



HAL
open science

Inclure des élèves issus du dispositif ULIS dans une classe ordinaire

Julien Galantini

► **To cite this version:**

Julien Galantini. Inclure des élèves issus du dispositif ULIS dans une classe ordinaire. Education. 2020. dumas-02976091

HAL Id: dumas-02976091

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02976091>

Submitted on 23 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

**INCLURE DES ÉLÈVES ISSUS DU
DISPOSITIF ULIS DANS UNE CLASSE
ORDINAIRE**

**Mots Clefs : Unité localisée pour l'inclusion scolaire – inclure – handicap – adaptation –
classe ordinaire**

Présenté par : Julien Galantini

Encadré par : Benjamin Farge

Sommaire

Introduction	1
1. Cadrage théorique de référence	2
1.1. Historique des principaux textes législatifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap	2
1.1.1. La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées de 1975	2
1.1.2. La Convention des droits de l'enfant de 1989	2
1.1.3. La loi d'orientation de 1989 : Loi en faveur de l'éducation	2
1.1.4. La « Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005	3
1.1.5. Loi du 8 Juillet 2013 : Refondation de l'École de la République.....	4
1.1.6. Loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.....	4
1.2. Qu'est-ce que le dispositif ULIS ?	5
1.2.1. Définition :	5
1.2.2. Le public visé :	5
1.2.3. Le fonctionnement des ULIS.....	6
1.3. Les actions pour accueillir des élèves porteurs de handicap dans une classe ordinaire.	8
1.3.1. Comment préparer l'arrivée de l'élève ?	8
1.3.2. Comment organiser des situations d'apprentissages ?.....	9
2. L'inclusion des élèves issus du dispositif ULIS dans le cadre de mon stage	12
2.1. Le profil des élèves ULIS.....	12
2.1.1. Handicap des élèves et disciplines d'inclusion.....	12
2.1.2. Objectifs généraux d'inclusion, points d'appui et difficultés des élèves (Geva-sco)....	12
2.1.3. Mes observations menées en classe.....	13
2.2. Présentation et analyse des actions d'inclusions	17
2.2.1. La disposition de la classe	17
2.2.2. De l'aide entre élève au tutorat envisagé en période	18
2.2.3. Des responsabilités dans la classe	20
2.2.4. La différenciation dans les apprentissages	20
2.2.5. Un projet de classe.....	25
Conclusion :	30
Bibliographie et sitographie	31
Annexes :	32
Résumé du mémoire	62

Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord Benjamin Farge, directeur de ce mémoire pour ses conseils et sa disponibilité tout au long de ce travail. Je remercie également l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'école élémentaire du 11 rue Lesseps pour leur accueil et leur aide tout au long de cette année de stage en responsabilité. Enfin je remercie ma Professeur Maitre Formatrice, Geneviève Vincent et mon tuteur INSPE Sandy Venot pour leur disponibilité, leur suivi et leurs conseils précieux durant cette année de professeur des écoles stagiaire.

Introduction

Durant mon année de stage en seconde année du Master MEEF premier degré j'ai enseigné dans une classe à double niveau CE2-CM1 dans le 20^{ème} arrondissement de Paris. En début d'année la classe était composée de vingt-quatre élèves dont huit élèves de CE2, quatorze élèves de CM1 et deux élèves faisant partie du dispositif ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire). Au cours de l'année, une élève de CM1 a quitté l'école et deux élèves de CE2 sont arrivés, ce qui a amené l'effectif de la classe à 25 élèves. Le niveau de la classe est relativement hétérogène mais avec un niveau très satisfaisant concernant les élèves de CE2. Le milieu social dans lequel j'ai exercé est favorisé, de même pour ma classe. L'ambiance de celle-ci est idéale pour permettre un travail efficient. La classe ne pose aucun problème de gestion particulier mise à part l'inclusion de mes deux élèves relevant du dispositif ULIS, tous deux porteurs de troubles des fonctions cognitives (TFC). En effet au sein de mon école, il existe un dispositif ULIS où douze élèves sont regroupés avec une enseignante coordinatrice qui assure les temps de regroupements des élèves mais également les temps d'inclusions individuelles au sein des différentes classes de l'école. Dès la prérentrée de 2019, des tensions existaient au sein de l'équipe pédagogique sur le terme de « dispositif ULIS ». Celui-ci était mal compris des enseignants qui le confondaient avec celui de CLIS (classe pour l'inclusion scolaire) qui est au contraire de l'ULIS une classe à part entière dans une école.

Durant la première période de mon stage, je me suis confronté à la gestion et à l'inclusion de ces élèves, en plus de l'organisation précise qu'il faut posséder pour enseigner en double niveau et qui plus est sur deux cycles différents. C'est à ce moment-là que mon interrogation s'est déclenchée sur l'inclusion des enfants en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire.

Je me suis alors questionné pendant cette année de stage pour trouver comment réussir l'inclusion d'élèves relevant du dispositif ULIS au sein d'une classe ordinaire. Dans une première partie il s'agira de présenter un historique des principaux textes législatifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap, ce qu'est le dispositif ULIS et quels outils peuvent permettre d'inclure ces élèves dans une classe ordinaire. Dans une seconde partie, j'exposerai les actions que j'ai menées dans ma classe ainsi que leur analyse. Cependant certaines actions n'ont pas pu être mises en place au vu de la crise sanitaire qui a entraîné la fermeture des écoles. Il s'agira alors d'une présentation de ces actions.

1. Cadrage théorique de référence

1.1. Historique des principaux textes législatifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap

« De la loi de 1975 à la loi de 2005 et à l'ensemble des mesures qui en ont porté l'application, la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap a progressé de manière considérable. [...] Tout jeune, quels que soient ses besoins et la singularité de sa situation, y a sa place et l'institution scolaire a désormais le devoir de s'adapter pour qu'il puisse y réussir. » Bruno Egron, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, 2017.

1.1.1. La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées de 1975

Simone Weil, ministre de la santé, présente en 1975 la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées, concernant la reconnaissance des élèves en situation de handicap. Elle ne définit pas le terme « handicap » mais propose différents droits fondamentaux. C'est le premier des deux chapitres de cette loi qui concerne l'éducation. **Article 1er** : « - La prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels ou mentaux constituent une obligation nationale. »

1.1.2. La Convention des droits de l'enfant de 1989

Ce document juridique mentionne dans l'**article 23** les différents droits des enfants porteurs de handicaps. Le premier chapitre de cet article indique que ces enfants doivent pouvoir vivre dans des conditions qui facilitent leur autonomie et la participation à la vie collective le plus possible. Les deuxième et troisième chapitre expriment les possibilités d'accès aux soins spéciaux gratuitement dans la mesure du possible. Enfin le quatrième chapitre signale que les pays doivent échanger leurs informations concernant leurs recherches sur le sujet pour accroître leurs compétences et connaissances.

1.1.3. La loi d'orientation de 1989 : Loi en faveur de l'éducation

Cette loi, présentée par le ministre de l'éducation Lionel Jospin, énonce dans son premier article que l'intégration scolaire est un droit : « Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue,

de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté ». Elle met en avant l'importance de favoriser l'intégration scolaire des élèves présentant une situation de handicap, en lien avec les centres médicosociaux.

1.1.4. La « Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005

Cette loi apporte pour la première fois une définition du mot « 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.* » Elle précise dans l'**article 19** le lieu de scolarisation des élèves en situation de handicap : « Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence. ».

Elle annonce également la création de nouvelles instances :

- La **MDPH** (Maison départementale de personnes handicapées) : elle accompagne au quotidien les personnes handicapées dans tous les domaines de leur vie, quels que soient leur âge et leur situation. Cette instance possède un certain nombre de missions : en premier lieu elle doit informer et accompagner la personne porteuse de handicap et sa famille tout au long de son évolution. Elle est chargée de mettre en place l'équipe pluridisciplinaire qui proposera à la personne un plan personnalisé de compensation garantissant son autonomie. C'est ensuite que la **CDAPH** (Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées) prend des décisions sur les droits des personnes. La MDPH centralise alors l'ensemble des demandes de droits ou de prestations, assure le suivi et la mise en œuvre des décisions prises et organise les différentes actions concernant la coordination avec les dispositifs sanitaires et médicosociaux.
- Le **PPS** (Projet personnel de scolarisation) : il permet d'organiser la scolarité des élèves porteurs de handicap concernant l'accompagnement thérapeutique ou rééducatif de ces élèves, l'attribution d'une auxiliaire de vie scolaire (AVS) etc. Le PPS est défini par la MDPH et suivi par une équipe de suivi de scolarisation qui comprend tous les intervenants concernés, à savoir le ou les enseignant(s) référent(s) de scolarisation,

l'enseignant ou les enseignants des classes d'inclusion, le personnel médical et social si nécessaire (psychologue, médecin, assistante sociale) et les parents d'élèves. Cette équipe a l'obligation de se réunir au moins une fois par an. Cependant c'est aux parents de l'élève porteur d'un handicap de saisir la MDPH afin de demander un PPS.

1.1.5. Loi du 8 Juillet 2013 : Refondation de l'École de la République

Cette loi propose le terme d'école inclusive. On ne parle plus alors d'intégration mais d'inclusion. Le concept d'inclusion provient du monde anglo-saxon. Il est lié aux mouvements des droits humains en rapport aux personnes porteuses de handicaps. Le concept d'inclusion assure la place de « plein droit » de l'ensemble des personnes dans la société, quelles que soient leurs caractéristiques. L'intégration est un terme générique qui signifie dans le langage commun l'adaptation d'individus « différents » à un système dit normal. Quand on parle d'inclusion il n'existe pas de groupe de personnes avec ou sans handicap. Tout individu possède des besoins communs et individuels.

En ce qui concerne le handicap, cette loi a pour objet d'améliorer l'accès des élèves en situation de handicap à une scolarité ordinaire. Il est inséré l'article **L. 351-1-1** : « La coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du présent code et les établissements et services mentionnés aux 2° et 3° du I de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles est organisée par des conventions passées entre ces établissements et services afin d'assurer la continuité du parcours de scolarisation des élèves en situation de handicap. » De nouveaux emplois d'Auxiliaire Vie Scolaire (AVS-i : aide individuelle), ainsi que des contrats aidés supplémentaires ont été créés pour accompagner le plus possible les élèves en situation de handicap. De même la formation des personnels d'éducation sera largement renforcée avec le développement de l'usage du numérique pour mieux différencier les pratiques.

1.1.6. Loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance

Le chapitre IV de cette loi du 26 juillet 2019 insiste sur le renforcement de l'école inclusive. Elle a pour objectif d'assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves de la maternelle au lycée, qui prenne mieux en compte leurs singularités et leurs besoins éducatifs particuliers. **L'article 25** de la loi prévoit que les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) seront recrutés par contrat à durée déterminée de trois ans minimum, renouvelable une fois avant transformation en contrat à durée indéterminée. De même cet article donne la

possibilité aux collectivités territoriales et à l'Education nationale de s'associer grâce à une convention en vue d'un recrutement commun d'accompagnants. Cette association permet aux accompagnants le désirant, d'augmenter leur temps de travail moyen et garantit aux élèves une meilleure continuité de leur accompagnement entre les temps scolaire et périscolaire. Cette loi est une transformation importante de l'accompagnement des élèves en situation de handicap et une amélioration symbolique des conditions de recrutement, de formation et de travail de leurs accompagnants. Pour les élèves et leurs familles, cette loi permet une coopération renforcée entre tous les acteurs : l'École, le secteur médicosocial et les collectivités territoriales ; mais également une organisation et une gestion des moyens au plus près des besoins de chaque élève grâce à la généralisation des PIALS (Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés). Les PIALS constituent une nouvelle forme d'organisation de l'accompagnement des élèves visant à améliorer la coordination des aides (humaines, éducatives et thérapeutiques) et à faciliter la gestion des accompagnants.

1.2. Qu'est-ce que le dispositif ULIS ?

1.2.1. Définition :

Les ULIS, qui permettent la scolarisation collective des élèves en situation de handicap, sont définies ainsi : « Les Unités localisées pour l'inclusion scolaire ULIS sont, en France, des dispositifs qui permettent la scolarisation d'élèves en situation de handicap (reconnu par la Maison départementale des personnes handicapées ou MDPH) au sein d'établissements scolaires ordinaires et ainsi elles se trouvent sous la responsabilité du chef d'établissement. L'inscription d'un élève en ULIS est soumise à une décision de la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui définit le parcours de formation de l'élève dans le cadre de son projet de vie. »

1.2.2. Le public visé :

Les élèves issus de l'ULIS peuvent présenter des troubles des fonctions cognitives ou mentales, des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, des troubles envahissants du développement (dont l'autisme), des troubles des fonctions motrices, des troubles de la fonction auditive, des troubles de la fonction visuelle ou des troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladies invalidantes).

1.2.3. Le fonctionnement des ULIS

1.2.3.1. Cas général

Les ULIS sont un dispositif qui permet aux élèves de bénéficier d'une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins mais également d'enseignements appropriés dans le cadre de regroupements. Elles doivent également aider à la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisations des élèves (PPS). Elles font parties intégralement de l'établissement scolaire dans lequel elles se situent. Cette organisation pédagogique est partagée entre l'IEN-ASH, l'IEN de circonscription ou le chef d'établissement, placée sous la responsabilité du directeur ou du chef d'établissement.

1.2.3.2. L'ULIS dans le premier degré

Dans le premier degré, c'est le directeur de l'école qui possède la responsabilité de son ULIS. Elle doit être prise en compte comme une classe de l'école selon la quotité de décharge d'enseignement du directeur. Le directeur s'assure que l'ensemble des enseignements des programmes de l'école primaire soient dispensés. De même il procède à l'admission des élèves dans l'école ou à l'inscription des élèves dans l'établissement après notification de la décision de la CDAPH ; il veille au respect des orientations fixées dans le PPS et à sa mise en œuvre et s'assure que le projet d'école ou d'établissement comporte un volet sur le fonctionnement de l'Ulis ; et il prend en compte les projets personnalisés de scolarisation. Les ULIS école possèdent un effectif limité à 12 élèves. Cependant l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-Dasen) a la possibilité de limiter l'effectif d'une ULIS donnée à un nombre sensiblement inférieur si le projet pédagogique du dispositif ou les restrictions d'autonomie des élèves qui y sont inscrits le justifient.

1.2.3.3. L'enseignant coordinateur ULIS et autres personnels

L'enseignant coordonnateur qui se charge d'une ULIS est un enseignant titulaire du CAPA-SH ou du 2CA-SH. Dans un établissement scolaire il fait partie de l'équipe pédagogique et coordonne le travail des élèves en situation de handicap. Il est responsable de celui-ci en fonction des indications données par les projets personnels de scolarisation, dont il est en lien avec les enseignants référents des classes ordinaires d'inclusion des élèves. L'IEN de la circonscription veille à ce que le coordonnateur possède un temps de concertation avec les autres acteurs de la scolarisation des élèves bénéficiant de l'ULIS. Ce temps permet une

réflexion sur le fonctionnement de l'ULIS, l'évaluation de ses effets, la situation particulière de certains élèves. Ce temps consacré par les coordonnateurs des Ulis école à la concertation, aux travaux en équipe pédagogique, aux relations avec les parents ou aux participations aux conseils d'école est égal à cent huit heures annuelles relatives aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré. Les coordonnateurs des ULIS école ont le droit de prendre part aux animations et formations pédagogiques de la circonscription.

L'Inspecteur d'Académie ou le Directeur Académique des Services de l'Education Nationale a le choix d'affecter du personnel qui a pour missions d'assurer des missions d'auxiliaire de vie scolaire collectif. Ce personnel fait partie de l'équipe éducative mais reste sous la responsabilité pédagogique du coordinateur de l'ULIS pour l'animation et l'encadrement des actions éducatives. Il contribue à la mise en œuvre et au suivi des PPS et au suivi de la scolarisation des élèves, il a la possibilité d'intervenir dans l'ensemble des lieux scolaires où les élèves issus de l'ULIS travaillent, c'est-à-dire même dans leur classe d'inclusion. Ces AVS doivent remplir également des missions d'accompagnement comme dans les actes de la vie quotidienne, dans les activités d'apprentissages, mais aussi dans les activités de vie sociale et relationnelle.

1.2.3.4. L'enseignant référent de la classe d'inclusion

Le référentiel de compétences du professeur des écoles (Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015) contient des compétences en lien avec la scolarisation des élèves porteurs d'un handicap. En voici la liste :

- **Compétence 3 Connaitre les élèves et les processus d'apprentissage :** le PE doit connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte, connaître les processus et mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche et tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'action éducative.
- **Compétence 4 Prendre en compte la diversité des élèves :** le PE doit pour cela adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves, travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation des élèves en situation de handicap et déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles. L'enseignant référent de la classe d'inclusion recevra la Geva-sco de l'élève porteur de handicap. Il s'agit d'un document officiel unique qui permet les échanges entre l'Éducation nationale et la MDPH. Il précise la situation scolaire de l'élève et ses besoins de compensation.

1.3. Les actions pour accueillir des élèves porteurs de handicap dans une classe ordinaire.

1.3.1. Comment préparer l'arrivée de l'élève ?

1.3.1.1. Le recueil d'information

Il faut tout d'abord recueillir des informations concernant les élèves porteurs de handicap que l'enseignant de la classe ordinaire va accueillir dans sa classe. L'enseignant référent (enseignant coordinateur) est la première personne qu'il faut contacter. En effet celui-ci est en lien avec l'Ecole, la MDPH, la famille et les élèves : « Il est la « cheville ouvrière » des PPS des élèves handicapés. Il veille au suivi de leur mise en œuvre et de leur cohérence tout au long du parcours scolaire de ces élèves. » De même il est le partenaire privilégié des parents. Il garantit une mission d'accueil et d'information. Enfin il assure un lien constant avec l'équipe pluridisciplinaire qui élabore le PPS et qui est chargée de son évaluation.

1.3.1.2. L'échange avec les parents des élèves handicapés et les autres parents

Pour permettre la réussite de la scolarité des enfants handicapés, la collaboration avec les parents est primordiale. Ce partenariat s'effectue dans les deux sens. Il faut échanger sur les actions, les comportements, les évolutions de l'enfant dans l'établissement scolaire et recueillir des informations sur sa singularité, son mode de vie et son ressenti de l'école. Il doit y avoir un « relai » entre travail éducatif au sein de l'école et dans la vie personnelle de l'enfant, à savoir dans ses loisirs, sa culture, dans ses activités sportives.

Les parents des autres élèves peuvent avoir un certain nombre de représentations quant à la présence d'élèves handicapés dans la classe de leurs enfants. Ces représentations touchent souvent au domaine de la sécurité (sont-ils dangereux ? contagieux ?) ou au niveau de la classe (ces élèves ne vont-ils pas faire baisser le niveau de la classe ? L'enseignant ne va-t-il pas délaisser les autres élèves au profit des élèves handicapés ?). Pour pallier ces représentations l'enseignant peut créer une action médiatrice en faisant appel à un professionnel qui pourra entrer en contact avec les parents de ces élèves pour répondre à leurs interrogations.

De même, dans le cadre du programme d'enseignement moral et civique, une des missions de l'école est de travailler sur les représentations du handicap et sur l'acceptation des différences qui permettra d'informer les autres élèves et la place de l'enfant.

1.3.1.3. Le travail avec l'équipe éducative

« L'inclusion d'un enfant handicapé est le travail d'une équipe et non d'un seul enseignant. L'accueil et la scolarisation des élèves handicapés doivent faire l'objet d'une réflexion commune inscrite dans le projet d'école ou d'établissement » comme l'indique Bruno Egron dans son ouvrage *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychique*. L'inclusion des élèves porteurs de handicap nécessite un travail important en termes d'échanges et d'informations entre les enseignants. En effet tous les enseignants peuvent avoir des contacts durant la journée avec ces élèves par exemple pendant les temps de récréation, la pause méridienne et l'étude.

1.3.2. Comment organiser des situations d'apprentissages ?

Chaque situation d'apprentissage, en plus d'acquérir des connaissances et des capacités, doit permettre à ces élèves de s'améliorer dans trois domaines : la communication, l'autonomie et la socialisation. De ces trois domaines découlent des objectifs généraux qui s'appliquent à l'ensemble des activités en classe à savoir : développer l'autonomie et la confiance en soi ; renforcer la socialisation par la cohésion du groupe et en confrontant les élèves à un cadre et des règles ; favoriser la communication par l'entraide, les échanges ; améliorer les capacités et connaissances en lien avec les programmes et le socle commun. Les démarches pédagogiques à adopter ne sont pas différentes de celles utilisées pour une classe ordinaire mais doivent s'adapter aux élèves porteurs de handicap.

1.3.2.1. Observer pour développer les besoins des élèves

Il est nécessaire de connaître le type de troubles qui caractérisent les élèves accueillis. Cette connaissance permet effectivement de comprendre le fonctionnement global de ces élèves pour pouvoir proposer des adaptations pédagogiques. Pour cela une identification précise des besoins éducatifs des élèves est importante et se réalise par l'observation. Pour l'enseignant, ce sont les aptitudes à apprendre qu'il a besoin de connaître. Evaluer le niveau d'acquisition scolaire est assez rapide car il existe une multitude d'outils d'évaluation, construits individuellement, par cycle ou par école, ou nationaux. Le plus important est l'identification des difficultés de l'élève. Cela nécessite une observation du fonctionnement de l'élève en identifiant clairement sur quoi porte la difficulté pour ensuite trouver les causes de celle-ci. Il existe une multitude de causes

dont les sources proviennent des fonctionnements cognitifs, sociaux, familiaux, psychiques, institutionnels, qui peuvent s'imbriquer et rendre compliqué le diagnostic.

Pour observer, les enseignants peuvent utiliser des grilles d'observations. Les paramètres généraux d'observations sont : l'environnement familial, le fonctionnement psycho-affectif et le fonctionnement cognitifs. Plusieurs études ont démontré que les deux premiers paramètres sont très bien renseignés. Pour observer le dernier paramètre, les fonctionnements cognitifs de l'élève, l'enseignant dispose de trois moyens :

- Analyser des travaux de l'élève. Il est également possible de lui faire utiliser des brouillons, d'autoriser et d'utiliser les erreurs.
- Observer l'élève durant les phases d'exercices : Comment l'élève parcourt le document ou la consigne ? A-t-il besoin d'aide ? (Ses camarades, sollicitations de l'adulte)
- Discuter en entretien avec l'élève pour déterminer ses stratégies, ses représentations, pour comprendre sa démarche et pour connaître son ressenti face aux tâches qu'il doit effectuer.

1.3.2.2. Aménagement de l'espace de la classe

Dans leurs classes d'inclusion, les élèves doivent se sentir en toute sécurité. L'aménagement de l'espace de classe est donc très important. Ils doivent pouvoir se repérer, se déplacer facilement au sein de la classe. Tout d'abord, il faut être vigilant par rapport à leur placement au sein de la classe. Ils doivent pouvoir voir l'enseignant d'où ils se situent mais également se déplacer aisément pour venir le voir. Ensuite les différents « lieux » de classe doivent être identifiables par les élèves grâce à des pictogrammes où des images qui signalent l'activité en cours. Enfin l'élève doit être bien installé, pour rester attentif et ne pas être freiné par une gêne.

1.3.2.3. Rassurer les élèves

Les élèves se posent un certain nombre de questions concernant l'implicite des situations scolaires telles que : « Quelle tâche dois-je réaliser ? Quelle est la modalité de travail ? Combien de temps cela dure ? Que dois-je faire ensuite ? ». Pour répondre à ces questions, il est important d'aménager l'environnement des élèves qui leur permettront alors de rentrer dans l'activité. Il est possible de proposer aux élèves un emploi du temps visuel qui est adapté à leurs compétences. Pour l'enseignant il est primordial de respecter l'emploi du temps au maximum. De même il est tout aussi essentiel de respecter les horaires de séances, de récréations et de sorties de classe qui vont servir de routine pour les élèves.

1.3.2.4. Choisir différentes démarches

Dans un premier temps, il est très important de donner des consignes simplifiées et de les donner une à la fois. Celles-ci peuvent être lues à ces élèves par l'enseignant ou par un camarade si besoin. Il est également conseillé de s'aider de moyens comme des dessins, des photos, des schémas ou des modèles pour leur permettre de mieux les visualiser.

Pour les activités, il est préconisé de proposer des supports adaptés aux niveaux et à l'âge des élèves. De même les activités doivent être segmentées en petites unités pour y accéder plus facilement.

L'enseignant doit accepter que ces élèves soient davantage différenciés dans leurs apprentissages et méthodes utilisés. Ces méthodes de travail doivent être variées. Il faut prévoir une graduation dans la difficulté des tâches qui sont à réaliser en allant du plus simple au plus compliqué. Il est possible de photocopier si l'élève a des difficultés à écrire, de prévoir des procédures de demande d'aide en cas de difficultés, de lassitude ou d'ennui, d'aménager des temps de pauses et de prévoir des activités de réserve plus appréciée par les élèves.

De même il est capital de personnaliser les évaluations de ces élèves. Leurs progrès doivent être évalués par rapport à leurs situations et non pas par rapport aux autres élèves de la classe. Il est également accepté que l'enseignant accompagne les élèves pendant les évaluations mais aussi leur faire passer à l'oral plutôt qu'à l'écrit pour favoriser leurs réussites.

Enfin l'enseignant qui accueille dans sa classe ces élèves, doit adapter sa communication en utilisant différents modes (visuel, verbal ou physique). De même quand il s'adresse à ces élèves, l'enseignant doit parler concret, lentement et distinctement.

1.3.2.5. Impliquer les autres élèves : le tutorat

La scolarisation d'enfants porteurs de handicap au sein d'une classe ordinaire engendre des bénéfices pour les autres élèves. En effet, l'enseignant peut mettre en place de la différenciation pour les élèves handicapés qui peuvent servir aux élèves en difficultés de la classe. C'est également l'opportunité pour l'enseignant de développer le tutorat d'élèves de la classe auprès des élèves handicapés. Le fait de reformuler avec ses propres termes ou chercher à se faire comprendre permet de consolider l'acquis des notions des élèves tuteurs. Il est important que tout élève de la classe, quel que soit son niveau puisse être tuteur ce qui permettra de valoriser tous les élèves. Cependant le tutorat doit être volontaire et défini dans ses actions.

2. L'inclusion des élèves issus du dispositif ULIS dans le cadre de mon stage

Dans cette partie, je ferai part dans un premier temps du profil des deux élèves ULIS inclus dans ma classe selon la Geva-sco et les observations réalisées en période 1 et dans un second temps j'exposerai les actions et les analyses de celle-ci. Je ne citerai pas les prénoms des élèves. Pour pallier cela je les nommerai « élève 1 » et « élève 2 ».

2.1. Le profil des élèves ULIS

2.1.1. Handicap des élèves et disciplines d'inclusion

Les deux élèves issus de l'ULIS en inclusion dans ma classe présentent le même type de handicap à savoir des troubles des fonctions cognitives qui se définissent comme "un déficit significatif du développement intellectuel associé à des limitations de comportement adaptatif se manifestant avant 18 ans". Ils bénéficient tous deux de soins médicaux et sont suivis depuis 2016 par un Centre d'adaptation psychopédagogique (CAPP) en psychologie et en orthophonie.

Au sein de mon école, une réunion dite de régulation ULIS est organisée chaque période avec l'enseignante coordinatrice en charge de l'ULIS, le directeur et l'enseignant de la classe d'inclusion. Lors de la première réunion qui a eu lieu le jour de la prérentrée, l'enseignante coordinatrice m'a indiqué que les deux élèves ULIS seraient intégrés pour les domaines de l'anglais, « questionner le monde » (CE2) et en « enseignement moral et civique » (EMC). A cela s'ajoutent les heures d'éducation physique et sportive (EPS), d'éducation musicale et d'arts visuels enseignés par les professeurs de la ville de Paris (PVP). Cela se résume à quatre heures par semaine hors disciplines assurées par les PVP.

2.1.2. Objectifs généraux d'inclusion, points d'appui et difficultés des élèves (Geva-sco)

En consultant les Geva-sco des deux élèves qui m'ont été données lors de la réunion de régulation, j'ai pu m'apercevoir qu'ils avaient les mêmes objectifs généraux d'inclusion à savoir : trouver sa place en tenant compte des contraintes et des apports, développer des affinités, développer l'autonomie et acquérir des compétences. Cependant la case « objectifs spécifiques aux disciplines » n'était pas renseignée.

Dans la Geva-sco, la case « Points d'appui et difficultés de l'élève » m'a permis d'en savoir plus sur le profil de mes deux élèves :

	Elève 1	Elève 2
Difficultés	<ul style="list-style-type: none"> - possède un niveau de lecture de fin de CP ; - rencontre du mal à copier ; - peut être dans l'évitement et se faire oublier sans demander de l'aide. 	<ul style="list-style-type: none"> - possède un langage et un vocabulaire simple ; - possède du mal et une lenteur à copier ; - il rencontre des difficultés de mémorisation.
Points forts	<ul style="list-style-type: none"> - possède un bon niveau de langage verbal ; - a du vocabulaire et une bonne compréhension des textes qui lui sont lus ; - est capable de s'intégrer. 	<ul style="list-style-type: none"> - a envie de bien faire ; - est très appliqué et intéressé ; - est capable de s'intégrer ; - comprend mieux les textes qui lui sont lus

2.1.3. Mes observations menées en classe.

En plus de la Geva-sco qui m'a été fournie par la coordinatrice ULIS, j'ai mené mes propres observations afin de pouvoir mettre en place des actions. J'ai réfléchi à trois types d'observations : des observations avec une grille que j'ai créée, des observations avec une grille créée et personnalisée sur le site du réseau Canopée avec la plateforme « Cap école inclusive » que je souhaitais mettre en place pendant la période 3 et des observations après différents entretiens menées avec les deux élèves ULIS.

2.1.3.1. Observations avec grille personnalisée

Pendant la période 1 je n'ai pas créé de grille pour mener à bien mes observations. Cependant, à partir de la période 2, j'ai créé une grille avec des critères que j'ai choisis à partir de discussions avec l'enseignante coordinatrice de l'ULIS mais également selon les avis de quelques autres collègues enseignants de mon école. J'ai retenu quatre grands observables : la communication, la compréhension, les interactions dans la classe et les comportements dans la classe. Au vu de la grille que j'ai créée en annexe 1, j'ai pu relever différents éléments pour chacun des deux élèves :

- **Elève 1 :**

Au niveau de la communication, mes observations personnelles ont renforcé celles de la Geva-sco. En effet, l'élève est très à l'aise dans la communication orale et possède un très bon

vocabulaire ce qui est un atout pour elle. Cependant le passage de l'oral à l'écrit reste compliqué. Lors des phases d'écrit en séance d'apprentissage ou en évaluation, l'élève éprouve des difficultés à s'exprimer.

Cela s'explique par la compréhension écrite et orale des consignes qui reste fragile et qui nécessite des étayages, reformulations avec mon aide ou celle d'autres élèves. Ce problème de compréhension s'étend également aux évaluations. En laissant les élèves les réaliser seuls, avec une simple différenciation concernant le nombre d'exercices à réaliser, l'élève était en grande difficultés dans la compréhension des énoncés et des tâches à réaliser. Elles sont par conséquent restées non faites par l'élève. Je n'ai pas voulu lui venir en aide pour voir ce qu'elle arrivait à faire. Il s'agissait d'une erreur car l'élève était en échec pendant ces évaluations.

Pour la partie interactions au sein de la classe, plusieurs éléments sont positifs. En effet, l'élève communique très facilement et aisément avec les autres élèves et moi-même. Elle participe très souvent et n'a pas peur de se tromper. Cependant, dans les travaux de groupes, l'entente est plus compliquée. Malgré sa bonne expression, l'élève se braque facilement lorsque ses camarades n'approuvent pas ses choix et des disputes éclatent.

En ce qui concerne son comportement dans la classe, des points importants sont ressortis. L'élève a du mal à rester concentrée malgré les changements fréquents de modalités. Elle conserve son attention selon l'intérêt qu'elle porte au cours : valorisation, compréhension des éléments... De même elle reste peu autonome dans son travail.

- **Elève 2 :**

Pour la communication, l'élève 2 possède un peu plus de difficultés que l'élève 1. En effet celui-ci s'exprime à l'oral de manière satisfaisante, mais possède un vocabulaire moins riche et un temps de réflexion plus long. A l'écrit il est également difficile pour lui de s'exprimer. Sa fluidité et le déchiffrement de sa lecture sont fragiles et entraînent des difficultés dans la compréhension de l'écrit.

De même que pour l'élève 1, celui-ci a besoin d'une aide supplémentaire pour la compréhension des documents de travail afin de pouvoir répondre à des questions. A l'oral il reste plus à l'aise dans la compréhension mais il a besoin régulièrement tout de même qu'on lui étaye les questions.

Au niveau des interactions dans la classe, le constat est plus mitigé. L'élève communique régulièrement avec moi mais uniquement sur interrogation. Il ne participe jamais de sa propre volonté et reste très discret. Cependant il cherche toujours à donner une réponse et ne reste pas silencieux face aux questions. Avec ses camarades il communique facilement hors moment scolaire. Quant aux travaux de groupe, l'élève s'y montre très discret et ne participe que très peu.

Enfin en ce qui concerne son comportement au sein de la classe, l'élève conserve une attention sur la durée plus faible que sa camarade. Il est très vite déconcentré par les bavardages et les incompréhensions dans les documents de travail. De même son autonomie est fragile. Il a besoin d'être aidé un maximum pour pouvoir réaliser un travail. La copie est quasiment impossible pour lui dans un temps « normal » d'élèves d'une classe ordinaire.

Sur la base de mes observations, j'ai pu conclure que les deux élèves travaillaient mieux séparément. En effet, quand ils étaient ensemble, leur attention était plus faible et beaucoup de bavardages en découlaient.

2.1.3.2. « Cap école inclusive » un outil d'inclusion

Lors des échanges avec une coordinatrice ULIS d'une autre école que celle dans laquelle j'effectue mon stage, celle-ci m'a conseillé un outil : la plateforme « Cap école inclusive ». Je n'ai découvert son existence que trop tard et n'ai pas pu l'utiliser comme je l'aurais voulu. Je comptais pouvoir l'utiliser en période 3 mais les conditions sanitaires exceptionnelles m'en ont empêché. Cette plateforme, qui a été conçue par des enseignants et des experts, permet d'accompagner la communauté éducative dans la scolarisation de tous les élèves. On y trouve des outils d'observation pour identifier les difficultés des élèves, ainsi que plusieurs propositions et ressources pour adapter son enseignement. En effet, on y trouve quatre onglets : « Observer », « Aménager et adapter », « s'informer » et « trouver de l'aide ».

- L'onglet « Observer » permet d'avoir une vision précise des besoins de l'élève afin de pouvoir y répondre. Dans une première étape il est possible de créer une grille d'observation générale en rapport avec le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture ou choisir des items correspondant à certains domaines pour chercher précisément les besoins de l'élève. Une fois la grille créée, il faut la compléter.

A la suite de cela, un certain nombre d'actions d'aménagement sont proposées répondant aux besoins des élèves.

- L'onglet « Aménager et adapter » propose quant à lui directement l'ensemble des actions possibles à mettre en place sans forcément procéder à une observation (tout de même vivement conseillée).
- L'onglet « s'informer », renseigne les enseignants quand les difficultés ont été clairement identifiées sur un trouble. Il permet d'être sensibilisé à la situation de l'élève et de recevoir des informations d'experts pédagogiques et médicaux.
- Enfin l'onglet « Trouver de l'aide » permet aux enseignants de pouvoir contacter des personnes ressources pour trouver des solutions d'adaptations pédagogiques pour leurs élèves à besoin particulier.

2.1.3.3. Observations après les entretiens menés avec les élèves.

Afin de réfléchir à des actions d'inclusion, il est important de partir des ressentis et des demandes des élèves. Pour cela j'ai procédé à deux entretiens pour me permettre de connaître leurs ressentis ainsi que leurs besoins. En annexe 2 sont retranscrits deux entretiens menés avec chacun des deux élèves séparément durant la fin de mon stage en période 2.

J'ai tout d'abord commencé par interroger les élèves sur leurs ressentis dans la classe. Les élèves n'ont pas de problème à vouloir venir travailler en classe. L'élève 1 est contente de changer d'environnement de travail et ainsi de pouvoir se retrouver dans une classe ordinaire. « L'élève 2 » quant à lui est motivé à venir au vu de son goût pour les disciplines, et en particulier l'anglais qui se pratique essentiellement à l'oral et de manière ludique, ou l'écrit n'est pas pour lui un obstacle que cela soit dans la compréhension ou dans la copie.

Par la suite j'ai recueilli les problèmes qu'ils pouvaient rencontrer dans la classe. Les deux élèves sont conscients de leurs problèmes de compréhension. Tous deux relèvent un besoin d'aide par un tiers dans la compréhension des consignes qu'ils jugent également compliquées. Ils ne sont pas contre l'idée de travailler avec un camarade même si l'élève 1 ressent le besoin d'être avec son camarade ULIS pour travailler. Elle a besoin d'être rassurée par la présence de celui-ci dans l'environnement de la classe. L'élève 2 souhaite également être plus proche du tableau et ainsi pouvoir copier plus facilement.

Depuis septembre, les élèves demandaient à tout prix de pouvoir avoir des responsabilités au sein de la classe. Leur présence dans la classe pendant seulement quatre

heures par semaine m'empêchait d'y répondre positivement. J'ai souhaité en savoir plus sur leur grande motivation à vouloir être responsables d'une tâche dans la classe. Tous deux connaissent la signification du mot « responsabilité ». L'élève 1 ressent un manque de confiance de la part de ses camarades. Avoir des responsabilités lui permettrait de montrer aux autres qu'elle aussi peut faire des choses importantes. L'élève 2, quant à lui, souhaite des responsabilités car il apprécie dans un premier temps aider la classe mais également car il en possède depuis quelques années et c'est devenu une habitude qu'il a besoin de conserver pour se rassurer et se sentir inclus dans une classe.

2.2. Présentation et analyse des actions d'inclusions

À la suite des différentes observations que j'ai pu recueillir, j'ai alors pu mettre en place un certain nombre d'actions. Cependant, à la suite de la crise sanitaire qui a entraîné la fermeture des écoles, je n'ai pas pu mettre en place certaines d'entre elles. Il s'agira donc d'une présentation de celles-ci et non d'une analyse.

2.2.1. La disposition de la classe

Avec mon binôme, nous avons tout d'abord décidé de disposer notre classe en « autobus » avec une rangée de trois tables avec trois élèves par table pour les huit CE2 et une rangée de cinq tables avec trois élèves par table pour les treize CM1, comme cela est présenté en annexe 3. Ce choix nous a été conseillé par notre PEMF, ainsi que d'autres collègues qui nous ont indiqué qu'il était plus simple de posséder cette organisation en début d'année scolaire et quand l'on enseigne en double niveau. Effectivement cela nous a permis de jauger la capacité des élèves à être capables de travailler en îlot en observant le bavardage. Surtout cela nous a permis de pouvoir dissocier les CE2 et CM1. Etant inclus en niveau CE2, une table en fond de classe dans la rangée des CE2 était alors destinée aux élèves de l'ULIS. J'ai pu constater que les élèves étaient alors très bavards, qu'ils ne participaient pas, qu'ils rencontraient beaucoup de difficultés à se mettre au travail et à se concentrer. Il me fallait alors être présent avec eux pour qu'ils puissent suivre correctement la séance.

À la suite de ces constats et après consultation avec mon binôme, nous avons décidé de modifier la disposition de la classe en « îlots » hétérogènes. Deux élèves de CE2 ont rejoint la classe durant les périodes 2 et 3. Tout en conservant la segmentation CE2-CM1, nous avons organisé notre classe avec quatre îlots de trois élèves et un îlot de quatre élèves pour les CM1 comme cela est présenté en annexe 3. Pour les CE2 nous avons réalisé quatre îlots de trois

élèves, où deux places sont dédiées aux élèves d'ULIS dans deux îlots différents. Ce nouveau dispositif a permis aux élèves ULIS d'être alors plus motivés et enrôlés grâce à des travaux de groupes et de se faire aider par leurs camarades dans plusieurs tâches. De même, étant plus proches du tableau, j'ai pu plus facilement intervenir pour les aider, à leur demande ou en les observant.

2.2.2. De l'aide entre élève au tutorat envisagé en période

2.2.2.1. L'aide en classe

Jusqu'à la fin de la période 3, le tutorat a été réalisé de manière implicite au sein de la classe sous forme d'aide. Après les entretiens réalisés avec les élèves ULIS, j'ai pu constater que les deux élèves n'étaient pas contre une aide de leurs camarades. Au vu de mes observations, j'ai choisi, avec leur accord, deux élèves de CE2 capables selon moi d'aider les deux élèves ULIS. Ces deux élèves de CE2 ont l'habitude d'aider leurs camarades une fois leur travail terminé. Ce type de soutien dans la classe a commencé en fin de période 2 quand nous avons commencé mon binôme et moi a changé les modalités de dictées. Nous sommes passés d'une dictée traditionnelle à une dictée négociée. Le vendredi, les élèves (hors élève ULIS) continuaient à effectuer une dictée finale. Quand j'effectuais la correction, je désignais seulement la nature de l'erreur sur la copie grâce à un code de correction. Le lundi matin les élèves corrigeaient leur dictée. Quand un élève terminait sa correction et que je la validais, celui-ci pouvait venir aider un camarade. Nous avons créé les règles d'aide en classe entière. Chaque élève possédait une copie de ces règles à la suite de l'explication du « code correction » (annexe 4).

J'ai pu constater dans un premier temps que les deux élèves ULIS ont gagné en attention tout au long des séances. En effet, en ayant un camarade les guidant dans la compréhension des consignes, des tâches de travail et des documents, les élèves ont pu réaliser l'ensemble des travaux demandés. De même, j'ai pu obtenir d'eux des écrits tout à fait satisfaisants au vu de leurs difficultés à écrire. Même s'ils étaient aidés par un camarade, ils ont réussi à écrire plusieurs lignes sans prendre beaucoup plus de temps que les autres.

Après avoir répondu à un QCM sur le roi François 1^{er} en effectuant des recherches sur tablettes, les élèves ont réalisé une petite biographie de celui-ci (annexe 5).

2.2.2.2. Le tutorat envisagé

Malgré de nombreux points positifs relevés dans le système d'aide créé, plusieurs éléments ont montré qu'il n'était pas optimal. En effet j'ai tout d'abord constaté que malgré les règles créées avec les élèves antérieurement, elles n'étaient pas respectées. En effet la relation entre l'élève 1 et son camarade s'est dégradée au fur et à mesure du temps. Beaucoup de disputes ont eu lieu, ce qui a entraîné des répercussions dans le travail des deux élèves. Pour l'élève 2, sa relation avec son camarade est en revanche restée sereine et une amitié est née. Cependant le bavardage était de plus en plus présent, et le camarade en charge d'aider l'élève 2 avait de plus en plus tendance à donner la réponse et à ne pas respecter les règles. Pour en savoir plus, j'ai mené quatre entretiens individuels (retranscription en annexe 6) avec chacun des élèves à la fin de mon stage de période 3.

Les entretiens menés avec l'élève 1 et l'élève en charge de l'aider ont conforté mes observations. Les deux élèves y affirment ne plus vouloir travailler ensemble. L'élève 1 semble ne pas vouloir faire l'effort de chercher en obtenant directement le résultat. L'élève en charge de l'aider semble anxieux à prendre du retard sur son propre travail en venant en aide à sa camarade. A cela s'ajoute le fait que sa camarade (élève 1) veuille obtenir la réponse directement, ce qui explique son agacement.

Les entretiens menés avec l'élève 2 et l'élève en charge de l'aider ont également ont renforcé mon opinion sur leur relation. Les deux élèves sont bien devenus proches amicalement, ce qui est un bon signe d'inclusion dans la classe pour l'élève 2. Le fait d'aider son camarade en difficulté n'a pas posé de problème de comportement. Il semble avoir compris comment aider son camarade. Cependant il finit par lui donner la réponse quand celui-ci n'y arrive pas. S'il ne l'a pas signalé dans l'entretien j'ai tout de même perçu que cette responsabilité d'aide impactait son travail. En effet le fait de prendre du temps pour aider son camarade le ralentissait dans les tâches qu'il devait effectuer.

Cette mise en place de systèmes d'aide a donc montré des points positifs mais aussi de nombreuses failles. En m'étant renseigné sur le système de tutorat, celui-ci permet d'éliminer certaines de ces failles en cadrant de manière plus rigoureuse l'aide apportée. Tout d'abord il est important que le tuteur ne soit pas toujours le même. Si la situation du système d'aide mis en place à ce jour a permis aux élèves d'acquérir des compétences, celle-ci a déclenché des problèmes relationnels (bavardages, disputes, tricherie) et des impacts sur le travail des élèves en charge d'aider. De même, seuls les élèves en charge d'aider leurs

Camarades ULIS connaissaient les règles. Une charte de règles proposées aux élèves ainsi que des règles inventées par eux-mêmes et signées par chacun d'eux permettraient à tous de s'engager à respecter les règles et, pourquoi pas, être sanctionnés selon la gravité de la situation (moquerie par exemple). De même, un contrat entre le tuteur et le tuteuré comportant les objectifs du tutorat ainsi que la durée de celui-ci clarifierait la situation pour les élèves. Je comptais en période 4, lors du stage en situation, mettre en place ce tutorat en réalisant une séance de présentation.

2.2.3. Des responsabilités dans la classe

Suite à la demande des deux élèves d'avoir chaque semaine des responsabilités au sein de la classe, j'ai alors créé un nouveau tableau de responsabilités à partir de la période 3. En effet l'ancien tableau prévoyait que seuls les élèves de la classe auraient des responsabilités. Ce choix s'expliquait du fait que les deux élèves issus du dispositif ULIS n'étaient présents que quatre heures sur les vingt-quatre au sein de la classe. Ils étaient alors déçus de ne pas pouvoir en réaliser et moi-même j'étais de plus en plus frustré de leur dire que les responsabilités étaient déjà affectées à d'autres élèves. Cependant, chacune des neuf responsabilités de la classe pouvait être réalisées par les élèves ULIS. Quand ils étaient présents en inclusion, ils prenaient durant ce temps la responsabilité d'un camarade. Ce choix fut complètement accepté par les élèves de la classe et très apprécié par les élèves ULIS. Au vu des entretiens avec les élèves ULIS (annexe 7), j'ai pu m'apercevoir du bénéfice de ce choix. L'élève 1 a beaucoup aimé avoir des responsabilités. En effet elle a pris conscience de l'importance des tâches qu'elles avaient à réaliser. Elle cherchait à gagner la confiance de ses camarades et l'a obtenue. L'élève 2, quant à lui, s'est trouvé en difficulté dans certaines responsabilités. Ecrire la date en anglais au tableau a été très difficile pour lui. Par conséquent, j'ai utilisé pour lui comme pour d'autres élèves de la classe des flashcards (Annexe 8) qui lui ont permis de lui simplifier la tâche avant de passer à l'écrit.

2.2.4. La différenciation dans les apprentissages

2.2.4.1. Contextualisation

J'ai bien évidemment mis en place de la différenciation au niveau des apprentissages pour ces élèves issus de l'ULIS. Cette différenciation est très importante pour inclure les élèves issus du dispositif ULIS au sein d'une classe. Chez l'élève 1, j'ai observé beaucoup de frustration

pendant et à la fin des séances de cours. En effet, durant les premiers mois de l'année scolaire, je n'effectuais pas de différenciation. Les notions et autres éléments d'apprentissages n'étaient pas du tout compris. Cela influait sur sa motivation à venir en classe et sur son attention. L'élève 2 avait une toute autre attitude face à la situation. Etant très discret et préférant se faire oublier, il était moins impacté. Cependant, après discussion avec lui, il m'avait informé que pour lui c'était une habitude de ne pas y arriver. En tant que débutant et enseignant en double niveau, il m'était difficile de différencier pendant les premiers mois. En prenant mes marques avec ce dispositif de classe, j'ai pu par la suite mettre en place de la différenciation au sein des apprentissages pour les élèves ordinaires mais surtout pour les élèves ULIS.

2.2.4.2. Utilisation de la pédagogie inversée.

Tout d'abord, pour leur permettre de mieux rentrer dans les activités, je transférais mon cahier journal chaque début de semaine à la coordinatrice ULIS avec les documents de travail qui seront étudiés pendant les séances. Les élèves les lisaient tout d'abord avec la coordinatrice avant de venir en classe. Ils arrivaient donc avec quelques connaissances sur le sujet et étaient bien cadrés sur l'apprentissage de la séance. De même, il m'est arrivé d'utiliser les vidéos « Les fondamentaux » du site réseau Canopé dans la discipline « questionner le monde du vivant ». J'indiquais à la coordinatrice ULIS de faire visionner ces vidéos d'introduction sur un sujet avant d'arriver en classe.

Pour l'élève 1, cela a été très bénéfique. En début de séance, et en particulier dans la phase d'introduction, je posais des questions pour obtenir les représentations initiales des élèves sur un sujet. Celle-ci, étant très à l'aise à l'oral et aimant participer, a pu être valorisée plusieurs fois lors de ces moments. L'élève 2 a également profité de cette aide. En effet il s'est mis à participer durant cette phase, ce qu'il ne faisait pas auparavant.

2.2.4.3. Adaptation des documents de travail pour les séances

Les documents étaient adaptés aux élèves et à leurs difficultés. Exerçant dans une classe à double niveau, et sur deux cycles différents, il arrivait souvent que les élèves doivent travailler en autonomie une partie de la séance dans les domaines « questionner le temps et l'espace ». Pour cela, ils possédaient des documents de travail comportant un certain nombre de questions. Les élèves ULIS, même aidés par un camarade, rencontraient des difficultés dans la compréhension des documents, des questions posées, mais surtout dans la rédaction. Pour cela, j'ai choisi d'adapter les supports à l'ensemble des difficultés :

- **En réduisant les quantités à réaliser :**

En effet, les deux élèves ULIS ont le plus souvent beaucoup de mal à terminer un travail de phase individuelle et silencieuse. Pour pallier cela, j'ai décidé de réduire les quantités de travail à réaliser, en particulier en retirant des questions, comme on peut le voir en annexe 9, où le nombre de questions à réaliser ou de documents à lire est réduit, comparé aux élèves de CE2 de la classe. J'ai pu constater leur enthousiasme à la fin de leur travail, ayant eu le temps de le terminer mais également très motivés à l'idée de revenir travailler dans la classe.

- **En simplifiant les documents :**

J'ai également simplifié certains documents en modifiant les contenus. Certains textes pouvaient être compliqués pour les élèves ULIS ayant des difficultés de compréhension. En annexe 9, il est possible de voir dans le document 2 que ce dernier a été simplifié en retirant le texte donné aux élèves de CE2 ordinaires. En effet, les textes peuvent être trop longs et compliqués pour les élèves ULIS. Ici l'exemple du document 2 permet tout de même de conserver l'objectif « connaître qui sont les types de Gaulois selon Jules César ». En remplaçant le texte par des images et par des petits mots, les élèves ont pu comprendre le document et ressortir de la séance avec des connaissances quasi égales à celles de leurs camarades. J'ai réalisé ce type de simplification à plusieurs reprises dans toutes leurs disciplines d'inclusion, excepté en anglais où nous faisons en grande majorité de l'oral.

- **En apportant une aide supplémentaire :**

Il a été également pour moi important de différencier les documents en apportant une aide supplémentaire pour que les élèves soient capables de réussir le travail demandé et ainsi répondre à l'objectif d'apprentissage. Dans le document 1 de l'annexe 9, les élèves devaient analyser la carte de la Gaule. L'objectif ici était de montrer que la Gaule ne ressemblait pas à la France actuelle en termes de forme en raison de frontières différentes. Même si une carte de la France est affichée en classe, j'ai préféré proposer aux élèves une carte sur leur document personnel et ainsi simplifier la tâche pour eux. En effet le fait d'avoir un seul document leur a permis d'effectuer la comparaison plus facilement sans avoir à lever la tête dans la salle afin de chercher la carte. De même, j'ai également proposé, pour que l'élève produise tout de même de l'écrit, d'amorcer les phrases-réponse, comme il est possible de le voir dans le document 2 de l'annexe 9. Malgré ses difficultés de production d'écrit, l'élève 2 adore écrire. Cette aide lui a permis de continuer à pouvoir le faire.

L'ensemble des aides supplémentaires que j'ai pu proposer aux élèves ont eu des effets très bénéfiques. Encore une fois, les élèves ont pu aller au bout de leur travail tout en atteignant l'objectif visé.

- **En modifiant les modalités de travail :**

Selon les différentes observations que j'ai pu réaliser, les deux élèves rencontrent des difficultés à lier lecture et compréhension des documents. A cela s'ajoutent les problèmes de production d'écrit et de copie. Pour leur permettre alors de pouvoir effectuer le travail quand il nécessitait de l'écrit, j'ai plusieurs fois changé cette modalité, ou plutôt adaptée. En effet, pour répondre à des questions sur un document, j'ai choisi différentes possibilités. Tout d'abord, je propose de nombreuses fois des réponses sous forme de QCM quand le document de travail ne présente pas d'écrit ou que celui-ci n'est pas un texte. Dans l'annexe 9, il est possible de voir un exemple dans le document 1, où les élèves doivent entourer la bonne réponse. Ce choix a permis aux élèves de gagner en rapidité et de pouvoir avancer à un rythme semblable aux autres. J'ai également offert aux élèves une autre modalité quand il s'agissait de comprendre un document comportant un texte. Pour ne pas les priver totalement de texte et par-là les empêcher d'acquérir les compétences de lecture et compréhension, j'ai alors demandé aux élèves, dans plusieurs exercices, de m'indiquer dans le texte les endroits où ils trouvaient les réponses aux questions. Ils pouvaient souligner ou surligner de différentes couleurs les éléments de réponses de chaque question qui leur était posée comme dans le document 3 de l'annexe 9.

Malgré ces différentes modalités de différenciation, les élèves ULIS rencontraient toujours beaucoup de difficultés dans la compréhension des documents à la fin de ma période 3 de stage. J'ai longuement cherché des solutions lors de ma période INSPE pour leur permettre de progresser. En relisant leur Geva-sco et en reprenant mes observations, j'ai souhaité m'appuyer sur un de leurs points fort : la bonne compréhension de textes qui leur sont lus. J'ai alors décidé de chercher un moyen qui pourrait leur permettre, lors d'un travail individuel, qu'un texte leur soit lu sans qu'un autre élève ait besoin de le faire et sans que je sois également présent pour le faire moi-même. Après quelques recherches, et à la suite de la découverte de la plateforme « Cap école inclusive », j'ai trouvé une solution que j'aurais souhaité mettre en place lors de mon stage en période 4. Il s'agit de « Proposer une version audio d'un texte ». En effet, lorsque la lecture d'un texte de façon autonome est trop compliquée pour l'élève ou presque impossible, il est possible de proposer une version audio permettant d'accéder à son contenu. Comme il est indiqué sur la présentation de cette adaptation, proposer une version audio d'un

texte ou même d'une consigne donne la possibilité de compenser la difficulté d'identification des mots en lecture, pour se concentrer seulement sur la compréhension. Ayant des tablettes à disposition dans l'école au lieu d'ordinateurs, j'aurais privilégié cet outil. Deux solutions auraient alors été possibles :

- Enregistrer une version audio des consignes ou du texte en utilisant la fonction dictaphone des tablettes et ainsi permettre à l'élève de s'en saisir. Un casque individuel est préférable pour ne pas déranger les autres élèves. Des applications telles que « Epub » proposent d'intervenir sur le texte quant à son adaptation (taille, forme des caractères, contraste...).
- Disposer de la voix de synthèse de la tablette. L'enseignant doit donc enregistrer le texte à écouter au format Epub puis le déposer dans la tablette. L'élève peut alors intervenir sur la présentation du texte, en surligner des parties, mais surtout écouter la voix de synthèse.

2.2.4.4. Adaptation des traces écrites

Les traces écrites étaient-elles-aussi adaptées pour ces élèves. En début d'année je leur laissais copier les traces par eux-mêmes mais elles n'étaient jamais copiées. Par la suite, j'ai fourni des traces écrites déjà faites et imprimées pour eux. Le problème alors était que je perdais leur attention. J'ai donc choisi d'opter pour une tout autre méthode. J'essayais en général de varier les types de traces pour les élèves. Quand il s'agissait d'un petit texte à recopier, les élèves ULIS possédaient quant à eux un texte à trous (annexe 10) avec les mots à placer. Il en était de même pour les cartes mentales (annexe 10) où les élèves de l'ULIS possédaient le squelette de celles-ci et devaient alors recopier les différents mots-clés au bon endroit. Les élèves étaient actifs et concentrés jusqu'en fin de séance et il n'y avait plus de problème de copie.

2.2.4.5. Adaptation pour les évaluations.

Les évaluations des élèves dans le domaine « questionner le monde », en anglais et en EMC étaient également adaptées pour les élèves ULIS. Les deux premières évaluations réalisées en période 1 étaient faites par les élèves ULIS à l'écrit. Cependant, les élèves n'arrivaient pas à réaliser ces évaluations. Les consignes n'étaient pas adaptées et le format non plus. De ce fait, à la suite de discussions avec la coordinatrice ULIS et les autres enseignants de l'école qui accueillent des élèves ULIS, j'ai décidé de faire passer les évaluations oralement aux élèves. De même, comme pour les documents étudiés pour les séances d'apprentissage, je transférai un

document récapitulatif à la coordinatrice ULIS des élèves pour qu'ils sachent exactement quoi mémoriser pour les évaluations.

2.2.5. Un projet de classe

Toujours à la recherche d'actions pour que les élèves ULIS se sentent inclus dans la classe, j'ai choisi de mettre en place un projet de classe. Etant quatre semaines consécutives en stage de responsabilité dans la classe en période 3, j'ai fait le choix de trouver une idée de projet pouvant tenir sur ce temps. Il a été difficile de trouver un thème de projet enrôlant les élèves de CE2, de CM1 mais aussi les élèves ULIS en tenant compte des disciplines d'inclusion de ces élèves.

Pendant les vacances de fin d'année, j'ai réfléchi à différents thèmes possibles en m'appuyant sur les conseils de la coordinatrice ULIS mais également sur les autres enseignants de l'école. Pour ce projet, j'ai décidé d'évaluer principalement les élèves ULIS sur des compétences d'enseignement moral et civique à savoir : être capable de coopérer ; respecter les règles communes ; savoir s'intégrer dans une démarche collaborative et enrichir son travail ou sa réflexion grâce à cette démarche ; accepter les différences.

Je souhaitais également pouvoir évaluer des compétences TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement).

2.2.5.1. Présentation du projet

IDENTIFICATION DU PROJET

- a) **Intitulé du projet** : Création des règles d'un jeu pour la récréation
- b) **Durée du projet** : 4 semaines
- c) **Classe et nombre d'élèves** : Classe de CE2/CM1 // 24 élèves (9 CE2,13 CM1,2 ULIS)
- d) **Nom de l'enseignant coordonnant le projet** : **M. Galantini**

CARACTERISTIQUES DU PROJET

A. Domaines concernés :

1. Domaine(s) concerné(s) par le projet : Enseignement moral et civique

2. Autres domaines de connaissance ayant des liens avec le domaine (complémentarité des enseignements) : Français, TICE

B. Objectifs du projet

1 Contenu :

Les élèves de la classe n'arrivent pas à jouer ensemble sans créer de conflits (disputes, bagarres, jeu sans règle, élèves exclus, élèves ULIS ne jouent pas avec les élèves notre classe, balle réservée à ce qui veulent faire du football). **L'objectif est d'améliorer le climat scolaire de la classe en trouvant un jeu qui permettrait à tous les élèves de jouer ensemble (CE2-CM1-Inclusion ULIS).**

2 Ancrages par rapport aux programmes :

→ EMC

- Être capable de coopérer
- Respecter les règles communes
- Savoir s'intégrer dans une démarche collaborative et enrichir son travail ou sa réflexion grâce à cette démarche
- Accepter les différences

→ Français :

CE2	CM1
<p>Langage Oral :</p> <ul style="list-style-type: none">- dire pour être entendu et compris ;- participer à des échanges dans des situations diverses ; <p>Ecrire :</p> <ul style="list-style-type: none">- écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche (texte injonctif) ;- réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit (texte injonctif). <p>Etude de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none">- Maîtriser l'orthographe grammaticale de base : les verbes à l'infinitif, au présent de l'impératif, soit au présent de l'indicatif des trois groupes.	<p>Langage Oral :</p> <ul style="list-style-type: none">- parler en prenant en compte son auditoire ;- participer à des échanges dans des situations diverses ; <p>Écrire :</p> <ul style="list-style-type: none">- maîtriser les bases de l'écriture au clavier ;- rédiger des écrits variés (texte injonctif) ;- réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte (texte injonctif); <p>Comprendre le fonctionnement de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none">- acquérir l'orthographe grammaticale : les verbes à l'infinitif, au présent de l'impératif, soit au présent de l'indicatif des trois groupes.

→ TICE :

CE2	CM1
- manier le traitement de texte pour la mise en page de courts textes.	- utiliser méthodiquement le clavier et le traitement de texte ; - maîtriser les bases de l'écriture au clavier.

3. Production(s) envisagée(s) : Les règles du jeu seront éditées par traitement de texte. Elles seront présentées par chaque groupe aux différentes classes de l'école.

2.2.5.2. Bilans des éléments de projet pour les ULIS

Pour l'ensemble du projet, je présenterai le bilan sur le travail des élèves ULIS à partir d'éléments du projet. L'annexe 11 présente de manière succincte les séances du projet.

- **Mise en route du projet :**

Cette étape était la plus importante car elle devait permettre d'enrôler les élèves, ce qui a été le cas. Lors de la phase 1 de la séance 1, où les élèves devaient s'exprimer sur les jeux de cours, je suis parvenu à interroger pratiquement tous les élèves. Chacun a pu exprimer ses opinions et ressenti sur le sujet. L'élève 1 ULIS qui participe très souvent a été moteur pour la classe. En effet, c'est elle qui a souligné que les élèves de la classe ne jouaient pas ensemble, ou du moins qu'elle jouait seulement avec les élèves ULIS et que certains des élèves étaient seuls. L'élève 2 quant à lui a rencontré plus de difficulté à s'exprimer sur le sujet. Il a tout de même été d'accord avec certains points déjà relevés, et notamment qu'il y a trop de bagarres à cause du non-respect de règles de jeux. Pour la phase 2, l'idée de créer des jeux et des règles a été très vite envisagée par les élèves de la classe. J'ai perçu motivation et excitation de la part de tous les élèves à l'idée de réaliser ce projet et pour se lancer dans la phase d'écriture du premier jet.

- **Jets d'écriture :**

Tout au long du projet, les élèves ont dû écrire et réviser leur production afin d'obtenir un produit final. Les élèves ULIS ont participé pleinement aux idées qui pourraient figurer au sein des jeux de chacun de leur groupe. Cependant ils n'ont pas écrit au sens propre du terme en raison de leur difficulté de copie. Je n'ai donc pas évalué cette partie. Il aurait été possible de proposer aux élèves d'écrire directement via des logiciels de traitement de texte. En effet cela aurait permis aux deux élèves ULIS de participer à l'activité d'écriture. Lors des étapes

d'écriture, les élèves qui ne copiaient pas avaient tendance à bavarder et se désintéresser de l'activité. Il aurait donc fallu trouver une autre activité. Cependant, les élèves rapporteurs « oral » et « écrit » pouvaient quant à eux réfléchir à leur bilan de travail dans ces moments, ce qui était le cas pour l'élève 1.

- **Présentation et critiques des différents jeux de chaque groupe :**

En séance 2, lors de la phase 1, les groupes sont tous passés afin de présenter leur jeu. L'élève 1 voulait être rapporteur de son groupe mais une autre élève a pris sa place, ce qui l'a frustrée. Pour éviter ce genre de problème, j'ai imposé aux groupes que ce ne soit pas toujours les mêmes élèves qui s'expriment sur les phases de présentation, ce qui a permis à l'élève 1 de le faire.

- **Exercer un rôle :**

Pour exercer un rôle, il fallait tout d'abord réussir la répartition des différents rôles entre les membres du groupe. Pour compenser la frustration de l'élève 1 lors de la séance 2, j'ai proposé à son groupe qu'elle soit « rapporteur » oral. Ce rôle lui convenait tout à fait car l'expression orale est un point fort chez elle. Celle-ci a réussi lors des phases de bilan de séance à retranscrire à l'oral le travail réalisé par son groupe. Ce rôle lui a permis d'être mise en valeur et de maintenir sa motivation tout au long du projet. Pour l'élève 2, j'ai soumis l'idée à son groupe qu'il exerce le rôle de secrétaire.

Lors de la phase 3 de la séance 2, l'élève 1 a eu l'idée de prendre des photographies de la cour de récréation. Cette idée a été validée par l'ensemble des élèves de la classe. Elle s'est donc chargée pour son groupe de prendre des photographies. La consigne d'identification des espaces et des obstacles de la cour de récréation a bien été comprise par cette élève.

- **Le traitement de texte :**

Le traitement de texte n'est arrivé qu'en fin de projet pour la mise au propre de celui-ci. J'ai voulu évaluer le niveau des élèves ULIS à ce sujet. En effet je comptais voir si par la suite il aurait été possible d'utiliser un logiciel de traitement de texte pour ces élèves lors des séances dans les disciplines d'inclusion. Ayant tous deux des difficultés de copie, il aurait été possible d'envisager du traitement de texte sur tablettes s'ils étaient capables de s'en servir. Cependant tous deux ont rencontré des difficultés plus prononcées que leurs camarades à copier leur rubrique de jeu sur l'ordinateur. La lenteur était bien plus importante qu'à la main. A la suite

de discussions avec les deux élèves, tous deux m'ont informé qu'il ne possède pas d'ordinateur ou de tablette à la maison. L'utilisation de ces outils restent donc compliqué.

2.2.5.3. Bilan à la suite des entretiens avec les ULIS

J'ai mené deux entretiens à la fin du projet avec les deux élèves ULIS afin d'évaluer leur compréhension, leur rôle au sein de celui-ci mais également si le projet leur a permis de se rapprocher de leurs camarades de classe en particulier pendant la récréation. En annexe 12, sont retranscrits les deux entretiens menés.

- **Bilan élève 1 :**

Tout d'abord l'élève 1 a bien compris qu'elle devait exercer deux rôles au sein de projet : le principal est celui de contribuer à la création du jeu et le second à être « rapporteur oral » en fin de séance. Elle souligne avoir « adoré » réaliser ce second rôle au sein de son groupe. Elle a pris son rôle avec sérieux et encore une fois pour « gagner la confiance » de ses camarades. De même, elle indique que ce qu'elle a préféré tout au long de ce projet est le travail de groupe et de confrontation quant aux idées que chacun pouvait apporter. Enfin, elle a testé les jeux avec les autres élèves de la classe après le projet. Elle a apprécié pouvoir partager ce temps de récréation avec ses camarades et est prête à recommencer. L'objectif de la rapprocher les élèves de la classe avec cette élève ULIS a été réussi.

- **Bilan élève 2 :**

L'intérêt de l'élève 2 pour le projet a été moins prononcé. Il a tout de même apprécié exercer son rôle au sein du groupe. Le travail de groupe s'est bien passé selon lui et il a su apporter son aide au projet. En effet, il s'est tout de même investi dans le travail en trouvant le squelette du jeu comme il le précise ligne 26 : « J'ai proposé des idées. C'est moi qui ai trouvé le jeu. » Il indique également avoir apprécié les moments où les élèves testaient leur jeu. Il s'agissait en effet de moments agréables pour lui, qui lui ont permis de se rapprocher des élèves de la classe. Enfin, il indique avoir testé l'un des jeux avec les élèves de la classe et n'est pas contre l'idée de recommencer. De même que pour l'élève 1, l'objectif de le rapprocher des autres élèves de la classe a été atteint.

Conclusion :

Ce mémoire avait pour objectif de se questionner sur les moyens d'inclusion d'élèves issus du dispositif ULIS en classe ordinaire. Afin que ces élèves porteurs de handicaps puissent être inclus au sein d'une classe ordinaire, les enseignants doivent s'adapter aux différents profils des élèves. En effet, les enseignants doivent régulièrement questionner leur pratique mais également s'appuyer sur l'aide des personnels éducatifs. La communication entre l'ensemble les différents membres des personnels éducatifs est importante pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés. La prise en charge d'élèves issus du dispositif ULIS doit tenir compte de leurs besoins, de leurs points forts et difficultés. Il ne faut pas confondre intégration et inclusion. En effet, ce n'est pas le rôle des élèves de s'adapter à un environnement mais bien à l'école et aux enseignants de trouver des aménagements pour répondre aux besoins spécifiques des élèves.

En tant que débutant dans le métier de professeur des écoles, la première année est très importante afin de pouvoir expérimenter différents dispositifs pédagogiques dans sa pratique. Enseigner en double niveau, sur deux cycles différents et en accueillant également des élèves issus du dispositif ULIS, aura constitué une expérience éprouvante mais riche pour la suite de ma carrière dans ce métier. Inclure les élèves issus de l'ULIS m'aura permis de me renseigner sur le public concerné et sur les handicaps qui existent. Il sera possible durant ma carrière de rencontrer ce public et je pourrai m'appuyer sur mon expérience. Il existe plusieurs ressources humaines et matérielles permettant de trouver des solutions pour parvenir à l'inclusion des élèves à besoin particuliers en classe ordinaire. Le tout est de chercher en prenant appui sur des observations, des échanges avec le personnel éducatif et sans oublier avec les élèves.

Bibliographie et sitographie

Ouvrages

- JOGUET, Jacques, *L'éducation inclusive concrètement, que faire ?*, Paris : Tom Pousse, 2019
- ASSOCIATION TOURNESOL, *Scolariser des jeune « différents » concrètement que faire ?*, Paris : Tom Pousse, 2018
- KOHOUT-DIAZ, Magdalena, *L'éducation inclusive un processus en cours*, Toulouse : Erès, 2018.
- BINTZ, Elisabeth, BAJARD, François, BEAUJARD, Thomas, EGRON, Bruno et BENOIT, Melody, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, Futuroscope : Réseau Canopé, 2017.

Sites internet

- <https://eduscol.education.fr/>
- <https://www.reseau-canope.fr/>

Annexes :

Annexe 1 : Grilles d'observations créées pour les élèves issus du dispositif ULIS

- Observations de l'élève 1 à partir de la grille suivante :

COMMUNICATION				
	<i>S'exprime clairement et de manière compréhensive</i>	<i>S'exprime de manière satisfaisante</i>	<i>S'exprime avec difficulté</i>	<i>Ne s'exprime pas du tout</i>
Langage oral	X			
Langage écrit			X	
	<i>Lit et déchiffre souvent les mots</i>	<i>Lit et déchiffre parfois les mots</i>	<i>Lit et déchiffre rarement les mots</i>	<i>Ne lit et déchiffre jamais les mots</i>
Lecture et déchiffrage		X		
Fluidité de lecture	<i>Lit souvent une phrase courte</i>	<i>Lit parfois une phrase courte</i>	<i>Lit rarement une phrase courte</i>	<i>Ne lit jamais une phrase courte</i>
	X			
	<i>Lis souvent un texte court</i>	<i>Lis parfois un texte court</i>	<i>Lit rarement un texte court</i>	<i>Ne lit jamais un texte court</i>
		X		

COMPREHENSION				
	<i>Comprend aisément un discours, un texte lu/écrit, une consigne orale/écrite</i>	<i>Comprend de manière satisfaisante un discours, un texte lu/écrit, une consigne orale/écrite</i>	<i>Comprend avec l'aide d'un tiers un discours, un texte lu/écrit, une consigne orale/écrite</i>	<i>Ne comprend ni seul ni avec l'aide d'un tiers</i>
Oral - Séance d'apprentissage		X		
Ecrit - Séance d'apprentissage			X	
Oral – Evaluation			X	
Ecrit – Evaluation			X	
INTERRACTION DANS LA CLASSE				
Avec l'enseignant	<i>Communique souvent avec l'enseignant sur demande ou sur interrogation de celui-ci</i>	<i>Communique parfois avec l'enseignant sur demande ou sur interrogation de celui-ci</i>	<i>Communique rarement avec l'enseignant sur demande ou sur interrogation de celui-ci</i>	<i>Ne communique jamais avec l'enseignant sur demande ou sur interrogation de celui-ci</i>
	X			

Avec les élèves de la classe hors travail	<i>Communique souvent et facilement avec ses camarades</i>	<i>Communique parfois avec ses camarades</i>	<i>Communique rarement avec ses camarades</i>	<i>Ne communique jamais avec ses camarades</i>
	X			
Avec les élèves de la classe dans le travail	<i>Est capable de travailler et de coopérer avec les autres en participant souvent</i>	<i>Est capable de travailler et de coopérer avec les autres en participant parfois</i>	<i>Rencontre des difficultés à travailler et à coopérer avec les autres en participant rarement</i>	<i>Ne travaille et ne coopère pas avec les autres</i>
			X	
Participation au sein du groupe classe	<i>Participe souvent</i>	<i>Participe parfois</i>	<i>Participe rarement</i>	<i>Ne participe jamais</i>
	X			
COMPORTEMENT DANS LA CLASSE				
Conserve son attention sur la durée	<i>Pendant toute la séance</i>	<i>Pendant une partie de la séance</i>	<i>Jamais</i>	<i>Selon la discipline, la compréhension du travail, l'aide apportée</i>
				X
Autonomie dans la gestion des tâches individuelles de travail	<i>Souvent autonome</i>	<i>Parfois autonome</i>	<i>Rarement autonome</i>	<i>Jamais autonome</i>
			X	

- Observations de l'élève 2 à partir de la grille suivante :

COMMUNICATION				
	<i>S'exprime clairement et de manière compréhensive</i>	<i>S'exprime de manière satisfaisante</i>	<i>S'exprime avec difficulté</i>	<i>Ne s'exprime pas du tout</i>
Langage oral		X		
Langage écrit			X	
	<i>Lit et déchiffre souvent les mots</i>	<i>Lit et déchiffre parfois les mots</i>	<i>Lit et déchiffre rarement les mots</i>	<i>Ne lit et déchiffre jamais les mots</i>
Lecture et déchiffrage			X	
Fluidité de lecture	<i>Lit souvent une phrase courte</i>	<i>Lit parfois une phrase courte</i>	<i>Lit rarement une phrase courte</i>	<i>Ne lit jamais une phrase courte</i>
		X		
	<i>Lis souvent un texte court</i>	<i>Lis parfois un texte court</i>	<i>Lit rarement un texte court</i>	<i>Ne lit jamais un texte court</i>
			X	
COMPREHENSION				
	<i>Comprend aisément un discours, un texte lu/écrit, une consigne orale/écrite</i>	<i>Comprend de manière satisfaisante un discours, un texte lu/écrit, une consigne orale/écrite</i>	<i>Comprend avec l'aide d'un tiers un discours, un texte lu/écrit, une consigne orale/écrite</i>	<i>Ne comprend ni seul ni avec l'aide d'un tiers</i>

Oral - Séance d'apprentissage		X		
Ecrit - Séance d'apprentissage			X	
Oral – Evaluation			X	
Ecrit – Evaluation			X	
INTERRACTION DANS LA CLASSE				
Avec l'enseignant	<i>Communique souvent avec l'enseignant sur demande ou sur interrogation de celui-ci</i>	<i>Communique parfois avec l'enseignant sur demande ou sur interrogation de celui-ci</i>	<i>Communique rarement avec l'enseignant sur demande ou sur interrogation de celui-ci</i>	<i>Ne communique jamais avec l'enseignant sur demande ou sur interrogation de celui-ci</i>
		X		
Avec les élèves de la classe hors travail	<i>Communique souvent et facilement avec ses camarades</i>	<i>Communique parfois avec ses camarades</i>	<i>Communique rarement avec ses camarades</i>	<i>Ne communique jamais avec ses camarades</i>
	X			
Avec les élèves de la classe dans le travail	<i>Est capable de travailler et de coopérer avec les</i>	<i>Est capable de travailler et de coopérer avec les autres en participant parfois</i>	<i>Rencontre des difficultés à travailler et à coopérer</i>	<i>Ne travaille et ne coopère pas avec les autres</i>

	<i>autres en participant souvent</i>		<i>avec les autres en participant rarement</i>	
			X	
Participation au sein du groupe classe	<i>Participe souvent</i>	<i>Participe parfois</i>	<i>Participe rarement</i>	<i>Ne participe jamais</i>
			X	

COMPORTEMENT DANS LA CLASSE				
Conserve son attention sur la durée	<i>Pendant toute la séance</i>	<i>Pendant une partie de la séance</i>	<i>Jamais</i>	<i>Selon la discipline, la compréhension du travail, l'aide apportée</i>
				X
Autonomie dans la gestion des tâches individuelles de travail	<i>Souvent autonome</i>	<i>Parfois autonome</i>	<i>Rarement autonome</i>	<i>Jamais autonome</i>
			X	

Annexe 2 : Retranscription entretiens sur les ressentis et les besoins des élèves issus du dispositif ULIS.

- Elève 1 :

N°	Locuteur	Interventions
1	Professeur des écoles stagiaire (PES)	Je voudrais faire un petit bilan de ce début d'année avec toi, es-tu d'accord ?
2	Elève	Oui.
3	PES	Aimes-tu ta classe d'inclusion ?
4	Elève	Oui.
5	PES	Qu'aimes-tu dans ta classe d'inclusion ?
6	Elève	J'aime bien les élèves et venir travailler.
7	PES	Pourquoi aimes-tu venir travailler ?
8	Elève	Je trouve ça bien de changer de classe.
9	PES	Rencontres-tu des problèmes quand tu viens travailler dans la classe ?
10	Elève	Des fois.
11	PES	Quels sont ces problèmes ?
12	Elève	Je n'arrive pas à travailler.
13	PES	Pourquoi ?
14	Elève	Je ne comprends pas toujours.
15	PES	Tu ne comprends pas le travail que tu dois faire ?
16	Elève	Non
17	PES	Tu ne comprends pas les consignes ? Pourquoi ?
18	Elève	Oui elles sont trop dures.
19	PES	Les comprends-tu mieux quand je viens les réexpliquer ?
20	Elève	Oui.
21	PES	Et quand une camarade te les réexplique ?
22	Elève	Oui.
23	PES	Aimerais-tu alors travailler avec autre camarade ?
24	Elève	Je travaille déjà avec « élève 2 »
25	PES	Arrive-t-il à t'aider ?
26	Elève	Pas trop.
27	PES	D'autres camarades pourraient t'aider. Es-tu d'accord ?
28	Elève	Oui mais j'aimerais rester avec « élève 2 ».
29	PES	Pourquoi veux tu rester assise avec « élève 2 » ?
30	Elève	C'est mon ami.
31	PES	Tu n'as pas d'autres amis que « élève 2 » dans la classe ?
32	Elève	Oui il y en a que j'aime bien.
33	PES	D'accord. Depuis septembre tu m'as également dit que tu aimerais avoir des responsabilités dans la classe. Que veut dire « avoir des responsabilités » ?
34	Elève	Avoir des responsabilités c'est faire des choses.
35	PES	Oui c'est vrai. Faire des choses pour qui ?
36	Elève	Pour la classe.
37	PES	Pourquoi veux-tu avoir des responsabilités ?
38	Elève	Pour avoir la confiance des autres élèves.
39	PES	Penses-tu que les autres non pas confiance en toi ? Pourquoi ?
40	Elève	Pas tous. Je pourrais leur montrer que je sais faire les choses. J'aimerais bien être chef de rang pour les mener à la piscine par exemple.
41	PES	D'accord je te remercie.





- Elève 2 :

N°	Locuteur	Interventions
1	Professeur des écoles stagiaire (PES)	Je voudrais faire un petit bilan de ce début d'année avec toi, es-tu d'accord ?
2	Elève	Oui.
3	PES	Aimes-tu ta classe d'inclusion ?
4	Elève	Oui.
5	PES	Qu'aimes-tu dans ta classe d'inclusion ?
6	Elève	L'anglais
7	PES	Pourquoi ?
8	Elève	Car on fait des jeux drôles.
9	PES	Aimes-tu les autres disciplines ?
10	Elève	Oui mais ça dépend.
11	PES	Pourquoi ?
12	Elève	Je ne comprends pas toujours.
13	PES	Qu'est-ce que tu ne comprends pas ?
14	Elève	Les choses à chercher.
15	PES	Tu ne comprends pas le travail à faire ?
16	Elève	Oui
17	PES	Pourquoi ?
18	Elève	Je ne sais pas.
19	PES	Tu trouves ça trop compliqué ?
20	Elève	Oui.
21	PES	Comprends-tu mieux les consignes quand je travaille avec toi ?
22	Elève	Oui.
23	PES	Et quand ce sont d'autres camarades qui t'aident ?
24	Elève	Oui.
25	PES	Aimerais-tu travailler plus souvent avec d'autres camarades ?
26	Elève	Oui.
27	PES	Rencontres-tu d'autres problèmes dans la classe ?
28	Elève	J'ai du mal à copier.
29	PES	Pourquoi ?
30	Elève	Ça va trop vite.
31	PES	Tu as besoin de plus de temps pour copier ?
32	Elève	Oui et je suis très loin du tableau.
33	PES	Aimerais-tu changer de place ?
34	Elève	Oui.
35	PES	D'accord. Depuis septembre tu m'as également dit que tu aimerais avoir des responsabilités dans la classe. Que veut dire « avoir des responsabilités » ?
36	Elève	Ça veut dire être responsable, ne pas faire n'importe quoi.
37	PES	Oui mais responsable de quoi ?
38	Elève	De tâches dans la classe.
39	PES	Pourquoi aimerais-tu avoir des responsabilités ?
40	Elève	Car j'aime bien depuis le CP.
41	PES	D'accord je te remercie.

Annexe 3 : Schémas dispositions de la classe.

La classe en dispositif « autobus »	La classe en « dispositif îlots »
<i>Légende :</i>	<i>Légende :</i>

Annexe 4 : Code correction dictée CE2-CM1

Abréviations	Nom complet	Exemple :	Aide
AGN	Accord dans le groupe nominal	<i>J'aime mes enfants plus que tout.</i> - Mes enfants = groupe nominal (GN) → Accord : Masculin pluriel	- Cahier de leçon - Affichage - Classeur
ASV	Accord sujet verbe	<i>Des chevaux tombaient dans un trou profond.</i> - Tombaient : verbe « Tomber » conjugué à l'imparfait → Accord : troisième personne du pluriel (On peut remplacer des chevaux par le pronom personnel « Ils »)	- Cahier de leçon - Affichage - Classeur
ORTH	Orthographe	<i>Il adore voyager dans des lieux mystérieux.</i> - Mystérieux s'écrit avec un « y » et non avec un « i ».	- Dictionnaire - Fiches d'orthographe des semaines
	Sons	<i>Une association</i> → On double le « s » pour avoir le son [s]. Sinon, on aurait le son [z].	- Dictionnaire - Fiche orthographe de la semaine
	Ponctuation	→ Une phrase commence par une majuscule et se termine par un point. → Les noms propres commencent par une majuscule.	
?	Je ne comprends pas		
	Liaisons	<i>L'autre jour il a plu.</i> → On n'écrit pas « lautre »	
	Homophones	Ont → Verbe avoir On → Pronom personnel	- Cahier de leçon - Affichage
X	Il manque un mot	Il X son chien tous les soirs.	- Demander à un voisin de lui dicter la phrase

QUAND J'AI TERMINÉ MA DICTÉE JE PEUX AIDER UN CAMARADE :


- 1. Je ne viens pas pour bavarder**
- 2. Je lui demande quel est son problème.**
- 3. Je ne me moque pas de lui.**
- 4. Je ne lui donne pas la solution**
- 5. Je lui explique comment j'ai fait pour trouver la réponse : *Règles d'orthographe, de conjugaison et de grammaire – Mes astuces et techniques***
- 6. Je peux lui donner un exemple**

Annexe 5 : Travail réalisé avec aide dans la discipline « questionner le temp »

- Elève 1 :

QCM

François 1er



1. Qui étaient les parents de François 1er ?
Louis d'Orléans et Valentina Visconti
Charles d'Angoulême et Louise de Savoie ✓
Jean d'Orléans et Marguerite de Rohan

2. Quels étaient les prénoms des deux femmes légitimes de François 1er ?
Claude et Eléonore ✓
Anne et Catherine
Marguerite et Isabelle

3. Dans quelle ville est né François 1er ?
Angoulême
Cognac ✓
Libourne

4. Quel animal est l'emblème de François 1er ?
L'aigle
Le dauphin
La salamandre ✓

5. Quelle langue devient officielle sous le règne de François 1er ?
L'italien
Le français ✓
Le latin

6. Château le plus célèbre et le plus parfait des châteaux de la Loire et débuté en 1519 sur ordre de François 1er ?
Azay-le-Rideau
Chenonceau
Chambord ✓

7. Quel port de France est né sous François 1er ?
Brest
Marseille
Le Havre ✓

8. A quel âge est décédé François 1er ?
48 ans
52 ans ✓
58 ans

Biographie

François premier est né en 1494 le 12 septembre à Cognac (France) et mort le 31 mars 1547 (52 ans) à Rambouillet (France).

sa mère estaise de Savoie et son père est Charles d'Orléans.

Les enfants sont Louise de France, François de France, Henri II, Madeleine de France, Charles de France, Marguerite de France et Nicolas d'Orléans.

il a 3 frères et sœurs: Jeanne d'Orléans, Marguerite de Navarre et

Madeline d'Orléans. il a 2 conjoints: Claude de France et Éléonore de

Habsbourg.

- Elève 2 :

QCM

François 1er



1. Qui étaient les parents de François 1er ?
Louis d'Orléans et Valentina Visconti /
Charles d'Angoulême et Louise de Savoie /
Jean d'Orléans et Marguerite de Rohan
2. Quels étaient les prénoms des deux femmes légitimes de François 1er ?
Claude et Éléonore /
Anne et Catherine /
Marguerite et Isabelle
3. Dans quelle ville est né François 1er ?
Angoulême /
Cognac /
Libourne
4. Quel animal est l'emblème de François 1er ?
L'aigle /
Le dauphin /
La salamandre /
5. Quelle langue devient officielle sous le règne de François 1er ?
L'italien /
Le français /
Le latin
6. Château le plus célèbre et le plus parfait des châteaux de la Loire et débuté en 1519 sur ordre de François 1er ?
Azay-le-Rideau /
Chenonceau /
Chambord /
7. Quel port de France est né sous François 1er ?
Brest /
Marseille /
Le Havre /
8. A quel âge est décédé François 1er ?
48 ans /
52 ans /
58 ans

Biographie

François 1^{er} est né le 12 septembre 1494 à
Cognac et mort le 31 mars 1547 à 52 ans.
Sa mère est Loïse de Savoie. Son père est
Charles d'Orléans. Ses sœurs sont Jeanne
d'Orléans, Marguerite de Navarre, Madeleine
d'Orléans. Les deux femmes légitimes de
François 1^{er} sont Claude de France et Éléonore
de Habsbourg.

Annexe 6 : Retranscriptions des entretiens en fin de période 3 « Aide entre élèves » :

- Elève 1 ULIS :

N°	Locuteur	Interventions
1	Professeur des écoles stagiaire (PES)	Depuis quelque temps, un camarade est en charge de t'aider dans la classe. Est-ce que tout se passe bien ?
2	Elève	Pas vraiment.
3	PES	Pourquoi ?
4	Elève	Elle me parle tout le temps méchamment.
5	PES	Pourquoi te parle-t-elle méchamment ?
6	Elève	Car elle dit que je l'embête.
7	PES	Et toi tu en penses quoi ?
8	Elève	Je ne l'embête pas.
9	PES	Comment fais-tu pour lui demander de l'aide ?
10	Elève	Je lui dis là où je ne comprends pas.
11	PES	Et comment fait-elle pour t'aider ?
12	Elève	Elle me montre où est la réponse mais elle s'énerve.
13	PES	Pourquoi s'énerve-t-elle ?
14	Elève	Elle dit que je la dérange et que je dois trouver toute seule.
15	PES	D'accord. Aimerais-tu travailler avec quelqu'un d'autre ?
16	Elève	Je ne sais pas ça dépend.
17	PES	Ça dépend de quoi ?
18	Elève	S'il veut bien m'aider.
19	PES	D'accord. Je te remercie.

- Elève en charge d'aider l'élève 1 :

N°	Locuteur	Interventions
1	Professeur des écoles stagiaire (PES)	Depuis maintenant 3 semaines tu aides l'élève 1 pour travailler. Comment cela se passe-t-il ?
2	Elève	Ça ne se passe plus bien.
3	PES	Pourquoi cela ne se passe pas bien ?
4	Elève	Car « élève 1 » est très embêtante.
5	PES	Pourquoi ?
6	Elève	Elle me demande tout le temps de l'aider.
7	PES	Et cela te dérange ? Pourquoi ?
8	Elève	Oui car elle me demande la réponse.
9	PES	Elle ne te demande pas comment chercher ?
10	Elève	Non elle veut que je lui dise la réponse et que je recopie sur elle.
11	PES	Je comprends. Tu n'as plus envie de l'aider ?
12	Elève	Non.
13	PES	Cela te dérange pour travailler ?
14	Elève	Oui je suis toujours en retard.
15	PES	D'accord je te remercie.

- Elève 2 ULIS :

N°	Locuteur	Interventions
1	Professeur des écoles stagiaire (PES)	Depuis quelque temps, un camarade est en charge de t'aider dans la classe. Est-ce que tout se passe bien ?
2	Elève	Oui
3	PES	Tu peux m'expliquer pourquoi ?
4	Elève	On rigole bien , il est gentil.
5	PES	Vous vous entendez bien alors ?
6	Elève	Oui.
7	PES	Et pour le travail comment cela se passe-t-il ?
8	Elève	Il m'aide.
9	PES	Comment t'aide-t-il ?
10	Elève	Il me montre comment faire et m'explique les choses.
11	PES	Et comment fait-il ?
12	Elève	Il me montre ce qu'il a fait.
13	PES	Il te donne la réponse ?
14	Elève	A la fin oui.
15	PES	D'accord. Veux-tu continuer à être aidé par un camarade ?
16	Elève	Oui.
17	PES	D'accord je te remercie.

- Elève en charge d'aider l'élève 2 :

N°	Locuteur	Interventions
1	Professeur des écoles stagiaire (PES)	Depuis maintenant 3 semaines tu aides l'élève 2 pour travailler. Comment cela se passe-t-il ?
2	Elève	Tout va bien.
3	PES	L'élève 1 te demande souvent de l'aider ?
4	Elève	Oui assez.
5	PES	Comment fais-tu ?
6	Elève	Je lui fais deviner comment j'ai fait.
7	PES	Tu veux dire que tu lui expliques comment faire le travail ?
8	Elève	Oui je lui montre comment chercher.
9	PES	D'accord. Et s'il n'y arrive pas, que fais tu ?
10	Elève	Je lui donne la réponse.
11	PES	D'accord. Et lui il te demande la réponse ?
12	Elève	Non.
13	PES	D'accord. Et toi tu arrives à travailler en aidant ton camarade ?
14	Elève	Oui.
15	PES	Voudrais-tu continuer à l'aider ou aider quelqu'un d'autre.
16	Elève	Oui.
17	PES	D'accord je te remercie.

Annexe 7 : Retranscriptions des entretiens menées à la suite de la mise en place des responsabilités

- Elève 1 ULIS :

N°	Locuteur	Interventions
1	Professeur des écoles stagiaire (PES)	Depuis maintenant trois semaines tu exerces des responsabilités dans la classe. As-tu aimé exercer des responsabilités ?
2	Elève	Oui beaucoup.
3	PES	Pourquoi ?
4	Elève	Car je pouvais t'aider et me sentir utile.
a	PES	Tu ne te sens pas utile dans le travail ?
6	Elève	Si mais là je parle pour la classe.
7	PES	D'accord. Quelles responsabilités as-tu préférées ?
8	Elève	Je dirai messenger et chef de rang.
9	PES	Pourquoi ?
10	Elève	J'ai bien aimé délivrer des messages et me déplacer dans l'école. Et pour chef de rang, j'aimais servir de guide pour les élèves.
11	PES	Tu penses que les élèves t'ont bien écouté quand tu étais chef de rang ?
12	Elève	Oui ils étaient confiants.
13	PES	D'accord. Aimerais-tu travailler avec quelqu'un d'autre ?

- Elève 1 ULIS :

N°	Locuteur	Interventions
1	Professeur des écoles stagiaire (PES)	Depuis maintenant trois semaines tu exerces des responsabilités dans la classe. As-tu aimé exercer des responsabilités ?
2	Elève	Oui enfin ça dépend.
3	PES	Cela dépend de quoi ?
4	Elève	Du métier que je faisais.
a	PES	Certaines responsabilités t'ont posé problèmes ?
6	Elève	Oui quand je devais écrire la date en anglais, c'était trop dur.
7	PES	Pourquoi ?
8	Elève	Je ne sais pas bien écrire en anglais et je n'ai donc pas réussi.
9	PES	D'accord. Je comprends. Tu dois savoir que tu n'es pas le seul à avoir du mal à réaliser cette responsabilité. Je vais trouver un moyen pour vous aider.
10	Elève	D'accord.
11	PES	Quelles responsabilités as-tu préférées ?
12	Elève	J'ai bien aimé être chef de rang quand on allait à la piscine.
13	PES	Pourquoi ?
14	Elève	Car les autres me suivais et devais m'écouter quand je leur disais de se taire dans les couloirs pour ne pas déranger les autres enfants.
15	PES	D'accord je te remercie.

Annexe 8 : Exemple de flashcards pour écrire la date en anglais trouvées sur le site internet : <http://voyagealecole.eklablog.com/anglais-mois-jour-et-meteo-a126665470>



L'Antiquité : La Gaule Celtique

Document 1 **ELEVES DE CE2** : La carte de la Gaule





Les celtes, venus de l'Est, s'installent dans l'Ouest de l'Europe en deux vagues : au VIII^e siècle et au V^e siècle av. J.-C. Leur territoire s'étendait sur celui de la France, de la Belgique, d'une partie des Pays-Bas et de la Suisse d'aujourd'hui.

Le nom de « Gaulois » a été donné aux Celtes par les Romains. Il y avait environ 80 peuples gaulois. Ils disposaient chacun d'un vaste territoire comprenant des fermes et des villages et parfois une ville (oppidum).*

** Oppidum : ville fortifiée où l'on se réfugie en cas de danger. C'est aussi un centre artisanal et commercial.*

- 1. La Gaule avait-elle les mêmes frontières que la France ?*
- 2. Lequel des deux territoires est le plus étendu, la France d'aujourd'hui ou la Gaule ?*

Document 1 **ELEVES ULIS** : La carte de la Gaule

La carte de la Gaule	La carte de la France
	
<p>1. Quelles sont les différences entre la Gaule et la France (entoure les bonnes réponses) :</p> <ul style="list-style-type: none">- Elle n'ont pas la même forme- La Gaule comprenait d'autres pays que la France- La Gaule et la France ont exactement la même forme	

Document 2 **ELEVES DE CE2** : Les Gaulois vus par César :

« En Gaule, il y a deux classes d'hommes importantes : celle des druides et celle des chevaliers. Les druides s'occupent des affaires religieuses. Ils instruisent les jeunes. Si un meurtre est commis, s'il y a une dispute au sujet d'un héritage ou des limites d'un terrain, ils jugent et fixent les amendes. Ils ne vont pas à la guerre et ne paient pas d'impôts. Les chevaliers participent à la guerre. Chacun, en fonction de sa richesse, rassemble autour de lui un nombre plus ou moins grand de compagnons. Les gens du peuple sont presque des esclaves. On ne leur demande jamais leur avis. Quand ils sont écrasés par leurs dettes ou par les impôts, ils se mettent au service des nobles. »

JULES CESAR, Guerre des Gaules, 1er siècle av. J.-C.

1. Quelles sont les deux classes d'hommes importantes en Gaule selon Jules César ?
2. Quelles sont les missions des druides ?
3. Quelles sont les missions des chevaliers ?
4. Qu'en est-il des autres personnes du peuple ?

Document 2 ELEVES ULIS : Les Gaulois vus par César :

Jules César présente différents types de Gaulois :

LES DRUIDES :



Leurs rôles :

- Religieux
- Professeurs
- Juges

LES CHEVALIERS



Leur rôle :

- Guerriers

LES GENS DU PEUPLE



- Esclaves

1. Quels sont les trois types de gaulois qu'il existe ?

2. Quels sont les trois rôles des druides ?

→ Ils sont

3. Quel est le rôle des chevaliers :

→ Ils font

4. Que sont les autres personnes du peuple ?

→ Ce sont

Document 3 ELEVES DE CE2 : Les croyances Gauloises

Les Gaulois avaient de nombreux dieux. Chaque peuple avait son propre dieu protecteur, Teutatès, « le dieu de la Tribu », chargé de le protéger pendant la guerre. Il y avait aussi d'autres dieux pour protéger les voyageurs et les chevaux (Epona), un dieu messager (Esus)... Les druides étaient considérés comme les intermédiaires* entre les dieux et les hommes.
*Intermédiaire : personne permettant à d'autres de communiquer entre elles.



	<p><i>Cernunnos, dieu aux bois de cerf, aux torques et au serpent à tête de bélier. Chaudron Gundestrup, Danemark</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Les Gaulois avaient-ils une religion monothéiste (= un seul dieu) ? 2. Qui était Teutatès ? 3. Qui était Epona ? 4. Quel était le rôle des druides ? 	

Document 3 ELEVES ULIS : Les croyances Gauloises

<p>Les Gaulois avaient de nombreux dieux. Chaque peuple avait son propre dieu protecteur, Teutatès, « le dieu de la Tribu », chargé de le protéger pendant la guerre. Il y avait aussi d'autres dieux pour protéger les voyageurs et les chevaux (Epona), un dieu messager (Esus)... Les druides étaient considérés comme les intermédiaires* entre les dieux et les hommes. *Intermédiaire : personne permettant à d'autres de communiquer entre elles.</p>	<div data-bbox="815 689 1362 1032" data-label="Image"> </div> <p><i>Cernunnos, dieu aux bois de cerf, aux torques et au serpent à tête de bélier. Chaudron Gundestrup, Danemark</i></p>
--	---

SURLIGNE DANS LE TEXTE DE AVEC DES COULEURS DIFFERENTES LES ENDROITS OU TU TROUVES LA REPONSE A CES QUESTIONS

1. Les Gaulois avaient-ils une religion monothéiste (= un seul dieu) ?
2. Qui était Teutatès ?
3. Qui était Epona ?
4. Quel était le rôle des druides ?

Annexe 10 : Adaptations des traces écrites pour les élèves ULIS

- Texte à trous :

Exemple de trace écrite à recopier en questionner le temps pour les élèves de CE2 :

Le Moyen-Age :

Le Moyen Âge est la période historique qui suit l'Antiquité. Il dure environ mille ans.
C'est la période des châteaux forts.

Le château est la demeure du seigneur mais aussi l'endroit où les paysans se réfugient en cas d'attaque de l'ennemi. Les chevaliers participent à la défense du château. Ils portent une armure, un casque et combattent avec une épée.

Exemple de trace écrite à trou en questionner le temps pour les élèves issus du dispositif ULIS :

Le Moyen-Age :

Voici les mots à recopier dans les bonnes cases : **seigneur, Antiquité, chevaliers, châteaux-forts**

Le Moyen Âge est la période historique qui suit

Il dure environ mille ans.

C'est la période des

Le château est la demeure du

mais aussi l'endroit où les

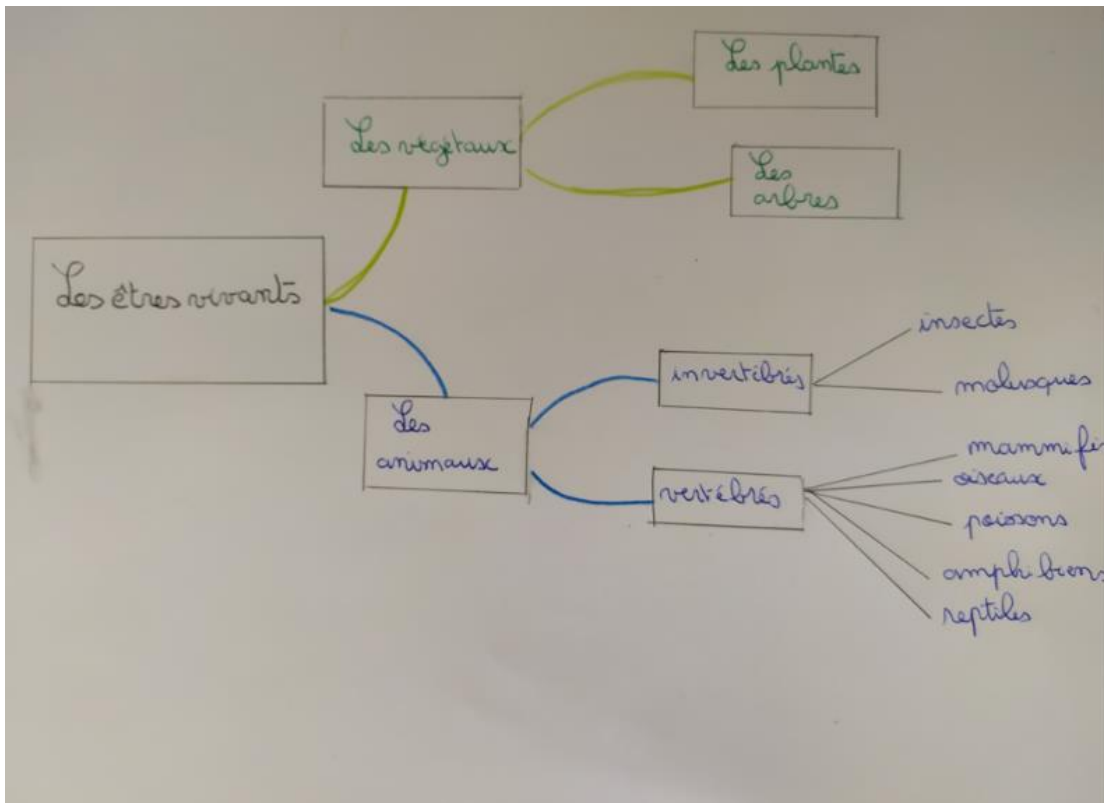
paysans se réfugient en cas d'attaque de l'ennemi.

participent à la défense du château. Ils portent une

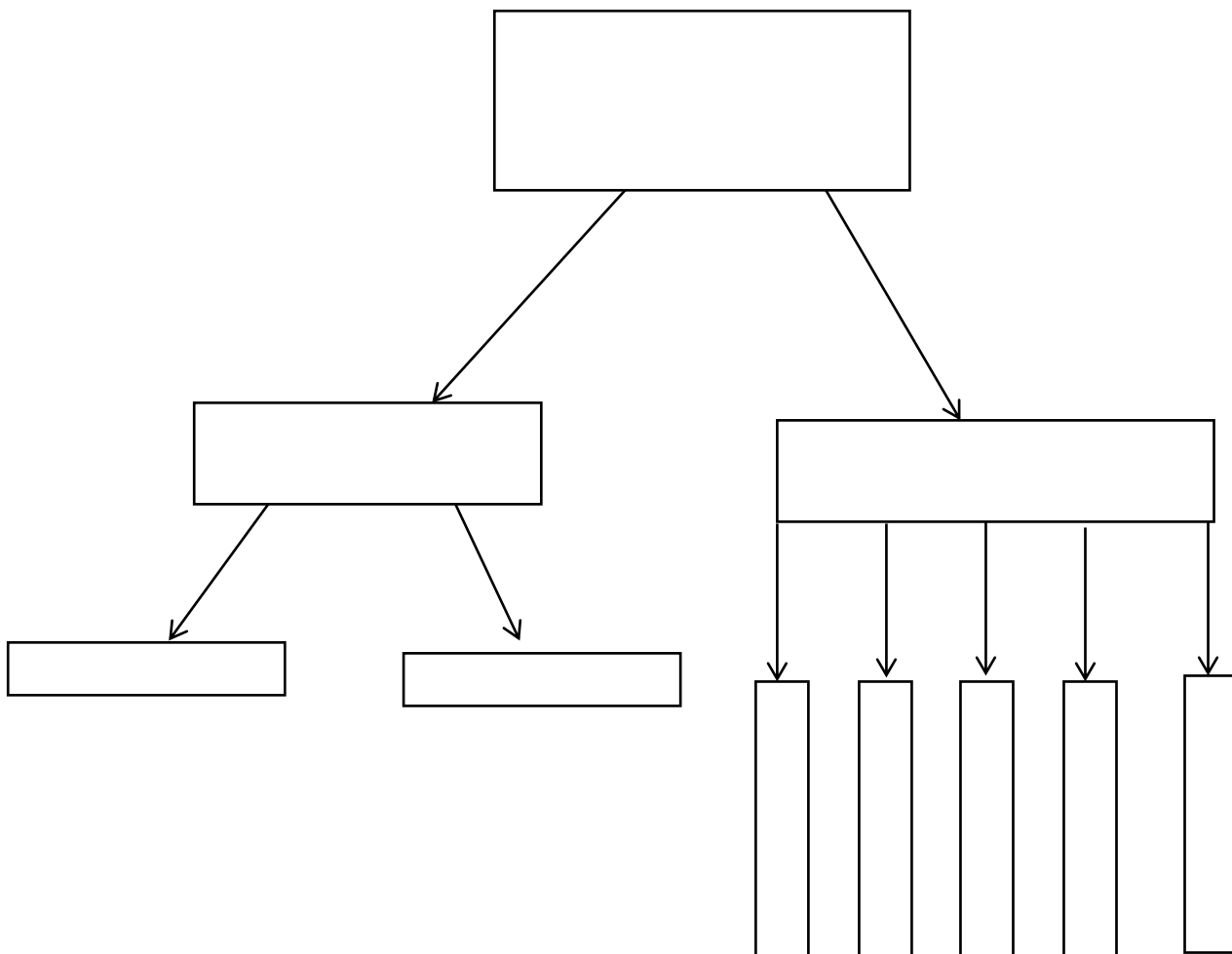
armure, un casque et combattent avec une épée.

- Cartes mentales :

Carte mentale réalisée en Questionner le monde du vivant par un élève de CE2 :



Squelette carte mentale réalisée en Questionner le monde du vivant pour les ULIS :



Annexe 11 : tableau de présentation des séances du projet « créer des règles de jeu »

<p style="text-align: center;">ÉTAPES DE REALISATION</p>	<p style="text-align: center;">DESCRIPTIF SUCCINCT DES ACTIVITÉS CORRESPONDANTES</p>
<p>1. Mise en route du projet</p> <p>Date : 07/01/2020</p> <p>Durée : 1h15</p> <p>Lieu : Salle de classe</p>	<p>1. Amener le thème (25 min) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le professeur des écoles (PE) interroge les élèves sur leurs ressentis vis-à-vis des jeux pendant la récréation : savoir s'ils jouent ensemble etc. • Les élèves s'expriment (Veiller que tous les élèves s'expriment) <p>Réponses attendues : <i>Nous ne jouons pas tous ensemble (des élèves sont mêmes seuls dans la cour), il y a des disputes, des bagarres, le ballon n'est utilisé que pour le football...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Le PE demande aux élèves ce que l'on pourrait mettre en place pour résoudre à tous ces problèmes. • Les élèves s'expriment <p>2. Réflexion (15 min) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le PE : Pour quels jeux voulez-vous écrire des règles ? Un jeu déjà existant ? Un jeu inventé ? • Les élèves s'expriment <p>3. Premier jet (35min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le PE donne la consigne : « Par groupe de quatre je vais vous demander de réaliser une affiche avec les règles d'un jeu que vous aurez choisi (inventé ou déjà existant). Lors de la prochaine séance il faudra le présenter aux autres groupes et leur faire tester » • Le PE annonce les 6 groupes 4 élèves aux élèves et les contraintes. <p><u>Contraintes du jeu :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Il doit inclure tous les élèves (CE2 – CM1 – ULIS – Filles - Garçons)</i> - <i>Il doit permettre de régler les conflits dans la cour</i> - <i>Il doit durer le temps de la récréation</i> - <i>Il doit avoir lieu dans la cour de récréation</i>
<p>2. Réflexion : Présentation et critiques des différents jeux de chaque groupe</p>	<p>1. Présentation des jeux de chaque groupe (30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chaque groupe vient présenter son jeu en lisant l'affiche qu'il a écrite sans rajouter de détails. • Les autres élèves écoutent et posent des questions. <p>2. Critiques des jeux : Points positifs et négatifs (30 min) :</p>

<p>Date : 10/01/2020</p> <p>Durée : 1h15</p> <p>Lieu : Salle de classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque affiche de jeu est reprise, commentée et critiquée par les élèves <p>3. Présentation de l'échéancier aux élèves (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le PE distribue un échéancier aux élèves et le commente. • Les élèves possèdent tous une copie du planning
<p>3. Prise de décision et répartition des tâches et début d'écriture du second jet</p> <p>Date : 14/01/2020</p> <p>Durée : 1h15</p> <p>Lieu : salle de classe et cour de récréation</p>	<p>1. Lecture du planning du jour (5min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un élève lit le planning du jour sur l'échéancier et le commente <p>2. Désigner des rôles (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le PE explique les différents rôles • Les élèves s'organisent dans chaque groupe et désignent les rôles. <p><i>Les différents rôles :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - secrétaires qui assurent que les délais et les consignes sont effectuées. - rapporteurs à l'oral, écrit - Rédacteurs <p><i>Différenciation : Groupe élève 1 ULIS (rôle : rapporteur oral) – Groupe élève 2 (rôle : secrétaire)</i></p> <p>3. Observation de la cour de récréation ». (30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le PE et les élèves descendent dans la cour de récréation afin d'observer les espaces, les obstacles etc. <p>4. Début d'écriture du second jet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le PE distribue une fiche contenant les critiques réalisés pour chaque groupe en séance 2 • Chaque groupe dispose d'une feuille A4 blanche pour écrire un second jet • Les élèves peuvent consulter les affiches réalisées lors d'une séance détachée sur les textes injonctifs avec : les caractéristiques et les rubriques d'une règle de jeu
<p>4. Ecriture du second jet</p> <p>Date : 17/01/2020</p> <p>Lieu salle de classe</p>	<p>1. Lecture du planning du jour (5min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un élève lit le planning du jour sur l'échéancier et le commente <p>2. Ecriture du second jet (60 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le PE distribue une fiche contenant les critiques réalisées pour chaque groupe en séance 2 • Les élèves peuvent consulter les affiches réalisées lors d'une séance détachée sur les textes injonctifs avec : les caractéristiques et les rubriques d'une règle de jeu • Chaque groupe dispose d'une feuille A4 blanche pour écrire un second jet <p>3. Bilans rapporteurs fin de séance (10 minutes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le rapporteur oral de chaque groupe fait un bilan de ce que son groupe à réaliser

<p>5. Tests des jeux dans la cour</p> <p>Date : 21/01/2020 Durée : 1h15 Lieu : cour de récréation – cour de récréation</p>	<p>1. Présentation et test des jeux dans la cour de récréation (45 minutes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chaque groupe présente son jeu aux autres élèves qui le testent <p>2. Critiques des jeux : Points positifs et négatifs (30 min) : Chaque jeu est repris, commenté et critiqué par les élèves.</p>
<p>6. Ecriture du dernier jet</p> <p>Date : 24/01/2020</p> <p>Durée : 1h15</p> <p>Lieu : Salle de classe</p>	<p>1. Lecture du planning du jour (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un élève lit le planning du jour sur l'échéancier et le commente <p>2. Ecriture du dernier jet (60 minutes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le PE distribue une fiche contenant les critiques réalisées pour chaque groupe en séance 5 • Chaque groupe dispose d'une feuille A4 blanche pour écrire un second jet <p>3. Bilans rapporteurs fin de séance (10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le rapporteur oral de chaque groupe fait un bilan de ce que son groupe à réaliser
<p>7. Mise en forme des jeux sur ordinateur</p> <p>Date : 27/01/2020</p> <p>Durée : 1h15</p> <p>Lieu : Salle de classe</p>	<p>1. Lecture du planning du jour (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un élève lit le planning du jour sur l'échéancier et le commente <p>2. Les groupes passent au traitement de texte et réalise une affiche pour leur jeu. (65 minutes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • En amont les élèves se sont mis d'accord sur une police et une couleur d'écriture • Par deux dans chaque groupe de 4, les élèves viennent réaliser le traitement de texte de deux de quatre rubriques des règles de leur jeu (matériel-nombre de joueurs-âge-lieu-durée, but du jeu, déroulement, comment gagner) <p>3. Bilans rapporteurs fin de séance (5 minutes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le rapporteur oral de chaque groupe fait un bilan de ce que son groupe à réaliser
<p>8. Présentation des jeux aux autres classes.</p> <p>Date : 31/01/2020 Durée : 35 minutes</p> <p>Lieu : salle de classe puis salles des autres classes de l'école</p>	<p>1. Répartition des élèves sur les 9 classe (10 min) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chacun des 6 groupes est réparti sur une classe de l'école : CPA (demi-groupe 1) – CPB (demi-groupe 1) – CE1A (demi-groupe 2) – CE1B/CE2C (demi-groupe 2) – CE2A (groupe 3) – CM1A/CM2A (groupe 4) - CM1B/CM2B (groupe 5) - CM2C/CM2C (groupe6) <p>2. Les groupes présentent leur jeu dans les classes. (25 minutes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans les groupes de 4 chaque élève présente au moins un jeu • Dans les demi-groupes les élèves présentent trois jeux chacun • Les élèves distribuent un exemplaire des jeux pour chaque classe

Annexe 12 : Retranscription des entretiens menés à la suite du projet avec les élèves issus du dispositif ULIS

- Elève 1 :

N°	Locuteur	Interventions
1	Professeur des écoles stagiaire (PES)	Je voudrais faire un petit bilan du projet que nous avons fait sur cette période. Peux-tu me rappeler quel était ce projet ?
2	Elève	On devait créer des jeux en groupe.
3	PES	Quel était ton rôle dans ce projet ?
4	Elève	J'aidais à donner des idées de jeu.
5	PES	Tu avais aussi un autre rôle non ?
6	Elève	Oui je devais dire ce que nous faisons à chaque fois à la fin du cours.
7	PES	As-tu aimé exercer ce rôle ?
8	Elève	Oui j'ai adoré.
9	PES	Pourquoi ?
10	Elève	J'aimais bien être la porte-parole du groupe.
11	PES	Pourquoi aimes-tu cela ?
12	Elève	Car j'avais une grande chose à faire.
13	PES	Comment ça une grande chose ?
14	Elève	Quelque chose d'important pour les autres. Ils ont eu confiance en moi.
15	PES	Pourquoi ton rôle était important pour les autres ?
16	Elève	Comme ça ils savaient ce que nous avons fait et s'ils étaient en retard ou non.
17	PES	Très bien. Comment s'est passé le travail de groupe ?
18	Elève	Bien.
19	PES	Il n'y a pas eu de problème particulier ?
20	Elève	Non.
21	PES	Qu'as-tu le plus aimé dans ce projet ?
22	Elève	Quand on inventait le jeu.
23	PES	Pourquoi ?
24	Elève	Parce ce qu'on proposait pleins d'idées et qu'il fallait débattre.
25	PES	D'accord. J'ai vu que vous aviez testé les jeux ce matin avec tes camarades. Avez-vous réussi à jouer ?
26	Elève	Oui mais on ne se rappelait pas exactement toutes les règles.
27	PES	D'accord. As-tu aimé jouer avec les autres ?
28	Elève	Oui.
29	PES	Recommenceras-tu à jouer avec eux ?
30	Elève	Oui mais pas tous les jours.
31	PES	Pourquoi ?
32	Elève	Car j'ai aussi envie de jouer avec mes autres amis de l'ULIS
33	PES	Oui je comprends c'est normal. Je te remercie pour tes réponses.

- Elève 2 :

N°	Locuteur	Interventions
1	Professeur des écoles stagiaire (PES)	Je voudrais faire un petit bilan du projet que nous avons fait sur cette période. Peux-tu me rappeler quel était ce projet ?
2	Elève	On a inventé 6 jeux.
3	PES	Oui. Quel était ton rôle dans ce projet ?
4	Elève	Je devais créer des règles avec les autres.
5	PES	Tu avais aussi un autre rôle non ?
6	Elève	Oui.
7	PES	Lequel ?
8	Elève	Secrétaire.
9	PES	Que devais tu faire ?
10	Elève	Rappeler les consignes et voir si on était dans les temps.
11	PES	Que faisais-tu pour ça ?
12	Elève	J'allais voir où en était les autres groupes pour dire si ça allait ou si on devait accélérer.
13	PES	D'accord. As-tu aimé exercer ce rôle ?
14	Elève	Oui.
15	PES	Pourquoi ?
16	Elève	Car j'avais une responsabilité.
17	PES	D'accord. Et le travail de groupe s'est bien passé ?
18	Elève	Oui.
19	PES	Il n'y a pas eu de problème ?
20	Elève	Non.
21	PES	Mise à part ton rôle, que faisais-tu d'autres dans le groupe ?
22	Elève	Je faisais le jeu avec les autres.
23	PES	Tu veux dire que tu les as aidés à créer le jeu ?
24	Elève	Oui
25	PES	Comment les as-tu aidés ?
26	Elève	J'ai proposé des idées. C'est moi qui ai trouvé le jeu.
27	PES	Tu as trouvé l'idée du jeu ?
28	Elève	Oui.
29	PES	Qu'as-tu le plus aimé dans ce jeu ?
30	Elève	J'ai aimé jouer aux jeux et imaginer.
31	PES	Tu as aimé quand nous avons testé les jeux ?
32	Elève	Oui.
33	PES	Pourquoi ?
34	Elève	On avait la cour pour nous tous seul et on a bien rigolé.
35	PES	Pourquoi avez-vous bien rigolé ?
36	Elève	Les jeux étaient drôles et on jouait ensemble.
37	PES	D'accord. Et que veux-tu dire quand tu dis que tu as aimé imaginer ?
38	Elève	J'ai bien aimé inventer des choses.
39	PES	D'accord. J'ai vu que vous aviez joué à des jeux dans la cour ce matin avec les autres élèves. Cela s'est bien passé ?
40	Elève	Oui. On a joué au jeu du groupe 2.
41	PES	D'accord et tu rejoueras avec les autres ?
42	Elève	Oui.
43	PES	D'accord je te remercie pour ces réponses.

Résumé du mémoire

Résumé en français :

Comment réussir l'inclusion d'élèves relevant du dispositif ULIS au sein d'une classe ordinaire ?

Après une partie théorique consacrée à présenter l'évolution de la prise en compte du handicap dans les textes officiels, le fonctionnement de l'ULIS ainsi que les actions possibles d'inclusion scolaire proposées par les chercheurs, ce mémoire professionnel s'intéresse aux actions d'inclusion mises en place pour les élèves issus du dispositif ULIS en classe ordinaire. L'étude est menée dans une classe double niveau de CE2-CM1 où deux élèves issus du dispositif ULIS sont inclus dans plusieurs disciplines. Plusieurs actions d'inclusion ont ainsi été menées sur la base d'observations précises pour chacun des deux élèves ainsi que sur leurs besoins spécifiques.

Résumé en anglais :

How to successfully include ULIS pupils in an ordinary class?

First, a theoretical part deals with the evolution of the consideration of disability in official texts, the functioning of the ULIS system, and possible actions for school inclusion proposed by researchers. Then, this essay is interested in showing actions to include ULIS pupils in ordinary class. The study is conducted in a mixed-age class (third-grade class and fourth-grade class) in which two ULIS students are included in several subjects. Many inclusion actions were made, based on observations and the specific needs of these pupils.