



**HAL**  
open science

# Comment développer l'autonomie des élèves au service des apprentissages, notamment celui de la lecture, en prenant en compte leurs besoins éducatifs particuliers ?

Benoit Dalle

## ► To cite this version:

Benoit Dalle. Comment développer l'autonomie des élèves au service des apprentissages, notamment celui de la lecture, en prenant en compte leurs besoins éducatifs particuliers?. Education. 2021. dumas-03673776

**HAL Id: dumas-03673776**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03673776>**

Submitted on 20 May 2022

**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.

## ÉCRITS PROFESSIONNELS

### CAPPEI

PARCOURS : Ulis 1

### SESSION 2021

**« Comment développer l'autonomie des élèves au service des apprentissages, notamment celui de la lecture, en prenant en compte leurs besoins éducatifs particuliers. »**

**NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS :**  
Vincent Emmanuelle

**NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE :**

Dalle Benoit

Direction

365 bis rue Jules Guesde – BP 50458 – 59658 Villeneuve d'Ascq cedex

[inspe-lille-hdf.fr](http://inspe-lille-hdf.fr) / 03 20 79 86 00

# Tables des matières :

<b>Introduction</b> .....	1
<b>I. Contexte général de travail et présentation du dispositif</b> ...	3
<b>1. L'école *****</b> .....	3
• Présentation globale .....	3
• Changements et questionnements.....	3
<b>2. Le dispositif Ulis</b> .....	4
• Une représentation erronée du métier d'enseignant spécialisé .....	4
• Les élèves du dispositif .....	5
• 3 élèves, 3 profils .....	6
<b>II. Pourquoi et comment installer puis développer l'autonomie avec des élèves à Besoins éducatifs Particuliers ?</b> .....	9
<b>1. Le cadre</b> .....	9
<b>2. Les 4 champs de l'autonomie</b> .....	10
• L'autonomie physique.....	10
• L'autonomie intellectuelle.....	11
• L'autonomie affective et relationnelle.....	12
• L'autonomie sociale .....	14
<b>III. Quelles mises en œuvre dans le dispositif et dans les classes de référence pour développer l'autonomie des élèves à besoin éducatif particulier ?</b> .....	15
<b>1. Dans le dispositif</b> .....	15
<b>2. Dans la classe de référence</b> .....	22
<b>Conclusion</b> .....	24
• Documents de référence .....	26
• Bibliographie.....	27

Je suis enseignant titulaire depuis 2001. J'ai travaillé depuis mes débuts de carrière avec de nombreux élèves d'âges et de niveaux scolaires différents, de milieux social et familial variés. Face à la richesse de ces rencontres, un certain nombre d'observations a nourri en moi une réflexion autour de 3 axes :

- Pourquoi un élève en réussite une année peut se retrouver en échec l'année suivante ?
- Quelle pédagogie, quelle pratique de classe mettre en place pour ces élèves qui, chaque année, ne rentrent pas dans le « cadre scolaire » ?
- Et en fil rouge, ce manque criant d'autonomie chez les élèves, quel que soit leur niveau.

J'ai passé mes 9 dernières années dans une classe de CP en REP+ à \*\*\*\*\*, et face à la concentration des difficultés, très vite ces 3 axes de réflexion se sont imposés.

Sous l'impulsion de l'équipe de circonscription, j'ai alors fait évoluer mes pratiques professionnelles, notamment par un travail approfondi avec les enseignants des écoles maternelles rattachées à mon école élémentaire.

Partant du constat que les objectifs de l'école maternelle sont basés sur la valorisation des réussites et le développement de l'autonomie, je me suis donné comme axes de travail prioritaire :

- La continuité pédagogique
- L'investissement des parents
- Le développement de l'autonomie.

Je me suis appuyé également sur les programmes de l'école maternelle au B.O du 26 mars 2015 qui partent du « principe fondamental que tous les élèves sont capables d'apprendre et de progresser » et posent les bases de l'individualisation des apprentissages, pour moi, cœur de notre métier, en prenant en compte le développement de l'enfant : « Au sein d'une même classe, l'enseignant prend en compte dans la perspective d'un objectif commun les différences entre enfants (...) afin d'offrir un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes et multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives en sécurité.. »

Considérant alors que chaque élève a sa propre identité et son propre rythme, j'ai individualisé au mieux mon enseignement en fonction de leur niveau. Cependant, une part d'insatisfaction subsistait en moi et je n'arrivais pas à en trouver la cause. Je me suis alors

décidé à entrer en formation CAPPEI pour entrer dans l'enseignement spécialisé. Je réalise alors que cette insatisfaction que je ressentais vient du fait que, certes il est important de savoir ajuster son enseignement en fonction du niveau des élèves, mais qu'il est primordial de l'ajuster également en fonction de ses besoins.

En arrivant dans ma nouvelle école en tant que coordonnateur Ulis pour des enfants porteurs de Troubles des Fonctions Cognitives, j'ai rapidement pris conscience de la grande diversité des élèves du dispositif tant sur les plans physiques, affectifs que cognitifs. Une autre évidence m'est apparue : sur les 11 élèves présents en début d'année, 5 d'entre eux étaient non-lecteurs, et 3 autres étaient décodeurs mais n'arrivaient à entrer dans le sens et étaient donc en difficulté de compréhension. Une question s'imposait donc à moi, comment réussir à améliorer les compétences de lecteur de ces élèves ? Et ainsi viser à répondre notamment au domaine 1 du socle commun des connaissances : « des langages pour penser et communiquer : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit. »

Riche de mon expérience et de ma volonté de considérer chaque élève avec sa part d'individualité propre, je suis donc parti de l'hypothèse qu'une amélioration de l'autonomie des élèves pourrait me permettre de mieux individualiser leurs apprentissages. Il m'est vite apparu que pour pouvoir amener ces élèves vers l'autonomie, il fallait d'abord réussir à bien identifier leurs besoins, et leur proposer un cadre clair, sécurisant et adapté.

C'est pourquoi j'ai décidé d'axer ma réflexion autour de cette problématique : « **Comment développer l'autonomie des élèves au service des apprentissages, notamment celui de la lecture, en prenant en compte leurs besoins éducatifs particuliers.** »

Pour répondre à cette problématique, je vais structurer mon analyse autour de ces 3 parties :

1. Le contexte général de travail et la présentation du dispositif.
2. Pourquoi et comment installer puis développer l'autonomie chez les élèves à besoins éducatifs particuliers ?
3. Quelles mises en œuvre dans le dispositif et dans les classes de référence pour développer l'autonomie des élèves à besoin éducatif particulier ?

# I. Contexte général de travail et présentation du dispositif :

## 1. L'école \*\*\*\*\*

- **Présentation globale**

Afin de présenter rapidement l'école et mon contexte d'exercice, voici un extrait du projet Ulis établi pour cette année :

### **1. Les caractéristiques de l'école :**

**10 classes** : une classe par niveau et une par double niveau + une UEEA (depuis cette année) UEEA, CP, CP/CE1, CE1, CE1/CE2, CE2, CE/CM1, CM1, CM1/CM2, CM2

#### **Implantation de l'école et contexte :**

Ecole de centre-ville qui se trouve juste en face de la mairie de \*\*\*\*\* , à proximité de l'école \*\*\*\*\* (qui a également un dispositif Ulis) et du collège \*\*\*\*\*. Cette année, les horaires d'entrée et de sortie de l'école sont échelonnés (entre 8h20 et 8h40) et les élèves qui arrivent rejoignent directement leur classe (après un passage aux toilettes pour se laver les mains). Cela induit une arrivée des élèves échelonnés dans leur classe. Les enseignants accueillent les élèves en classe et les AVS, AESH régulent le flux dans les escaliers et aux toilettes pendant ce temps d'accueil.

C'est une école avec Classe à Horaires Aménagés Musique et Gym, par conséquent certains élèves bénéficient de ces horaires aménagés à partir du CE1. (les après-midis)

La population de cette école est assez mixte avec des classes avec une moyenne de 28 élèves/classe. (il y a eu une fermeture de classe en juin 2020) Il y a en tout 252 élèves, 10 d'entre eux ont une notification MDPH. (hors dispositif Ulis et UEEA) Il y a également 7 AESH mutualisées réparties dans les 9 classes.

①

- **Changements et questionnements**

3 changements importants ont eu lieu pour cette école pendant les vacances :

- un changement de direction,
- l'arrivée d'une UEEA dans l'établissement
- ainsi que le changement du coordonnateur Ulis.

Suite à cela, de nombreuses interrogations et discussions émergent sur le fonctionnement de l'école inclusive au sein de l'école car un certain nombre de mes collègues ne s'estiment ni prêts, ni préparés.

Je prends alors conscience du cadre d'exercice qui était en place précédemment : Du fait des habitudes qui s'étaient établies depuis de longues années, l'école n'était pas encore complètement entrée dans les principes de l'école inclusive telle qu'elle est définie dans la

circulaire du 21 août 2015 « Les élèves bénéficiant de l'Ulis sont des élèves à part entière de l'établissement scolaire, leur classe de référence est la classe ou la division correspondant approximativement à leur classe d'âge, conformément à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS). Ils bénéficient de temps de regroupement autant que de besoin. » De ce fait, les élèves du dispositif étaient habitués à avoir un cadre sécurisant au sein de l'Ulis et vivaient quelques moments d'inclusion lorsque leur niveau et leur comportement le permettaient. On pouvait donc plus facilement parler d'intégration que d'inclusion.

Avec l'arrivée de l'UEEA et le « nouveau » fonctionnement du dispositif Ulis, un avenant a été rajouté au projet d'école intitulé : l'inclusion. Dans cet avenant, on y trouve le cadre de la loi, le cadre politique, la présentation des deux structures ainsi que le cadre pédagogique.

Extrait de l'avenant inclusion du projet d'école :

### **C. Le cadre pédagogique**

L'ouverture à la différence peut aider à structurer les pratiques scolaires :

- Innovation pédagogique
- Evolution des pratiques pédagogiques
- Permettre de travailler avec les enfants ordinaires à prendre conscience de la différence
- Formation de 24 heures mise en place à l'intention des enseignants de l'école pour l'inclusion des élèves autistes pendant l'année scolaire 2020-2021.

### **D. Conclusion**

Un bilan des deux structures sera présenté lors du troisième conseil d'école de chaque année scolaire.

②

## 2. Le dispositif Ulis

Me voici donc au départ d'une nouvelle aventure professionnelle avec pour seule certitude ma conviction des bienfaits des fondements de l'école inclusive et devant répondre à de nombreuses interrogations sans avoir de réponses.

### • **Une représentation erronée du métier d'enseignant spécialisé**

Ne connaissant ni les élèves ni l'enseignement spécialisé, j'aborde cette rentrée avec mes fondamentaux, basés sur mon expérience professionnelle : privilégier les interactions entre pairs, rendre l'élève acteur de ses apprentissages et réussir à associer les parents à la réussite de leur enfant. Evidemment, après quelques semaines, je m'aperçois que, comme

les attentes de mon poste sont différentes ainsi que les profils des élèves du dispositif, il va me falloir adapter ma manière de travailler.

Mes pratiques pédagogiques étaient basées sur des fonctionnements de groupes classes, avec des élèves qui, pour la plupart avait compris les attentes de l'école. Ces élèves faisaient vite preuve d'autonomie quand je leur proposais des activités adaptées à leur niveau et servaient de guides pour les élèves plus fragiles.

- **Les élèves du dispositif**

Pour cette rentrée 2020-2021, 11 élèves bénéficient de la notification Ulis. Parmi ces 11 élèves, 7 d'entre eux étaient déjà dans le dispositif l'année dernière :

Chérine	11 ans	classe de référence CM2,	dans le dispositif depuis 4 ans
Sara	11 ans,	classe de référence CM1/ <b>CM2</b> ,	dans le dispositif depuis 4 ans
Youri	11 ans,	classe de référence CM1/ <b>CM2</b> ,	dans le dispositif depuis 4 ans
Oussama	10 ans,	classe de référence CE2/ <b>CM1</b> ,	dans le dispositif depuis 2 ans
Antoine	9 ans,	classe de référence CE2,	dans le dispositif depuis 3 ans
Yasmine	8 ans ½,	classe de référence CE1,	dans le dispositif depuis 2 ans
Soumaya	8 ans,	classe de référence CE1,	dans le dispositif depuis 1 an

Et les 4 autres font leur entrée dans le dispositif Ulis depuis cette année :

Hermès	9 ans ½,	classe de référence CM1
Julyan	9 ans ½,	classe de référence CM1
Océane	8 ans ½,	classe de référence <b>CE2/CM1</b>
Soukayna	7 ans ½,	classe de référence CP/ <b>CE1</b>

Suite à une première période basée sur l'observation et l'évaluation, j'entame mes premières réflexions. La première est l'attitude de quelques élèves du dispositif qui peut être très différente lorsqu'ils sont dans leur classe de référence. En effet, certains d'entre eux ont une posture assez scolaire et arrivent à faire semblant d'être élève, alors que lors des phases de regroupement dans le dispositif, je les vois très vite s'agiter et en grande difficulté attentionnelle. J'utilise le terme faire semblant, car en observant de plus près il est facile de se rendre compte qu'il ne reste pas grand-chose de leur temps de classe. Je me rends aussi compte que les conditions d'inclusion ne sont pas les mêmes partout selon les ambiances de travail dans les différentes classes. La seconde est plus personnelle et remet

particulièrement en cause mon sentiment de compétences. Certains élèves, alors que je pense avoir réuni les meilleures conditions de travail possible, sont très réticents à entrer dans des apprentissages. Même dans un groupe restreint, avec du travail adapté à leur niveau et la bienveillance que je pense leur accorder. C'est alors que je comprends concrètement mon rôle de coordonnateur d'Ulis tel qu'il est défini dans la circulaire de 2015 : « Son expertise lui permet d'analyser l'impact que la situation de handicap a sur les processus d'apprentissage déployés par les élèves, aux fins de proposer l'enseignement le mieux adapté. Tous les élèves de l'Ulis reçoivent un enseignement adapté de la part du coordonnateur, pas nécessairement au même moment, que cet enseignement ait lieu en situation de regroupement ou dans la classe de référence. »

Il est donc grand temps pour moi de creuser et d'aller chercher au-delà de leurs difficultés scolaires apparentes et d'essayer de trouver les obstacles à leurs apprentissages afin de faire émerger leur Besoins Educatifs Particuliers. Ainsi je pourrai espérer faire évoluer leur comportement d'élève, développer leur autonomie en regroupement et dans leur classe de référence et, objectif ultime, les faire passer du statut de non-lecteur au statut de lecteur, tant attendu par leur entourage !

- **3 élèves, 3 profils**

Je décide de d'approfondir ma réflexion en m'appuyant sur l'exemple pratique de 3 élèves au profil très différents et qui m'interrogent particulièrement.

### **Soumaya, l'angoisse envahissante :**

Soumaya est inscrite en CE1 et faisait déjà parti du dispositif l'année dernière avec quelques moments d'inclusion en CP (avant le confinement). Elle m'a été décrite par ma prédécesseure comme une élève ayant très mal vécu le confinement et qui a montré une régression du point de vue comportemental lors du déconfinement du mois de juin. Effectivement, dès le jour de la rentrée j'ai découvert une élève fuyante, au sens propre du terme. Il m'était impossible de l'approcher ni de lui parler. Elle ne parvenait pas à franchir la grille de l'école et la seule personne capable de l'apaiser était Khadija, l'AESH du dispositif. Pour exprimer son malaise, Soumaya pousse de grands cris, elle se fige ou s'éloigne lorsqu'on s'approche, elle refuse d'entrer dans la classe, ou dans le dispositif, et lorsqu'elle arrive à entrer, elle garde son manteau, bonnet et masque (alors qu'il était déconseillé pour les enfants à ce moment là). Elle utilise le langage pour répéter sans cesse les mêmes phrases, sortes de stéréotypies verbales ou poser les mêmes questions sans entendre la réponse (est-ce qu'il y a des monstres ? Elle est où Madame X ?). Donc le langage ne

lui sert pas de communication dans ces moments-là. Les premiers temps dans sa classe de référence sont très compliqués car Soumaya exprime, du fait de son comportement, un besoin urgent d'être rassurée et, en accord avec l'inspection, elle revient à temps plein dans le dispositif afin d'établir des bases nécessaires au comportement d'élève. Elle est non-lectrice mais j'ai d'ailleurs beaucoup de difficultés à l'évaluer car elle est très rarement en position d'élève. Je m'interroge donc principalement sur l'encadrement spécifique et rassurant à lui proposer afin qu'elle puisse entrer dans les apprentissages.

Voici un extrait de son PI dans lequel je cible un besoin social et comportemental :

<p>Mise en œuvre</p> <p>Adaptation et compensation</p>	<p><b>domaine 1 : le comportement</b></p> <p>Soumaya a <b>besoin d'un cadre sécurisant et ritualisé</b> afin de pouvoir trouver une attitude d'élève apprenant. Pour cela le choix est pour le moment fait de la laisser le <u>maximum de temps dans le dispositif Ulis</u> afin qu'elle puisse se sentir sécurisée dans des <u>activités rituelles</u>. Un <u>emploi du temps détaillé</u> désignant l'adulte avec qui elle travaille peut permettre de limiter les incertitudes et surprises qui sont à la base de certaines de ses angoisses. Dans le dispositif, Soumaya est amenée à <u>travailler avec plusieurs référents</u>, les enseignants d'Ulis, l'AESH et les autres élèves afin qu'elle puisse accepter les interactions avec plusieurs personnes.</p> <p>Pour développer son autonomie, la mise en place de <u>consignes fractionnées</u> ainsi que des <u>séquençages d'actions</u> peuvent être envisagés afin de remplacer petit à petit la présence de l'adulte.</p> <p>La mise en place de <u>jeux de société</u> peut lui permettre d'accepter les frustrations liées au fait de ne pas gagner ou être la première.</p> <p style="text-align: center;">③</p>
--	--

### Julyan, le corps sans contrôle

Julyan est inscrit en CM1, c'est sa première année dans l'école ainsi que dans un dispositif Ulis. Il se présente lui-même comme ayant « une mémoire de poisson rouge » et passe son temps à manipuler des petits bouts de gomme, à bouger, se balancer, glisser de sa chaise, s'allonger au sol, à marcher sur la pointe des pieds et ne trouve pas son équilibre face au tableau. Il est non-lecteur, et n'aime d'ailleurs pas du tout les activités de lecture. Toutefois, Il m'apparaît comme un élève ayant des connaissances désorganisées et une culture générale plutôt bien développée. Une première rencontre avec la maman m'apprend qu'il a les tendons des jambes trop courts et qu'il est hyperlaxe des bras. Il a un suivi 2 fois par semaine avec un Kiné pour travailler sa motricité. Un bilan au CRDTA a été passé en mai 2020 et la maman est toujours en attente du compte rendu écrit, mais une suspicion de dyslexie (Trouble Spécifique des Apprentissages avec déficit en lecture selon le DSM5) lui

a été énoncé à l'oral. Je m'aperçois assez rapidement que ces fameux problèmes de mémoire sont plutôt des problèmes d'attention et m'interroge sur l'impact de sa proprioception (la perception que le corps a de lui-même dans l'espace) sur ses capacités de concentration ou d'attention soutenue.

Voici un extrait de son PI dans lequel je cible un besoin comportemental :

<p>Mise en œuvre</p>	<p><b>domaine 1 : le corporel</b></p> <p>Julyan a besoin de <b>besoin de trouver un équilibre corporel stable</b> pour entrer plus facilement dans les apprentissages et ainsi faciliter son attention, notamment lors des phases collectives. Pour cela, différents moyens sont testés afin qu'il puisse réussir à maintenir son attention : <u>la recherche d'une « position confortable » lors des phases collectives</u> (non contraignante pour lui, mais acceptable pour la classe), <u>l'aménagement d'espace particulier</u> pour limiter les interactions, la mise en place <u>d'une boîte avec objets manipulables</u>, le <u>déplacement « contrôlé »</u> lors de phases collectives, la <u>saturation vestibulaire</u> avant la mise en activité.</p> <p>Lors des phases de travail en autonomie, l'AESH (ou son AVSI lorsqu'elle est présente) veillera à l'aider dans son <u>organisation spatiale et matérielle</u>. Elle l'incitera à <u>centrer son attention sur la tâche</u> afin qu'il puisse mobiliser sa mémoire de travail et réussir à aller au bout de l'activité</p> <p style="text-align: center;">④</p>
----------------------	---

### Antoine, le moral en berne

Antoine est inscrit en CE2 et entame sa 4<sup>ème</sup> année dans le dispositif. C'est un enfant qui a subi de nombreuses opérations durant sa scolarité à la suite d'une déformation de naissance (pied-bot) ; Il continue à être suivi et dort encore avec une attelle pour maintenir ses chevilles. Dès le début d'année je fais la connaissance de cet élève qui a un grand besoin de reconnaissance, même hors contexte classe. Il vient automatiquement se placer devant moi quand il me croise pour être bien sûr que je l'ai vu et que je m'occupe de lui. Ce signe d'immatunité est vite conforté avec son comportement en classe. C'est un élève qui commence toutes les activités en disant « ah ça non je sais pas le faire. » « Oh non ça va être trop dur ! » et qui boude lorsqu'il rencontre des difficultés dans son travail. Lorsque je lui demande comment il va, il me répond très souvent qu'il a mal ici ou là et qu'il est malade. C'est un enfant qui est régulièrement absent d'après mes collègues. Il est non-lecteur mais veut savoir lire dans le but de pouvoir le montrer à sa maman. En autonomie, il peut se lancer sur des lectures trop difficiles dans la bibliothèque du dispositif et très vite abandonner car il est perdu dans les sons. Je m'interroge donc sur les moyens à mettre en

place pour le situer dans ses apprentissages et lui apporter la confiance nécessaire pour aborder de nouveaux apprentissages et notamment celui de la lecture.

Voici un extrait de son PI dans lequel je cible un besoin affectif et conatif :

<p>Mise en œuvre</p> <p>Adaptation et compensation</p>	<p><b>domaine 1 : la confiance et l'estime de soi</b></p> <p><b>Antoine a besoin de mieux connaître ses forces et faiblesses</b> pour entrer plus facilement dans le travail et surtout ne pas se décourager face aux difficultés. Pour cela <b>il a besoin de se sentir en sécurité et de se voir progresser</b> pour gagner en confiance. Pour cela, afin de <u>donner plus de sens aux apprentissages</u> et pour qu'il puisse s'y situer, une <u>progression individuelle</u> est mise en place. Cela permettra de mettre en valeur ses réussites, part importante de l'estime de soi. Des <u>outils</u> répondant particulièrement à ses problématiques seront construits avec lui afin qu'il puisse s'en référer. Des <u>activités régulières et ritualisées</u> lui permettront également de se sentir sécurisé dans les apprentissages.</p> <p style="text-align: right;">⑤</p>
--	---

C'est donc dans ce contexte que se pose pleinement ma problématique, Comment réussir à prendre en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves afin de développer leur autonomie au service des apprentissages, et notamment celui de la lecture ?

## II. Pourquoi et comment installer puis développer l'autonomie avec des élèves à Besoins éducatifs Particuliers ?

### 1. Le cadre

Afin d'engager ma réflexion sur les besoins et les modalités de mise en place de l'autonomie au sein du regroupement Ulis et des classes de références, je commence par m'appuyer sur les instructions officielles qui restent mon point d'appui. Je m'aperçois que, quel que soit le cycle (1, 2 ou 3) les compétences visées pour les élèves vont clairement dans le sens de l'acquisition de l'autonomie. Ainsi, dans les programmes de la maternelle de 2015, il est notamment écrit dans le paragraphe : une école qui s'adapte aux jeunes enfants « Pour provoquer la réflexion des enfants, l'enseignant les met face à des problèmes à leur portée. (...) Ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement. »

De même, dans les programmes du cycle 2 en vigueur à la rentrée 2020, la notion

d'autonomie n'est pas explicitement notée mais clairement sous-entendue notamment dans la partie : spécificité du cycle « Il s'agit aussi de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de certains élèves (élèves allophones nouvellement arrivés, en situation de handicap, éprouvant des difficultés importantes à entrer dans l'écrit, entrant nouvellement à l'école, etc.) qui nécessitent des aménagements pédagogiques appropriés Enfin dans les programmes du cycle 3, on y trouve également une référence dans la partie : objectifs d'apprentissage : « Les stratégies utilisées pour comprendre leur sont enseignées explicitement et ils développent des capacités métacognitives qui leur permettent de choisir les méthodes de travail les plus appropriées. (...) En gagnant en aisance et en assurance et en devenant capables de réfléchir aux méthodes pour apprendre et réaliser les tâches qui leur sont demandées, les élèves acquièrent une autonomie et organisent mieux leur travail personnel. »

Il semble donc bien établi que l'acquisition de l'autonomie est un des objectifs majeurs de l'école dans le développement de l'enfant. Ce qui semble naturel si l'on part du fait que le devenir souhaité pour un enfant est bien le statut d'adulte autonome. Mais qu'en est-il dans le champ du handicap ?

## 2. Les 4 champs de l'autonomie :

La loi de février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, qui complète la loi d'orientation de 1975, conforte les bases de l'acquisition de l'autonomie avec 2 principes : l'accessibilité (égalité des droits et la scolarité qui doit être la plus ordinaire possible) et la compensation (financière, humaine et matérielle). (Cours de Mme Vincent, INSPE, septembre 2020)

Il est donc primordial à l'école de prendre en compte les différents champs de l'autonomie qu'il est nécessaire de développer chez l'enfant et tout particulièrement l'enfant porteur de handicap.

Chantal Blache, dans le recueil dirigé par Bruno Egron : scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques, définit 4 champs d'autonomie :

- **L'autonomie physique** : Elle consiste en la prise de conscience de ses possibilités physiques et l'apprentissage de l'autonomie dans son quotidien. Elle conduit à s'éprouver comme personne authentique, responsable et à se projeter dans l'action en anticipant son déroulement et les comportements associés.

La lecture de cette définition me projette automatiquement vers Julyan et son rapport au corps si particulier. J'ai eu l'occasion de l'observer en vidéo lors d'une séance d'athlétisme avec des difficultés notables : « il se lance dans une course rapide sans anticiper l'arrivée et fonce sur ses camarades. Dans la file d'attente, il se cogne à l'élève devant et/ou derrière, se trouve régulièrement assis ou allongé ». Pour cet enfant, l'autonomie physique est encore en pleine construction et doit absolument continuer à être travaillée. Quant à Soumaya, ses difficultés motrices sont également apparentes. Dans ses déplacements dans les escaliers, elle posait encore au début de l'année ses 2 pieds sur chaque marche avec une démarche raide, manquant de souplesse. A la maison, les parents m'apprennent qu'elle a du mal à s'habiller seule et à manger avec une fourchette. C'est une élève qui en est encore à l'apprentissage de son autonomie physique au quotidien. Antoine semble éprouver moins de difficultés à développer son autonomie physique mais son histoire m'oblige à rester vigilant sur ce champ-là.

Pour travailler cette autonomie physique, différents leviers peuvent être utilisés dans le dispositif. Commençons par l'aménagement de l'espace. La salle est pensée et préparée pour que l'élève puisse s'y repérer et se déplacer seul. Pour cela, des étagères à hauteur d'élèves sont situées de part et d'autre avec du matériel disponible pour la classe. Afin de faciliter le repérage et donc l'efficacité du déplacement, une organisation stricte s'avère nécessaire. Il est primordial pour aider l'anticipation de l'élève qu'il sache ce dont il a besoin et où il va le trouver. Par conséquent, parmi ce matériel pourra se trouver des adaptations disponibles pour tous et utilisables par ceux qui en ont besoin. Dans le dispositif également j'essaie de créer des espaces appropriés qui ont leur fonction propre. (tables individuelles de travail, tables de travail de groupes, coin regroupement, table de « concentration »)

Un autre levier est également à travailler afin de développer l'autonomie dans son quotidien. Dans la proposition d'ateliers journaliers il m'apparaît d'autant plus comme une évidence de « faire le choix de la vie réelle. Les jeunes enfants adorent les activités pratiques quotidiennes, cela leur permet d'exercer leurs compétences exécutives tout en conquérant indépendance, confiance et dignité : ils utilisent seuls, pour atteindre un objectif culturel, les objets réels du quotidien utilisés par leur entourage pour des fonctions précises. » (Céline Alvarez : une année pour tout changer) De ce fait, une réflexion particulière s'impose à moi : quels ateliers puis je proposer afin de continuer à développer cette autonomie quotidienne et faisant le choix du réel ?

- **L'autonomie intellectuelle** : Son apprentissage consiste à amener l'enfant à pouvoir penser de lui-même, c'est-à-dire, à acquérir la capacité à organiser, planifier,

*conduire, contrôler son travail au sens d'une capacité d'initiative toujours plus grande dans la construction de ses savoirs.*

Cette autonomie est celle qui se rapproche le plus de l'idée que je me faisais d'un élève autonome dans l'enseignement ordinaire. C'est celle qui fait le plus appel aux fonctions cognitives de l'élève, et notamment aux fonctions exécutives. Par conséquent, c'est une autonomie qu'il faut viser en permanence chez tous les élèves porteurs de TFC. Une fois encore, différents leviers peuvent être utilisés auprès des élèves en fonction de leurs besoins. Premièrement, pour inciter l'élève à penser de lui-même, la motivation de celui-ci paraît inévitable et mériterait à elle seule un développement complet à part entière. Je me contenterai ici d'appuyer le fait qu'au plus l'élève met du sens à ce qu'il fait au plus il s'engagera facilement dans la tâche, et c'est sur cette base que j'essaie de penser mes apprentissages.

Un étayage est aussi à prévoir pour cette compétence si coûteuse en capacités cognitives : l'attention, la mémorisation, l'organisation, le raisonnement... De ce fait, un séquençage d'actions pour atteindre l'objectif visé peut être proposé. Il va permettre de soulager d'élève d'une certaine surcharge cognitive en plus de le rassurer. Ce séquençage d'actions, ou progression visuelle doit évidemment être pensé pour être évolutif et, dans l'idéal, disparaître quand il s'avère inutile. Par conséquent, une attention particulière doit être portée à l'évaluation. Pour que l'élève puisse se situer clairement par rapport à l'objectif fixé, il faut que celui-ci soit explicitement formulé et visible pour l'élève.

Pour développer cette autonomie cognitive, il est également important de prévoir des temps d'entretien autour de la tâche afin de mettre en place une démarche de métacognition. Elle s'articule selon John H. Flavell autour de 2 composantes : - la connaissance de la cognition (connaissance de son propre fonctionnement cognitif) qui passe par le fait d'amener l'élève à comprendre comment il fonctionne en situation d'apprentissage en le faisant verbaliser et reformuler.

-la régulation métacognitive (capacité à agir sur son propre fonctionnement cognitif) qui s'articule autour de 4 points : - la détermination de l'objectif (que dois-je faire ?), la planification des actions (comment vais-je faire ?), l'action de contrôle (où j'en suis et que me reste-t-il à faire ?) et la stratégie de régulation. (dois-je modifier ce que j'ai fait pour atteindre l'objectif ?) (cours de Mme Ryckebusch, INSPE, novembre 2020)

Dans cette autonomie cognitive une attention particulière doit être portée sur les procédures et de ce fait sur l'élaboration de référents procédures avec l'élève.

- **L'autonomie affective et relationnelle** : Elle consiste pour l'apprenant, à pouvoir se détacher petit à petit de l'aide de l'adulte. (...) Elle conduit également à la socialisation car être autonome ne prend véritablement de sens qu'en étant social et ouvert aux relations.

Elle s'articule autour de 3 conditions : - la volonté chez l'enseignant d'aider l'élève à se passer de lui, - la volonté chez l'élève de se passer du maître et - la volonté de s'inscrire dans la vie collective à travers le respect des règles de vie, l'échange et la discussion.

Sur ce champ-là, les 3 élèves choisis pour ma réflexion ont besoin d'une attention toute particulière. Tout d'abord, Soumaya avec son anxiété envahissante a débuté son année scolaire avec un besoin immédiat d'être rassurée et accompagnée physiquement par un adulte. Pour elle, cette autonomie est un axe prioritaire pour cette année et doit être mis en place progressivement avec un environnement sécurisant. Ensuite, Antoine avec son image d'élève « qui ne sait rien faire » a régulièrement besoin d'un appui moral et d'un étayage de l'adulte pour réussir à aller au bout de sa tâche. Pour lui, un travail particulier autour de l'Estime De Soi est nécessaire afin de développer le double sentiment qui pose les conditions de cette Estime De Soi : Le sentiment de valeur personnelle (ce que je vaud) et le sentiment de compétences (ce que je sais faire) (cours de Mme Duhalde, INSPE, novembre 2020). Enfin, pour Julyan le travail autour de l'autonomie affective sera également nécessaire du fait même de son PPS et de la notification d'un accompagnement par une AVSI pendant 12h de son temps scolaire. Par conséquent, une réflexion est à mener sur la place de cette adulte supplémentaire et de la bonne distance à respecter et à faire évoluer.

L'appui sur une progression d'objectifs simples et visuels mettant en valeur cette autonomie affective est envisageable afin d'explicitement clairement aux élèves que c'est un apprentissage à part entière. Un livret de réussite individuel est mis en place pour chacun des élèves du dispositif même s'il a été pensé principalement pour les élèves à faible sentiment de compétence. Dans ce livret y sont présents les apprentissages scolaires mais également les compétences transversales tels que les objectifs d'autonomie. Cela donne aussi un point d'appui pour le travail de métacognition avec l'élève et revenir avec lui sur son propre fonctionnement, ses points d'appuis et ses points faibles.

Le développement de cette autonomie affective est travaillé également par la mise en place de certaines modalités de travail. Encore une fois, l'appui sur les pratiques de maternelle est un bon point de départ. La mise en activité en ateliers est une approche intéressante car elle permet à l'enseignant de pouvoir individualiser au mieux les temps d'apprentissage

et pour l'élève de développer son autonomie, notamment affective. Dans le cadre des élèves à Besoins Educatifs Particuliers, ces ateliers doivent réussir à répondre aux besoins de chacun.

- **L'autonomie sociale** : la classification internationale des fonctionnements définit la situation de handicap par l'empêchement ou la restriction de participation à la vie sociale. Si l'objectif de l'enseignant (...) est leur inclusion sociale, alors les compétences sociales doivent être des objectifs d'enseignement.

Cette compétence peut être travaillée à niveau restreint dans le dispositif avec notamment la mise en place d'un conseil de classe (ou plutôt de groupe) que j'ai déjà expérimenté lors de mes dernières années en CP. Cette pratique permet en effet à l'élève de s'approprier l'espace « classe » et de s'investir de son rôle d'élève. Une mise en place adaptée aux contraintes du dispositif est à prévoir.

Cependant, c'est surtout dans la relation avec les différents partenaires éducatifs autour de l'enfant que cela se joue. En tant que coordonnateur il m'appartient de faire le lien entre ces partenaires. Le premier est bien évidemment la famille. J'ai, par expérience, souvent rencontré des parents en difficulté d'accompagnement soit parce qu'ils étaient eux-mêmes en situation sociale précaire, soit parce qu'ils n'avaient pas forcément les bons « codes ». Lors des différentes rencontres que j'ai eu l'occasion d'établir en ce début d'année je me suis aperçu que cette problématique était d'autant plus présente pour les parents d'enfants à BEP. Comment réussir à prendre en compte les points forts et les difficultés de leur enfant pour les aider à devenir citoyen ? Le second partenaire essentiel également dans l'autonomie sociale de l'élève est l'enseignant de la classe de référence. L'appartenance sociale au groupe classe est une première étape importante à la construction de l'être social. Pour cela j'ai élaboré, dans le cadre d'un projet d'école, une grille d'observation pour aider à mieux situer l'élève à BEP au milieu d'un groupe lors d'une tâche précise. Elle doit offrir la possibilité de pouvoir mettre en miroir les comportements des élèves à BEP ainsi que ceux des élèves « ordinaires » et ainsi évaluer les ajustements nécessaires pour favoriser l'inclusion. La rencontre avec les partenaires extérieurs (SESSAD, orthophonistes...) de l'élève est également riche car elle permet de croiser des regards et d'apporter d'autres points d'appuis dans le projet de vie de l'enfant.

C'est donc en prenant en compte ces différents aspects de l'autonomie que j'appuie ma réflexion pour mes pratiques dans le dispositif, notamment pour ces 3 élèves.

### III. Quelles mises en œuvre dans le dispositif et dans les classes de référence pour développer l'autonomie des élèves à besoin éducatif particulier ?

#### 1. Dans le dispositif

Un impératif pour pouvoir espérer mettre en place et développer l'autonomie des élèves au sein même du dispositif est l'aménagement des différents espaces. J'ai très vite ressenti le besoin d'y trouver un équilibre. D'ailleurs, certains élèves m'ont vite fait comprendre la nécessité pour eux d'avoir des repères précis et cela passait par cet aménagement. Aujourd'hui encore, ma réflexion est en cours. Pour moi la principale difficulté dans cette mise en place est la recherche de l'équilibre entre : -la contrainte de la position de travail individuel afin de limiter les perturbations et ainsi faciliter l'attention, si difficile à obtenir pour la plupart des élèves.

-et l'acceptation des déplacements spontanés nécessaires dans la mise en place de l'autonomie.

Mes principaux objectifs d'autonomie sont :

- des élèves sachant s'approprier l'activité choisie ou imposée, c'est-à-dire des élèves qui comprennent ce qu'ils doivent faire, les capacités qu'ils vont devoir mobiliser et qui savent où trouver les aides qui peuvent leur être utiles. Pour cela ils doivent savoir se repérer dans le dispositif afin de pouvoir anticiper leurs déplacements et leurs choix d'activité. Qu'ils soient ensuite capables de rejoindre leur espace de travail et d'aller au bout de leur activité.

Une fois les différents espaces du dispositif mis en place, il est important de prendre le temps avec ces élèves de poser les bases impératives des règles de fonctionnement du dispositif et de les éclairer sur leur propre fonctionnement cognitif. Pour cela, des temps spécifiques dans l'emploi du temps des élèves sont prévus afin de se positionner régulièrement par rapport à ces règles de fonctionnement.

Pour chacun de ces 3 élèves, l'appropriation de l'autonomie au sein du dispositif a été très différente.

**Soumaya** : Pour cette élève, le travail est nécessaire avant même l'entrée en « classe ». Son besoin d'être accompagnée et rassurée par la présence d'un adulte est si fort qu'un premier contrat d'autonomie est proposé pour son arrivée à l'école le matin. Il a pour objectif de lui faire prendre conscience qu'elle peut réussir à faire ça toute seule, de la motiver et

surtout de l'accompagner dans ses fonctions exécutives sollicitées dans cette simple tâche en décomposant toutes les actions. Il est placé à l'entrée du dispositif afin qu'elle puisse s'y référer avant d'entrer. Il se présente sous cette forme :

**Soumaya**

**Le matin je monte seule dans le dispositif Ulis:**

1- Je rentre dans la cour et je me lave les mains.




2- Je passe dire bonjour à la classe et à Mme L




3- Je monte, je retire mon manteau et j'entre dans la classe.




						
						
J'ai réussi toute seule, BRAVO, je grandis !						

6

Soumaya a également un rapport au temps particulier. Elle n'aime pas du tout l'inconnu et de ce fait, elle a une mémoire précise des jours, des dates et des événements qui s'y rapportent (même ceux qui peuvent sembler anodins). Donc, afin d'anticiper son anxiété qui peut par moment être extrêmement envahissante, et par conséquent bloquant toute faculté cognitive nécessaire à l'apprentissage, un emploi du temps détaillé de la journée avec les activités prévues ainsi que les élèves présents avec elle dans le dispositif est mis en place. Il est consulté chaque matin. Il se présente ainsi :

Lundi											
8h30	9h	10h	10h30	11h	12h	14h	14h45	15h	15h30	16h	16h30
les ateliers Antoine Soumaya Yanis Julyan	le langage oral Océane Soumaya Chérine	récréation Soumaya écrivain Chérine	l'écriture Soumaya Récréation Chérine	compter Soumaya (11h30) Antoine Chérine Youri Julyan Oussama	la cantine	la lecture Oussama Yanis Antoine Soumaya Océane Youri Sara	les jeux Chérine écrivain Julyan Yanis Soumaya Océane Antoine	récréation Soumaya océane écrivain Julyan Yanis Antoine	récréation Julyan Yanis Antoine	géométrie Antoine Oussama Youri Yanis	

⑦

Il est encore difficile pour cette élève d'atteindre un réel niveau d'autonomie dans le sens où dès son entrée dans le dispositif, elle réclame encore automatiquement la présence et l'attention d'un adulte. Elle n'arrive pas encore à se projeter dans un atelier sans sollicitation de celui-ci. Un « plan d'activités » peut lui être proposé afin de pallier cette présence. Je ne l'ai pas encore mis en place mais il pourrait être présenter sous cette forme ( évolutive... )

En atelier, aujourd'hui, je fais :

 <p>plateau à pivots</p>	ou	 <p>mosaïque</p>
---	----	--

⑧

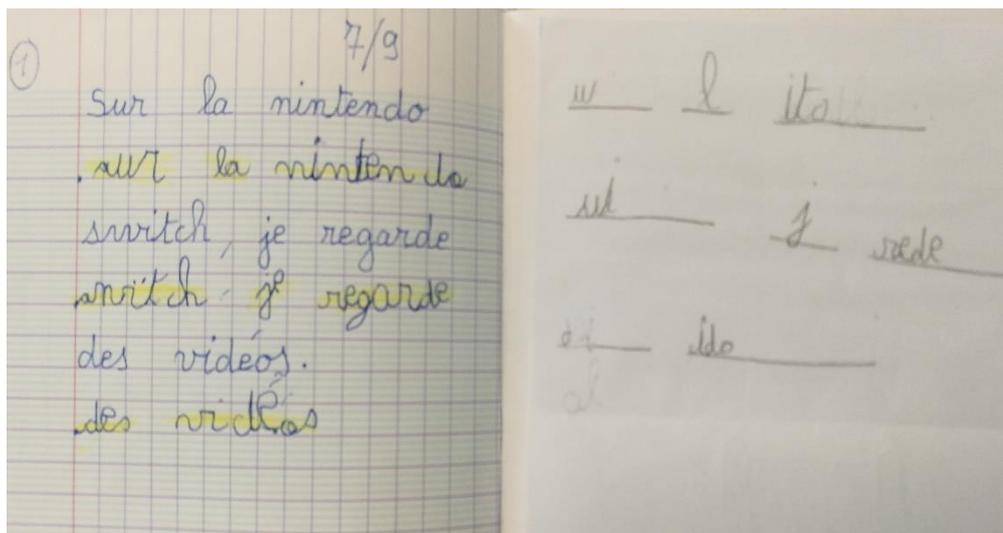
C'est donc principalement l'autonomie physique qui est visée actuellement, même si évidemment les autres champs de l'autonomie sont travaillés en parallèle. Pour Soumaya le prochain objectif sera de réussir à surmonter seule les difficultés cognitives que peuvent engendrer les activités et notamment les activités de lecture qui lui sont proposées.

**Antoine** : Pour cet élève, l'entrée dans la lecture était particulièrement difficile en début d'année et était source de nombreux moments d'insatisfaction. Il n'avait qu'une très faible conscience phonologique à l'oral. De ce fait, les activités autonomes autour de la lecture étaient souvent liées à l'échec : soit il refusait simplement d'entrer dans l'activité, soit elle se terminait rapidement et semblait lui procurer un faible sentiment de compétence.

De plus, lors des phases collectives avec le groupe d'élèves apprentis lecteurs, il était difficile pour moi de garder l'attention de chacun. Ces moments d'interactions entre pairs,

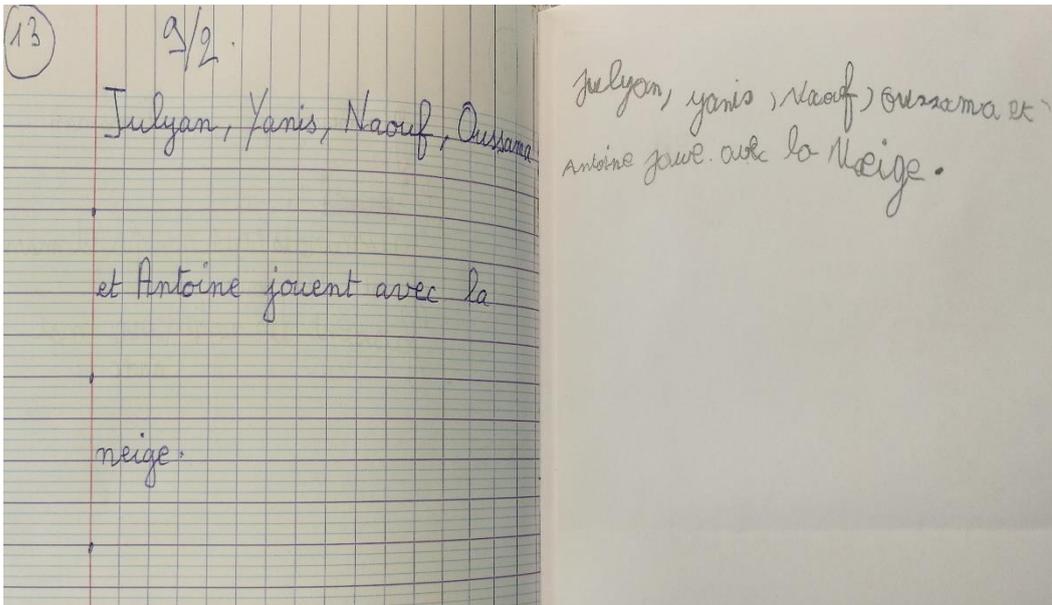
lors des phases de découverte de textes, qui étaient si riches lors de mes pratiques de classe de CP, semblaient ici perdre leur intérêt : les efforts d'attention conjointe à ce moment-là étaient trop coûteux pour ces élèves. Il me fallait donc contourner cet obstacle en gardant en tête une de mes priorités : « ce que je sais et ce que je découvre doit être profitable à tous » (l'apprentissage individuel au service de l'apprentissage collectif).

En m'appuyant sur les réflexions d'André Ouzoulias (café pédagogique : démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture) « De nombreux pédagogues recommandent un travail en parallèle sur l'oral et sur l'écrit, notamment à travers des situations de production. C'est alors très clair pour les enfants qu'ils sont en train d'apprendre à lire et à écrire. En outre, en se dotant de connaissances sur l'écrit, ils se trouvent en meilleure situation pour découvrir les phonèmes. Pour analyser cet événement temporel fugace qu'est la syllabe orale, l'enfant peut en effet raisonner sur une représentation spatiale permanente. La syllabe écrite lui rend tangible la syllabe orale : cette émission de voix unique se présente d'emblée, dans son reflet écrit, comme un être composé. La syllabe écrite peut alors, pour ainsi dire « révéler » les phonèmes au sein de la syllabe orale. Le développement se fait de manière interactive : chaque découverte sur un plan renvoie vers l'autre. » j'ai proposé aux élèves de fréquentes situations de productions d'écrits en ateliers écrivain (productions libres) qui sont devenus nos bases de lecture. Pour cette activité, couteuse en fonction cognitive, un étayage de ma part était nécessaire, avec comme objectif, outre l'apprentissage de la lecture, l'acquisition d'une autonomie plus grande dans la production de textes courts. Voici 2 productions d'Antoine à quelques mois d'intervalle :



On voit sur la page de droite la feuille de production « libre » d'Antoine avec très peu de sons écrits et sur la page de gauche la correction qui a lieu directement après la production.

⑨



On s'aperçoit qu'Antoine reste sur des écrits courts mais les mots sont presque tous correctement orthographiés dès sa production libre. Il arrive mieux à s'approprier les aides proposées.

⑩

Parallèlement à la production de ces textes, une armoire à mots est constituée dans la classe dans laquelle les mots « chassés » par les élèves sont classés en fonction des sons qui s'y trouvent. Antoine s'est vite montré motivé par cette activité de « chasse » et s'est révélé être un bon « chasseur ». Etant devenu autonome sur nos textes de lecture, l'appui visuel des mots lui a permis de prendre confiance. Les activités de chasse aux sons de manière traditionnelle que je proposais ont cependant vite perdu de leur intérêt car elles étaient certainement trop scolaires et pas assez concrètes. Je les ai fait évoluer afin de permettre aux élèves d'aller ranger les mots physiquement dans l'armoire à mots à l'aide de post-it. Cette évolution a permis aux élèves de travailler concrètement en autonomie avec une motivation suffisante pour aller jusqu'au bout de la tâche.

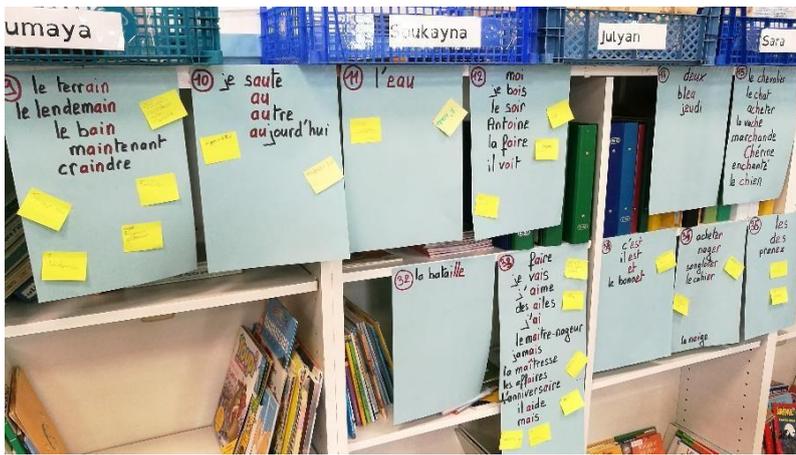
chasse aux sons :

Dans le T6, je lis les mots et je les écris dans les bonnes familles :

an- en (5 mots)	ou (4 mots)
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

*Voici une activité traditionnelle de chasse aux sons que je proposais et qui avait un inconvénient majeur : en autonomie, l'élève se contentait le plus souvent à d'une simple discrimination visuelle sans entrer spécifiquement dans la lecture.*

⑪



*Voici à quoi ressemble la nouvelle activité de chasse aux sons, qui rend les élèves plus autonomes car ils s'investissent plus concrètement dans l'activité et s'approprient l'armoire à mots plus efficacement.*

⑫

Antoine arrive donc à faire évoluer son statut de lecteur et accepte plus facilement d'être confronté à des écrits même s'il a encore régulièrement besoin de l'adulte pour le conforter dans sa démarche.

**Julyan** : Pour cet élève la problématique est encore différente. Très vite, il a montré un intérêt réel pour des ateliers à forte sollicitation cognitive en réclamant toujours des activités plus compliquées. Lors de ces temps, il est alors capable de rester extrêmement concentré et faire preuve d'une très grande application. C'est ainsi qu'il a réussi à terminer un puzzle très complexe. Il en a éprouvé une grande fierté.



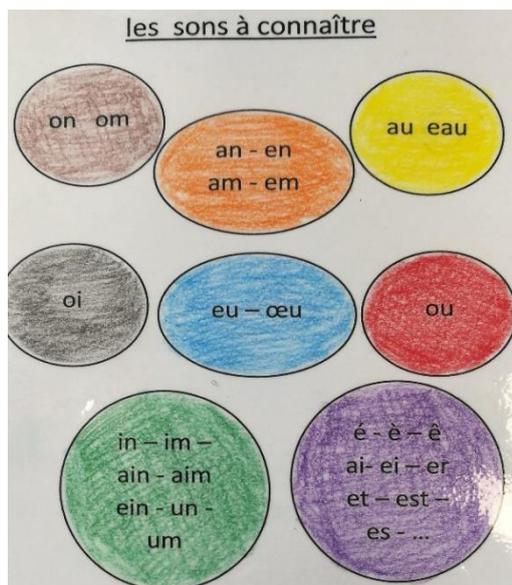
Pour Julyan, la difficulté ne se porte donc pas sur l'acquisition de l'autonomie car il montre de très bonnes capacités de ses fonctions exécutives lors d'activités stimulantes.

Cependant, un constat s'impose : lors des phases de lecture, il semble incapable de rester concentré sur la tâche demandée sans la présence d'un adulte, son corps semble prendre le dessus et il n'arrête pas de bouger. Donc, Il est clair que les capacités d'autonomie qu'il est capable de mettre en œuvre pour certaines activités ne sont pas transférées lors de ces moments de lecture.

⑬

J'aboutis donc à deux réflexions :

-La première est comment réussir à organiser ses connaissances afin qu'il puisse transférer cette autonomie ? Pour essayer de répondre à cela je lui propose un outil de référent son, proposant les différentes graphies des sons complexes fréquemment rencontrés identifiables grâce à un code couleur, sachant qu'il a déjà quelques connaissances phonémiques qui sont fragiles. Il se présente ainsi :



*Cet outil qu'il a rapidement réussi à s'approprier lui apporte un appui sécurisant lui permettant de gagner en efficacité lors de ses lectures autonomes. Il lui a permis d'organiser visuellement des connaissances qu'il avait du mal à récupérer dans sa mémoire. Ce référent était présent avec lui dans le dispositif et collé sur sa table dans sa classe de référence. Aujourd'hui, il s'en sert encore quelquefois mais le besoin s'en fait moins ressentir.*

(14)

Seconde réflexion : comment lui apporter la motivation suffisante lors de ces activités de lecture ?

Par son comportement, il m'a vite fait comprendre que les phases orales, notamment « collectives » ne lui apportaient rien de concret. Lors de ces temps-là, il glissait littéralement de sa chaise et ne cessait de jouer avec tout ce qui se trouvait à portée de mains. Par contre, il a vite montré un grand intérêt pour les documentaires et tous les écrits qui apportent des savoirs, qu'ils soient historiques, scientifiques... C'est également un élève très à l'aise avec les constructions de toutes sortes. (cubes, lego, Kapla...) J'ai donc à disposition deux entrées avec lesquelles je peux espérer accrocher sa motivation :

Tout d'abord, grâce à ses constructions je tente de lui faire produire des écrits qui peuvent servir de base de lecture aux autres élèves. Voici un premier essai d'un plan de construction qui est en cours d'écriture.



5 Briques plates jaunes deux  
 1 une Brique de plates noires  
 22 vent  
 22 Briques roses  
 2 Briques bleues  
 1 une Brique jaune 3 de bon gros  
 la laite rouge  
 Briques rouge plates

15

1<sup>er</sup> essai d'écriture de son plan de construction en autonomie. Pour écrire cela Julyan a utilisé son référentiel couleur et on lui a « donné » le mot brique.  
 Travail non terminé à ce jour.

Cette activité d'écriture, bien qu'issue d'une situation de départ motivante est coûteuse en énergie. Il faut donc prévoir un certain étayage afin que cette tâche ne lui semble pas insurmontable et il faut qu'elle aboutisse concrètement, c'est-à-dire que ses plans de constructions deviennent de vrais supports de travail dans le dispositif pour les autres élèves.

Deuxième entrée motivante pour Julyan : des écrits apportant des connaissances et ce point-là a été spécifiquement traité en lien avec son enseignant de CM1

## 2. En classe de référence

Les phases de lecture dans le dispositif sur l'apprentissage du code avec les textes d'écrivains n'apportaient que peu de motivation pour Julyan. Effectivement, l'intérêt principal de ce support est la facilité d'appropriation de ces phrases (syntaxes simples avec du vocabulaire connu) et la valeur affective (découvrir la phrase des copains). L'apport culturel est donc absent dans ces lectures, et il en est de même pour sa motivation.

À la suite d'échanges réguliers avec son enseignant, on s'est aperçu que Julyan montrait un intérêt particulier pour les séances d'histoire, de géographie, de sciences, et qu'il avait des connaissances au moins égales et souvent supérieures aux élèves de sa classe. Ces notions étant travaillées dans sa classe, il était difficile pour moi de les inclure dans son groupe de lecture pour les séances quotidiennes. L'idée de créer des ateliers de lecture spécifiquement liés à ses apprentissages de classe nous a semblé la plus cohérente et la plus facile à mettre en place.

Le Vendée Globe est une course de voiliers autour du monde, en solitaire, sans escale, et sans assistance.

Les skippers affrontent le froid polaire et la chaleur tropicale, les tempêtes et les icebergs.

Une aventure très difficile qui dure 80 jours.

Mon skipper s'appelle Fabrice Amédéo.



*Ils sont partagés en 2 parties : d'un côté, un texte reprenant les idées principales de la leçon vue en classe, et d'un autre côté un travail spécifique sur les mots importants de*

*cette leçon.*

16



Ces ateliers ont un double intérêt : celui d'apporter à Julyan une situation qui est motivante et stimulante, ainsi que celui de le rendre autonome dans sa relecture de leçon. Ces lectures sont

travaillées parallèlement dans sa classe et dans le dispositif. Grâce à cette pratique régulière, l'emploi du temps de Julyan a changé depuis le mois de janvier et il passe plus de temps dans sa classe, notamment pendant des temps de lecture. Grâce aux différentes adaptations proposées, Julyan a donc gagné en autonomie lors de ces activités de lecture et prend conscience de ses progrès.

Pour Antoine, le gain d'autonomie en lecture qu'il a acquis au sein du dispositif est pour le moment difficilement transférable dans sa classe. Un travail spécifique d'adaptation, nécessitant une plus grande coordination entre la classe de référence et le dispositif Ulis, devrait être mis en place. Aujourd'hui, cela reste un point de réflexion à travailler et à poursuivre.

Pour Soumaya, depuis la période 3, des courts temps d'inclusion sont à nouveau mis en place dans son emploi du temps. Actuellement, au-delà de l'apprentissage scolaire, ces temps ont pour elle un objectif d'autonomie affective. Cela ne peut se faire que progressivement. De ce fait, dans un premier temps, l'AESH l'accompagne à chacune de

ses séances, et ceci pour 2 raisons : créer le lien affectif entre le dispositif et la classe ; pouvoir répondre aux sollicitations très fréquentes de Soumaya. L'objectif pour l'AESH est de réussir à prendre de plus en plus de recul laisser le maximum d'interactions entre Soumaya, les élèves et son enseignante. C'est aujourd'hui encore difficile lors de certaines séances. Dans un second temps, l'objectif pour Soumaya est évidemment de réussir à aller travailler seule dans sa classe, et pour cela je prévois d'autres petits contrats d'autonomie simples (sur l'exemple de scénarii sociaux) lui rappelant visuellement les attitudes de travail attendues.

Pour conclure, je ne peux que constater que je n'en suis qu'au début de ma réflexion. Bien sûr, je m'appuie sur des convictions et des acquis que je développe depuis un certain nombre d'années. C'est pour cela que la problématique de l'autonomie des élèves s'est révélé être une priorité dans mon fonctionnement comme elle l'était déjà auparavant. Aujourd'hui, en tant que coordonnateur Ulis, je me trouve dans l'obligation de faire évoluer mes pratiques. Cette nécessaire évolution me satisfait pleinement car c'est une des raisons de ma décision d'orientation vers l'enseignement spécialisé.

Plusieurs constats s'imposent cependant à moi cette année :

Tout d'abord, je prends conscience de l'importance de réussir à cibler les besoins éducatifs des élèves car sans cela la travail fourni s'avère inutile autant pour l'élève que pour l'enseignant : pour le maître qui cherche absolument le moyen de faire acquérir une notion et pour l'élève qui fait comprendre à l'enseignant qu'il a déjà vu cette notion et que le fait de la répéter une fois de plus ne va pas lui apporter une plus grande compréhension. ( Serge Boimare : « l'enfant et la peur d'apprendre » : *Il y a longtemps que nous aurions atténué ce problème, si l'échec scolaire n'était dû qu'à un manque d'apport initial ou à un sous entraînement.*)

Je me rends bien compte de la difficulté de la tâche qui m'incombe et j'éprouve une certaine frustration à ne pas avoir, à l'heure actuelle, un travail assez abouti. Changer son regard sur les élèves afin de cerner leurs besoins particuliers et faire évoluer ses pratiques demande du temps, de l'expérience et des connaissances. Même si, aujourd'hui, ce n'est pas agréable de se sentir parfois démuni ou sans réponse, j'ai la volonté de continuer à chercher afin d'apporter les meilleures réponses possibles pour ces élèves.

Je peux déjà constater que la plupart des élèves venant travailler dans le dispositif ont réussi à gagner en autonomie, qu'elle soit physique, affective, intellectuelle ou sociale. Cette autonomie doit maintenant réussir à être transférée dans les différents lieux de vie des élèves. Apparaît alors, l'essence même de ce « nouveau » métier : coordonnateur, et c'est dans ce rôle que se trouve l'enjeu des fondements de l'école inclusive.

Les élèves doivent réussir à transférer leurs différentes autonomies hors des murs du dispositif. C'est encore une part de travail qui me reste à approfondir dans les années à venir, car pour qu'une école ait un fonctionnement inclusif réel et efficace, la seule mise en place d'emploi du temps adapté aux besoins des élèves ne suffit pas. C'est là que je deviens le pivot d'un mode de fonctionnement en équipe. (Pascal Bataille et Julia Midelet : « l'école inclusive : un défi pour l'école » : Un des enjeux de la réussite de l'école inclusive réside dans la capacité des enseignants spécialisés à adapter leurs contenus et formes d'enseignement et à organiser le transfert de ces compétences en direction des enseignants qui accueillent dans leur classe un élève handicapé.)

Enfin, cette année, l'école est entrée dans une démarche plus inclusive avec l'arrivée de l'UEEA et le fonctionnement du dispositif Ulis. De plus, un temps conséquent a été octroyé aux enseignants pour bénéficier d'une formation spéciale TSA qui a été riche en enseignements. Il faut maintenant réussir à tirer profit de tous ces apprentissages pour continuer cette route vers une inclusion la plus aboutie possible. Du temps et la disponibilité de chacun sont nécessaires et je sais pouvoir compter sur l'appui de mes collègues. Cela passera par plus de temps de concertation entre le coordonnateur et les différents enseignants, la mise en place de grilles d'observations dans les classes de référence afin d'affiner le ciblage des besoins éducatifs particuliers, ainsi que l'évolution des pratiques de classe. Il est maintenant prouvé qu'il existe des pédagogies plus inclusives (Léna Bergeron : « la pédagogie universelle, au cœur de la planification de l'inclusion scolaire » : la logique derrière la pédagogie universelle, tout comme la logique d'inclusion, ne peut être de dissimuler la différence individuelle pour se rapprocher d'une norme. Au contraire, cette logique s'inscrit davantage dans une perspective de dénormalisation où les élèves peuvent « vivre pleinement leurs différences sans avoir à les modifier pour être acceptés en société ». Convaincu que l'enjeu pédagogique de l'école inclusive se passe essentiellement dans les classes, j'espère pouvoir répondre aux besoins de l'équipe pour poursuivre ce challenge engagé.

### **Liste des documents de référence :**

- ① extrait du projet Ulis 2020-2021
- ② extrait du projet d'école : l'avenant inclusion
- ③ extrait du projet individualisé de Soumaya (rédigé en novembre 2020)
- ④ extrait du projet individualisé de Julyan (rédigé en novembre 2020)
- ⑤ extrait du projet individualisé d'Antoine (rédigé en novembre 2020)
- ⑥ Contrat d'autonomie de Soumaya : réussir à rentrer seule dans l'école.
- ⑦ exemple d'un emploi du temps désignant les élèves présents simultanément dans le dispositif.
- ⑧ exemple de plan d'activités pour les temps d'ateliers.
- ⑨ production de texte d'écrivain d'Antoine le 7/09
- ⑩ production de texte d'écrivain d'Antoine le 9/02
- ⑪ activité de chasse aux sons de début d'année.
- ⑫ activité de chasse aux sons à partir du mois de janvier.
- ⑬ Julyan montrant fièrement sa réussite.
- ⑭ référent sons construit en début d'année avec les élèves.
- ⑮ début de fiche de construction de Lego rédigée par Julyan.
- ⑯ Atelier de lecture de Julyan qui fait le lien avec sa classe de référence.

## **Bibliographie :**

### **Programme d'enseignement de l'école maternelle**

Arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015

### **Scolarisation des élèves en situation de handicap**

Circulaire n°2015-129 du 21-8-2015

### **Programme d'enseignement pour le primaire et le secondaire**

BO du 30 juillet 2020

### **Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques Bruno Egron**

Les 4 champs de l'autonomie de Chantal Blache

### **Une année pour tout changer : Céline Alvarez**

### **café pédagogique : Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture :**

« De la graphophonologie à la charnière GS-Cp » : André Ouzoulias

### **l'enfant et la peur d'apprendre : Serge Boimare**

### **l'école inclusive : un défi pour l'école : Pascal Bataille et Julia Midelet**

### **la pédagogie universelle, au cœur de la planification de l'inclusion scolaire : Léna Bergeron**

Benoit

Dalle

Parcours Ulis 1

CAPPEI Session 2021

épreuve 3 :

## Le coordonnateur Ulis comme personne ressource en matière d'éducation inclusive :

### **Constats :**

- J'ai été nommé au poste de coordonnateur Ulis à l'école \*\*\*\*\* en septembre et me suis aperçu dès la journée de pré-rentree que le fonctionnement du dispositif était amené à évoluer afin de répondre au mieux aux objectifs de l'école inclusive.
- 2 partenaires m'ont semblé prioritaires dans l'accompagnement de ce changement de fonctionnement du dispositif : Les parents d'élèves et mes collègues.
- Avec l'arrivée d'une UEEA, l'école a bénéficié cette année d'une formation de 18h sur les besoins éducatifs particuliers des enfants atteints de troubles du spectre autistique.
- Le bulletin Officiel du 27 août 2015 qui définit le cadre des Ulis énumère les différents partenaires du coordonnateur. Le premier de ces partenaires est la famille : « Le rôle de la famille est réaffirmé à chaque étape de la scolarisation de son enfant. »
- Après une première rencontre avec les parents des élèves du dispositif, beaucoup d'entre eux ont affirmé une volonté d'aider leur enfant mais avaient besoin d'être accompagnés.

Partant de ces constats, il m'a semblé évident que mon rôle de personne ressource devait viser particulièrement les parents. Ma problématique est donc :

### **Comment réussir à impliquer les parents dans la scolarisation de leur enfant en les positionnant en partenaire éducatif ?**

Un autre constat s'est également imposé à moi cette année : les protocoles sanitaires mis en place dans les écoles ne facilitent pas l'accueil et la rencontre des parents dans les conditions que j'avais imaginées.

Une seconde problématique s'est alors ajoutée :

### **Comment établir un partenariat suffisamment durable et régulier pour réussir à impliquer le mieux possible ces parents ?**

Voici donc le cadre de mon épreuve 3 du CAPPEI