

# Scolarisation en Education Physique et Sportive de deux élèves de 15 ans avec des troubles cognitifs, soutenus par un dispositif inclusif

*Marie Toullec-Théry<sup>1</sup>  
Julien Gourdon-Joachim<sup>2</sup>*

## Résumé

Nous proposons, dans cet article, une étude de cas analysant la scolarisation de deux élèves de 15 ans, qui présentent des troubles cognitifs. Nous avons étudié une séquence d'apprentissage en Education physique et sportive (EPS). Les deux élèves participent à la classe « ordinaire », tout en étant soutenus par un atelier au sein d'un dispositif spécialisé, nommé Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), mené par un coordonnateur, enseignant spécialisé. L'ULIS est alors considérée comme un système didactique auxiliaire au système didactique central qu'est la classe.

Comment les deux enseignants ont-ils envisagé ce temps de scolarisation, quelles responsabilités endosse chaque professeur ? Cette articulation entre les systèmes didactiques central et auxiliaire produit-elle des apprentissages plus accessibles à ces deux élèves ?

**Mots clés:** scolarisation inclusive, unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS), éducation physique et sportive

## Introduction

En France, la loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » a introduit les trois principes de non- discrimination, d'accessibilité et de la compensation. Deux lois récentes font avancer ces principes.

L'une datant de 2013 - loi d'orientation et de programmation pour

---

<sup>1</sup> - MCF, CREN, université de Nantes et Inspé. [marie.toullec@univ-nantes.fr](mailto:marie.toullec@univ-nantes.fr)

<sup>2</sup> - Enseignant spécialisé, Loire Atlantique. [Julien.Gourdon1@ac-nantes.fr](mailto:Julien.Gourdon1@ac-nantes.fr)

la *refondation de l'école*<sup>3</sup> - qui inscrit pour la première fois le terme d'inclusion stipule que tous les enfants, sans distinction et sans condition(s) ont leur place à l'école.

L'autre, plus récente (2019) -loi pour *une école de la confiance*-, dans son chapitre IV , déclare « assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves de la maternelle au lycée et la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers.»<sup>4</sup> Cette loi a décrété la création « d'un grand service public de l'École inclusive »<sup>5</sup>

En quelques années, le terme d'inclusion a cédé la place à celui d'école inclusive puis de scolarisation et la notion de besoin éducatif particulier prend le pas sur celle de handicap. La France est donc sur la voie de la non-discrimination. Qu'en est-il alors du principe d'accessibilité et plus particulièrement d'accessibilité des apprentissages ?

Advient en effet, avec la plus grande hétérogénéité des apprentissages des élèves, un problème de pratiques professorales. Une école inclusive, telle que définie par le ministère de l'éducation nationale, scolarise désormais tous les élèves, contestant alors une éducation séparée (*via* des structures de l'enseignement spécialisé) de certains d'entre eux, en raison de leurs différences. C'est un chamboulement dans les pratiques des enseignants de classes «ordinaires», d'autant que la « prégance de l'enseignement spécialisé [...] a installé dans l'esprit des enseignants de classe ordinaire, l'idée que leur action était limitée » (Mazereau, 2014). « Prud'homme, Vienneau, Ramel, et Rousseau (2011) soulignent [ainsi] leur sentiment d'impuissance et leur désarroi devant les défis que soulève la gestion de l'hétérogénéité dans leur classe » (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013, p.136).

Pour aider les enseignants dans leur effort inclusif, des dispositifs

---

<sup>3</sup> - Le terme d'inclusion apparaît pour la première fois dans ce texte de loi, dès le premier article du code de l'Éducation. Tous les enfants, sans distinction et sans condition(s) ont leur place à l'école.

<sup>4</sup> - <https://eduscol.education.fr/cid142655/pour-une-ecole-inclusive.html>.

<sup>5</sup> - <https://www.education.gouv.fr/cid143616/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance.html>

inclusifs (ULIS) ont été créés depuis la circulaire n° 2015-129,<sup>6</sup> pilotés par des enseignants spécialisés, nommés coordonnateurs. Ils sont définis comme des « spécialiste[s] de l'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap, donc de l'adaptation des situations d'apprentissage aux situations de handicap » (*Ibid.*). Cette circulaire fixe ainsi les deux missions de l'enseignant-coordonnateur :

« Sa première mission est [...] une mission d'enseignement visant à proposer aux élèves en situation de handicap, quand ils en ont besoin, les situations d'apprentissage que requiert leur handicap ».

Sa seconde mission est celle de ressource : « s'il n'a pas prioritairement vocation à apporter un soutien professionnel aux enseignants non spécialisés, il est cependant, dans l'établissement, une personne-ressource indispensable, en particulier pour les enseignants des classes où sont scolarisés les élèves bénéficiant de l'Ulis, afin de les aider à mettre en place les aménagements et adaptations nécessaires»(*Ibid.*).

Nous allons, dans cet article, produire une étude de cas, dans un collège (élèves de 11 à 15 ans). Deux enseignants, l'un professeur en Education Physique et Sportive (EPS) et l'autre coordonnateur de l'ULIS, envisagent ensemble de scolariser deux élèves présentant des troubles cognitifs, au sein d'une séquence en EPS.

La question à laquelle nous voulons répondre est la suivante : A quelles conditions un double système didactique (auxiliaire - l'Ulis- et central - la classe d'EPS-) garantit-il une plus grande accessibilité des apprentissages pour des élèves soutenus par un dispositif ULIS ?

Nous émettons deux hypothèses

H1 : L'aménagement de temps spécifiques au sein de l'ULIS pourrait soutenir les élèves dans leurs apprentissages en classe.

H2 : Le coordonnateur aurait nécessité d'une posture d'observateur des élèves dans le système central pour ajuster les besoins dans le

---

<sup>6</sup> - du 21 août 2015

système auxiliaire.

H3 : Le fait de travailler à deux à la scolarisation d'élèves en situation de handicap en classe ordinaire concourrait à la cohérence des apprentissages.

## 1. Quelques éléments de revue de littérature

### *L'articulation des temps didactiques*

Scolariser dans une classe ordinaire des élèves avec de grandes difficultés d'apprentissage (ici générées par des troubles cognitifs) pose un certain nombre d'obstacles, d'autant plus quand ils n'y sont scolarisés que pour certains enseignements. Déceler les enjeux du jeu didactique (ce qui est à apprendre) et y accéder sont en effet chose peu aisée pour eux. Les objets d'apprentissage en classe étant souvent hors de leur portée, ils se retrouvent alors vite « *hors-jeu* » (Desmonts, Perraud, et Toullec-Théry, 2014 ; Toullec-Théry & Kahn, 2017).

Les façons de concevoir usuellement l'aide sont aussi à interroger. Régulièrement, quand un enseignant s'aperçoit en fin de séance que des élèves n'ont pas bénéficié du temps collectif d'apprentissage et qu'un certain nombre de difficultés n'est pas résolu, alors il pense l'aide par remédiation, c'est à dire *a posteriori*. Les temps d'apprentissage sont donc désynchronisés en deux systèmes, le système didactique principal (SDP) et le système didactique auxiliaire (SDA) (Chevallard, 2010). La présence d'un dispositif ULIS pourrait accentuer ce phénomène, la classe représentant le SDP et le dispositif, un système auxiliaire d'aide, le SDA. Le risque est alors que la focale du SDA ne soit pas portée sur les *objets idoines* du milieu du SDP, c'est-à-dire les savoirs travaillés en classe (Toullec-Théry & Marlot, 2013) et disqualifie les élèves les moins avancés. Dans ce cas, « le temps didactique [de l'aide] court toujours derrière celui de la classe ordinaire et ne le rattrape, de fait, jamais » (Leutenegger, 2000, p. 243). Si l'action par remédiation présente des inconvénients, alors une solution pourrait être d'anticiper les savoirs du SDP dans le SDA pour « faire en sorte que le problème commence à exister pour les élèves du SDA » (Assude et al., 2016).

Nous étudierons de quelle manière les deux enseignants ont envisagé leurs articulations.

### ***La nature et la qualité des situations***

Si l'agencement des temps didactiques est crucial pour que les élèves puissent progresser dans leurs apprentissages, il n'en reste pas moins qu'il est insuffisant. La nature et la qualité des situations d'enseignement-apprentissage sont déterminantes. Une scolarisation inclusive d'élèves en situation de handicap concourt-elle en effet à des apprentissages ou s'agit-il seulement de faire réussir ces élèves, en leur confiant des tâches faciles? A la suite de Butlen, Peltier-Barbier & Pézard (2002), nous soulignons une double contradiction de cette école inclusive : « une première contradiction entre une logique d'apprentissage et de socialisation, une seconde contradiction entre une logique d'apprentissage et une logique de réussite immédiate » (Toullec-Théry, 2009, p. 122). Ainsi plus les élèves présentent de difficultés d'apprentissage, plus les tâches sont ciblées au détriment des contenus (Bautier et Rochex, 2004). Ces tâches sont, de surcroît, souvent segmentées en micro tâches « qui ne semblent avoir d'autre finalité qu'une réussite à court terme, quasi instantanée (Martin et Mary, 2010) ». Trois questions plus spécifiques émergent alors. Le fait de travailler à deux à la scolarisation d'élèves en situation de handicap en classe ordinaire :

- entraînerait-il alors l'abandon de cette fragmentation extrême des tâches qui fait perdre de vue à l'élève le but de son action et redonnerait-il du « sens au jeu d'apprentissage » (Sensevy, 2011)?
- réduirait-il l'éclatement des temps de l'aide et contribuerait à remettre l'élève en mouvement, dans un *continuum* d'expériences» (Toullec-Théry & Marlot, 2013, p.51) ?
- Dans cette situation d'enseignement-apprentissage, en quoi alors les deux enseignants de notre étude concourent-ils à une cohérence des apprentissages ?

## 2. Cadre théorique et méthodologique

### Une entrée théorique fondée en didactique

Notre entrée théorique est résolument didactique et nous considérons les difficultés d'apprentissage comme « la résultante de la rencontre de l'élève et du système didactique au sein duquel celui-ci est plongé pour apprendre (Martin & Mary, 2010, p.230).

Dans le cadre didactique de la théorie de l'action conjointe (TACD, Sensevy, 2007, 2011) qui est le nôtre, toute situation d'apprentissage est vue comme un jeu didactique où il s'agit, pour le professeur, de faire apprendre à des élèves, des savoirs qu'il a organisés chronologiquement dans le temps. On peut associer le maître à un chronomaître : son travail consiste à faire avancer les savoirs sur l'axe du temps, dans une durée impartie. Pour ce faire, il dira certaines choses (expression) et en taira d'autres (réticence) ; mais s'il dit tout, il n'y a rien à apprendre et s'il ne dit rien, il n'y a rien à apprendre non plus. Toute l'ingéniosité pratique de l'enseignant réside à dévoluer la responsabilité de la situation aux élèves : les élèves pour apprendre doivent être en mesure d'agir de leur propre mouvement. Il ne leur suffit pas d'imiter ou d'écouter l'enseignant pour apprendre. L'enseignant va donc envisager une situation dont la distance aux élèves en termes de savoir est ni trop près ni trop loin. Pour apprendre, il faut du « déjà-là » (le contrat didactique) et du nouveau (le milieu vu comme un obstacle à franchir) et un équilibre entre contrat et milieu.

C'est sur cette double dialectique contrat/milieu ; réticence/expression que se fondent nos analyses de situation effective d'enseignement-apprentissage.

Comment alors deux enseignants vont-ils opérer, dans la séquence d'apprentissage, pour faire progresser les élèves dans ce double système didactique que sont la classe et l'ULIS, avec quel partage des savoirs ?

### Cadre méthodologique de l'étude

Notre approche est qualitative et s'opère par études de cas

(Passeron & Revel, 2005). C'est une méthodologie d'enquête que nous menons avec les enseignants, *via* une démarche coopérative. Nous nous appuyons sur des observations de terrain, analysées à un grain fin, mais aussi sur des temps d'entretien et de réunions coopératives avec les enseignants. A partir d'un problème de pratiques, déterminé collectivement, nous tentons ensemble de le résoudre et d'apporter des réponses inédites. Il y a donc une visée transformative des pratiques.

Pour cette étude de cas, nous avons recueilli plusieurs types de données : les séances ont été filmées, les entretiens avec les deux élèves soutenus par l'ULIS et les réunions coopératives enseignants-chercheur, enregistrés. Toutes ces traces des traces ont servi dans notre analyse. Une des particularités est que le chercheur est aussi l'enseignant-coordonnateur de l'ULIS.

Les séances sont filmées dans deux contextes, celui de la classe (et tous les élèves –dont les 2 élèves soutenus par l'ULIS- sont présents lors des 7 séances) ; celui de l'ULIS (concernant strictement les deux élèves soutenus par l'ULIS et deux ateliers ont été filmés).

### **Le contexte de l'étude de cas**

Les élèves qui participent à la séquence en EPS sont 26, avec les 2 élèves soutenus par le dispositif ULIS (Nathanaël et Matthieu). Ils ont 15 ans et sont en classe de 3<sup>ème</sup> de collège (dernière année de collège).

L'objectif de la séance est le suivant : Par groupes de 2 à 5 élèves, réaliser des enchaînements d'actions de 1'30'' à 3', sur une musique, avec un thème précis et identifiable, dans le but de communiquer un message et / ou de provoquer des émotions chez les spectateurs.

Les deux enseignants déploient plusieurs manières de faire :

- 7 séances en EPS, auxquelles les deux enseignants (celui d'EPS et l'enseignant-coordonnateur de l'ULIS) participent ; ils coenseignent.
- Deux ateliers *fitness* menés par l'enseignant-coordonnateur,

dans l'espace du dispositif ULIS.

### ***Une phase d'observation opérée par l'enseignant-coordonnateur***

La première séance avec tous les élèves est déterminante dans le projet de coenseignement. Les deux enseignants décident en effet que l'enseignant-coordonnateur va d'abord observer les élèves soutenus par l'ULIS et que la séance sera menée par le professeur d'EPS. L'enseignant-coordonnateur repère ainsi et note des obstacles que rencontrent Nathanaël et Mathieu. Lors de la rencontre des deux enseignants après cette séance, ces obstacles sont discutés et approfondis par le visionnage qu'ils font tous deux de la vidéo de la séance. Ils retiennent principalement que, lors des enchaînements dansés, Nathanaël et Matthieu :

- ne se rappellent pas du mouvement qui suit celui qu'ils sont en train d'effectuer ;
- n'anticipent pas le mouvement suivant ;
- prennent un temps pour reprendre le mouvement juste, en observant les autres ;
- adaptent difficilement leurs gestes au tempo.

### ***Une nouvelle proposition d'action, l'atelier fitness***

Les deux enseignants conviennent alors que l'enseignant-coordonnateur mènera avec Nathanaël et Matthieu, un atelier qu'ils nomment atelier *fitness*, au sein du dispositif ULIS. Il a pour objectif que les deux élèves stabilisent un enchaînement de quatre phrases dansées dans lesquelles ils se sentent à l'aise et qu'ils s'entraînent à le reproduire. Le support musical a été choisi par l'enseignant d'EPS. L'enseignant-coordonnateur se documente de plusieurs manières sur les obstacles que rencontrent les deux élèves :

- il filme chaque enchaînement (une fois que les deux élèves se sont entraînés à plusieurs reprises),

- Il s’entretient avec les deux élèves,
- ils visionnent le film ensemble. Nathanaël évoque alors ses difficultés à se rappeler des mouvements à enchaîner, à débiter ses mouvements au bon moment, à savoir exactement combien de temps effectuer les mouvements.

Fort de ces éléments recueillis, l’enseignant-coordonnateur met alors en place des aménagements, des ajustements pour soutenir les deux élèves dans leur enchaînement:

- Il met alors en place une « routine » de communication verbale: « prêt ? » pour le démarrage de l’action.
- il fait, à l’écoute de la musique, scander le rythme en frappant dans les mains, en comptant, en plaçant des temps forts sur les temps 1 et 4.

**La création d’un outil d’accessibilité**

Pour le second atelier *fitness*, l’enseignant-coordonnateur a préparé une « frise-repère ». Avec des captures d’écran du film, il a isolé des instantanés où Nathanaël réalise des mouvements d’un enchaînement « réussi ». Un smiley jaune remplace son visage. Deux systèmes symboliques, de codage spatial et rythmique, marquant des repères pour les déplacements à effectuer (points, flèches) et des repères pour tenir le rythme en comptant (écriture chiffrée de 1 à 8 pour chaque phrase).

|                        |                        |                        |                        |                        |
|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 |
|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|

**Document 4 :** *Frise-repère de l’atelier fitness*

Nathanaël et Mathieu ont la possibilité de consulter la « frise-repère » avant ou pendant l'enchaînement ou encore en écoutant seulement la musique et en imaginant mentalement les phrases dansées. Cette « frise-repère » prend le statut de document de référence et facilite les échanges entre les deux élèves, lors de l'entraînement, mais des obstacles demeurent encore. Ainsi le smiley, qui n'a d'autres fonctions que de masquer un visage, parasite parfois la lecture de l'image, tout comme, à l'arrière-plan, des éléments de la salle de classe. Les images s'avèrent trop petites pour être identifiées par les danseurs, lorsqu'ils sont en mouvement. L'enseignant-coordonnateur modifie alors cette « frise-repère » pour l'améliorer (agrandissement des photos, suppression du smiley et du décor).

### ***Une internalisation de l'atelier dans la séance collective d'EPS***

Nathanaël et Matthieu ont bénéficié des deux ateliers *fitness* au sein de l'ULIS, les enchaînements sont plus fluides et grandement stabilisés. Les deux enseignants décident donc d'internaliser l'atelier *fitness* et la « frise-repère » est introduite en classe. Deux autres élèves de 3<sup>ème</sup> qui rencontrent aussi des obstacles à danser y participent alors pour s'entraîner. Quatre élèves fréquentent désormais l'atelier.

### ***Une transformation de la structuration de la séance d'EPS***

Cet atelier *fitness* internalisé dure 15 minutes. Le professeur d'EPS estime qu'il est trop long. Le temps didactique principal (où il s'agit, en groupe, de créer une chorégraphie) avance et les 4 élèves qui fréquentent l'atelier *fitness* en sont en partie dissociés : ils disposent alors de moins de temps que les autres pour créer la chorégraphie. Il existe donc une concurrence entre le *système didactique central* de la classe et celui *auxiliaire* de l'atelier. L'enseignant d'EPS, au cours d'une réunion, fait une suggestion qui modifie la nature de cet atelier. Alors qu'il était destiné à des élèves avec des difficultés à danser, l'enseignant d'EPS propose que chaque élève y participe sur un temps qui n'excédera pas 7 minutes. Il a en effet observé que, visualiser mentalement les phrases à danser, debout, en effectuant des mouvements « minimalistes » est une aide efficace. Il considère alors qu'un tel atelier peut améliorer les productions de tout élève et que cette manière de faire pourrait se diffuser à beaucoup d'autres objets

d'apprentissage dans ses séquences. Il décide donc de modifier à l'avenir ses manières de faire.

## Discussion et conclusion

La description des manières de faire de ces deux enseignants montre que le double système didactique (auxiliaire – l'Ulis- et central – la classe d'EPS-) qu'ils ont envisagé a garanti une accessibilité des apprentissages pour les deux élèves soutenus par le dispositif ULIS. Cette expérience a même dépassé leur ambition de départ, puisque l'atelier *fitness*, après son internalisation, s'adresse finalement indifféremment à tous. Cet atelier est plus qu'un « objet migrant » (Tambone, 2014), issu du système auxiliaire et importé par les élèves dans le système principal, il donne forme en effet à une relation épistémique. Dans cette étude de cas, la scolarisation inclusive des deux élèves en situation de handicap concourt donc à leur redonner du pouvoir d'agir. Il ne s'est en effet pas seulement s'agi de les faire réussir en leur confiant des tâches facilitées, mais d'accéder aux mêmes apprentissages que les autres. La combinaison entre les observations de l'enseignant-coordonnateur, le visionnage du film de la séance par les deux enseignants, mais aussi de celui de l'atelier avec les élèves soutenus par l'ULIS a été déterminante.

*Un premier temps en classe, au plus près de la situations « ordinaire »*

- Ces premières observations ont permis de déceler les obstacles rencontrés dans la situation collective et ainsi d'affiner les besoins des deux élèves dans cette situation, pour qu'ils soient ensuite en mesure d'assumer une production réussie et stabilisée d'un enchaînement de mouvements.

*Un second temps d'un atelier désolidarisé, dans un temps didactique auxiliaire, spécifique aux deux élèves de l'ULIS*

La décision de mettre en œuvre un atelier *fitness* au sein de l'ULIS a été déterminante. Il a contribué à remettre l'élève en mouvement, dans un *continuum* d'expériences » (Toullec-Théry & Marlot, 2013, p.51) où les élèves ont pu exprimer par le geste et la parole ce qu'ils

savaient faire (les éléments de *déjà-là*, de *contrat didactique*), mais aussi ont rencontré des obstacles (les éléments-problème *du milieu*) qui ont nécessité l'aménagement et le réaménagement du *milieu* de l'étude. L'enseignant-coordonnateur a alors produit, avec les deux élèves un outil « la frise- repère » qui a réinstauré un rapport aux savoirs : Les élèves ont étudié ce qu'ils font, ont parlé de ce qu'ils ont fait, se sont remémoré leurs actions, ont anticipé sur leurs actions à venir. L'enseignant-coordonnateur a changé de rôle : il n'est pas celui qui a besoin de tout dire (expression), il peut rester réticent. C'est la frise-repère qui montre et soutient ainsi l'enchaînement de mouvements.

Cette étude de cas est donc emblématique de cette double dialectique contrat-milieu, expression-réticence. L'outil est devenu un instrument, tourné vers le « cognitif », vers les apprentissages et les manières d'y accéder. « L'élève aborde le problème avec des connaissances déjà là [qui déterminent le contrat didactique]. La relation entre ce connu et ce problème [dont la structure symbolique progressivement constituée forme le milieu] doivent permettre le travail du problème » (DPE, 2019, p. 667).

*Un troisième temps de retour en classe : la frise repère fait preuve pour l'enseignant d'EPS de son potentiel de progrès pour des élèves avec des difficultés.*

Cette frise-repère a montré à l'enseignant d'EPS ce que les pratiques de l'enseignant-coordonnateur ont produit du point de vue des apprentissages des élèves. Cet instrument sémiotique est ainsi devenu très vite un instrument de pilotage et de cohérence des apprentissages. Les progrès des élèves qu'elle a suscités fait que l'atelier s'internalise, qu'il va s'adresser à tous et qu'il va de plus durablement modifier les pratiques à venir de l'enseignant d'EPS.

Cette « frise-repère », en tant que double instrument sémiotique (pour les élèves, mais aussi pour les enseignants) rompt avec la fragmentation des tâches externalisées. En effet, initialement, ces tâches correspondaient pour certains en un atelier d'entraînement et pour les autres à un travail de création d'une chorégraphie. Le risque était alors de faire perdre de vue aux deux élèves soutenus par l'ULIS

le but de leur action. La réinternalisation et le fait que l'atelier devienne une institution pour chacun, atteste que l'enjeu réside dans la création d'une chorégraphie et que l'atelier est un moyen pour y contribuer (et non une fin).

Nous validons donc nos trois hypothèses :

L'aménagement d'un temps spécifique au sein de l'ULIS soutient les élèves dans leurs apprentissages en classe.

Le coordonnateur a nécessité d'une posture d'observateur des élèves dans le système central (la classe) pour ajuster les besoins dans le système auxiliaire (l'atelier en ULIS).

Le fait de travailler à deux, à la scolarisation d'élèves en situation de handicap en classe ordinaire concourt à la cohérence des apprentissages, lorsque les deux enseignants coenseignent ou trouvent des moyens (comme la vidéo) pour se montrer en action. Un travail conjoint entre un enseignant d'EPS et un coordonnateur occasionne une plus grande *vigilance didactique* (Massetot, Butlen & Charles-Pézar, 2012) et permet, dans *le système didactique central*, une accessibilité renouvelée des situations d'apprentissage.

## Bibliographie

- 1- Assude, T, Millon-Fauré, K., Koudogbo, J., Morin, M.-P., Tambone, J., & Theis, L. (2016). Du rapport entre temps didactique et temps praxéologique dans des dispositifs d'aide associés à une classe. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 36(2), 197–230
- 2- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas signification partagée. *Raison éducatives*, 8, 197-220.
- 3- Butlen, D., Peltier-Barbier, M.-L., & Pézar, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence. *Revue française de pédagogie*, 140, 41–52.
- 4- Chevallard, Y. (2010). *Le sujet apprenant entre espace et dispositif. Commentaires depuis la théorie anthropologique du didactique*. Texte d'une intervention le 9 septembre 2010 aux

journées du LISEC tenues à Gérardmer. En ligne : [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Commentaires\\_depuis\\_la\\_TAD\\_YC\\_.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Commentaires_depuis_la_TAD_YC_.pdf)

- 5- Curchod-Ruedi, D. Ramel, S. Bonvin, P. Albanese, O. & Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *Alter, European Journal of Disability research*, 7, 135-147.
- 6- Desmonts, M.-B. Perraud, C. & Toullec-Théry, M. (2014). Gestion des hors-jeux et pratiques effectives de deux enseignantes spécialisées. *La Nouvelle Revue de la Scolarisation et de l'adaptation*, 65, 127-140.
- 7- Collectif Didactique Pour Enseigner. (2019). *Didactique pour enseigner*. Rennes : PUR.
- 8- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20, 2, 209-250.
- 9- Martin, V. & Mary, C. (2010). Particularités de l'enseignement des mathématiques à des élèves en difficulté en classes régulières ou spéciales. Actes du colloque du groupe des didacticiens des mathématiques du Québec. L'enseignement de mathématiques dans et à travers des contextes particuliers : quels supports didactiques privilégier ? Université de Moncton, NB (p. 229-240).
- 10- Mazereau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies, *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 65, 21-30.
- 11- Masselot P., Butlen D., Charles-Pézarid M. (2012) Deux dimensions de l'activité du professeur des écoles exerçant dans des classes de milieux défavorisés : installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique. In Dorier J.-L., Coutat S. (Eds.) *Enseignement des mathématiques et contrat social : enjeux et défis pour le 21<sup>ème</sup> siècle* – Actes du colloque EMF2012 (GT2, pp.362–370). <http://www.emf2012.unige.ch/index.php/actes-emf-2012>
- 12- Passeron, J.-C. & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : eds EHESS.
- 13- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur.

*Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes : PUR.

14- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir.* Bruxelles : De Boeck.

15- Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les sciences de l'Éducation - Pour l'ère nouvelle*, 47(2), 51–71.

16- Toullec-Théry, M. & Kahn, S. (2017). Analyse d'une production d'un élève de 3<sup>e</sup> année du primaire : essai de compréhension de ses réponses atypiques. Dans P. Tremblay, &

S. Kahn (Eds.), *Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux* (pp. 100- 115). Québec : CRIRES,

Université de Laval.

[http://lel.crires.ulaval.ca/public/tremblay\\_kahn\\_2017.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/tremblay_kahn_2017.pdf).

17- Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 182, 41-53.

18- Toullec-Théry, M. (2009). Une étude des discours et des actions d'aide de six professeurs des écoles auprès d'élèves « peu performants » en mathématiques. *Recherches en Éducation*, 6, 109-124.