

Scolariser en classe régulière un élève « en grand décalage »

Quelle articulation de l'activité de soutien à l'activité de la classe régulière ?

Caroline Chanier et Coralie Delorme

Résumé

Cet article questionne la scolarisation en classe régulière d'élèves « en grand décalage » dans les savoirs disciplinaires, sous l'angle des modalités de soutien en enseignement spécialisé permettant de concilier accès aux apprentissages et sentiment d'appartenance à la classe. Une étude qualitative, impliquant des captations vidéos et des entretiens, décrit les pratiques conjointes d'une dyade enseignante. Nous décrivons l'activité de la classe et celle de soutien à l'élève, à deux temps distincts, et analysons le degré d'articulation pédagogique et didactique mis en œuvre

Zusammenfassung

Dieser Artikel befasst sich mit der Schulung von Lernenden in Regelklassen, die einen grossen Lernrückstand haben. Beleuchtet werden sonderpädagogische Unterstützungsmassnahmen, die den Zugang zum Lernstoff ermöglichen und gleichzeitig das Zugehörigkeitsgefühl zur Klasse stärken. Eine qualitative Studie, die Videoaufnahmen und Interviews umfasst, beschreibt die gemeinsamen Vorgehensweisen von zwei Lehrpersonen. Wir beschreiben die Aktivitäten der Klasse und die Unterstützungsmassnahmen für eine Schülerin in zwei unterschiedlichen Phasen und analysieren, wie eng diese pädagogisch und didaktisch miteinander verknüpft sind.

Keywords: besoins éducatifs particuliers, classe hétérogène, coenseignement, conduite de la classe, inclusion, intégration scolaire, pédagogie différenciée / besonderer Bildungsbedarf, differenzierter Unterricht, heterogene Klasse, Inklusion, Klassenführung, schulische Integration, Teamteaching

DOI: <https://doi.org/10.57161/r2026-03-02>

Revue suisse de pédagogie spécialisée, Vol. 16, 03/2026



Introduction

Depuis l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (A-CDPS, 2007), qui se positionne en faveur de mesures scolaires dites inclusives, de nombreux élèves, autrefois scolarisés dans la filière spécialisée, fréquentent désormais les classes régulières. Considérant que chaque élève doit pouvoir déployer son plein potentiel, les ambitions inclusives visent l'accessibilité de toutes et tous aux savoirs et à la participation sociale. Pourtant, certaines et certains de ces élèves sont en grand décalage dans l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales, ce qui questionne la possibilité qu'elles et ils apprennent parmi et avec leurs camarades du même âge et du même degré. Parmi les mesures proposées, l'intervention d'une enseignante spécialisée ou d'un enseignant spécialisé (ES) vise à soutenir les apprentissages de ces élèves. Or, de nombreux travaux montrent que la manière dont le soutien est mis en œuvre impacte différemment les apprentissages : une individualisation systématique des apprentissages peut aboutir à une désarticulation didactique (Tambone, 2014) et/ou pédagogique (Pelgrims, 2011) entre l'activité de la classe et l'activité de soutien, comme péjorer le sentiment de compétence et d'appartenance de ces élèves au collectif. Inclure un élève ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) importants, ce n'est pas simplement lui faire une place physique dans la classe ou lui donner un travail différent pendant que les autres avancent dans le programme d'étude. L'enjeu est double : par les conditions d'enseignement-apprentissage mises en place, c'est lui permettre d'accéder à des savoirs désignés tout en jouant son rôle social d'élève intégré à un collectif-classe (Pelgrims, 2011, 2016). Pour relever ce défi, une collaboration de type coenseignement entre l'ES et une enseignante régulière ou

un enseignant régulier (ER) (Cook & Friend, 1995) serait à même de différencier l’enseignement tout en préservant une articulation entre les différentes activités déployées (Pelgrims et al., 2026). Cette articulation se joue sur deux niveaux interconnectés : didactique et pédagogique (voir Tableau 1).

Tableau 1 : L’articulation didactique et pédagogique de l’activité de soutien à l’activité de la classe

Type d’articulation	Définition opérationnelle	Exemple
L’articulation didactique	Elle porte sur « les actions des [enseignantes et] enseignants qui permettent de faciliter les transitions entre les différents systèmes didactiques en jeu » (Assude & Millon-Fauré, 2021, p. 62) : tâches et/ou supports différents, mais objets de savoirs partagés entre le collectif et le soutien.	La classe travaille sur la structure de la recette. L’élève à BEP travaille aussi sur la structure de la recette, mais en utilisant des étiquettes-images ou une dictée à l’adulte.
L’articulation pédagogique	Elle porte sur « les conditions maintenant le lien entre l’activité individuelle et celle collective de la classe » (Pelgrims et al., 2026, p. 71) : régulations, tâches, objectifs différenciés, mais conditions (sociales, temporelles...) de réalisation de la tâche similaires ou projet thématique commun.	Lors d’un projet d’école sur le système solaire (thème commun), l’élève à BEP réalise des tâches adaptées à ses capacités de compréhension et de manipulation, mais sa production finale s’intègre dans le panneau collectif de la classe.

Ainsi, pour soutenir une ou un élève « en grand décalage », il ne s’agit pas de multiplier les interventions individualisées et cloisonnées au sein de la classe, mais, au contraire, le coenseignement ambitionne qu’ER et ES créent ensemble les ponts (didactiques et/ou pédagogiques) nécessaires pour qu’elle ou il progresse sans jamais être isolé du collectif.

Contrairement aux interventions individualisées, le coenseignement ambitionne de créer les ponts didactiques et pédagogiques nécessaires pour que l’élève progresse sans jamais être isolé du collectif.

Dans cet article, nous interrogeons les pratiques d’enseignement et de collaboration avec la question suivante : comment ES et ER coordonnent-ils leur activité d’enseignement pour favoriser les apprentissages de l’élève en grande difficulté tout en maintenant son appartenance au groupe-classe ? Pour y répondre, nous décrivons et analysons le travail d’enseignement et de collaboration déployé à deux moments clés dans une classe primaire régulière. Ensuite, nous dégageons les principes sous-jacents de cette collaboration afin de formuler des conditions propices à l’accompagnement de ces élèves.

Méthodologie

Cette étude s’appuie sur une recherche-formation menée à Genève durant 13 mois, ayant pour but d’accompagner des dyades ES-ER dans l’analyse de leurs pratiques collaboratives et de les faire évoluer vers davantage de coenseignement (Delorme & Chanier, 2026). Pour cet article, nous nous limitons à l’étude du travail de collaboration d’une seule dyade ES-ER, en fin de dispositif. L’ES soutient Rose (prénom d’emprunt), une élève de 7 ans présentant un trouble du

développement intellectuel (TDI), scolarisée en 3PH puis en 4PH. L'ES intervient auprès de Rose à la fois en classe et au sein d'un centre ressource spécialisé.

Nous nous intéressons spécifiquement à l'articulation du soutien à l'activité de la classe selon les *pratiques observées* par captation vidéo *et commentées* en entretien (voir Sous-chapitre « Épisode 1 ») et selon les *pratiques rapportées* par l'ER et l'ES en entretien (voir Sous-chapitre « Épisode 2 »). Les vidéos sont séquencées dans un synopsis enrichi de verbatims ; les entretiens sont transcrits en intégralité. Puis, une analyse thématique permet de documenter le degré d'articulation didactique et pédagogique des activités, selon les indicateurs suivants : *les savoirs en jeu, les conditions de réalisation de la tâche et la thématique travaillée*, dans ses dimensions apparentes, mais aussi intentionnelles (Chanier, Ouvrage en préparation).

Conditions mises en place et articulations dans l'activité de coenseignement

Tout au long de la recherche-formation, accompagnées de la chercheuse-formatrice, les deux enseignantes ont échangé et analysé leurs pratiques collaboratives, ainsi que testé plusieurs modalités de coenseignement. Dans le premier épisode, nous sommes en juin de l'année de 3PH. Dans le deuxième épisode, il s'agit des pratiques rapportées par les mêmes enseignantes au mois de novembre de la 4PH, Rose étant toujours dans la même classe. Les différents points d'articulation didactique et/ou pédagogique entre l'activité de soutien et l'activité collective sont mis en évidence.

Épisode 1 : Coenseignement « en ateliers » avec articulation complète en mathématiques

Pendant la récréation, l'ER et l'ES échangent afin d'anticiper les ateliers de mathématiques à venir. L'objet de cette copréparation est la réduction de la complexité de la tâche pour le groupe de Rose (constitué de cinq élèves en difficulté), tout en préservant le même savoir disciplinaire pour l'ensemble des élèves. En classe, l'activité s'organise en ateliers différenciés. Bien que l'ER pilote le groupe-classe, en débutant et en rythmant la séance, les deux enseignantes prennent chaque groupe successivement selon un tournus. Le premier groupe animé par l'ES est le groupe de Rose. Le groupe est assis en cercle sur un tapis, Rose est à gauche de l'ES. Il s'agit d'un jeu de numération durant lequel les élèves sont invités à deviner des nombres en posant des questions du type « Le nombre mystère est-il plus petit ou plus grand que... ? ». Ainsi, Rose se confronte à la tâche au sein d'un groupe restreint à fort étayage, pour lequel le travail a été aménagé en amont : les nombres à deviner sont compris entre 1 et 20 (50 pour les autres groupes) et une bande numérique permet de restreindre progressivement les possibilités de réponses par le déplacement de jetons. L'ES sollicite chaque élève du groupe et soutient régulièrement le raisonnement de Rose, qui participe volontiers à la première partie de l'atelier, notamment lorsqu'il s'agit d'écrire le nombre trouvé collectivement sur son ardoise.

Extrait des échanges entre l'ES et Rose

[3'04" après le début de l'atelier]

ES : Alors, j'ai oublié une partie des consignes : « quand vous avez la réponse, vous l'écrivez sur l'ardoise ». *Distribue des ardoises.* Du coup, vous n'avez pas besoin de lever la main car vous allez écrire sur l'ardoise.

S'adressant à Rose : Tu as vu, Rose, Yasser il a demandé « est-ce que c'est plus grand (*fait le geste*) que 19 ? ». Et moi, j'ai dit : « oui, c'est plus grand que 19 ». Alors, qu'est-ce qui est plus grand que 19 ? Plus grand (*fait le geste et montre la bande numérique avec le jeton*). Regarde, qu'est-ce qu'il y a après (*geste*) ? Parce que quand on te demande ce qui est plus grand (*geste*), ça veut dire que c'est après (*geste*).

Rose montre le nombre après 19.

ES : Ouais, ça veut dire que c'est le...

Rose : 20.

ES : 20, alors tu écris (*se retourne vers les autres*). Vous avez tous écrit votre réponse ?

Par la suite, Rose ne parvient pas à trouver les nombres. Elle se désengage progressivement, d'abord avec le regard, puis corporellement en s'allongeant au sol sans plus porter attention à la tâche.

Dans cet épisode, les savoirs en jeu, bien que différenciés, sont identiques pour Rose et le reste de la classe. Les conditions de réalisation de la tâche sont aménagées pour l'ensemble du groupe, mais restent très semblables aux autres groupes et la thématique travaillée est la comparaison des nombres pour toutes et tous. L'articulation de l'activité de Rose à celle de la classe est donc *didactique et pédagogique*, dans sa dimension apparente, mais également intentionnelle, puisque l'ES et l'ER l'ont anticipé en amont.

Épisode 2 : Coenseignement « ER enseigne, ES adapte » avec articulation à dominance pédagogique en français

L'entrée en 4PH marque un tournant : l'ES et l'ER rapportent que le décalage s'accroît entre le niveau d'acquisition de Rose et celui de la classe, exigeant des adaptations plus lourdes. Pour y faire face, l'ES intervient désormais sur une journée complète, permettant à la dyade de copréparer formellement les séances à venir sur la pause de midi. Dans la discipline du français, en particulier, l'ER rapporte mener le temps collectif en tenant compte des besoins de Rose, en essayant d'être le plus explicite possible et de réactualiser les éléments notionnels que Rose connaît. Elle se forme et utilise les gestes Makaton lors des temps collectifs avec l'intention de permettre la participation de Rose. L'ES rapporte, quant à elle, se tenir en retrait pour permettre à Rose la plus grande autonomie possible. Puis, les consignes se différencient lorsqu'il s'agit de mettre les élèves sur un travail individuel. Rose réalise alors le même type de tâche ou travaille sur une fiche similaire, mais avec des objectifs différenciés. C'est principalement l'ES qui propose et guide les tâches de Rose. Par exemple, lors d'une séance sur le son [ã], l'ER procède à un rappel collectif du son, d'exemples de mots contenant le son [ã] et le repérage des di- ou trigrammes contenant la lettre « a ». Puis le groupe-classe est invité à effectuer un exercice issu des Moyens d'enseignement romands (MER), avec comme objectifs la reconnaissance des graphèmes complexes contenant la lettre « a » et l'identification des différentes graphies du son [ã]. De son côté, supervisée par l'ES, Rose exerce la lecture sur une fiche adaptée à ses besoins, visant le décodage du digramme AN.

L'activité de soutien est progressivement « détachée » de l'activité de la classe, jusqu'à être complètement individualisée : l'articulation didactique est ici modérée.

Dans cet épisode, l'activité de soutien est progressivement « détachée » de l'activité de la classe, jusqu'à être complètement individualisée : l'articulation didactique est ici *modérée*. Toutefois, les tâches des élèves sont effectuées en même temps, dans le même lieu (la classe) et concernent la même thématique disciplinaire. Même si les conditions sociales de réalisation de la tâche ne sont pas complètement identiques, l'articulation est à *dominance pédagogique* par les dimensions spatio-temporelles et thématiques.

Discussion conclusive

Lors du premier épisode, les enseignantes ont anticipé ensemble les difficultés et les aménagements pour un groupe d'élèves à BEP et elles ont coenseigné avec une intention d'articulation complète, didactique et pédagogique. Cependant, nous constatons que si cette séance est suffisamment étayée pour les élèves du groupe, pour Rose, en revanche, la compétence en jeu reste difficilement accessible. Elle nécessite un guidage très important et Rose semble fonctionner davantage par mimétisme que par compréhension à ce moment-là. Toutefois, l'ES poursuit l'atelier avec le groupe et exprime son intention de reprendre la tâche de manière individuelle ultérieurement.

Dans le deuxième épisode, l'articulation didactique s'affaiblit en raison de savoirs devenus trop éloignés et c'est une autre forme d'articulation qui prend le relais : l'ER et l'ES se concertent en amont pour planifier les tâches et adapter celles de Rose. L'articulation est alors davantage pédagogique que didactique. C'est par la synchronicité de la thématique disciplinaire que l'activité spécifique de Rose est toujours minimalement coordonnée à celle de la classe.

Par ce choix conscient, la dyade donne la priorité aux apprentissages spécifiques de l'élève, quitte à s'éloigner parfois du rythme d'avancement du collectif, mais veille également à son appartenance au groupe. Dans ce travail conjoint ajusté aux besoins de Rose, l'articulation est cette fois à dominance pédagogique (par la thématique travaillée).

Notre étude de cas montre combien l'articulation didactique peut être difficile à préserver lorsque le décalage dans les savoirs est important. Néanmoins, il émerge de nos épisodes un processus qui prend la forme d'une *boucle d'articulation didactique* faisant naviguer l'élève entre différents espaces spécifiques et collectifs. Tout commence au sein du système didactique principal (Assude & Millon-Fauré, 2021), la classe, qui sert d'amorce essentielle pour susciter l'intérêt de Rose pour un objet de savoir partagé (ici, la comparaison des nombres ou le son [ã]). Ensuite, l'action se déplace vers les systèmes didactiques auxiliaires (soutien individuel et centre ressource), où s'organisent le renforcement individualisé et les adaptations nécessaires pour garantir l'accessibilité des contenus. Grâce à la régulation proactive de l'ES, le retour au système principal permet à l'élève de réintégrer la nouvelle activité collective de manière active. Cette circularité, si elle est structurante, exige néanmoins un temps d'enseignement long pour chaque objet de savoir. Ce constat rappelle la nécessité de prioriser et de cibler finement les compétences clés à travailler (Tambone, 2014).

Nos observations en 4PH révèlent une configuration à dominance pédagogique, où le maintien d'une synchronicité de la thématique disciplinaire travaillée l'emporte parfois sur la proximité des savoirs didactiques. Ces résultats nous amènent à interroger le *degré d'articulation optimal* en contexte de coenseignement. De manière générale, cette étude montre que, pour maximiser les apprentissages, tout en préservant le sentiment d'appartenance et la régulation socioaffective de l'élève, les professionnelles et professionnels gagnent à s'affranchir d'une vision purement didactique de la scolarisation inclusive. Selon les principes posés par Pelgrims (2011), cela implique de concevoir toute forme d'articulation qui fait sens pour l'élève, qu'elle soit didactique et/ou pédagogique. Dans le cas d'élèves à fort décalage dans les savoirs disciplinaires, il s'agit de donner un autre sens à l'articulation, ce qui confirme l'utilité d'une thématique ou d'un projet commun qui sert de fil conducteur et de passerelle entre le travail de l'élève à BEP et la dynamique collective de la classe (Pelgrims et al., 2026).

Scolariser un élève présentant un décalage important dans les savoirs disciplinaires exige une articulation minutieuse de l'activité individuelle à l'activité collective.

En conclusion, scolariser un élève présentant un décalage important dans les savoirs disciplinaires exige une articulation minutieuse de l'activité individuelle à l'activité collective. Celle-ci devant être cousue sur mesure, elle demande une copréparation formelle des séances par l'ES et l'ER, sur le plan des aspects didactiques et aussi sur le plan des aspects pédagogiques.

À partir de là, et à la suite des autrices précédemment citées et ayant exploré les questions d'articulation didactique et pédagogique, nous pouvons suggérer pour les équipes professionnelles du terrain quatre conditions clés pouvant soutenir durablement les apprentissages de ces élèves.

- *Institutionnaliser et soutenir un coenseignement orienté vers l'articulation* : permettre un travail conjoint intégrant des temps dédiés à la collaboration en l'absence des élèves pour coplanifier et aussi accompagner professionnellement les dyades pour développer leurs pratiques réflexives et de coenseignement.
- *Cibler les priorités didactiques* : désigner conjointement des objets d'apprentissage prioritaires pour l'élève afin de respecter son rythme d'acquisition et éviter la surcharge.
- *Anticiper la place de l'élève dans le collectif* : penser en amont la configuration des séances afin de lever d'une part les obstacles et garantir ainsi une plus grande accessibilité aux savoirs et d'autre part, maximiser la participation sociale au sein même du groupe-classe.
- *Viser une articulation optimale* : accepter de « désarticuler » parfois les contenus (adapter les tâches ou cibler des objectifs individualisés) pour mieux réarticuler l'activité de l'élève en décalage au projet collectif, un équilibre subtil à coconstruire au quotidien.

Autrices



Caroline Chanier
Collaboratrice scientifique doctorante
Université de Genève, FPSE
Équipe PACES
caroline.chanier@unige.ch



Dre Coralie Delorme
Maître d'enseignement et de recherche
Université de Genève, FPSE
Équipe PACES
coraline.delorme@unige.ch

Références

- Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (A-CDPS) du 25 octobre 2007, RS 417.91 (État le 31 octobre 2024). <https://www.lexfind.ch/tolv/247389/fr>
- Assude, T., & Millon-Fauré, K. (2021). Mise en œuvre d'un dispositif d'aide « préventif » : quelles fonctions et transformations ? In G. Pelgrims, T. Assude, & J.-M. Perez (Éds), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (pp. 151-167). Éditions SZH/CSPS. <https://shop.szh.ch/fr/livres-edition-szhcps/169-transitions-et-transformations-sur-les-chemins-de-l-education-inclusive.html>
- Chanier, C. [Ouvrage en préparation]. *Scolariser en classe ordinaire une élève avec un fort décalage dans les compétences disciplinaires : une étude de cas documentant l'évolution de la collaboration entre l'enseignante titulaire et l'enseignante spécialisée* (Titre provisoire) [Article de la thèse de doctorat]. Manuscrit en préparation pour soumission dans une revue scientifique.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16. <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Delorme, C., & Chanier, C. (2026). Consentir et participer à un dispositif de recherche-formation visant le coenseignement à l'école primaire : ce qu'en disent les dyades d'enseignants. In C. Delorme & K. Millon-Fauré (Éds), *Articuler la recherche, l'action et la formation pour des pratiques d'enseignement et de collaboration plus inclusives* (pp. 47-66). L'Esperluette – Éducation et formation, Éditions Cepaduès. <https://www.cepadues.com/livres/sciences/information-communication/1867-articuler-la-recherche-9782383952671.html>
- Pelgrims, G. (2011). Que nous révèlent les perceptions des élèves sur les pratiques d'intégration scolaire. *Pages Romandes : Revue d'information sur le handicap mental et la pédagogie spécialisée*, (3), 8-9. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17444>
- Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 6(3), 20-29. https://www.szh.ch/bausteine.net/f/51497/Pelgrims_160320.pdf?fd=3
- Pelgrims, G., Delorme, C., Bacquellé, V., Chlostova Muñoz, M., Emery, R., & Nguyen, A. (2026). Susciter des pratiques de collaboration plus inclusives entre enseignants spécialisés et réguliers au collège au fil d'un dispositif de formation-recherche. In C. Delorme & K. Millon-Fauré (Éds), *Articuler la recherche, l'action et la formation pour des pratiques d'enseignement et de collaboration plus inclusives* (pp. 67-92). L'Esperluette – Éducation et formation, Éditions Cepaduès. <https://www.cepadues.com/livres/sciences/information-communication/1867-articuler-la-recherche-9782383952671.html>

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.

<https://doi.org/10.3917/lse.472.0051>