recueillis auprès des partenaires et à mes observations. Cependant le co-enseignement ne se limite pas à une seule configuration.

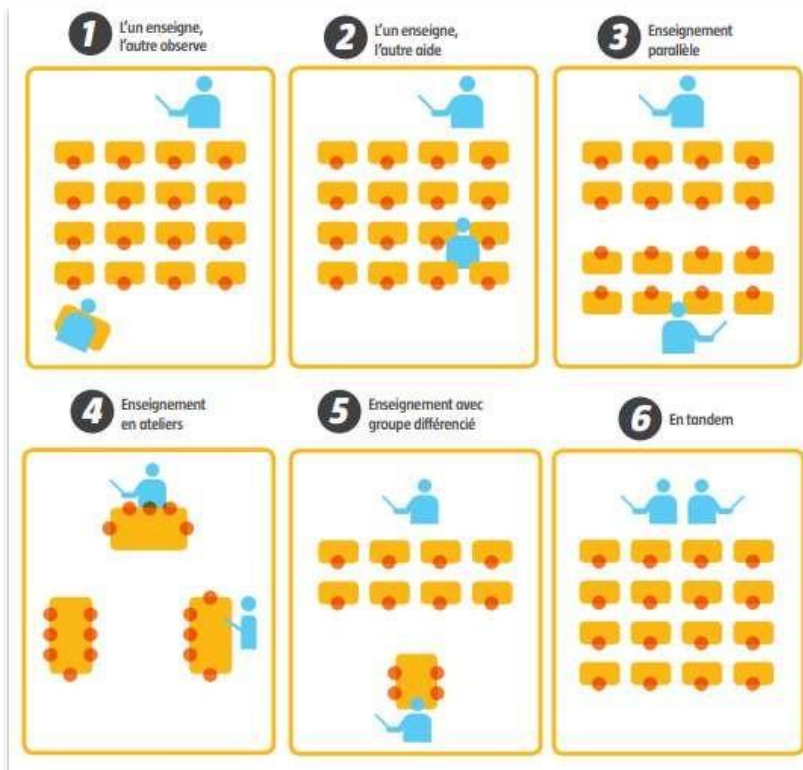
Je prenais alors conscience de la nécessité de définir pour chaque élève un mode d'intervention propre à chacun qui prendrait en compte ses modalités de scolarisation, mais également ses besoins éducatifs particuliers. D'où mon questionnement :

« En quoi les modalités d'intervention de l'enseignant sont-elles une variable prépondérante dans l'effcience des réponses apportées aux besoins des élèves dans le cadre du SESSAD

TFC ? »

II. Mes modalités d'interventions auprès de 4 élèves au sein du SESSAD

2.1. Les modalités du co-enseignement : un idéal vers lequel il faut tendre



Document 6 : Interview de Marie Toullec-Thery dans le cadre de la 14ème université d'automne, table ronde sur le dispositif « Plus de maîtres que de classes » du 17 au 19 octobre 2014

ont lieu au sein du même espace physique : la classe dans laquelle est inclus l'élève à besoins éducatifs particuliers et que l'enseignement porte sur le même objectif. Dans ce cas, nous pouvons parler de co-enseignement et non de co-intervention.

2.2. Mon intervention en réponse aux besoins de R., Ce1

2.2.1. Une première modalité

Comme indiqué auparavant, R. est scolarisé en CE1 dans une classe dédoublée d'une école de Vieux-Condé. Lors de mon observation, je constate que l'enseignante de la classe a formalisé avec lui et deux autres élèves de la classe un groupe de besoin. Avec ce groupe, elle revoit l'ensemble des notions de CP, notamment au niveau de la lecture, en utilisant la méthode Piano, car les élèves sont non lecteurs. Elle a donc organisé sa classe en double-niveau, en distinguant les apprentissages apportés aux CE1 et à ce groupe de besoin. Je constate rapidement que lorsque R. est en capacité d'aider ses camarades, son

Dans son ouvrage, P. Tremblay (2020) distingue 6 modalités de co-enseignement établies par Friend and Cook en 2017. Et que Marie Toullec-Thery reprend sous la représentation ci-contre. Elle considère que seules deux relèvent du co-enseignement (1 et 2) dans le sens où elles impliquent nécessairement la présence des deux enseignants dans le même espace. Nous considérerons ici, tout comme le fait P. Tremblay, que l'ensemble de ces configurations

attention est plus importante et il se sent valorisé. A contrario, il paraît très dépendant de son AESH. Dès que celle-ci s'éloigne pour aider l'un de ses camarades, il fait appel à elle. Un besoin d'autonomie apparaît donc. Suite à mes observations, je note dans ma conclusion d'observation : « *Il doit apprendre à se détacher de l'adulte et être plus autonome dans la réalisation des activités, son plaisir d'aider les autres pourrait être un levier* ».

Je décide donc d'intervenir auprès de ce groupe de besoin. Début novembre, je mets alors en place cette organisation avec pour objectif principal « Identifier des mots de manière de plus en plus aisée ». Cependant, la seule formalisation de ce groupe n'a pu provoquer un levier suffisant sur le besoin d'autonomie de R.. En effet, lors de ces séances, il ne développe pas son autonomie au travers du travail de groupe. Au contraire, ce sont ses deux camarades qui formulent des conseils et l'accompagnent, et il ne semble pas pleinement investi dans la tâche.

2.2.2. Une nouvelle élaboration du besoin

En formalisant le PI de R., je rédige alors un nouveau besoin pour lier cette nécessité d'autonomie de R. et la modalité de travail en groupe. Je décide alors de

Si on s'appuie sur ses aptitudes sociales dans le lien aux pairs alors il gagnera peut-être en autonomie et peut-être deviendra-t-il moins dépendant ?

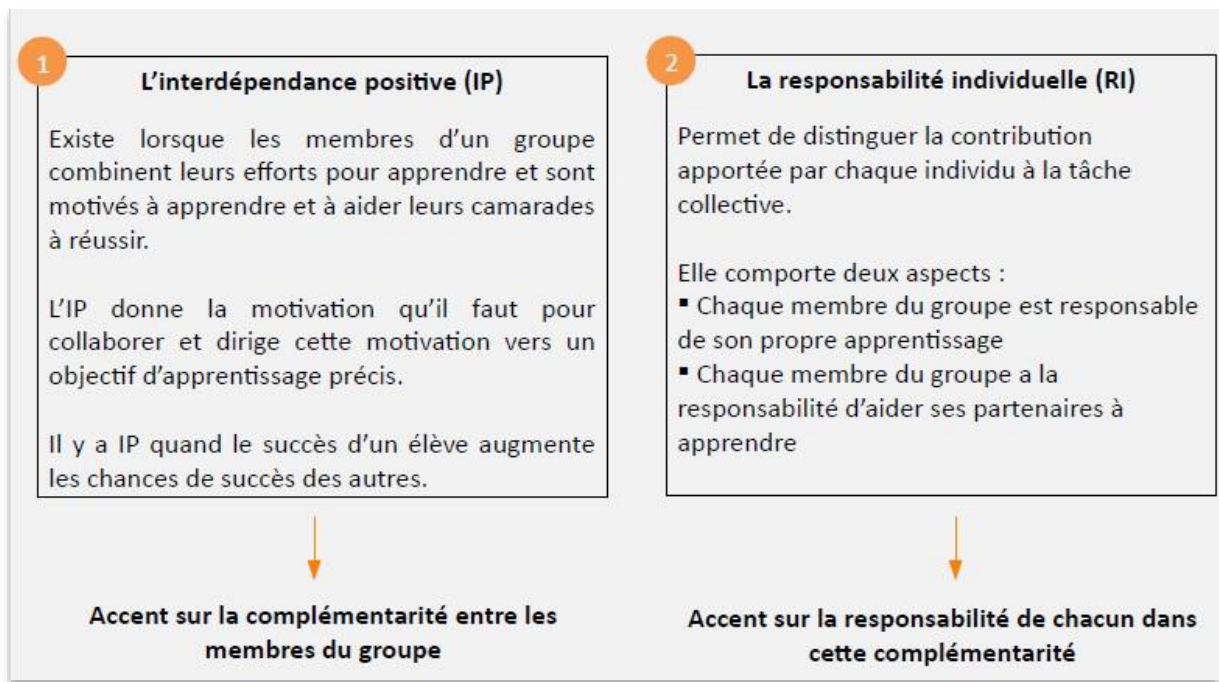
Besoin de se positionner comme maillon dans l'activité pour se sentir valorisé et développer son autonomie

développer l'attribution de tâches à réaliser au sein du groupe de besoin. R. est alors chargé de distribuer les étiquettes, d'afficher la correction sur laquelle ils discuteront, de préparer les supports au tableau... Il développe alors l'intégration des règles de communication de lui-même, obstacle à lever dans l'accès à l'autonomie. Ainsi, au départ, il

voulait effectuer seul les tâches proposées puis, de lui-même, il a réparti ces activités autour d'un partage équitable avec ses camarades.

2.2.3. Une perspective à envisager...

Cependant le rôle maillon que j'évoquais dans l'élaboration de mon besoin ne peut se réduire à de simples rôles fonctionnels. Il m'est nécessaire que R. développe son autonomie cognitive. Cette volonté de répondre à ce besoin me semble en totale cohérence avec le cours de Marine Delaval concernant l'apprentissage coopératif.



Document 8 : Extrait du cours de Marine Delaval, apprentissage coopératif, novembre 2020, diapositive « deux principes au cœur de l'apprentissage coopératif »

Si on prend en compte le fait que Renaud arrive à rester concentré sur des tâches qu'il affectionne, et qu'il aime manipuler alors ne faudrait-il pas lui proposer sur une même séance des activités variées et ludiques pour augmenter son attention ?

Besoin de développer son intérêt pour les activités proposées en variant les tâches au sein de l'activité et en manipulant pour maintenir son attention.

Document 9 : Extrait du projet individualisé de R., rédigé en Novembre 2020

En effet, la responsabilité individuelle pourra mettre R. en situation d'aider ses camarades en étant responsable d'une partie de la tâche et mettra en avant son rôle « maillon », comme formulé auparavant. Cela permettra aussi de répondre à un second besoin, celui de développer son intérêt pour les activités proposées, sa motivation à travers l'interdépendance positive. Il faudra donc que je réévalue le besoin formulé en novembre de la manière suivante : « Besoin de prendre appui sur ses relations sociales pour développer sa motivation ».

2.2.3. Une modulation pour passer de co-intervention à co-enseignement

La visite de la conseillère pédagogique a soulevé une problématique. Il n'y avait pas le lien concret entre les apprentissages que je dispensais envers les élèves du groupe de besoin et les élèves de la classe. L'enseignant de la classe et moi-même, nous étions organisés autour du même domaine, à savoir le français, mais celle-ci faisait par exemple de l'étude de

la langue alors que je faisais de la lecture. En ce sens j'intervenais plus en co-intervention qu'en situation de co-enseignement.

Nous avons donc par la suite travaillé autour du même objectif, mais avec des supports différents. Pour cette prochaine période, le choix a donc été fait de travailler sous la forme de pédagogie de projet en lien avec l'ensemble des élèves de la classe.

Pour répondre aux besoins de R., la modalité de co-enseignement à privilégier est donc selon moi l'enseignement en groupe différencié, que Philippe Tremblay et Marie Toullec Théry nomment également enseignement alternatif. Comme il le cite « cette configuration favorise les élèves qui ont de besoins d'apprentissages différents des autres membres du groupe » (Le co-enseignement : théorie, recherches et pratiques, Philippe Tremblay et Marie Toullec Théry, décembre 2020, page 48). Mais, j'y ajouterais le travail coopératif en réponse à ses besoins éducatifs particuliers portant à la fois sur la motivation et l'autonomie cognitive.

2.3. Mon intervention en réponse aux besoins de M., 5^{ème}

2.3.1. Le contexte : âge de l'adolescence et besoin de pas être stigmatisée vis-à-vis de ses pairs

M. est scolarisée cette année en classe de cinquième. Elle est suivie par le SESSAD depuis 2014 et ce sera la dernière année. D'après les informations recueillies, ses principales difficultés sont ciblées sur le domaine mathématique. Lors de mes premiers contacts à son sujet avec son éducatrice, j'ai eu connaissance d'un contexte familial particulier. M. a perdu sa maman très jeune et a été élevée par son papa. Du fait d'importantes difficultés avec ce dernier et dans le contexte d'un suivi AEMO, M. a demandé au juge d'aller habiter chez sa demi-sœur, de 8 ans son aînée. Cette demande lui a été accordée. Elle y habite donc depuis un an. À mon arrivée au SESSAD, l'éducatrice insiste également sur le fait de ne pas la stigmatiser vis-à-vis des autres élèves de la classe. Il me fallait donc trouver un mode d'intervention lié à cette contrainte, tout en répondant aux besoins de M..

Suite à un entretien avec son professeur principal, je rencontre M. et me présente à elle. Je lui propose alors de venir en classe en me présentant comme un enseignant supplémentaire au sein des cours de mathématiques. Elle acquiesce alors à cette proposition.

Lors de mes premières observations, je constate que M. est parfaitement incluse dans la classe. Elle semble avoir une attitude élève propice aux apprentissages : elle est

attentive, à l'écoute du discours de l'enseignant, se met en activité sur la tâche demandée. Cependant, elle reste en retrait et participe peu.

Dans les premières semaines de mon intervention, lors du mois de septembre, je me positionne donc dans la configuration « l'un enseigne, l'autre aide » comme mode d'intervention. Cependant, M. semble gênée lorsque je m'approche d'elle, même si je le fais également avec d'autres élèves.

2.3.2. Une réponse d'intervention en réponse à ses besoins de mémoire procédurale

Lors de ces premières séances, M. ne semble pas vouloir dévoiler ses difficultés. Ainsi, lors d'une situation sur la pose d'une division euclidienne, elle note sur le côté de son ardoise les résultats de la table associée puis les efface. Je lui demande quelle en est la raison et elle m'expose qu'elle connaît les résultats, qu'elle souhaite juste se les remémorer, ce qui n'est en réalité pas le cas. Ce qui ressort de mes observations, c'est que M. n'arrive pas à s'engager dans la tâche car elle ne sait pas comment s'y prendre, à planifier son action. Je détermine donc le besoin suivant : « Besoin d'un étayage dans le processus de mémorisation (encodage-indice contextuels /sensoriels) pour pouvoir récupérer efficacement les connaissances en mémoire à long terme. »

Par la suite, j'ai donc souhaité mettre un place le mode d'intervention en enseignement à un groupe différencié. Pour cela, j'ai d'abord misé sur sa volonté à s'inclure dans ce groupe mais, lors de la séance lorsque je demande quels élèves souhaitent être accompagnés, celle-ci ne s'inclut pas dans le groupe et préfère rester avec le reste de la classe. Lors d'une seconde séance, l'enseignant de la classe a ensuite formalisé lui-même le groupe de besoin en fonction des résultats observés lors de la séance précédente. Lors de celle-ci, M. participe activement dans le groupe et accepte ma présence.

Les nouveaux protocoles sanitaires entrant en vigueur, il n'a ensuite plus été possible de formaliser de groupe de besoin puisque chaque élève doit rester à sa place. Cependant, il n'aurait pas été judicieux de toujours procéder de la sorte. En effet, établir un groupe de besoin différencié aurait été trop stigmatisant pour M..

Dès lors, j'ai fait le choix d'intervenir en tandem avec l'enseignant de la classe. Ainsi, alors que celui-ci intervenait essentiellement sur le fond du cours et les connaissances théoriques, j'intervenais, quant à moi, sur les processus et méthodologies à mettre en œuvre qui permettaient de développer la mémoire procédurale : à quelle connaissance cela fait-il

appel ? De quoi avez-vous besoin ? De quoi pouvez-vous vous aider ? A quelle occasion a-t-on vu cela ?

Lors de ces moments, j'ai pu remarquer que M. investissait pleinement les conseils formulés. Ainsi, elle utilisait les outils évoqués, mettait en œuvre des procédures pour pallier ses difficultés et se lançait plus facilement dans la tâche.

2.3.3. Un entretien avec M.

Malgré des bénéfices observés, M. ne fait toujours que peu appel à moi. En général, je l'accompagne dans la tâche de ma propre initiative. Je prends alors conscience de la nécessité de la rencontrer pour avoir son avis sur la manière dont elle souhaite que j'intervienne auprès d'elle.

L'adolescent a du mal à demander de l'aide parce qu'il n'analyse pas forcément bien ce qui lui arrive et s'en remettre à quelqu'un pour aller mieux le mettrait dans une position de dépendance au moment où il veut montrer qu'il est autonome : « à quoi cela sert de parler, cela ne m'aidera pas » ou « personne ne peut rien pour moi ».

Document 10 : Troubles de la scolarité et échecs scolaires chez l'adolescent, Nicole Catheline, in Philippe Mazet et al., Troubles intellectuels et cognitifs de l'enfant et de l'adolescent, Lavoisier, « Les Précis », 2016, page 401

Cet entretien, réalisé en janvier 2021, m'a permis, pour la première fois, de rencontrer M. individuellement et celui-ci a été riche. Ma demande première était de savoir de quelle manière elle souhaitait que j'intervienne auprès d'elle. Je lui propose alors différents modes de fonctionnement : un groupe dans, ou en dehors de la classe si cela est possible, des séances individuelles, ou continuer comme actuellement en co-enseignement. Son choix se porte sur la dernière solution car ce qui est important pour elle est de pouvoir rester avec ses amis dans la classe. Elle évoque ainsi des situations dans les années précédentes où elle était séparée d'eux.

M. a ensuite longuement échangé avec moi sur ses amis, et son ressenti au collège. Elle indique ainsi « En mathématiques je suis nulle. Ça a toujours été comme ça. Je ne sais pas pourquoi mais c'est mon cerveau qui ne veut pas ». Elle révèle alors un grand manque d'estime de soi dans le domaine scolaire. Elle semble contrebalancer cela avec des relations sociales qui, pour elle, sont primordiales. En effet, Nicole Catheline note ainsi que :

Devenir adolescent modifie radicalement le rapport au savoir d'une part et à la scolarité d'autre part.

- L'acquisition du savoir n'est plus considérée comme une tâche prioritaire. L'intérêt se porte de manière prévalente sur les transformations corporelles et relationnelles. Mesurer son capital de séduction ou de force, déterminer son degré de popularité parmi ses pairs constituent désormais les préoccupations essentielles de l'adolescent.

Document 11 : Troubles de la scolarité et échecs scolaires chez l'adolescent, Nicole Catheline, in Philippe Mazet et al., Troubles intellectuels et cognitifs de l'enfant et de l'adolescent, Lavoisier, « Les Précis », 2016, page 392

Lors de cet entretien, je réalise également une séance individuelle sur la mémorisation des tables de multiplication. À nouveau, elle se dévalorise en disant qu'elle n'a jamais su les apprendre, qu'elle a toujours essayé mais qu'elle n'arrive pas à retenir. Elle se lance volontiers dans la séance que j'avais conçue avec le principe du « Number stick » autour de la table de 6 et parvient à la fin de la séance à la remobiliser dans un ordre aléatoire. J'insiste alors sur le fait qu'elle est compétente. Elle a certes des difficultés à comprendre comment faire, mais, dès qu'elle y parvient, elle est en réussite comme le montre sa dernière évaluation.

Se formule alors un nouveau besoin : « Besoin de développer son sentiment de compétence pour favoriser son estime de soi »

2.3.4. Les dernières interventions

Lors des dernières séances du mois de janvier que j'ai poursuivies en tandem avec l'enseignant de la classe en aidant les élèves par un accompagnement lors des exercices, M. s'est montrée beaucoup plus ouverte. Elle a certainement pris conscience, à la suite de cet entretien de mon positionnement vis-à-vis d'elle. Ainsi, désormais, elle participe beaucoup plus en classe, et cette fois pas uniquement pour lire. Lors des moments d'aide, elle fait aussi appel directement à moi quand elle ne sait comment procéder. Elle s'est incluse dans une véritable dynamique d'apprentissage.

2.4. Mon intervention en réponse aux besoins de T., Ce2

2.4.1. La mise en œuvre de séances individuelles

T. est donc nouvellement entré au SESSAD depuis septembre 2020. Il est scolarisé à temps plein en classe de CE2 et bénéficie du plateau technique de SESSAD. Une suspicion d'autisme est évoquée dans les dossiers du CMP cependant aucun diagnostic n'a été actuellement posé.

Lors de mon observation j'ai constaté de nombreuses perturbations dans son comportement liées aux stimuli de la classe (bruits, déplacements des élèves, discours de

l'enseignante ou de son AESH). A chacun d'entre eux T. se détourne de la tâche. De plus, son attention est accaparée par le tableau. Dès que l'enseignante y inscrit quelque chose, il observe ce qu'elle fait. Si l'activité qui lui est proposée diffère de celle présentée au tableau (même un calcul qui aurait été différencié pour lui), il n'est que peu capable de soutenir son attention.

Pour ce début d'année, j'ai noté en conclusion à mes observations et suite à des séances réalisées en classe : « Il me semble nécessaire de mettre en place des séances individuelles pour mieux avoir conscience des points d'appuis et des points faibles de T. en dehors des stimuli de la classe. »

Mettre en œuvre des séances individuelles m'a permis de mieux étayer mes observations et de prendre conscience des points d'appuis et difficultés des compétences scolaires de T.. J'avais en effet, très peu de données à ce sujet, les évaluations de positionnement n'étant pas révélatrices de ses capacités du fait d'un grand nombre de non réponses. J'ai donc pu engager une séquence d'apprentissage autour de la notion de résolution de problèmes qui m'a permis d'aborder à la fois la compréhension et le calcul. Ce mode de co-intervention, qui rejoint celui de l'enseignement avec un groupe différencié, ne répondait pas à la nécessité de l'inclusion de T. dans sa classe et au besoin formulé : « Besoin de lui apporter un environnement compréhensible, à sa portée pour favoriser son attention ». Cela était le cas pour mon enseignement mais pas pour celui de l'enseignante de la classe.

2.4.2. La mise en place du co-enseignement

A partir de novembre, j'ai donc réalisé deux séances individuelles et une séance en co-enseignement en classe en utilisant les séances de résolution de problèmes réalisées par l'enseignante. Lors de celles-ci, j'ai pu remarquer que ma démarche n'était pas totalement transposable en classe pour T.. Par exemple, dans mon séquentiel, j'avais inclus l'étape « calculer » à laquelle j'avais nécessairement associé un calcul posé. J'ai pris conscience que cela n'était pas forcément nécessaire et que T. pouvait, par exemple, calculer à partir de son schéma. S'est donc posée la question du transfert des apprentissages.

Qu'est-ce que le transfert d'une connaissance?

Le transfert d'une connaissance est essentiellement une forme de recontextualisation de cette dernière, une sorte de «transport» de la connaissance en question d'une situation A à une situation B et, idéalement, à N + 1 situations. Le transfert se produit lorsqu'une connaissance acquise dans un contexte particulier peut être reprise d'une façon judicieuse et fonctionnelle dans un nouveau contexte, lorsqu'elle peut être recontextualisée. Cependant, il importe de signaler que, pour pouvoir recontextualiser une connaissance, l'élève doit y avoir accès en mémoire. C'est là une condition incontournable pour que le transfert soit possible.

Document 12 : Tardif Jaques et Meirieu Philippe, « Stratégie pour favoriser le transfert des apprentissages », Vie pédagogique, n° 98, mars-avril 1996, page 2

Pour répondre au besoin de transfert des connaissances et à son « Besoin de favoriser les activités ritualisées et séquentielles pour développer son autonomie », des séances de co-enseignement en classe ont été mises en œuvre avec les outils et démarches utilisés lors des séances individuelles. Les outils et procédures générales de la démarche ayant été mémorisés par T. celles-ci ont pu être transférées en classe.



Formalisation de la procédure en séance individuelle (Novembre 2020)



Transfert de la procédure à l'aide des pictogrammes (Décembre 2020)



Transfert de la procédure à l'aide d'une fiche procédure (Février 2020)



Transfert autonome de la procédure (Février 2020)

Document 13 : Photographies de séances réalisées avec Tom et transfert des outils en situation de co-enseignement

2.4.2. Les modalités d'intervention mises en œuvre pour répondre aux besoins de T.

Les séances individuelles ont donc permis de favoriser l'attention de T., en dehors de tout stimuli. Puis, les séances de co-enseignement sous la configuration « L'un enseigne, l'autre aide », que P. Tremblay et M. Toullec-Théry nomment également « L'enseignement de soutien », ont, quant à elles, permis de développer en partie son autonomie sur des activités réalisées en classe. Il va désormais falloir que T. ne devienne pas dépendant de ma présence à ses côtés. En ce sens, P. Tremblay et M. Toullec Théry inscrivent dans leur ouvrage :

Cette séparation des rôles et responsabilités peut augmenter le niveau de confort des coenseignants inexpérimentés. Cette configuration doit cependant être utilisée avec précaution, car elle peut se traduire par une relation de domination d'un enseignant sur un autre, c'est-à-dire que l'enseignant spécialisé peut être considéré comme un assistant. Les élèves peuvent également devenir dépendants de l'enseignant « assistant ». Dans ce cadre, il est capital pour les enseignants de varier les rôles d'enseignement et de soutien. Par exemple, même s'il s'agit d'un enseignant spécialisé, il peut, lui aussi, enseigner à toute la classe, tandis que l'enseignant « ordinaire » apporte un soutien plus individuel.

Document 14 : Le co-enseignement : théorie, recherches et pratiques, Philippe Tremblay et Marie Toullec Théry, décembre 2020, page 41

2.5. Mon intervention en réponse aux besoins de L., CP

2.5.1. Les premières observations

L. est scolarisée en CP, pour la seconde année consécutive, dans une classe dédoublée avec la même enseignante que l'année précédente. Au cours de sa première année de CP, elle a développé des habiletés sociales qui lui ont permis, lors de cette seconde année, de prendre sa place d'élève au sein de la classe.

Ce qui ressort de ces observations de début d'année sont l'importance du rôle de l'affect et l'opposition de L.. Elle réagit immédiatement quand l'enseignante prend la parole et utilise un mot qui évoque son vécu, par exemple le prénom de sa tante, et cela semble pouvoir jouer sur son attention. Dans certains exercices, elle se laisse guider par cette notion d'affect. Par exemple, dans les évaluations nationales elle entourera les dessins qui lui plaisent au lieu de localiser des rimes. D'autre part, elle peut se mettre en opposition. La raison peut être : la perte d'attention ? la fatigabilité ? le refus de la présence de l'adulte ?

2.5.2. La réponse à l'importance de l'affect au travers du co-enseignement

Lors de ma première période d'intervention auprès de L., de novembre 2020 à février 2021, j'ai décidé de prendre appui sur ce rapport à l'affect pour définir en partie mes modalités de prise en charge.

BEP	Adaptations
Besoin d'activités concrètes ou d'activités ludiques pour s'investir dans l'activité proposée et assimiler les notions	<ul style="list-style-type: none">• Favoriser le matériel de manipulation<ul style="list-style-type: none">- Barres dizaines unités- Bande numérique horizontale- Matériel concret (boite à œufs, quilles...)• Partir de situations de jeu ou du vécu de L. pour aborder une nouvelle notion<ul style="list-style-type: none">- Prendre en compte les intérêts de L. : princesse, activités artistiques, jeu collectif....- Utilisation de photographies ou vidéos pour rappel des événements vécus• Déconceptualiser petit à petit la situation pour favoriser l'abstraction sur la notion étudiée et la réinvestir dans d'autres contextes<ul style="list-style-type: none">- Par exemple : boîtes à œufs à manipuler, cartes plastifiées boîtes à œufs, matériel de base 10

Document 15 : Extrait du plan d'action de L., rédigé en Novembre 2020

Prendre appui sur ce besoin me paraissait être un levier permettant de diminuer les oppositions de L..

En ce sens, la modalité d'intervention choisie a donc été la mise en place de situations de co-enseignement en tandem. Cette méthodologie nous permettait, avec l'enseignante de la classe, de réfléchir en amont à des situations inductrices pour prendre appui sur le rapport au vécu de L. en passant par des situations de jeu, et de manipulation. En voici, quelques exemples :



Le jeu de la fermière pour découvrir le groupement par 10

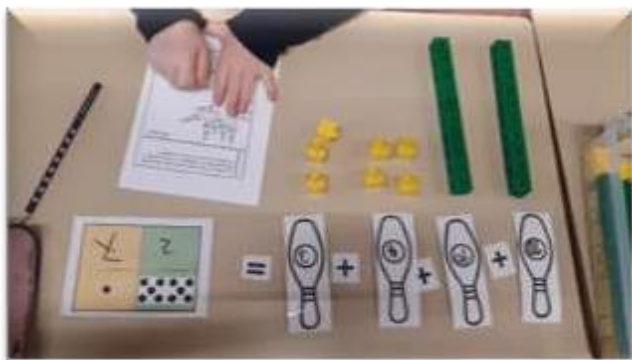


Compter les points de son équipe Vers la technique de l'addition posée

Document 16 : Photographies de séances avec L., décembre 2020 et janvier 2021

En utilisant cette configuration de co-enseignement L. s'impliquait davantage dans les apprentissages, levait le doigt, participait et était généralement mise en situation de langage d'évocation pour le lancement de la séance.

Cela lui a également permis de passer de notions concrètes, issues de situations vécues pour ensuite les rendre plus abstraites et permettre l'appropriation de concepts mathématiques tels que la relation dizaine/unité, les groupements par 10 ou encore l'addition posée.



Document 17 : Photographie d'une activité de L., la notion de groupement par 10 à partir de la situation du jeu du bowling

Cette simple configuration de co-enseignement en tandem, que P. Tremblay nomme également « enseignement partagé », était mise en œuvre à chaque début de séance pour répondre au besoin de rapport au vécu et d'affect de L.. Cependant, une modalité unique n'est pas suffisante lors de la mise en œuvre du co-enseignement.

Ces configurations sont souvent comprises, par les coenseignants novices, comme étant durables sur l'ensemble d'une période séance de coenseignement. Dans les faits, leur utilisation est souvent très flexible, c'est-à-dire que l'on passe d'une configuration à l'autre, selon les besoins.

Par exemple, une séance de coenseignement peut commencer avec un enseigne/l'autre observe, puis passer à un enseignement partagé et enfin un enseignement alternatif. Chacune d'entre elles présente des avantages et des inconvénients qu'il faut prendre en compte, selon les besoins des élèves de la classe, mais également selon le degré de maturité de la relation professionnelle et personnelle entre coenseignants. On le voit dans la séance ci-dessous, au cours de laquelle les coenseignants adoptent une variété de positions.

Document 18 : Le co-enseignement : théorie, recherches et pratiques, Philippe Tremblay et Marie Toullec Théry, décembre 2020, page 37

2.5.3. Les autres modalités d'intervention en réponse aux besoins de L.

Il s'agissait alors pour moi de déterminer les configurations de co-enseignement qui seraient les plus à même de répondre aux besoins de L.. Ainsi, diverses modalités ont pu être mises en œuvre :

- du co-enseignement en ateliers, pour répondre à son « Besoin d'avoir un rôle bien défini dans le groupe pour réussir à prendre en considération les besoins des autres »
- du co-enseignement où l'un enseigne et l'autre aide, appelé aussi « enseignement de soutien » par P. Tremblay, pour pouvoir justement prendre appui sur du matériel en rapport avec son expérience ou du matériel différencié ou de manipulation. Cette configuration était parfois utilisée en groupe d'aide avec une autre camarade de la classe. Cela me permettait d'avoir un élément moteur car L. est très attachée à elle.

Les résultats de ces modalités d'intervention ont tenu leurs promesses. Les acquisitions de L. se sont développées, ainsi que sa capacité d'abstraction sur les notions mathématiques, son attention et sa motivation.

Cependant, L. continuait à se mettre régulièrement en opposition avec l'adulte.

2.5.4. Comment répondre à cette opposition de L. au travers du co-enseignement ?

En début d'année, je m'interrogeais sur les raisons de cette opposition. Je ne percevais pas l'élément déclencheur. Bernadette Céleste évoque dans l'un de ses articles une approche particulièrement intéressante de cette opposition.

personnalité. Il n'est pas rare dans les parcours de scolarisation des enfants trisomiques qu'après une ou deux années positives en maternelle, la situation se dégrade en lien avec la première phase d'opposition qui surgit habituellement chez l'enfant trisomique autour de cinq/six ans et qui semble analogue à celle que l'on décrit chez les enfants ordinaires beaucoup plus jeunes. À l'analyse, les enjeux semblent les mêmes, la crise est donc banale, témoignant d'un progrès de l'enfant : la prise de conscience de son individualité – autrement dit, le sentiment profond qu'il constitue un des éléments de l'ensemble humain, bien distinct des autres. C'est une première base nécessaire pour devenir une personne. Ce progrès, car c'en est un, s'exprime globalement de la même façon chez l'enfant trisomique de cinq ans que chez l'enfant ordinaire de deux ans : l'opposition, face à ce qu'on lui propose, « non ! », et le désir de faire tout seul.

Document 19 : Bernadette Céleste, AVSI ET AUTONOMIE DES PERSONNES TRISOMIQUES 21, I.N.S.H.E.A. | « La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation », 2009/1 N° 45 | page 49

Cette opposition de L. face à l'adulte est donc une étape du développement de l'enfant où elle affirme son individualité.

Bernadette Céleste, dans son article, insiste sur la différence entre l'« autonomie du faire » et l'« autonomie de l'être ». Cette phase d'opposition constitue selon elle les « premiers signes de l'autonomie de l'être ». Selon l'autrice, « Accompagner la croissance d'une personne trisomique dans une optique d'autonomie, c'est d'abord l'aider à se construire en un être de pouvoir, de devoir et de vouloir »

« Est autonome, celui qui sait demander et obtenir l'aide dont il a besoin pour élaborer ses projets et les réaliser » (G. Le Cardinal).

Cette définition reflète bien les deux facettes de l'autonomie. La référence à la notion d'élaboration de « ses » propres projets y est centrale. C'est de l'autonomie de « l'être », l'autonomie de décision, dont il est d'abord question, c'est elle la clé de voûte du système. L'autonomie du « faire », l'autonomie fonctionnelle, ne prenant place qu'ensuite, pour la mise en œuvre de projets élaborés par le sujet.

Document 20 : Bernadette Céleste, AVSI ET AUTONOMIE DES PERSONNES TRISOMIQUES 21, I.N.S.H.E.A. | « La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation », 2009/1 N° 45 | pages 46

Cela m'a amenée à reconsidérer un besoin préalablement écrit en novembre 2020 : « Besoin de mettre en place des outils adaptés en rapport à des situations vécues pour développer son autonomie ». Dans cette perspective, j'avais centré mon intervention essentiellement sur la mise en place d'outils et de situations que L. pourrait utiliser pour développer son autonomie qui relevait ici plutôt du « faire » que de l'« être ».

Un autre élément qui m'a amenée à faire ce constat : la réaction de L. à un apprentissage en classe. Lors de celui-ci, elle se met en opposition avec moi et refuse de placer la boîte à son endroit habituel, et fouille dans les placards de l'enseignante. Suite à cette opposition, elle me signale : « Je veux jouer ». Elle avait selon moi conscience de sa fatigue et avait donc besoin de réaliser une autre activité que celle proposée par l'enseignante. Lors de cette activité, elle avait régulièrement fait appel à l'enseignante pour que celle-ci vienne la voir de manière très répétitive. Nous avons ensuite échangé à ce sujet avec l'enseignante. Notre ressenti était alors qu'il fallait que L. sache verbaliser ses demandes et ait un moyen d'exprimer son ressenti. L'enseignante m'expose alors aussi que, même en situation, L. a des difficultés à exprimer son état émotionnel. Nous comprenons alors la nécessité de l'autonomie de l'être : il est nécessaire que j'accompagne L. dans cette voie, l'amener à

prendre des décisions, exprimer ses émotions et ses besoins pour pallier cette phase d'opposition. En ce sens, je vais devoir réfléchir à un nouveau mode d'intervention.

Dans cette configuration, j'envisage éventuellement de repasser par de l'observation, de ma part ou de celle de l'enseignante de la classe, afin d'évaluer l'autonomie de L. sans l'intervention d'un tiers (enseignant spécialisé ou AESH). Favoriser le co-enseignement en classe sous la forme « les deux aident », configuration reprise par Toullec et Théry (2014), et non abordée par P. Tremblay (2020), rendrait toujours disponible un enseignant pour L. lorsqu'elle en ressent le besoin. A cela s'ajoute la formalisation d'outils permettant à L. de solliciter un adulte ou l'autre, son attachement à l'enseignante de la classe étant assez vivace. Cela lui permettrait, selon moi, d'être à-même de faire des choix, des demandes, d'être en capacité de dire « j'ai besoin d'aide », « je suis fatiguée j'ai besoin de dessiner... » et de favoriser sa reconnaissance en tant qu'individu à part entière.

III. Quelles modalités d'intervention préconiser dans le cadre du SESSAD en réponse aux besoins des élèves ?

3.1. Le co-enseignement : un idéal vers lequel il faut tendre

Dans le cadre du SESSAD, l'enseignant spécialisé œuvre pour l'inclusion des élèves au sein des classes ordinaires. La modalité d'intervention à préconiser est celle du co-enseignement. Cependant, cela recouvre un grand panel de modalités différentes. Il conviendra selon-moi de lier celles-ci aux besoins des élèves.

Si je généralise les constats précédents, j'en déduis qu'une seule modalité d'intervention ne peut suffire. En ce sens, il est nécessaire de déterminer, en fonction des élèves, le besoin éducatif particulier visé et donc la modalité la plus propice pour y répondre. Certains besoins se recoupant pour certaines catégories d'élèves, nous pouvons élaborer pour ceux-ci un mode d'intervention à privilégier.

3.2. Quelle prise en charge pour les élèves qui ont des besoins d'apprentissages différents des autres membres du groupe ?

Dans ce cas de figure, l'enseignement avec un groupe différencié, appelé enseignement alternatif par P. Tremblay et M. Toullec-Théry (2020), me semble préconisé. En cela, il paraît intéressant de formaliser au sein de la classe un groupe d'aide avec d'autres élèves se rejoignant sur des besoins disciplinaires. L'enseignant spécialisé veillera alors à prendre en considération les besoins éducatifs particuliers de l'élève disposant du suivi SESSAD dans les outils et démarches proposés. Cela permet d'avoir une approche plus

individualisée auprès de l'élève. Il faudra cependant être vigilant à être concordant avec le contenu dispensé par l'enseignant de la classe ordinaire, pour être au plus proche des objectifs dispensés au reste de la classe. En ce sens, favoriser du travail de groupe collaboratif ou établir des projets pour garder du lien avec les objectifs de l'enseignant de la classe me semble important.

3.3. Quelle prise en charge pour les adolescents ?

Dans le cas d'un élève adolescent, notamment en collège et lycée, il est nécessaire, de par leur développement, de réaliser un entretien suite à l'observation de celui-ci en classe mais aussi avant toute prise en charge. En effet, l'adolescent arrive à un âge où il est à-même de décider, faire des choix. De plus, comme le montre P. Bressoux, à leur âge, de nouvelles sphères sont prises en compte dans leur Estime de soi.

Enfant vers 8-9 ans :

L'estime de soi apparaît car il existe une évaluation globale du soi dans les différents domaines précités (scolaire, conduite, social, apparence physique, compétence sportive).

Adolescent :

Les amis proches, les relations sentimentales, les compétences professionnelles et l'apparence physique sont très importants. Le domaine qui tire le plus à lui les autres domaines et le lien le plus fort avec l'estime de soi, c'est l'apparence physique.

Document 21 : Compte-rendu de l'intervention de Pascal Bressoux lors de la conférence « Approche psychologique de l'enfant et estime de soi », 09 septembre 2009, Document réalisé par F. Villebrun et F. Touraine, page 4

Pour accepter la présence de l'enseignant spécialisé dans sa sphère relationnelle, qui prend désormais une place prépondérante, celui-ci doit être accepté et l'élève doit pouvoir donner un avis de décision sur cette intervention. Il est donc nécessaire de réaliser au préalable un entretien. Pour ne pas dévaluer son Estime de Soi en le stigmatisant vis-à-vis de ses camarades, il est important de ne pas réaliser de prise en charge individuelle, en se plaçant à ses côtés. Il vaut mieux privilégier du co-enseignement en tandem, enseignement partagé selon P. Tremblay et M. Toullec-Théry 2020, puis de se placer dans une posture d'aide lors des situations de recherche ou de réinvestissement.

3.4. Quelle prise en charge pour des élèves perturbés par leur environnement ?

Dans le cas d'élèves où les stimuli environnementaux ont un fort impact sur l'attention en classe, il est nécessaire de pouvoir réaliser des séances individuelles. Cela permettra de mieux évaluer ses capacités en dehors de tout stimuli, de favoriser son attention sur la tâche

et l'aidera plus facilement à assimiler les stratégies. Dans ce cas, il est impératif de pouvoir réaliser chaque semaine une séance de transfert. Cela tant pour l'élève, qui doit pouvoir décontextualiser la notion appréhendée en dehors de la classe pour ensuite la réinvestir, que pour l'enseignant spécialisé, qui doit ajuster au mieux son intervention au fonctionnement de la classe. Avant la prise en charge individuelle, il faudra tout de même veiller à apporter aides et outils qui permettent à l'élève de gérer ces perturbateurs au sein de la classe à l'enseignant pour qu'il sache réduire ces distracteurs et en avoir connaissance pour une meilleure attention de l'élève.

3.5. Quelle prise en charge pour un élève avec des besoins motivationnels relevant du domaine affectif ?

Nous évoquons ici le cas d'un élève qui se lance peu dans la tâche et fait preuve d'un besoin affectif pour s'engager dans la tâche. Dans cette situation la présentation des activités en réponse au besoin de l'élève relève essentiellement du contenu : partir du vécu de l'élève, proposer des situations de jeu, favoriser la manipulation ou encore les échanges avec un pair en particulier. Ainsi comme le remarque P. Tremblay et M. Toullec-Théry (2020)

La présentation des trois systèmes ci-dessus (désolidarisés, imbriqués ou solidarisés), s'il permet d'envisager plusieurs façons d'agir, montre aussi que ce ne sont pas les organisations, les formats d'intervention qui sont primordiaux. En effet, ce sont les pratiques d'adaptation de l'enseignement qui produisent des effets d'ampleur forts (Forness, 2001). L'accessibilité des situations est en effet cruciale pour que les élèves puissent s'engager cognitivement dans l'activité et apprendre. « *Les apprentissages se réalisent principalement au sein du groupe classe et le temps d'engagement de l'élève dans les activités scolaires est peut-être le levier central sur lequel on doit agir* » (Attali et Bressoux, 2002, cité par Suchaut, 2009, p. 14).

Document 22 : Le co-enseignement : théorie, recherches et pratiques, Philippe Tremblay et Marie Toullec Théry, décembre 2020, page 102

Il conviendra alors, en fonction des pratiques d'adaptation, de déterminer la meilleure modalité d'intervention pour y intégrer l'adaptation proposée.

Conclusion

Lors de cet écrit j'ai remis en perspective mes modalités d'intervention en rapport avec les besoins des élèves afin de répondre à la question suivante : « *En quoi les modalités d'intervention de l'enseignant sont-elles une variable prépondérante dans l'efficacité des réponses apportées aux besoins des élèves dans le cadre du SESSAD TFC ?* »

Il ressort en effet que leurs besoins doivent être au cœur de la réflexion engagée sur la modalité d'intervention. Travailler en groupes différenciés favorise une approche individualisée, tant du point de vue des compétences que des besoins. Intervenir en co-enseignement en tandem évite de dévaluer l'Estime de Soi d'une adolescente. Allier les séances individuelles avec l'enseignement de soutien pour le transfert des apprentissages permet de favoriser l'attention quand l'environnement perturbe l'élève.

Cependant, d'autres éléments sont à envisager. Ainsi, le contenu de l'enseignement spécialisé reste au cœur de la réponse apportée aux besoins éducatifs particuliers des élèves et la modalité d'intervention doit servir au mieux sa mise en œuvre.

De plus, le co-enseignement implique un partenariat important de la part des deux enseignants. Sans l'adhésion de l'enseignant de la classe, le co-enseignement peut s'avérer être difficile à mettre en œuvre de manière efficace.

Pour conclure, les modalités d'intervention de l'enseignant spécialisé dans le cadre d'un dispositif SESSAD doivent selon moi faire l'objet d'un questionnement central dans leur mise en œuvre. Il est nécessaire de savoir articuler les contenus au mode d'intervention dans la classe pour œuvrer au mieux à l'inclusion de l'élève, mission primordiale pour l'enseignant spécialisé.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

Le co-enseignement : théorie, recherches et pratiques, Philippe Tremblay et Marie Toullec Théry, décembre 2020, 6, 7, 20, 25

Articles

Note de synthèse, le co-enseignement, Rachel HARENT, (CREAD, EA n°3875)6

Troubles de la scolarité et échecs scolaires chez l'adolescent, Nicole Catheline, in Philippe Mazet et al., Troubles intellectuels et cognitifs de l'enfant et de l'adolescent, Lavoisier, « Les Précis », 2016, pages 391 à 405 14, 15

Tardif Jaques et Meirieu Philippe, « Stratégie pour favoriser le transfert des apprentissages », Vie pédagogique, n° 98, mars-avril 1996, pp. 4-7 17

Bernadette Céleste, AVSI ET AUTONOMIE DES PERSONNES TRISOMIQUES 21, I.N.S.H.E.A. | « La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation », 2009/1 N° 45 | pages 45 à 54 21, 22

Textes Officiels

Extrait de la circulaire n°2016-117 du 8-8-2016 5

Vidéos

Interview de Marie Toullec-Thery dans le cadre de la 14ème université d'auT.ne, table ronde sur le dispositif « Plus de maîtres que de classes » du 17 au 19 octobre 2014 9

Outils professionnels

Extrait du projet pédagogique 2020-2021 du SESSAD de l'Escaut rédigé en décembre 2020 4

Extrait du projet individualisé de R., rédigé en Novembre 2020 10, 11

Extrait du plan d'action de L., rédigé en Novembre 2020 19

Cours de l'ESPE

Extrait du cour de Marine Delaval, apprentissage coopératif, novembre 2020, diapositive « deux principes au cœur de l'apprentissage coopératif » 11

Documents lus non cités

Psychologie de l'adolescent, Pierre G. Coslin, 3ème édition, 2010

La co-intervention à l'école : une nouvelle professionnalité éducative, Des expériences conjointes d'aide et d'accompagnement d'élèves à besoins éducatifs particuliers, A. Ventoso-Y-Font et Mireille Dubois-Bégué

Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques, Egron, 2017

EPREUVE 3
CAPPEI
PARCOURS : UE
SESSION 2021

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : MAILLARD Céline

NOM de naissance (pour les candidates mariées) : LEMAITRE

La troisième forme d'intervention de l'enseignant spécialisé dans son référentiel de compétences est d' « exercer une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses ».

Mon premier entretien avec la directrice de la structure ainsi que le projet de structure faisant état de cette priorité j'ai décidé vous présenter au cours de cette épreuve mon intervention auprès des parents.

J'ai donc au cours de cette année exercé une de mes missions de personne ressource « en construisant des relations professionnelles avec les familles en les associant au parcours de formation ».

Ainsi, tout comme les élèves ont des besoins éducatifs particuliers, les parents ont des besoins d'accompagnement spécifiques pour développer une meilleure autonomie dans le suivi de la scolarité de leur enfant comme j'ai pu le remarquer lors des premiers entretiens avec ceux-ci. J'ai essayé de les prendre en considération pour répondre au mieux à leurs demandes.

Direction

365 bis rue Jules Guesde – BP 50458 – 59658 Villeneuve d'Ascq cedex

inspe-lille-hdf.fr / 03 20 79 86 00