



HAL
open science

Élèves d'ULIS école : quels outils pour prendre conscience de ses compétences et développer son autonomie de travail ?

Lisa Lucas

► To cite this version:

Lisa Lucas. Élèves d'ULIS école : quels outils pour prendre conscience de ses compétences et développer son autonomie de travail ?. Education. 2022. dumas-03998612

HAL Id: dumas-03998612

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03998612>

Submitted on 21 Feb 2023

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 :

SESSION 2022

Elèves d' ULIS école : Quels outils pour prendre conscience de ses compétences et développer son autonomie de travail ?

NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS
: Mme DESBIENS Agnès

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : Mme LUCAS Lisa

NOM de naissance (pour les candidates mariées) :

Direction

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

inspe-lille-hdf.fr / 03 20 79 86 00

Table des matières

Introduction	1
I. Les éléments de cadrage	3
A. Présentation du dispositif ULIS	3
B. Les missions de l'enseignant spécialisé	4
1. Les missions	4
2. Les textes de références	5
C. Les premiers constats	6
1. Les premières observations	7
2. Les outils d'observation	10
3. Les profils d'élèves et principaux besoins repérés	10
D. Les textes théoriques et les sources	13
1. Le sentiment d'efficacité personnel	13
2. L'autonomie	14
3. Problématique et hypothèses	16
II. La pratique professionnelle	16
A. L'évolution des élèves	16
1. Les changements mis en place l'an dernier	17
2. Les améliorations apportées cette année	18
3. L'évolution entre la première et la deuxième période	19
B. Les résultats relatifs à mon questionnement initial	21
1. La mise en évidence des compétences acquises par l'intermédiaire des ceintures de compétences et d'un escalier de progrès permet-elle d'accroître le sentiment d'efficacité personnel en français et en mathématiques ?	21
2. Un classeur contenant tous les outils et utilisé par l'élève lui-même permettrait-il d'améliorer l'autonomie et le sentiment de compétence en français et en mathématiques ?	23
3. Est-ce que garder une trace des ateliers effectués sous forme de photographies faciliterait la prise de conscience par les élèves de leurs aptitudes ?	24

III.	Conclusion, discussion	24
IV.	Bibliographie, sitographie	26
A.	Bibliographie :	26
B.	Sitographie :	26

Introduction

En 2019, j'assurais le 80 % d'une enseignante de maternelle de l'école Ferry – Sévigné de Montigny-en-Gohelle. Le dispositif ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) de cette école primaire était vacant depuis deux ans. Les nombreux échanges que j'ai pu avoir avec les collègues, l'esprit d'équipe qui y régnait, m'ont incité à postuler pour un poste dans cette école. En septembre 2020, j'obtenais le poste de coordonnateur ULIS, où j'ai pu découvrir le métier d'enseignant spécialisé et le fonctionnement du dispositif. Ce dernier est totalement différent de celui de l'ordinaire, même si les compétences visées sont les mêmes. En effet, le dispositif n'est plus une classe. Le coordonnateur ULIS prend en charge, lors de temps de regroupement, des élèves en situation de handicap, rencontrant des troubles des fonctions cognitives (TFC), pour mon cas. Ils sont inscrits dans des classes de référence, allant du C.P. au C.M.2. Il doit évaluer les élèves, les observer, mettre en évidence leurs besoins éducatifs particuliers (BEP) et permettre une inclusion réussie. Il a également pour mission de rédiger leur projet individualisé (PI) et d'agir en tant que personne-ressource auprès des collègues. Je ne vais pas cacher que face à toutes ces nouvelles compétences, je me suis sentie un peu perdue durant cette année de découverte 2019/2020. Pour autant, je me suis rendu compte que l'enseignement spécialisé me plaisait, m'intéressait mais qu'il fallait m'enrichir, me former. C'est pourquoi j'ai décidé de m'inscrire à la formation CAPPEI 2021-2022.

Durant l'année 2019-2020, mes observations m'ont révélé l'idée que les élèves relevant du dispositif ULIS semblaient manifester un faible sentiment de compétence et une autonomie affective déficitaire : ils passaient leur temps à me dire « *Je ne suis pas capable* », « *Je suis nul* », « *Je ne sais pas faire* » ... Ils abandonnaient rapidement lorsqu'ils se trouvaient face à un échec ou une erreur. Ils ne parvenaient pas à travailler seuls et avaient besoin de la présence constante de l'adulte près d'eux. Les classes de références travaillent à l'aide de ceintures de compétences. Ce système¹ de ceintures prend appui sur le concept de ceintures des judokas, présent au sein de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury (1958). Il permet de coopérer, tout en travaillant des compétences parfois différentes et tout en ayant des niveaux divers. Le but, lorsqu'on propose une ceinture de tel niveau, n'est pas prioritairement d'évaluer, mais plutôt de rendre l'élève acteur de son apprentissage. L'outil proposé lui permet de mesurer lui-même ses progrès et donc de s'auto-évaluer. Le choix de l'inclusion sur ces créneaux, pour les

¹ Les ceintures de compétences de charivari : <https://www.charivarialecole.fr/archives/category/ceintures>

aider à percevoir comme plus proches les objectifs à atteindre, a donc été établi avec les enseignants qui accueillent.

Malheureusement, les élèves ayant été inclus sur un de ces créneaux ne connaissaient pas ce fonctionnement. Ils ne parvenaient pas à entrer dans les tâches proposées. Ils semblaient perdus face au nombre de choix d'exercices trop importants. Ils ne parvenaient pas à travailler de manière autonome, sans la présence constante de l'adulte et semblaient la plupart du temps dans l'incapacité d'établir des relations avec les autres, ce qui entravait l'aide qu'ils pouvaient obtenir de leurs pairs. De plus, les supports et les objectifs n'étaient pas toujours adaptés à leurs besoins, car calés sur des compétences par niveau de classe d'âge dont ils pouvaient être parfois bien loin. Les notions, notamment de français et de mathématiques, étaient donc souvent trop abstraites pour les élèves. Ils se sentaient en échec.

J'ai donc décidé, en accord avec l'équipe pédagogique et pour harmoniser les outils de l'école, de créer dans l'ULIS, un système de ceintures de compétences plus adapté aux élèves et allant du niveau de la petite section au C.M.2. Cela leur permettrait de découvrir ce système et de travailler les compétences s'appuyant sur leurs besoins et non uniquement celles relevant de leur classe d'âge. Ces ceintures se présentent sous forme d'ateliers et se déclinent sur douze couleurs. Mon objectif était de permettre aux élèves, à travers ce système, de situer leurs progrès, de percevoir leurs acquis et d'améliorer leur autonomie en français et en mathématiques. Débutant dans l'enseignement spécialisée, j'ai demandé l'aide de la conseillère pédagogique de circonscription de Lens ASH, afin d'établir des progressions en français (conscience phonologique, lecture, grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe) et en mathématiques (numération, techniques opératoires, calcul mental, grandeurs et mesures, espace et géométrie) balayant tous les niveaux. Pour cela, je me suis appuyé sur les programmes, les repères de progressivités, ainsi que les guides proposés par l'institution.

Quand j'ai mis en place ce système, vers mars 2021, j'ai remarqué que les élèves parvenaient difficilement à s'auto-évaluer. Cela complique la perception d'un sentiment de compétence pourtant bien utile pour persévérer sur la tâche. En effet, même si les élèves sont entrés facilement dans le système des ceintures, ils ont rencontré des difficultés à prendre conscience de leurs compétences, quelles étaient leurs réussites et comment parvenir à s'auto-évaluer. Par exemple, M s'est montré étonné d'avoir achevé un atelier et que je lui dise qu'il avait réussi. Il a répondu « *Non, j'ai eu besoin d'aide, j'ai mis du temps à le faire et comme je ne sais pas lire je ne peux pas y arriver seul.* »

Le système de ceintures ne pouvant être exploité seul, je me suis donc demandé : Quels outils progressifs pouvaient être instaurés, en parallèle ? Comment pouvaient-ils constater plus facilement les compétences acquises en français et en mathématiques ? Ces outils les amènerait-il à développer leur autonomie ? Un escalier de progrès permettrait-il de mettre en évidence et de prendre conscience de ces réussites ? C'est pourquoi j'ai choisi de mettre en place des outils permettant de prendre conscience des compétences à atteindre, celles déjà atteintes (les ceintures de compétences, les escaliers de progrès...) et des moyens pour y parvenir (un classeur avec toutes les traces, des outils référents...).

Je tenterai donc au sein de ce dossier professionnel, de poser le cadre de cet écrit, en présentant mon dispositif et mes missions en tant qu'enseignante spécialisée. Je m'appuierais sur des sources théoriques, didactiques et pédagogiques. J'exposerais ensuite mes premiers constats. Je développerai, dans une seconde partie, ma pratique professionnelle, en spécifiant les BEP que j'ai identifiés. Je poursuivrai en mettant en évidence l'évolution des élèves par rapport aux outils mis en place et permettant de développer le sentiment de compétence et l'autonomie, notamment affective. Enfin, j'effectuerai un retour réflexif sur ma pratique afin de montrer en quoi les outils proposés ont participé à répondre aux besoins des élèves et en quoi la manière de les utiliser illustre certaines de mes compétences en devenir de professeur des écoles spécialisé.

I. Les éléments de cadrage

A. Présentation du dispositif ULIS

J'enseigne dans un dispositif ULIS TFC au sein de l'école primaire Jules FERRY – Mme de Sévigné. Elle se situe sur la commune de Montigny-en-Gohelle. Ce groupe scolaire fait partie d'un réseau éducatif prioritaire (REP). Le paragraphe ci-dessous est extrait du projet de fonctionnement de l'ULIS.

Le dispositif accueille cette année douze élèves : trois filles et neuf garçons. Il y a un élève de C.P, deux élèves de C.E.1, deux en C.E.2, une en C.M.1 et six en C.M.2. Ils sont répartis au sein de six classes de référence. Le dispositif accueille des élèves atteints de troubles des fonctions cognitives. Parmi cet effectif, sept élèves étaient présents en 2020-2021. Les six élèves de C.M.2 seront orientés vers l'enseignement secondaire en septembre 2022. Le dispositif est situé dans un bungalow au centre de la cour, ce qui permet d'améliorer au maximum l'inclusion. Il sera bientôt équipé d'un écran numérique interactif (ENI).

Document 1 : extrait du projet de fonctionnement de l' ULIS

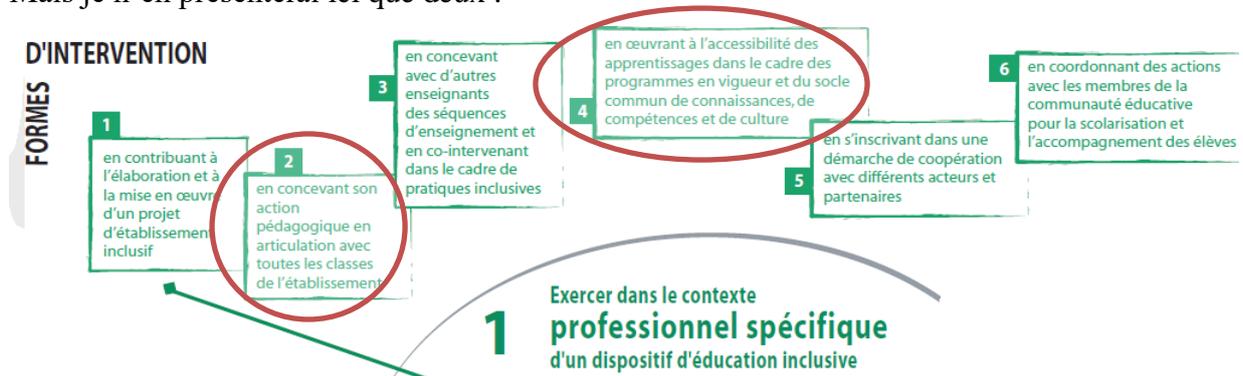
B. Les missions de l'enseignant spécialisé

1. Les missions

L'enseignant spécialisé est un enseignant du premier ou second degré maîtrisant d'une part les compétences du référentiel des métiers du professorat des écoles², et d'autre part celles du référentiel de l'enseignant spécialisé³. En ce sens, il est pourvu de trois missions principales :

1. Exercer dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive
2. Exercer une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire
3. Exercer une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses.

Mais je n'en présenterai ici que deux :



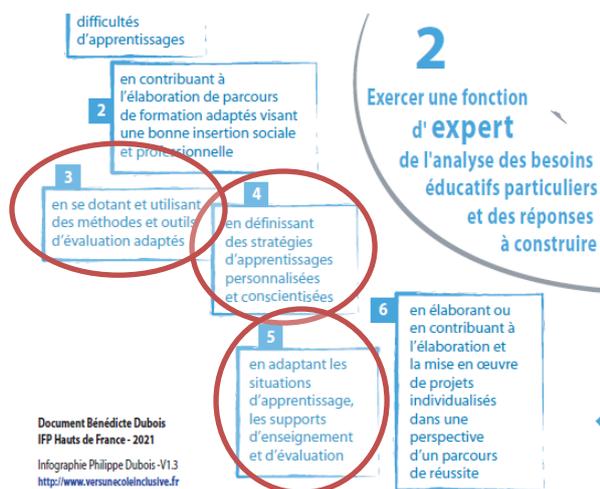
Document 2 : Extrait de la carte mentale représentant la mission 1 de l'enseignant spécialisé : Exercer dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive⁴

En mettant en place ce système de ceintures de compétences et les outils progressifs associés, je pense ainsi pouvoir répondre aux compétences 2 et 4 de cette première mission. En effet, en étalant les niveaux des ceintures de la PS au CM2 et en instaurant de la manipulation et des ateliers, j'estime accroître l'accessibilité à tous les élèves relevant du dispositif à ce système. En outre, j'ai choisi de créer ces ceintures, en accord avec l'équipe pédagogique, pour harmoniser les outils exploités au sein de l'école. Je vise alors une conception de mon action pédagogique en articulation avec toutes les classes de l'établissement.

² Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin Officiel du 25 juin 2013.

³ Référentiel des compétences spécifiques d'un enseignant spécialisé, Annexe 1, Bulletin Officiel n°7 du 16 février 2017

⁴ Annexe 1 du BO n°10 du 11 mars 2021, <https://www.versunecoleinclusive.fr/category/outils/>



Document 3 : Extrait de la carte mentale représentant la mission 2 de l'enseignant spécialisé : Exercer une fonction d'expert de l'analyse des BEP et des réponses à construire

En employant des outils progressifs comme les ceintures de compétences, le classeur ou les escaliers de progrès, je cherche à répondre à la compétence 3 de la seconde mission. J'essaie également de développer les compétences 4 et 5 puisque les ceintures permettent aux élèves

de travailler des compétences adaptées à leur niveau de besoin.

2. Les textes de références

Toutes ces missions s'appuient, en outre, sur d'autres textes de référence, indispensables pour promouvoir l'éducation inclusive :

- **Loi n° 2005-102 du 11 février 2005** pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées
- **Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013** d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (art. 37)
- **La circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015** relative aux unités localisées pour l'inclusion scolaire, dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et second degré (BO n° 31 du 27/08/2015)
- **Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019** pour une « école de la confiance ».
- **la Circulaire publiée au BO n°10 du 11 mars 2021**, relative au certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI). Cette dernière réactualise celle publiée dans le BO du 16 février 2017.

La formation CAPPEI m'a permis d'approfondir mes connaissances sur l'évolution de l'éducation inclusive à travers ces textes. J'ai pu comprendre et analyser plus facilement les BEP des élèves relevant du dispositif. Elle m'a également permis d'apprendre comment mieux observer et évaluer les élèves. Je me suis rendu compte que mes outils étaient à améliorer et que mes méthodes différaient de l'ordinaire dans le sens où je devais prendre en compte les BEP de chaque élève, m'appuyer sur eux afin d'adapter mes outils, tout en permettant d'accentuer l'inclusion de chacun.

C. Les premiers constats

En cette rentrée de septembre 2021, après deux de vacances, j'accueillais dans le dispositif, sept élèves que je connaissais déjà et cinq nouveaux inscrits. J'ai donc décidé de tous les observer et les évaluer. Pour les élèves que je connaissais, comme M, L et E, je suis partie de ce qu'ils savaient faire l'année précédente. Pour les nouveaux, comme N, je me suis basée sur les attendus de fin de cycle précédent. Pour cela, je me suis appuyée sur les évaluations nationales de C.P. et de C.E.1.⁵ ; sur les évaluations proposées par niveau sur Openscol⁶ ; ainsi que sur les tests de positionnement que j'ai créés durant l'été en suivant la progression de mes ceintures de compétences dans les différents domaines.

**Évaluations de positionnement
pour la grammaire**

G

Si j'ai 3/4
je valide
la ceinture

Identifier une phrase en repérant le point et la majuscule <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nommer et repérer les majuscules <input type="checkbox"/>	Connaître les signes de ponctuation <input type="checkbox"/>
Repérer la majuscule et la point dans une phrase <input type="checkbox"/>	Repérer la majuscule et la point dans un texte <input type="checkbox"/>

Entoure les majuscules et les signes de ponctuation dans ce texte :

Le tigre joue de la trompette du matin jusqu'au soir . Un jour , la tortue , qui habite tout près et qui on a assez , achète une batterie et joue toute la nuit . Le tigre comprend aussitôt et jette sa trompette au fond des toilettes . Ce n'est pas trop tôt !

Entoure le bon signe de ponctuation :

Quel âge as-tu	J'ai perdu mon stylo
. ! ?	. ! ?
Quelle belle voiture	Mon frère joue aux échecs
. ! ?	. ! ?

L'élève a eu besoin de manipuler
 L'élève a eu besoin d'aide, de guidage
 L'élève a omis.....
 Remarque :

Document 4 : extrait d'une évaluation de positionnement, ceinture de grammaire blanche.

J'ai décidé de créer ces évaluations de positionnement pour les utiliser soit en évaluation diagnostique (savoir si l'élève est capable de travailler la ceinture), soit en évaluation sommative (permettre de valider la ceinture en transférant les acquis). Les différents objectifs à atteindre sont spécifiés, les critères de réussites sont indiqués et une case en bas de la page permet de préciser l'attitude de l'élève face à la tâche et son autonomie. Tous ces indicateurs permettent d'explicitier aux élèves comment ils ont exécuté la tâche, ce qu'ils ont atteint et ce qu'il reste à travailler.

⁵ ÉvalAide, un dispositif scientifique de prévention des difficultés en lecture et en mathématiques au CP et au CE1, Conseil scientifique de l'éducation nationale (Csen), 2021-2022

⁶ <http://www.plen.fr/open.scol/index.php>

1. Les premières observations

M, L et E faisaient déjà partie du dispositif ULIS l'an dernier. Ils avaient réussi à progresser au niveau de nombreuses compétences en français et en mathématiques, par le biais des ceintures de compétences, que j'avais commencé à mettre en place en mars 2021.

M⁷ est arrivé en C.M.1 et avait un niveau scolaire de grande section en écriture, graphisme et de moyenne section en numération (comptage jusque 10). Il est parvenu à passer de la ceinture blanche de numération (repérer un peu/ beaucoup) à la ceinture orange (manipuler les quantités de 1 à 10). En conscience phonologique, il rencontrait des difficultés à dénombrer les syllabes, à repérer la rime et l'attaque. Mais il est parvenu à valider les ceintures blanches à orange, jusqu'à segmenter les syllabes d'un mot, par exemple.

L était en C.E.2 et avait un niveau scolaire de début de C.P. Elle n'était pas encore entrée dans la lecture et ne parvenait pas à comprendre le sens de construction de la base dix. Elle n'arrivait pas à fusionner deux phonèmes pour lire une syllabe. Cependant, sur l'année 2020-2021, elle avait réussi à valider les ceintures blanches à orange de l'étude du code, soit tous les graphèmes composant les syllabes simples. En géométrie, elle était parvenue à atteindre la ceinture bleu clair concernant la reproduction de figures simples sur un quadrillage.

E était en C.M.1 et avait un niveau scolaire de début C.E.2. Ses difficultés se situaient plus particulièrement en étude de la langue et en compréhension. Par ailleurs, il réussissait très bien en calcul mental et en lecture. Il avait validé jusqu'à la ceinture orange en orthographe (distinction des sons proches, le « M devant M B P », les chaînes d'accords « masculin féminin et singulier pluriel »), jusqu'à la ceinture vert clair en conjugaison (distinguer les phrases au passé, présent, futur, savoir conjuguer les verbes en ER, les auxiliaires être et avoir et les verbes courants au présent de l'indicatif), ainsi que les ceintures vert clair à marron en grammaire (repérer le sujet, le verbe, utiliser les pronoms personnels sujets, distinguer nom commun et nom propre, repérer l'adjectif qualificatif, accorder le groupe nominal étendu en genre et en nombre).

Cependant, en ce début d'année 2021-2022, ils ne se souvenaient plus de ce qu'ils avaient travaillé ou acquis l'année précédente. Ils réclamaient à nouveau sans cesse la présence et l'attention de l'adulte et pensaient ne pas être capables d'y arriver sans lui. Il faut en effet préciser

⁷ enfant malade, ayant subi une greffe et nouvellement arrivés en France depuis trois ans, dont une nouvelle intervention médicale (nécessaire à l'amélioration de sa santé) a été déprogrammée durant l'été pour raison administrative

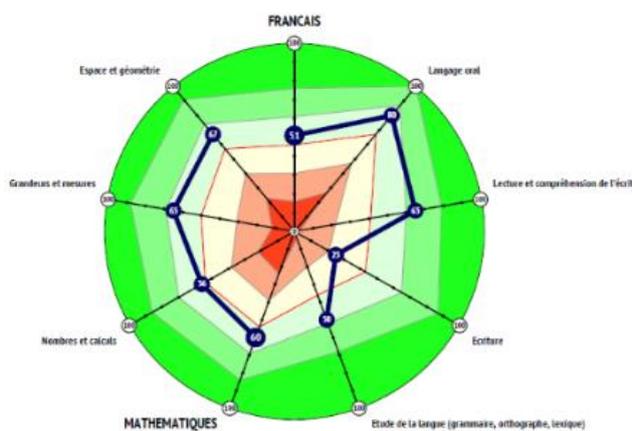
que certains élèves du dispositif comme M et L possèdent des mémoires de travail et des mémoires à long terme très faibles. Cela pourrait peut-être justifier le fait que les acquis n'aient pu être conservés. M ne possédait plus toutes les ceintures acquises l'année précédente, présentées ci-dessus et L et E avaient besoin de retravailler des ceintures plus basses que validées précédemment dans l'escalier de progrès. L ne parvenait plus à fusionner les syllabes et ne reconnaissait plus ou confondait certains graphèmes comme le M et le N ou le P et le B. Elle confondait à présent les nombres 6 et 10 et avait omis le concept de construction de la dizaine (pour elle une dizaine valait 20.). En ce qui concerne E, il n'était pas motivé par le retour dans les apprentissages, ni la réactivation des acquis par transfert.

J'avais pensé que ces outils progressifs leur permettraient de mieux visualiser leur réussite et leurs progrès d'une part et de mettre en place des stratégies pour se détacher de l'adulte et apprendre à travailler de manière plus autonome. Mais il faut rappeler que j'ai installé ce système très tard dans l'année et que les élèves ont dû d'abord prendre le temps de s'y adapter et qu'il serait nécessaire de bénéficier de plus de temps pour en constater l'efficacité. La période de vacances estivale ne leur a pas permis de maintenir ces acquis. J'ai donc décidé de mettre en place une progression aléatoire. Elle permet de retravailler une ceinture plusieurs fois, si besoin.

Mes premières observations en classe de référence m'ont fait comprendre que M montrait des signes de fatigue plus fréquents durant la journée par rapport à l'année précédente. E semblait totalement passif au sein de sa classe de référence, n'entrait pas dans les tâches proposées, n'observait pas ce qui se passait autour de lui et ne prétendait pas répondre lorsqu'on l'interrogeait. Il ne souhaitait qu'une seule chose : pouvoir aller dans le dispositif ULIS et ne trouvait aucun intérêt à ce qui a été fait en classe de référence. Il se situait plutôt dans l'amotivation et avait besoin d'un peu de temps, tout d'abord pour s'adapter à sa nouvelle classe, mais aussi pour comprendre à nouveau ce que l'on attendait de lui. Au contraire, L semblait ravi de sa nouvelle classe de référence et s'était fait de nouveaux camarades, s'exprimait davantage et souriait plus. Pour autant, elle a pris conscience qu'elle était dans l'incapacité de suivre le rythme et a donc commencé à se sous-estimer, à exprimer sa soi-disant incompétence. Elle disait : « *Je ne sais pas lire. Je trouve que ça va trop vite, je suis perdue et tout se mélange dans ma tête. Je ne comprends pas les exercices. Ils sont trop difficiles. Je suis nulle, je ne sais pas faire la même chose que les autres.* »

Et puis, il y a N, qui est un élève de C.M.2, accueilli cette année au sein de l'école et dans le dispositif ULIS. À la suite de mes premières observations, il apparaissait que N acceptait d'entrer dans toutes les tâches proposées et avait obtenu des résultats assez satisfaisants aux

évaluations de positionnement de rentrée, pendant la période d'observation. Pour autant, l'enseignante de la classe de référence m'a expliqué que ces évaluations portaient sur l'année de mi-CM1 et que toutes les notions n'étaient pas représentées. Par conséquent, les résultats de N paraissaient plutôt faibles en français mais corrects en mathématiques. Il savait utiliser et représenter les grands nombres mais le calcul posé était beaucoup plus compliqué. Il maîtrisait la géométrie et la lecture mais parvenait difficilement à se repérer dans une phrase complexe. Je lui ai donc proposé les évaluations d'Openscol validant les attendus de fin de cycle 2. Cela permettra de rendre compte de ses réussites et de ses acquis, de manière plus précise. Les résultats ont montré, sous forme de cible, qu'il se situait juste au-dessus de la moyenne et que tous les domaines devaient être renforcés. Les attendus de fin de cycle 2 n'étaient pas encore acquis et devaient être retravaillés.



Document 5 : Cible de N, évaluations Openscol, attendus de fin de cycle 2.

Après quelques temps d'inclusion en français et en mathématiques, nous avons constaté que N paraissait effacé dans la classe de référence et ne participait pas. L'enseignante m'a expliqué que le rythme allait trop vite pour N et que par conséquent

il commençait à se renfermer sur lui-même et à penser qu'il n'était plus capable de rien. Nous avons donc décidé, que N bénéficierait des temps de regroupement dans le dispositif ULIS afin de travailler les apprentissages nécessaires et se situant dans sa zone proximale de développement. Ce qui permettra plus tard dans l'année d'accentuer si possible les temps d'inclusion de N. Pour autant, au sein de la classe de référence, l'enseignante accordera plus de temps à N, mettra en place du tutorat et valorisera au maximum les capacités et les progrès de N afin de lui fournir un cadre sécurisant et bienveillant, au sein duquel il parviendra peut-être à se sentir plus compétent.

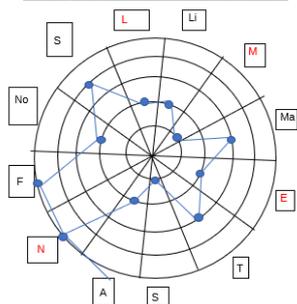
Ce qui m'a également préoccupée pour M et E, lorsque nous avons commencé à remettre le système de ceintures de compétences en place, c'est que M passait un long moment à attendre face à son plan de travail et ne semblait pas avoir envie d'entrer dans la tâche. Quant à E, il refusait catégoriquement d'entrer dans la tâche, même accompagné d'un adulte. Au contraire, L s'est réjoui de pouvoir retravailler en atelier et s'est empressé de se mettre au travail même si elle a tout de même sollicité l'aide de l'adulte par peur de l'échec. N qui ne connaissait pas ce

système, s'est mis à l'adorer, à prendre davantage confiance en lui et à être davantage motivé. Il a réalisé très vite et correctement les ateliers proposés en fonction des ceintures ciblées suite aux évaluations effectuées.

2. Les outils d'observation

Afin de mettre en évidence les habiletés de chacun, j'ai appuyé mes observations en réadaptant le sémaphore de Lapeyre et Bonjour⁸. En effet, j'ai décidé de reprendre le système de la cible et les critères proposés par ce sémaphore mais j'ai préféré intégrer tous les élèves du dispositif sur la même cible afin d'avoir une vue d'ensemble sur les points d'appui et les difficultés de tous.

Le sémaphore selon Pierre Bonjour et Michèle Lapeyre, 2004.
1/ le comportement face aux activités : la résistance

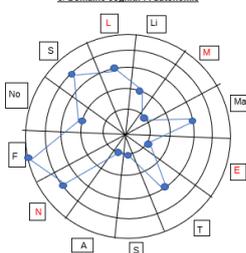


Document 6 : adaptation du sémaphore de Bonjour et Lapeyre (2004) au profil des élèves de mon dispositif dans la dimension : résistance.

Résistance	Abandonne en cours une tâche ébauchée	Poursuit une tâche à condition d'être relancée	Capable lui-même d'efforts limités dans le temps	Soutient un effort assez longtemps	Très tenace
-------------------	---------------------------------------	--	--	------------------------------------	-------------

On peut ainsi remarquer que sur le plan de la résistance M est au plus bas, échelon 1 de la cible et que L et E se situent à l'échelon 2. N en revanche atteint l'échelon 5. Les résultats justifient ainsi le manque de persévérance de M, L et E notamment, ce qui entrave leur sentiment de compétence.

Le sémaphore selon Pierre Bonjour et Michèle Lapeyre 2004
2/ Domaine cognitif : l'autonomie



Document 7 : adaptation du sémaphore de Bonjour et Lapeyre (2004) au profil des élèves de mon dispositif dans la dimension « autonomie »

autonomie	Besoin de la présence de l'adulte pour accomplir une tâche	Demande souvent l'avis d'un adulte pour effectuer une tâche	Prévoit seul le matériel nécessaire pour accomplir une tâche	S'organise seul sur certaines tâches, activités ou disciplines	Gère seul son travail : organisation matérielle, temporelle, spatiale
------------------	--	---	--	--	---

J'ai réalisé la même cible sur le plan de l'autonomie. On remarque que M et E sont au niveau 1 de la cible. L est au 3e échelon et N au 4^e. Cela montre que ces domaines sont encore à travailler.

3. Les profils d'élèves et principaux besoins repérés

Les profils des élèves sont totalement différents mais mon attention, pour ce dossier, s'est portée sur quatre élèves en particulier :

⁸ selon le modèle de Bonjour P./Lapeyre M. (2004) Le Sémaphore

M (11 ans) est originaire du Maghreb. Il est arrivé en Europe il y a trois ans pour obtenir une greffe du foie. Il a suivi une scolarisation durant sa période de convalescence en hôpital de jour. Il parle correctement français et le comprend bien mais régulièrement, lorsqu'il ne connaît pas le sens d'un mot, il le rapporte à sa langue natale. C'est un élève qui aime s'amuser, danser, chanter mais qui entre difficilement dans les apprentissages. Il faut ajouter qu'en raison de ses soucis médicaux, il n'a pu bénéficier que de trois années partielles de scolarisation et qu'il ne subsiste aucune trace de scolarisation dans son pays d'origine. Cela pourrait justifier son niveau scolaire de fin de G.S. Il fatigue très rapidement et son attention soutenue est assez faible. Il tient environ cinq à dix minutes sur un temps de travail autonome avant d'être distrait ou d'abandonner la tâche. Il sait entrer dans la tâche et l'exécuter mais cela lui demande beaucoup d'efforts et il faut régulièrement le recentrer, le remotiver et l'accompagner pour qu'il l'achève. Il ne semble pas avoir conscience de ce qu'on attend de lui, ni de ce qu'il est capable de faire. On peut également ajouter que l'an dernier, à son arrivée, il a été évalué par le RASED, afin de poser l'apprentissage de la lecture ; écriture en langue française. Le NBA a été utilisé. Suite à cela, une autorisation a été demandée à l'inspectrice pour l'inclure en CP et non en CM1 car les obstacles étaient nombreux pour lui, ce qui a été accepté. Mais durant cette année, il a pris conscience qu'il ne devait pas être normalement dans cette classe et a répété sans cesse « *J'ai 11 ans je dois être en CM1* ». C'est pour cela que cette année, nous avons fait le choix de l'inclure tout de même en CM2, même si son niveau oscille entre la GS pour le français et début CP pour les maths et nous retrouvons un élève beaucoup plus épanoui. Certes son épanouissement est plutôt d'ordre social car n'étant pas encore entré dans la lecture, il est régulièrement difficile pour M de suivre les apprentissages en classe de référence. Cependant, nous travaillons avec le collègue pour adapter au maximum le travail, en passant par exemple par l'oral qu'il maîtrise davantage, par l'audio (synthèse vocale) pour pallier la lecture, par le tutorat ...

E (11 ans) est un élève de cm2 très agréable. Il aime faire des blagues et s'est bien intégré dans le dispositif ULIS où il se sent très à l'aise, contrairement à sa classe de référence où il est très effacé et en retrait. E a beaucoup de difficultés à entrer dans les apprentissages, peu de choses le motivent à part les jeux vidéo. C'est un élève solitaire, qui aime beaucoup lire. Il possède beaucoup de compétences en mathématiques (niveau CE2) mais rencontre des difficultés en étude de la langue et plus précisément en orthographe (niveau CE1) . L'attention sélective et soutenue d'E sont extrêmement faibles. Il faut sans cesse qu'un adulte soit à côté de lui pour le motiver et soutenir ses efforts durant l'exécution de la tâche, ainsi que pour parvenir à l'achever.

En outre, E ne se rend pas compte qu'il a des compétences et qu'il est capable de réussir. Cela se ressent davantage en classe de référence, c'est pourquoi il s'isole et s'efface au maximum. Mais il en est quasiment de même en ULIS, lorsqu'on lui présente le travail, il exprime son mécontentement « *C'est trop long, je n'y arriverai pas. Je ne connais pas, je ne sais pas faire...* »

N (11 ans, scolarisé en classe de CM2) est un élève très discret et très sensible. Il est très indépendant vis-à-vis de l'adulte et préfère s'isoler pour travailler plutôt que de travailler en groupe. Il ne rencontre pas de difficultés au niveau de la motivation, au contraire même, surtout quand il s'agit des ceintures de compétences. En effet, lorsqu'on lui présente une tâche, il est attentif, montre de l'intérêt, est souriant et lors des créneaux « ceintures », il s'empresse de se mettre au travail et essaie de s'organiser de manière autonome. N manque de confiance en lui, ne pense pas être capable de beaucoup de choses et a besoin d'un rythme de travail adapté et d'un groupe restreint. Son niveau scolaire se situe fin CE2, début CM1, en français et en mathématiques : il lit correctement et ne présente que peu de problèmes de compréhension ; il a une écriture lisible, normée et est capable d'écrire un texte de 4 à 5 lignes mais des difficultés persistent dans l'organisation des idées et la cohérence des phrases ; il lit et écrit les nombres jusqu'à 9999 et parvient à maîtriser les algorithmes des additions et soustractions avec retenues, ainsi que celui de la multiplication à un chiffre. Son niveau est très satisfaisant mais il a encore besoin d'être dans un cadre restreint et sécurisant, d'être rassuré et de prendre conscience de ses compétences.

L (10 ans) est une élève agréable de CM1 qui n'est pas encore entrée dans la lecture. Elle possède un niveau de début CP en français et en mathématiques. Elle est également très sensible et n'a pas confiance en elle. Elle a besoin d'être constamment valorisée pour persévérer dans la tâche car elle l'exécute tout en étant constamment hésitante et peu sûre d'elle. Elle demande constamment si c'est ce qu'il faut faire, si c'est l'outil adéquat, si elle a bien fait.... Elle ne se rend pas compte de ses compétences. Elle parle peu mais s'engage assez facilement dans toutes les tâches qui lui sont proposées. Elle est capable d'être persévérante même s'il faut souligner que son empan mnésique et sa mémoire de travail sont très faibles et qu'elle présente régulièrement des signes de fatigabilité. Elle n'hésite pour autant pas à redoubler d'efforts.

Malgré la présentation de ces différents profils, il ne va pas sans dire que l'autonomie et le sentiment de compétence par rapport aux autres élèves du dispositif sont également faibles et à travailler en français et en mathématiques. D'où mon attrait pour ces domaines et l'envie

d’instaurer davantage d’outils progressifs pour les aider à développer leur autonomie et leur sentiment de compétence dans les domaines fondamentaux.

Voici les principaux besoins éducatifs particuliers repérés pour les quatre élèves précisant l’intention de développer l’autonomie affective et le sentiment de compétence.

Besoin	E	N	L	M
1	Besoin de développer son sentiment de compétence et de réguler sa motivation : - pour entrer plus facilement dans chaque tâche proposée et l’achever - pour prendre conscience de ses capacités	Besoin d’améliorer son sentiment de compétence pour entrer plus facilement et à son rythme dans les apprentissages	Besoin d’améliorer son sentiment de compétences pour développer ses compétences surtout en lecture- décodage, en écriture et dans la construction du nombre.	Besoin d’améliorer son sentiment de compétences pour développer ses compétences en lecture- décodage, en compréhension et en production d’écrit
2	Besoin d’améliorer son autonomie affective : - pour se détacher progressivement de l’adulte - pour exécuter une tâche, seul ou avec l’aide de ses pairs	Besoin de clarté cognitive en production d’écrit - pour comprendre le sens de la planification - pour mieux organiser ses idées et expliciter ses choix.	Besoin de clarté cognitive pour aborder plus facilement dans les apprentissages et comprendre ce que l’on attend d’elle	Besoin de clarté cognitive comme l’intégration de pictogrammes permettant la construction d’images mentales, pour accéder plus facilement à la compréhension en lecture et à la production d’écrit.
3	Besoin d’améliorer son attention soutenue plus de 10 minutes pour entrer dans la tâche et la terminer seul ou avec de l’aide	Besoin d’accroître son autonomie affective et d’améliorer la relation avec les autres pour coopérer plus facilement avec ses pairs.	Besoin de soutenir, d’étayer la mémoire de travail en lecture et décodage notamment en exploitant des images pour développer les images mentales et pour mener une tâche à son terme de manière autonome	Besoin d’améliorer l’autonomie affective : - pour se détacher progressivement de l’adulte et exécuter une tâche seul - pour être plus indépendant et accepter de grandir
4	Besoin de consolider le langage oral pour renforcer le langage écrit	Besoin d’un rythme de travail adapté et de travailler en groupe restreint pour acquérir ou consolider les Notions et par conséquent progresser plus facilement en se sentant plus en confiance		Besoin d’un cadre sécurisant et de développer une relation de confiance : - pour l’aider à retrouver une attitude d’élève adaptée face aux apprentissages scolaires - pour comprendre le sens de l’école et le distinguer d’un environnement familial

Document 8 : extraits de projet individualisé d’élèves, notamment leurs besoins éducatifs particuliers.

D. Les textes théoriques et les sources

1. Le sentiment d’efficacité personnel

Je vais m’appuyer sur les travaux d’Albert Bandura⁹. Ce psychologue y traite le concept majeur de sentiment de compétence ou autrement nommé sentiment d’efficacité personnelle ou d’auto-efficacité. Il définit ce concept comme le fait que « *l’efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l’individu de ses aptitudes personnelles tandis que l’estime de soi concerne les évaluations de sa valeur personnelle*¹⁰ ». Il est donc nécessaire de distinguer tout de suite

⁹ Bandura, Albert, *Auto-efficacité : le sentiment d’efficacité personnelle*, traduction de Jacques Lecomte ; préface de Philippe Carré. - 2e édition. - Louvain-la-Neuve : de Boeck, DL 2007.

¹⁰ Ibid. p.24

l'estime de soi et le sentiment de compétence. Je ne m'attarderai que sur le sentiment de compétence qui a pour but de croire en ses capacités à réaliser une tâche dans le but de la réussir. Albert Bandura explique ainsi dans son chapitre sur *les structures préexistantes de la connaissance de soi*¹¹ que cette dernière est le résultat d'un développement ou d'une construction cognitive. Ce qui revient donc à dire que l'on ne peut pas se sentir compétent, si on ne se connaît pas soi-même et si on ne sait pas de quoi on est capable. Ce sont donc ces constructions cognitives qui servent de guides lorsqu'on développe nos compétences. Pour autant, selon les propos de ce psychologue, l'école joue également un rôle dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation. Il précise que « *l'objectif fondamental de l'éducation est d'équiper les élèves de capacités autorégulatrices qui leur permettent de s'éduquer eux-mêmes. [...] L'autorégulation inclut les compétences à planifier, organiser et gérer les activités éducatives, à solliciter des ressources, à réguler sa motivation et utiliser des compétences métacognitives pour évaluer la qualité de ses connaissances et stratégies*¹². »

L'expérience de Collins, en 1982, a ainsi démontré que lorsque notre sentiment de compétence est plus développé, alors on fait moins d'erreurs et on réalise davantage d'activités. A l'inverse, si notre sentiment de compétence est négatif, on ne parvient pas à exécuter la tâche même si l'on possède les compétences nécessaires. Ce qui entraîne par la même occasion une chute de la motivation. De plus, Albert Bandura ajoute avec l'étude de Schunk, en 1989, « *que les élèves participants étaient des enfants présentant d'importants déficits en compétences [...] Ils ont suivi un programme d'apprentissage autodirigé dans lequel le matériel était structuré en sous-compétences facilement maîtrisable*¹³ ». Je relie donc ainsi ces propos aux outils progressifs que je souhaite mettre en place au sein de mon dispositif, soit les ceintures de compétences déclinées en sous-objectifs, et les escaliers de progrès car il considère, selon moi, ces derniers, comme un élément permettant de développer le sentiment d'efficacité personnelle.

2. L'autonomie

J'ai souhaité m'appuyer sur les travaux de Chantal Blache, mentionnés dans l'ouvrage de Bruno Egron¹⁴, où il traite de la scolarisation des élèves en situation de handicap et des adaptations pédagogiques à mettre en place. Je m'attarderai surtout sur le chapitre *Aider à l'acquisition de*

¹¹ Ibid. p. 127

¹² Ibid. p. 265.

¹³ Ibid. p. 327.

¹⁴ Egron, Bruno, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, préface de Jean-Pierre Delaubier, Canopé éditions, maîtriser, 1^{er} avril 2017

*l'autonomie*¹⁵. Elle précise « *qu'une de ces valeurs consiste à considérer tout sujet, même déficient, comme une personne ayant le droit de trouver dans son environnement ce qui peut lui permettre de se réaliser, de progresser*¹⁶ ». C'est ce que j'ai tenté de mettre en avant lorsque j'ai décidé d'instaurer les ceintures de compétences, le classeur et les escaliers de progrès. En outre, elle définit l'autonomie comme « *la capacité pour un individu, selon son âge, son développement, son handicap, de vivre avec le minimum d'aide ou de dépendance possible, en utilisant au maximum ses possibilités physiques, cognitives et relationnelles*¹⁷ ». C'est l'objectif que je souhaiterais atteindre avec les élèves relevant du dispositif ULIS. En effet, je ne dis pas que l'élève doit se passer de l'enseignant, mais je pense qu'il peut être capable d'effectuer certaines procédures, en s'aidant surtout des outils mis à disposition et des relations avec les pairs.

En outre, l'auteur distingue quatre champs au sein de l'autonomie (l'autonomie physique, l'autonomie intellectuelle, l'autonomie affective et relationnelle, l'autonomie sociale). Je ne m'attarderai que sur l'autonomie intellectuelle et affective. Selon elle, l'autonomie intellectuelle « *consiste à amener l'enfant à pouvoir penser par lui-même, c'est-à-dire à acquérir la capacité à organiser, planifier, conduire, contrôler son travail*¹⁸ ». C'est ce que je tente d'instaurer en utilisant les plans de travail et les escaliers de progrès. Elle ajoute même que « *cette clarté ne pourra s'envisager que si l'élève est associé à l'évaluation de son travail et à la prise de conscience de ses progrès*¹⁹ ». Ce qui reflète parfaitement l'idée que mettre en place un système d'auto-évaluation et un escalier de progrès pour visualiser ses réussites est légitime et permet d'accroître cette autonomie intellectuelle.

En ce qui concerne l'autonomie affective et relationnelle, Chantal Blache la définit comme une autonomie qui « *consiste, pour l'apprenant, à pouvoir se détacher petit à petit de l'aide de l'adulte. Elle n'exclut pas la dépendance, car c'est à travers autrui et dans une relation de personne à personne que le sujet se construit : on va de la dépendance à l'indépendance en passant par l'interdépendance*²⁰ ». Il faut donc parvenir à trouver une bonne distance entre l'adulte et l'élève sans pour autant ne pas lui fournir d'aide lorsque cela est nécessaire. Il faut tout d'abord que l'enseignant accepte que l'on puisse se passer de lui et surtout qu'il soit construit au sein du dispositif une vie collective permettant à chacun d'échanger avec les autres

¹⁵ Ibid. p. 155.

¹⁶ Ibid. p. 155.

¹⁷ Ibid. p. 155.

¹⁸ Ibid. p. 156.

¹⁹ Ibid. p. 156

²⁰ Ibid. p. 156.

et d'en tirer des bénéfices. L'auteur ajoute, et je trouve ce propos primordial : « *Un aspect important associé au développement de l'autonomie est la confiance en soi et la capacité à aller seul au bout d'une tâche, sans solliciter en permanence l'adulte*²¹ ». Cela se rapproche donc de ce que je tentais de montrer plus haut : que l'autonomie, qu'elle soit de type intellectuelle ou affective, est en lien avec le développement du sentiment de compétence.

3. Problématique et hypothèses

Ce dossier portera donc sur le questionnement suivant : **Des outils progressifs tels les ceintures de compétences ou les escaliers de progrès permettent-ils d'améliorer l'autonomie dans le travail et le sentiment de compétences en Français et en Mathématiques des élèves relevant du dispositif ULIS ?**

Je chercherai à répondre à plusieurs questions intermédiaires en lien avec ce questionnement :

- La manipulation et le travail en ceintures de compétences permettent-ils d'accroître l'autonomie intellectuelle et affective et de développer le sentiment de compétence en français et en mathématiques ?
- La mise en évidence des compétences acquises par l'intermédiaire d'un escalier de progrès permet-elle d'accroître le sentiment d'efficacité personnelle ?
- Un classeur contenant tous ces outils et utilisé par l'élève lui-même permettent -il d'accroître ce sentiment de compétence ?
- Est-ce que garder une trace des ateliers effectués sous forme de photos amènent les élèves à prendre conscience de leurs aptitudes ?

II. La pratique professionnelle

A. L'évolution des élèves

Pour évaluer le sentiment de compétence de chacun et de mettre en évidence une certaine évolution possible, j'ai proposé aux élèves un questionnaire inspiré de l'échelle de perception de compétence²². Il se présente sous deux formes : une avec les nombres de 1 à 5 et l'autre avec une graduation de smileys pour les non-lecteurs. Il sera proposé en début de projet ainsi que vers la fin de l'année pour permettre de montrer une évolution des graduations de réponse.

²¹ Ibid. p. 157.

²² Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Blais, M. R. (1993). Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (ÉPCDV). *Science et Comportement*, 23(1), 1-16.

Questionnaire du début de projet, adapté et inspiré de l'échelle de perception de compétence dans les domaines de vie, Gaëtan F. LOSIER, Robert J. VALLERAND et Marc R. BLAIS, 1993.

légende	Pas du tout ☹ 1	Non ☹ 2	Ni oui ni non ☺ 3	Parfois ☺ 4	Oui ☺ 5
1. Je pense être bon en français ?	1 E	2 L	3	4 M	5 N
2. Je pense être bon en mathématiques ?	1	2 L/E	3	4 M	5 N
3. J'éprouve des difficultés en français ?	1	2	3	4 M/N	5 L/E
4. J'éprouve des difficultés en mathématiques ?	1	2	3	4 M/N	5 L/E
5. Je trouve que les activités que l'on me propose sont difficiles ?	1 E	2 M/N	3	4	5 L
6. Je pense ne pas être capable de réussir en français ?	1	2 N	3	4 M	5 L/E
7. Je pense ne pas être capable de réussir en mathématiques ?	1	2 N	3	4 M/E	5 L
8. Je pense savoir faire des choses en français ?	1 L	2 E	3 N	4 M	5
9. Je pense savoir faire des choses en mathématiques ?	1 L	2 E	3 N	4	5 M
10. Je pense avoir développé des compétences en français ?	1 L/E	2	3 M/N	4	5
11. Je pense avoir développé des compétences en mathématiques ?	1 L/E	2	3 M/N	4	5
12. Je pense me sentir plus compétent quand je vois mes réussites sur l'escalier de progrès ?	1	2	3 L	4 N	5 M/E
13. Je me sens plus compétent quand je vois tous les ateliers réussis dans mon classeur ?	1	2	3 L/E	4 N	5 M
14. Je pense être plus compétent quand je valide les ceintures dans mon classeur ?	1	2 L/E	3 N	4	5 M
15. Il m'arrive de penser que je ne suis pas compétent quand je vois mon escalier de progrès ou mon classeur ?	1 M	2	3	4 E	5 L/N

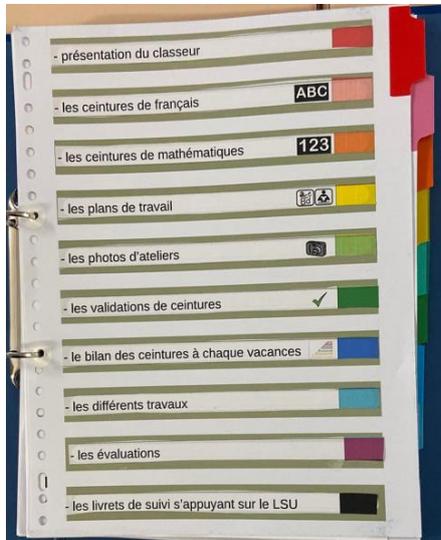
Document 9 : Questionnaire inspiré de l'échelle de perception de compétence de Gaëtan F. Losier, Robert J. Vallerand et Marc R. Blais, 1993 : Les réponses initiales des élèves .

1. Les changements mis en place l'an dernier

L'an dernier, j'ai décidé vers mars 2021, de mettre en place un système de ceintures de compétences au sein du dispositif ULIS ne se basant que sur de la manipulation et des ateliers. Pour exploiter au mieux ce système et ne pas tout faire travailler d'un coup, pour prendre le temps et m'adapter au rythme des élèves, j'ai décidé d'instaurer des plans de travail²³. Au début, je proposais tous les ateliers d'une ceinture présents dans la pochette mais c'était trop long pour les élèves. On ne changeait pas souvent d'ateliers et les élèves préféraient effectuer toujours le même atelier. Cela les sécurisait face à la somme de travail proposé et ils semblaient se démotiver. J'ai donc réduit et imposé cinq, six ateliers par semaine mais à ce moment-là ils se sont senti bridés. Ils ont cru que si l'on avait réduit les plans de travail c'est qu'ils n'étaient pas compétents. J'ai donc réunifié mes plans de travail en leur proposant trois ou quatre ateliers à choisir par ceinture de compétences et ne pas dépasser six ceintures à travailler sur la période. Ce système a semblé convenir à E, M, N et L qui sont entrés plus facilement dans la tâche et ont pu effectuer plus d'ateliers, donc leur sentiment d'efficacité personnel s'est accru. L et M étant non-lecteurs, il a fallu trouver un système leur permettant de trouver leur atelier de manière plus autonome. J'ai donc choisi de n'utiliser que les initiales des domaines, par exemple CP pour conscience phonologique, EC pour étude du code, et ainsi de suite. Je pense que ces modifications furent les prémices du développement de leur sentiment de compétence et de leur

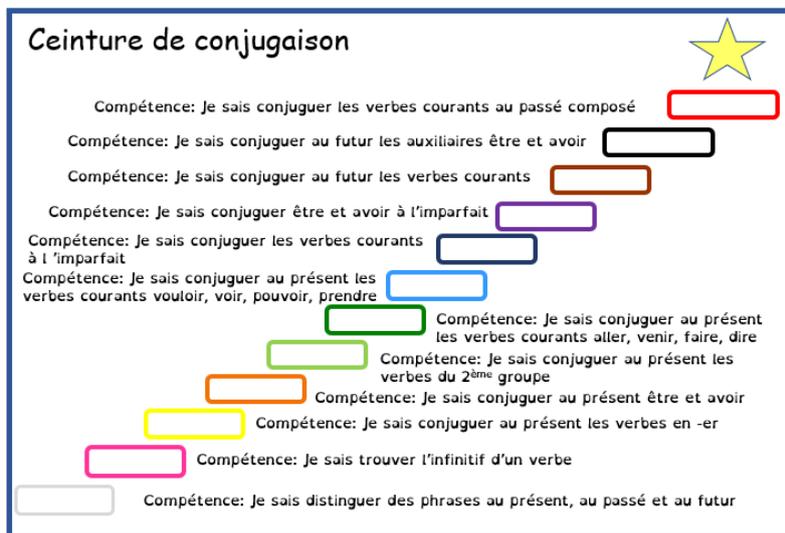
²³ Les plans de travail s'organisent, comme présenté au document 11. Une ligne représente une ceinture et au sein de chacune d'elles plusieurs ateliers ciblés sont à travailler. Quand un atelier est achevé, on discute avec l'élève pour savoir s'il pense avoir réussi l'atelier seul, avec de l'aide ou s'il est parvenu difficilement à le faire. Quand il est réussi, on colorie le numéro 3, on le valide et on ne peut plus le faire.

créer un classeur que les élèves utilisent seuls et où on écrit à chaque vacance le bilan des ceintures acquises et des notions qu'il reste encore à travailler. Ils peuvent le consulter dès qu'ils le souhaitent pour visualiser leurs aptitudes et le chemin parcouru. Ce classeur contient un sommaire de dix catégories. Chacune d'elles est associée à une couleur et à un pictogramme permettant aux élèves un repérage spatial plus aisé.



Document 12 : Sommaire d'un classeur de ceintures de compétences et de progrès d'un élève

En période 2, N sachant lire et ne se souvenant plus de ce que voulait dire les initiales mises en place pour L et M qui sont non-lecteurs, il a fallu mettre en place des escaliers plus visuels reprenant les compétences dans chaque ceinture. Je me suis donc inspirée des escaliers utilisés par une autre coordonnatrice ULIS²⁴, qui faisaient référence aux escaliers de progrès utilisés au sein de mon dispositif et qui convenait mieux à N.



Document 13 : exemple d'escalier de progression de la ceinture de conjugaison intégrée au classeur des élèves.

3. L'évolution entre la première et la deuxième période

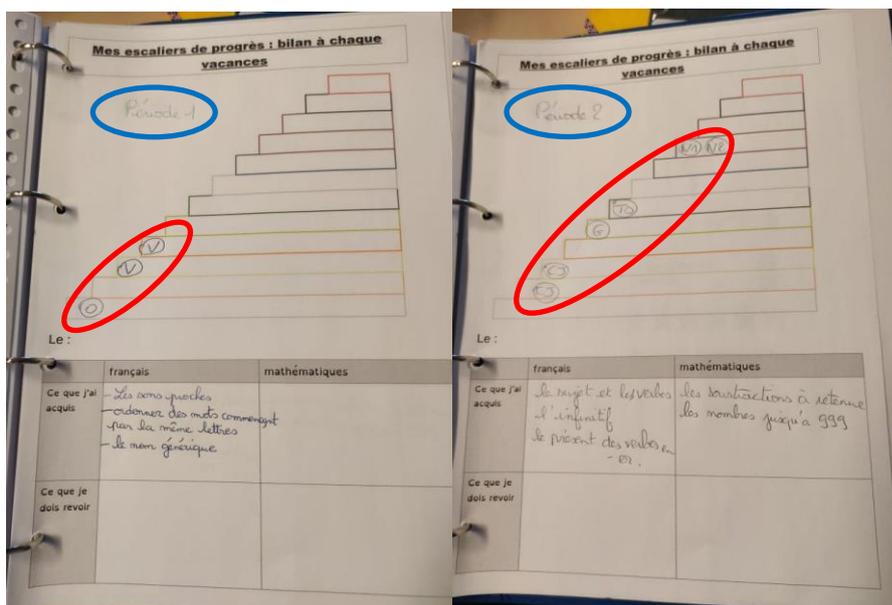
Durant la première période les élèves ont appris à utiliser ou à réutiliser les ceintures de compétences. E et M ne semblaient pas motivés et ne parvenaient pas à entrer dans les tâches proposées. L était plus attentive et se sentait davantage en sécurité dans ce système devenu un rituel pour elle. N était ravi de découvrir ce fonctionnement et a montré beaucoup d'enthousiasme vis-à-vis des ateliers proposés. Il était très motivé et se sentait en confiance car

²⁴ <http://ulisaquotidien.eklablog.com/competences-a-acquerir-c32993240>

on lui proposé des tâches et un rythme adapté à ses besoins. A la fin de la première période, lorsqu'il a fallu essayer de valider des ceintures, j'ai constaté que les élèves n'avaient réussi qu'une à trois ceintures, sur les six proposées, et qu'ils ne se sentaient pas plus compétents qu'avant.

J'ai tout de même décidé de persévérer durant la seconde période en essayant d'impliquer davantage les élèves afin qu'ils se rendent compte de leurs capacités. Je leur ai donc appris à gérer de manière plus autonome leur classeur pour qu'ils comprennent ce qu'on attendait d'eux et qu'ils visualisent où ils en étaient. J'ai ainsi créé une grille d'observation permettant de montrer l'évolution quant à l'utilisation du classeur de manière autonome. Cette grille sera présentée un peu plus loin dans mon propos. J'ai également mis en place des temps individuels pour chacun dans le but de leur expliquer ce qu'ils allaient travailler et ce qu'ils savaient déjà faire. Ils ont alors montré plus de motivation et d'enthousiasme dans l'exécution des tâches. M qui ne parvenait en début d'année qu'à réaliser un seul atelier par séance et avec de l'aide, en faisait maintenant quatre à cinq quasiment seul. E n'a malheureusement pas évolué comme je le souhaitais en raison d'un grand nombre d'absences durant la période qui l'ont empêché de progresser. N avait même fini tout son plan de travail avant la fin de la période. L progressait à vue d'œil et était heureuse de faire plaisir à l'adulte. Elle se sentait davantage en confiance et prenait conscience de ses réussites, ce qui accentuait sa motivation à réaliser des ceintures.

A la fin de la seconde période, j'ai remis en place la validation de ceintures et là je me suis rendu compte que les élèves avaient davantage progressés. Ils ont validé quasiment tous quatre à six ceintures contre trois (maximum) en première période. Lors des entretiens individuels, notamment avec L et M, je leur ai montré leur évolution depuis septembre et tout ce qu'ils savaient faire maintenant. J'ai alors remarqué que L était au départ totalement surprise et ne pensait pas être capable de faire tout cela. Elle faisait des grands yeux et me disait « *C'est moi qui ai fait tout ça et qui ai réussi ?* » en complétant son classeur. Quant à M, j'ai vu la fierté qu'il ressentait en complétant son classeur. Il comptait le nombre d'ateliers réalisés et photographiés. Il coloriait fièrement ses cases dans les escaliers de progrès et me disait « *Je sais faire tout ça maintenant ?* ». N avait compris qu'il possédait des capacités et qu'il avait beaucoup progressé. Je peux donc dire que leur sentiment de compétence commençait à progresser et qu'ils s'en rendaient compte.



Document 14 :
Exemple d'évolution de validation de ceintures entre la première et la seconde période (mi-octobre et mi-décembre), classeur de N.

En effet, comme nous le verrons plus loin, j'ai refait passer le questionnaire de SEP en période 3 et

j'ai pu constater que les scores s'amélioreraient de manière croissante. A cela je peux également ajouter que ce système permet également aux familles de se rendre compte des aptitudes de leur enfant. Prenons l'exemple de N : lorsque j'ai rencontré la famille, j'ai présenté le projet individualisé, ainsi que le classeur en cette fin de seconde période. La famille était très surprise et m'a confié ne pas croire que N avait pu tant progresser, qu'elle ne reconnaissait pas totalement l'enfant que je décrivais. La famille n'avait pas encore pris conscience que leur enfant avait évolué et ce classeur leur permet aussi d'aider l'élève à améliorer son sentiment de compétence par leur soutien. C'est pourquoi, je pense que le sentiment de compétence doit se construire pour soi-même, certes, mais lorsque l'on ressent également la fierté de ses proches, j'en déduis que l'on ne peut que davantage développer notre sentiment d'auto-efficacité. Et c'est ce qui s'est passé avec N. Voilà pourquoi j'ai décidé que les élèves repartiraient avec ce classeur chez eux durant les vacances de Noël, afin que la famille l'observe plus en détail et permettent également à leur manière d'aider leur enfant à développer leur sentiment de compétence.

B. Les résultats relatifs à mon questionnement initial

1. La mise en évidence des compétences acquises par l'intermédiaire des ceintures de compétences et d'un escalier de progrès permet-elle d'accroître le sentiment d'efficacité personnel en français et en mathématiques ?

Pour donner suite au questionnaire proposé au document 8, j'ai synthétisé les réponses des élèves :

Questions	L		M		E		N	
1. Je pense être bon en français ?	2	4	4	5	1	4	5	3
2. Je pense être bon en maths ?	2	4	4	5	2	4	5	5
3. J'éprouve des difficultés en français ?	5	4	4	5	5	4	4	5
4. J'éprouve des difficultés en maths ?	5	4	4	5	5	4	4	4
5. Je trouve que les activités que l'on me propose sont trop difficiles ?	5	3	2	2	1	3	2	2
6. Je pense ne pas être capable de réussir en français ?	5	4	4	2	5	3	2	2
7. Je pense ne pas être capable de réussir en mathématiques ?	5	4	4	2	4	2	2	2
8. Je pense savoir faire des choses en français ?	1	3	4	5	2	4	3	5
9. Je pense savoir faire des choses en mathématiques ?	1	3	5	5	2	4	3	5
10. Je pense avoir développé des compétences en français ?	1	4	3	5	1	4	3	5
11. Je pense avoir développé des compétences en mathématiques ?	1	4	3	5	1	4	3	5
12. Je pense me sentir plus compétent quand je vois mes réussites sur l'escalier de progrès ?	3	4	5	5	5	5	4	5
13. Je me sens plus compétent quand je vois les ateliers réussis dans mon classeur ?	3	5	5	5	3	5	4	5
14. Je pense être plus compétent quand je valide les ceintures dans mon classeur ?	2	4	5	5	2	4	3	5
15. Il m'arrive de penser que je ne suis pas compétent quand je vois mon escalier de progrès ou mon classeur ?	5	3	1	1	4	2	5	4
total	46	58	57	62	43	56	52	62

Document 15 : Synthèse des réponses au questionnaire sur le sentiment de compétence mettant en évidence l'évolution entre octobre (en bleu) et février (en rouge).

J'ai pu ainsi remarquer une certaine évolution des réponses des élèves entre les mois d'octobre et de février. J'ai pu constater que les changements de réponses sont plus significatifs entre les questions 8 à 15. En effet, si on prend l'exemple de L, elle pensait en début d'année ne savoir rien faire du tout en français et en mathématiques, alors qu'en février sa réponse est moins déterminée : « ni oui, ni non ». Cela montre qu'elle commence à prendre conscience de ses compétences même si elle ne s'en rend pas encore totalement compte. En ce qui concerne les questions 10 et 11, E et L sont passés de la réponse « pas du tout, à parfois », quand on leur demande s'ils ont des compétences en français et en mathématiques. N et M n'avaient pas d'avis au départ et ont maintenant conscience de leurs aptitudes. En outre, aux questions 12 à 15, j'ai pu déduire que l'escalier de progrès a pu aider les élèves dès le début du projet à visualiser les compétences qu'ils possédaient et à en prendre doucement conscience. Le fait de garder une trace photographique des ateliers réussis leur a probablement permis de se rendre compte de leurs capacités. Le classeur et les entretiens individuels ont amené les élèves à se sentir plus compétents. La question 15 reflète très bien leur évolution puisque E, L et N se sentaient parfois ou totalement incompetents en début d'année après l'instauration des outils, alors qu'en fin d'année leurs réponses diffèrent. N a pris un peu confiance en ses capacités et pense que son sentiment de compétence s'est légèrement amélioré. Quant à E et L, leur attitude a complètement changé, ils sont maintenant conscients de leurs compétences. Je pense donc que

ces outils (les ceintures de compétences, les escaliers de progrès, le classeur...) ont permis aux élèves d'accroître leur sentiment d'efficacité personnelle en français et en mathématiques.

2. Un classeur contenant tous les outils et utilisé par l'élève lui-même permettrait-il d'améliorer l'autonomie et le sentiment de compétence en français et en mathématiques ?

En début de projet : novembre					En début de projet : février						
	Se repère-t-il dans le sommaire ?	Est-il capable de choisir le bon intercalaire ?	Sait-il à quoi correspondent chaque couleur du classeur ?	Sait-il comment on valide les ceintures dans le classeur ?	Range-t-il ses photos d'ateliers au bon endroit ?		Se repère-t-il dans le sommaire ?	Est-il capable de choisir le bon intercalaire ?	Sait-il à quoi correspondent chaque couleur du classeur ?	Sait-il comment on valide les ceintures dans le classeur ?	Range-t-il ses photos d'ateliers au bon endroit ?
N						N					
M						M					
L						L					
E						E					
	N'y arrive pas du tout même avec de l'aide	Y parvient avec l'aide constante d'un adulte	Y parvient parfois avec de l'aide, parfois seul	Y arrive seul			N'y arrive pas du tout même avec de l'aide	Y parvient avec l'aide constante d'un adulte	Y parvient parfois avec de l'aide, parfois seul	Y arrive seul	

Document 16 : Grille d'observation grille d'observation pour l'utilisation du classeur des ceintures de compétences en français et en mathématiques en novembre et en janvier – février

Grâce à ces deux grilles, je peux ainsi constater que les élèves deviennent davantage autonomes et se sentent plus compétents car réussissent seuls et sont fiers de le dire et de le montrer. En observant ces grilles, on ne peut que constater l'évolution de chacun de ces 4 élèves. M et L ne comprenaient pas le sens et l'intérêt du classeur au départ puis, en février, on remarque qu'ils arrivent à valider leur ceinture parfois avec de l'aide, parfois seuls. N, quant à lui, arrive même à le faire seul en février. Ils savent à présent tous ranger les photos de leurs ateliers au bon endroit. Il faut encore les guider quelquefois mais ces deux tableaux montrent qu'il y a eu une évolution sur le plan de l'autonomie et par conséquent du sentiment de compétence.

Autonomie	Besoin de la présence de l'adulte pour accomplir une tâche	Demande souvent l'avis d'un adulte pour effectuer une tâche	Prévoit seul le matériel nécessaire pour accomplir une tâche	S'organise seul sur certaines tâches, activités ou disciplines	Gère seul son travail : organisation matérielle, temporelle, spatiale
N					
M					
L					
E					

Document 17 : évolution de l'autonomie des élèves en français et en mathématiques grâce aux ceintures de compétences (en bleu en octobre / en rouge en février 2022)

Pour compléter mes constats sur l'évolution de l'autonomie, j'ai repris les critères utilisés précédemment et inspirés du Sémaphore de Lapeyre et Bonjour. Puis j'ai mis en évidence les changements perçus entre octobre et février. N sait maintenant gérer seul son travail quand il s'agit des ceintures de compétences et a pris plus d'assurance. M est maintenant capable de se

détacher un peu de l'adulte et de préparer son matériel seul. E et L se sont également détachés de l'adulte et ont pris confiance en eux et en leurs aptitudes. Ils sont à présent capables de s'organiser seuls sur certaines tâches. Je pense donc que le classeur utilisé par l'élève lui-même permet d'accroître son autonomie et par conséquent de développer son sentiment de compétence en français et en mathématiques par le biais des ceintures de compétences et des escaliers de progrès.

3. Est-ce que garder une trace des ateliers effectués sous forme de photographies faciliterait la prise de conscience par les élèves de leurs aptitudes ?

	En octobre (avant la visualisation des réussites)	En janvier - février (après l'usage des photos d'ateliers réussis)
N	« Je ne sais plus quels ateliers j'ai fait. Je ne me souviens plus si j'ai réussi, je ne pense pas. »	« Je sais combien d'ateliers j'ai réussi et je suis content de savoir faire tout ça et de le montrer. »
M	« Je n'ai rien réussi, je suis nul... »	« J'ai collé beaucoup de photos donc je sais faire des choses maintenant. »
E	« J'ai fait les ateliers avec toi et tu m'as aidé donc je ne suis pas capable d'y arriver »	« Je sais que tous les ateliers que j'ai collés, je les ai réussis même si j'ai eu de l'aide parfois et je me sens capable. »
L	« Je ne me souviens plus. »	« Wouah ! Je sais faire tout ça maintenant ? Je suis contente. »

Document 18 : propos des élèves sur leurs aptitudes en français et en mathématiques sans et avec visualisation des photos d'ateliers.

Si l'on compare les propos recueillis par les élèves entre octobre et janvier février, sans et avec visualisation des photos des ateliers réussis, on constate alors qu'ils ont tous pris conscience de ce qu'ils avaient pu réussir, notamment en comptant le nombre de photos. Il est donc possible de dire que le fait de garder une trace des ateliers effectués sous forme de photographie aide les élèves à prendre conscience de leurs aptitudes et donc d'accroître leur sentiment de compétence.

III. Conclusion, discussion

Pour conclure, je pense que l'instauration du système de ceintures de compétences adaptés aux besoins des élèves et de tous les outils progressifs associés, présentés précédemment, ont pu permettre aux élèves relevant du dispositif ULIS d'accroître leur sentiment de compétence en français et en mathématiques et de développer en partie leur autonomie, notamment affective et intellectuelle. En effet, les résultats ont montré que les élèves se sentent davantage en confiance, prennent plus facilement conscience de leurs réussites et de leurs compétences. Ils parviennent également à s'organiser de manière plus autonome. Il faut pour autant que je nuance mon propos car ce système tend à répondre aux besoins de chacun mais il ne faut pas pour autant tout individualiser. Il est nécessaire que les élèves puissent continuer à coopérer, en travaillant par exemple les mêmes compétences. Les outils progressifs peuvent, en outre, être davantage développés. Je pense pour cela réviser le contenu des classeurs, qui à mon sens

aujourd'hui, semble trop. Il sera utile par la suite de réfléchir à la manière de rendre cet outil plus accessible pour les élèves. Je pense même qu'il pourrait devenir un lien entre le dispositif et la classe de référence.

En cette fin d'année 2021-2022, je commence également à réfléchir à la création d'une grille de compétences reflétant le niveau de chaque élève en français et en mathématiques. Celle-ci permettra de créer un lien avec la classe de référence. Les collègues pourront davantage situer les élèves et connaître les compétences qu'ils détiennent afin d'accroître les inclusions et pourquoi pas exploiter ces ceintures en complément au sein de leur classe. Pour prolonger ce projet, je pense également réfléchir à la création de ceintures dans d'autres domaines : résolution de problèmes, organisation et gestion de données, production d'écrit.

A la suite des réajustements des programmes scolaires, notamment ceux de maternelle en 2019, je vais devoir réactualiser les compétences de cycle 1 afin de répondre au mieux aux attentes institutionnelles. On pourrait, avec toute l'équipe pédagogique, retravailler le système de ceintures de compétences mis en place au sein de l'école pour harmoniser les outils et les attendus dans chaque cycle, en conformité avec les attentes institutionnelles.

Enfin, je tends à dire que je suis, à présent, parvenue à développer différentes compétences contenues dans les missions de l'enseignant spécialisé. Comme je l'exposais à la page 4, avoir créé ces outils progressifs m'a permis de voir les choses différemment. En effet, je pense que pour répondre au mieux aux besoins des élèves relevant du dispositif ULIS, il est nécessaire de travailler par compétence et de leur expliciter les objectifs précis que l'on va travailler. En ce sens, je pense que j'ai pu commencer à développer la première mission de l'enseignant spécialisé en exploitant les compétences 2 et 4. Effectivement, il me semble qu'en essayant de créer ces outils progressifs, je suis parvenue à faire un peu plus de lien avec les classes de références, en harmonisant les outils de l'école et en répondant au maximum aux besoins des élèves. Cependant, comme expliquer un peu plus haut, ce lien doit être étendu et les échanges approfondis. Pour ce qui est de la quatrième compétence, j'estime avoir mis en place un système accessible à tous les élèves et respectant au maximum les attentes institutionnelles (les programmes, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture). Je souhaiterais maintenant m'attarder sur la seconde mission de l'enseignant spécialisé. Au sein de cette dernière, je pense que je suis à présent davantage capable d'utiliser des méthodes et des outils d'évaluation adaptés avec ce système. Il me semble que j'arrive, en outre, plus facilement à adapter les supports d'apprentissage ou d'évaluation. Il me reste, cependant, de nombreuses compétences à développer et de nombreux éléments à adapter. Je ne suis qu'une enseignante

spécialisée en devenir et ce travail n'est qu'un début : il ne demande qu'à être étoffé, amélioré ou révisé pour répondre au mieux aux besoins des élèves.

IV. Bibliographie, sitographie

A. Bibliographie :

Adad, Danièle, Enseigner avec l'évaluation positive : cycles 2 et 3 - Paris : Retz, DL 2019.

Bandura, Albert, *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, traduction de Jacques Lecomte ; préface de Philippe Carré. - 2e édition. - Louvain-la-Neuve : de Boeck, DL 2007.

Egron, Bruno, *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques, aider à l'acquisition de l'autonomie*, Chantal Blache, Canopé éditions, maîtriser, 1^{er} avril 2017

Khordoc, Yves, *Évaluer autrement, c'est possible ! : les ceintures de compétences pour faire progresser les élèves* - Paris : ESF sciences humaines, C 2021.

Nielman, Louison, Favoriser l'autonomie : cycle 1 et ULIS - Paris : Retz, DL 2021.

B. Sitographie :

. Eduscol, les programmes en vigueur et les repères de progressivité des cycles 1, 2 et 3 :

- Le cycle 1 : <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>
- Le cycle 2 : <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>
- Le cycle 3 : <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3>

. Les ceintures de compétences : <https://www.charivarialecole.fr/archives/category/ceintures>

. Carte mentale représentant les missions de l'enseignant spécialisé : <https://www.versunecoleinclusive.fr/category/outils/>

. Les évaluations Open. Scol : <http://www.plen.fr/open.scol/index.php>

. Site officiel pour les ceintures de compétences : <https://nosceintures2competences.org/2019/03/13/les-ceintures-de-competences-rappel/>

. Blog d'une enseignante spécialisée :

<http://ulisaquotidien.eklablog.com/competences-a-acquerir-c32993240>

Epreuve 3 du CAPPEI : une action personne ressource

Nom de l'action : Informer sur l'éducation inclusive à travers la pratique d'un escape game.

Problématique, besoin identifié : Après l'arrivée d'un nouvel élève à la rentrée, bénéficiant du dispositif ULIS, j'ai constaté qu'il existait une méconnaissance à propos de l'éducation inclusive. Je me suis donc interrogée sur la manière possible d'informer davantage mes collègues sur l'éducation inclusive, afin que l'école puisse progresser et appréhender différemment les inclusions.

Public ciblé : équipe éducative (les enseignants, les AESH , le directeur), le pôle ressource (psy EN , RASED « aide à dominante pédagogique »)

Action mise en place : J'ai commencé par envoyer un questionnaire à mes collègues afin de récupérer leurs connaissances vis-à-vis de l'école inclusive et de prendre en compte leurs besoins par rapport à cette dernière. Suite à la collecte des données, j'ai choisi de mettre en place un escape game dans le but d'harmoniser et d'informer à propos de l'éducation inclusive. Enfin après ce temps de jeu, j'ai mis en place un débriefing permettant de revenir sur les informations ayant été vu au sein du jeu et apporter des outils aux collègues.