



SCOLARISER DES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

**Vers une école
inclusive**

DROLLET VALÉRIE CPC CALAIS ASH

LETTRE AUX ENSEIGNANTS DU PAS DE CALAIS- DSDEN -FÉVRIER 2017

Consacrée à l'ASH avec un focus sur les élèves à BEP

- Un enjeu important pour le Pas de calais
- L'affaire de tous
- Une nouvelle conception du handicap, ouvrant sur la notion plus large de BEP
- Une nouvelle approche de la prise en charge pédagogique des BEP: vers l'école inclusive

« ...le handicap devient, si ce n'est soluble, en tout cas fongible dans la catégorie plus large des besoins éducatifs particuliers qui couvrent tout le champ de l'ASH, par-delà le seul cas de l'élève en situation de handicap. »



Journées d'étude de l'ANECAMSP

Thème : « Y a école demain ? »

24 et 25 Novembre 2016, Paris

L'école inclusive,
avant tout une question de principes ?



Serge THOMAZET

serge.thomazet@univ-bpclermont.fr



Serge THOMAZET est maître de conférences en sciences de l'éducation. Ses travaux portent sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et sur l'évolution des différents métiers qui, ensemble, peuvent permettre à l'école de devenir véritablement inclusive.

L'intégration scolaire est effective

... Mais l'école inclusive ?



Comment penser la scolarité en milieu ordinaire des élèves très différents des attendus scolaires ?



RUPTURES NÉCESSAIRES ET DILEMMES DE MÉTIER

Passer d'une logique de protection à un logique de participation

Passer de l'égalité à l'équité

Passer d'un enseignement normé à un enseignement différencié

MALENTENDUS PAR RAPPORT À L'ÉCOLE INCLUSIVE

L'école inclusive n'est pas de l'intégration poussée

L'école inclusive ne concerne pas que les élèves en situation de handicap



DANS UNE LOGIQUE INCLUSIVE

Penser les réponses en fonction des besoins éducatifs particuliers

Penser les réponses non plus en terme de compensation mais en terme d'accessibilité

VIDEO: SERGE THOMAZET



Journées d'étude de l'ANECAMSP

Thème : « Y a école demain ? »

24 et 25 Novembre 2016, Paris

L'école inclusive,
avant tout une question de principes ?



Serge THOMAZET

serge.thomazet@univ-bpclermont.fr



DEUX IDÉES ESSENTIELLES

- C'est l'école qui s'adapte aux besoins de l'élève
- Elle s'intéresse aux conséquences dans le contexte scolaire des particularités de chaque élève

DEUX PARIS

- Construire une école juste et bienveillante
- Tous les élèves bénéficient des aménagements

LE RAPPORT WARNOCK DISTINGUE 3 GRANDS TYPES DE BESOINS

1978 – LE RAPPORT DE MARY WARNOCK (GB)

Aménagements pour
accéder aux
enseignements

Aménagements dans
les programmes

Attention particulière à
l'organisation sociale et
au climat émotionnel

DÉTERMINER DES BEP C'EST :

Observer

Echanger

Contextualiser

Dans tous les cas, on formule des HYPOTHESES de besoins

OBSERVER ET ÉVALUER L'ÉLÈVE POUR CONNAÎTRE SES BESOINS

Accompagner efficacement l'élève en difficulté d'apprentissage c'est connaître sa capacité à apprendre et les obstacles aux apprentissages.

- Nombreux outils d'évaluation pour le niveau d'acquisition scolaire: évaluations propres à l'enseignant, évaluations de cycle, d'école ou nationales.
- Ne disent rien, ou peu, des causes des difficultés d'apprentissage, de ce qui fait obstacle.

Nécessité d'une observation du fonctionnement de l'élève pour:

- identifier avec précision sur quoi porte la difficulté,
- pour déterminer les causes de cette difficulté.

Ces causes sont multiples et ont leurs sources dans les fonctionnements cognitifs, sociaux, familiaux, psychiques, institutionnels ..., qui souvent s'entremêlent, ce qui rend le « diagnostic » difficile.

Cependant, sans « diagnostic » précis, les besoins peuvent être mal identifiés et entraîner des prises en charge sans objet (erreur dans la cause) ou limitées dans leur action (difficultés ou obstacles mal identifiés).

La question est donc pour l'enseignant : comment observer et quoi observer?



COMMENT?

OBSERVER EST LE FRUIT D'UN TRAVAIL DE GROUPE

Associer tous les adultes qui ont en charge l'enfant:

- Les parents: l'histoire de l'enfant, le cadre de vie familial, leur pratiques éducatives, leur relation à l'école et aux apprentissages, leur projet pour lui ... peuvent apporter un témoignage éclairant soit sur les sources de la difficulté, soit sur le cadre de vie.

Dans tous les cas, ils seront l'interlocuteur incontournable car associés aux décisions prises pour leur enfant, qu'ils pourront ensuite accompagner dans le milieu familial.

- Les professionnels non éducation nationale qui prennent en charge l'enfant: personnel de cantine, intervenants en aide périscolaire, orthophonistes, membres des CMPP, professionnels des services de soins du secteur médico-éducatif ... par leur regard différent, apportent un éclairage nouveau, un diagnostic et une analyse complémentaires orientant l'action pédagogique.

- Les membres de l'équipe éducative: enseignants (qui ont eu ou auront l'élève), ATSEM, AVS, personnels des Rased

Permet d'avoir des regards différents, complémentaires, parfois opposés. Evite la subjectivité de l'observation, et affine l'analyse en permettant d'identifier les comportements récurrents, ceux qui sont liés à la particularité de la situation ou de la relation, etc...

L'observation porte sur une pluralité de situations et non pas sur une seule situation d'apprentissage. La récurrence des fonctionnements, dans des situations différentes, permet d'identifier la cause de la difficulté.

Par exemple : un élève peut être en difficulté de compréhension en lecture. On peut envisager une difficulté de connaissance du vocabulaire, une incompréhension des implicites ou des inférences, des stratégies de lecture déficientes ... C'est par des situations de lecture variées, pendant lesquelles on isolera les paramètres, que l'enseignant pourra identifier la ou les difficultés d'apprentissage.

L'observation récolte des faits, des événements précis, décrits sans jugement de valeur moral, sans interprétation des faits.

On dissocie l'observation de l'analyse. Et on analysera sans juger.

Par exemple, on ne dira pas d'un enfant qu'il est paresseux, mais qu'il ne va pas au bout du travail assigné en mathématiques. Mais peut être le fait-il en sciences, en français ... ce qui renvoie sa « paresse » à un manque de motivation ciblé sur une, ou plusieurs, disciplines, ou à une forme de travail particulière qu'il faudra interroger.

L'interprétation des faits se fera dans la seconde étape, lorsque la vision d'ensemble de l'enfant sera construite, dans une pluralité des actions et des regards.

L'observation porte sur toutes les causes possibles de la difficulté d'apprentissage, sans rien occulter, sans faire d'impasse sur un paramètre pour cause de diagnostic préétabli.

La représentation préalable que l'on a des sources de la difficulté induit l'observation et incite, inconsciemment, à récolter tous les signes qui vont étayer cette représentation, à l'exclusion des autres.

L'observation des fonctionnements cognitifs se fait à travers l'élève en activité, et non pas à partir du seul résultat de ses actions.

L'observation seule du résultat de l'action, mais aussi de la performance de l'élève ne permet pas toujours d'identifier les causes de la difficulté d'apprentissage. Il est parfois nécessaire de connaître la manière dont l'élève traite une situation sur le plan cognitif.

Pour observer les fonctionnements cognitifs de l'élève, l'enseignant dispose de trois moyens :

- L'analyse des travaux de l'élève, ou des traces qu'il laisse. D'où l'intérêt de le faire utiliser des brouillons, d'autoriser et d'utiliser les erreurs (pas uniquement les manques de connaissances, mais surtout les erreurs de démarches, de procédures)
- L'observation de l'élève pendant l'exercice : exploration du document ou de la consigne, utilisation des aides (dont ses pairs), sollicitations de l'adulte, temps de réflexion, retours évaluatifs ...
- L'entretien avec l'enfant, sur ses stratégies.

Ce questionnement métacognitif vise à :

- **connaître les savoirs préalables** de l'enfant pour résoudre le problème posé (*par exemple, les connaissances lexicales pour un travail en lecture, l'utilisation de l'équerre pour un tracé de parallépipèdes ...*)

- **connaître ce qu'il pense faire** pour résoudre l'exercice (*par exemple, comment faire pour comprendre un texte, quelles sont les différentes étapes pour construire un rectangle ...*). Des représentations erronées de la tâche à accomplir sont souvent sources d'erreurs.

- **reconstituer la démarche suivie** par l'enfant. Pour aider l'élève, le remettre dans la situation ou l'évocation de la situation, en lui demandant d'expliquer ce qu'il fait. Les questions aidantes commencent plutôt par « comment ».

- **identifier le ressenti** de l'élève face à la tâche et son action : inquiétude, découragement, sentiment d'impuissance, plaisir de faire, plaisir d'apprendre, de réussir ... Ces ressentis ont une incidence forte sur l'implication de l'élève, son engagement dans l'activité.

*Cette observation et cet entretien nécessitent un temps de travail individuel avec l'enfant, c'est pourquoi ils ne peuvent être systématisés en classe ordinaire que pour **les élèves que l'on a déjà repérés en difficulté importante d'apprentissage, ou les élèves en situation de handicap.***

Observer pour prendre en compte Des observations à la prise en compte des besoins

Acquisition d'une démarche

1. Décrire :

Recueil de données
factuelles y compris
positives.

2. Analyser et émettre des hypothèses sur les besoins des élèves :

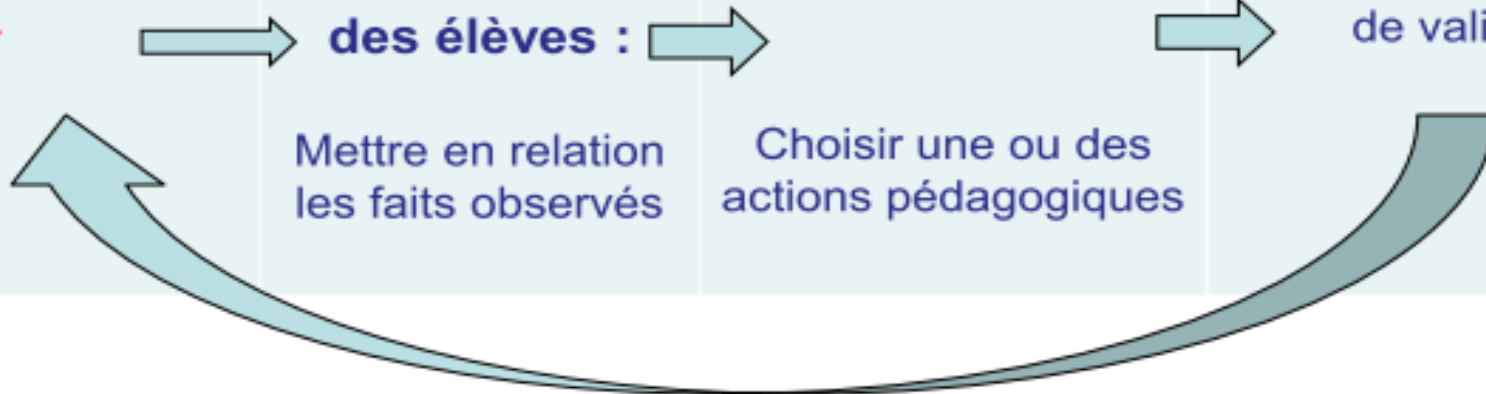
Mettre en relation
les faits observés

3. Proposer des actions pour répondre aux besoins :

Choisir une ou des
actions pédagogiques

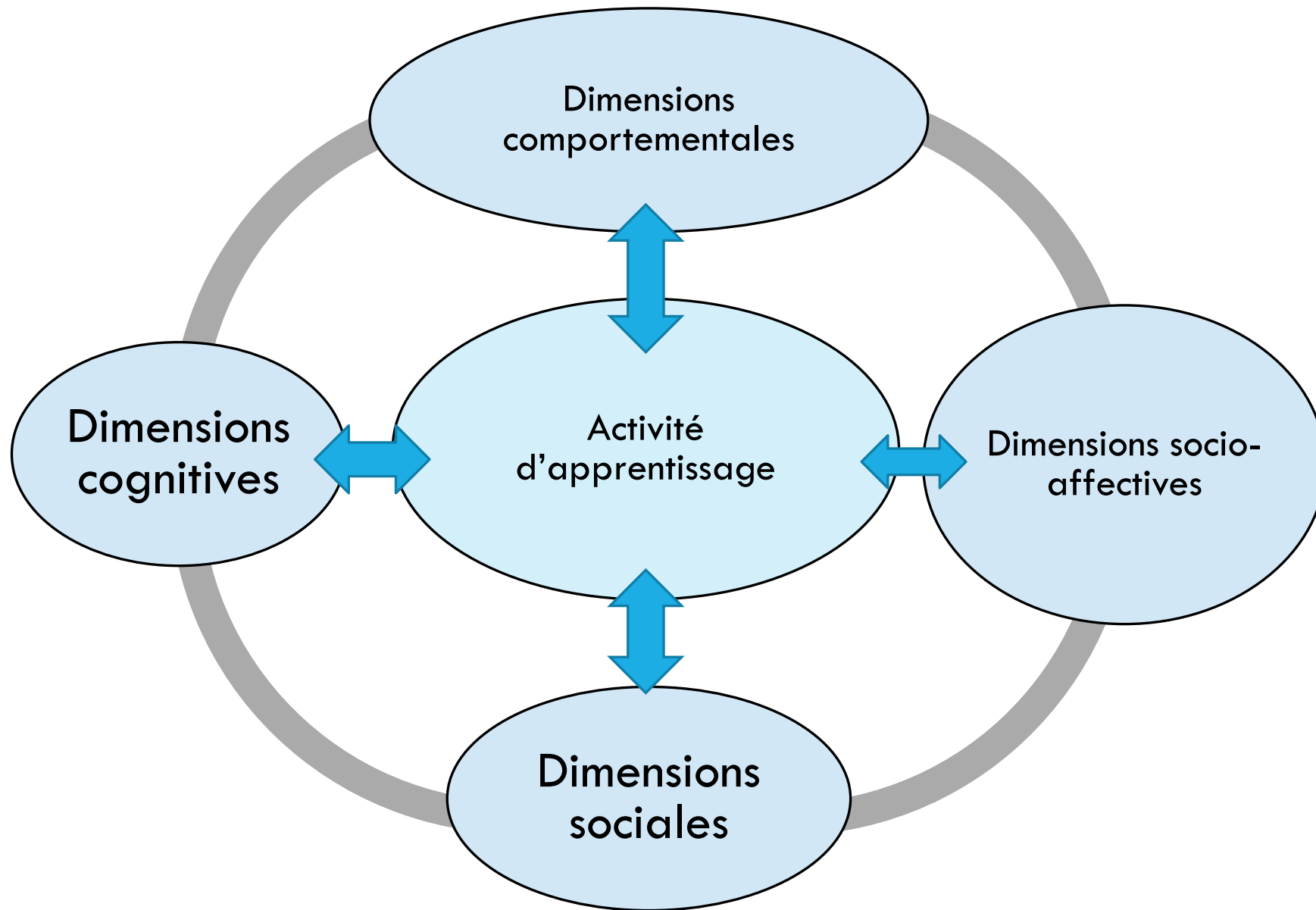
4. Observer l'effet de mes actions :

Définir des indicateurs
de validation





QUOI?



LES DIFFÉRENTES DIMENSIONS ENTRENT EN JEU SIMULTANÉMENT

Compétences cognitives préalables
Autorégulation cognitive et affective
Intérêt et utilité du savoir à apprendre
Sentiment de compétence
Pratiques explicites coopératives
Dynamique relationnelle positive
Sentiment d'être accepté
Sentiment d'appartenance au groupe



LES INDICATEURS ET LES OBSERVABLES

L'enseignant doit juger quels indicateurs sont pertinents pour l'élève évalué.

La scolarité:

- Cours scolaire : régulier, maintien de cycle, difficultés depuis les débuts de la scolarité ou apparues en cours
- Prises en charge par le Rased
- Prises en charge extérieures à l'école (orthophoniste, CMPP, service de soins...)

Permet de définir si la difficulté a une cause structurelle forte, quelle qu'en soit la cause, où si elle est liée à un événement (apparition en cours de scolarité).

Les prises en charge Rased ou extérieures nécessitent d'analyser leur impact : quelle évaluation des prises en charge, quelles évolutions chez l'enfant ?

Une rencontre avec les professionnels permet d'échanger les points de vue et plus tard d'harmoniser les interventions.

Le niveau scolaire :

Les enseignants disposent d'outils d'évaluation nationaux, d'établissement ou personnels.

La référence aux programmes et au socle commun doit être générale.

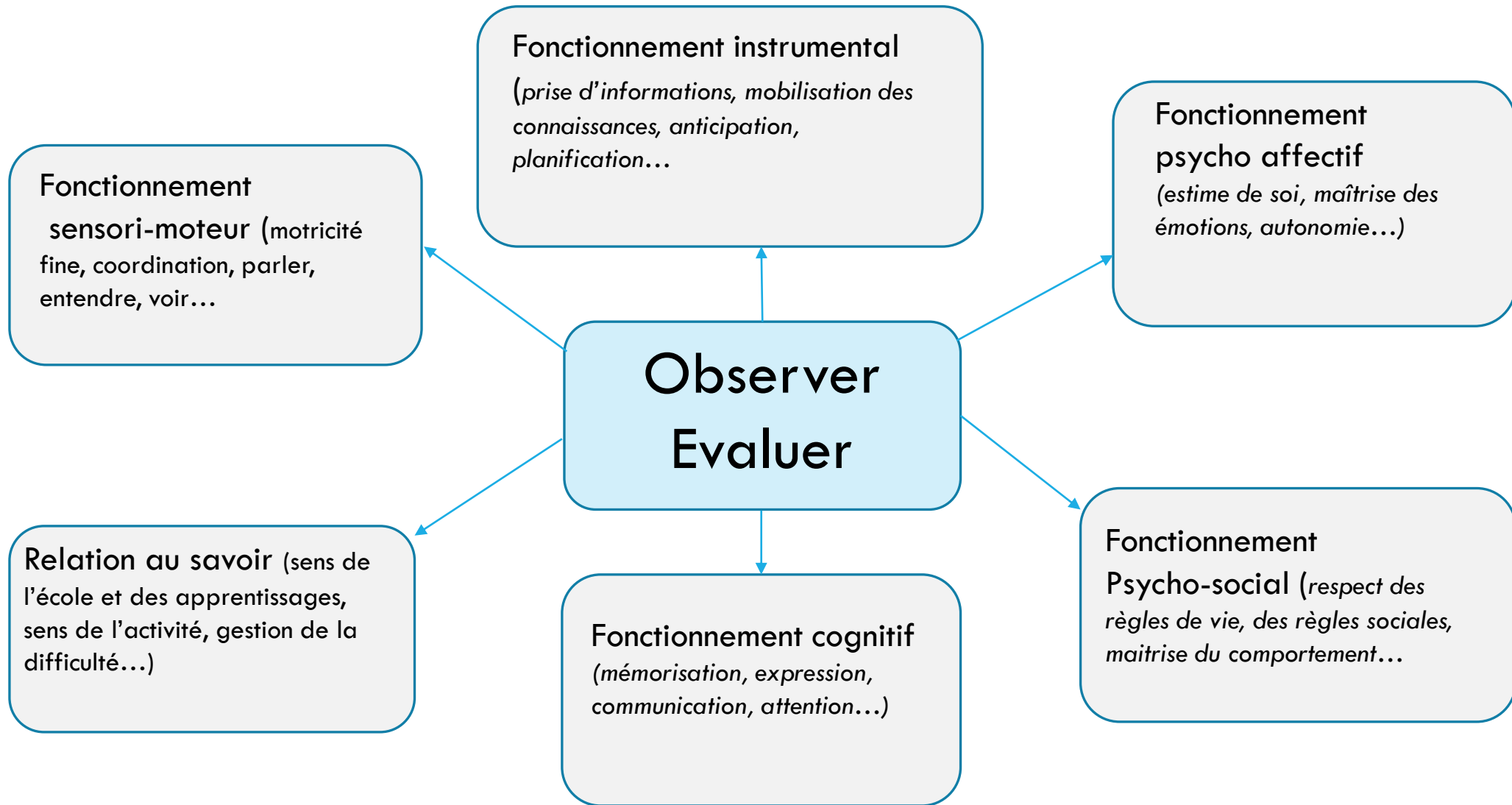
Cela permet d'éviter une certaine subjectivité dans l'évaluation et, pour les enseignants spécialisés, de conserver une référence des attentes scolaires.

Les évaluations nationales peuvent être aussi utilisées en partie, elles ont le mérite d'être des outils réfléchis avec des modalités de correction qui permettent une analyse fine des difficultés.

Les conditions de vie familiales :

- Le cadre de vie : espace de vie pour l'enfant, organisation familiale éventuelle autour du handicap, relation avec la fratrie, activités sportives, culturelles ou de loisirs ...
- Le regard des parents sur la scolarité : investissement, surinvestissement, aide aux devoirs, cadre culturel accompagnant les contenus d'apprentissage ...
- Le projet parental pour l'enfant : regard sur l'enfant, absence de projet ...

Ces renseignements peuvent être nécessaires à l'enseignant pour à la fois comprendre l'enfant et le fonctionnement familial.



Le fonctionnement sensori-moteur : Observations éventuelles

- Coordination motrice globale : maladresse générale, heurte les objets, chute souvent, lenteur dans les gestes, fatigabilité...
- Motricité fine : difficulté, maladresse dans l'utilisation de la main (des mains) pour des manipulations, tracés, graphisme (dessins, écriture) et tenue d'outils. *Mettre en lien avec l'âge réel, attention aux décalages normaux de maturation physiologique entre enfants en C1.*
- Entendre (perception, discrimination) : difficulté à répéter un son, isoler un son, distinguer des sons, répéter un rythme... *procéder à un petit test de désignation d'images, à voix haute devant lui puis derrière lui sans lecture labiale ou répéter un mot dit à voix normale dans son dos (distance de 2 m)*
- Voir: s'approche très prêt du support, ne suit pas les lignes du cahier, perçoit mal les contrastes, les couleurs...
- Parler: ne parle pas, difficulté d'élocution (lenteur, prononciation...)

Remarques: Les difficultés de vision et d'audition sont diagnostiquées à 40% pendant l'âge scolaire, et souvent après signalement par l'enseignant.

Trop de déficiences, auditives ou visuelles, souvent légères mais toujours handicapantes pour une scolarité réussie, restent ignorées et sont découvertes très tard dans la scolarité, ou sont acquises en cours de vie.

Les troubles des fonctions cognitives sont assez souvent associées à des troubles ou difficultés sensori-motrices qu'il faut identifier pour les travailler conjointement à la difficulté cognitive.

Il n'est pas du rôle et des compétences de l'enseignant de diagnostiquer un trouble ou une déficience sensori-motrice, mais c'est le sien d'alerter les parents en cas de suspicion, pour qu'ils puissent alors consulter un spécialiste.

BESOINS ÉVENTUELS

Aide aux déplacements (AVS, pair, pictos)

Temps supplémentaire

Allègement de l'activité (en quantité, pas simplification)

Aide à l'écriture ou compensation (AVS, matériel)

Adaptation des supports: taille, contraste, espaces (AVS)

Approche de type Borel Maissonny (association gestes/sons)

Adaptation du cadre sonore, de l'accès au message oral (isolement, voix plus forte, articuler, se placer en face)

Outils de communication: pictogrammes, gestes...

Le fonctionnement psycho-affectif : Observations éventuelles

- L'estime de soi (*primordial pour se lancer dans les apprentissages, pour s'affirmer dans un groupe*): se définit comme peu capable d'effectuer la tâche demandée; difficulté à se lancer dans des activités nouvelles ou difficiles; difficulté à persévérer, à gérer la difficulté.
- L'autonomie affective : difficulté à travailler seul, à avoir des avis propres, à faire des choix, à prendre des initiatives.
- La maîtrise des émotions : les émotions sont ressenties et exprimées très fortement, difficulté à contrôler, à réguler ses émotions, difficulté à verbaliser et passage à l'acte.
- La projection : difficulté à différer (mettre du temps entre le désir et la réalisation), difficulté à s'inscrire dans des projets personnels à moyen et long terme.

BESOINS ÉVENTUELS

Valorisation et reconnaissance explicite de ses compétences, efforts, progrès (même minimes)

Activités adaptées à ses capacités (critères de réussite explicites et à sa portée) ; activités ritualisées

Outils d'aide, de compensation (utilisation maîtrisée par l'élève/aide AVS ou pair)

Activités séquencées (AVS)

Lieu d'expression de son émotion (clairement identifié et non assimilé à une exclusion, une sanction)

Supports d'expression de ses émotions

Temps d'expression

Le fonctionnement psycho-social: observations éventuelles

- Relations avec autrui : difficulté à coopérer, s'isole; difficulté à communiquer, à solliciter autrui, à répondre aux sollicitations; difficulté à comprendre les sentiments des autres.
- Respect des règles de vie : difficulté à respecter le cadre de fonctionnement de la classe, les codes sociaux; difficulté à accepter les contraintes; difficulté à comprendre et accepter les sanctions.
- Gestion des conflits: Difficulté à gérer le conflit dans un cadre socialement acceptable (paroles injurieuses, gestes agressifs...ou au contraire fuite et inhibition)

Remarques: *Les difficultés, et même les troubles comportementaux, sont souvent à l'origine des difficultés scolaires et sociales, mais peuvent aussi parfois être la conséquence de difficultés d'apprentissage.*

La place de l'enfant dans le groupe, sa relation à ses pairs et à l'enseignant ont une incidence forte sur son implication, et sa réussite.

*Des difficultés comportementales importantes peuvent nécessiter une prise en charge rééducative, éducative ou psychologique, **mais dans tous les cas elles doivent s'accompagner d'actions pédagogiques au sein de la classe.***

BESOINS EVENTUELS

Avoir un sentiment d'appartenance à un groupe

Se sentir en sécurité

S'affirmer-gagner en indépendance

Aide pour s'exprimer, pour communiquer avec l'autre (le comment)

Cadre structurant et contenant: explicitation des règles non négociables (le pourquoi) , rappel des règles (fréquent, visible), explicitation de la sanction

Aménagement des règles (sauf « interdits fondamentaux»- non négociables)

Le fonctionnement cognitif général: observations éventuelles

- Mémoire : empan mnésique (capacité maximale de mémorisation) réduit / âge, difficulté à se souvenir dans les 2-3 mn (mémoire de travail), difficulté à retenir un texte ou autre en lien avec son âge (mémoire à long terme), pas ou peu de stratégies de mémorisation.
- Expression et communication: difficulté à s'exprimer oralement, avec des gestes, des mimiques; communication réduite, unilatérale...
- Attention : difficulté d'attention sur tout le temps de l'activité, se déconcentre facilement; attention existante mais limitée dans le temps (fatigabilité mentale)
- Vitesse d'exécution : lenteur d'exécution
- Autonomie : difficulté à aller au bout de la tâche, difficulté à travailler seul, difficulté à mettre en place une stratégie pour faire.

- Repérage dans l'espace : difficulté de repérage dans l'espace classe, dans l'espace école, difficulté dans l'utilisation du vocabulaire lié à l'espace, difficulté de repérage sur une feuille, difficulté à situer des objets les uns par rapport aux autres, à repérer les axes de symétrie...

- Repérage dans le temps : difficulté dans l'utilisation des marqueurs temporels (calendriers, horloge, EDT...), difficulté à placer des événements chronologiquement, à utiliser les connecteurs temporels.

Remarques: Les fonctions cognitives sont transversales à tous les apprentissages.

La mémoire réduite, la lenteur d'exécution sont souvent cités comme caractéristiques de la déficience intellectuelle.

Les troubles ou difficultés de l'expression, de la communication et de l'attention peuvent concerner beaucoup d'élèves à BEP.

Le repérage spatio-temporel est une compétence sur laquelle se reposent un grand nombre d'acquisitions.

BESOINS ÉVENTUELS

De techniques, de supports pour aider à la mémorisation (ou de supports pour compenser une limitation)

D'être rassuré, accompagné, mis en confiance dans des situations de prise de parole, ou d'échanges adaptées

De moyens d'expression ou de communication adaptés (dessin, gestes...)

D'une durée de travail aménagée et de temps de repos (pause cognitive)

D'aménagement de la tâche (longueur, temps de réalisation)

D'outils de référence comme supports au travail autonome (fiches méthodologiques...)

De repères spatiaux et temporels

Le fonctionnement instrumental : observations éventuelles

- Prise d'information : a une lecture superficielle des données; oublie certaines conditions du problème; a un comportement exploratoire non systématique, impulsif, non planifié; ne connaît pas certains termes, ne maîtrise pas les savoirs nécessaires pour comprendre et réaliser l'activité...
- Mobilisation des connaissances : difficulté à convoquer les connaissances préalables; difficulté à transférer des acquis; difficulté à utiliser des cadres de résolution déjà acquis; défaut de méthode ou méthode non adaptée; difficulté ou absence d'automatisation des procédures...
- Mise en œuvre d'inférences (*consiste à augmenter l'information disponible en produisant de nouvelles informations à partir des informations disponibles*) : difficulté à imaginer une situation (ex: si j'avais ...); difficulté à faire des liens entre des connaissances acquises et la situation proposée (déduction, induction).

La difficulté à mettre en place des inférences est importante chez les enfants atteints de troubles psychiques et de troubles envahissants du développement.

- Anticipation et planification : difficulté à dire ce qu'il faut faire pour réaliser l'activité, difficulté à proposer une ou plusieurs stratégies opérantes, tâtonnement non organisé, rigidité cognitive (n'envisage pas d'autre stratégie...),

- Communication des résultats de son action : difficulté ou blocage; modalités de communication égocentriques; se centre sur la forme plutôt que sur le fond; non maîtrise des outils de communication

BESOINS ÉVENTUELS

D'aide à la mise en œuvre de stratégies, de procédures (modèles explicites, outils procéduraux)

D'apport des notions ou connaissances préalables nécessaires pour faire

De supports adaptés (prise d'informations facilitée, paramètres réduits)

De supports mnésiques

D'automatisation des procédures

De manipulations

De modes de restitution diversifiés et adaptés

La relation au savoir : observations éventuelles

- Compréhension du sens de l'école et des apprentissages : difficulté à donner un sens social à l'école et à son travail d'élève;
- Compréhension du sens de l'activité : difficulté à donner un sens social à l'activité ou à la discipline
- Gestion de la difficulté d'apprendre : blocage émotif, refus de s'engager, fonctionnement de fuite (colère, bavardage...), peur de l'échec, recherche du soutien de l'enseignant...

La relation aux apprentissages est une des sources de la motivation.

Son inexistence, ou les bases sur lesquelles elle repose permettent de comprendre certaines attitudes que l'on pourrait à tort associer au trouble ou à la personnalité de l'élève: désintérêt, apathie, refus, manque de concentration, agressivité...

Ces attitudes peuvent être la résultante de situations d'apprentissages éloignées des références culturelles de l'élève (*pas de lien entre la situation proposée et le cadre de vie de l'enfant*), dont il ne voit pas le sens (*exercices « scolaires » sans intérêt perçu*), connotés négativement (*livre de CP pour un petit lecteur de cycle 3*)...

Le sens donné aux apprentissages se construit, il résulte d'un acte pédagogique et est un préalable à la construction des apprentissages.

BESOINS ÉVENTUELS

D'activités concrètes

D'activités finalisées (but et critères de réussite explicites)

D'étayage fort

De sécurité, de ré-assurance

De reconnaissance de ses compétences (par autrui et par lui-même)

DES RESSOURCES

Site: ash62>pédagogie>ulis>ulis école>les fonctions cognitives (identifiant: calaisash; MP: canada)

Site éducol: scolarité et parcours de l'élève> les élèves en situation de handicap ou malade> ressources pour scolariser les élèves handicapés> ressources de formation à distance pour les enseignants