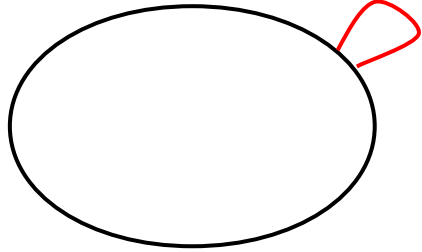


mercredi 30 mars 2011



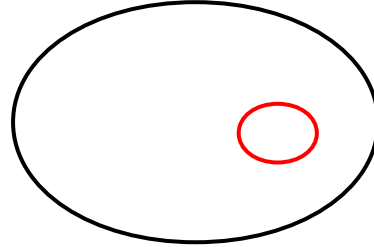
atelier 6 - principes et pratiques d'inclusion

principes



l'intégration

- nécessite un travail supplémentaire,
- l'élève doit faire la preuve qu'il peut s'intégrer,
- aménagement du milieu,
- TOLERANCE : respecter les différences...



l'inclusion

- transforme le travail ordinaire,
- l'école doit faire la preuve qu'elle peut inclure,
- adaptation de l'enseignement,
- MODIFIABILITE : réduire les différences...

promouvoir l'inclusion et les stratégies pratiques pour la classe

intervention de **Frances James**,
colloque INRP des 26 et 27 Avril 2000,

Sur le fond, le changement consiste à passer de la centration sur les difficultés de l'enfant à la façon dont les facteurs propres à la classe peuvent être adaptés pour répondre à la diversité de la population scolaire.

approche traditionnelle	approche inclusive
<ul style="list-style-type: none">→ centration sur l'élève,→ assessment (bilan) de l'élève par le spécialiste,→ diagnostic et prescriptions,→ programme pour l'élève,→ orientation permettant d'effectuer le curriculum.	<ul style="list-style-type: none">→ centration sur la classe,→ examen des facteurs d'enseignement,→ résolution de problèmes en collaboration,→ stratégies pour l'enseignant,→ adaptation de la classe pour apporter un soutien.

L'approche traditionnelle de l'assessment des élèves aux besoins éducatifs spéciaux découle du diagnostic de ce qui n'allait pas chez l'élève. **Ces diagnostics informent rarement les professeurs de ce qu'ils pourraient faire dans la classe.**

Dans un modèle inclusif, la centration sur l'assessment se déplace vers la classe et les manières **d'identifier des stratégies d'enseignement** qui permettent à tous les élèves d'avoir accès avec succès au curriculum.

le design universel



"La conception de produits, de services et d'environnements dont l'usage est destiné à tous dans la plus large mesure, sans besoin d'adaptation ou de conception spéciale."

Ronald Mace

Le **design universel** est à la fois :

- **une philosophie** car il représente la volonté de n'exclure aucun utilisateur,
- **un objectif citoyen** car tout citoyen doit avoir une égalité d'accès aux services,
- **un défi** car il faut adapter les principes de conception **en tenant compte dès le départ** de la diversité des situations rencontrées par les utilisateurs.



acteur de
l'année
européenne
des personnes
handicapées



Un exemple célèbre est celui de la télécommande, qui a été conçue initialement pour permettre aux personnes à mobilité réduite de commander de façon autonome leur téléviseur, et qui a bouleversé le confort d'usage de tous.

Ce principe de design universel envisage l'accessibilité comme une source d'innovation technologique, et qui replace au premier plan les critères ergonomiques majeurs et la prise en compte des facteurs humains dont nous pouvons tous bénéficier : simplicité, flexibilité, prévention et gestion des erreurs...

un design universel en éducation ?

**passer de l'éducation spécialisée,
centrée sur les adaptations
pour l'élève à besoins éducatifs particuliers,**

**à l'attention à la diversité,
centrée sur l'amélioration des pratiques
pour tous les élèves.**

- concevoir des SEQUENCES d'apprentissage en design universel...
- concevoir des PROGRESSIONS (semaines, périodes) en design universel...
- concevoir des PROGRAMMES SCOLAIRES (socle commun) en design universel...



L'amélioration, et non l'innovation, est la clé d'une plus grande équité.

Ben LEVIN, Colloque de Toronto, octobre 2010

Les technologies de l'information constituent un exemple particulièrement intéressant, car il s'agit de l'un des motifs les plus fréquemment invoqués pour exiger des changements approfondis dans les écoles. Depuis cinquante ans, nous entendons que les changements technologiques transformeront fondamentalement la prestation de l'éducation. Cet argument a été fait au sujet de la télévision, puis des ordinateurs et maintenant des appareils personnels comme les ordinateurs blocs-notes, l'iPad et le réseautage social. Mais ces cinquante ans d'histoire ont démontré que la promesse n'a jamais été tenue. Il y a une décennie, Cuban (2001) a présenté en détail cet échec. Depuis, nous avons eu plus d'exemples – tels les tableaux électroniques au Royaume-Uni (Moss, et al., 2007) et les portables individuels. Des revues de la recherche ont conclu qu'aucune de ces technologies n'avait eu un impact discernable sur l'apprentissage des élèves (Burns & Ungerleider, 2003). On pourrait soutenir que l'effort continu déployé pour instaurer les technologies dans les écoles a été l'une des plus grandes pertes de temps et d'argent de l'histoire récente de l'éducation – tout ça au nom de l'innovation.

La solution de rechange à l'emphase mise sur l'innovation consiste à mettre l'accent sur l'exploitation (au sens de March) de ce que nous savons. Un sceptique pourrait demander si nous disposons de connaissances fiables suffisantes en éducation pour les exploiter. Je réponds fermement oui. Évidemment, il y a encore beaucoup à apprendre sur les bonnes pratiques en éducation, mais nous en savons déjà beaucoup – je parle ici des pratiques confirmées par des quantités substantielles de preuves empiriques provenant de sources multiples montrant toutes des directions similaires. J'avance le point de vue que si nous utilisions dans pratiquement toutes les écoles tout ce que nous savons déjà au sujet de la scolarisation efficace, nous réaliserions de très grands gains sur le plan des résultats.

préparation inclusive

Frances JAMES

Pour favoriser le processus de planification, il sera plus facile que les professeurs commencent par décider quel est l'objectif minimum et ce que tous les élèves doivent savoir à la fin de la leçon.

Une fois que cela a été décidé, le professeur peut déterminer d'autres objectifs qui s'étendront à la majorité des élèves dans la classe. Pour être sûr que l'on offre aux élèves les plus capables des objectifs suffisants, le professeur doit aussi prévoir quelques objectifs supplémentaires.

Il est probable que la majorité des élèves réussiront à atteindre l'objectif minimum d'apprentissage avec une relative facilité mais le professeur aura besoin de donner un certain nombre d'activités pour renforcer et clarifier l'objectif de base pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage .

évaluation inclusive

Frances JAMES

Les meilleurs professeurs sont des praticiens réflexifs. Ils évaluent leur leçon et réfléchissent à ce qui a été efficace et aux aspects de la leçon qui n'ont pas fonctionné aussi bien. Une partie importante de cette réflexion se passe pendant la leçon et se base sur les réactions des élèves à certaines stratégies. La clé de l'évaluation est cependant : est-ce que les élèves ont réussi les objectifs d'apprentissage fixés ? Si les élèves n'y parviennent pas, le professeur doit considérer ce qui a empêché les élèves.

déroulement inclusif

LANCEMENT	Quelques élèves pourraient confondre l'anecdote et l'enjeu...
RAPPEL	Quelques élèves pourraient ne pas penser à faire de lien avec les SQ précédentes...
ANTICIPATION DE LA DIFFICULTÉ	Quelques élèves pourraient ne pas savoir que toute SQ d'apprentissage comporte nécessairement une difficulté à vaincre, un obstacle à surmonter ou un piège à déjouer...
ORGANISATION TEMPORELLE et SPATIALE	Quelques élèves auraient besoin d'un déroulement stable et prévisible (plan de travail, répétition sans répétition, ritualisation) et d'une organisation spatiale adaptée au type d'activité proposée...
ÉLIMINER les PARASITES	Quelques élèves distingueraient difficilement l'essentiel et se laisseraient distraire par le décor, l'anecdote... ou une difficulté secondaire...
FORMALISATION INTERMÉDIAIRE	Quelques élèves pourraient être perdus...
MODÉLISER les OP. MENTALES	Quelques élèves pourraient ne mettre aucun sens précis sous les consignes scolaires telles que « comparer », « comprendre »...
CHANGEMENTS de CONTEXTE	Quelques élèves pourraient avoir des difficultés de généralisation et ne pas pouvoir utiliser leur savoir en dehors du premier contexte d'apprentissage...

→ « **Principes pédagogiques généraux** » chez **S. CEBE, R. GOIGOUX, J-L. PAOUR...**
→ « **Critères d'étayage** » chez **J. BRUNER et R. FEUERSTEIN ...**

exemple 1

RAPPEL

Pour comprendre un dessin, nous savons que nous pouvons essayer de faire quoi ?

[Rappel des règles de compréhension des SQ précédentes...]

→ TaS... expliciter pour les possibles perdus...

COMPREHENSION

Je vais vous montrer un dessin.

Après, je demanderai à des élèves de nous dire ce qu'ils ont compris.

→ montrer le dessin... le cacher...

Dis-nous ce que tu as compris. Nous t'écoutons tous.

→ TaS... renvoyer...

Avons-nous utilisé les règles que nous connaissons déjà pour comprendre les dessins ?

→ TaS... resserrer sur une règle si nécessaire...

FOCALISATION SUR LA CLEF DE COMPREHENSION

Pour bien comprendre ce dessin, il fallait faire attention à quoi ?

→ TaS... renvoyer... libérer...

Dans une autre classe, Xavier m'a dit : « En fait, ... »

Il a raison. Pourquoi a-t-il raison ?

→ TaS... renvoyer... libérer...

EXPLICITATION METACOGNITIVE

Comment Xavier a-t-il fait pour trouver ça ?

→ TaS... renvoyer... libérer...

Quelle question l'a aidé à trouver ça ?

Que s'est-il demandé qui lui a fait comprendre ce qui est important dans ce dessin ?

Que s'est-il dit dans sa tête qui lui a fait trouver ce qui est important dans ce dessin ?

→ TaS... renvoyer... libérer... modéliser si nécessaire...

FORMALISATION DE LA REGLE DE METACOMPREHENSION

Qu'avons-nous appris de nouveau pour mieux comprendre les dessins ?

→ TaS... renvoyer... libérer...



« En fait, le petit garçon, il est face à un choix difficile ! »

**comprendre une image
vs apprendre à comprendre les futures images**

exemple 2

Nous allons lire un livre qui raconte l'histoire de deux oiseaux. Un jour, l'un des deux oiseaux s'en va.

Après avoir lu l'histoire, nous discuterons sur les raisons du départ de l'oiseau.

Voici la question qui nous permettra de commencer le débat :

« Pourquoi est-il parti ? »



aborder l'essentiel dès le premier jour vs en fin de cursus

Nous ne pouvons donc nous satisfaire d'une démarche qui ferait cohabiter d'un côté des lecteurs « de bas niveau » installés dans une posture utilitaire de la langue et de l'autre des lecteurs « de haut niveau » munis des outils qui leur permettraient de penser sur et avec.

Dominique PIVETEAUD, Edito de TATOULETTRE n°9

exemple 3

ANTICIPATION

Voici un document. Quel travail allons-nous faire ?

→ TaS... renvoyer... libérer...

Ce dessin pourrait représenter quoi ?

Si c'était un plan, ce dessin pourrait représenter quoi ?

→ TaS... renvoyer... libérer...

Imaginons que ce soit le plan d'un centre sportif.

- Le rectangle représente le terrain de foot.
- Le carré représente les vestiaires.
- Le triangle représente le parking.

Quel travail va-t-on nous demander de faire ?

→ TaS... renvoyer... libérer...

RECHERCHE

Voici le travail d'un élève. Il a réussi.

Nous cherchons le travail qu'on lui a demandé de faire.

→ TaS... renvoyer... libérer...

Il fallait poser du grillage.

Nous inventons la consigne de ce problème.

Chacun écrit la consigne sur un QdP...

→ distribuer QdP... attendre... ramasser... TaS... libérer...

L'élève a réussi un deuxième travail.

Nous cherchons la deuxième consigne.

→ TaS... renvoyer... libérer...

Il fallait poser du carrelage.

Nous écrivons la deuxième consigne de ce problème.

Chacun écrit la consigne n°2 sur son QdP...

→ distribuer QdP... attendre... ramasser... TaS... libérer...

Sur sa feuille, l'élève a écrit :

Pourquoi a-t-il écrit ça ?

→ TaS... renvoyer... libérer...

FORMALISATION

L'élève a réussi le problème. Pour réussir le problème, il devait connaître des savoirs en mathématique.

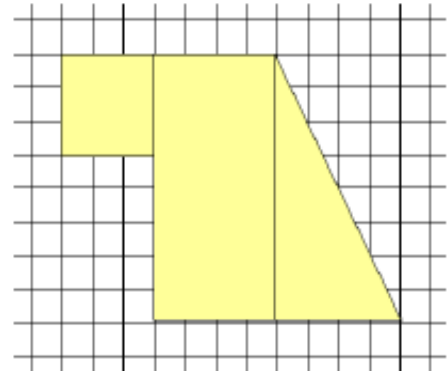
Quels savoirs mathématiques connaissait-il ?

→ TaS... renvoyer... libérer...

Nous allons imaginer et écrire la leçon que cet élève a apprise et qui lui a permis de réussir le problème.

→ TaS... renvoyer... libérer...

→ écrire la leçon au tableau et dans les cahiers...



$$4 \times 2 + 3 \times 3 = 24$$

$$3 \times 3 = 9$$

$$9 \text{ m}^2$$

interroger l'ordre scolaire

Une hiérarchie entre les élèves apparaît clairement, aussi bien à travers leur positionnement spatial que dans l'ordre dans lequel le professeur les aborde, l'un déterminant partiellement l'autre. Cette hiérarchie semble résulter de micro ajustements ponctuels auxquels les différents participants à la situation contribuent plus ou moins. Un consensus subtil s'établit tel que les élèves les mieux placés par le statut scolaire sont aussi les mieux placés dans l'espace et dans le temps pour tirer le meilleur parti de la situation.

Les ajustements pratiques dans la conduite d'une séance d'aide en seconde de lycée, Françoise CLERC, Guy GENEVOIS, RECHERCHE et FORMATION • N° 50 - 2005

DONNER LA PAROLE par TAS	Quelques élèves pourraient avoir construit que ce sont les autres qui savent les réponses ou que c'est trop difficile d'essayer de répondre...
RENOYER... interactions en tutelle	Quelques élèves ne sauraient pas qu'il est utile d'écouter ce que les autres élèves disent...
UTILISER le « NOUS »	Quelques élèves pourraient se sentir isolés, exclus ou pointés du doigt... et préféreraient se sentir appartenir à un groupe solidaire et coopératif...

Dans son cours à l'Université, Britt-Mary BARTH donnait le sujet du partiel dès la première heure. Il s'agissait d'une seule question exigeant l'appropriation et la synthèse du cours.

Histoire-Géographie en 5ème dans un collège de l'Aube. Un élève de 3ème entre et s'installe au fond de la classe. Il sort une copie et un photocopie : il refait son contrôle afin d'obtenir un meilleur score.

Pour l'UE 13, vous aurez entre 16 et 18. Vous aurez 18 s'il n'y a rien à ajouter, si vous avez pleinement répondu aux attentes. Vous aurez 17 si quelques précisions sont nécessaires et je vous les demanderai. Vous aurez 16 si des compléments plus importants doivent être ajoutés et je vous les demanderai.

bibliographie

- **Catégo & Imagier, pour apprendre à catégoriser,**
Cèbe S., Goigoux R. et Paour J.-L, Hatier, 2003.
- **Phono, un outil pour développer la conscience phonologique**
en grande section de maternelle et au début du CP,
Cèbe S., Goigoux R. et Paour J.-L, Hatier, 2004.
- **Lector et Lectrix,**
Cèbe S., Goigoux R. et Paour J.-L, Retz, 2009.
- **Promouvoir l'inclusion et les stratégies pratiques pour la classe,**
intervention de Frances JAMES au colloque INRP des 26 et 27 Avril 2000.
- **Intégration ou inclusion ?**
Eric PLAISANCE, Brigitte BELMONT et all,
la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation - no 37, 1er trimestre 2007.
- **L'amélioration, et non l'innovation, est la clé d'une plus grande équité,**
Ben LEVIN, Colloque de Toronto, octobre 2010.
- **Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?**
INRP CRESAS, Coordonné par Brigitte BELMONT et Aliette VERILLON, 2003.
 - **Frances JAMES - Promouvoir l'inclusion : stratégies pratiques pour la classe : évaluation initiale, planification et mise en oeuvre de la leçon, évaluation continue des situations.**
 - **Pilar ARNAIZ SANCHEZ - Perspectives de formation : débats entre éducation spéciale et attention à la diversité, amélioration des pratiques éducatives pour tous les élèves, une étude de cas.**
- **Comment lisent les enfants du Chaperon Rouge ?**
Lire et écrire au CP. Enjeux et pratiques.
Dominique PIVETEAUD, L'école des loisirs, 2006.