

Education inclusive? Ecole inclusive?

Research project Erasmus +
Early Detection Of Child Difficulties in Kindergarten
 Ecole Notre-Dame de la Source
 Mercredi 29 janvier 2020
 Ségolène LE MOUILLOUR Jacques LEGAL



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore

COMILLAS
UNIVERSIDAD PABLO DE
NABIGALLO

UCO
UNIVERSITY OF COOPERATION
UNIVERSITY OF COOPERATION

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

KATOLICKI
UNIWERSYTET
JAN KOCHANOWSKI
KUL

H I T

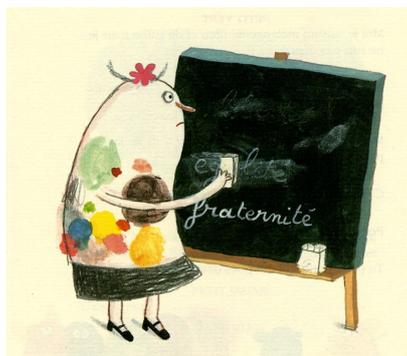
5

Ecole
Notre-Dame
de la Source

salesianos
CARABANCHEL

1

Les finalités



Le droit

Le droit à l'éducation est un principe posé dans la **déclaration universelle des droits de l'homme de 1948** « l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de la dignité » ainsi que l'éducation « doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre ».

Egalité/équité

l'égalité postule un même point de départ pour tous et une juste rétribution des mérites [...], l'équité consiste à agir de façon modulée, selon les besoins singuliers, pour pallier les inégalités de nature ou de situation ». L'égalité qualitative, n'est pas la similarité.

2

textes internationaux de référence

- ONU, déclaration universelle des droits de l'homme, 1948
 - ONU, Convention internationale des droits de l'enfant, 1989
- « l'enfant physiquement ou socialement désavantagé doit recevoir le traitement, l'éducation et les soins spéciaux que nécessite son état ou sa situation
- UNESCO, déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins spéciaux
- L'inclusion est définie comme « un processus visant à tenir compte de la diversité des élèves et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage »
- UNESCO, principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'accès à l'éducation pour tous, 2009
 - « l'aspect essentiel de la démarche inclusive réside dans l'adaptation du système scolaire pour permettre la réussite de tous »
 - UNESCO, UNICEF, Banque mondiale et al., Education 2030: déclaration d'Incheon et cadre d'action: vers une éducation inclusive équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous.

LE MOUILLOUR Ségolène, LEGAL Jacques, faculté d'éducation,
UCO ANGERS

3

3

Textes nationaux

- Loi d'orientation de 1975 en faveur des personnes dites handicapées qui promeut l'intégration sociale. Mise en place du projet intégratif embryon du projet personnalisé de scolarisation (PPS).
- 1999, Plan Handiscol entérine la scolarisation des enfants et adolescents handicapés comme un droit fondamental.
- Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

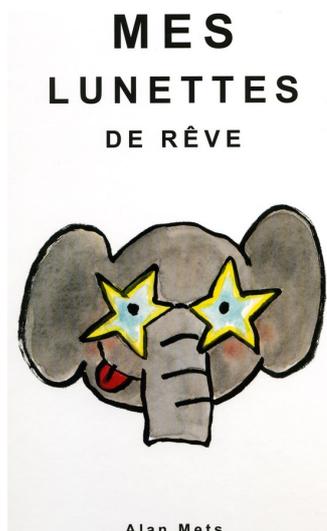
« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales,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

LE MOUILLOUR Ségolène, LEGAL Jacques, faculté d'éducation,
UCO ANGERS

4

4

Les programmes



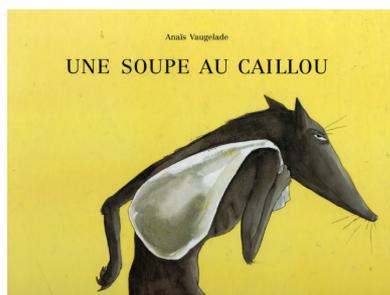
- Le socle commun de connaissance et de culture
- Programmes spécifiques aux cycles.
- La loi d'orientation 2013
- Temporalité
- Parcours avenir, santé,...

LE MOUILLOUR Ségolène, LEGAL Jacques, faculté d'éducation,
UCO ANGERS

5

5

Représentation psychologique du sujet



- Normal/anormal/pathologique
- Arriéré, inadapté, retard scolaire, échec scolaire, élève en difficulté, élève à besoins éducatifs particulier.
- Classification des pathologies DMS-5

LE MOUILLOUR Ségolène, LEGAL Jacques, faculté d'éducation,
UCO ANGERS

6

6

Définitions issues du CIF, classification international du handicap et de la santé, Organisation Mondiale de la Santé, 2001 p.15

- **Capacité** : l'aptitude d'un individu à effectuer une tâche ou à mener une action.
- **Déficiences** : les déficiences désignent des problèmes des fonctions organiques ou structures anatomiques sous forme d'écart ou de perte importante. (Tout mauvais fonctionnement du corps ou de l'esprit par rapport à la normalité)
- **Participation** désigne l'implication d'une personne dans une situation de vie réelle.
- **Les limitations de l'activité** désignent les difficultés que rencontre une personne dans l'exécution d'activités. **L'incapacité** c'est l'impossibilité de vivre normalement à cause d'une déficience ou d'une maladie.
- **Les restrictions de participation** désignent les problèmes qu'une personne peut rencontrer dans son implication dans une situation de vie réelle.

LE MOUILLOUR Ségolène, LEGAL Jacques, faculté d'éducation,
UCO ANGERS

7

7

- **Les facteurs environnementaux** désignent l'environnement physique et social, attitudinal dans lesquels les gens vivent et mènent leur vie.
- **Les facteurs personnels** représentent le cadre de vie particulier d'une personne qui ne font pas partie d'un problème de santé ou d'un des états de la santé. Ils peuvent inclure le sexe, l'âge, la race, les autres problèmes de santé, la condition physique, le mode de vie, les habitudes, l'éducation reçue, l'adaptation, l'origine sociale, la profession, le niveau d'instruction, ainsi que l'expérience passée et présente, (les événements vécus et les expériences de la vie) les schémas comportementaux et les traits psychologiques ou autres.
- **Les facteurs contextuels** représentent le cadre de vie d'une personne. Ils incluent les facteurs environnementaux et les facteurs personnels qui peuvent avoir un effet sur une personne présentant un problème de santé donné ou sur l'état de santé de cette personne

LE MOUILLOUR Ségolène, LEGAL Jacques, faculté d'éducation,
UCO ANGERS

8

8

- Par rapport aux besoins éducatifs particuliers. Certains élèves sont concernés par l'inclusion scolaire : Elèves dyslexiques, hyperactifs, troubles du langage et de la parole, déficients moteurs, visuels, auditifs, de l'attention, autistes, polyhandicapés, malades, étrangers, primo ou nouveaux arrivants, enfants du voyage, enfants intellectuellement précoces.

Elèves à besoins éducatifs particuliers

- On va parler de « besoins éducatifs particuliers » dès lors que ceux-ci se différencient des attentes générales. Attention, ce sont les besoins qui sont particuliers, et non pas les personnes (singulières) qui sont parties-prenantes du système scolaire.
- « La vitalité de besoins éducatifs particuliers renvoie à la capacité humaine à inventer de nouvelles normes, à la fois propres à chacun et inscrites dans le monde social. » référence est faite à CANGUILHEM Georges : le normal et le pathologique, 1966, Paris, Ed. PUF, 8^{ème} édition, 1999.
- « D'une volonté d'amener ou de ramener l'individu vers la norme, elle (la vitalité contenue dans l'idée de besoins éducatifs particuliers) devient un travail qui étaye dans le sujet la capacité à instituer sa propre norme vitale, jusque dans la vie de la pensée » CORNUE Laurence. In VENTOSO p. 39

Posture éducative

- La notion de besoin éducatif particulier, s'inscrit dans une relation intersubjective. De ce fait elle ne peut s'initier et se vivre que par le dialogue, l'écoute. « Par conséquent, dans la logique inclusive, l'enfant ou l'adolescent à besoins éducatifs particuliers ne peut plus être identifié par l'école comme un individu défini par les caractéristiques d'un trouble et par les carences ». La notion de besoin éducatifs particuliers invite les enseignants et les partenaires à s'appuyer sur les capacités de l'élève, à penser les contextes d'apprentissage comme des occasions de développer des potentialités, dans un ajustement permanent.

VENTOSO-Y-FONT Annick, FUMEY Julien : Comprendre l'inclusion scolaire, Canopé éditions, 2019, p.41

LE MOUILLOUR Ségolène, LEGAL Jacques, faculté d'éducation,
UCO ANGERS

11

11

Les structures



- Institutions de rattachement.
- Le système scolaire
- Classes et dispositifs
- « Le propre d'une démarche inclusive est de s'inscrire dans un dispositif élargi qui articule d'emblée les composantes sociale, éducative et thérapeutique selon les besoins de la situation. »
- Établissement.
- Projets
- Organisation interne
- partenariats

LE MOUILLOUR Ségolène, LEGAL Jacques, faculté d'éducation,
UCO ANGERS

12

12

Co-intervenir co-enseigner

- « la co-intervention se conçoit comme un processus, c'est-à-dire une dynamique qui alterne moments collaboratifs où l'on réfléchit de concert au projet des élèves accompagnés, et des moments d'action conjointe dans la classe où les actions pédagogiques et éducatives se mettent en œuvre de manière différenciée sur une base commune : objectifs de la séance, finalité de l'intervention, évaluations communes ». VENTOSO-Y-FONT Annick, FUMEY Julien : Comprendre l'inclusion scolaire, Canopé éditions, 2019, p.89

LE MOUILLOUR Ségolène, LEGAL Jacques, faculté d'éducation,
UCO ANGERS

13

13

Sept modalités

Nécessite un même espace

L' espace peut être différent

Comité national de suivi « Plus de maîtres que de classes (Rapport en ligne)
http://cache.media.education.gouv.fr/file/10_-_octobre/07/2/Rapport_comite_national_suivi_dispositif_Plus_de_maitres_que_de_classes_oct2015_485072.pdf
 Diapositive issue d'une intervention à l'IFUCOME de Marie TOULLEC

UCO ANGERS

14

La méthode



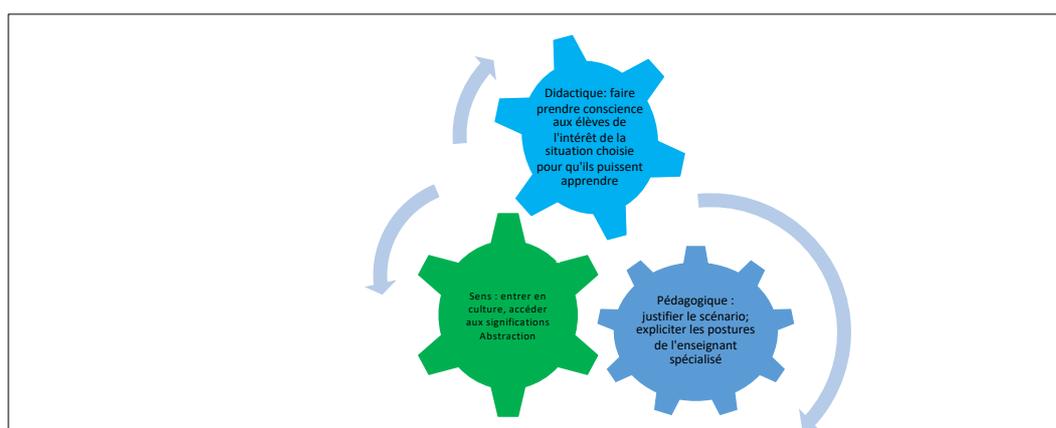
- Conception des apprentissages - Démarches- Postures - Evaluation – Didactique - Pédagogique- Management (collaboratif).
- L'élève avec besoins éducatifs particuliers n'est pas à réadapter. L'adaptation est un processus inhérent à l'apprentissage. L'intelligence du sujet se construit à partir de l'expérience dans un monde dans lequel il interagit. Elle se pense dans un autre paradigme que celui de programmes qui cherchent réadapter un élève à un milieu donné (la classe) à force d'actions fondées sur le redressement, le renforcement (Skinner).
- « la difficulté scolaire est inhérente au processus même de l'apprentissage et pas seulement du fait de l'apprenant » VENTOSO-Y-FONT Annick, FUMEY Julien : Comprendre l'inclusion scolaire, Canopé éditions, 2019, p.56

LE MOUILLOUR Ségolène, LEGAL Jacques, faculté d'éducation,
UCO ANGERS

15

15

Deux questions structurantes

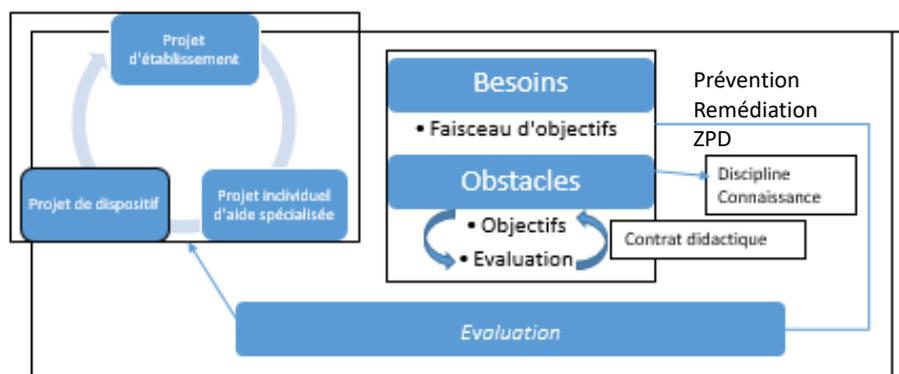


LE MOUILLOUR Ségolène, LEGAL Jacques, faculté d'éducation,
UCO ANGERS

16

16

Dimension didactique

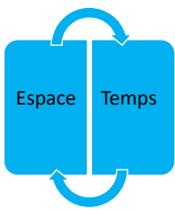


LE MOUILLOUR Ségolène, LEGAL Jacques, faculté d'éducation,
UCO ANGERS

17

17

Dimension pédagogique

Médiation 	Instrumentale	Matériel de modélisation <hr/> Images <hr/> Organisation de l'espace <hr/> Formes et genres de textes <hr/> Documents sonores <hr/> Langage corporel
	Relationnelle	<hr/> Démarches <hr/> Délégation <hr/> Etayage <hr/> Métacognition <hr/> Conduites discursives <hr/> Guidance/guidage. Laisser l'élève se tromper? <hr/> Conflit sociocognitif

LE MOUILLOUR Ségolène, LEGAL Jacques, faculté d'éducation,
UCO ANGERS

18

18

Penser l'école inclusive

L'adjectif inclusif(ve) ne renvoie pas à un état de fait posé une fois pour toute parce que des élèves « sont inclus » dans l'établissement, mais au processus en cours de réalisation, une dynamique, où des actions conjointes articulées par des orientations partagées permettent à chaque élève de trouver une place d'apprenant.

« Toute situation d'inclusion scolaire se définit comme un processus constructif qui repose sur l'action et l'autonomie des personnes concernées : élève, professeur, intervenant spécialisé, parents, partenaires. Dans cette perspective, l'ouverture prend le pas sur la fermeture, mais pour la société et l'école, il n'est plus tellement question de s'ouvrir que d'assumer la responsabilité de sa diversité »

- VENTOSO-Y-FONT Annick, FUMEY Julien : Comprendre l'inclusion scolaire, Canopé éditions, 2019, p.32

Définitions rédigées par les enseignants de l'école Notre-Dame de la Source

- Accueillir des enfants différents, ayant des besoins spécifiques particuliers dans le but de les confronter à un groupe pour découvrir, apprendre, se développer.
- Ecole qui s'adapte pour tous selon les besoins de chacun, handicapé ou non.
- Approche éducative qui vise à tenir compte des disparités entre les élèves aussi bien d'un point de vue comportemental que des connaissances et des capacités. Elle vise à inclure la scolarisation de tous et à permettre à chacun de progresser selon ses capacités.
- « Il ne s'agit pas de se concentrer sur un groupe d'élèves en difficulté et d'adopter des mesures qui les concerneraient prioritairement, mais d'opter pour un système scolaire à destination de l'ensemble des élèves » VENTOSO-Y-FONT Annick, FUMEY Julien : Comprendre l'inclusion scolaire, Canopé éditions, 2019, p.51

Définitions rédigées par les enseignants de l'école Notre-Dame de la Source

- C'est un système éducatif prenant en compte, dans le respect, chaque enfant avec ses différences et ses besoins. C'est un partenariat entre les enfants avec un handicap ou à besoin éducatif particulier, les enseignants, les parents et les professionnels ou structures qui peuvent intervenir auprès des enfants. L'objectif est de faire progresser chaque enfant, à son rythme, tout en trouvant sa place dans le groupe. Cela est construit dans un projet individualisé qui s'adapte aux besoins de l'enfant.
- Attention à ne pas penser le diagnostic médical comme invalidant les capacités d'apprentissage. Comme l'indique M. BENOIT « L'analyse pédagogique, en ce qu'elle remet en question les perspectives didactiques et les moyens d'apprentissage, permet également d'apporter des réponses à l'élève, en ne partant plus de ses déficiences mais du changement des procédés pédagogiques mis en œuvre. » VENTOSO-Y-FONT Annick, FUMEY Julien : Comprendre l'inclusion scolaire, Canopé éditions, 2019, p.79

Définitions rédigées par les enseignants de l'école Notre-Dame de la Source

- L'éducation inclusive vise à assurer pour tous les enfants des droits et des chances en matière d'éducation. Elle vise à mettre en place les conditions nécessaires pour scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers. Elle nécessite de travailler en collaboration avec le secteur médico-social, de former les enseignants et le personnel d'encadrement dans les écoles. (AESH). Elle suppose de multiplier et diversifier les modes de scolarisation (ULIS, UEMA (?))
- Pouvoir proposer un enseignement adapté aux enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire normal. Permettre à l'enfant de s'épanouir et de trouver sa place.

Définitions rédigées par les enseignants de l'école Notre-Dame de la Source

- C'est la possibilité donnée à chacun de progresser. Chaque enfant doit être accueilli tel qu'il est, avec ce qu'il sait et sait faire ; doit pouvoir trouver sa place au sein d'un groupe ; doit pouvoir avancer à son rythme, en fonction de ses besoins avec des objectifs atteignables et mesurables pour lui ; doit être accompagné dans ses progrès par l'adulte ou des camarades.
- Développer les facultés de chacun, dans une école qui veut éviter, refuse l'exclusion des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers. C'est s'adapter et répondre aux besoins de chacun, accompagner les élèves en situation de handicap et les élèves différents. Eviter la stigmatisation des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers.

LE MOUILLOUR Ségolène, LEGAL Jacques, faculté d'éducation,
UCO ANGERS

23

23

Définitions rédigées par les enseignants de l'école Notre-Dame de la Source

- C'est une prise en charge de tous les élèves qu'ils soient à besoins éducatifs particuliers ou non, en adaptant au mieux l'environnement et la didactique des apprentissages à chacun.
- Intégrer des enfants à besoins éducatifs particuliers. Adapter le lieu, le matériel, l'environnement à ces enfants. Travailler en coopération avec tous les professionnels qui œuvrent pour faire évoluer cet enfant.
- L'établissement organise l'environnement afin de rejoindre les besoins de tous les élèves.
- « La logique inclusive propose d'accueillir, quand cela est possible, dans une même classe des élèves très différents, qui doivent pourtant tendre vers l'acquisition des mêmes savoirs et savoir-faire » VENTOSO-Y-FONT Annick, FUMEY Julien : Comprendre l'inclusion scolaire, Canopé éditions, 2019, p.70

LE MOUILLOUR Ségolène, LEGAL Jacques, faculté d'éducation,
UCO ANGERS

24

24

Définitions rédigées par les enseignants de l'école Notre-Dame de la Source

- Enseigner tout à tous. Accueillir tous les enfants, qu'ils soient en situation de handicap ou présentant des besoins éducatifs particuliers dans un système d'enseignement classique. Se mettre au service de... plutôt que vouloir adapter ces enfants au système classique.
- Accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs différences, leur handicap et tenir compte au mieux de leurs besoins en adaptant notre lieu, notre enseignement, nos apprentissages, notre temps.
- C'est la mise en place de moyens pour aider à faire progresser un enfant à besoins éducatifs particuliers.

LE MOUILLOUR Ségolène, LEGAL Jacques, faculté d'éducation,
UCO ANGERS

25

25



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore

COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA

UCO
FACULTÉ D'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ D'ANGERS

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

KATOLICKI
UNIWERSYTEC
LUBELSKI
JANUSZ KORCZYK
KUL

H I L I T

5

Ecole
Notre-Dame
de la Source

salesianos
CARABANCHEL

26






scolarisation inclusive

Marie Toullec, MCF, CREN, université de Nantes
et Inspé










Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

1

Objectifs et démarches de l'intervention

- **Objectifs**

- Définir le concept d'élève à besoin éducatif particulier lié à celui de parcours
- Identifier et outiller les modalités coopératives entre les partenaires internes et externes.
- Analyser les modalités et les finalités des modes et outils de communication.

- **Démarche**

- Analyse des outils et pratiques en place.
- Apports notionnels
- Elaboration de documents et d'outils
- Mise en perspective d'utilisation et d'évaluation de ces documents et outils.

2

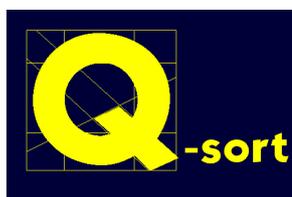
PARTIE 1

Inclusion, école et scolarisation inclusives

Focale sur un parcours français

Définir le concept d'élève à besoin éducatif particulier lié à celui de parcours

3



Dix assertions

- Pas du tout d'accord (-2)
- Plutôt pas d'accord avec... (- 1)
- Je suis indécis relativement à... (0)
- Plutôt d'accord avec... (+ 1)
- Tout à fait d'accord avec... (+ 2)

4

Qsort

1. Tous les élèves sont des élèves à « besoin éducatif particulier ».
2. L'inclusion scolaire revient à scolariser la catégorie d'élèves en situation de handicap.
3. Inclure, c'est accueillir un élève handicapé.
4. un AESH est généralement nécessaire lors d'une Inclusion.
5. Inclure nécessite d'individualiser.
6. Inclure un élève, c'est rédiger un plan individuel
7. Une école inclusive met en œuvre des moyens pour l'acquisition du socle commun.
8. Inclure nécessite de travailler avec une équipe de professionnels spécialisés.
9. L'ULIS est le dispositif le plus adapté pour scolariser des élèves handicapés.
10. Inclure nécessite d'adapter les situation d'apprentissage à la diversité des élèves.

5

Quelles questions soulève ce Qsort?

6

Des variations lexicales et sémantiques

L'école inclusive brasse un jargon spécifique

7

Du « handicap » à la « situation de handicap »

«Art 1 : Constitue un handicap, toute **limitation d'activité** ou **restriction de participation** à la vie en société subie **dans son environnement** par une personne en raison d'une **altération** substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant (loi du 11 février 2005: Loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »).



SITUATION DE HANDICAP

8

La loi de 2005 n'emploie pas le terme d'inclusion

9

De l'« intégration » à l'« inclusion »

«L'éducation est la première priorité nationale. **Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants.** Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. **Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction** ».

(Article L111-1 du code de l'éducation, modifié par la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013).

Le système scolaire s'adapte aux élèves et non les élèves au système scolaire.
Inclusion et non discrimination

10

10

Des obstacles à ce concept d' « inclusion »?

Un terme difficile à manier

✓ Comment en comprendre les attentes et les mises en œuvre?

11

- Action d'inclure quelque chose dans un tout, un ensemble ; état de quelque chose qui est inclus dans autre chose : *L'inclusion d'une clause nouvelle dans un contrat.*
- Insecte, fleur, petit objet quelconque conservé dans un bloc de matière plastique transparente.
- **Biologie**
 1. Élément cellulaire nettement délimité, mais incapable d'autoduplication, subissant une répartition plus ou moins inégale lors des mitoses. (Les inclusions sont soit des déchets, soit des réserves alimentaires.)
 2. Substance figurée intracellulaire n'appartenant pas aux constituants normaux de la cellule (par exemple inclusion virale).
- **Mathématiques**
Relation binaire entre ensembles, notée \subset , définie par $A \subset B$ si et seulement si A est inclus dans B. (L'inclusion est une relation réflexive, transitive et antisymétrique. On peut donc définir une relation d'ordre [non total] sur la collection des ensembles.)
- **Métallurgie**
Matières métalliques ou non, en général indésirables, réparties dans un métal ou alliage.
- **Minéralogie**
Corps étranger (solide [cristallisé ou vitreux], liquide ou gazeux) contenu dans la plupart des cristaux et des minéraux.
- **Odontologie**
État d'une dent qui reste contenue dans le maxillaire ou dans les tissus mous voisins.
- **Verrerie**
Hétérogénéité due à la présence d'un corps étranger dans le verre.

Corps étranger

ensemble ou éléments dont l'un est entièrement compris dans l'autre



L'inclusion n'est pas donc une décatégorisation

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inclusion/42281>

12

De l'« inclusion » à l'« école inclusive »

« Tous les enfants, sans aucune distinction, sont capables d'apprendre et de **progresser** : ce principe d'une école inclusive qui ne stigmatise pas les difficultés, mais accompagne tous les élèves dans leur **parcours scolaire** constitue le cœur du décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves et doit concerner l'ensemble des **pratiques pédagogiques** ».

Circulaire de rentrée 2015-circulaire n° 2015-085 du 3-6-2015

Ecole inclusive=scolarisation

13

Et pourtant....

14

QUEL PLAN ?

- PROJET D'ACCUEIL INDIVIDUALISÉ (PAI)**: le médecin scolaire ou le chef d'établissement ou le directeur de l'école
- PROJET PERSONNALISÉ DE SCOLARISATION (PPS)***: la famille saisit la MDPH avec l'aide éventuelle de l'enseignant référent
- PROGRAMME PERSONNALISÉ DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE (PPRE)**: maître insuffisant de certaines connaissances et compétences ou le chef d'établissement
- PLAN D'ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISÉ (PAP)***: situation de handicap, troubles des apprentissages

POUR QUI ?

pathologies chroniques, intolérances alimentaires, allergies, situation de handicap, troubles des apprentissages

Une entrée par les catégories

(*Les élèves "dys", en fonction de leur besoin et du souhait de la famille, peuvent relever soit d'un PAP, soit d'un PPS.

Février 2017

<http://eduscol.education.fr/cid86144/plan-d-accompagnement-personnalise.html>

15

Inclusion = handicap?

Vers une École pleinement inclusive

Plus de 320 000 élèves en situation de handicap sont scolarisés à l'École. L'éducation nationale prend de nouvelles mesures concrètes pour améliorer durablement l'accompagnement dont ils bénéficient.

- MIEUX ACCOMPAGNER LES PERSONNELS ET LES FAMILLES**
 - + 100 postes d'enseignants ressources à la rentrée 2018
 - La cellule Adh@ handicap École (0 800 750 123) ou adh@handicapese@education.gouv.fr
 - Qualièves, une démarche qualifiée pour améliorer la scolarisation
- DIVERSIFIER LES MODES DE SCOLARISATION**
 - À la rentrée 2018 :
 - + 38 unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS)
 - **1000000** 5 unités d'enseignement élémentaire autisme (UEEA)
- PRÉPARER L'INSERTION PROFESSIONNELLE**
 - Renforcement de la coopération école/entreprise afin de favoriser l'insertion professionnelle
 - **1000000** Une attestation de compétences pour les élèves qui ne peuvent pas accéder au diplôme
 - 1 groupe de travail national sur les conditions d'aménagement des examens
- GARANTIR L'ACCESSIBILITÉ NUMÉRIQUE DES SAVOIRS**
 - 1 répertoire de bonnes pratiques d'accessibilité et d'adaptabilité des ressources numériques
 - 1 plateforme numérique nationale de ressources pédagogiques pour les enseignants
- OUVRIR L'ÉCOLE AUX PERSONNELS MÉDICO-SOCIAUX**
 - Création d'un groupe « experts » pour développer les coopérations École/médico-social
 - Amélioration de la qualité de la scolarisation par une meilleure coopération entre les équipes pédagogiques et médico-sociales
 - Démarche Territoire 100 % inclusif
- RENFORCER L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES**
 - + **10 900 postes** d'accompagnants pour la rentrée 2018
 - **1000000** Création de pôles inclusifs d'accompagnement localisés dans les écoles, collèges et lycées
 - Des projets périscolaires inclusifs au cœur du Plan mercredi

Février 2019

<https://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap.html>

16

Que produisent les catégories?

- **Distinction, stigmatisation, délégation et relégation.**
- Sans sentiment d'expertise

- Délégation de la responsabilité de la difficulté à d'autres;

- Relégation de l'enfant ou adolescent et disqualification scolaire

17

Une nouvelle expression « les besoins éducatifs particuliers »

La loi de 2019 promulgue:

*« une scolarisation de qualité à tous les élèves de la maternelle au lycée, qui prenne mieux en compte leurs **singularités** et leurs **besoins éducatifs particuliers** ».*

Loi de 2019, «Pour une école de la confiance».

18

Quelle définition?

- Qui sont ces élèves à « **besoins éducatifs particuliers** »?

handicaps physiques sensoriels, mentaux, psychiques, polyhandicaps ; grande difficulté d'apprentissage ou d'adaptation ; enfants malades ; enfants intellectuellement précoces ; enfants en situation familiale ou sociale dégradée ; mineurs isolés ; mineurs incarcérés ; élèves allophones nouvellement arrivés ; enfants issus de familles itinérantes ou du voyage...



Une notion non catégorisante, mais qui peine à exister

19

Une école pour les apprentissages de tous

- En sortant d'une logique de catégorisation, alors l'école inclusive est celle d'une **scolarisation** pour tous ET nécessite des **modulations des pratiques** pour scolariser tous les élèves.



ACCESSIBILITE des apprentissages (2nd pilier)

Pour rendre accessible une situation d'enseignement-apprentissage:

- REPERAGE des OBSTACLES didactiques qui occasionnent des difficultés chez les élèves;
- DIFFERENCIATION qui n'est pas une individualisation;
- Politiques d'établissements;
- Travail en équipe pluricatégoriel.

20

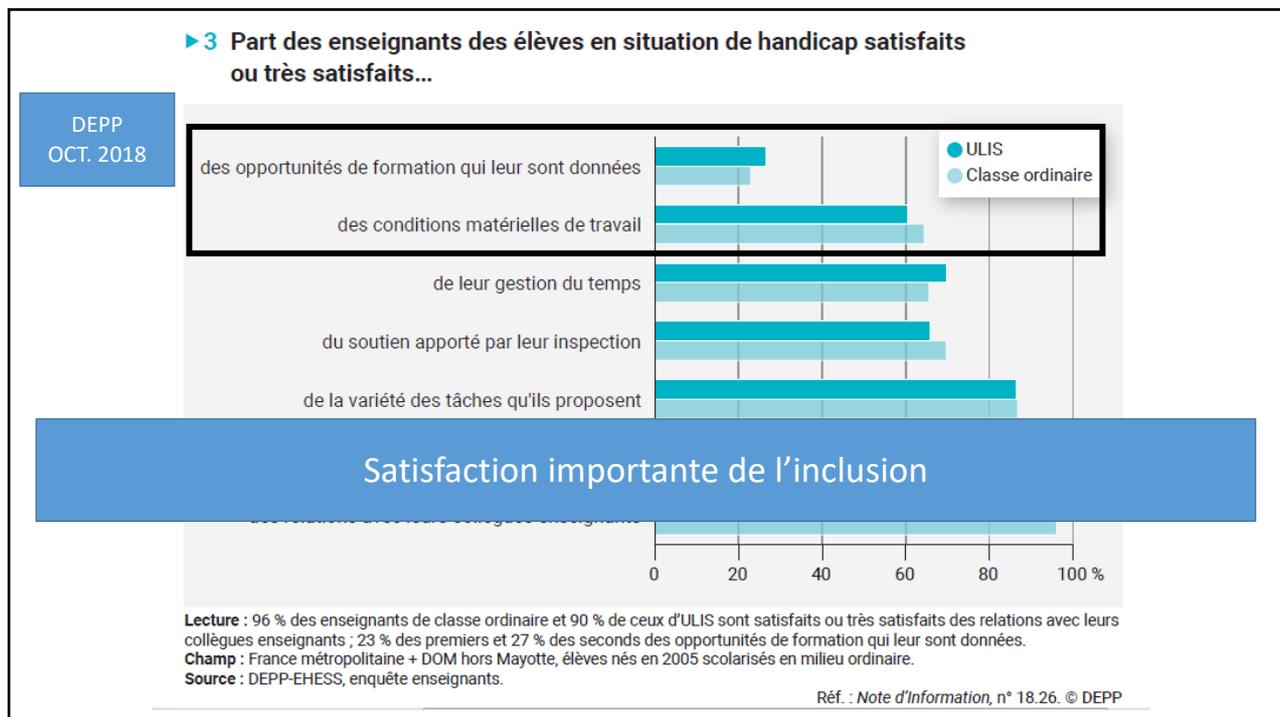
Qu'est-ce que cette école inclusive produit sur les pratiques?

21

Note d'information DEPP
Les écoles accueillant des élèves en
situation de handicap à l'école

DEPP Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance
N° 18.26 Octobre 2018

22



23

5 - Pour l'enseignant de classe ordinaire, la présence de l'élève change-t-elle l'organisation de son travail ? (en %)	
Non, elle n'a aucun impact	14
Oui, elle demande un travail supplémentaire	61
Oui, elle demande plus d'échanges	58
Oui, elle demande plus d'attention, des capacités d'adaptation	63

Lecture : 14 % des enseignants de classe ordinaire déclarent que la présence de l'enfant en situation de handicap dans la classe n'a pas d'impact sur l'organisation de leur travail. Tous les items pouvaient être choisis.
Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte, élèves nés en 2005 scolarisés en milieu ordinaire.
Source : DEPP-EHESS enquête enseignants.

Travail supplémentaire, échanges, attention, adaptation

<http://www.education.gouv.fr/cid134887/les-enseignants-accueillant-des-eleves-en-situation-de-handicap-a-l-ecole.html>

24

► 8 Quels sont les objectifs de l'enseignant de classe ordinaire pour l'élève ? (en %)

Nature du trouble	Intellectuels et cognitifs	Du psychisme	Du langage et de la parole	Auditifs	Visuels	Viscéraux	Moteurs	Plusieurs associés	Autres	Du spectre autistique	Ensemble
Favoriser son autonomie	70	70	70	52	60	50	67	72	69	74	69
L'amener à progresser à son rythme	73	58	76	44	35	49	53	70	70	55	64
Favoriser son bien-être dans la classe	56	47	48	46	44	39	52	50	50	64	52
L'amener à participer davantage, à prendre confiance en lui	59	44	56	37	30	42	39	45	44	49	49
Les mêmes que pour les autres élèves	30	35	33	65	79	60	55	36	34	41	38
L'aider à acquérir les règles de la vie en collectivité	23	48	16	8	14	7	8	25	31	40	26

Lecture : pour 70 % des élèves présentant un trouble intellectuel ou cognitif scolarisés en classe ordinaire, l'objectif de leur enseignant est de favoriser son autonomie pour 69 % de l'ensemble des élèves en situation de handicap ; pour 23 % d'entre eux de les aider à acquérir les règles de la vie en collectivité pour 26 % de l'ensemble des élèves. Tous les items pouvaient être choisis.
Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte, élèves nés en 2005 scolarisés en milieu ordinaire.
Source : DEPP-EHESS, enquête enseignants.

Réf. : Note d'information, n° 18.26. © DEPP

Autonomie, progrès, bien être, confiance en soi, règles de vie
Pour 38% des objectifs comme les autres.

25

Qsort

1. Tous les élèves sont des élèves à « besoin éducatif particulier ».
2. L'inclusion scolaire revient à scolariser la catégorie d'élèves en situation de handicap.
3. Inclure, c'est accueillir un élève handicapé.
4. un AESH est généralement nécessaire lors d'une Inclusion.
5. Inclure nécessite d'individualiser.
6. Inclure un élève, c'est rédiger un plan individuel
7. Une école inclusive met en œuvre des moyens pour l'acquisition du socle commun.
8. Inclure nécessite de travailler avec une équipe de professionnels spécialisés.
9. L'ULIS est le dispositif le plus adapté pour scolariser des élèves handicapés.
10. Inclure nécessite d'adapter les situation d'apprentissage à la diversité des élèves.

26

Pour aller plus loin

Revue Ressources, 22 « il ou elle va en inclusion, paradoxes d'une école inclusive

<https://inspe.univ-nantes.fr/recherche-innovation/nos-publications/ressources-pour-la-formation-l-ecole-et-les-apprentissages-scolaires-1408481.kjsp>

27

Partie 2

Co-intervention et co-enseignement,
qu'en dit la recherche?

28

Objectifs de l'après-midi

- Identifier et outiller les modalités coopératives entre les partenaires internes et externes.
- Analyser les modalités et les finalités des modes et outils de communication.

29

Travailler à deux

Avantages

Limites

30

Faire travailler ensemble plusieurs professeurs

- **Le dispositif « Plus de maîtres que de classes »** (circ. n° 2012-201)

Un dispositif prévention et de lutte contre les difficultés scolaire, essentiellement dans les Réseaux d'Education Prioritaire (REP) qui « *repose sur l'affectation dans une école d'un maître supplémentaire* », en priorité sur les cycles 2.

- **Le Référentiel de l'éducation prioritaire (2014)**

«*La co-présence enseignante en classe favorise, autant par la co-action que par l'observation, une meilleure compréhension des difficultés rencontrées par les élèves. Elle permet également aux professionnels de mieux partager l'analyse des effets des démarches d'enseignement progressivement la manière de répondre aux besoins des élèves* ». t d'affiner

- **La modification de la voie professionnelle**, en lycée professionnel (2018);
- **Les enseignements scientifiques au lycée** (2018)

31

Articulation enseignants spécialisés et enseignants de « classe ordinaire »

- Des dispositifs marqués jusque lors par **une externalisation de l'aide** sont enjoint à se rapprocher de la classe (**réinternalisation de l'aide**)
- **La circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015** demande que la SEGPA ne soit plus « *le lieu unique où les enseignements sont dispensés aux élèves qui en bénéficient* »
D'où l'idée de 6ème inclusive.
- **Les RASED** (n° 2014-107 du 18 août 2014) ne sont pas un dispositif de délégation de la difficulté à des enseignants spécialisés;

-

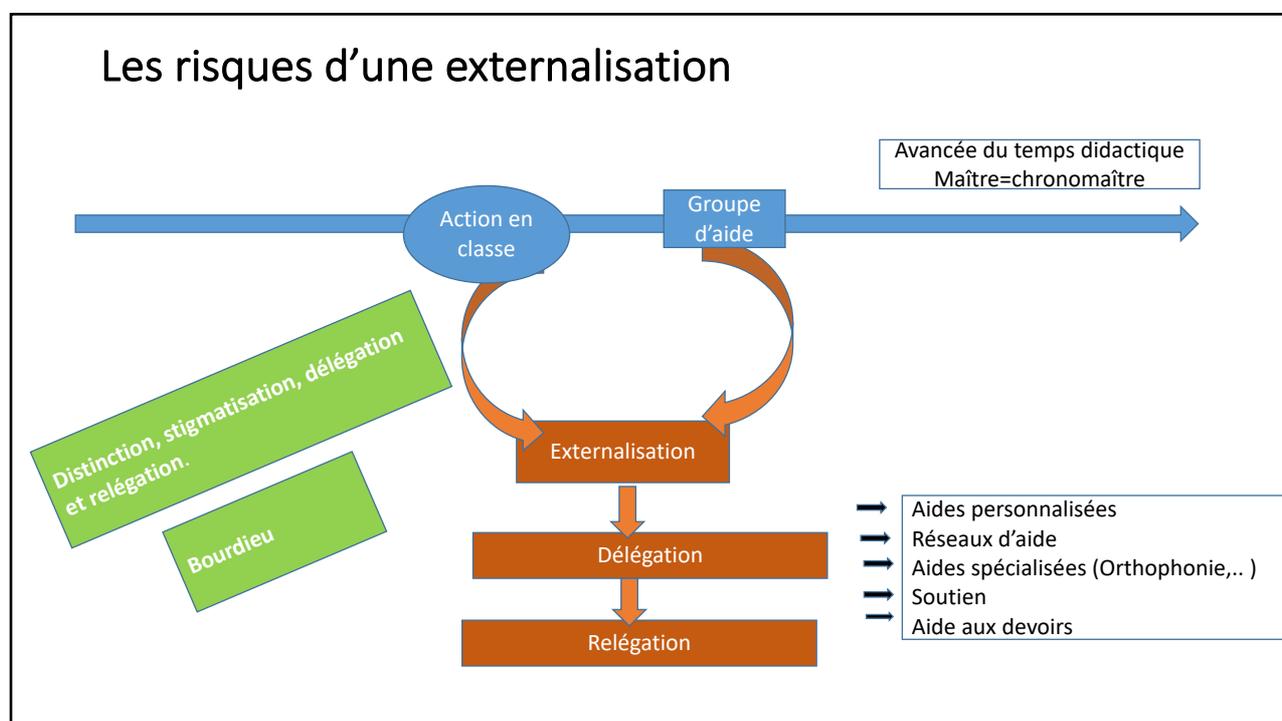
32

Pourtant de nombreux dispositifs désolidarisés de la classe

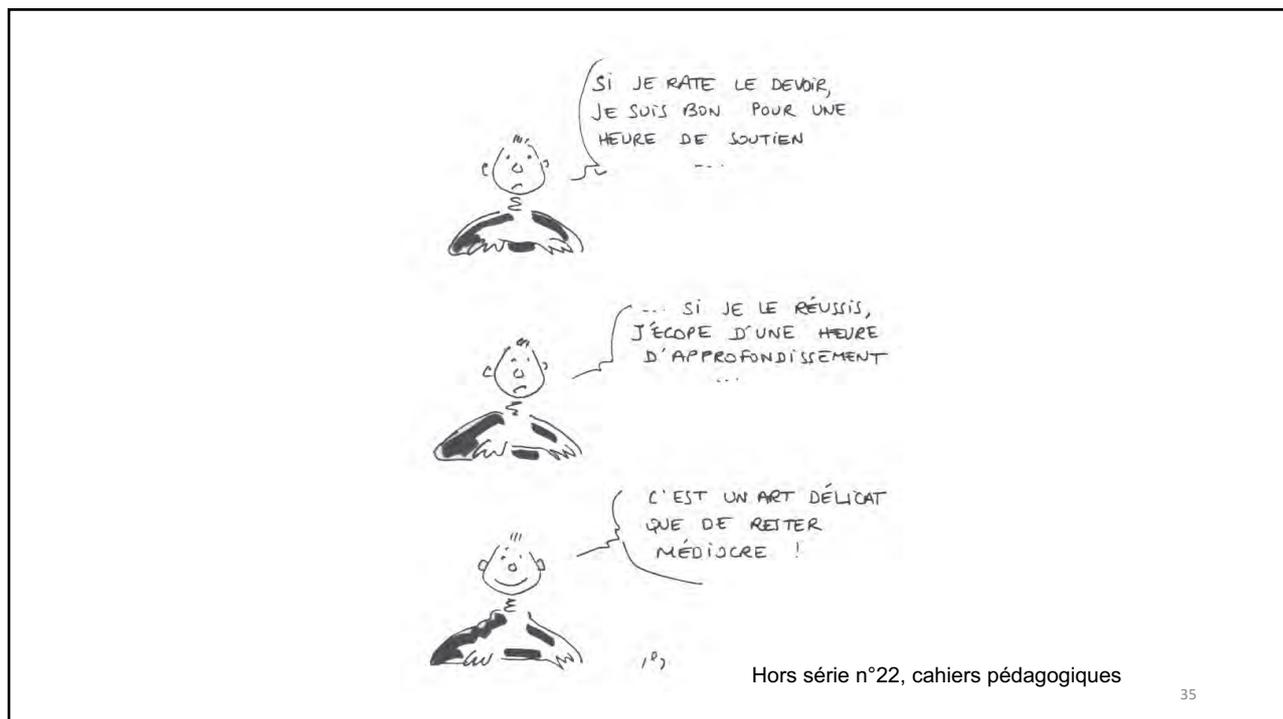
- Des dispositifs jusque lors surtout marqués par **une externalisation de l'aide** :
 - les Aides Personnalisées (2008-2013) ou Accompagnements Personnalisés,
 - les Activités pédagogiques complémentaires (APC, Circulaire 2013-017) et une augmentation du temps scolaire, surtout pour les élèves les plus en difficulté
 - devoirs faits (<https://www.education.gouv.fr/devoirs-faits-un-temps-d-etude-accompagnee-pour-realiser-les-devoirs-7337>).

33

Les risques d'une externalisation



34

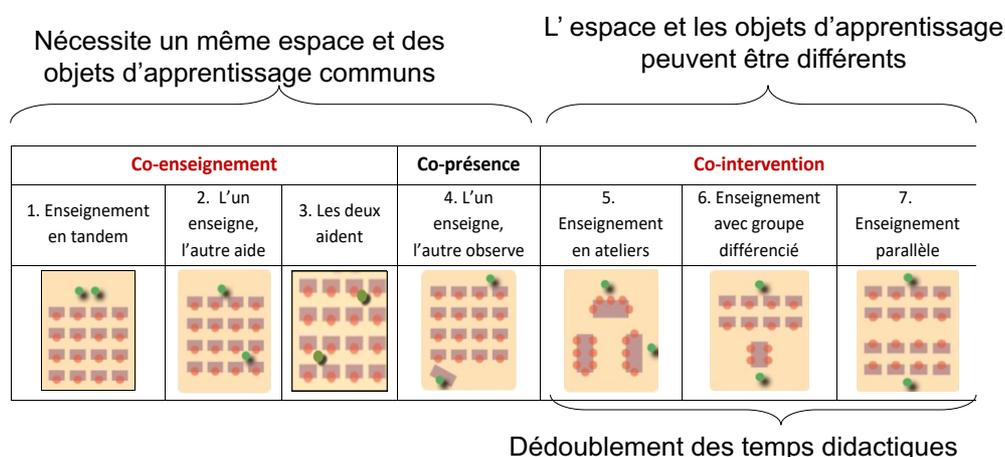


35

Quelles modalités de travail à plusieurs?

36

Sept modalités



Traduction et adaptation initiée par Claire Boniface, complétée par R Goigoux & M Toullec-Théry, à partir d' *Interactions : Collaboration Skills for School Professionals*, des sites suivants <http://www.ctserc.org/initiatives/teachandlearn/coteach.shtml>, <http://capone.mtsu.edu/tsbrown/coteachingdetailsofModels.pdf>

37

Quels effets de dispositifs à deux enseignants?

- « La co-intervention ne constitue pas une différenciation de l'enseignement et **n'en favorise pas l'apparition** » (Tremblay, 2017).
 - **C'est une différence notable avec le co-enseignement**
- « Un travail de co enseignement favorisera l'utilisation de pratiques **destinées à tous** tout en étant efficace auprès des élèves en difficultés alors que **la co-intervention favorisera l'utilisation de pratiques individualisantes et remédiatrices** » (Tremblay, 2017).

38

Qu'est-ce qui agit le plus sur les performances des élèves?

Des résultats de recherche attestent que ce sont les pratiques **d'adaptation de l'enseignement** qui produisent des effets d'ampleur fort tandis que les pratiques de co-intervention externe obtiennent une note moyenne (Forness, 2001).

La question centrale n'est donc pas tant les modalités d'intervention que la qualité des situations d'enseignement-apprentissage (Toullec-Théry, 2015).

39

Une attention fondamentale
Les situations d'enseignement apprentissage

40

Préambule des recommandations (différenciation pédagogique)

- Des situations d'apprentissage de qualité:
la nature et la qualité des situations d'apprentissage important plus que ce que les enseignants perçoivent ou supposent des caractéristiques générales des élèves
- Une bonne maîtrise des contenus à enseigner
et des relations qui les unissent ;
- Une expertise des conditions d'appropriation des contenus par
les élèves: la « vigilance didactique » des enseignants est essentielle, ils doivent être capables d'ajuster leur activité à tous les stades d'une séquence d'enseignement.

Conférence de consensus « différenciation pédagogique », Paris, Mars 2017

41

Une attention fondamentale

Réinternaliser l'aide et articuler des espaces pour ensemble construire et déconstruire des scénarios

42

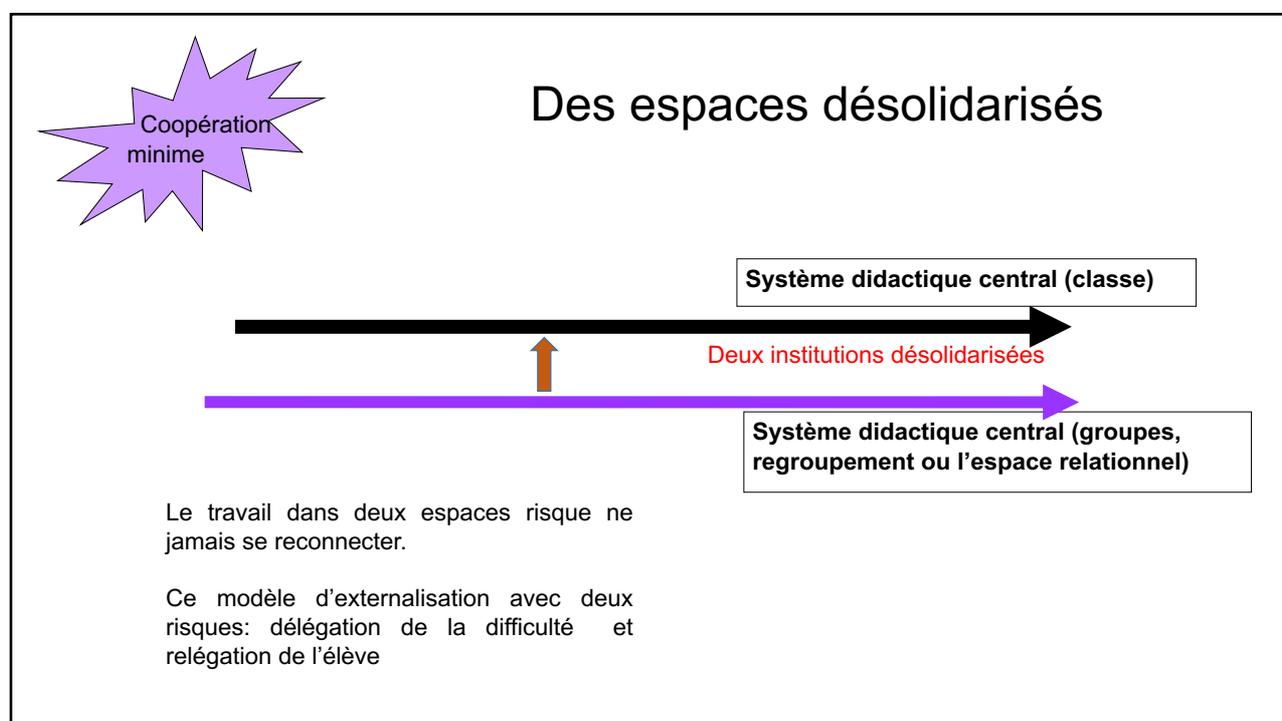
Connexion/déconnexion des temps didactiques

« Certains élèves sont reconnus par le professeur pour avoir développé presque « naturellement » un rapport adéquat avec les objets enseignés à l'école : ces élèves possèdent, au sens précisé par Sensevy (1998), un fort *capital d'adéquation*. Ces élèves ont ainsi développé une capacité à porter leur attention sur des objets *adéquats*, c'est-à-dire sur certains aspects de certaines formes » (Marlot, 2012).

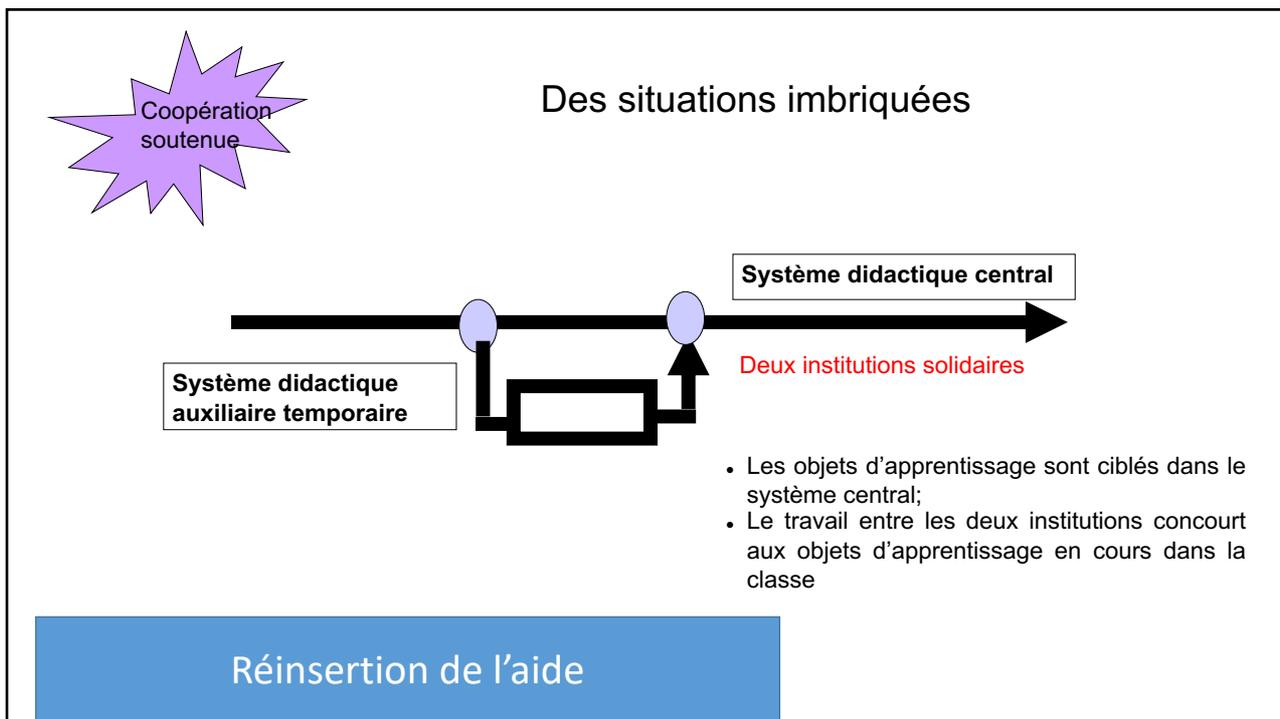
MAIS TOUS NE L'ONT PAS FAIT...

Existe-t-il des solutions pour gagner en capital d'adéquation?

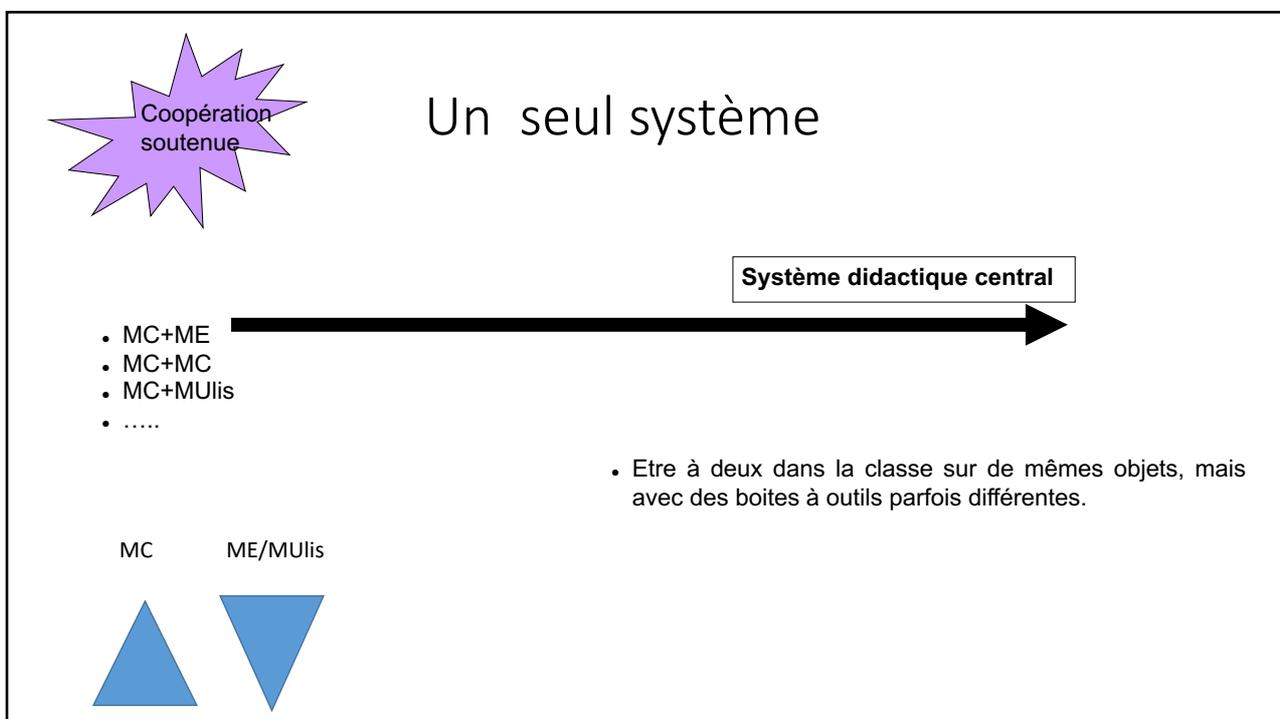
43



44



45



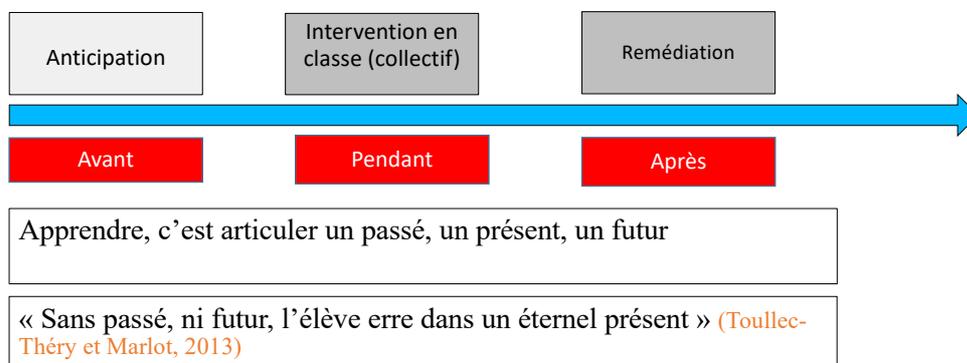
46

Plus les temps sont déconnectés, plus les élèves fragiles sont perdus

(consensus dans la recherche en éducation)

47

Un modèle d'anticipation/intervention/remédiation



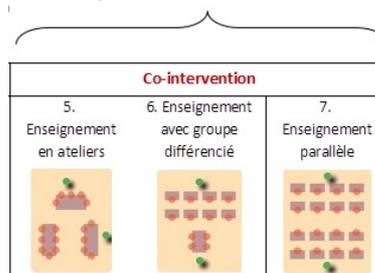
48

Les modalités

Ce qu'en disent les recherches

49

L' espace et les objets d'apprentissage
peuvent être différents



La co-intervention

50

La co-intervention, une préférence

Aujourd'hui encore, la co-intervention externe, c'est-à-dire des groupes d'élèves à l'extérieur de la classe, est un modèle largement utilisé dans les écoles (Gaudreau, 2010, Trépanier, 2005; Toullec-Théry, 2015).

51

La co-intervention, quelle plus-value?

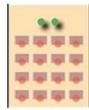
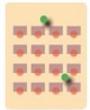
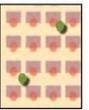
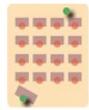
- L'intervention individuelle ou en petit groupe avec un enseignant a des effets positifs sur les élèves (Slavin, Make, Davis & Madden, 2010; Elbaum, Vaughn, Hughes & Moody, 2000; Bissonnette, Richard, Gauthier & Bouchard, 2010).
- L'enseignement individuel ne produit pas d'effets supérieurs au travail en petits groupes (2 à 6 élèves) (Elbaum, Vaughn, Hughes & Moody, 2000)
- Mais la co intervention doit impérativement être basée sur **DES PRATIQUES AYANT FAIT LEURS PREUVES, au moins 6 heures/ semaine et UNE FORMATION SOLIDE DES ENSEIGNANTS.**

52

La co-intervention, quelles limites?

- Efficience: rapport coût/ bénéfice
- Constitution de systèmes parallèles et déconnexion des temps didactiques (Toullec-Théry & Marlot, 2013, 2014, 2015)
- Transférabilité des savoirs dans la classe difficile: les élèves en difficulté ont surtout du mal à savoir quand utiliser les savoirs nouveaux (Saint-Laurent, 2007)
- Lieux d'enseignement différents et perte de contenus d'apprentissage (Vianin, 2009)
- Les contenus sont souvent moins élaborés que ceux développés en classe. Or une utilisation maximale d'être à 2 est de présenter une situation nouvelle (Tremblay, 2012);
- Parfois perte de temps importante en classe (Tremblay, 2012);
- On ne peut offrir que 10% de temps par élève à l'extérieur de la classe. Donc trop peu. (Saint-Laurent, Dionne, Giasson, Royer, Simard, Piérard, 1998);
- Stigmatisation.

53

Co-enseignement			Co-présence
1. Enseignement en tandem	2. L'un enseigne, l'autre aide	3. Les deux aident	4. L'un enseigne, l'autre observe
			

Le co-enseignement

54

Le co-enseignement, quelle plus-value?

- + d'interactions, d'enseignement différencié, + individualisé et intensif (Friend & Cook, 2007);
 - Moins stigmatisant (Murawski & Hughes, 2009);
 - Le co enseignement concerne l'ensemble des tâches d'une enseignant (planification, correction, gestion de classe) donc développement professionnel (Scruggs, Mastropieri et McDuffie (2007);
 - les élèves en difficulté reçoivent significativement plus d'aide individuelle (Mageria & Zigmond (2005). McDuffie et coll. (2009).
 - MAIS un effet d'ampleur statistiquement modérément important (.40) (Murawski & Swanson, 2001)
 - **Comparaison de deux dispositifs l'un avec du co enseignement, l'autre séparé**
- Meilleurs résultats pour le co enseignement, en langue et en mathématiques, et une plus grande assiduité scolaire (Fontana, 2005; Hang & Rabben, 2006), en lecture écriture et les écarts s'agrandissent d'année en année (Tremblay, 2012, 2013)..
- Aucune différence en maîtrise de l'anglais et sur les exclusions (Réa, Maclaughlin, & Walter-Thomas, 2002).

55

Le co-enseignement, quelles limites?

- Difficulté de rassembler les principaux participants;
- Difficulté de communiquer au travers de pratiques qui nécessitent de s'adapter à toute une série d'approches et de personnalités;
- Manque d'objectifs clairs pour la collaboration;
- Manque de soutien de la part de la direction;
- Manque de préparation (Mitchell, 2008);
- Pb de facteurs institutionnels, mais aussi sociaux et identitaires.

56

Le coenseignement, des risques

- Une fragmentation du métier et de l'identité enseignante
- Une instabilité
- Une spécialisation (expert)
- Une vulnérabilité (perdre sa réputation, perdre la face)
- Du temps d'apprentissage en moins

57

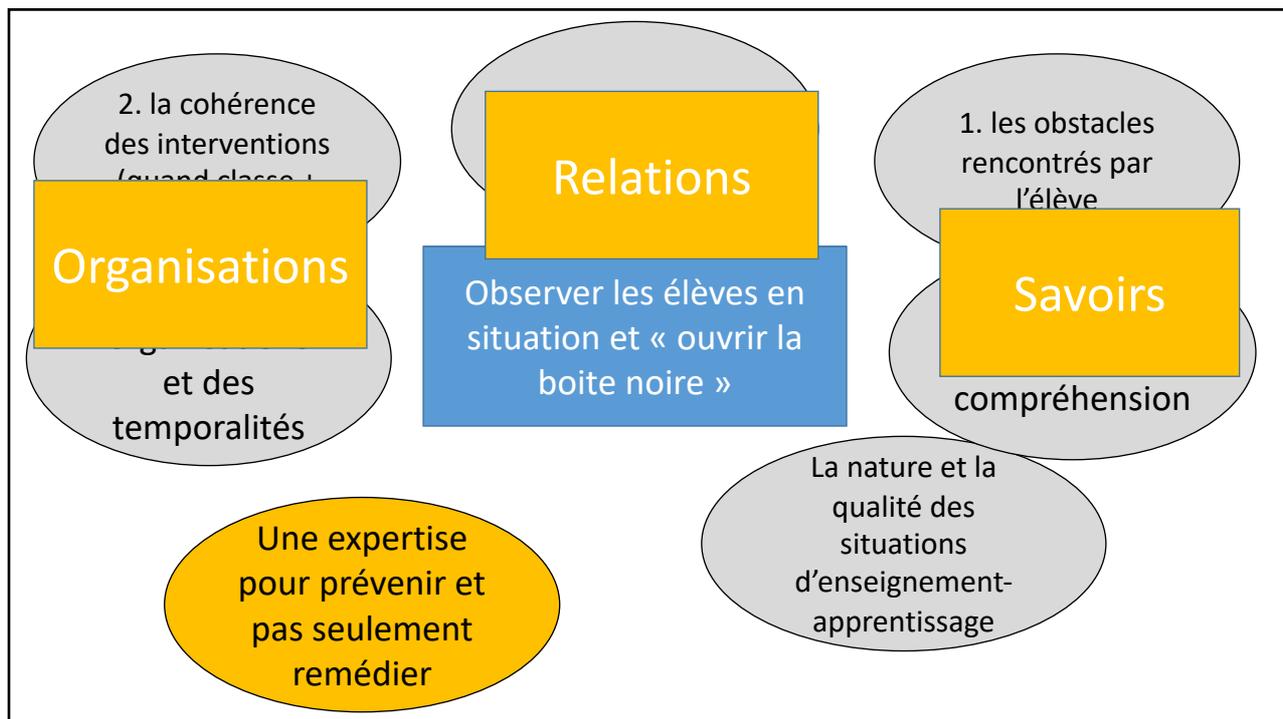
57

Le coenseignement, des problèmes

- La coordination et les temps de coordination
- Le contrôle bureaucratique
- Une grande consommation de temps et d'énergie
- Un manque de temps
- Une trop grande charge de travail
- Un nombre d'élèves trop important

58

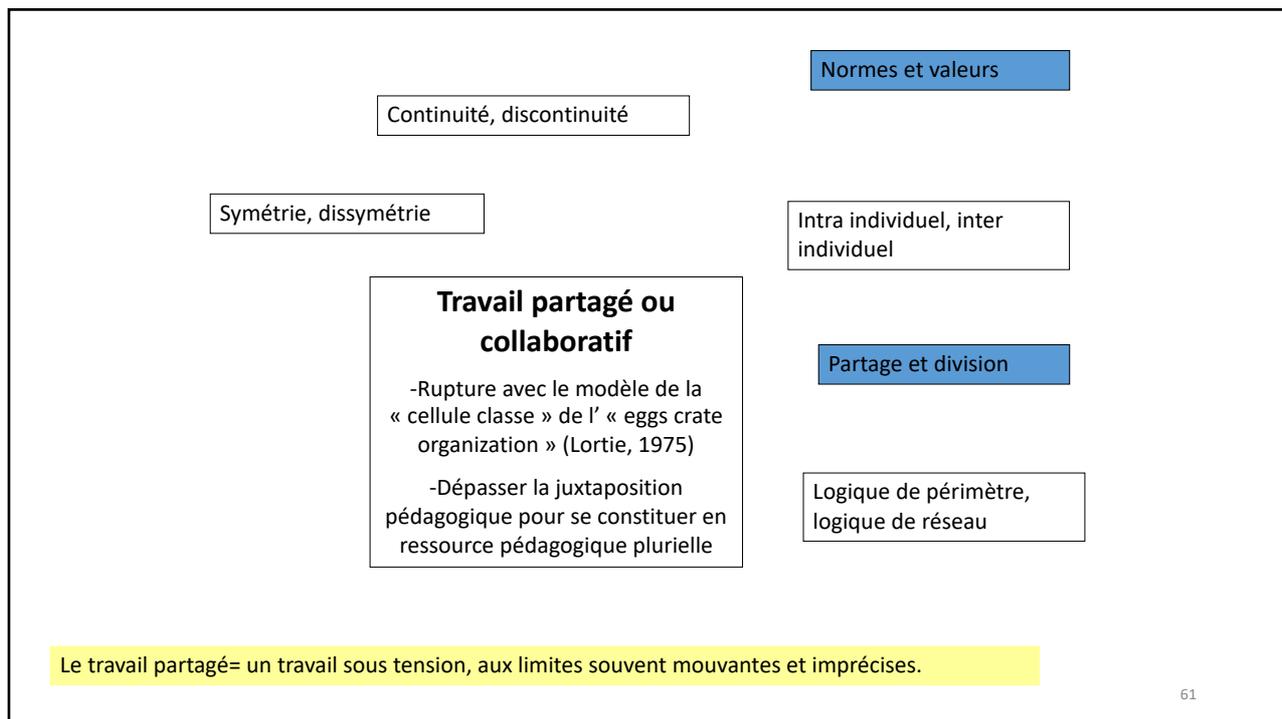
58



59

Des pratiques de classe

60



61

Bibliographie

- Amade-Escot, C. & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Education & Didactique*, 3, 7-44.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36,(2), 95-116. doi:10.3917/cdle.036.0095.
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, (148), 89-100.
- Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble : la pensée sauvage
- Brousseau, G. (2003). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. http://perso.orange.fr/daest/guybrousseau/texte/Glossaire_Brousseau.pdf
- Douglas M. (1999). *Comment pensent les institutions*, Paris, La Découverte (2^e éd. 2004).
- Foucault M. (1994), *Dits et Écrits, 1975-1979, Tome 3*, Paris, Gallimard.
- Joffredo-Le Brun, S.; Morellato, M.; Sensevy, G. & Quilio, S. (2017). Cooperative engineering as a joint action. *European Educational Research Journal* 1-22
- Ligozat, F. & Marlot, C. (2016). Un "espace interprétatif partagé" entre l'enseignant et le didacticien est-il possible? Etude de cas à propos du développement de séquences d'enseignement scientifique en France et à Genève. In *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation. Raisons Éducatives* (Ligozat, F.; Muller, A. & Charmillot, M., dir). n°20, 143-163.
- Marlot, C. & Toullec-Théry, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant: un point de vue didactique. *Revue canadienne de l'éducation* (RCE) / Canadian Journal of Education (CJE). 37 : 4. En ligne www.cje-rce.ca <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce>.
- Marlot, C., Toullec-Théry, M, Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative, *Phronésis*, vol.6, n° 1-2, 21-34.
- Picard P. (2016), « Plus de maîtres que de classes : un dispositif qui fait changer l'École ? » [en ligne sur <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr>].
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles: De Boeck.
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. et al. *ZDM Mathematics Education* (2013) 45: 1031. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0532-4>
- Sensevy, G. & Vigot, N. (2016). Modélisation de l'action et contre-factuels. Un exemple exploratoire en didactique. *Tréma*, 45, 83-91.
- Toullec-Théry, M. (2017) Un dispositif de lutte contre les inégalités scolaires ? « Plus de maîtres que de classes ». *Diversité*, 190.
- Toullec-Théry M., Donot N. (2016), « Plus de maîtres que de classes, une expérience d'articulation entre pilotage et formation dans le département de Loire-Atlantique (44) », en ligne sur <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr> (publié 30/08/2016).

62



Valoriser les pratiques de la continuité pédagogique

Ecole Notre-Dame de la source
S. Le Mouillour – J. Legal
La GARNACHE



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA



UCO
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Ecole
Notre-Dame
de la Source



salesianos
CARABANCHEL

1

Objectif prioritaire : Valoriser les gestes professionnels développés pendant la période du confinement et de la première phase du déconfinement.

- Identifier les outils et les pratiques qui ont permis la continuité pédagogique.
- Nommer les obstacles et la manière dont ils ont pu être dépassés ou non.
- Questionner ce qui peut être transféré dans une pratique en présentiel.”



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA



UCO
FACULTAD DE EDUCACIÓN

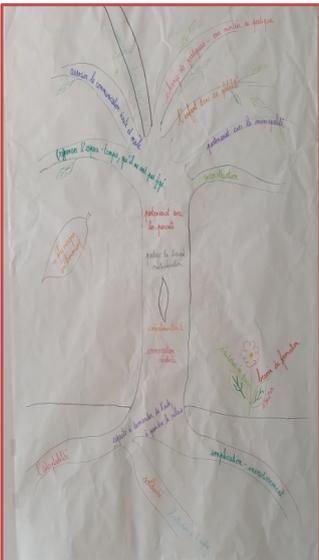


Ecole
Notre-Dame
de la Source



salesianos
CARABANCHEL

2

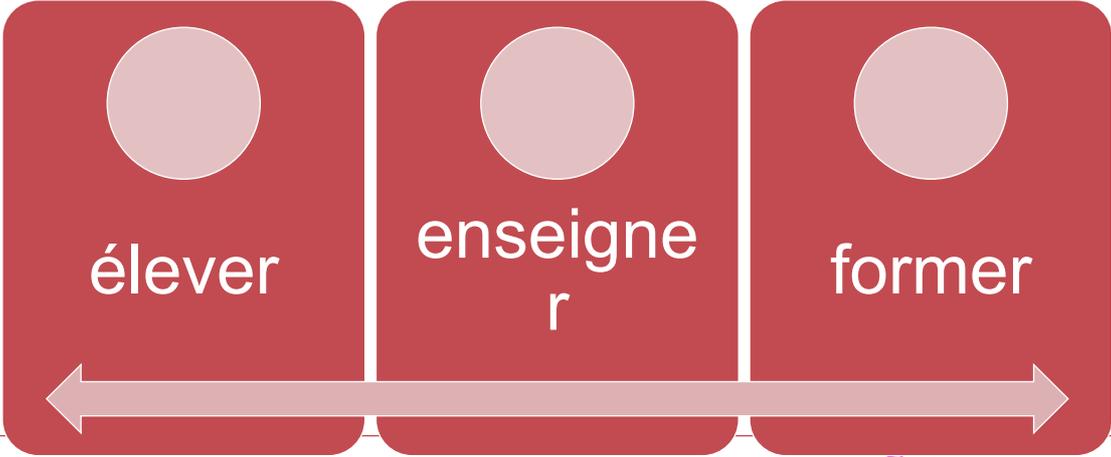


Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

UNIVERSITÀ CATTOLICA del Sacro Cuore | COMILLAS UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE | UCO FACULTÉ DE OPELACION | KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI | KUL | Ecole Notre-Dame de la Source | salesianos CARABANCHEL

3

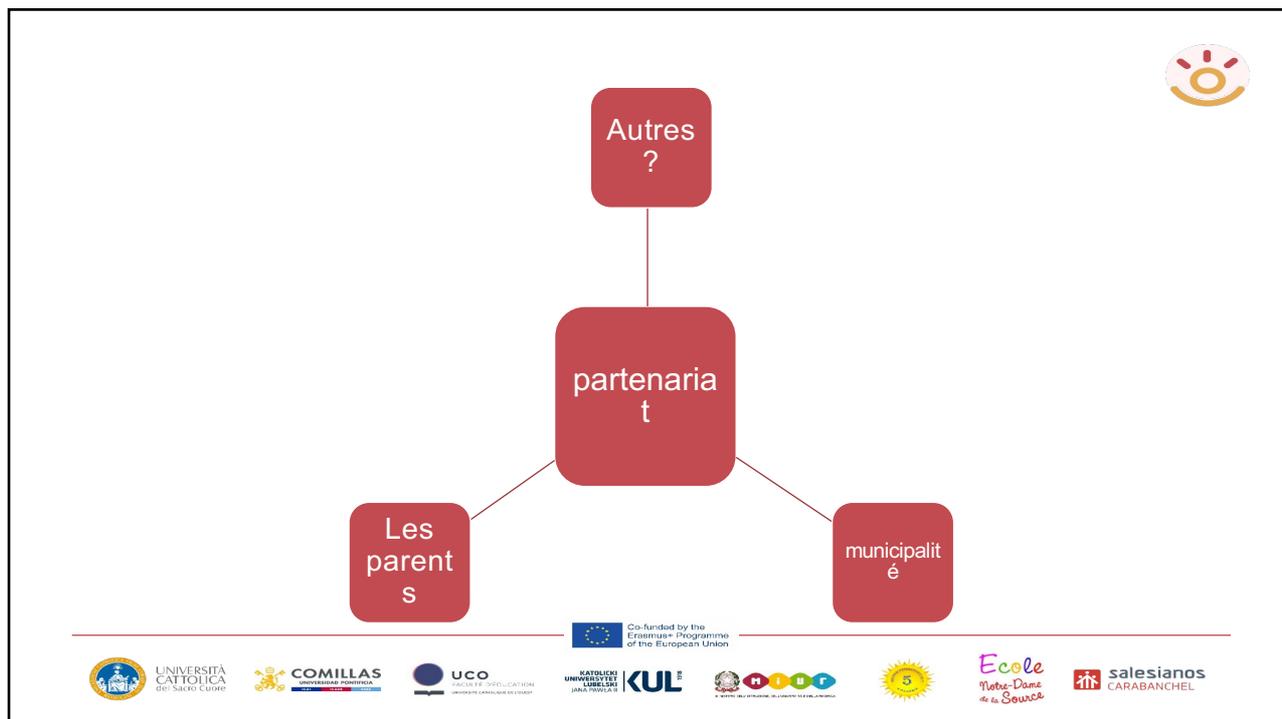
Eduquer



élever | enseigner | former

UNIVERSITÀ CATTOLICA del Sacro Cuore | COMILLAS UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE | UCO FACULTÉ DE OPELACION | KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI | KUL | Ecole Notre-Dame de la Source | salesianos CARABANCHEL

4



5

Analyser le contexte d'apprentissage

Pourquoi?
Quand?
Où?
Comment?
Qui?
Quoi?
Pour quoi?

6



Dresser un portrait analytique d'un élève

27 nov 2020
Véronique FORTUN



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA



UCO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA



KATOLICKI
UNIWERSYTET
LUBELSKI
JANINA PAWŁOWSKIEJ



Ecole
Notre-Dame
de la Source



salesianos
CARABANCHEL

1

Quels critères d'analyse pour dresser un portrait d'élève ?



Objectifs formatifs :

- Savoir dresser collectivement un portrait analytique d'élève communicable qui conduit à prendre des décisions effectives argumentées sur son parcours de scolarisation ici et maintenant dans l'établissement scolaire.
- Initier un travail collaboratif autour de la construction d'un référentiel propre à l'équipe (culture commune fil conducteur d'un questionnaire sur un élève)
- Construction et/ou enrichissements d'outils-soutiens propres au collectif
- Adopter une posture analytique des pratiques personnelles et d'équipe



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA



UCO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA



KATOLICKI
UNIWERSYTET
LUBELSKI
JANINA PAWŁOWSKIEJ



Ecole
Notre-Dame
de la Source



salesianos
CARABANCHEL

2

Moments	En présence	A distance (déclinaison)
N1	<p>Tous sous-groupe (cycle I, II et III)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demander aux 3 sous-groupes de préparer chacun un portrait d'élève à partir de données recueillies sur celui qui sera présenté oralement aux autres groupes pendant environ 10 minutes - Rédiger les grandes lignes du portrait support à la réflexion (sur un document ou diaporama) 	<p>Pour favoriser la distance et l'attention de l'auditoire : rédiger le portrait ou préparer un diaporama pour accompagner la présentation à envoyer aux formateurs avant la séance du 20 octobre.</p>
Séance du 20 octobre 2020		
Phase 1	<p>Processus d'analyse de données observées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation d'un portrait - Analyse de ce(s) à partir de questions et/ou d'un guide d'analyse mené par l'auditoire ; discussion - Repérer des objets de formation <p>Idem pour les trois portraits</p> <ul style="list-style-type: none"> - Synthèse de ce que nous a appris l'analyse des portraits et éléments d'approfondissement en fonction des besoins - Retour au portrait de départ : comment et avec quoi l'enrichir ? 	<p>Sur Teams, ou autres (préparer le salon et vérifier que tout le monde peut se connecter)</p>
Phase 2	<p>Analyses</p> <p>Quel référentiel d'analyse construite pour chaque cycle pouvant accompagner la construction d'un portrait analytique efficace : analyses critiques des référentiels déjà mis en œuvre et enrichissement de ce(s)</p>	<p>Préparer des salons en sous-groupe.</p>
Phase 3	<p>Postulation et perspectives</p>	

3



Guide support ou « modèles de questionnement » pour favoriser la recherche des points d'appui et des problématiques d'apprentissage des élèves : temps de mise au travail des observations/évaluations afin de dresser un portrait analytique

Comment l'élève s'y prend-il pour apprendre (levier), moins bien apprendre (freins) ou ne pas apprendre (obstacle) dans un espace scolaire donné plus ou moins « capacitant » ?

- **REMARQUES :** Dans vos actions professionnelles, vous avez à élaborer un portrait analytique à partir des données recueillies sur l'élève en optant sur une partition entre appuis et problématiques d'apprentissage principales (différentes de l'idée de difficulté) en vous demandant comment l'élève s'y prend pour apprendre, moins bien apprendre ou ne pas apprendre dans un contexte donné (processus). Ce portrait analytique d'apprenant doit pouvoir vous aider prendre des décisions. Il s'agit d'une « représentation » ou d'un modèle d'intelligibilité provisoire des façons d'apprendre d'un élève donné qu'il faudra continuellement interroger afin d'en éprouver la pertinence pour le faire évoluer, le préciser, le nuancer ou le contredire. Demandez-vous à travers quels prismes, modèles ou postures avez-vous appréhendé ce portrait analytique (constats de surface, processus, en creux par rapport à votre idéal d'élève, modèles théoriques ?) D'où l'élève a-t-il été observé ? Qui l'a observé ? Quels effets de catégorie possibles ? Comment croiser les sources de données ? Comment communiquer (pour vous, pour vos interlocuteurs - équipes enseignantes et partenaires) l'essentiel à connaître sur l'élève afin de lui permettre d'apprendre et d'évoluer dans un espace scolaire mobile et ouvert ? Quels risques liés à l'usage de catégories englobantes qui font perdre de vue les spécificités d'apprenant d'un élève ? (...)
- Ce portrait analytique ou profil d'apprenant est donc toujours à dater ; apprendre pose comme postulats à la fois le mouvement et la rencontre
- La notion de modèle fait référence aux différentes représentations, métaphores ou abstraction favorisant l'étude, l'analyse, ou l'explication d'un processus observé (Willelt, 1996), ici les façons d'apprendre ou d'agir d'un élève dans un espace scolaire donné. Les modèles ont une fonction organisatrice car ils rendent compréhensible une réalité complexe en repérant des relations cohérentes, structurées et logiques entre des faits observables. Ils ont une fonction heuristique car ils peuvent rendre comparables des faits, des comportements et des situations. Ils ont une fonction de prédiction car ils peuvent rendre relativement prévisibles les effets d'un processus étudié sans s'y réduire. L'accent est mis non sur les difficultés observées de l'élève par rapport à un idéal d'élève, mais sur ses ressources pour apprendre, c'est-à-dire son « profil d'apprenant » dans des contextes donnés et les dispositifs adaptés à celui-ci.

4



Erasmus+



More Opportunities for Every Child

Lien Ecole Famille

Sandrine NOE

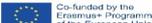
20/10/2021 et 05/01/2022



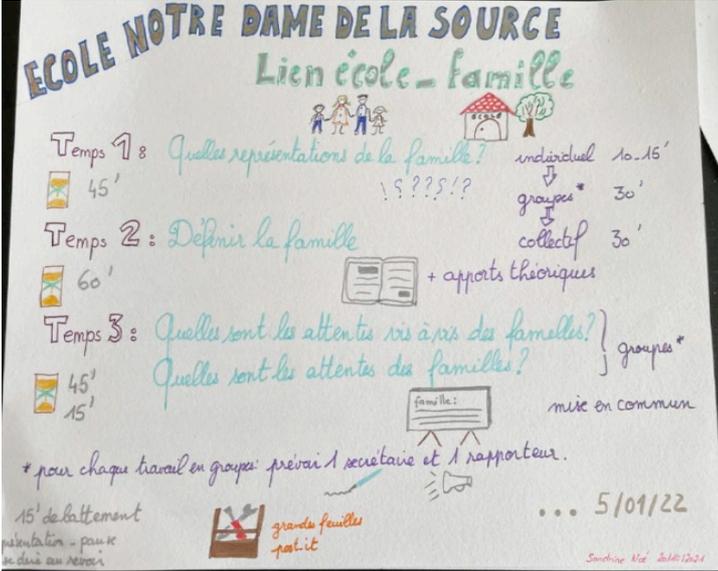






1
















2



LA CHARTE DE LA COEDUCATION

Comment renforcer de bonnes relations école-parents pour la réussite des enfants

La Charte départementale des relations école/parents a été réalisée par la mission coéducation DSDEN Education nationale et les partenaires territoriaux associés dans le cadre des actions du schéma départemental.

<p>ACCUEILLIR SE CONNAÎTRE SE RECONNAÎTRE</p> <p>Pour une scolarité réussie des élèves, il est important que toutes les personnes qui s'en occupent puissent se rencontrer, se connaître et se reconnaître (parents, enseignants, éducateurs, Atsem, animateurs...)</p>	<p>SE RENCONTRER</p> <p>Il est important d'entretenir et de développer des lieux et des temps de rencontres entre parents et professionnels : rencontres avec ou sans rendez-vous, officiels ou conviviaux.</p>
<p>DIALOGUER COMMUNIQUER</p> <p>Pour la réussite scolaire des élèves, il est important qu'un dialogue constructif et bienveillant puisse se mettre en place entre les parents et les enseignants.</p>	<p>ASSOCIER COOPÉRER</p> <p>L'association et la coopération à la vie de l'école facilitent la construction de projets communs. Ceci permet des liens de confiance entre les parents et l'école.</p>
<p>INFORMER EXPLIQUER CLARIFIER</p> <p>Pour la réussite de tous les élèves, l'école rend visible son fonctionnement, son enseignement et ses choix pédagogiques.</p>	<p>ANALYSER CHERCHER DES SOLUTIONS ENCOURAGER</p> <p>Parents et enseignants s'associent pour rechercher et trouver ensemble des solutions pour la réussite de l'élève.</p>

<http://www.cir-ien-strasbourg2.ac-strasbourg.fr/coeducation/>



UNIVERSITÀ CATTOLICA del Sacro Cuore



COMILLAS UNIVERSIDAD PONTIFICIA



UCO FACULTÉ DE COOPÉRATION UNIVERSITÉ DE COCOPÉRATION



KUL KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LIEBESKIJ JANUARIJ



H I U T



Ecole Notre-Dame de la Source



salesianos CARABANCHEL

3



Photolangage Famille

Photolangage Enfant



UNIVERSITÀ CATTOLICA del Sacro Cuore



COMILLAS UNIVERSIDAD PONTIFICIA



UCO FACULTÉ DE COOPÉRATION UNIVERSITÉ DE COOPÉRATION



KUL KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LIEBESKIJ JANUARIJ



H I U T

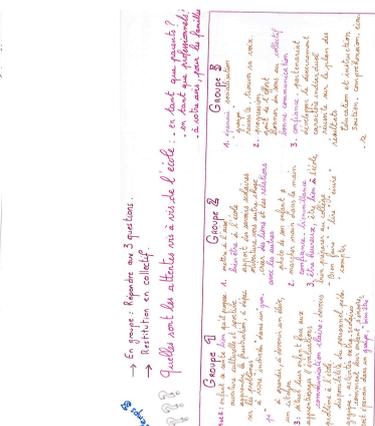
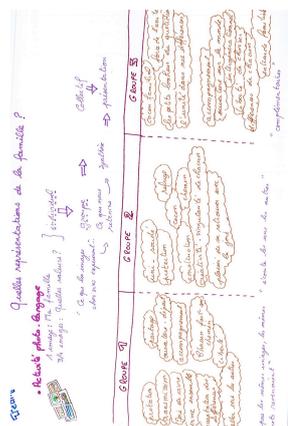


Ecole Notre-Dame de la Source



salesianos CARABANCHEL

4



9. Pour les espaces de discussion avec les parents... 5/10/22

5



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union



6



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union





GRILLE DE RELECTURE DES OUTILS A DESTINATION DES FAMILLES

Étape 1 : Lister tous les outils utilisés auprès des familles

Étape 2 : Préciser pour chaque outil

Étape 3 : Classer chaque outil en fonction de son niveau (feuilles jointes)

OUTIL - FORMAT - RECURRENCE - OBJECTIFS



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA



UCO
UNIVERSITY OF COOPERATION



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



KATOLICKI
UNIWERSYTET
LUBELSKI
JANUSZKOVIČA



H.I.T.



Ecole
Notre-Dame
de la Source



salesianos
CARABANCHEL

7



LES DIFFERENTES FORMES DE COLLABORATION (Larrivée, 2003)

La **coordination** consiste en une « harmonisation des actions de deux ou plusieurs individus dans l'exécution d'une tâche commune » (Legendre, 2005). Elle suppose donc un minimum d'échanges entre les individus concernés ; ceux-ci doivent être mutuellement informés des actions des uns et des autres. Ils doivent adapter leurs objectifs, sans forcément se mettre d'accord sur les moyens choisis pour y parvenir.

La **coopération** est d'abord un processus d'interactions entre personnes ou membres d'un groupe. C'est le partage des tâches et des responsabilités pour réaliser un objectif spécifique. Larivée, SJ (2003). *L'établissement d'une relation partenariat avec les parents : mythe ou réalité ?* Communication présentée dans le cadre du 24e Congrès de l'Association d'éducation périscolaire du Québec, Sainte-Adèle, 14-16 novembre.



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA



UCO
UNIVERSITY OF COOPERATION



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



KATOLICKI
UNIWERSYTET
LUBELSKI
JANUSZKOVIČA



H.I.T.



Ecole
Notre-Dame
de la Source



salesianos
CARABANCHEL

8



ACCUEILLIR Ce que nous faisons ? Qu'est-ce que nous aimerions faire ? Les leviers favorables Les freins

SE RENCONTRER Ce que nous faisons ? Qu'est-ce que nous aimerions faire ? Les leviers favorables Les freins

DIALOGUER Ce que nous faisons ? Qu'est-ce que nous aimerions faire ? Les leviers favorables Les freins

ASSOCIER Ce que nous faisons ? Qu'est-ce que nous aimerions faire ? Les leviers favorables Les freins

INFORMER Ce que nous faisons ? Qu'est-ce que nous aimerions faire ? Les leviers favorables Les freins

ANALYSER Ce que nous faisons ? Qu'est-ce que nous aimerions faire ? Les leviers favorables Les freins



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA



UCO
UNIVERSITY OF COMPOSTELA



KUL
UNIVERSITY OF
LEUVEN



ERASMUS+
PROGRAMME



ERASMUS+
PROGRAMME

Ecole
Notre-Dame
de la Salette



salesianos
CARABANCHEL