Lever les implicites

pour prendre en compte les besoins de tous les élèves

TD 2/2

M2 M2E - Département École Inclusive

veronique.simonet@inspe-paris.fr

Bloc 1: s' »approprier et enseigner les disciplines scolaires

Bloc 2: Connaître les élèves et le contexte d'enseignement pour adapter sa pratique professionnelle

Bloc 3 Devenir acteur du service public d'éducation

perspective de développement

Connaître et prendre en compte la diversité des élèves

Mettre en œuvre son enseignement

Parcours éducatifs et scolaires

M1 1er degré

COMMUN
Approche sociologique des publics, des contextes et construction des inégalités scolaires
Psychologie: principaux repères du développement de l'enfant
Egalité F/G
Ecole inclusive
SPECIFIQUE
Spécificité de l'école maternelle

COMMUN
Comprendre les obstacles aux situations d'enseignement-apprentissage
Processus d'apprentissage
SPECIFIQUE
Egalité F/G

COMMUN
Parcours et transitions scolaires

Bloc 2 Module 2: Lever les implicite pour prendre en compte les besoins de tous les élèves

Source : référentiel 16/01/26

Modalités d'évaluation

Analyse individuelle d'une situation pédagogique réelle *effectuée plus tard dans l'année*

Support d'activité, début ou fin de séance (enregistrée, retranscrite, décrite)

Écrit Individuel (700 mots max) ou capsule (3 minutes) déposé sur moodle
https://moodle2026.inspe-paris.fr/course/view.php?id=306

(Comparaison début/fin d'année) : **analyse + référence à un cadre → généraliser**

- réponse aux besoins
- sens de l'activité
- relation pratique enseignante - apprentissages des élèves

Contenus d'enseignement

TD 1 & 2
Département EI

* Concevoir
des évaluations accessibles

* Concevoir des
situations d'apprentissage
accessibles et adaptées

TD 3 à 7
Département SHS

* Consigne

* Evaluations

* Lever
les malentendus

Une évaluation
commune à la fin
de tous les TD

Objectif : penser une pédagogie accessible pour PRÉVENIR les difficultés ORDINAIRES

Objectifs du TD

- Concevoir des évaluations accessibles

- Concevoir une démarche d'évaluation visant à l'acquisition d'un objectif précis (coeur de cible) en précisant:
  - Les étapes et modalités d'évaluations formatives
  - Les feedbacks, retours, entrainements, aides métacognitives nécessaires à la progression

- Comprendre la nécessité d'entrer *par l'évaluation* dans un nouvel enseignement

Déroulé du TD2

1/ Présentation des projets - Questionnements généraux - 15’

2/ Apports théoriques : évaluation - feedbacks - 45’

3/ Reprise des projets - 90’ *(dont la pause)*

4/ Restitution - 30’

Ressources



[Retenir l'essentiel - L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves | Cnesco]



https://www.cairn.info/evaluation-et-autoevaluation--9782807300507.htm

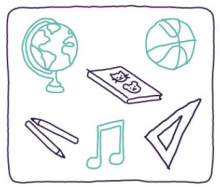


https://www.cahiers-pedagogiques.com/no-568-l-evaluation-pour-apprendre/



[L'évaluation des acquis des élèves du CP au lycée | Ministère de l'Education nationale]

Moodle 2026-2027 INSPE PARIS



Licence Professorat des Ecoles (LPE)



Lauréats 1er degré
Professorat des écoles



Lauréats 2nd degré
Professorat du second degré : collèges et lycées

- M2E M1 1er degré
- M2E M2 1er degré
- DU
- Formation de pré-rentrée (AED, M2, alternants et PES)

Reprise d'étude

UE Concevoir et adapter sa pratique professionnelle en réponse à la diversité des élèves et des contextes

M2_1er_degré_Lever les implicites



Enseignant: Nadine CAROFF
Enseignant: Pauline Castaing
Enseignant: Marie-Noelle Dabestani
Enseignant: Frederic Lagneau
Enseignant: Pierre Lignee
Enseignant: Julie Noel
Enseignant: Veronique Simonet

Pauline CASTAING - Véronique SIMONET

PDF Support M2E M2 1D TD1 Lever les Implicites P CASTAING PDF

PDF A lire M2E M2 1D TD1 Lever les Implicites P CASTAING PDF

TD Lever les implicites – entrée par l'Évaluation
A lire pour le cours suivant et pour nourrir vos travaux

- Slides suivantes 71 – 75

⇒ Tirée de *Cnesco-CC-Eval_Dossier-de-synthese*

L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : réglementation et pratiques



Que retenez-vous de la dernière séance ?

des slides / articles à lire ?

Proposer des situations accessibles : une démarche

Rappels

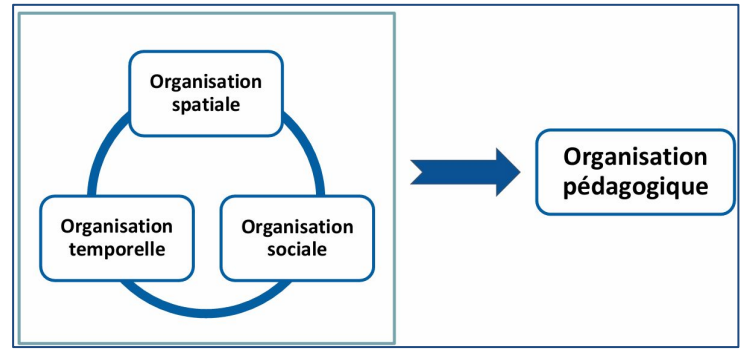
3 grands champs de besoins

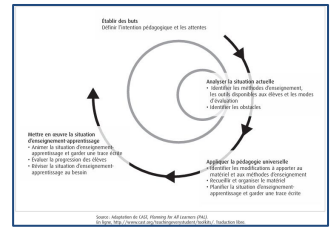
1. Besoins d'apprendre
Qu'est-ce qu'il/elle doit apprendre ?

2. Besoins pour être disponible
Comment faire pour qu'il/elle puisse être élève ?

3. Besoins pour pouvoir apprendre BEP
Comment faire pour qu'il/elle apprenne ?

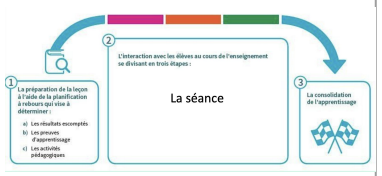








Accessibilité : des principes pour tous

S'assurer de la clarté cognitive 	→ Structurer la séance → Donner un maximum d'**informations explicites** avant et après un exercice (métacognition, feedback) ● pourquoi : des objectifs annoncés ● comment : des critères de réussite (processus de régulation)
Définir le savoir à évaluer (le "coeur de cible") 	→ appui sur instructions officielles : *extrait du socle commun, des attendus de fin de cycle, des programmes* → déterminer les compétences périphériques et spécifiques *pour proposer des étayages, définir des compétences coeur de cible pour certains* → déterminer les activités cognitives mobilisées par les élèves *pour cibler le niveau de complexité atteint et développer l'autonomie*
Prendre en compte la charge cognitive 	→ éviter les double tâches, réfléchir à la formulation *(consignes, texte)* → réfléchir à la forme : *choix de la police, mise en page, structuration* *ex : FALC - Langage clair*
Permettre à l'élève d'être disponible 	→ offrir un cadre sécurisant (temps, espaces, organisation sociale) - *mouvement, confort, flexibilité, explicitation des espaces* - *repérage dans le temps, anticipation, organisation* - *coopération, règles, coenseignement*

Démarche « bottom-up »

La conception universelle permet de mettre en place une (plus ou moins forte) adaptation à chacun·e

UDL, CUA, M2PA, etc

Une réponse particulière, peu/pas utile au groupe

Du besoin partagé… … jusqu'au besoin spécifique

Une réponse offerte au groupe, bénéfique à plusieurs

CAA, LSF, TLA, etc

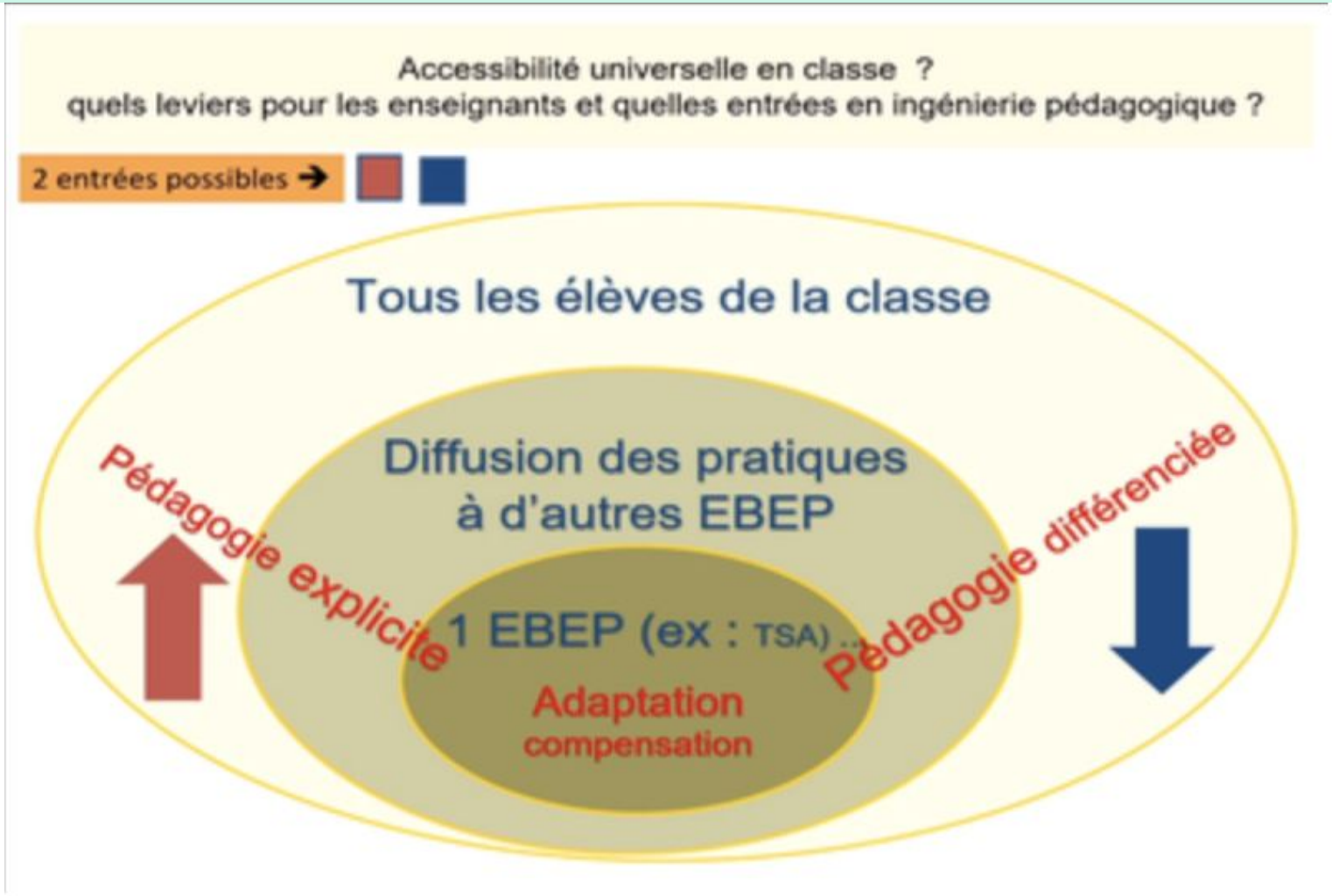
Les adaptations très précises et situées enrichissent le répertoire de conception universelle

Démarche « top-down »

d'après Pierre Lignée

Accessibilité des apprentissages en classe et pratiques inclusives

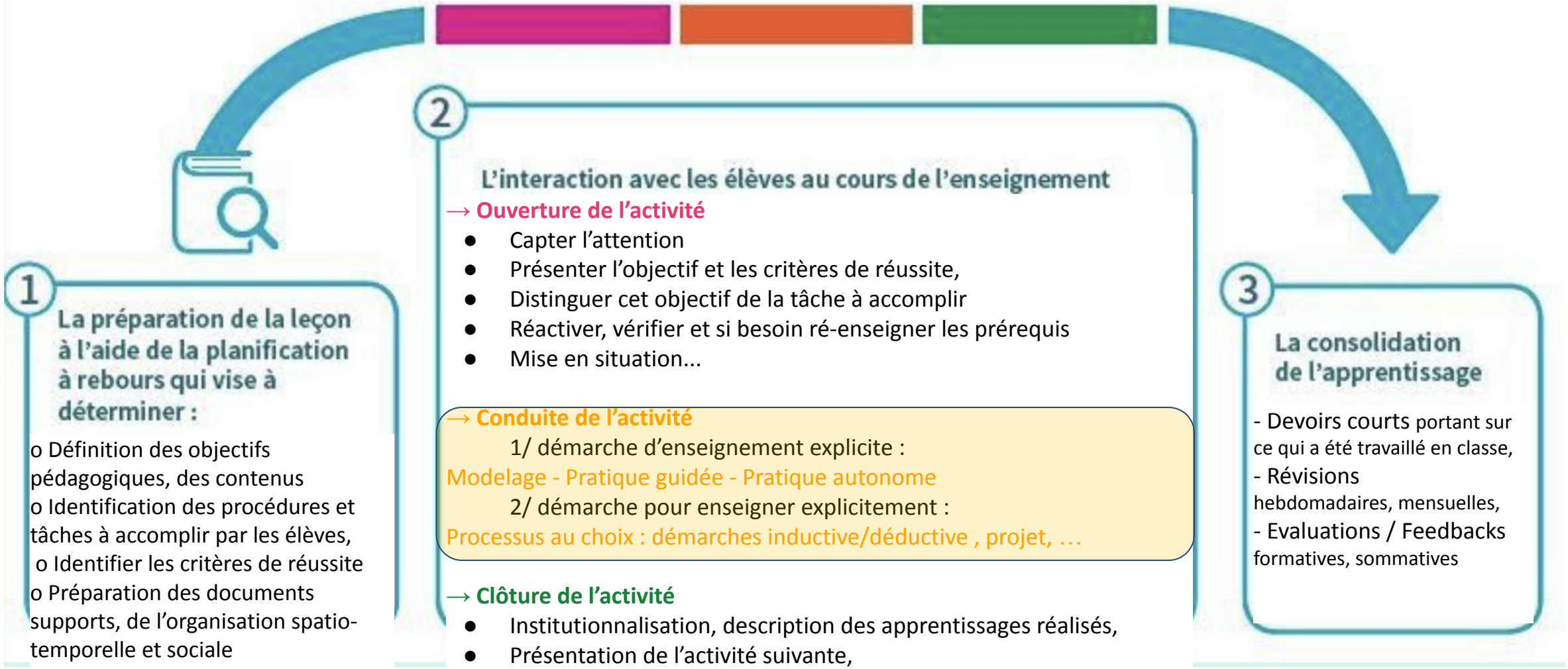
INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION



Enseigner les connaissances et les démarches de façon explicite



Enseigner les connaissances et les démarches de façon explicite



1

La préparation de la leçon à l'aide de la planification à rebours qui vise à déterminer :

o Définition des objectifs pédagogiques, des contenus
o Identification des procédures et tâches à accomplir par les élèves,
o Identifier les critères de réussite
o Préparation des documents supports, de l'organisation spatio-temporelle et sociale
…

2

L'interaction avec les élèves au cours de l'enseignement

→ Ouverture de l'activité

- Capter l'attention
- Présenter l'objectif et les critères de réussite,
- Distinguer cet objectif de la tâche à accomplir
- Réactiver, vérifier et si besoin ré-enseigner les prérequis
- Mise en situation...

→ Conduite de l'activité

1/ démarche d'enseignement explicite :
Modelage - Pratique guidée - Pratique autonome
2/ démarche pour enseigner explicitement :
Processus au choix : démarches inductive/déductive , projet, …

→ Clôture de l'activité

- Institutionnalisation, description des apprentissages réalisés,
- Présentation de l'activité suivante,
- éléments pour poursuivre la pratique autonome (travail hors la classe)

3

La consolidation de l'apprentissage

- Devoirs courts portant sur ce qui a été travaillé en classe,
- Révisions hebdomadaires, mensuelles,
- Evaluations / Feedbacks formatives, sommatives

Intégrer l’évaluation dès le début de la conception de la séquence

Parce que c’est recommandé par la science … ET que
c’est ce qui permet le plus sûrement de s'assurer que l’on travaille en direction du savoir à acquérir.

1. définir un savoir/une compétence à apprendre/enseigner
2. définir une médiation pour l'évaluer (QCM, écrit…)
3. construire une séquence qui permette d’atteindre l’objectif défini (en prenant en compte la situation d’évaluation)
4. annoncer aux élèves l’objectif, la médiation, l’évaluation (sa forme, ses critères)

Confier aux élèves un rôle dans l’acte d’évaluer
(évaluations entre pairs, auto-évaluations, co-évaluations).

Organiser des temps durant lesquels les élèves peuvent se tester (pour mieux mémoriser)

1

Préparation à rebours → Anticiper

Analyse de la tâche

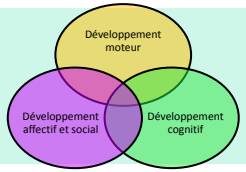
↓

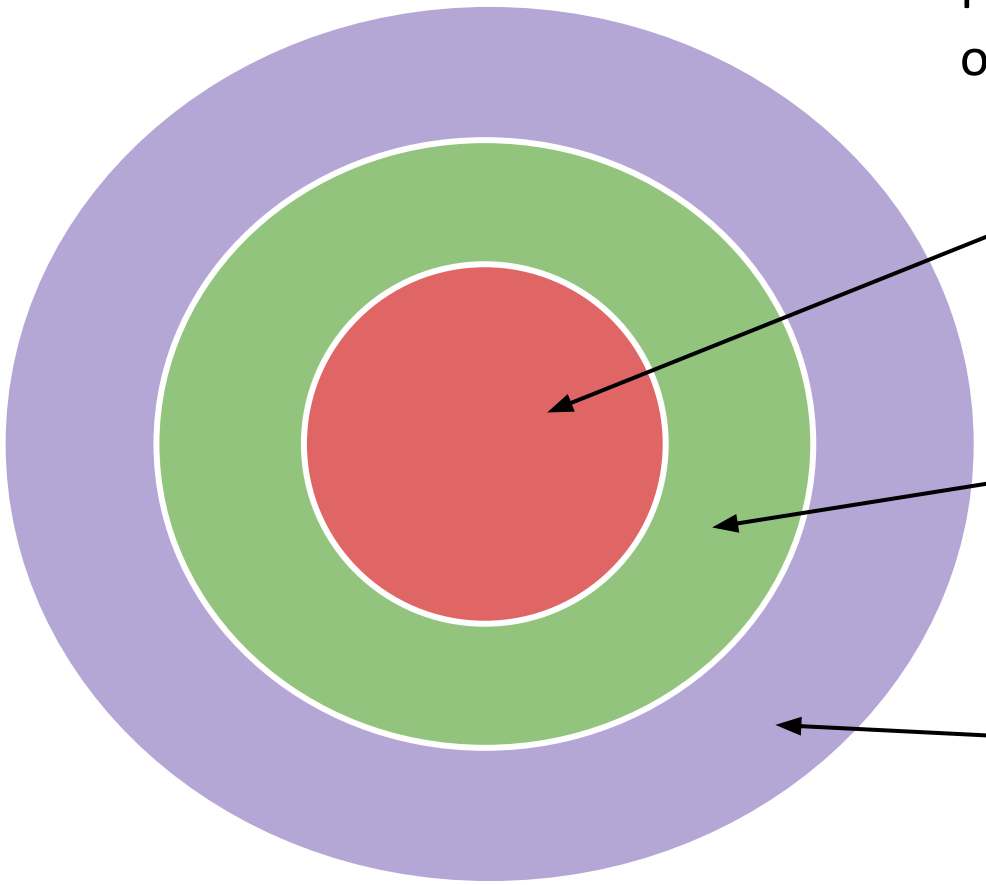
Identification des obstacles

↓

Prévention des difficultés

Identifier les compétences cibles (Hervé Benoit)



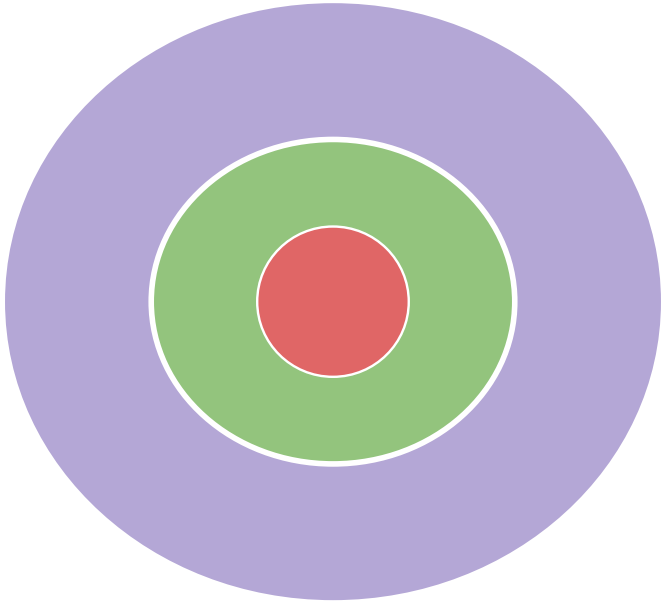


Pour une activité donnée,
on peut distinguer 3 types de compétences :

- **des compétences "coeur de cible"** :
correspondent très précisément
aux objectifs d'enseignement visés par l'enseignant.

- **des compétences spécifiques** :
liées à la discipline
mais qui ne sont pas celles qui sont visées par l'activité.

- **des compétences périphériques** :
qui ne sont pas directement liées à l'activité, la discipline.
Elles sont transversales.



champ disciplinaire
(dont coeur de cible)

en lien direct avec les Programmes et le SCCC

champ culturel
- connaissances déclaratives liées aux expériences antérieures

champ langagier
- lire
- comprendre la consigne
- questionner, verbaliser
- présenter et décrire des documents
- formuler une réponse organisée et justifiée
- utiliser le vocabulaire spécifique

champ cognitif
- attention/concentration ;
- contrôler/réviser son raisonnement ;
- réactiver les savoirs ;
- comprendre la tâche ;
- planifier ;
- chercher ;
- sélectionner les informations ;
- les hiérarchiser, les organiser ;
- maintenir plusieurs contraintes en mémoire

champ moteur
- écrire (geste graphique)
- gérer l'espace graphique
- régulation corporelle

champ relationnel (affectif social)
- coopérer
- gérer sa frustration
- gérer le regard des autres -*pairs enseignant*
- se sentir compétent (SEP Bandura)

Déterminer les compétences cognitives mobilisées

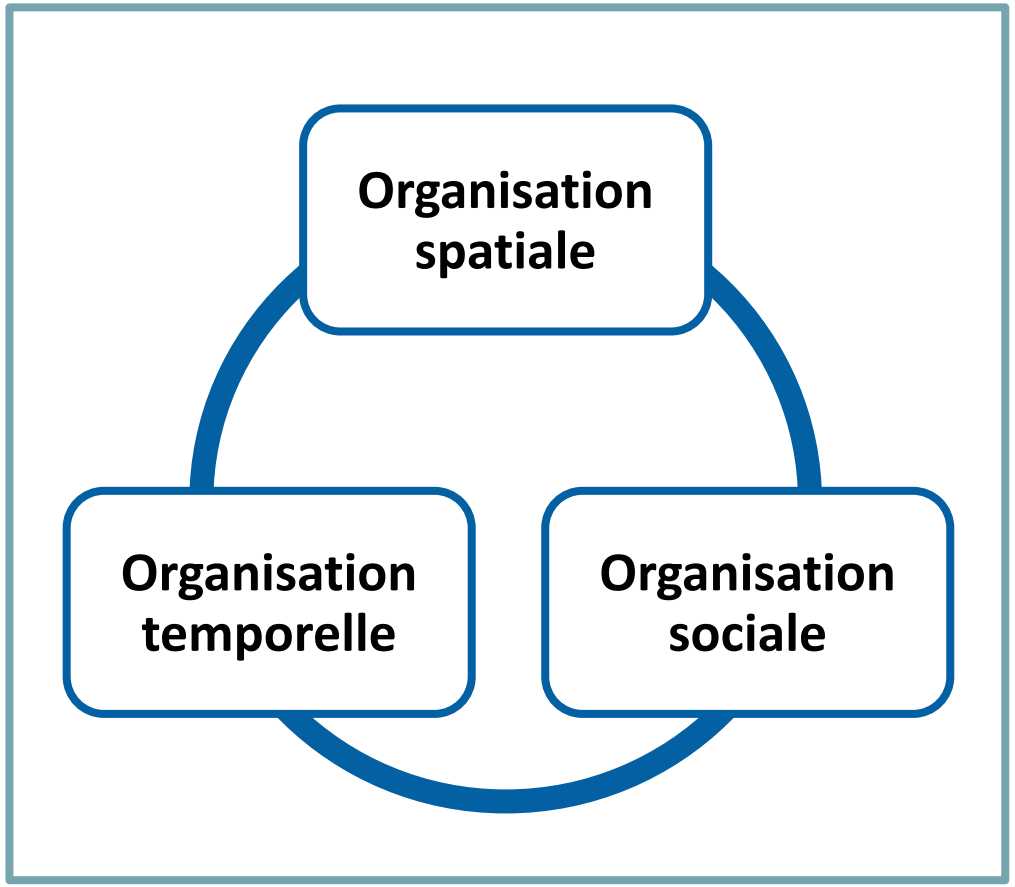


La taxonomie de Bloom est un cadre pédagogique, qui classe les principales opérations cognitives en 6 niveaux de complexité.

→ structurer l'apprentissage, en allant des activités les plus simples aux plus complexes.

Niveau 6 **Créer**	Imaginer, inventer, concevoir, élaborer, composer, planifier, construire, formuler, développer, générer, produire, assembler…
Niveau 5 **Évaluer**	Justifier, critiquer, débattre, argumenter, juger, vérifier, défendre, mesurer, prendre position, valider, recommander, prioriser…
Niveau 4 **Analyser**	Comparer, classer, distinguer, examiner, catégoriser, décomposer, relier, séparer, questionner, inférer, organiser, déconstruire…
Niveau 3 **Appliquer**	Utiliser, résoudre, démontrer, employer, exécuter, adapter, modéliser, calculer, manipuler, opérer, pratiquer, implémenter...
Niveau 2 **Comprendre**	Expliquer, reformuler, interpréter, résumer, décrire, illustrer, comparer, traduire, donner un exemple, paraphraser, convertir, estimer…
Niveau 1 Se rappeler **Mémoriser**	Définir, nommer, répéter, identifier, lister, reconnaître, classer, retenir, énumérer, citer, localiser, associer…

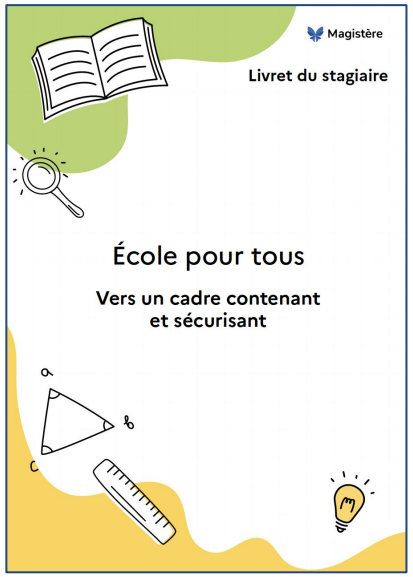
Penser un cadre sécurisant



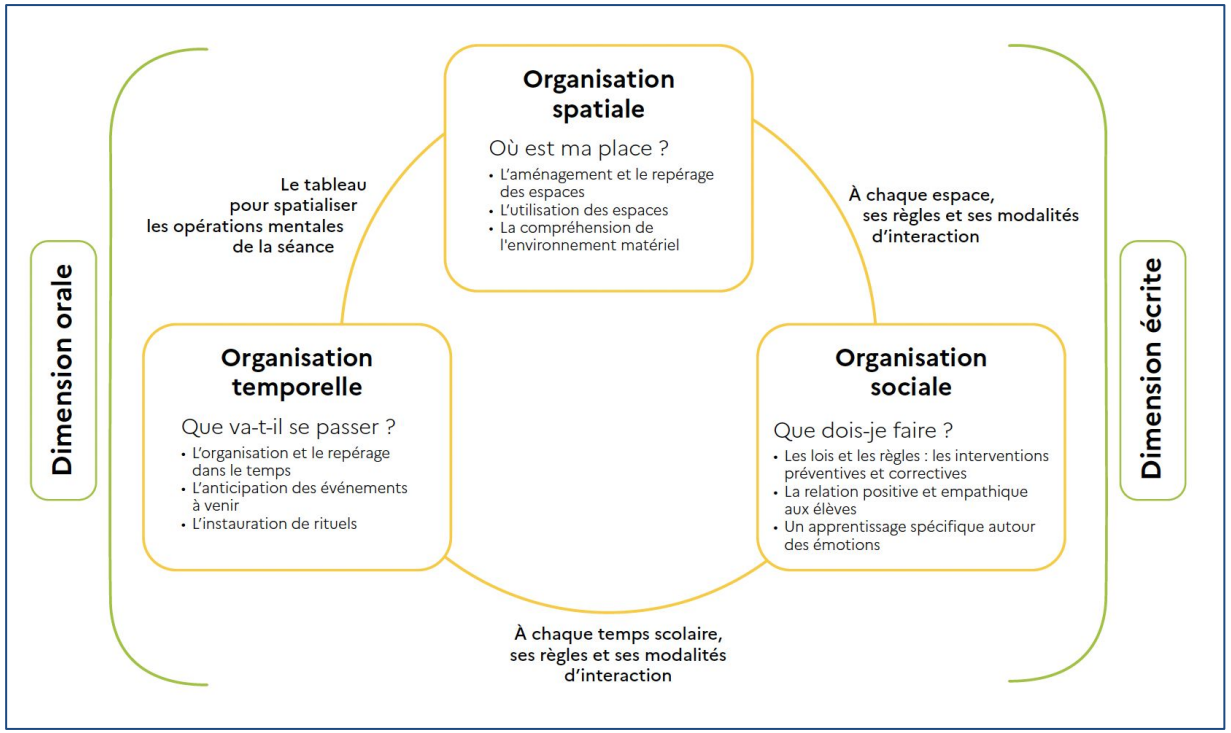
Organisation pédagogique

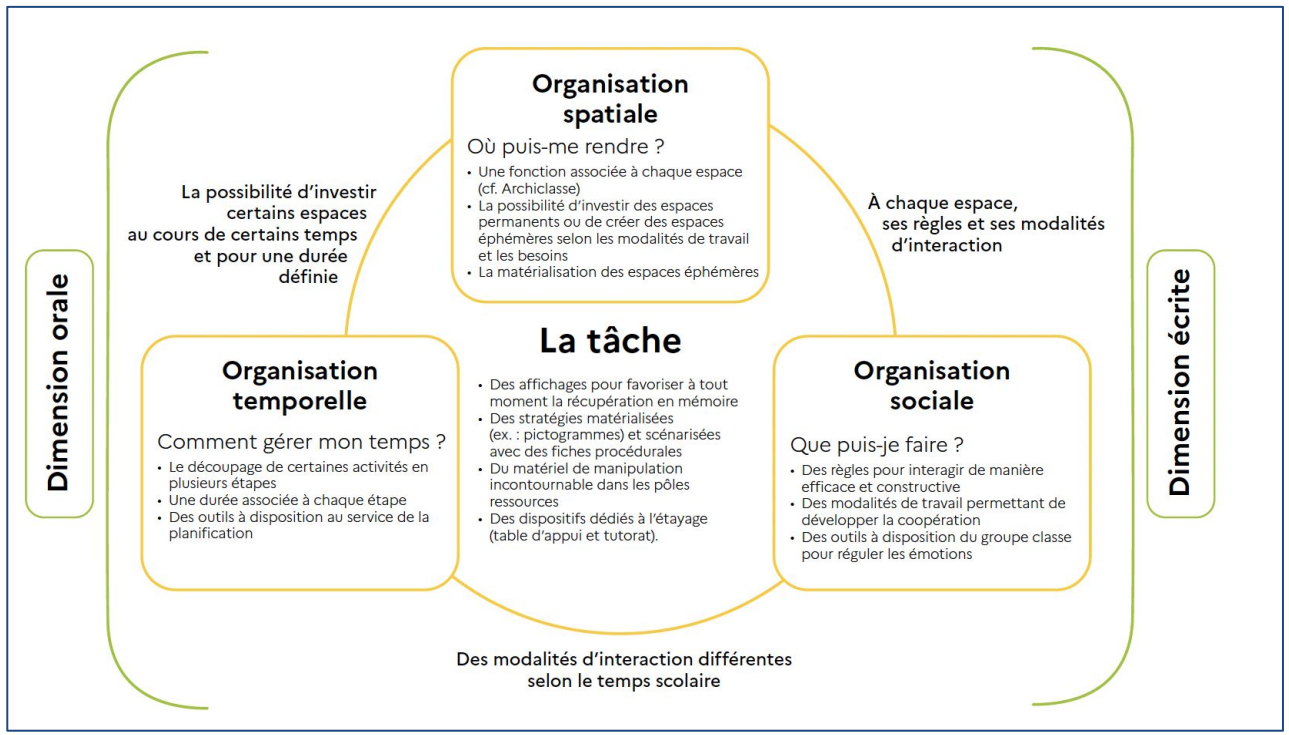
2 cadres de pensée (non opposables)

- Pédagogie différenciée contenus / structure / processus : production
- Accessibilité





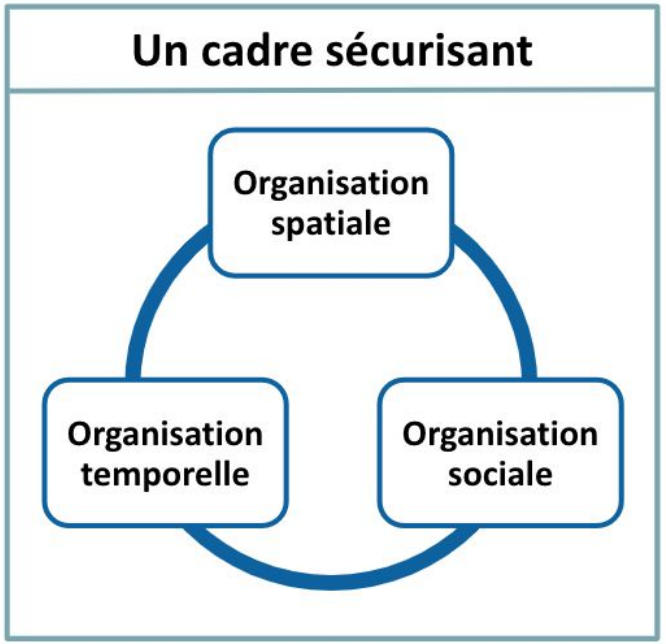




d'après Pierre Lignée

Offrir aux élèves la possibilité de s'engager

besoins pris en compte* → **disponibilité** → **engagement**



Organisation pédagogique

Proposer des organisations pédagogiques capacitantes en faisant varier

Contenu	Processus	Structure	Production
Qu'apprend l'élève ? Coeur de cible / Supports	**Comment l'élève apprend ?** Démarche Phase d'apprentissage	**Dans quel contexte socio- spatio-temporel ?**	**Que montre l'élève ?** Rendus attendus

I. Offrir Plusieurs Moyens de **Représentation**	II. Offrir Plusieurs Moyens **D'Action et D'Expression**	III. Offrir Plusieurs Moyens **D'Engagement**

Offrir
→ laisser le choix
plusieurs moyens
→ multimodalité

accéder

construire

intérioriser

Directives de la conception universelle de l'apprentissage

L'objectif de la CUA est de favoriser une **agentivité de l'apprenant** qui soit déterminée et réfléchie, ingénieuse et authentique, stratégique et axée sur l'action.

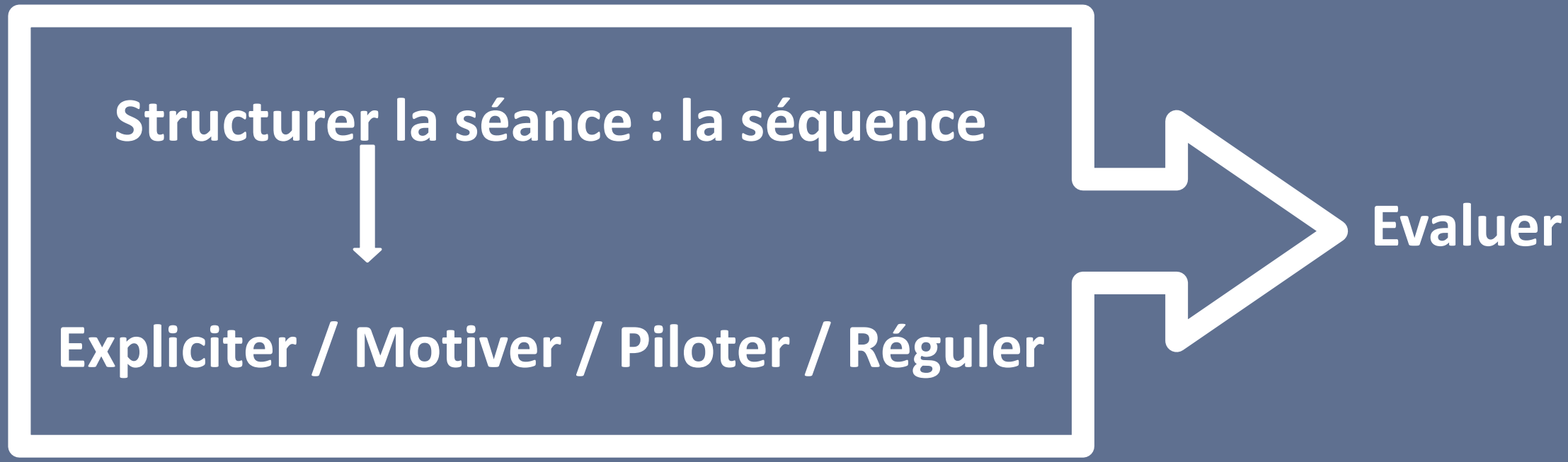
	Concevoir plusieurs modes d'engagement	Concevoir plusieurs modes de représentation	Concevoir plusieurs modes d'action et d'expression
Accès	Options de conception pour **Accueillir les intérêts et les identités** (7) • Optimiser les choix et l'autonomie (7.1) • Optimiser la pertinence, la valeur et l'authenticité (7.2) • Cultiver la joie et le jeu (7.3) • Éliminer les préjugés, les menaces et les distractions (7.4)	Options de conception pour **la perception** (1) • Prendre en charge les opportunités de personnalisation de l'affichage des informations (1.1) • Prendre en charge plusieurs façons de percevoir les informations (1.2) • Représenter une diversité de perspectives et d'identités de manière authentique (1.3)	Options de conception pour **l'interaction** (4) • Varier et honorer les différents modes de réponse, de navigation et de mouvement (4.1) • Optimiser l'accès aux matériels accessibles et aux technologies et outils d'assistance et accessibles (4.2)
Soutien	Options de conception pour **soutenir l'effort et la persévérance** (8) • Clarifier le sens et la finalité des objectifs (8.1) • Optimiser les défis et le soutien (8.2) • Favoriser la collaboration, l'interdépendance et l'apprentissage collectif (8.3) • Favoriser l'appartenance et le sentiment de communauté (8.4) • Fournir un feedback axé sur l'action (8.5)	Options de conception pour **la langue et les symboles** (2) • Clarifier le vocabulaire, les symboles et les structures linguistiques (2.1) • Prendre en charge le décodage du texte, de la notation mathématique et des symboles (2.2) • Cultiver la compréhension et le respect entre les langues et les dialectes (2.3) • Éliminer les préjugés dans l'utilisation de la langue et des symboles (2.4) • Illustrer à travers plusieurs supports (2.5)	Options de conception pour **l'expression et la communication** (5) • Utiliser plusieurs supports pour la communication (5.1) • Utiliser plusieurs outils pour la construction, la composition et la créativité (5.2) • Acquérir une aisance avec un soutien gradué à la pratique et à la performance (5.3) • Éliminer les préjugés liés aux modes d'expression et de communication (5.4)
Fonction exécutive	Options de conception pour la **capacité émotionnelle** (9) • Reconnaître les attentes, les croyances et les motivations (9.1) • Développer la conscience de soi et des autres (9.2) • Promouvoir la réflexion individuelle et collective (9.3) • Cultiver l'empathie et les pratiques réparatrices (9.4)	Options de conception pour **le développement des connaissances** (3) • Relier les connaissances antérieures aux nouveaux apprentissages (3.1) • Mettre en évidence et explorer les modèles, les caractéristiques critiques, les grandes idées et les relations (3.2) • Cultiver plusieurs façons de connaître et de donner du sens (3.3) • Maximiser le transfert et la généralisation (3.4)	Options de conception pour le **développement de la stratégie** (6) • Définir des objectifs significatifs (6.1) • Planifier et anticiper les défis (6.2) • Organiser les informations et les ressources (6.3) • Améliorer la capacité de suivi des progrès (6.4) • Remettre en question les pratiques d'exclusion (6.5)

CAST | Until learning has no limits®

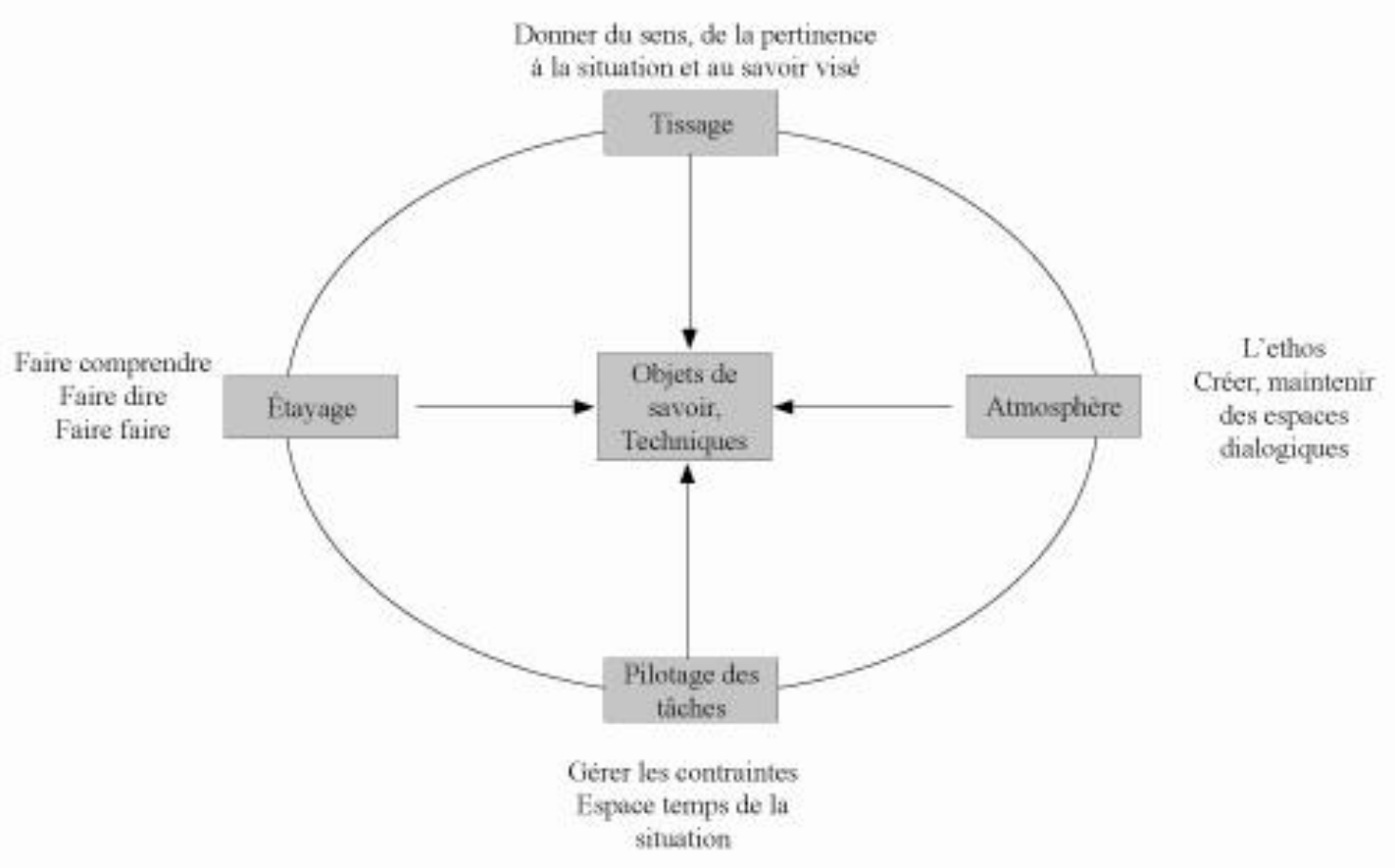
udlguidelines.cast.org © CAST, Inc. 2024
Citation suggérée : CAST (2024). Directives de la conception universelle de l'apprentissage version 3.0 [organisateur graphique]. Lynnfield, MA : Auteur.

2

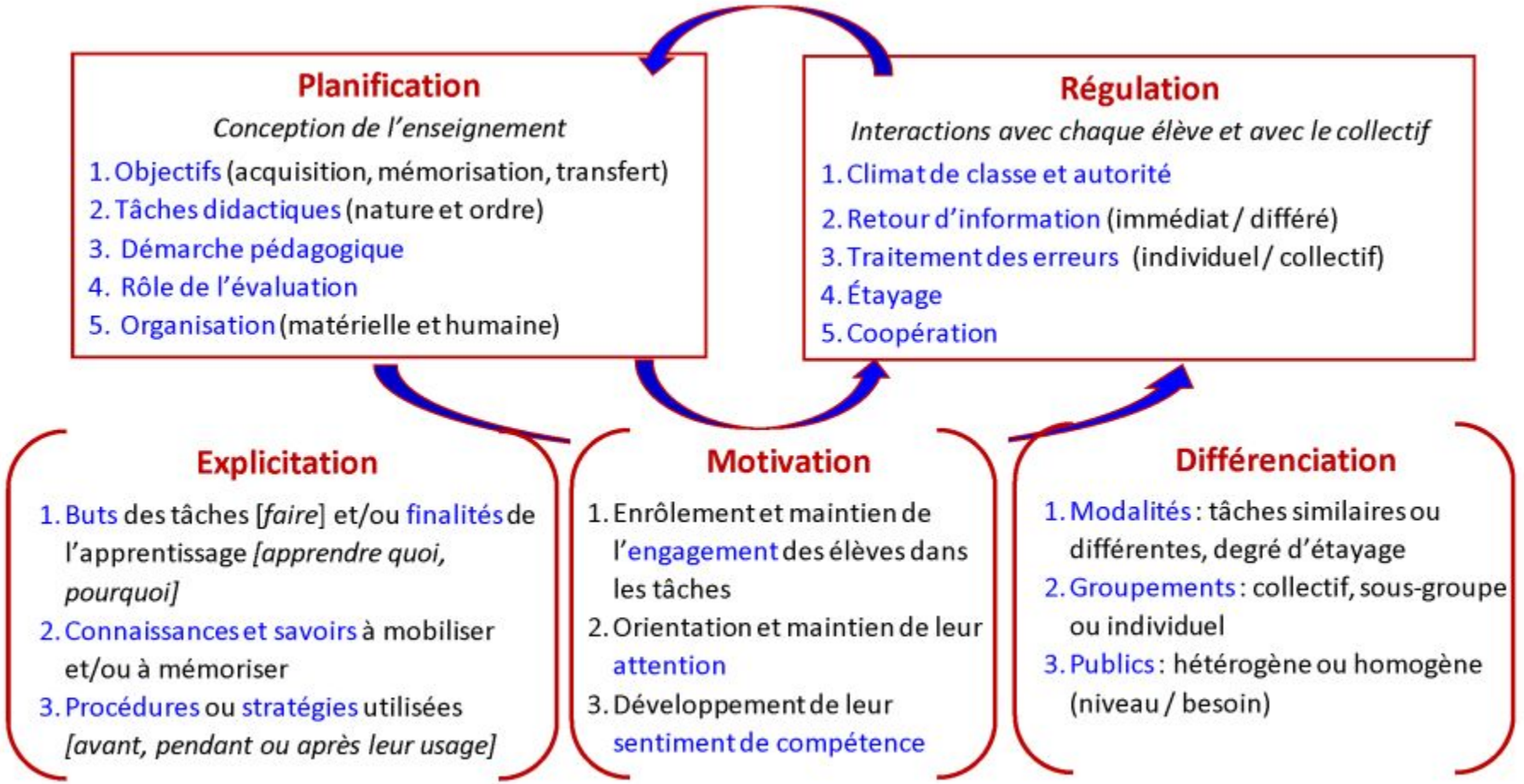
La séance


Structurer la séance : la séquence
Expliciter / Motiver / Piloter / Réguler
Evaluer

Les gestes professionnels - Dominique Bucheton



Les 5 focales d'analyse de pratique - Goigoux



Les attributs de l'évaluation

3 fonctions principales : réguler, certifier, orienter
avec des finalités pédagogique, didactique et éducative.

- **intégrée aux activités d'enseignement et d'apprentissage**, de la séance ET de la séquence
- **formelle et/ou informelle** : dialogues, d'observations, de groupes collaboratifs, de mises en commun
- **collaborative** : évaluation entre pairs, autoévaluation, co-évaluation avec l'enseignant·e.
- directement **liée aux objectifs d'apprentissage** visés et **aux critères d'évaluation**
- favorisant l'**apprentissage de compétences transversales** : autoévaluation, autorégulation, jugement critique, collaboration…

Les méthodes, outils pratiques en classe - Pistes évaluations formatives

L'auto-évaluation :
L'élève regarde son propre travail pour comprendre ce qu'il a réussi ou raté. (avec correction)

L'inter-évaluation : Les élèves évaluent le travail d'un camarade à l'aide de critères précis.

Les quiz et petits rituels :
Des questions rapides à l'oral ou sur ardoise pour vérifier une notion immédiate.

Les observations et grilles de compétences :
L'observation directe de l'élève lors d'une manipulation, d'une lecture ou d'un travail de groupe.

Feedbacks oraux: positif, correctif, métacognitif…..

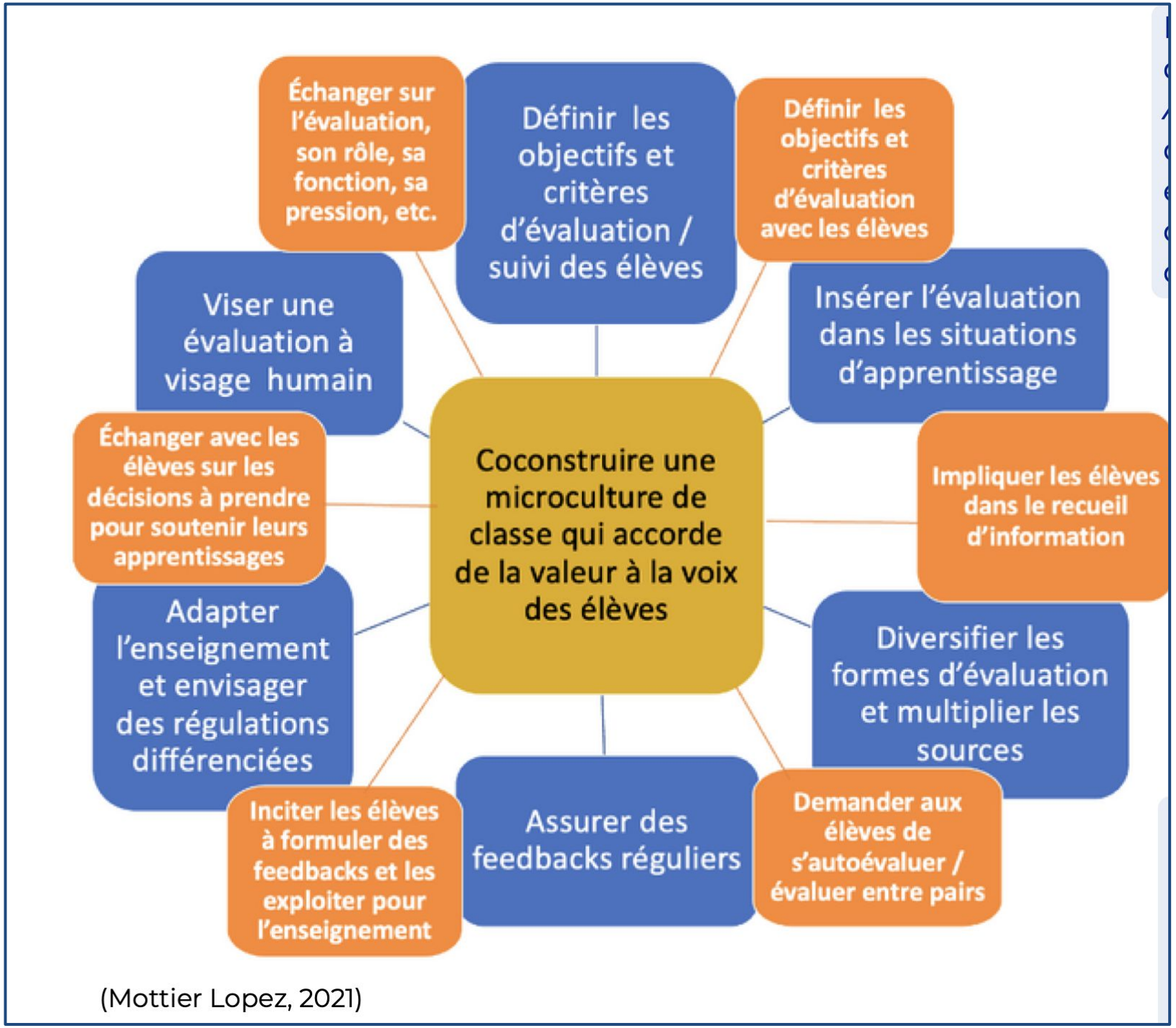
L'AfLeur

Assessment for Learning

Pétales bleus :
activités de l'enseignant·e

Pétales oranges *flexibles* :
activités des élèves visant à
les rendre partie prenante de l'ECPA à
des fins d'apprentissage
et de plus grande autonomie
et pouvoir d'agir

→ *permet de réfléchir l'évaluation lors de la préparation de séance.*



(Mottier Lopez, 2021)

Formuler des critères de réussite

Anticipation → travail préparatoire *Où je veux amener mes élèves* et *comment je le reconnaîtrai ?*	Je pars du **programme** : quels compétence, attendus à ce moment de la scolarité ?	Programmes officiels / socle commun / référentiels de compétences
	Je décompose en **ce qu'un élève doit savoir/savoir-faire**, en distinguant produit et processus.	Repères de progressivité / attendus de fin de période Concrètement, pour chaque composante identifiée, identifier : **- Critère de produit** : à quoi ressemble une réponse/production réussie ? (ex. : "le résultat de la soustraction est exact") **- Critère de processus** : quelle démarche l'élève doit-il mettre en œuvre ? (ex. : "aligner les unités et les dizaines avant de calculer") → celui qui permet le feedback le plus actionnable (*quoi refaire*, ~~*c'est faux*~~).
	Je **sélectionne** 3 à 5 critères essentiels MAXIMUM, atteignables par tous à leur niveau	**a) hiérarchiser essentiel** (non négociable)/ **secondaire.** *Sans ce critère, la compétence est-elle vraiment atteinte, ou juste imparfaitement réalisée ?* *ex :* débat (EReD, p.34) **b) déterminer le palier atteignable par la classe dans son ensemble à ce moment** de l'apprentissage, pas seulement par les meilleurs élèves.
	Je les formule par **écrit**, dans un l**angage adapté**, avec des **indicateurs concrets** et un **exemple/contre-exemple**	**Écrit** *pour que les élèves puissent s'y reporter en cours de réalisation* **Langage adapté** *: quel niveau de formulation pertinent et compréhensible par mes élèves ?* Assorti d'**indicateurs concrets et observables** concrètement **à préparer en amont**, à enrichir en activité avec les élèves
Mise à l'épreuve → la séance co-construction avec les élèves	Je vérifie que l'**activité prévue permet réellement d'observer ces critères** (sinon je change soit l'activité, soit les critères)	Les productions réelles des élèves (observées en amont ou lors d'un premier essai non guidé) ex.: soustraction (EReD, p.27) : le matériel est exploré *avant* que les critères soient figés
	Je garde cette grille **provisoire** : à ajuster au contact des productions réelles des élèves pour, si je le souhaite, la co-construire avec la classe.	

Gestes professionnels liés à la formulation du feedback

Spécificité et clarté

- Décrire précisément ce qui fonctionne / ce qui ne fonctionne pas.
  → Geste : utiliser des formulations descriptives, non évaluatives.

Pistes d'amélioration

- Toujours indiquer *comment* progresser.
  → Geste : proposer une action concrète, un prochain pas.

Formulation bienveillante

- Éviter les injonctions (« tu dois », « il faut »).
- Préférer des verbes modalisés (« il s'agirait de », « je te conseille de »).
  → Geste : **adopter une posture d'accompagnement**.

Équilibre entre positif et négatif

- Valoriser pour éviter le désengagement.
  → Geste : **alterner reconnaissance et pistes d'amélioration**.

Qualitatif plutôt que quantitatif

- Les commentaires qualitatifs sont plus efficaces qu'une note… mais peuvent blesser s'ils sont mal formulés.
  → Geste : **maîtriser l'écriture professionnelle**, éviter les formulations stigmatisantes.

Rappels

PAOA - Programmation Adaptée des Objectifs d'Apprentissage

Objectifs d'apprentissage prioritaires et raisonnables

exemple pour un élève en cycle 3

Champ disciplinaire (cycle 3)	Objectif d'apprentissage	Cycle de référence	Supports, médiations envisagées	Critères de réussite
Français Étude de la langue – constituants d'une phrase simple	**Identifier la phrase**	**Cycle 2**	**Temps collectifs grammaire :** - Atelier co-dirigé **Temps individuels :** - Fiche d'entrainement	- Entourer une phrase. - Marquer un temps d'arrêt à la fin de chaque phrase.
		Toutes disciplines : Demandes spécifiques lorsque lecture de texte		

Atelier pratique



45 mn

Par groupe de 3 ou 4 étudiants
élaborer une séquence pédagogique
mettant en oeuvre ces principes d'accessibilité

concevoir une évaluation accessible

?



L'objectif (coeur de cible) :

Les élèves doivent prouver qu'ils savent…

-

Identifier ce qui serait périphérique

-



en…

Choisir un ou plusieurs verbes d'action
en fonction de ce que l'on veut voir comme activité cognitive chez l'élève

-



- seul.e
- en binôme
- en groupe
- en collectif

- en _____ minutes
- en _____ fois
-
-

- en classe
- hors de la classe
- à la maison
-

- aidé par un adulte
→ quelle forme d'aide, modalités ?…
-



Le matériel proposé :

-
-
-

Comment l'élève peut-il rendre compte :

-
-
-



Checklist – Auto-évalulation

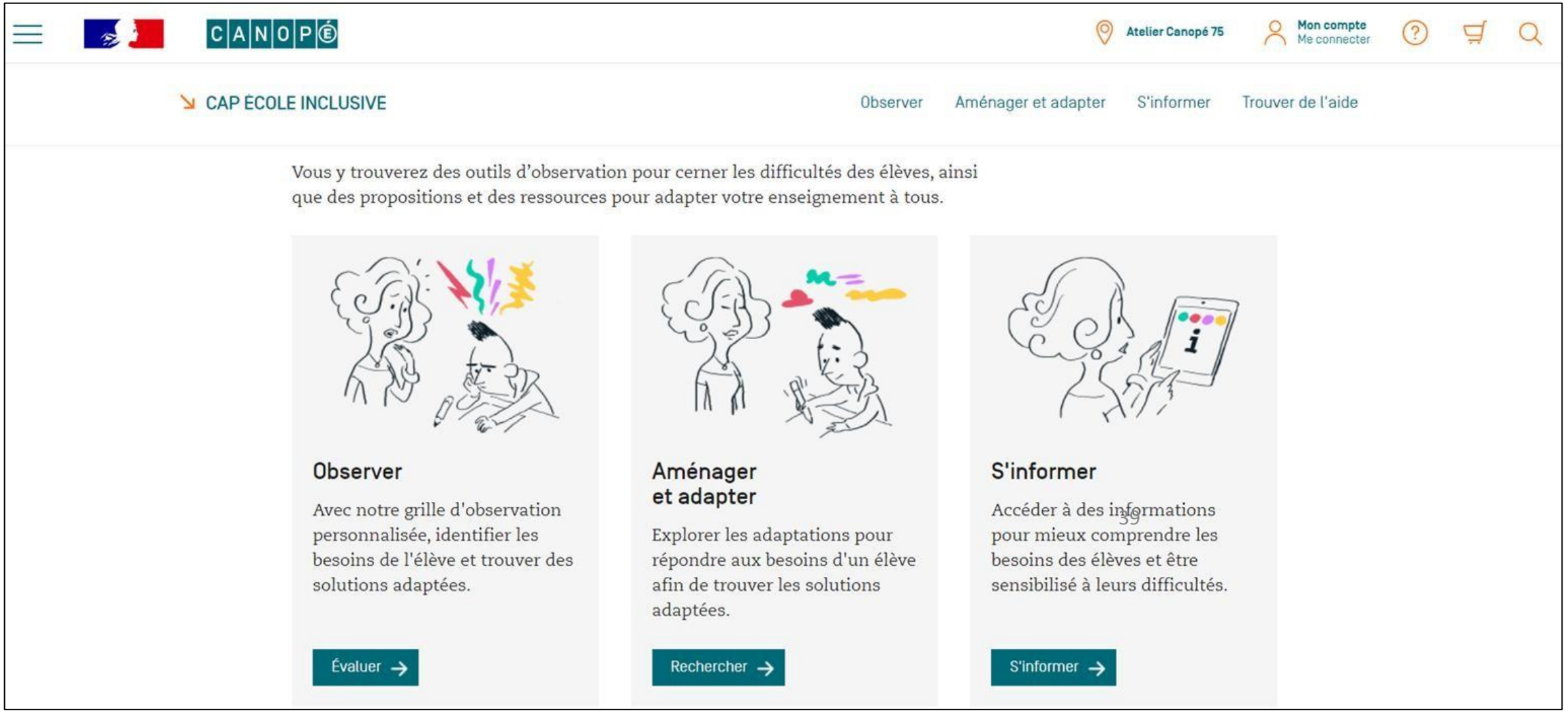
Eléments à observer	*Préciser les éléments présents*	*Compléter les éléments manquants*
Compétence cœur de cible		
Identification des compétences spécifiques en jeu		
Identification des compétences périphériques en jeu		
Activités cognitives attendues chez l'élève		
Posture.s adoptée.s par l'enseignant		
Type.s d'évaluation choisi.s		
Durée indiquée		
Matériel précisé		
La forme du support est accessible.		
Le fond du support est accessible (lexique utilisé, formulation de la consigne, compétence visée…)		

Ce que l’élève doit réussir	Ce qui peut rester implicite	Quelle aide pourrait rendre cela visible ?

Restitutions

Ressources

Cap école inclusive



https://www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive

École inclusive - Eduscol

ÉDUSCOL

Sommaire

Pages à consulter par thématique

Un outil pour tous les professionnels qui accompagnent l'élève dans sa scolarité

Apporter des réponses pédagogiques aux besoins particuliers

Accompagner la scolarisation des élèves à besoins particuliers

Garantir la continuité pédagogique

Centres éducatifs fermés (CEF) et Enseignement en milieu pénitentiaire (pour les mineurs et les majeurs)

Se former pour l'enseignement spécialisé

Mobiliser la communauté éducative autour de la thématique du handicap

Les instances de pilotage de l'école inclusive

Apporter des réponses pédagogiques aux besoins particuliers

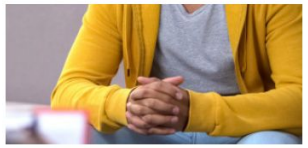
Des outils et des ressources ont été sélectionnés pour accompagner les professeurs et leur permettre d'adapter et d'aménager leur enseignement.



Enseigner à des élèves à besoins éducatifs particuliers



Enseigner à des jeunes sourds



Formation et insertion professionnelles des élèves en situation de handicap

Accompagner la scolarisation des élèves à besoins particuliers



Enseigner avec l'appui d'une unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis)



UEEA, UEMA, dispositifs intégrés



Sections d'enseignement général et professionnel adapté



Les établissements régionaux d'enseignement adapté



Enseigner en établissement médico-social

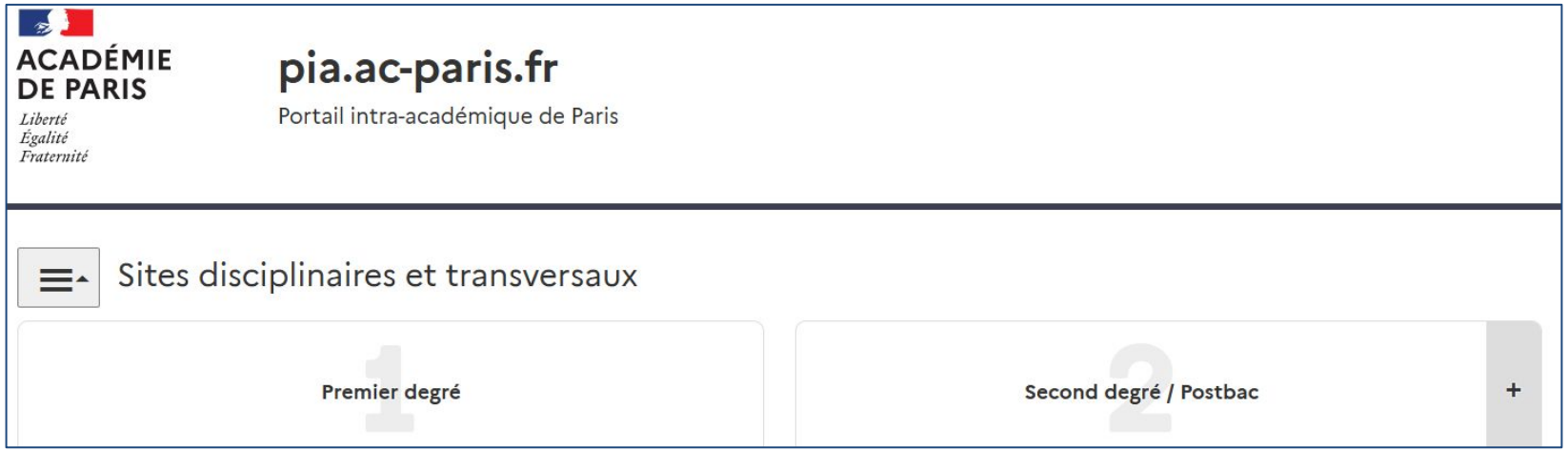


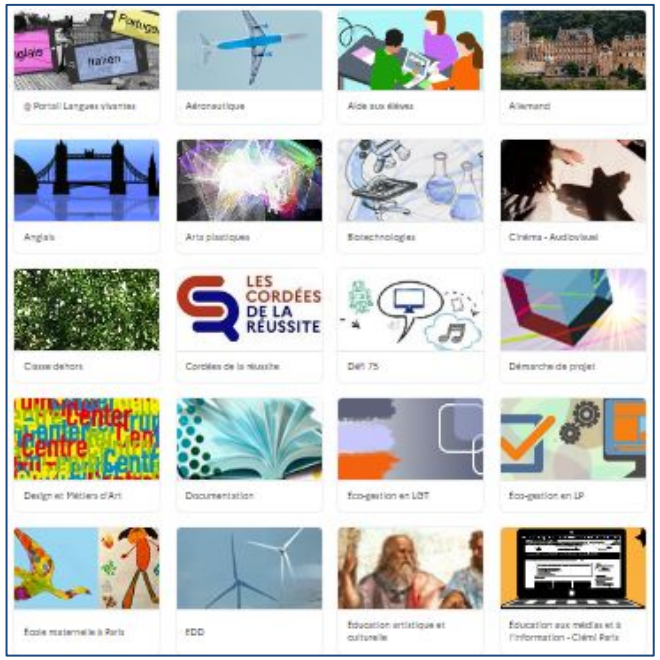
Les élèves allophones nouvellement arrivés et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

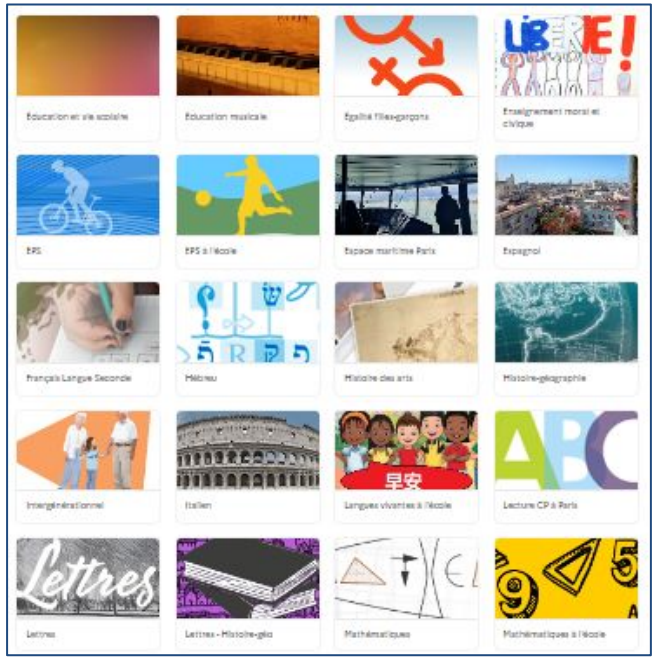
Textes de référence relatifs à l'école inclusive

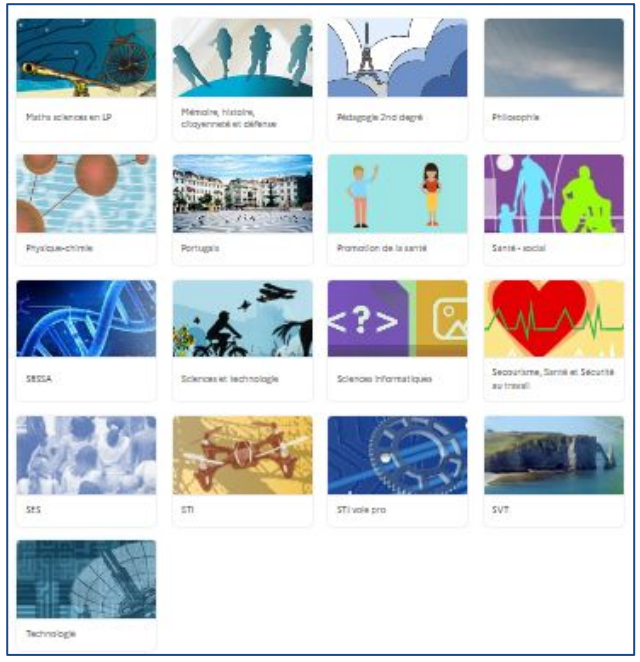
- Le droit à l'éducation pour tous les enfants est un droit fondamental
- Les projets d'école et d'établissement
- Le parcours de formation
- Code de l'éducation
- Code de l'action sociale et des familles
- Décrets
- Arrêtés
- Circulaires
- Instructions

Sites disciplinaires et transversaux - Académie de Paris

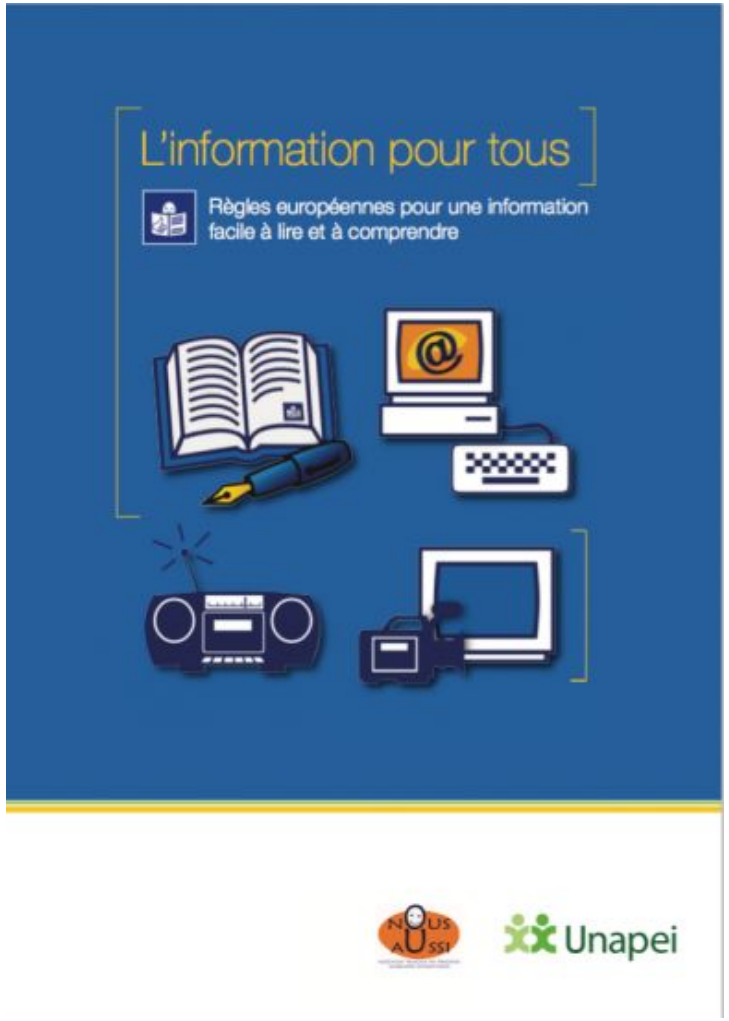








Règles européennes - Facile À Lire et à Comprendre



Mise en page 1

La méthode FALC (Facile à lire et à comprendre) | Inria

L'information pour tous : Règles européennes pour une information facile à lire et à comprendre - Unapei

Critères - Référentiel pour une rédaction de contenus alternatifs en langage simplifié

Sites pour adapter des supports pédagogiques

- Adapter des textes (segmenter des syllabes, coloriser des phonèmes…)
  [Web LireCouleur (arkaline.fr)]
- Traduire un texte en pictos [https://www.pictofacile.com/fr]
- Le cartable fantastique [https://www.cartablefantastique.fr/]
- Traduire en Langue des Signes Française (LSF)
  [Le Dico Elix - Le dictionnaire vivant en langue des signes française (LSF) (elix-lsf.fr)]
- Mettre en place la CAA (Communication Alternative Améliorée) [ARASAAC]











Sites partenaires

Informations généralistes

- Wikiversité : Mallettes pédagogiques

[Résultats de recherche pour « mallette » — Wikiversité (wikiversity.org)]

- Ressources école inclusive

[Les posters école inclusive – Ressources pour l'école inclusive]

Troubles du langage et des apprentissages

- Fédération française des dys https://www.ffdys.com/

Elèves allophones

- **CASNAV** Ressources pédagogiques
- Casnav 78 pour les enseignants du premier degré
- Boîte à outils Accueil Elèves Allophones en classe ordinaire
- Ressources Accueil Élèves allophones

Sites partenaires

Troubles du spectre de l’autisme

- Craif

- Autisme Suisse Romande
  Boîte à outils - autisme suisse romande

- Fédération Québécoise de l'autisme
  Boite à outils - Fédération québécoise de l’autisme