

# 5

# Une version inclusive accessible à tous\*



## L'école inclusive : un long chemin

L'école inclusive est en construction depuis des décennies.

### Au niveau international

**Au niveau international**, les engagements sont forts et structurants.

Dans la droite ligne de la **Déclaration universelle des droits de l'homme** de 1948<sup>5</sup>, qui pose le fondement du droit à l'éducation pour tous, la **Déclaration de Salamanque**<sup>6</sup> de 1994 établit deux principes fondamentaux : l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans les écoles ordinaires et la nécessité d'une pédagogie centrée sur l'enfant, adaptée à ses besoins particuliers. Soutenu par 92 gouvernements, ce texte représente la première reconnaissance internationale massive du concept d'**inclusion scolaire** : « Les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins<sup>7</sup>. »

Signée par 153 pays, la **Convention relative aux droits des personnes handicapées** de 2006<sup>8</sup> confirme cet engagement en insistant sur l'égalité d'accès à une éducation de qualité dans l'environnement de vie des personnes concernées. L'article 24 insiste sur le fait que « les personnes handicapées [doivent], sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire<sup>9</sup> ».

**Les Principes directeurs de l'UNESCO** (2009) complètent cette architecture juridique en définissant l'inclusion comme un processus de transformation global des institutions éducatives et sociétales. Ce document établit deux dimensions essentielles : **l'inclusion comme facteur de qualité éducative pour tous les apprenants (et non seulement pour les élèves à besoins spécifiques)** et sa contribution fondamentale à **l'équité sociale** et à l'apprentissage tout au long de la vie. L'éducation inclusive est ainsi présentée comme « un processus qui implique la transformation des écoles et autres centres d'apprentissage afin qu'ils puissent s'occuper de tous les enfants<sup>10</sup> », essentiel « à l'instauration d'une éducation de haute qualité pour tous les apprenants et au développement de sociétés plus inclusives. Elle est cruciale pour atteindre l'équité sociale et fait partie intégrante de l'apprentissage tout au long de la vie<sup>11</sup>. »

\* Chapitre rédigé par Joëlle Gardette.

5. <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights> (article 26).

6. Voir « Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité », [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000100171\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000100171_fre)

7. *Ibid.*, p. VII.

8. [www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf](http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf)

9. *Ibid.*, p. 17.

10. *Ibid.*, p. 5.

11. *Idem.*

## Au niveau national

Au niveau national, le chemin est heurté, mais engagé.

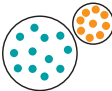
### Les dates importantes :

- **La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975** reconnaît certains droits fondamentaux, mais reste ancrée dans une logique de séparation en privilégiant des filières spécialisées distinctes du système éducatif ordinaire.
- **La loi d'orientation du 10 juillet 1989** place l'élève au centre du système éducatif, en affirmant le droit à l'éducation pour tous et en introduisant les principes d'adaptation aux besoins individuels des élèves.
- **La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées** consacre le droit à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap.
- **La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013** introduit officiellement le concept d'école inclusive dans la législation française.
- **La loi pour l'École de la confiance du 26 juillet 2019** renforce le principe d'école inclusive en créant un service public de l'école inclusive. Elle vise à consolider le droit à une éducation pleinement accessible et adaptée à la diversité des profils d'apprentissage.
- En 2023, la création du **Comité national de suivi de l'école inclusive** vise à garantir l'accès et l'égalité des chances pour tous les élèves, en veillant à la mise en œuvre des politiques éducatives inclusives.

Depuis la **loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées**<sup>12</sup>, jusqu'à la création, en 2023, du **Comité national de suivi de l'école inclusive**, en passant par la **loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République**<sup>13</sup>, les textes et les dispositifs juridiques évoluent constamment pour encourager l'accueil de l'ensemble des élèves.

L'**école inclusive** est aujourd'hui affichée comme l'une des priorités du système éducatif français. Elle affirme le droit pour chaque enfant à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, ainsi qu'à un parcours scolaire continu et adapté. L'**article L.111-1 du Code de l'éducation** est ainsi extrêmement clair : « Le service public de l'éducation [...] reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction<sup>14</sup>. »

En France, on observe donc un passage progressif :

- d'une logique ségrégative (avant 1975) ; 
- à une logique intégrative (1975-2005) ; 
- puis à une logique inclusive (depuis 2005-2013). 

L'**intégration** supposait que l'élève devait s'adapter au système scolaire existant, comme s'il en était un élément extérieur appelé à s'ajuster. L'**inclusion** implique que c'est au système éducatif de s'adapter pour répondre aux besoins de tous les élèves. Cette évolution témoigne d'un engagement croissant pour transformer l'école française en un lieu véritablement inclusif.

Cependant, les discours et la réalité du terrain peuvent s'avérer dissonants. La rapporteuse spéciale des Nations unies encourageait la France encore en 2019 (!) « à passer de l'approche individuelle appliquée actuellement, qui veut que les enfants handicapés s'adaptent au système

12. <https://handicap.gouv.fr/la-loi-du-11-fevrier-2005-pour-egalite-des-droits-et-des-chances>

13. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027677984/>

14. [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article\\_lc/LEGIARTI000043982767](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043982767)

scolaire, à une approche générale visant à transformer le système d'enseignement de sorte qu'il accueille, dans une démarche inclusive, les enfants handicapés<sup>15</sup> ».

De fait, la mise en œuvre concrète de l'inclusion scolaire reste un défi permanent.

## De la « handicapisation<sup>16</sup> » à la situation de handicap

C'est d'abord une vision déficitaire du handicap et les malentendus que celle-ci peut engendrer qui peut expliquer les freins à la réalité de l'école inclusive : « Depuis les théories de la dégénérescence jusqu'à celle du handicap socioculturel, cet imaginaire pose que les enfants en échec le sont du fait de leur manque, de leur pathologie, de ce qu'aujourd'hui on appellerait leur trouble, ou bien en raison du milieu social auquel ils appartiendraient. Cet imaginaire justifie les politiques de mise à l'écart et d'orientation précoce. Il essentialise le handicap ou la difficulté scolaire. En ce sens, il est un frein encore très actif au développement de l'éducation inclusive<sup>17</sup>. »

L'évolution des débats sur le handicap s'articule autour d'un changement fondamental de paradigme (voir l'encadré ci-dessous).

### Qu'est-ce que le handicap ?

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant<sup>18</sup>. »

Une approche traditionnelle, essentiellement biomédicale, aujourd'hui périmée, considère le handicap comme une **déficience inhérente à la personne**. Le handicap se définit négativement par rapport à une **norme fantasmée**, qui, marquée par le jugement de valeur, serait ce qui est conforme, juste, partagé par tous. Tout ce qui s'en éloignerait serait alors un défaut, un manque, une altération pouvant justifier une **mise à l'écart** ou exiger une **adaptation** de l'individu à l'école, à la société... Cette vision du handicap a longtemps dominé les pratiques et les politiques. Elle peut encore perdurer dans les imaginaires.

L'approche environnementale<sup>19</sup> comprend le handicap comme résultant de l'interaction entre les caractéristiques d'une personne et un environnement inadapté. Selon cette perspective, **ce n'est plus la personne qui est handicapée, mais la situation qui devient handicapante lorsque l'environnement n'est pas conçu pour être accessible à tous**. Or, on peut agir sur ce dernier.

La « handicapisation » consiste à réduire une personne à son trouble, sa déficience ou son diagnostic médical. Cette approche enferme l'individu dans une identité définie uniquement par ses limitations. Elle masque ses capacités et potentialités, tout en justifiant souvent l'exclusion, la ségrégation ou l'intégration comme une réponse « naturelle » à sa condition. **Le passage de l'expression « personne handicapée » à celle de « personne en situation de handicap » reflète cette évolution conceptuelle importante**. Cette nouvelle terminologie souligne le caractère *situationnel* et non permanent du handicap. Elle permet de dissocier l'identité fondamentale de la personne de sa condition et de ne pas la réduire à sa déficience. Conformément à la classification internationale du fonctionnement (CIF) proposée par l'OMS en 2001, qui intègre les facteurs environnementaux comme déterminants essentiels du handicap, elle met également l'accent sur

15. « Rapport sur les droits des personnes handicapées » de la Rapporteuse spéciale, madame Devandas, lors de sa visite en France (A/HRC/40/54/Add.1), rendu public le 5 mars 2019 : <https://docs.un.org/fr/A/HRC/40/54/Add.1>, p. 10.

16. I. Noël et Y. Ogay, « Penser et gérer la tension entre les valeurs d'égalité et de diversité : point d'appui au développement d'une école plus inclusive », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2017, 78(2), p. 211-228. doi :10.3917/nras.078.0211

17. Interview d'Alexandre Ployé par Djéhanne Gani : <https://cafepedagogique.net/2025/02/11/leducation-inclusive-doit-devenir-une-matrice-dans-la-formation-des-enseignants-et-non-pas-un-simple-ajout/>. Voir aussi A. Ployé, « De la ségrégation à la conception universelle de l'apprentissage : éléments socio-historiques pour une théorie critique de l'inclusion scolaire », *Parler et apprendre, apprendre et réussir*, Retz/Fname, Paris, 2023, p. 139-158.

18. Loi de 2005, article L114 : Article L114 – Code de l'action sociale et des familles – Légifrance.

19. Cf. Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, CIF, OMS, 2001.

la responsabilité sociale dans la création comme dans la réduction des situations handicapantes : « Parler de *personne en situation de handicap* souligne la dimension indéfectiblement première de la situation et la commune humanité de celle ou celui à qui le statut de personne est accordé. Le handicap constaté est alors appréhendé sous l'angle d'une conséquence, la conséquence de conditions situationnelles défavorables. En toute rigueur, le handicap ne préexiste plus, dans cette perspective, à la situation<sup>20</sup>. »

## La réalité du terrain

La réalité effective de l'école inclusive est également complexe, car les effectifs progressent sans que les structures ne soient toujours concrètement modifiées et les enseignants épaulés.

Les enfants en situation de handicap accueillis en milieu dit ordinaire sont ainsi :

- un peu moins de 134 000 en 2004 ;
- trois fois plus nombreux entre 2006 et 2017 ;
- 470 000 à la rentrée 2023, soit près de 50 % de plus qu'en 2017<sup>21</sup>.

Malgré des avancées législatives significatives, cette explosion des effectifs et les réalités du terrain révèlent encore des limites dans l'application concrète de ces principes. Parmi les nombreux obstacles mis en évidence par les enseignants<sup>22</sup>, on peut citer, entre autres :

- **la formation** qui, bien qu'en progrès, reste parfois insuffisante face à la complexité des situations rencontrées ;
- **le manque de ressources pédagogiques adaptées**, pas toujours accessibles ou nécessitant un travail considérable d'adaptation.

## Le Monde de Cléo : un support inclusif unique

### C.L.É.O Dys & accessible à tous / École inclusive : une première étape

En 2019, c'est pour répondre aux **besoins du terrain** que nous avons conçu la collection complémentaire *C.L.É.O. Dys & accessible à tous / École inclusive* du CE1 au CM2, à destination des enfants à besoins particuliers ou en situation de handicap, mais... pas seulement.

Différentes enquêtes, en ligne, en présentiel, et de nombreux tests avaient mobilisé la communauté enseignante, utilisatrice de *C.L.É.O.* ou non, spécialisée ou non, des orthophonistes, des enfants, qu'ils soient en difficulté, porteurs de troubles des apprentissages ou non... C'est au plus près des besoins de ces derniers que cette version avait été conçue.



20. C. Frégné, « Les dispositifs innovants de l'école à la lumière de la "handicapologie" », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 61, 1<sup>er</sup> trimestre 2013, p. 165.

21. Comité interministériel du handicap, dossier de presse, p. 5.

22. Voir M. Jury, A. Laurence, S. Cèbe et C. Desombre, « Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes ». *Front. Educ.*, 2023. 7:1065919. doi: 10.3389/educ.2022.1065919.

Les principes de l'école inclusive et les convictions à l'origine de la collection *C.L.É.O.* ayant guidé ces adaptations, les choix effectués visaient à éviter toute stigmatisation et à n'exclure personne. Il ne s'est donc pas agi de simplifier ou d'alléger les activités (le même degré d'exigence a été maintenu pour tous), ou de choisir des adaptations trop spécifiques susceptibles d'exclure certains enfants, mais de rendre les activités **accessibles à tous**.

Cette adaptation a, nous l'espérons, répondu aux attentes du terrain<sup>23</sup>.

Innovante dans son approche, elle présentait cependant l'inconvénient, pour l'enseignant, de devoir gérer des supports distincts selon les besoins des élèves, créant parfois une différenciation visible en classe.

Notre approche d'aujourd'hui, concrétisée dans cette nouvelle édition, se veut **inclusive au sens plein** du terme avec pour visée « la création d'un ouvrage utilisable par tous, renvoyant ainsi au concept de "conception pour tous" ou "conception universelle"<sup>24</sup> ». De fait, *Le Monde de Cléo*, disponible pour tous les niveaux du CE1 à la 6<sup>e</sup>, est un support unique permettant à tous les élèves d'une classe de travailler ensemble. La nouvelle collection reprend un grand nombre des adaptations faites pour *C.L.É.O. Dys / École inclusive* (voir p. 42). De fait, ces dernières sont bénéfiques pour l'ensemble de la classe, tout en répondant aux besoins spécifiques potentiels de chacun<sup>25</sup>.

Ce que Charles Gardou dit de la société inclusive vaut pour l'école inclusive : « Les accommodements ne se limitent pas à une action spécifique pour des groupes tenus pour spécifiques. Ils visent à améliorer le mieux-être de tous. [...] Ce qui est facilitant pour les uns est bénéfique pour les autres<sup>26</sup>. » Dans la vie de tous les jours, on constate que ce qui est fait pour certains peut profiter à d'autres (ne serait-ce que les portes à ouverture automatique pour des bras chargés de paquets...). **À l'école, non seulement les études démontrent que les ajustements prévus en amont pour certains ne causent pas d'effet adverse, mais qu'ils sont également bénéfiques pour tous :**

« Les résultats de cette étude sont intéressants à la lumière du débat en cours sur l'inclusion. Les arguments contre l'éducation inclusive pointent souvent un effet néfaste présumé sur les élèves "tout-venant". Ici, pratiquement aucune différence n'a été trouvée entre les élèves tout-venant des classes inclusives et non inclusives de l'école primaire. Cette recherche contribue donc à apporter des preuves scientifiques en faveur de l'éducation inclusive<sup>27</sup>. »

Les adaptations, initialement conçues pour certains, deviennent ainsi des ressources pédagogiques accessibles à tous, renforçant l'équité et la cohésion au sein de la classe. Ce faisant, *Le Monde de Cléo* vise à apporter sa pierre sur le chemin de l'école inclusive avec l'ambition de s'approcher le plus près possible de l'accessibilité universelle.

23. Dans son mémoire de master, Claire Le Bohec a mis en place un score d'accessibilité cognitive pour différents fichiers et manuels scolaires. *C.L.É.O. Dys* s'est particulièrement distingué des autres fichiers et manuels testés avec un total de 77 %. Voir « Les manuels scolaires de l'élémentaire à l'heure de l'école inclusive : quelle place pour le handicap et les besoins éducatifs particuliers ? », Master sciences de l'éducation, université Clermont-Auvergne, 2020, p. 53.

24. L. Castillan, J. Lemarié et M. Mojahid, « L'accessibilité des manuels scolaires numériques : l'exemple suédois, entre édition adaptée et édition inclusive », *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 87(3), 2019, p. 149-163. <https://doi.org/10.3917/nresi.087.0149>.

25. Voir « Scolariser les enfants présentant des troubles des apprentissages (TSA) », Ressources d'accompagnement éducatif, ©MEN/DGESCO, août 2012, <http://eduscol.education.fr> : « Ces aménagements profitent non seulement aux enfants présentant des troubles des apprentissages, mais également à tous les élèves qui éprouvent des difficultés de lecture. », p. 9.

26. C. Gardou, *La société inclusive, parlons-en !, Il n'y a pas de vie minuscule*, Érès, 2012, p. 37-38.

27. « The findings of this study are interesting in the light of the ongoing inclusion debate. Arguments against inclusive education often concern an assumed adverse effect on typical students. As in this study, hardly any differences were found between typical students in inclusive and non-inclusive primary school classes, this research strengthens the scientific evidence in support of inclusive education. » [traduction libre]. L. de Croes, I. Cornelisz, C. van Klaveren et N. Ruijs, « The Effect of Students with Special Needs on their Peers' Cognitive Outcomes: Results from Student-Level Population Data in The Netherlands », *Educational Research*, p. 351, vol. 52, n°4, Dec. 2010, p. 351-390. Voir également : R. Sermier Dessemontet, V. Benoit et G. Bless, « Synthèse des résultats d'un projet de recherche sur l'intégration scolaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle », *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4/2014, p. 6-11 : « Dans leurs revues de recherche sur le sujet, Kalambouka, Ferrell, Dyson et Kaplan (2007) et Ruijs et Peetsma (2009) concluent que la grande majorité des études trouve que l'intégration scolaire n'a pas d'effet négatif sur les progrès scolaires des autres élèves », p. 8.

## La conception universelle des apprentissages (CUA) & Le Monde de Cléo

**L'accessibilité universelle promeut la conception d'environnements, de produits et de services utilisables par tous.** Ce principe repose sur **l'adaptation de l'environnement** plutôt que sur celle des individus. Ce changement de perspective représente une évolution majeure qui déplace la responsabilité de l'adaptation. Ce n'est plus à la personne de s'adapter à un monde pensé en fonction d'une norme fantasmée, mais à la société de concevoir un environnement inclusif permettant la participation de tous, quelles que soient leurs caractéristiques.

### Une inspiration venue de l'architecture

La conception universelle de l'architecture a été développée par l'architecte américain Ronald Mace, pionnier en accessibilité, dans les années 1980. Cette approche est basée sur l'idée qu'un **environnement bien conçu doit être utilisable par tous, sans nécessiter d'adaptations après coup**. Elle dépasse la simple accessibilité pour les personnes en situation de handicap pour viser une inclusion totale, où l'environnement s'adapte naturellement à la diversité humaine.

Les escaliers en sont un bon exemple. On peut être ralenti dans sa mobilité de manière pérenne ou provisoire (fauteuil roulant, poussette...). Ici, c'est l'environnement qui provoque un obstacle.



© Prostock-Studio/Istock



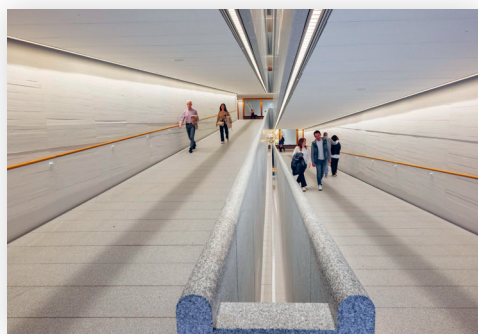
© Oleg/Adobe Stock

On peut proposer des solutions via des adaptations spécifiques et ponctuelles, ce qui est contraignant et difficilement généralisable.



© Andreea Obzerova/Adobe Stock

Ou alors choisir d'**adapter l'environnement de façon à ce qu'il soit accessible à tous**.



© Photo12/Alamy/Alvaro German Vitela

**Le plan incliné est ici une solution d'accessibilité véritablement universelle** par laquelle tous les usagers empruntent exactement le même chemin, sans séparation ni dispositif parallèle. Il ne

gêne personne, tout en étant utile à certains (personnes en fauteuil roulant) et potentiellement à tout un chacun à un moment donné de sa vie (béquilles temporaires, grosses valises...).

On voit les choses changer dans notre environnement : chiffres en braille dans les ascenseurs, espaces inclusifs dans les musées, « conçus pour permettre des expériences communes et partageables par tous<sup>28</sup> », spectacles chansignés<sup>29</sup>, représentations théâtrales en audiodescription... De plus en plus, nous créons des milieux favorables à tous en prévoyant à l'avance les difficultés auxquelles on peut être confronté.

Ce modèle est parfaitement transposable dans le milieu scolaire :



**L'égalité**, c'est donner à tous exactement la même chose, ce qui ne répond en rien aux besoins spécifiques et légitimes de certains. Ici, une personne ne voit rien.



**L'équité**, c'est donner en fonction des besoins propres à chacun, ce qui suppose d'ajuster constamment en fonction de besoins différents d'une personne à l'autre. Ici, tout le monde voit, mais personne n'a le même nombre de caisses.

© Mélie Lychee



**L'inclusion**, c'est prévoir un environnement de base ajusté si bien que tous en bénéficient sans exception.

Michèle Mazeau synthétise cette distinction parfaitement : « La nécessaire et juste prise en compte du handicap nécessite de réduire les obstacles auxquels se heurte l'enfant, obstacles que ne rencontrent pas les autres élèves : c'est une position d'**équité**, de justice, qui vise à rétablir l'**égalité des chances** (et non l'**égalité de traitement**)<sup>30</sup>. »

Plutôt que de différencier en fonction de chacun, il s'agit de concevoir un environnement inclusif dès le départ, adapté et accueillant pour tous : « Bâtir une école plus inclusive constitue un enjeu fondamental d'équité. Rendre accessibles les savoirs et la connaissance bénéficie à tous les élèves, avec ou sans besoin particulier, reconnu ou non en situation de handicap<sup>31</sup>. »

28. « Bienvenue à tous, vraiment tous », *Télérama*, « Sortir », 28 août 2024, p. 5.

29. Voir <https://www.10doigtsencavale.com>

30. M. Mazeau, *Dys : autonomes avec les aides numériques*, Paris, Retz, 2025 p. 13.

31. Cf. Eduscol : Actualité - série « Perspectives sur l'école inclusive » consulté le 28.04.25 : [https://eduscol.education.fr/1137/ecole-inclusive?fbclid=IwY2xjawHH6yRleHRuA2FlbQlXMAABHZPn\\_bHrkWUvblcuqyQ4wxWryD2WVUdduPCVKaTiooXQw4Oxm5Au3rf-iQ\\_aem\\_vlbdbBWUmyC8VXMDs1JUXw](https://eduscol.education.fr/1137/ecole-inclusive?fbclid=IwY2xjawHH6yRleHRuA2FlbQlXMAABHZPn_bHrkWUvblcuqyQ4wxWryD2WVUdduPCVKaTiooXQw4Oxm5Au3rf-iQ_aem_vlbdbBWUmyC8VXMDs1JUXw)

## S'adresser à tous

Dès l'origine de la collection, *C.L.É.O.* a eu l'ambition de **prendre prioritairement en compte les élèves les plus en difficulté tout en s'adressant à l'ensemble de la classe**. Comme dit p. 37, cela ne revient pas à simplifier ou à niveler les exigences vers le bas : cela signifie que le rythme des apprentissages, l'explicitation des procédures, la présentation des nouveaux savoirs, l'installation des savoir-faire sont patiemment construits pour tous les élèves. Gérer l'hétérogénéité, c'est d'abord identifier chez les élèves « les plus fragiles » les obstacles à la compréhension de ce qui est enseigné, et organiser les conditions d'apprentissage en fonction de ces obstacles<sup>32</sup>. Les séances et les activités qui les composent n'en gardent pas moins un haut niveau d'exigence cognitive.

Par ailleurs, il convient sans doute de revenir sur le vocabulaire employé pour qualifier les élèves. Ci-dessus, l'adjectif « fragile » ne vise pas à essentialiser les enfants ; il renvoie à un moment de difficulté, passager ou non, qui peut être expliqué par un nombre infini de situations. De fait, les enfants dits « les plus faibles », « en difficulté », « à besoins particuliers »... sont extrêmement nombreux.

Voici la liste qu'en dresse la Dgesco en 2003<sup>33</sup> : les enfants en situation de handicap, les enfants en difficulté scolaire grave et durable, les enfants en situation familiale ou sociale difficile, les enfants allophones nouvellement arrivés en France, les enfants malades, les enfants mineurs en milieu carcéral...

En résumé, « le terme d'inclusion n'est pas limité aux publics dits à besoins éducatifs particuliers [...] ni au "handicap"<sup>34</sup> ». Il concerne tout élève susceptible d'avoir besoin d'un accompagnement, plus ou moins long, afin de surmonter les obstacles qui entravent son parcours d'apprentissage. Cette définition inclusive reconnaît donc la **diversité des profils d'élèves qui peuvent temporairement ou durablement avoir besoin d'aides, d'adaptations, de compensations...** pour développer pleinement leur potentiel.

C'est à eux comme à tous leurs pairs que *Le Monde de Cléo* s'adresse.

## Approcher au plus près de la conception universelle des apprentissages (CUA)

Dérivée de « l'Universal design<sup>35</sup> », inspirée par l'architecture, la conception universelle des apprentissages (CUA) est une **approche pédagogique visant à rendre les apprentissages accessibles à tous dès le départ** plutôt que de faire des ajustements continus selon les besoins des élèves après coup et donc multiplier ce que Sylvie Cèbe appelle des « bretelles ou des ceintures<sup>36</sup> » : « On conçoit dès le départ des séances et des dispositifs pédagogiques qui incluent les élèves à besoins éducatifs particuliers. Il s'agit de réfléchir en amont à ce qu'on peut offrir comme aide, en collectif, pour que tous les élèves puissent bénéficier de la séance<sup>37</sup>. »

Il s'agit de partir des besoins partagés des élèves et de viser l'accessibilité globale de l'environnement d'apprentissage.

**Dans le schéma ci-contre, voici résumés quelques grands principes de la CUA et les modalités de déclinaison présents dans *Le Monde de Cléo*.**

32. La différenciation s'applique alors pour les enfants qui, à un moment ou à un autre, peuvent être plus avancés. C'est à eux que s'adressent les activités « Pour aller plus loin », disponibles sur le site compagnon, qu'ils peuvent en général gérer en autonomie.

33. <https://www.besoins-educatifs-particuliers.fr/les-eleves-a-besoins-educatifs-particuliers.html>

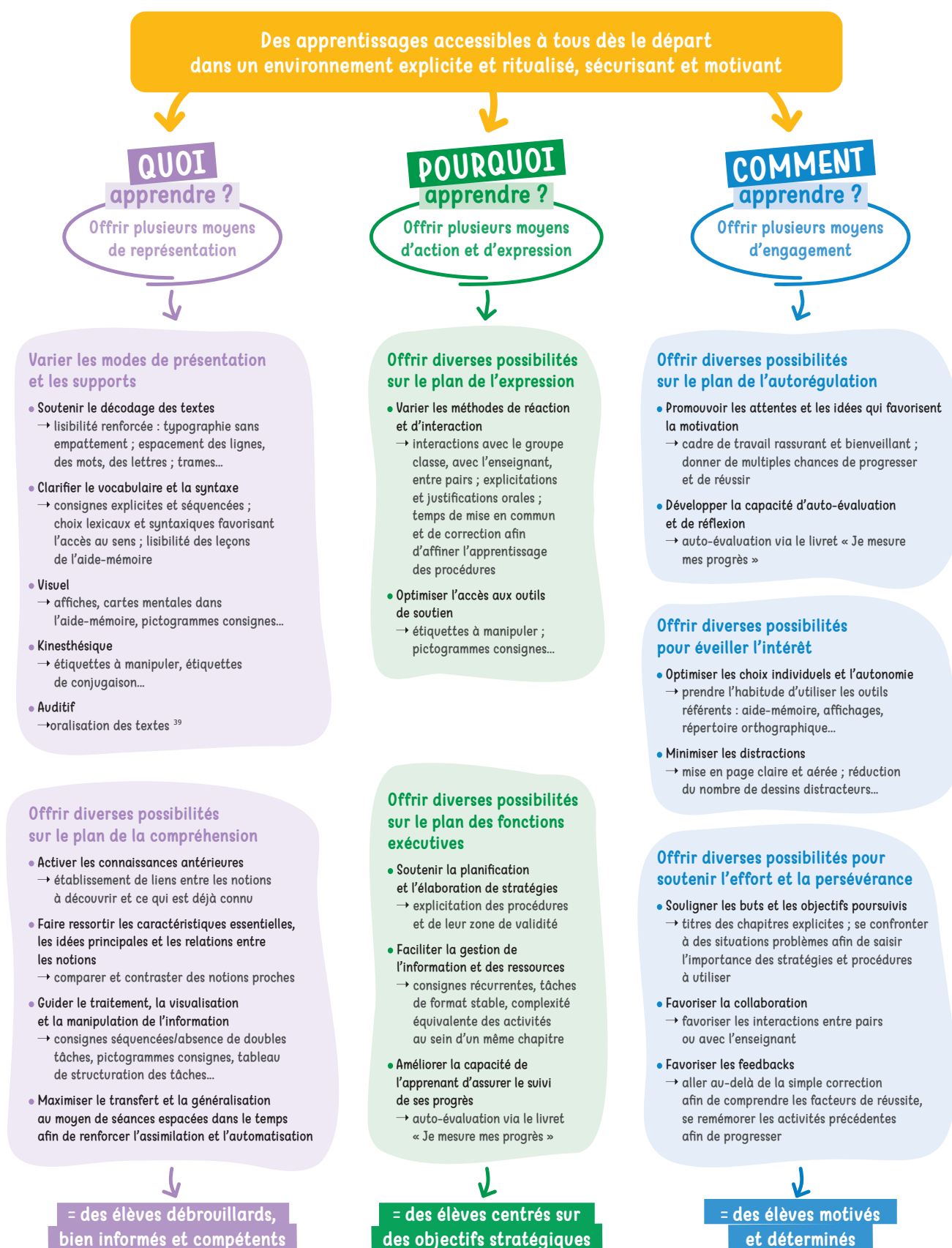
34. P. Fenoglio, « L'éducation inclusive et numérique : quelles convergences ? », *Dossier de veille de l'Ifé*, n° 146, janvier 2024, p. 2-3 (Edu-inclusive-et-numerique-IFE.pdf)

35. Terme utilisé dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006).

36. Article initialement publié dans *le Café pédagogique* en janvier 2022 : accessible ici : <https://domomir.tumblr.com/post/674794856597651456/sylvie-c%C3%A8be-une-didactique-inclusive-avec-la>

37. *Idem*. À noter que Sylvie Cèbe parle plus précisément de « conception universelle de l'enseignement » (CUE). En effet, « elle s'adresse aux enseignants et aux concepteurs d'outils pédagogiques ». Voir <https://clairelommeblog.fr/2025/06/08/la-cue-version-cebe/>

# La conception universelle des apprentissages (CUA)<sup>38</sup> & Le Monde de Cléo



38. Inspiré de Wakeeld, MA, CAST, Universal Design for Learning guidelines version 2.0. © 2011. Voir : [www.cast.org](http://www.cast.org). [www.udlcenter.org](http://www.udlcenter.org) & Guidelines\_JAN2011\_3\_french

39. Option à venir.

## Les choix du *Monde de Cléo* : favoriser la lisibilité et l'accessibilité cognitive

Outre la réorganisation de la maquette afin de permettre un parcours linéaire dans le fichier ou le manuel, *Le Monde de Cléo* reprend un grand nombre des adaptations réalisées pour la version *C.L.É.O. Dys / École inclusive*. De fait, à cette occasion, les activités d'origine avaient déjà été repensées dans un souci d'**accessibilité cognitive** et de lisibilité pour tous, le fond et la forme s'enrichissant mutuellement.

Les options choisies, qu'elles s'inspirent de ce qui avait été fait lors de l'édition précédente ou qu'elles soient inédites, visent à **favoriser les apprentissages de tous et à alléger la charge cognitive de chacun**.

De fait, comme le rappelle André Tricot, cette dernière correspond à la « quantité de ressources cognitives investies par un individu lors de la réalisation d'une tâche. Elle dépend de la complexité de la tâche (le nombre d'éléments à traiter et à mettre en relation), des ressources de l'individu (ses connaissances à propos de cette tâche) et de la manière dont la tâche est présentée<sup>40</sup> ». Dit autrement, quand on apprend, le cerveau fait face à trois types de charges<sup>41</sup> :

- **La charge intrinsèque** : c'est l'effort lié à la difficulté même de ce que l'on doit apprendre. Plus une tâche est complexe, plus cette charge est importante.

- **La charge extrinsèque** qui renvoie à tous les éléments inutiles qui déconcentrent (images décoratives, mises en forme compliquées, informations superflues...). André Tricot signale ainsi « maints supports scolaires (manuels, fiches) [qui] comportent des images, des liens hypertexte, des différences de typographie qui constituent autant d'exemple d'informations parasites par rapport à la tâche à accomplir<sup>42</sup> ».

- **La charge d'apprentissage** : c'est l'effort que fait le cerveau pour intégrer les nouvelles informations et les transformer en connaissances durables.

Si trop d'effort est consacré aux deux premières charges, les ressources cognitives risquent de manquer pour la troisième, qui consiste à... apprendre : « Comme notre capacité à traiter l'information est limitée, si le moyen est trop exigeant, il n'y aura peu ou pas de ressources pour apprendre<sup>43</sup>. »

## Les choix du *Monde de Cléo*

### Consignes

**Les consignes sont écrites avec le souci constant d'être explicites et claires :**

- Un **verbe à l'impératif** indique précisément la tâche à effectuer (*écris, complète, entoure...*). L'aspect technique de la tâche est bien distinct de l'objet d'apprentissage (présent dans le titre du chapitre, par exemple p. 64 : « Je choisis les bons déterminants »). Le cout cognitif que représente la consigne doit être aussi peu élevé que possible afin de focaliser l'attention sur l'objectif poursuivi. Pour rappel, les consignes sont récurrentes pour chaque chapitre ; ce cout est donc diminué pour les activités qui suivent.

40. <https://synapses-lamap.org/2020/01/07/interview-quest-ce-que-la-charge-cognitive/>

41. Voir J. Sweller, J. J. G. van Merriënboer et F. Paas, « Cognitive architecture and instructional design », *Educational Psychology Review*, 10(3), 1998, p. 251-296. <https://doi.org/10.1023/A:1022193728205> ;

J. Sweller, J. J. G. van Merriënboer et F. Paas, « Cognitive architecture and instructional design: 20 years later », *Educational Psychology Review*, 31(2), 2019, p. 261-292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>

42. *Idem*.

43. *Idem*.

**2 Je choisis les bons déterminants**

Pour chaque dessin, écris une phrase avec ces mots.

hiboux chasse mulots hibou chassent mulot

 → \_\_\_\_\_

 → \_\_\_\_\_

 N'oublie pas d'ajouter des déterminants :  
le, la, l', les, un, une, des.

– Lorsque plusieurs tâches sont à effectuer, nous avons opté pour une présentation séquentielle. La consigne est ainsi rédigée en étapes, chacune de ces étapes se trouvant sur une ligne distincte. L'objectif est ici de viser une mobilisation effective de la mémoire de travail (suppression des doubles tâches très difficiles à réaliser pour tout un chacun) et de favoriser l'attention.

**2 Je trouve le sujet et le verbe de la phrase (1)**

Lis attentivement ces deux phrases.

Puis barre celle qui ne veut rien dire.

- Le vent rafraichit les marcheurs dans la montagne.
- Les marcheurs rafraichissent le vent dans la montagne.

Souligne le sujet et le verbe de la phrase qui a du sens.



### Illustrations et distracteurs

Les pages ne sont pas saturées d'informations inutiles et le nombre de **distracteurs** (mascottes, dessins strictement illustratifs...) est minimisé. De fait, « toutes les sources inutiles nuisent à l'apprentissage<sup>44</sup> ». Sont concernées, en particulier, les images décoratives qui « n'améliore[nt] pas le traitement ou la récupération de l'information textuelle par les élèves »<sup>45</sup>. Tout excès d'informations à inhiber consomme excessivement les ressources attentionnelles (non illimitées) et contribue à ralentir, voire à détourner des tâches à effectuer.

### Typographie

Aucune typographie n'ayant jamais fait la preuve de son efficacité pour un trouble ou un autre<sup>46</sup>, il n'a pas été question de choisir une typographie trop spécifique. Les empattements sont des légères extensions ajoutées à l'extrémité des lettres. Pour l'orthophoniste et linguiste Rosine Santos, certains lecteurs pourraient avoir de la difficulté à distinguer ces ajouts non pertinents d'autres éléments graphiques indispensables.

44. A. Tricot, « Articuler connaissances en psychologie cognitive et ingénierie pédagogique », *Raisons éducatives*, 25(1), 2021, p. 141-162. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0141>.

45. J. R. Levin et R. E. Mayer, « Understanding illustrations in text », In B. K. Britton, A. Woodward et M. R. Binkley (Eds.), *Learning from textbooks: Theory and practice* 1993, p. 95-113.

Lawrence Erlbaum Associates, Inc., cités par Julia Chautant, « L'attitude des enseignants au regard d'un manuel adapté aux besoins particuliers des élèves (C.L.É.O. Dys) », Master sciences de l'éducation parcours scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, 2022-2023, p. 43.

46. Voir, entre autres, le site : [romy.tetue.net](http://romy.tetue.net)

Par exemple : la **hampe** du « h » est un élément pertinent, permettant de le distinguer du « n », mais les **empattements** que lui ajoute la police Times ne le sont pas :



Il peut être compliqué pour les enfants d'« accepter et [de] retenir tout un jeu d'équivalences pour une même lettre, et que certains détails graphiques, pertinents pour opposer certaines lettres, seront ravalés au rang de simples fantaisies dans d'autres lettres<sup>47</sup> ». Parmi les typographies dites « sans Sérif » ou « sans empattements », qui permettent une meilleure discrimination des caractères, **la police Tahoma** a été choisie après différents tests.

Du fait des difficultés des enfants dyslexiques à « segmenter la chaîne graphique en lettres surtout si celle-ci est écrite en lettres cursives<sup>48</sup> », l'utilisation de la **police cursive** a également été limitée. Elle reste cependant présente ponctuellement dans les fichiers et les manuels de la collection, en particulier lorsque des mots sont à compléter ou à recopier.

1 J'écris les mots avec in/ine, ain/aine, ein/eine, un/une

Pour s'entraîner

Écris la fin des phrases en cachant la dernière lettre des mots féminins.

Exemple

voisine → voisine

- Ma voisine s'appelle Sylvaine.
- Et mon \_\_\_\_\_ s'appelle \_\_\_\_\_.
- Ma cousine, c'est une coquine.
- Et mon \_\_\_\_\_, c'est un \_\_\_\_\_.
- La bouteille est pleine, j'en suis certaine !
- Le verre est \_\_\_\_\_, j'en suis \_\_\_\_\_.

## Organisation de l'espace

**Le nombre d'activités par page est limité et la mise en page aérée.**

– L'**interlignage**, l'**interlettrage** et les **intermots** désignent les espaces entre les lignes, les lettres et les mots. **Ils sont légèrement augmentés dans Le Monde de Cléo afin de pallier un encombrement visuel excessif et ainsi de favoriser la lisibilité et le confort de lecture.** Différentes études témoignent en effet de l'influence de ces paramètres sur la vitesse de lecture<sup>49</sup>. Marco Zorzi et Johannes Ziegler ont ainsi montré que la seule augmentation de l'espacement des lettres permet aux enfants porteurs d'un trouble du langage écrit de lire 20 % plus vite avec deux fois moins d'erreurs<sup>50</sup>. **Parce que le lien est établi entre encombrement visuel et vitesse de lecture, cela profite à l'élève en difficulté comme à l'élève sans difficulté.**

47. R. Santos, « La composante visuelle dans les dyslexies développementales : interprétations, remédiations », *Glossa* 80, 2002, p. 28-43, citée par V. Klein, *Influence de la typographie sur l'aisance de lecture d'une population d'enfants dyslexiques*, Sciences cognitives. 2010, p. 53. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01302521v1>

48. V. Klein, *op. cit.*

49. Voir, en particulier : pour l'interlignage, G. Ambrose et P. Harris, « Typographie, l'organisation, le style et l'apparence des caractères typographiques » Éditions Pyramid, 2008 ; pour l'interlettrage, D. Yu, S.-H. Cheung, G. Legge et S. Chung, « Effect of letter spacing on visual span and reading speed », National Institute of Health, Bethesda, États-Unis, 2009.

50. <http://sciencesetavenir.nouvelobs.com/sante/20120605.OBS7511/dyslexie-espacer-les-lettres-pour-mieux-lire.html>

- Les **phrases et les textes ne sont pas justifiés** (alignés à droite et à gauche), mais « fer-rés » (alignés seulement à gauche) afin que les espaces interlettres et les intermots soient toujours identiques. On évite ainsi la fatigue en lien avec les efforts d'accommodation, les blancs inconstants fatiguant les yeux.
- Les **rhèmes** (ou unités signifiantes de la phrase scandant cette dernière en groupes de sens bien identifiés) ont été respectées et non coupées.

## Couleurs & formes

Un travail a été fait sur le **contraste** (différence entre la couleur du texte et celle du fond) :

- Les activités de chaque domaine (**compréhension**, **vocabulaire**, **grammaire**, **orthographe**) sont présentées sur un fond de couleur différent, ce qui permet de bien les identifier.

The image shows four educational cards for children's activities, each with a different background color and a specific theme.

- Card 1 (Green):** "J'écris les mots avec ille, aille, eille, ouille, ouille". It includes exercises for writing words corresponding to drawings, coloring determinants, and a section for writing words with specific prefixes/suffixes.
- Card 2 (Blue):** "Je conjugue les verbes à l'imparfait". It includes exercises for conjugating verbs, identifying subjects, and completing sentences with the correct verb form.
- Card 3 (Pink):** "Je découvre les familles de mots (2)". It includes exercises for identifying word families and coloring words.
- Card 4 (Yellow):** "Je comprends dans quel ordre se passent les choses". It includes exercises for understanding the sequence of events and numbering drawings.

- Des **trames légèrement colorées, parfois alternées**, soutiennent le parcours de l'œil et le reposent. La visibilité et donc la lisibilité y gagnent.

The image shows a blue educational card for conjugating verbs in the present tense.

**Je conjugue les verbes au présent avec il, elle ou ils, elles**

Complète les phrases avec le **verbe** et la **terminaison** qui conviennent.

**jou   montr   cach   donn   e   ent**

Elles \_\_\_\_\_ leur dessin.

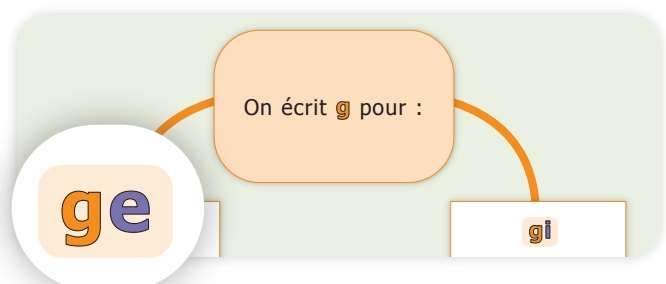
Elle \_\_\_\_\_ à la marelle.

Elles \_\_\_\_\_ un cadeau.

Il se \_\_\_\_\_ dans un carton.

- Le **daltonisme**, ou déficience de la perception des couleurs, touche principalement les garçons (8 % vs moins d'1 % des filles) et passe souvent inaperçu<sup>51</sup>. Nous avons pris soin :

→ d'**ajouter des filets noirs** autour de certaines lettres de couleur à mettre en valeur afin qu'elles ne se confondent pas avec le fond ;



51. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/daltonisme/3-heredite-du-daltonisme/>

→ de **renforcer les indices couleur** que nous donnons pour catégoriser les classes et les fonctions grammaticales par des symboles visuels (cadres continus, pointillés, vagues...).



### CODE COULEUR

#### Classes grammaticales

noms et pronoms sujets : bleu

verbes : rouge

adjectifs : vert bleu

déterminants : marron

affixes : gris clair

adverbes : gris foncé

#### Fonctions grammaticales

sujet : bleu

verbe : rouge

complément : vert

– L'ajout de ces symboles visuels (cadres pointillés...) est également repris et complété dans les activités qui requièrent une reconnaissance des couleurs.

1 Je comprends de qui ou de quoi on parle

Pour s'entraîner

► Lis attentivement le texte.

Hélène a cueilli des fleurs. Comme elles sentent bon !  
Elle va les offrir à sa maitresse.

► Colorie les mots entourés :

- en jaune s'ils désignent Hélène
- en vert s'ils désignent les fleurs

**N. B. :** Pour les nombreuses activités demandant de colorier certains items dans différentes couleurs, il est conseillé, pour prévenir toute difficulté en lien, par exemple, avec un éventuel daltonisme, de coller le nom des couleurs en amont sur les feutres/crayons de couleur<sup>52</sup>.

– Les **espaces d'écriture** sont allégés (il n'y a pas de lignages Séyès, visuellement très chargés<sup>53</sup>, mais un lignage clair).

4 J'écris les mots avec i/in, ai/ain

Écris les mots qui correspondent aux dessins avec ces syllabes.

le \_\_\_\_\_
 un \_\_\_\_\_
 un \_\_\_\_\_
 une \_\_\_\_\_

ca tai ne u our co
 si sin pi pain ne

52. [https://www.wbe.be/fileadmin/sites/wbe/uploads/Documents/Ressources/Ressources\\_pedagogiques/Daltonisme.pdf](https://www.wbe.be/fileadmin/sites/wbe/uploads/Documents/Ressources/Ressources_pedagogiques/Daltonisme.pdf)

53. Pour M. Mazeau et G. Loty : « La suppression des interlignes (type Séyès) peut soulager des élèves qui présentent des difficultés à maîtriser la taille des lettres ou qui ne parviennent pas à distinguer la ligne principale des interlignes. », *Dys : Outils et adaptations dans ma classe*, Retz, 2023, p. 96.

## Pour aller plus loin

Bien sûr, il est extrêmement difficile de répondre, à fortiori avec des ouvrages imprimés, aux besoins de tous.

Le site compagnon (<https://monde-cleo-francais.editions-retz.com>) propose plusieurs dispositifs en sus. 

### Du côté visuel

— Afin de focaliser sur une activité sans se laisser perturber par l'encombrement perceptif que représentent les autres activités de la double page, il peut être utile de cacher la page non travaillée ainsi que les activités qui se trouvent à proximité.

— Afin d'éviter des sauts de ligne et de centrer son attention sur des segments de phrases, des **guides de lecture** à évider sont disponibles.



### Du côté de la manipulation

Pour les enfants qui n'ont pas automatisé la tâche fine et complexe qu'est le geste d'écriture ou pour ceux qui sont tout simplement aidés dans leur recherche par la manipulation, des **étiquettes** (syllabes/mots/phrases) sont également disponibles sur le site compagnon.

Elles peuvent être collées sur les espaces de réponse ou favoriser une entrée kinesthésique, associant mouvement et réflexion, utile à un grand nombre d'élèves. Elles facilitent en effet la mise en place d'une démarche de solution via des essais-erreurs très efficace pour certains.

**1 J'écris les mots avec elle, ette, esse, enne, erre** Pour s'entraîner

Écris les mots qui correspondent aux dessins avec ces **débuts** et ces **fins** de mots.

|                                                                                     |             |              |             |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------|-------------|
|  | le _____    | <b>fic</b>   | <b>esse</b> |
|  | une _____   | <b>crev</b>  | <b>elle</b> |
|  | de la _____ | <b>princ</b> | <b>ette</b> |
|  | une _____   | <b>T</b>     | <b>erre</b> |
|  | la _____    | <b>tonn</b>  | <b>enne</b> |
|  | une _____   | <b>chi</b>   | <b>erre</b> |

|              |             |
|--------------|-------------|
| <b>fic</b>   | <b>esse</b> |
| <b>crev</b>  | <b>elle</b> |
| <b>princ</b> | <b>ette</b> |
| <b>T</b>     | <b>erre</b> |
| <b>tonn</b>  | <b>enne</b> |
| <b>chi</b>   | <b>erre</b> |

### Du côté de la compréhension

La compréhension, le **traitement et la réalisation des consignes** peuvent poser des difficultés à un certain nombre d'enfants, à besoins particuliers mais pas seulement (en situation de double tâche lorsque, par exemple, le décodage n'est pas automatisé ; avec des fonctions exécutives fragiles ; en surcharge cognitive, etc.).

Cela concerne les consignes complexes, mais pas seulement.

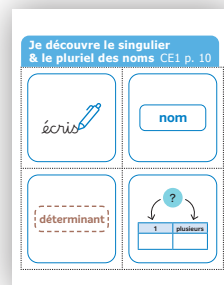
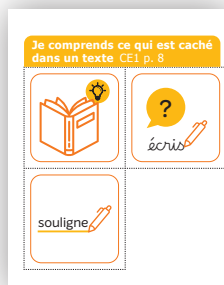
La consigne « Souligne le verbe en rouge », simple en apparence, demande à l'enfant de faire trois choses :

- chercher/trouver le verbe ;
- le souligner... ;
- ... en sélectionnant la bonne couleur, le rouge.

La compréhension, le traitement et la réalisation des consignes passent ainsi par **plusieurs étapes qu'il peut être utile de décomposer**.

Sur le site compagnon, pour chaque notion (pour mémoire, toutes les activités d'une même notion, sauf exception, ont la même consigne), on trouvera une traduction visuelle et séquentielle de la ou des consignes :

— sous forme de pictogrammes ;



— sous forme de tableaux de structuration de la tâche ou plans simplifiés des étapes à effectuer (que l'élève coche au fur et à mesure de son avancée dans la tâche).

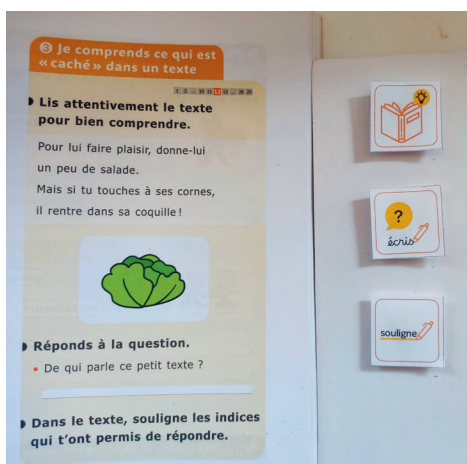
| Je découvre le singulier et le pluriel des noms                                           |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| Ce que je dois faire                                                                      | Vérification             |
| 1. Lire toutes les étiquettes : les <b>déterminants marrons</b> , les <b>noms bleus</b> . | <input type="checkbox"/> |
| 2. Écrire chaque <b>nom</b> avec un <b>déterminant</b> dans la bonne colonne.             | <input type="checkbox"/> |

| Je comprends ce qui est « caché » dans un texte                            |                          |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| Ce que je dois faire                                                       | Vérification             |
| 1. Lire le texte attentivement pour bien comprendre.                       | <input type="checkbox"/> |
| 2. Lire la ou les questions.                                               | <input type="checkbox"/> |
| 3. Rechercher les réponses en faisant attention aux indices dans le texte. | <input type="checkbox"/> |
| 4. Répondre aux questions.                                                 | <input type="checkbox"/> |
| 5. Dans le texte, souligner les indices qui m'ont permis de répondre.      | <input type="checkbox"/> |

## Pictogrammes consignes

Ces pictogrammes peuvent être une aide à la **compréhension** et/ou une aide à la **planification**. On peut les placer :

— à la verticale, à droite du fichier, et les retourner au fur et à mesure ;



— à l'horizontale, par exemple sur une bande avec scratchs (on les enlève au fur et à mesure de leur réalisation).



## Tableaux de structuration des tâches ou checklist<sup>54</sup>

Comme pour les pictogrammes, on utilisera ces tableaux selon les besoins de l'élève : le séquentiel complet tel quel (et l'élève coche à côté à chaque fois qu'il a réalisé la tâche) ; ou étape par étape en cachant les étapes qui suivent, etc. (en fonction des besoins de l'élève et de sa familiarité avec la tâche en cours).

54. Voir des exemples ici : <https://www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive/amenager-et-adapter/fiche-adaptation/decomposition-et-sequentialisation-de-la-tache.html>

Ces pictogrammes et tableaux visent donc à :

- éviter les situations de double tâche ;
- soulager la mémoire de travail et de faciliter la mobilisation des fonctions exécutives (planification...) ;
- guider les élèves vers plus d'autonomie.

**N. B. :** Il peut être également intéressant de faire oraliser les consignes : demander à un enfant de la reformuler avec ses mots<sup>55</sup>, se mettre d'accord en groupe-classe, etc<sup>56</sup>.

## Pour conclure

*Le Monde de Cléo* a ainsi pour ambition de permettre :

### – à tous les élèves d'apprendre dans des conditions optimales :

- **absence de stigmatisation** : tous les élèves utilisent le même support, évitant ainsi le sentiment d'être différent ou mis à l'écart ;
- **accessibilité universelle** : les adaptations intégrées (police adaptée, mise en page aérée, consignes clarifiées, codes couleurs, etc.) bénéficient à tous les élèves, pas uniquement à un certain nombre plus ou moins catégorisé ;
- **progression optimisée** : les élèves, quels que soient leurs fragilités ou leurs atouts, travaillent plus confortablement et plus rapidement grâce à la lisibilité accrue des supports. Leur concentration, leur compréhension et leur mémorisation en sont renforcées ;
- **sentiment d'appartenance** : le partage d'un support commun renforce la cohésion du groupe-classe.

### – à tous les enseignants de gagner en temps et en efficacité :

- un **support unique pour toute la classe** ;
- des **adaptations déjà intégrées** ;
- quand c'est nécessaire, des **options supplémentaires** disponibles sur le site compagnon ;
- une **gestion de classe fluidifiée** : tous les élèves peuvent avancer dans le même fichier, à leur rythme, avec les étayages nécessaires ;
- un **gain de temps** considérable : l'énergie habituellement consacrée à l'adaptation des supports peut être investie plus utilement dans l'accompagnement des élèves.

En proposant cette collection inclusive, notre ambition est de contribuer concrètement à la mise en œuvre d'une école véritablement inclusive, où chaque élève trouve sa place et progresse selon ses possibilités, sans que l'enseignant ne soit amené à un travail d'adaptation permanent.

Cette collection a été expérimentée de nombreuses années. Elle a vécu dans de nombreuses écoles. Cette nouvelle version a été testée et enrichie. Elle le sera encore. Le processus est de longue haleine et nous sommes toujours en recherche des solutions à la fois les plus adaptées et les plus accessibles à tous. C'est pourquoi, **nous sommes plus que jamais à l'écoute des remarques, suggestions d'amélioration** qui peuvent nous être faites.

On peut nous contacter sur :

- le groupe « Le Monde de Cléo » sur Facebook
- le courriel : [cleoaccessible@gmail.com](mailto:cleoaccessible@gmail.com)

55. J.-M. Zakhartchouk, *Apprendre à apprendre*, Canopé, 2019, p. 47.

56. Voir N. Bouin, « Les dys dans la classe », *Cahiers pédagogiques*, n° 552, avril 2019. « Quand on demande à la classe entière de verbaliser un mode opératoire à partir d'une consigne, on se rend compte que cela rend service à beaucoup d'élèves, et pas seulement aux élèves dys. Ces derniers mettent seulement plus de temps à automatiser ces processus. »