

## **SORTIR DE L'ORDINAIRE**

Myriam Delbecque  
Stéphanie Michieletto-Vanlancker  
Collège de Vieux-Condé

Cet article, écrit à quatre mains, présentera une expérimentation d'inclusion totale d'élèves de SEGPA dans des classes de 6<sup>e</sup> ordinaires, menée dans notre collège<sup>1</sup> depuis septembre 2016.

Les SEGPA (Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) accueillent des élèves, de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, « présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien<sup>2</sup> ». Cette section dispose d'un directeur et de professeurs des écoles spécialisés et peut donc fonctionner de façon indépendante du collège dans lequel elle est installée, même si elle reste placée sous la responsabilité du chef d'établissement.

Son objectif est de fournir une formation professionnelle diplômante à la fin de la 3<sup>e</sup>, les élèves de SEGPA passant le CFG (Certificat de Formation Générale) ou le DNB (diplôme national du brevet) professionnel. Ils peuvent

- 
1. Dans cet article, le « nous » désignera une parole volontairement commune alors que le « je » permettra un propos individuel.
  2. Circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015.

ensuite poursuivre des études en CAP ou Bac Pro. Le travail sur l'orientation des élèves est très développé puisque, en 4<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup>, la scolarité inclut la découverte de champs professionnels par des cours en plateaux techniques (ateliers) et des stages en entreprise.

L'affectation d'un élève en SEGPA nécessite un parcours balisé en plusieurs étapes : en CM2, un bilan psychologique est établi par un psychologue de l'Éducation Nationale, puis le conseil des maîtres de l'école étudie la situation de l'élève et reçoit les parents pour les informer et recueillir leur avis sur cette proposition. Le dossier, après avoir été complété par l'avis de l'inspecteur de circonscription du 1<sup>er</sup> degré, est présenté à la CDOEA<sup>3</sup> qui propose une préorientation en 6<sup>e</sup> SEGPA. Après accord des parents, il est affecté dans un collège disposant de cette section. En cas de refus des parents, l'élève est orienté en 6<sup>e</sup> ordinaire.

Depuis la refonte des cycles en 2015<sup>4</sup>, l'orientation définitive en SEPGA se fait en fin de 6<sup>e</sup> pour les élèves préorientés ou pour des élèves n'ayant pas bénéficié de cette préorientation. Pour ces derniers, la procédure est alors la même que celle menée en CM2. Les élèves préorientés peuvent rejoindre l'enseignement ordinaire pour le cycle 4 si leur maîtrise des compétences du socle commun est devenue suffisante.

## LA SEGPA DANS NOTRE ÉTABLISSEMENT

Dans notre collège, il y a une SEGPA depuis leur création en 1996. Auparavant, une partie de l'établissement accueillait une SES (Section d'Éducation Spécialisée<sup>5</sup>). Avant la rénovation du collège, en 1995, la SES se trouvait dans un bâtiment isolé au fond de la cour. Les élèves ne se côtoyaient pas, ne se parlaient pas. Les parents ne voulaient pas que leur enfant aille « chez les fous ». À partir de 1995, à la suite de la rénovation du bâtiment, les classes et les ateliers de SEGPA se situent au sein de l'établissement. Si les ateliers, en raison de leur matériel, n'ont jamais changé de place, les salles de classe ont, selon les époques, été rassemblées au rez-de-chaussée ou, au contraire, dispersées parmi les salles occupées par

---

3. Commission Départementale d'Orientation vers les Enseignements Adaptés.

4. Cycle 2 (apprentissages fondamentaux) : CP/CE1/CE2, cycle 3 (consolidation) : CM1/CM2/6<sup>e</sup>, cycle 4 (approfondissement) : 5<sup>e</sup>/4<sup>e</sup>/3<sup>e</sup>.

5. La circulaire du 27 décembre 1967 indiquait qu'elles étaient autonomes sur le plan pédagogique et intégrées aux collèges d'enseignement secondaire. Mais l'intégration était souvent factice : les locaux étaient souvent séparés et les projets distincts. La SES délivrait un enseignement général et un apprentissage professionnel. Elle accueillait au maximum 90 élèves déficients intellectuels légers et ne présentant pas de handicap associé.

l'enseignement ordinaire aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> étages. Ces déplacements marquaient une volonté d'inclure davantage les élèves de SEGPA dans l'établissement. Ils ont contribué à changer un peu le regard des élèves (et des enseignants) sur cette structure et ses membres mais le clivage demeurait très marqué.

Pendant des années, malgré la stabilité de l'équipe de SEGPA et des équipes disciplinaires du collège, les enseignants se côtoyaient peu et ne travaillaient pas ensemble. Puis, il y a quelques années, les premières inclusions partielles d'élèves ont été mises en place : un élève, particulièrement à l'aise par exemple en mathématiques en 5<sup>e</sup> SEGPA, suivait les cours de cette discipline dans une 5<sup>e</sup> ordinaire. Cela posait quelques difficultés : il fallait trouver une classe dont l'emploi du temps concordait avec celui de la classe de SEGPA. De plus, l'élève de SEGPA était souvent isolé dans la classe ordinaire puisqu'il n'y venait que pour quelques heures, parfois durant une partie de l'année seulement. Néanmoins, des points positifs nous ont conduits à continuer : l'élève de SEGPA gagnait en estime de soi, étant valorisé par cette inclusion et les enseignants trouvaient une porte d'entrée pour commencer à échanger sur leurs pratiques afin de mieux accompagner l'élève inclus.

## **LA 6<sup>e</sup> INCLUSIVE**

En septembre 2016 a commencé notre expérimentation de 6<sup>e</sup> inclusive totale. La classe de 6<sup>e</sup> SEGPA a totalement disparu. Huit élèves préorientés en SEGPA ont été répartis dans deux classes de 6<sup>e</sup> « ordinaires ». Deux équipes pédagogiques d'enseignants volontaires ont été constituées incluant deux professeurs des écoles spécialisés, rassemblant quinze enseignants. Ces deux enseignants n'avaient plus en charge la 6<sup>e</sup> SEGPA ; à la place des heures de cours qu'ils donnaient dans différentes disciplines, des heures de cours en coanimation ont été mises en place. En français, sur les 4 h 30 de cours en 6<sup>e</sup>, nous étions deux durant 3 h. Les heures de coanimation enseignant ordinaire / enseignant spécialisé avaient lieu en français, histoire-géographie, mathématiques et anglais. Pour les autres disciplines, deux enseignants ordinaires étaient en coanimation. Dans l'équipe de SEGPA, deux enseignants, Myriam et Maxime, ont tout de suite été intéressés par le projet. Chacun d'eux a choisi ses disciplines de prédilection : anglais et mathématiques pour Maxime ; français et histoire-géographie pour Myriam. Cela reprenait la répartition qui existait auparavant en 6<sup>e</sup> SEGPA.

Lors de la réunion de rentrée, les parents et les élèves ont pris connaissance de ce fonctionnement, qui n'a suscité aucune remarque négative. Lors de la répartition des élèves de CM2 dans les classes de 6<sup>e</sup>, nous avons été attentifs à maintenir une très grande hétérogénéité dans ces deux classes inclusives.

## **Pourquoi j'ai choisi de participer à ce projet ? Le point de vue de la professeure de français**

Plusieurs raisons motivent ma participation : tout d'abord, c'est l'idée de l'inclusion qui m'a séduite. Depuis plusieurs années, je regrettais que les élèves de SEGPA et ceux du collège soient si éloignés. Ils ne se parlaient que très peu, les élèves de SEGPA subissaient souvent des moqueries, des insultes. Cela faisait longtemps que j'avais envie de travailler à atténuer ces difficultés à vivre ensemble. Dans un second temps, j'étais intéressée par le travail en équipe et plus précisément en coanimation, de plus avec quelqu'un qui avait certainement des pratiques et un regard différent du mien. Je me disais que cela pourrait peut-être également me permettre d'enrichir ma réflexion sur la différenciation que j'essayais de mettre en place dans toutes mes classes. J'essayais de faire en sorte que chacun progresse à son rythme mais je me heurtais à de nombreuses difficultés ; je m'essouffais quelque peu.

## **Pourquoi j'ai choisi de participer à ce projet ? Le point de vue de la professeure spécialisée**

La circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015 précise notamment :

Si la SEGPA permet aujourd'hui la mise en œuvre d'une pédagogie attentive aux besoins des élèves qui en relèvent, elle doit nécessairement évoluer pour mieux répondre à leurs besoins éducatifs particuliers, aux attentes des familles, s'adapter davantage aux compétences des élèves et favoriser les projets communs entre les classes de collège et la SEGPA. L'inclusion peut favoriser l'évolution des compétences et influencer sur le comportement des élèves qui en bénéficient.

L'équipe de SEGPA composée de trois enseignants spécialisés et de deux PLP<sup>6</sup> a décidé de réfléchir à une autre organisation. Si je me suis portée volontaire à participer activement à l'inclusion totale des élèves préorientés c'est que justement je vivais assez mal « l'exclusion » de mes élèves, montrés du doigt par leurs pairs et parfois craints par certains enseignants, sans doute par méconnaissance : la différence fait peur ! Du fait de l'organisation de la SEGPA en quatre divisions (6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> SEGPA) distinctes du collège, l'équipe de SEGPA, elle aussi, se trouvait un peu à part du corps enseignant, ce que je regrettais beaucoup. Par ailleurs, notamment lors de surveillances de DNB, je constatais que d'autres collégiens étaient

---

6. Professeur de lycée professionnel.

eux aussi en difficulté. Or, la circulaire précisait : « Au sein d'un collège plus inclusif, la SEGPA, bien identifiée comme structure, doit permettre, pour les élèves issus de classes de CM2 préorientés en SEGPA, de poursuivre les enseignements du cycle de consolidation, et pour l'ensemble des élèves en situation de grande difficulté scolaire, d'être mieux pris en compte dans le cadre de leur scolarité en collège ». Enfin, cela nous permettait d'être reconnus comme « ressource » au sein du collège et allait favoriser une collaboration utile au service de tous les élèves avec les collègues PLC.

## **2016-2017 : LA PREMIÈRE ANNÉE EN 6<sup>e</sup> INCLUSIVE**

### **Du côté de la professeure de français**

Les premières heures en 6<sup>e</sup> inclusive en septembre 2016 ont été assez déstabilisantes. Dans cette 6<sup>e</sup>, j'ai accueilli quatre élèves préorientés et Myriam qui co-intervenait 2 h en semaine paire et 3 h en semaine impaire sur les 4 h 30 de cours de français de la classe. La formulation de cette phrase n'est pas anodine : elle parle à la fois de la place des élèves préorientés, de celle de Myriam et de la mienne dans la classe.

Avant le premier cours, j'avais repéré les noms des élèves préorientés dans la liste de classe. J'étais inquiète : serais-je capable de les accompagner, de prendre en charge au mieux leurs difficultés ? Quelles étaient d'ailleurs leurs difficultés ? Nous n'avions pas eu de réunion avant la rentrée sur la mise en place de cette 6<sup>e</sup> inclusive, nous nous sommes lancées dès le premier cours sans préparation particulière. Je n'avais pas peur de ces élèves, j'avais peur de ne pas être à la hauteur, de ne pas être assez formée pour les aider. J'avais peur aussi des problèmes de gestion de classe. Je pensais que des élèves de SEGPA étaient plus difficiles à mettre au travail, plus turbulents, qu'ils avaient peut-être des troubles du comportement.

Ces inquiétudes montrent combien je connaissais mal la SEGPA. Très vite mes inquiétudes concernant le comportement, la gestion de classe ont été dissipées. Les élèves préorientés étaient comme les élèves ordinaires : chacun était différent. Tout comme dans le reste de la classe, parmi les élèves préorientés, il y avait des élèves calmes et des élèves qui bougeaient plus, des timides et des bavards, des élèves qui se mettaient vite au travail et d'autres qu'il fallait davantage stimuler. Bref tout ce qui fait une classe ! Myriam m'a d'ailleurs rappelé plus tard que la SEGPA n'a pas pour vocation d'accueillir des élèves avec des troubles du comportement mais bien des élèves en grande difficulté scolaire. Et cette difficulté scolaire, comme chez les élèves en difficulté scolarisés dans des classes ordinaires, avait des conséquences sur le comportement en classe, allant de l'effacement

quasi total dans l'espoir de ne pas se faire remarquer à une expression beaucoup plus exubérante de cette difficulté à répondre aux attentes scolaires. L'expression « les élèves de SEGPA » n'est qu'une généralisation et comme toutes les généralisations, elle met en place une vision simplificatrice de la réalité, un « prêt-à-penser » confortable que, par facilité, j'ai pu parfois partager mais qui, aujourd'hui, après trois années de participation à cette aventure, est totalement sorti de ma façon de penser.

Au bout de quelques semaines, je n'ai plus du tout eu l'impression d'accueillir quatre élèves préorientés dans ma classe de 6<sup>e</sup> ; j'avais juste une classe de 6<sup>e</sup> composée d'une vingtaine d'élèves tous différents les uns des autres. Très vite, les élèves, qui avaient été mis au courant de l'inclusion des élèves préorientés dès le début de l'année, ont littéralement oublié ce « statut » différent. Si on leur demandait de citer les noms des élèves préorientés, ils en étaient incapables.

Au commencement de cette partie, j'écrivais également que j'accueillais Myriam 3 h par semaine dans ma classe. Durant le début de cette première année de 6<sup>e</sup> inclusive, j'ai peu fait évoluer mes pratiques pédagogiques : je préparais les cours sans demander l'avis de Myriam, sans lui envoyer mes préparations, puis je faisais cours et Myriam aidait les élèves en difficulté durant ses heures de présence. Sa place ressemblait à celle d'une AESH<sup>7</sup> avec une formation et une expérience bien plus développée. On pourrait dire que nous faisons éventuellement de la co-intervention, peut-être de la coanimation mais pas du coenseignement. Je pense que cette période a dû être difficile et frustrante pour Myriam qui perdait sa place d'enseignante durant ces heures. Il faut rappeler que nous nous connaissions peu, et même si nous savions que nous partagions les mêmes valeurs professionnelles, il nous a fallu un peu de temps pour tisser un lien de confiance et pouvoir échanger sereinement, sans nous sentir mises en cause par le regard de l'autre.

Durant cette première année, j'ai essayé de comprendre les difficultés spécifiques des élèves préorientés et de développer des outils pour y répondre. Myriam a été d'une grande aide sur tous ces points ; nous avons passé plusieurs heures cette année-là à travailler cela : j'ai découvert les PIF (projet individuel de formation<sup>8</sup>) qui font gagner du temps lorsque l'on cherche une information sur l'élève, Myriam m'a présenté divers outils

---

7. AESH : accompagnant d'élève en situation de handicap.

8. Projet individuel de formation : il s'agit d'un document, partagé par l'équipe qui accompagne l'élève, qui rassemble toutes les informations nécessaires à la prise en charge de celui-ci mais qui comprend également des contrats de formation, d'orientation construits avec l'élève et les parents. On peut voir un exemple ici : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/adapte/81/0/Le\\_PIF\\_Ideal\\_en\\_SEGPA\\_473810.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/adapte/81/0/Le_PIF_Ideal_en_SEGPA_473810.pdf)

qu'elle utilisait dans ses classes et que nous avons essayé de mettre en place dans la classe comme, par exemple, le « grimoire d'orthographe<sup>9</sup> ». Myriam m'a également fait réfléchir à ma posture dans la classe et à l'autonomie des élèves : elle m'a fait remarquer à quel point je parlais trop, ce qui laissait peu de temps de travail et de réflexion aux élèves et qui me faisait perdre l'attention des élèves les plus faibles. Par conséquent, cela laissait place aux bavardages et aux bricolages et me posait des problèmes de gestion de classe. J'ai également pris conscience que je faisais trop de choses « à la place des élèves », que je répondais, par exemple, trop rapidement à leurs demandes d'aide au lieu de les orienter vers des outils leur permettant de faire seuls le travail demandé. Moi qui regrettais la perte d'autonomie des élèves au collège, je prenais conscience que ma façon de faire cours générerait quelque chose que je voulais éviter.

Durant cette première année, j'ai beaucoup appris et réfléchi mais j'ai peu appliqué ! J'avais beaucoup de mal à faire évoluer ma position dans la classe ; moi qui croyais m'être éloignée des cours magistraux de mes débuts, qui pensais développer l'autonomie de mes élèves, je me rendais compte, grâce au regard de Myriam, que je passais beaucoup de temps devant la classe, que mes pratiques quotidiennes étaient finalement plus éloignées de mon idéal pédagogique que je ne le croyais ! J'avais du mal à laisser de la place aux élèves mais aussi à Myriam.

### **Du côté de la professeure spécialisée**

Une année déstabilisante ? Oui ! Et pas qu'un peu ! Si Stéphanie devait s'adapter à 3 heures de coenseignement avec un enseignant spécialisé, en ce qui me concerne, je découvrais quatre professeurs différents dans deux sixièmes inclusives : 3 h en français et 1 h 30 en histoire-géographie dans chaque classe, soit 9 h dans mon emploi du temps.

Au niveau des élèves, je n'avais pas d'inquiétude, je ne me suis pas renseignée sur l'identité de ceux-ci avant le premier cours car je ne voulais pas avoir d'idées préconçues à la rentrée. Cependant, l'expérience sans doute, m'a permis de les reconnaître assez rapidement et d'en repérer d'autres qui paraissaient fragiles.

---

9. Ce grimoire est un outil se présentant sous forme de petit carnet utilisable au quotidien par les élèves pour réduire leurs erreurs d'orthographe. Il recense les principaux types d'erreurs ainsi que les explications nécessaires pour les comprendre et les corriger. Ce livret peut être utilisé au cas par cas, individuellement, après les erreurs commises (repérées par l'enseignant à l'aide d'un code : A pour accord, H pour homophone, etc.) ou en consultation, vérification avant de commettre une éventuelle erreur.

Je m'imaginai travailler aux côtés de Stéphanie, en soutien aux élèves en difficulté, donc pas vraiment comme une AESH qui est affectée à un seul élève, mais comme une personne susceptible d'apporter des remédiations, pour combler des lacunes ou corriger des apprentissages erronés, quels que soient les élèves. Pour moi, Stéphanie était l'enseignante experte dans sa discipline, je ne voyais pas vraiment comment j'aurais pu préparer les cours avec elle et de plus, je pensais qu'elle avait déjà l'habitude de différencier et d'adapter ses cours, du coup je n'étais pas persuadée de l'importance de ma présence.

Assez vite, je rencontrai plusieurs difficultés. Pourtant un peu « experte » en adaptation du fait du profil de mes élèves de SEGPA, pour une fois c'est moi-même qui étais en peine, tout d'abord pour m'y retrouver dans un emploi du temps qui changeait chaque semaine. En effet, il était impossible de suivre 1 h 30 en histoire par semaine donc j'y allais une semaine 2 h, et la semaine suivante 1 h pour chacune des classes. Ce qui ne m'aidait pas non plus, c'est que chaque enseignant avançait à son rythme (jusque-là ça va encore...) mais surtout à son goût, avec sa propre progression, ses thèmes favoris, etc. Comme je n'étais présente qu'une fois sur deux ou sur trois, j'arrivais toujours sans savoir où en était la progression qui d'ailleurs ne m'était pas transmise. Je perdais donc un temps certain à essayer de comprendre comment j'allais être utile. Ensuite, il ne m'était pas facile de trouver ma place : ce n'était pas « ma » classe ni « mes » élèves ni « ma » discipline, chacun des enseignants avait une manière d'enseigner et des attentes différentes et je ne voulais pas brusquer les choses. Il fallait s'approprier et être en confiance avant de proposer une autre manière d'enseigner, à un public différent. Je sentais des résistances, des peurs parmi les quatre enseignants. En attendant, les élèves préorientés étaient « un peu » mes protégés, je les ai évalués, j'ai rédigé leur PIF comme on le fait chaque année mais j'ai eu des difficultés à mettre en place les outils d'aide à ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

Tout doucement, nous avons de part et d'autre éprouvé le besoin de nous voir en dehors des cours, de nous téléphoner, ou de correspondre par mail. C'est à partir de ce moment que j'ai pu proposer des outils d'aide spécifiques aux besoins (comme l'adaptation des supports, des contenus, du temps par exemple), des méthodes de travail permettant la différenciation, une autre approche de posture de l'enseignant permettant de soutenir les élèves fragiles tout en faisant avancer les autres. Durant cette première année, si les premiers pas furent timides, ils ne furent pas inutiles et ne firent que s'intensifier et se préciser d'année en année.

Je veux terminer sur une note positive car le tableau n'était quand même pas aussi noir qu'on pourrait le penser. Une preuve en est que deux élèves ont rejoint une 5<sup>e</sup> ordinaire et ont poursuivi leur cursus scolaire sans avoir



besoin d'un enseignement spécialisé. Par ailleurs, j'ai rencontré des enseignants formidables, à l'écoute des élèves, bienveillants, humbles et désireux de collaborer, avec qui l'entente s'est rapidement développée. L'équipe de français m'a accueillie aux conseils d'enseignement chaque fois que mon emploi du temps le permettait c'est à dire lorsque je n'avais pas de réunion de SEGPA prévue en même temps ; je reçois les mails d'équipe et je participe aux discussions et aux choix d'équipe. Enfin, mon collègue PE et moi-même nous sentions reconnus au sein du collège comme personnes ressource et non plus comme les « profs de SEGPA ». La rencontre avec les élèves du collège ordinaire a été pour moi également une bouffée d'air : à force de travailler dans la difficulté scolaire, j'étais peut-être en train de m'enliser, de manquer d'ambition et de foi pour ces jeunes. Lorsque l'on met ensemble des élèves en très grande difficulté, il n'y a pas beaucoup d'émulation, il faut sans cesse avoir beaucoup d'imagination pour les tirer vers le haut et leur donner envie d'avancer. En revanche, noyés dans la masse, ils suivent comme ils peuvent et certains rattrapent le train en marche. Le fait de travailler avec mes collègues PLC m'a redonné l'entrain et l'ambition qui commençait à me manquer, je pense.

## **2018-2019 : EN PROGRÈS !**

Nous en sommes déjà à notre 3<sup>e</sup> année de 6<sup>e</sup> inclusive. Les choses ont bien évolué depuis le début de ce projet même si les marges de progrès sont encore bien grandes.

Depuis trois ans, l'équipe est stable : tous les enseignants de la première année sont toujours impliqués dans le projet. Cette stabilité a permis de faciliter les échanges, de libérer la parole. Nous nous connaissons mieux, nous avons tissé des liens qui nous permettent de mieux travailler ensemble.

Cette année, nous avons une heure libre en commun dans notre emploi du temps. Nous nous voyons donc très régulièrement le lundi matin afin de planifier la semaine qui commence ou de travailler sur la prochaine séquence. Nous essayons d'adapter la difficulté des travaux demandés aux élèves à la fois dans le contenu, le dispositif et l'étayage. Mais les objectifs d'apprentissage sont les mêmes pour tous : nous tâchons d'accompagner les élèves vers les objectifs de fin de cycle 3 posés par les programmes officiels. Nous essayons également de développer au maximum l'autonomie des élèves. Par exemple, en ce moment, les élèves découvrent *L'Appel de la forêt* de Jack London au sein d'une séquence autour du roman d'aventures. Nous sommes parties de la trame d'une séquence pour une classe de 6<sup>e</sup> ordinaire et nous l'avons adaptée. Les changements ont été multiples : les cours « magistraux » ont disparu au profit d'un plan de travail : chacun peut choisir, au fil des heures, de lire le roman, de travailler la conjugaison,

d'écrire un récit... Afin de ne pas oublier les plus rapides, des travaux supplémentaires sont proposés : exposés sur un thème du roman, lecture d'un autre livre et présentation à la classe, travaux d'écriture ou d'approfondissement<sup>10</sup>. Les élèves se sentent moins contraints, plus responsables de leurs choix aussi car un certain nombre de travaux est à effectuer avant une date limite. La « géographie » de la salle est également en train de changer durant cette séquence puisque certains élèves prennent l'habitude de s'installer par terre dans un coin de la salle ou dans le couloir pour lire sans être gênés par les discussions de ceux qui travaillent en groupe.

Des propositions d'aide sont à la disposition de ceux qui en ont besoin : ordinateur portable pour Julien qui a beaucoup de mal à écrire, accès à un traducteur en ligne pour Lina arrivée de Syrie en début d'année, fiches de correction, consignes adaptées (à la fois dans le contenu et la présentation), dictaphones sur lesquels sont enregistrées des lectures des chapitres, tuteurs élèves et enseignantes plus disponibles grâce à cette mise au travail plus autonome. Les évaluations sont également adaptées : selon les besoins des élèves, les consignes peuvent être lues à voix haute, expliquées ou tout simplement écrites dans une police différente. Le temps accordé peut également varier, tout comme la possibilité d'accéder à des ressources (manuels, cours, dictionnaires...). Ces aides et aménagements sont proposés aux élèves que nous avons repérés en difficulté sur la compétence travaillée à ce moment précis. Ce ne sont donc pas toujours les mêmes élèves qui sont concernés, ce ne sont pas uniquement les élèves préorientés qui en bénéficient. Chaque élève à qui nous proposons une différenciation est libre de l'accepter ou pas. Ainsi, Jérôme, élève préorienté, prenait systématiquement le texte à trous en début d'année lorsqu'il lui était proposé, afin qu'il puisse mieux se concentrer sur le contenu du cours. Mais, à partir du mois de mars, il a décidé d'essayer de s'en passer. Cela a été une réussite et une source d'amélioration de sa confiance en lui.

Certaines activités comportent des possibilités de différenciation tout en partant d'une consigne commune. Il en est ainsi pour l'activité suivante :

---

10. Voir annexe : le plan de travail. Ce document est inspiré du travail de Charline Maurice, <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/lettres/enseignement/sequences/un-plan-de-travail-pour-aborder-les-textes-fondateurs-780525.kjsp>

### Oral : enregistrement d'une lecture

1. Choisis un passage du roman de Jack London que tu aimes beaucoup ou que tu trouves intéressant.
2. Prends un dictaphone dans l'armoire et enregistre ta lecture. Évidemment, tu peux t'entraîner avant de t'enregistrer et tu peux recommencer ton enregistrement s'il ne te plaît pas.
3. Ensuite explique, en développant ta réponse, pourquoi tu as choisi ce passage. Enregistre cette réponse sur le dictaphone.
4. Quand tu as fini d'enregistrer ta lecture et ton explication, branche le dictaphone sur l'ordinateur et dépose tes fichiers dans le dossier « lecture appel de la forêt 6<sup>e</sup>3 ». N'hésite pas à demander de l'aide !

La première partie de la consigne, sur le choix du texte qui sera lu et enregistré est volontairement floue : pas d'indication de longueur ou de difficulté (avec ou sans dialogues, par exemple). Chaque élève peut donc choisir un extrait qui ne le mettra pas en difficulté. À nous, enseignantes, d'être capables de créer chez nos élèves l'envie de ne pas céder à la facilité et de se dépasser pour progresser, sans toutefois se mettre trop en danger.

Au fil des heures, lors de cette séquence sur *L'Appel de la forêt*, nous avons repéré un essoufflement chez certains élèves ou la mise en place de stratégies permettant de ne pas se mettre trop vite au travail. Si nous reconduisons l'an prochain cette séquence, nous avons dans l'idée d'afficher un tableau mural afin de rendre visible l'avancée de chacun et mettre en place des temps de mise en commun ritualisés, en fin d'heure par exemple.

Notre place et notre posture en cours ont également changé : nous prenons toutes les deux la parole face à la classe, que ce soit pour expliquer des consignes, présenter un contenu ou gérer les bavardages. Lorsque nous en avons le temps, nous essayons de préparer des lectures à deux voix notamment lorsque cela peut permettre de mieux comprendre le texte : ainsi, dans le conte *Barbe Bleue*, l'une avait pris en charge les paroles de Barbe Bleue et l'autre celles de son épouse trop curieuse. Cette lecture, quelque peu théâtralisée, avait aidé les élèves en difficulté de compréhension orale ou de concentration de mieux entrer dans l'histoire. Néanmoins, notre temps de parole reste déséquilibré et nous devons sans cesse rester vigilantes : les fonctionnements de nos débuts peuvent vite reprendre le dessus car ils sont tout simplement confortables dans l'immédiateté du cours. Si chacune occupe un rôle défini, (de façon très schématique, celle de prof et celle d'AESH), pas besoin d'être attentive à l'autre, de penser que nous sommes deux, de regarder l'autre pour voir si elle est d'accord, si elle a envie de prendre la parole. Dans le flot d'informations, de décisions, de mouvements qui constitue un cours ordinaire, il n'est pas toujours facile de dégager la disponibilité nécessaire pour ne pas oublier que nous sommes deux dans la

classe. Mais, petit à petit, des habitudes se mettent en place : un coup d'œil permet de savoir si l'on peut continuer à parler ou s'il faut laisser la parole à l'autre. Une position dans la classe devient signifiante : si l'une quitte l'avant de la salle pour aller vers le fond, l'autre sait qu'elle peut à son tour se saisir de l'attention de la classe.

Nous essayons aussi de remplir les bulletins de façon conjointe : s'il nous est difficile de trouver le temps d'écrire ensemble les appréciations, elles font toujours l'objet d'une double lecture. Comme le logiciel nous le permet, nous avons toutes les deux accès aux bulletins : l'une peut donc modifier si nécessaire les appréciations de l'autre. Au conseil de classe des deux 6<sup>e</sup> inclusives, un enseignant spécialisé est toujours présent et son avis ne se cantonne pas aux élèves préorientés. Lors des réunions parents-professeurs, les parents des élèves préorientés viennent voir à la fois les enseignants spécialisés et les enseignants ordinaires.

Une situation de déséquilibre dans la prise en charge de la classe persiste : lors de l'absence de l'enseignante spécialisée, l'enseignante ordinaire prend en charge la classe entière, seule, ce qui n'est pas toujours évident, notamment lors d'une absence imprévue. Mais lors de l'absence de l'enseignante ordinaire, l'enseignante spécialisée ne peut prendre en charge que les quatre élèves préorientés, du fait de son statut.

## **ET POUR LA SUITE ?**

En guise de conclusion, voici quelques idées que nous aimerions mettre en place l'an prochain.

Comme il y a deux 6<sup>e</sup> inclusives dans notre collège, prises en charge par deux enseignantes de français et une enseignante spécialisée, nous aimerions mettre en place une progression commune, à la fois dans la succession des séquences et dans l'acquisition des compétences.

La suite logique de cette idée serait de mettre en place une progression plus claire dans l'acquisition des compétences au fil de l'année. Cette année, dans les deux 6<sup>e</sup> inclusives, nous avons mis en place un nouvel outil d'évaluation, proche des ceintures de compétences mises en place dans certains établissements<sup>11</sup>. L'utilisation de cet outil nous a fait ressentir le besoin de clarifier le parcours des élèves jusqu'aux attendus de fin de cycle.

Vient ensuite l'envie de mieux utiliser les PIF mis en place pour les élèves préorientés. L'utilisation accrue de ces projets de formation nous permettrait de gagner en efficacité notamment durant les séances

---

11. Cf. la présentation de cet outil dans l'article « Madame, on tamponne aujourd'hui ? » du présent numéro de *Recherches*.

d'accompagnement personnalisé (AP) et de mettre, éventuellement, en place des parcours spécifiques pour les élèves préorientés, notamment en ce qui concerne la lecture orale. Cela nous conduirait peut-être à mettre en place des temps de travail spécifiques, intégrés ou non à l'avancée de la classe. Nous nous interrogeons sur ce point : faut-il sortir de la classe des élèves qui ont des difficultés très particulières afin de pouvoir les aider plus efficacement ? C'est l'un des rares points sur lesquels nous ne sommes pas forcément en accord. L'enseignement spécialisé tend vers une individualisation du parcours des élèves, et donc une prise en charge personnalisée pour chaque élève, rendue possible par le petit nombre d'élèves. Au contraire, l'enseignement ordinaire, en tous cas, tel que nous le concevons, tend vers une prise en charge plus globale de l'hétérogénéité, notamment par la mise en place d'une pédagogie de la différenciation.

Afin de mieux aider tous les élèves, nous envisageons de mettre en place une évaluation diagnostique en début d'année, en utilisant l'application OPENscol<sup>12</sup> utilisée depuis plusieurs années par les enseignants spécialisés de notre collège.

À la suite des remarques répétées d'un élève qui vit comme une injustice la différenciation mise en place dans la classe, nous réfléchissons à une sensibilisation à la différence en début d'année. En effet, Ryan ne comprend pas (ou fait mine de ne pas comprendre<sup>13</sup> ?) pourquoi certains élèves ont une AESH qui écrit à leur place (il s'agit bien évidemment de son ressenti et non du nôtre !), ont des « privilèges » comme du temps supplémentaire ou l'accès à des ressources. Or les différenciations mises en place dans la classe ne concernent pas que les élèves préorientés, ni même que les élèves en difficulté. Elle peut même parfois s'adresser uniquement aux élèves les plus à l'aise, les plus rapides. Il nous paraît donc important de nous interroger sur le ressenti de Ryan qui pointe la différenciation comme une aide injuste et déséquilibrée. Pour l'instant, l'inclusion des élèves préorientés est abordé lors de la journée de prérentrée mais très peu par la

---

12. OPENscol est un espace numérique de travail qui propose un ensemble d'applications visant toutes à optimiser le suivi des élèves à besoin éducatifs particuliers en SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté), en ERA (établissement régional d'enseignement adapté), en ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire), en classe ordinaire dans le 1<sup>er</sup> le 2<sup>nd</sup> degré, en établissement médicosocial. Certaines applications sont destinées aux enseignants et administratifs, d'autres aux élèves et à leurs familles. <http://www.inshea.fr/fr/content/openscol>

13. À maintes reprises, cet élève a eu des attitudes qui pourraient nous faire penser à une certaine précocité intellectuelle (grande culture, rapport privilégié avec les adultes mais très compliqués avec ses camarades, brillant à l'oral mais détestant écrire, hypersensibilité). Mais aucun diagnostic n'a été posé, il ne s'agit que d'une impression d'enseignant.

suite. Nous n'avons jamais expliqué très clairement aux élèves pourquoi certains élèves étaient scolarisés en SEGPA à la fin de leur 6<sup>e</sup>. De plus, dans la classe, sont présents des élèves non préorientés mais qui reçoivent l'aide d'une AESH. La différence entre la grande difficulté scolaire, qui peut conduire à la scolarisation en SEGPA et le handicap, qui, par sa reconnaissance, permet la mise en place d'aménagements, est quelque peu confuse pour les élèves. Notre classe de 6<sup>e</sup> de cette année nous a fait prendre conscience qu'il serait certainement intéressant de diminuer l'implicite présent dans la classe à ce sujet. En effet, une situation assez étrange s'est mise peu à peu en place : alors que nous différencions très fréquemment le travail, nous parlons très peu des différences de chacun, nous faisons même parfois « comme si tout le monde était pareil ». Cela crée une étrange dichotomie entre les actes et les mots<sup>14</sup>. De plus, cette inclusion totale dans une classe ordinaire semble rendre plus difficile le passage en 5<sup>e</sup> : cette année, sur les quatre élèves, trois ont exprimé à de multiples reprises, parfois en larmes, leurs craintes d'être rejetés l'an prochain, d'être pris pour « des handicapés », de perdre leurs copains de cette année. Nous nous demandons si, l'année prochaine, il ne faudrait pas créer davantage de cohésion entre ces élèves préorientés afin que le passage se fasse avec plus de sérénité. Mais cela s'oppose à l'idée d'inclusion qui dirige notre travail depuis trois ans. C'est une question pour laquelle nous n'avons pas encore trouvé de réponse ; les élèves que nous accueillerons l'an prochain nous aideront peut-être à la trouver.

Nous aimerions également conserver le lien qui se tisse tout au long de l'année entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire. Nous avons évoqué plusieurs pistes : conserver les fiches-outils créées en 6<sup>e</sup> pour l'année de 5<sup>e</sup>, qu'elle soit une 5<sup>e</sup> ordinaire ou une 5<sup>e</sup> SEGPA, permettrait de montrer de façon très matérielle le lien et d'adoucir la rupture que certains élèves ressentent en intégrant la 5<sup>e</sup> SEGPA. Une autre idée serait de développer des projets conjoints entre les élèves de SEGPA et les élèves de l'enseignement ordinaire, ce qui ne se fait pas encore, ou très peu, dans notre établissement. Cela évoluera peut-être dans les années à venir puisque nous sommes en train de discuter de la possibilité de mettre en place une 5<sup>e</sup> inclusive l'an prochain, ce qui serait une suite logique du travail mis en place en 6<sup>e</sup> depuis trois ans.

---

14. Note de l'enseignante de français : Les mots « préorienté » et « SEGPA » sont devenus tabous pour moi, je n'arrive pas à les prononcer devant la classe, comme s'ils étaient dégradants. Je pense qu'il y a là un point à creuser entre enseignants.

## ANNEXE

### Plan de travail de la séquence sur *L'Appel de la forêt* de Jack London

Travail en autonomie – Plan de travail	<i>L'Appel de la forêt</i> de Jack London
La nature ou la civilisation : que choisir ?	

Plan de travail du ..... au .....	NOM Prénom :
Niveau d'autonomie	
<input type="checkbox"/> Je suis guidé et aidé dans mon travail <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 10px;"> <span><input type="checkbox"/> Je travaille seul mais peux demander de l'aide par le professeur</span> <span><input type="checkbox"/> Je travaille seul à mon camarade</span> </div>	

Liste des activités obligatoires	Activité réalisée J'indique la date.	Activité autoévaluée Facile ou difficile ?	Activité évaluée par le professeur
Lecture : document 1, avant de commencer le livre			
Lecture : document 2, chapitres 1 et 2			
Lecture : document 3, chapitre 3			
Lecture : document 4, chapitre 4			
Lecture : document 5, chapitre 5			
Lecture : document 6, chapitres 6 et 7			
Vocabulaire : document 1			
Écriture : le discours de Buck			
Oral : enregistrement d'une lecture			
Langue : exercices complémentaires sur l'imparfait et le passé simple			
<b>Activités complémentaires</b>			
Langue : exercices complémentaires sur l'imparfait et le passé simple			
Lecture/Oral : lire une œuvre complémentaire. Faire une présentation à la classe			
Recherche/Oral : préparer un exposé sur les thèmes proposés. Présenter l'exposé à la classe			
Lecture/écriture : la description			
Mon avis sur mon travail	L'avis de l'enseignante		