

Certification d'Aptitude aux Fonctions de Formateur Académique

Académie de Reims
Session 2022-2024

Mémoire professionnel

Titre	Harmoniser les pratiques enseignantes par une posture pédagogique innovante : la Conception Universelle des Apprentissages (CUA)
Nom d'usage	Descamps
Nom patronymique	Moreau
Prénom	Pauline
Date de naissance	05/04/1983
Département	Aube (10)

Le mémoire professionnel devra être déposé en version numérique (format Pdf uniquement) **sur l'espace partagé FileSender à l'adresse : caffa@ac-reims.fr ou christine.debette@ac-reims.fr avant la date limite du mardi 07 mai 2024, 17h00.**

Vous recevrez ensuite une notification électronique dans votre messagerie académique.

« Bâtir une école plus inclusive constitue un enjeu fondamental d'équité. Rendre accessibles les savoirs et la connaissance bénéficie à tous les élèves, avec ou sans besoin particulier, reconnu ou non en situation de handicap. »¹

SOMMAIRE

TABLE DES MATIERES

Certification d'Aptitude aux Fonctions de Formateur Académique	1
Mémoire professionnel	1
Rectorat DEC 4	1
Introduction.....	4
I. Enseigner à tous les élèves	5
1. Une approche sous l'angle des besoins.... mais pas seulement.....	5
2. Quels besoins pour les enseignants ?.....	6
3. Les limites de la différenciation.....	6
4. L'émergence d'un nouveau besoin	7
II. La CUA : un outil de planification au service de la pédagogie.....	8
1. Origines et principes généraux.....	8
2. Flexibilité et adaptation des apprentissages	9
3. Quels bénéfices pour les élèves ?	9
4. Quel usage en classe au service des enseignants ?.....	10
III. Problématisation	11
IV. De la théorie à la pratique : la classe CUA	12
1. Activités préliminaires	12
1.1. Le groupe CUA	12
1.2. Recueil de pratiques et analyse des données	13
1.3. Une démarche d'auto-formation	18
2. Expérimentation en classe	18
2.1. Mise en place et procédures	19
2.2. Pourquoi ces choix ?.....	20
2.3. Limites et résistances	21
V. Bilan de l'expérimentation : attendus et réalité	21
1. Objectifs atteints ²⁷ ?	22
1.1. Autonomie des élèves	23
1.2. Motivation	23
1.3. Efficacité professionnelle	24
2. Les compétences de formateur mobilisées.....	24
2.1 Animation et mise en œuvre	24

2.2. Conception et élaboration.....	25
2.3. Accompagnement	26
2.4. Observation, analyse et évaluation.....	26
3. Perspectives.....	27
Conclusion	28
Bibliographie.....	29

INTRODUCTION

Depuis la loi du 11 février 2005² et la mise en œuvre de l'inclusion dans les établissements scolaires, l'accueil des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire n'a cessé de se développer. J'ai souhaité très tôt faire évoluer mes compétences et acquérir les gestes professionnels permettant d'enseigner à ce public particulier. Enseignante spécialisée dans un collège relevant de l'éducation prioritaire depuis 2017, j'ai pu, en qualité de personne-ressource, constater que les besoins dépassaient largement les élèves identifiés comme porteurs de handicaps ou de troubles. Le public de REP³ doit faire face à de nombreuses difficultés qui ont un impact sur la réussite scolaire. Aux difficultés d'apprentissage s'ajoutent une faible motivation et souvent une ambition limitée en matière d'orientation.

Au quotidien, j'accompagne à la fois des élèves ayant besoin de nombreux aménagements pour réussir leur scolarité, mais aussi des professeurs en cours de formation CAPPEI⁴ se questionnant sur leurs pratiques ainsi que des collègues enseignant en milieu ordinaire de plus en plus confrontés à l'hétérogénéité dans leur classe. Si dans un premier temps j'ai pu penser que ma fonction était de venir en soutien de mes collègues pour l'accueil des élèves, il m'est apparu qu'il serait plus efficient de proposer aux enseignants d'acquérir des compétences à même de les rendre plus efficaces dans l'adaptation de leurs cours et dans leur manière d'appréhender la classe. La conception universelle des apprentissages (CUA) expose, en ce sens, une approche novatrice de l'enseignement pour tous.

Dans cet écrit, après une présentation détaillée des enjeux de l'enseignement dans un contexte croissant d'individualisation des besoins, j'explicitai les principes de la CUA et exposerai en quoi cette théorie pourrait représenter une évolution intéressante des pratiques pédagogiques au service de la réussite de tous les élèves. Dans un deuxième temps, je détaillerai les étapes de l'expérimentation mise en œuvre cette année et en analyserai les résultats au regard des principes de la CUA. Enfin, le bilan des actions menées sera mis en perspective avec les possibilités d'élargissement et de l'exploitation des pratiques expérimentées à plus grande échelle.

I. ENSEIGNER A TOUS LES ELEVES

Le collège Pithou, mon établissement d'exercice, bénéficie d'une équipe enseignante stable et particulièrement dynamique qui met en œuvre depuis des années des projets pédagogiques variés afin de favoriser la réussite des élèves. Mais les effets concrets de ces actions sur le public accueilli restent limités. L'auto-évaluation de l'établissement, réalisée l'année dernière, a permis de mettre à jour la dichotomie entre une dynamique d'équipe soutenue et le manque d'ambition et de motivation des élèves. Les résultats du collège au diplôme national du brevet témoignent de ces difficultés, avec un taux de réussite inférieur à 75 % depuis plus de cinq ans. Ce constat crée des difficultés pour organiser les enseignements au quotidien : *« Au sein de l'établissement, les enseignants font remonter le peu d'impact qu'ils peuvent avoir sur l'engagement des élèves, et ce, malgré les sollicitations via MOODLE, l'ENT , les avertissements, les projets, les pratiques pédagogiques innovantes etc... La motivation peut émerger à un moment donné mais ne dure jamais dans le temps pour permettre la progression des acquis.⁵ »*

Par ailleurs, les élèves, en particulier lors de leur arrivée en 6^e, n'ont, pour bon nombre d'entre eux, pas une posture d'élève⁶. Les attentes envers les enseignants sont croissantes alors que, du côté des professionnels, plus les élèves ont de lacunes et plus nous proposons d'étayages pour compenser. Mon questionnement initial s'est donc porté sur la manière de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages en développant leur autonomie et en les responsabilisant, tout en rendant plus efficace le travail des enseignants sans que cela ne prenne davantage de temps.

1. Une approche sous l'angle des besoins.... mais pas seulement

La conférence nationale du handicap du 26 avril 2023⁷ propose de nouvelles orientations pour l'accueil de tous les élèves. L'école pour tous, c'est reconnaître à tous les élèves le droit à un enseignement de qualité. L'un des enjeux, actuellement, est de trouver de nouveaux moyens pour assurer l'inclusion de tous à l'école. Les élèves sont de plus en plus nombreux à avoir des diagnostics de troubles, voire de handicaps, nécessitant des adaptations. Malgré tout, deux élèves porteurs du même trouble ne tireront pas profit des mêmes adaptations. Il s'agit donc d'appréhender l'accompagnement scolaire proposé en classe en prenant en compte non pas le trouble, mais les besoins de chaque élève, pour lui permettre de progresser dans un cadre spécifique. Pour cela, il faut au préalable connaître les élèves, leurs difficultés mais aussi leurs points forts, tout en faisant preuve de flexibilité.

Or, cette situation fait face à un obstacle majeur : dans nos classes, le nombre d'élèves identifié comme ayant des besoins particuliers ne cesse de croître. Le collège accueille une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS), mais aussi une unité pour élèves allophones (UPE2A) et les élèves ne relevant pas de ces deux dispositifs sont de plus en plus nombreux à bénéficier d'aménagements. Dans certaines classes, sur un effectif de vingt-cinq élèves, quinze étaient identifiés avec des besoins spécifiques, donnant lieu à autant de PPRE⁸. Dans ce contexte, la différenciation devient très compliquée à mettre en œuvre pour les équipes et certains élèves risquent le décrochage. Le taux d'absentéisme est très important pour plusieurs élèves qui étaient tous en échec scolaire depuis des années.

Il apparaît ainsi que la prise en compte des besoins des élèves n'est pas, à elle seule, suffisante pour garantir la mission d'instruction et d'éducation que nous portons. Leur diversité est trop importante pour être appréhendée de manière exhaustive et prise en compte efficacement.

2. Quels besoins pour les enseignants ?

Les enseignants de mon établissement sont très attentifs à nos élèves. Les professeurs principaux établissent des PPRE avec les familles, tous les élèves de 6^e passent le ROC⁹ et bénéficient de temps de remédiation en lien avec leurs résultats à ce test et aux évaluations nationales, des projets sont mis en place avec des partenaires extérieurs pour mobiliser les élèves et les recentrer sur les apprentissages et les enseignants ont intégré des pratiques de différenciation dans les activités et les évaluations. Mais les équipes pédagogiques s'épuisent en multipliant les adaptations individuelles.

Cette difficulté n'est pas propre au collège Pithou, ni même à notre système scolaire : le CSÉ¹⁰ relève, dans un rapport sur les enjeux de l'accueil de tous les élèves, que « *le modèle d'intervention basé sur une individualisation des mesures d'aide ne permet plus de répondre à l'ensemble des besoins, en plus de générer des contraintes jugées excessives par le personnel enseignant. En effet, plus on individualise les interventions, plus on alourdit la tâche de ce personnel.* » Le conseil relève par ailleurs que les situations rencontrées par les enseignants se sont complexifiées, ce qui rend d'autant plus ardu ce mode d'intervention, et nous en faisons l'expérience au quotidien avec des élèves associant plusieurs besoins.

3. Les limites de la différenciation

L'école vise à permettre aux élèves de devenir des citoyens responsables et autonomes en leur faisant acquérir des connaissances et des compétences. Cependant, prendre en compte la diversité des élèves est une vaste tâche qui intervient la plupart du temps en plus du travail de création de cours. Lorsqu'il construit sa séquence, l'enseignant établit habituellement un cadre en fonction des acquis antérieurs de l'élève *moyen* et de son rythme de progression. Il

Il y a donc une part de subjectivité dans l'élaboration du cours, dans la mesure où les représentations de l'enseignant s'articulent autour de son expérience, des attentes institutionnelles, de la connaissance globale de la classe, mais ne prennent pas en compte le niveau réel de chaque élève de manière individuelle. Il serait d'ailleurs illusoire de pouvoir proposer un travail individualisé en fonction des besoins spécifiques de chaque apprenant. C'est pourquoi les professeurs, conscients de l'hétérogénéité dans leur classe, proposent généralement des supports différenciés, réalisés en plus de leur cours initial, aux élèves ayant des besoins particuliers.

Au collège, les enseignants ont acquis des habitudes dans leurs pratiques de différenciation. Les premières années, ils me sollicitaient pour adapter les cours et les exercices pour les élèves de l'Ulis. Puis ils ont fait appel à moi pour différencier aussi les supports d'autres élèves en difficulté. Petit à petit, ils se sont appropriés des stratégies d'adaptation et les mettent en œuvre sans mon accompagnement. L'un des objectifs de l'école inclusive pourrait ainsi sembler atteint : des professeurs capables de moduler les activités proposées à leurs élèves en fonction de leurs difficultés.

Malgré tout, la situation reste insatisfaisante, du fait de la multiplication des élèves concernés, comme évoqué précédemment, mais aussi parce que les difficultés anticipées par les enseignants ne sont pas toujours celles rencontrées par les élèves, ce qui entraîne des adaptations sur-mesures qui au final n'en sont pas vraiment et qui peuvent mettre l'élève auxquelles elles sont destinées en échec. Cela peut provoquer des réactions d'incompréhension chez les enseignants qui ne comprennent pas, alors, qu'avec l'énergie déployée, lors de leur préparation de cours, les élèves ne tirent pas profit des aménagements qui leur ont été proposés.

4. L'émergence d'un nouveau besoin

Les échanges réguliers en conseil pédagogique et lors des conseils de classe ont fait ressortir de manière récurrente les difficultés de l'individualisation des enseignements. Les professeurs avaient l'impression que la charge de travail ne cessait de s'accroître pour eux, alors que les élèves n'en tiraient pas profit, voire, pour certains, devenaient plus passifs face aux étayages proposés. Dans les formations que j'animais par ailleurs, notamment sur l'école inclusive, le surcroît de travail engendré par les pratiques de différenciation était régulièrement mis en avant par les enseignants notamment pour justifier le faible recours à des adaptations en classe. Moi-même, en préparant mes séances en Ulis, je passais un temps conséquent à prévoir plusieurs niveaux d'activités pour mes élèves, répartis en groupes de besoins en fonction de leurs compétences de lecture et écriture, par exemple.

Début 2023, sous l'impulsion de l'IEN-ASH de l'Aube, nous avons constitué un groupe de travail portant sur la CUA et visant à mettre en œuvre dans les établissements des pratiques de planification permettant d'anticiper les besoins de tous les élèves. Cela m'a semblé être une approche innovante à même d'apporter des pistes de travail efficaces à mes collègues tout en soutenant la réussite de nos élèves.

II. LA CUA : UN OUTIL DE PLANIFICATION AU SERVICE DE LA PEDAGOGIE

1. Origines et principes généraux

La « conception universelle », notion apparue dès 1960 en architecture, constitue une approche réflexive sur l'accessibilité des bâtiments pour tous. Transposée au domaine éducatif dans les années 80 à travers notamment les travaux de David Rose et Anne Meyer qui basent leurs analyses sur la recherche en neurosciences cognitives, elle devient « conception universelle des apprentissages ». A travers trois axes eux-mêmes déclinés en neuf principes, les idées de la CUA¹¹ visent à rendre les modalités d'apprentissage plus inclusives pour l'ensemble des étudiants. La *Higher Education Opportunity Act of 2008*¹², loi américaine régissant le cadre éducatif, en donne une définition succincte :

Le terme CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE signifie un cadre valide sur le plan scientifique visant à orienter les pratiques pédagogiques qui :

- *offre une souplesse à l'égard des moyens de présentation de l'information, de réaction ou de démonstration des connaissances et des compétences et de participation active des étudiants;*
- *réduit les obstacles à l'éducation, offre des mesures d'adaptation, du soutien et des défis appropriés et nourri des attentes élevées en matière de réussite pour tous les étudiants, y compris les étudiants ayant un handicap et les étudiants ayant des capacités limitées en anglais. (Traduction)*

Il s'agit de fournir à tous les élèves des outils de soutien efficaces à l'apprentissage tout en maintenant des normes élevées dans l'acquisition des compétences et la réussite de la scolarité. Cette posture pédagogique veut favoriser l'inclusion et l'apprentissage de tous en anticipant les besoins de chaque apprenant. Pour cela, elle « offre un canevas pour la création de buts, de méthodes, d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tout le

monde. Il ne s'agit pas d'un modèle unique qui s'applique à toutes les personnes, mais plutôt d'une approche flexible. ¹³». Lorsque l'enseignant construit son cours en intégrant les besoins de ses élèves en amont, il limite les ajustements nécessaires par la suite et rend le déroulé de ses séances plus fluide et plus engageant.

2. Flexibilité et adaptation des apprentissages

La conception universelle permet de concevoir des supports accessibles d'emblée à tous. Dans le système éducatif, les aménagements possibles pour les élèves en situation de handicap peuvent aussi profiter à d'autres. En effet, les neurosciences ont démontré que la variabilité du cerveau humain représente la norme, ce qui implique que chaque apprenant s'approprie les savoirs de manière personnelle. La CUA suggère donc de mettre en œuvre des pratiques d'enseignement qui prennent en compte les particularités de chaque apprenant en proposant des choix en fonction des zones cérébrales impliquées dans le processus d'apprentissage¹⁴ :

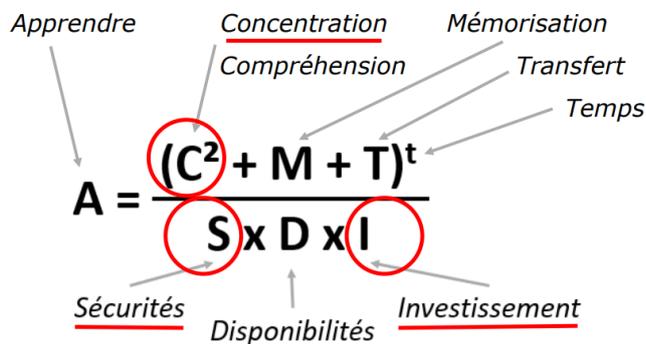
- le « **quoi** » de l'apprentissage, lié aux réseaux de reconnaissance du cerveau, doit proposer plusieurs moyens de représentation pour que chaque élève puisse sélectionner le support qui correspond à ses stratégies d'apprentissage
- le « **comment** », lié aux réseaux stratégiques, a pour but de fournir plusieurs moyens d'action et d'expression à l'élève, pour qu'il se sente à l'aise dans la restitution de ses savoirs
- le « **pourquoi** », lié aux réseaux affectifs, veut multiplier les moyens de participation pour que l'élève soit acteur de sa réussite, en suscitant motivation, intérêt et autoréflexion sur son apprentissage¹⁵

Si chaque élève apprend différemment, l'hétérogénéité dans la classe devient telle qu'il faut l'anticiper pour permettre à tous d'entrer dans les apprentissages. Avec la CUA, cette hétérogénéité des apprenants devient la norme, car elle considère que chacun, à un moment donné, peut se trouver en situation de besoin particulier en raison de son rapport à sa scolarité, mais aussi de son environnement personnel et social, son état de santé, sa fatigue, sa culture, ses préoccupations,... Il s'agit alors, pour suivre Isabelle Sénécal, de se détacher des neuromythes sur les processus d'apprentissage, de changer de paradigme et de passer d'un enseignement centré sur la matière à un enseignement centré sur la personne apprenante¹⁶.

3. Quels bénéfices pour les élèves ?

Dans le cadre de la CUA, l'élève fait des choix pour soutenir ses apprentissages : il peut décider des supports, des modalités de travail, des modes de restitution,... Ainsi acteur de ses

progrès, l'élève est plus enclin à s'engager et cela est de nature à renforcer sa motivation face au travail. Sylvain Connac schématise ainsi les éléments nécessaires à l'apprentissage¹⁸:



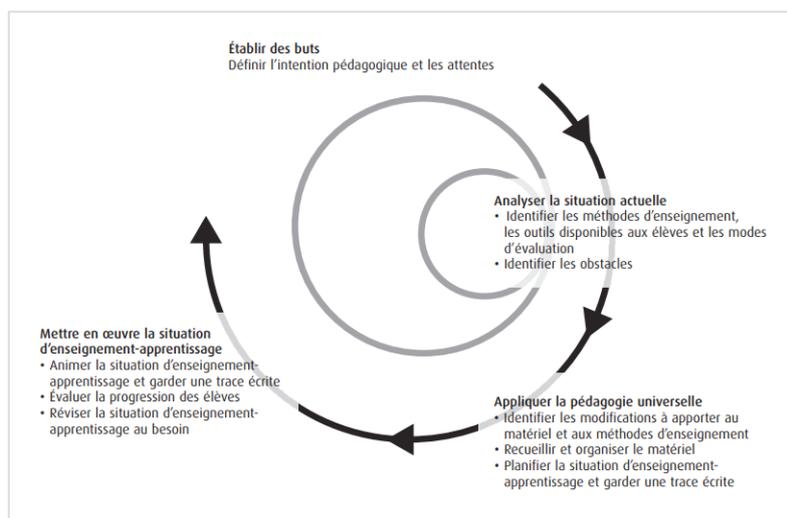
S'appuyant sur ce schéma, Audrey Chapelain explique que « La motivation de l'élève entre en jeu à chaque niveau de l'apprentissage. Elle impacte directement trois des conditions intrinsèques à l'acte d'apprendre. Ces trois conditions (concentration, investissement, sécurité) ont une répercussion sur les autres paramètres (compréhension, mémorisation, transfert, disponibilité) ¹⁹ »

En ce sens, l'approche proposée par la CUA sécurise l'élève en lui permettant d'investir une activité située dans sa zone proximale de développement (ZPD) et de ne pas se trouver dans une situation paralysante (travail de groupe, individuel, informatique,...) ; comme l'activité lui est accessible, il est en mesure de se concentrer pour la réaliser ; la perspective d'une réussite soutient l'investissement de l'élève et favorise l'engagement sur la durée.

4. Quel usage en classe au service des enseignants ?

L'enseignant bénéficie d'une liberté pédagogique qui le rend acteur de la construction de ses séances. Dans cette optique, il associe les attentes institutionnelles posées par les programmes à ses objectifs d'apprentissage, ajustés à sa classe. La création des supports pédagogiques nécessite d'articuler un certain nombre d'éléments parfois contradictoires : je dois faire acquérir à mes élèves une compétence, mais une partie d'entre eux ne maîtrise pas les pré-requis nécessaires à sa compréhension.

La CUA constitue ici une approche intéressante dans la conception des cours, en amont de la séance.



Source: Adaptation de CAST, *Planning for All Learners (PAL)*.
En ligne, <http://www.cast.org/teachingeverystudent/toolkits/>. Traduction libre.

Le schéma ci-dessus présente une démarche d'application de la CUA pour l'enseignant, organisée en quatre étapes :

- dans un premier temps, il s'agit, de manière classique, de déterminer les objectifs à

atteindre par les élèves, en matière de connaissances et de compétences.

- ensuite, avec la connaissance qu'il a de ses élèves, l'enseignant envisage les modalités de transmission du contenu et identifie les difficultés qui sont susceptibles d'entraver les élèves dans leurs apprentissages durant la séance.

- lors d'une troisième étape, il met en œuvre des supports, des activités et des procédures évaluatives de nature à permettre à tous les élèves de s'engager. Par exemple, il prévoit d'enregistrer son cours au format PDF pour permettre aux élèves qui n'auraient pas eu le temps de prendre des notes exhaustives d'obtenir la leçon, mais aussi à ceux qui auraient des difficultés de lecture de se servir d'une synthèse vocale. Il peut aussi proposer aux élèves d'établir une synthèse des points-clés de la séance en leur laissant le choix du rendu.

- enfin, il fait vivre sa séance avec les élèves et exerce une rétroaction pour faire évoluer ce qui n'aurait pas fonctionné.

III. PROBLEMATISATION

Les difficultés scolaires rencontrées par une grande partie de nos élèves ont un impact sur leur réussite et la poursuite de leur scolarité, malgré les aménagements et les supports de différenciation proposés par les enseignants en classe et sur des temps dédiés. Ces difficultés constituent, semble-t-il, un facteur de démotivation et de décrochage qui prend de l'ampleur tout au long du collège. Du point de vue des enseignants, elles constituent un défi pour s'adapter aux besoins de chaque élève et tiennent une place de plus en plus importante dans l'élaboration et la gestion des cours.

Si le rôle du collège est de faire acquérir aux élèves des connaissances et des compétences efficaces pour qu'ils soient préparés au lycée, tout en leur apprenant à réfléchir par eux-mêmes, l'application des principes de la CUA pourrait-elle faire évoluer la situation en :

- permettant aux élèves de gagner en autonomie dans leurs apprentissages ?
- relançant leur motivation et leur engagement dans les activités scolaires ?
- rendant plus efficace le travail des enseignants pour qu'il convienne à tous sans demander un surcroît de travail et de temps ?

IV. DE LA THEORIE A LA PRATIQUE : LA CLASSE CUA

Pour être vraiment comprise, la CUA nécessite d'être mise en pratique de manière concrète. Dans le cadre de mon dispositif, j'avais pu expérimenter des gestes professionnels s'y apparentant, mais le nombre restreint de mes élèves et leurs troubles cognitifs rendait l'expérience peu satisfaisante. Avec l'accord de ma direction, nous avons décidé de tester les principes de la CUA sur une année complète, de manière harmonisée et dans une classe dédiée. En parallèle, il s'agissait de faire un partage de pratique avec des enseignants, pour la plupart spécialisés, dans le cadre d'un groupe de travail à la DSDEN.

1. Activités préliminaires

Plusieurs temps importants ont jalonné ma réflexion avant que ne débute l'expérimentation de manière effective. Les réunions du groupe de travail ont permis de clarifier certains concepts et ont donné lieu à la réalisation d'une enquête inter-degrés sur les pratiques inclusives appliquées par les enseignants. J'ai aussi été attentive à consolider mes compétences en suivant des formations en ligne sur la CUA, afin d'approfondir mon niveau d'expertise et de nourrir ma réflexion.

1.1. Le groupe CUA

Ce groupe, encadré par l'IEN-ASH, est composé de deux conseillères pédagogiques, d'une enseignante-ressource en troubles du neurodéveloppement et d'enseignants du 1^{er} et 2^d degré, majoritairement spécialisés, en poste en primaire, en collège et au lycée professionnel. Son objet est de pouvoir échanger sur les pratiques de la CUA, d'expérimenter en situation des techniques d'enseignement universelles et d'en faire une analyse afin de les partager aux autres. A cette fin, un espace collaboratif Tribu permet de retrouver les documents théoriques à partir desquels nous travaillons et de déposer les travaux et activités mis en œuvre avec les élèves. Si le groupe se réunit une fois par trimestre pour faire le point, nous échangeons régulièrement entre nous, particulièrement entre enseignants, afin d'ajuster notre démarche et de nous tenir informés des réussites et des échecs. L'objectif final de nos échanges est de

créer une banque de ressources qui, associée aux principes scientifiques de la CUA, permettrait de construire une formation à plusieurs niveaux d'expertise.

1.2. Recueil de pratiques et analyse des données

Dans l'optique d'avoir un état des lieux des gestes professionnels inclusifs mis en œuvre dans les classes, j'ai effectué un recueil de données sous forme d'un questionnaire Framiforms en neuf questions¹⁹. Cette enquête en ligne a été proposée à un panel d'enseignants, du département de l'Aube en grande majorité, et diffusée par mail avec une présentation succincte de notre objectif. Elle s'est déroulée sur les trois premières semaines de septembre 2023.

1.2.1. Profil des participants

A la date du 22 septembre, date butoir que nous avons définie en équipe afin de pouvoir exploiter les résultats, 112 personnes ont répondu à l'enquête. Les participants sont en grande majorité des femmes (31 hommes) et ont déjà acquis une certaine expérience puisque seuls dix d'entre eux enseignent depuis moins de 5 ans.

Les trois-quarts des participants déclarent enseigner dans le second degré. Cette prédominance s'explique car j'ai sollicité en priorité les établissements d'exercice des membres du groupe CUA, dont certains enseignants seront amenés à expérimenter différentes pratiques. Les enseignants du 1^{er} degré sont néanmoins représentés, de même que les enseignants spécialisés.

1.2.2. Pratiques pédagogiques et représentations

Dans les réponses sur les éléments importants pour faire progresser les élèves, trois pratiques ressortent particulièrement :

- 1) expliciter les attentes et les consignes
- 2) ritualiser certaines activités
- 3) segmenter la séance pour varier les activités.

On constate qu'il s'agit d'éléments relevant des prérogatives de l'enseignant qui va faire attention à sa manière d'amener les activités et les adapter en fonction de sa classe et de la situation.

A l'opposé, les propositions ayant emporté le moins d'adhésion sont celles portant sur la flexibilité pédagogique et de nature à rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages :

- 1) laisser aux élèves le choix du rendu du travail
- 2) laisser l'élève libre de faire des choix dans ses activités
- 3) utiliser le plan de travail

On peut noter que certaines propositions sont assez clivantes selon le niveau de classe des collègues interrogés. Ainsi, « pratiquer des ateliers/jeux pédagogiques » est une situation d'apprentissage vue favorablement par les enseignants du 1^{er} degré et les enseignants spécialisés, mais peu retenue par ceux du 2^d degré, bien qu'elle apparaisse néanmoins ponctuellement.

Les enseignants identifient prioritairement la nécessité de « développer sa compréhension des documents et des consignes » pour aider l'élève à progresser, ce qui est cohérent avec les autres questions où l'explicitation est plébiscitée.

Dans un second temps, « être à l'aise dans les savoirs fondamentaux » atteste de l'importance de la maîtrise des pré-requis par les élèves pour les collègues.

L'autonomie dans le travail et les éléments qui en découlent (autres propositions) n'arrivent qu'ensuite. Ce dernier point est à retenir, car dans le cadre de la CUA, c'est par l'autonomie que les élèves s'approprient les savoirs et s'engagent dans les activités. Il pourrait être intéressant, lors de l'expérimentation, de travailler spécifiquement sur cette vision qui est en quelque sorte inversée.

Le tableau ci-dessous présente un relevé synthétique des pratiques utilisées au quotidien par les enseignants en classe, classées sous l'angle des principes de la CUA :

Moyens de représentation	Moyens d'action ou d'expression	Moyens d'engagement	Autres
Différenciation (55)	Aide individualisée (21)	Favoriser les situations de réussite (2)	Dédramatisation de l'échec, place positive de l'erreur (2)
Supports adaptés (37)	Evaluations adaptées (15)	Ateliers, centre d'autonomie, fichiers individuels (13)	Beaucoup de bienveillance (3)
Supports variés (12)	Oral (13)	Travail sur l'ordinateur/ tablette/ Moodle (8)	Lien avec les parents pour faire progresser
Démonstration, expériences en classe	Soutien, APC, tutorat (7)	Rituels (6)	Je profite des dispositifs pour me décharger un peu . Et je travaille essentiellement le français et les maths
Cours sur l'ENT, digipad (7)	Coopération entre élèves (10)	Activités manuelles, manipulations (10) outils variés	le matin et des disciplines " découverte du monde " l'après midi.
Fiches de révisions (4)	Travail en groupe, îlots (21)	Supports supplémentaires, étayages, mémos (8)	J'essaie de trouver le rythme qui convient le mieux aux élèves et surtout je ne me mets pas de pression
Le cours dialogué et l'explicitation des attentes dans les évaluations (2)	Possibilité de travailler individuellement ou en groupe suivant les activités proposées (2)	Proposition de méthodes de résolution possibles	Mon expérience (41 ans d'ancienneté) !
Enseignement explicite (19)	Temps supplémentaire (3)	Contrôle régulier de connaissances (3)	Je leur fais cours
Enseignement spiralaire	Pratique métacognitive (2)	Temps de mémorisation	Je me conforme aux préconisations des PAP, etc.

Fiche d'objectifs en début de chapitre (3)	Utilisation d'une feuille de route pour les activités pratiques.	Jeux, quizz, challenges (13)	Stimulation intellectuelle particulière pour les HPI.
Liste des objectifs de la séance projetée que je raye au fur et à mesure	Décloisonnement (2)	BONUS pour augmenter les résultats des contrôles (2)	
Schématisation ou carte mentale, illustrations (7)	Diversité des activités (théorie, pratique) (3)	Pédagogie de projet	
fiche d'automatisme, de méthode (2)	Devoirs à la maison courts et simples, limités (2)	Vidéos (4)	
Leçon projetée sur powerpoint avec document en couleur et zoomer (3)	Plan de travail (4)	Possibilité de repasser une évaluation (3)	
Rappel systématique en début de séance des acquis de la séance précédente pour restituer les connaissances et compétences.	AESH	Ambiance de travail (4)	
Aménagement de la classe, classe flexible (4)	Matériel pédagogique adapté (2)	Code de correction	
Feedback	Varier les modalités d'exercices et d'apprentissage (3)	auto-analyse de l'erreur (3)	
	Exercices complémentaires (3)	Choix des livres de lecture cursive	
	Elèves acteurs		

Utilisation de méthodes spécifiques (lecteur lectrix)			
---	--	--	--

L'étude de ces réponses fait ressortir la prédominance d'adaptations portant sur les modalités de transmission du cours : les moyens de représentation. Par ailleurs, les pratiques visant à développer les choix et la motivation des élèves, tels que les ateliers, les rituels ou les méthodes d'enseignement différentes, sont plus à la marge et semblent fortement corrélées à la supervision de l'adulte, laissant peu de marge de manœuvre aux élèves pour s'approprier les apprentissages.

1.2.3. Bilan et CUA

Plus de 90 % des participants n'ont pas connaissance de la conception universelle des apprentissages, mais on constate que la grande majorité met déjà en place des aménagements²⁰, ce qui montre une prise en compte des élèves à besoins particuliers et l'utilisation d'adaptations diverses.

Dans leur majorité, les collègues sont ouverts à de nouvelles pratiques pour faire évoluer leur enseignement (5 % des participants y sont totalement opposés) et potentiellement prêts à participer à une réunion pour découvrir la CUA.

Le nombre de répondants semble suffisamment important pour avoir une idée des représentations des enseignants et des pratiques à l'œuvre dans les classes concernant les aménagements proposés aux élèves, bien qu'il ne faille écarter la possibilité d'un biais : les participants étaient sans doute déjà sensibilisés à la question et les enseignants peu intéressés par les pratiques adaptatives n'ont sans doute pas souhaité répondre au questionnaire.

On constate que les pratiques les plus employées sont centrées sur l'enseignant et ne laissent que peu de latitude aux élèves pour faire leurs choix et s'approprier les enseignements. On peut supposer que les formations proposées ces dernières années sur l'école inclusive, et qui donnaient des exemples d'aménagements plutôt axés sur la différenciation des supports et l'enseignement explicite, puissent expliquer cette évolution.

La volonté des participants de faire évoluer leurs pratiques permet d'envisager la possibilité de faire découvrir de nouvelles approches, notamment la CUA et une réflexion sur la place de l'élève en tant qu'acteur de ses apprentissages.

1.3. Une démarche d'auto-formation

L'approche proposée par la CUA est encore peu développée en France. Il n'existe pas d'ouvrages théoriques traduits en français explicitant ce concept. La majorité des travaux sur lesquels il est possible de s'appuyer viennent actuellement du Canada. Une initiation proposée par Canopé Rennes, sous forme d'une présentation de deux heures, développe cependant les grandes lignes de la CUA²¹. Par ailleurs, lors du forum de l'éducation inclusive, Julia Midelet a exposé durant sa conférence les conditions nécessaires à l'accessibilité des apprentissages pour tous²². Elle soutient notamment l'idée que chaque individu doit bénéficier d'une « présomption de compétences » grâce à laquelle l'enseignant s'efforce d'accompagner l'élève pour lui permettre de « réaliser son plein potentiel en matière d'apprentissage ».

Ces apports, bien qu'intéressants et étayés scientifiquement, restaient superficiels. C'est pourquoi j'ai suivi deux MOOC qui m'ont permis d'acquérir des connaissances plus précises sur la CUA et de développer un esprit critique concernant cette démarche et ses processus de mise en œuvre. Cela m'a aidée à m'ouvrir vers de nouveaux concepts, tels que la psychologie positive ou l'environnement capacitant, qui sous-tendent son application, mais aussi à découvrir de nouveaux outils informatiques de nature à soutenir les apprentissages des élèves.

2. Expérimentation en classe

En tant que coordonnatrice Ulis, je n'ai pas de classe en responsabilité. Il était donc nécessaire dans un premier temps de réunir une équipe enseignante prête à faire évoluer ses pratiques et à collaborer pour les rendre le plus cohérentes possibles. Au mois de juin 2023, j'ai proposé un temps de présentation aux enseignants intéressés. Treize collègues ont pris part à ce temps dédié, durant lequel j'ai présenté les principes fondamentaux de la CUA avec l'appui d'un diaporama. S'en est suivi un temps d'échanges, à l'issue duquel deux personnes n'adhérant pas à la démarche ont préféré ne pas s'engager davantage. En fonction des disciplines des autres enseignants, nous avons constitué une équipe pédagogique motivée pour mettre en œuvre des procédures décidées collectivement. Il a été convenu qu'une nouvelle rencontre serait programmée lors de la journée de pré-rentrée, pour associer éventuellement les collègues absents qui seraient dans l'équipe définitive et pour définir des éléments précis sur lesquels travailler avec les élèves.

2.1. Mise en place et procédures

La réunion de rentrée a permis de déterminer collectivement des actions à mettre en oeuvre dans la classe de 6^e choisie pour l'expérimentation. Nous avons décidé de nous limiter à trois actions, pour avoir l'adhésion de l'ensemble de l'équipe dans un premier temps, mais aussi pour être sûrs qu'elles seraient appliquées sur la durée.

Une réflexion a été menée en parallèle sur l'usage de l'informatique en appui aux apprentissages, avec l'utilisation de Moodle dans certaines matières pour développer l'appétence des élèves face aux thématiques abordées en classe par le biais d'activités variées en accès libre. Mais l'usage de l'outil informatique a été laissé à l'appréciation de chaque enseignant, tandis que les trois actions choisies seront appliquées par l'ensemble de l'équipe pédagogique :

1	2	3						
Les consignes	Le tableau	La méthodologie						
<p>- double canal audio/visuel</p> <p>→ consignes écrites avec verbe d'action en gras</p> <p>et/ou utilisation de pictos sur classroomscreen ou imprimés et aimantés</p> <p>→ décomposition</p> <p>→ proposer un exemple systématiquement</p> <p>→ constance des codes visuels (italique / soulignage,...)</p> <p>→ seulement les éléments utiles à l'activité</p> <p>→ prévoir une séance de travail sur la compréhension de consignes en début d'année (début d'année, en cours de français)</p>	<p>Organisation harmonisée du tableau :</p> <table border="1" data-bbox="603 1137 992 1765"> <tr> <td data-bbox="603 1137 801 1630">Infos diverses (docs à distribuer,...)</td> <td data-bbox="801 1137 992 1630">Séance, à séquence, dominante, plan 1. 2. 3.</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="603 1630 992 1697">Date</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="603 1697 992 1765">Devoirs</td> </tr> </table>	Infos diverses (docs à distribuer,...)	Séance, à séquence, dominante, plan 1. 2. 3.	Date		Devoirs		<p>Pense-bête plastifié pour faire son sac</p>  <p>Dans mon sac pour VENDREDI, j'ai bien :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> mon agenda et ma pochette <input type="radio"/> ma trousse complète <input type="radio"/> mon carnet de liaison <input type="radio"/> ma carte de cantine <input type="radio"/> ma clé de casier <input type="radio"/> mes affaires d'EPS -> sac, chaussures d'intérieur, vêtements de rechange <input type="radio"/> mon cahier et mon porte-vues d'anglais <input type="radio"/> mes cahiers de maths <input type="radio"/> mon cahier de sciences <p>Identifier les cahiers par des étiquettes SUR la 1ère de couverture</p>
Infos diverses (docs à distribuer,...)	Séance, à séquence, dominante, plan 1. 2. 3.							
Date								
Devoirs								

2.2. Pourquoi ces choix ?

L'objectif était d'expérimenter des procédures faisant appel directement aux principes-clés de la CUA, afin d'établir si elles permettaient réellement d'atteindre les buts souhaités, à savoir renforcer la motivation et l'engagement des élèves, développer leur autonomie et rendre le cours plus efficace sans augmenter le temps de préparation de l'enseignant.

La présentation des consignes, telle qu'envisagée, relève aussi de l'enseignement explicite. En cela, il s'agissait d'une modification rassurante pour les enseignants qui étaient déjà sensibilisés à cette approche. En CUA, elle s'inscrit dans l'**axe 1** : aider au développement du savoir via l'utilisation simple et intuitive des consignes : « *La présentation et l'organisation de la tâche ainsi que la compréhension et le repérage peuvent être facilités en utilisant quelques **stratégies simples**. Entre autres, la mise en surbrillance de certains mots, la réduction de distractions visuelles, la planification de consignes claires. [...] La **diversité et la simplicité** sont des caractéristiques qui permettront de tendre vers un environnement capacitant.* ²³ » Elle découle d'un besoin identifié chez les élèves, qui sont nombreux à se trouver en difficulté ou à ne pas entrer dans l'activité faute de comprendre, voire même de lire, les consignes des exercices. Cela peut les conduire à considérer l'activité comme trop compliquée et à s'en détourner. Par ce focus sur les consignes, nous souhaitons lever les obstacles posés par les verbes de consigne pour tous les élèves en prévoyant des moyens variés de présentation (visuels, auditifs, écrits et illustrés, structurés et organisés) afin de créer des automatismes auprès des élèves et une aisance dans l'analyse des attentes.

L'organisation du tableau appartient à l'**axe 3** : viser le développement de stratégies par le biais d'une information facile à saisir. Sa mise en place a nécessité un petit temps de préparation, durant lequel les tableaux des salles utilisées par la classe ont été aménagés avec du scotch de couleur et le fonctionnement expliqué aux autres enseignants utilisateurs de ces salles. L'objectif ici était de sécuriser les élèves, en particulier en début d'année alors qu'ils sont peu familiers des changements de salle et de professeurs, tout en créant des balises auxquelles ils puissent se référer de manière systématique pour se repérer à la fois dans le cours mais aussi dans leur journée : « *certains élèves, en particulier ceux en difficulté pour l'attention et la concentration, vont perdre le fil du cours durant la séance. Garder le contenu du cours affiché et rayer les étapes au fur et à mesure leur permet de se retrouver et de mieux suivre la progression des apprentissages. De plus, cela sécurise l'élève séquentiel dont le mode de fonctionnement repose sur des étapes de réalisation* ²⁴ . » Nous verrons plus loin les avantages parfois surprenants qu'a pu apporter cet aménagement simple dans le déroulement des cours.

Le pense-bête relève de l'**axe 2** : tenir compte de la dimension affective de l'apprentissage en créant un climat propice. Il permet en outre de responsabiliser les élèves en leur déléguant une tâche organisationnelle, celle de la gestion de leur matériel. « *L'utilisation de certains outils d'organisation de l'espace et du temps peut être bénéfique pour toutes les personnes apprenantes d'un groupe. Ces outils doivent être **facilement repérables et accessibles**. Par exemple, un calendrier ou un agenda partagés,...*²⁵ » La dimension ludique de cet outil est de nature à provoquer l'adhésion des élèves et à renforcer leur implication dans la préparation de leurs outils scolaires.

2.3. Limites et résistances

La mise en place de ces trois pratiques n'a pas impliqué de changement majeur dans les pratiques d'enseignement de l'équipe pédagogique. Il s'agissait, pour deux d'entre elles, d'évolutions limitées de la tenue du cours, et pour la dernière d'un aménagement extérieur à la séance, puisque les élèves se servent de l'outil pense-bête à la maison principalement. Cela a permis de provoquer une adhésion importante des membres de l'équipe, mais lorsqu'il a été question d'élargir l'expérimentation à d'autres éléments, certains se sont montrés réticents et seuls quelques uns se sont emparés véritablement des principes de la CUA.

Cette résistance au changement peut s'expliquer à la fois par des facteurs individuels - le public accueilli au collège étant souvent difficile, il existe une crainte de déstabiliser l'équilibre établi en classe en opérant des modifications qui laisseraient une plus grande latitude à l'élève dans les apprentissages – et organisationnels – les collègues étant pour la majorité expérimentés, ils sont dans une routine efficace qu'ils ne jugent pas nécessaire de faire évoluer.

« *Une communauté d'apprentissage est un groupe d'enseignants qui se réunissent pour travailler sur les meilleures manières d'enseigner ensemble. Ils discutent sur des solutions pour amener un cours, ajuster les pratiques,...*²⁶ » En REP, les temps de travail collectifs sont fréquents et les échanges des deux premières réunions ont été fructueux car les participants se montraient investis et intéressés par l'innovation. Ils étaient prêts à mettre en pratique les éléments décidés collectivement. Mais il existe une différence entre le temps de coopération entre pairs et celui de l'enseignement devant la classe. Les routines évoquées plus haut constituent des facteurs limitants à l'évolution effective des pratiques professionnelles lorsqu'elles ne sont pas décidées par l'enseignant lui-même.

V. BILAN DE L'EXPERIMENTATION : ATTENDUS ET REALITE

Des points d'étape ont été réalisés à plusieurs reprises en cours d'année pour assurer le suivi des procédures, mais aussi pour s'assurer que les enseignants en avaient une utilisation harmonisée de nature à conforter les élèves dans leurs acquisitions. Un point lors de la réunion parents-professeurs de novembre, un temps de concertation en janvier avant la tenue du conseil de classe ainsi qu'un tableau complété individuellement par les enseignants constituent les éléments principaux du suivi, auxquels s'ajoutent des échanges informels plus ou moins nombreux en fonction des collègues.

1. Objectifs atteints²² ?

« Il faut prendre la CUA dans son ensemble pour répondre aux besoins de chacun en réfléchissant aux barrières que posent nos cours. Une fois que ces barrières sont identifiées, on peut travailler dessus pour les limiter.²³ » Les barrières établies en amont de l'expérimentation étaient :

- le manque d'autonomie des élèves, qui souvent arrivaient au collège avec des difficultés importantes et l'habitude de bénéficier d'aménagements importants mais non incitatifs pour les rendre acteurs de leurs apprentissages ; les enseignants avaient tendance à reprendre les éléments non-acquis des années antérieures et à baisser leurs exigences sur le plan des savoirs.

- une motivation fluctuante et peu durable durant les cours, associée à un manque d'investissement dans les travaux personnels, ces deux éléments ayant un impact important sur le déroulé du cours en classe et entraînant un risque de décrochage à moyen terme pour certains élèves.

- les contraintes professionnelles dues à la multiplication des besoins des élèves en classe qui rendaient difficiles la gestion des adaptations pour chacun et nécessitaient un temps conséquent de préparation en amont pour des résultats en classe parfois en décalage avec les attentes.

1.1. Autonomie des élèves

Lors du bilan intermédiaire, les enseignants participants ont constaté que les trois aménagements testés avaient permis de faire gagner en autonomie aux élèves. La présentation des consignes étant connue de la classe, les demandes d'explicitation étaient moins nombreuses désormais et les élèves se montraient plus à l'aise dans les activités. Un enseignant a utilisé des fiches-mémo sur les consignes mises à disposition dans sa salle pour renforcer encore l'autonomie des élèves en les invitant à s'y référer si besoin, plutôt que de le solliciter. L'organisation du tableau semble maintenir l'attention des élèves qui perçoivent de manière concrète le déroulé du cours et sont plus à même de s'autoréguler lorsqu'ils commencent à décrocher. De même, l'inscription des devoirs tout au long de la séance laisse une certaine latitude aux élèves pour les noter dans leur agenda sans être pressés par le temps, entre deux activités. Certains élèves préfèrent cependant toujours se référer au cahier de texte de l'ENT. Le pense-bête a permis, selon les enseignants, de limiter les oublis de matériel, notamment de manuels qui ne sont pas utilisés à chaque séance, en particulier en début d'année.

→ les pratiques de CUA ont permis de faire évoluer favorablement l'autonomie des élèves, bien qu'elle nécessite encore d'être renforcée.

1.2. Motivation

La motivation des élèves a été principalement soutenue par le pense-bête. Distribué aux élèves sous la forme ludique d'un porte-clé coloré, il a retenu l'attention aussi des familles, qui ont fait remonter lors de la réunion parents-professeurs que cet outil avait été utile pour aider à se familiariser avec l'organisation au collège. Les élèves se sont approprié le petit porte-clé : certains l'ont conservé à la maison, d'autres l'ont suspendu à leur sac ou à leur trousse, l'utilisant soit en cochant les cases chaque jour soit pour suivre le planning de leur journée. Les fiches ayant été reliées par un anneau coloré que chacun a pu choisir selon ses goûts, l'objet a acquis une dimension affective et rassurante en début d'année pour cette classe de 6^e. Des élèves d'autres classes ont même demandé à leurs professeurs s'ils auraient aussi un porte-clé.

→ ce petit outil a montré qu'il était aisé de provoquer l'engagement des élèves par des moyens qui n'étaient pas directement liés au cours. Cela les aide à avoir une vision plus globale de leur scolarité en faisant le lien entre la classe et le domicile.

1.3. Efficacité professionnelle

Seuls les deux premiers aménagements ont eu un impact sur l'organisation du cours. La présentation des consignes nécessite d'être anticipée lors de la préparation. Les enseignants ont convenu qu'une fois l'habitude prise et la banque de pictogrammes enregistrée sur leur ordinateur, cela ne leur prenait pas plus de temps. Par ailleurs, les élèves rencontrant des difficultés à la prise en compte des consignes sollicitant moins fréquemment le professeur pendant la séance, des plages de temps étaient dégagées pour observer le groupe, apporter une aide individualisée ou effectuer des tâches annexes (appel, cahier de texte,...), ce qui au final faisait gagner du temps. Le constat est identique concernant l'organisation du tableau : les enseignants se sont trouvés face à la nécessité de séquencer leur cours en plusieurs parties afin de pouvoir en donner un plan détaillé en début de séance. Cela leur a permis de varier davantage les activités et de soutenir l'attention des élèves. Certains se servent aussi du tableau pour s'assurer qu'ils avancent au rythme prévu. La notation anticipée des devoirs et la partie « mémo » permettent aussi davantage de fluidité entre deux cours et de gagner du temps.

→ avec un impact limité sur leurs habitudes d'enseignement, les aménagements mis en œuvre ont malgré tout permis d'adapter des éléments du cours à tous les élèves tout en faisant gagner du temps aux enseignants qui les ont mis en place.

2. Les compétences de formateur mobilisées

Au cours de cette expérimentation, j'ai eu l'occasion de mettre en pratique plusieurs des compétences attendues du formateur dans différents domaines. Cela m'a permis de gagner en aisance et de faire évoluer ma posture à la fois sur le plan relationnel et organisationnel.

2.1 Animation et mise en œuvre

Pour mettre en place la classe CUA, il a été nécessaire de définir clairement le projet et les objectifs, mais aussi de réfléchir à la manière de les présenter à l'équipe pédagogique afin de faire naître une adhésion. Je me suis servi des techniques d'enseignement inclusives que j'utilisais déjà en Ulis et ai pris appui sur les adaptations qu'ils mettaient déjà en place – adaptations connues grâce au questionnaire mais aussi au travail collaboratif mené depuis plusieurs années au sein de l'établissement - comme point d'entrée. Il m'a aussi fallu convaincre mon chef d'établissement des avantages envisagés pour les élèves et les professeurs si le projet était mis en œuvre.

Pour faire passer au mieux tous ces éléments tout en donnant un aperçu, sinon exhaustif, du moins général, de la CUA, j'ai préparé les deux réunions en organisant mes idées avec un support informatique dynamique associant courtes vidéos de présentation et illustrations concrètes, tout en préservant des temps de discussion portant sur des questions précises. Les réunions, d'une durée d'une heure, se sont déroulées dans ma salle de cours, qui dispose d'un panel d'outils pédagogiques que j'ai pu utiliser pour soutenir la présentation.

J'ai pris soin de laisser s'exprimer tous les points de vue, en particulier les craintes et oppositions de certains enseignants pour lesquels le processus présenté reste très éloigné de leur pratique quotidienne, afin de soutenir les échanges.

2.2. Conception et élaboration

Dans le groupe CUA, j'ai proposé la création du questionnaire et ai eu l'opportunité de l'élaborer avec l'appui d'une collègue. J'en ai ensuite réalisé le bilan afin de pouvoir en présenter les résultats en réunion et en tirer des conclusions pour que nous puissions construire une réflexion à partir des besoins identifiés.

Au collège, une fois l'équipe constituée et les choix réalisés quant aux adaptations testées, j'ai fourni au groupe la plupart des supports de travail afin qu'ils puissent se les approprier, en construisant en premier lieu une fiche récapitulative des décisions. Par la suite, j'ai formalisé l'organisation du tableau avec du scotch dans l'ensemble des salles concernées, afin que la présentation soit similaire partout. Concernant le pense-bête, j'ai fait commander le matériel nécessaire pour sa réalisation par le service d'intendance et formalisé un temps dédié, sur la pause méridienne, pour réaliser le visuel et le fabriquer, avec les enseignants volontaires. En effet, il m'a semblé fondamental que les supports soient créés par ceux qui allaient les utiliser en classe, pour qu'ils se sentent pleinement impliqués.

2.3. Accompagnement

L'accompagnement du groupe s'est fait au fil du temps, lors d'échanges réguliers par mail ou de discussions souvent informelles. Ce mode de fonctionnement a été rendu possible car l'expérimentation a eu lieu dans mon établissement d'exercice. A la demande du professeur principal de la classe, je suis venue en appui lors de la réunion de rentrée où il présentait le projet aux parents. J'ai pu ainsi constater l'adhésion des familles.

Plusieurs enseignants m'ont sollicitée pour que je leur réexplique l'utilisation que nous avons décidé de mettre en place concernant le tableau. Je leur ai proposé, en complément, des photos d'autres tableaux afin qu'ils aient des exemples concrets auxquels se référer.

Concernant la gestion des consignes, si tout le monde a appliqué la mise en valeur que nous avons décidées, chacun se l'est appropriée à sa manière, de sorte que certains mettaient en gras les verbes de consigne, d'autres les soulignaient, d'autres encore agrandissaient la police de caractère ou utilisaient les pictogrammes, mais sans que cela soit réellement harmonisé. Il s'agit là d'un point sur lequel nous travaillons encore actuellement.

2.4. Observation, analyse et évaluation

Les réunions du groupe CUA rendent nécessaires des points réguliers sur les évolutions de l'expérimentation, car nous réalisons des compte-rendus détaillés des actions menées. Pour permettre aux enseignants de prendre du recul sur leur pratique et ses effets sur les élèves, j'ai choisi de faire alterner les temps de rencontre où peuvent s'instaurer un dialogue, avec des fiches-bilan à compléter individuellement et pour lesquelles chacun est libre de prendre le temps d'y revenir si besoin avant de les transmettre.

Les synthèses réalisées à partir de ces fiches ont été transmises aux participants afin qu'ils puissent avoir une vision globale de l'expérimentation et s'inspirer du mode de fonctionnement des autres répondants.

Des actions d'observation envisagées n'ont pu se mettre en place : j'avais souhaité filmer dans la classe, mais nous n'avons pas eu les autorisations de l'ensemble des familles. J'avais pensé aussi à proposer un questionnaire aux élèves pour avoir un avis direct des impacts des

mesures testées, qui ne soit pas vu par le prisme des enseignants, mais se pose la question du mode de diffusion d'un tel questionnaire et du temps sur lequel le réaliser.

Concernant les résultats de ce projet, un biais serait que nous ne connaissions pas les profils des élèves avant leur arrivée au collège, puisqu'il s'agit de jeunes de 6^e. Par ailleurs, les mesures d'efficacité des aménagements expérimentés ont été réalisées par comparaison avec les autres classes de 6^e, sur la base de données chiffrées transmises par les enseignants : nombre d'oubli de matériel, nombre de sollicitations de l'enseignant sur une activité, nombre de croix pour travail non fait. Mais la classe est considérée comme agréable. Le manque de connaissance des élèves en amont n'a pas permis de déterminer si l'ambiance de classe et la motivation des élèves étaient dues aux modifications effectuées par l'expérimentation, qui ont changé les regards des enseignants et créé une dynamique positive ou si elles se seraient produites dans d'autres circonstances.

Il est à noter, dans le bilan intermédiaire, que plusieurs enseignants ont mis en place d'eux-mêmes d'autres pratiques pour s'adapter à tous les élèves qui avaient été présentées en réunion : ils utilisent des supports libres d'accès pour apporter un étayage à ceux qui le souhaitent, utilisent Moodle pour créer des cours avec des exercices d'entraînement et d'approfondissement, permettent de varier les rendus de certains travaux (rédaction / article rédigé en groupe / exposé / enregistrement) et valorisent les comportements d'entraide et de tutorat dans leur cours.

De plus, quatre enseignants ont élargi les aménagements à leurs autres classes, et des professeurs n'ayant pas la classe de 6^e mais intervenant dans les salles disposant du tableau organisé utilisent désormais cette présentation dans leurs cours.

3. Perspectives

Afin de pouvoir tirer des conclusions sur le long terme, il faudrait poursuivre l'expérimentation sur toute la durée du collège, pour mesurer si le taux de réussite au brevet des collèges, l'investissement des élèves et leur motivation se poursuivront jusqu'en 3^e. Cela implique d'engager davantage d'enseignants dans le projet, en partageant les réussites et en organisant des temps de formation en établissement plus approfondies, mais aussi de garder la classe stable en changeant peu d'élèves de classe – ce serait possible, nous avons volontairement choisi une classe dont les élèves suivent des options dès la 6^e. Il semble nécessaire de développer de nouveaux aspects de la CUA dès l'année prochaine, pour

renforcer notamment la coopération entre les élèves afin de maintenir l'atmosphère de travail qui s'est développée dans la classe, tout en intégrant davantage l'usage d'outils informatiques.

Actuellement, deux projets sont en cours d'élaboration pour assurer une continuité : pour la classe de 6^e, qui bénéficierait l'année prochaine de pratiques relevant des sciences cognitives intégrées au processus de la CUA, mais aussi pour les futurs 6^e, à travers la création d'un parcours informatique intercycles qui permettrait aux élèves de CM2 de se familiariser avec le fonctionnement de l'ordinateur en venant au collège travailler sur des activités grammaticales de plusieurs niveaux.

CONCLUSION

L'une des difficultés rencontrée dans les formations est souvent le suivi des stagiaires sur la durée. Mon expérience m'a montré un investissement important des participants durant les journées en présentiel, mais les retours et les échanges se restreignent avec le temps. Même lors de formations organisées sur plusieurs journées, comme c'est le cas pour la gestion de classe avec les néo contractuels, les retours intermédiaires demandés sont très limités.

Dans le cadre de ce mémoire, en expérimentant un accompagnement sur une année, j'ai pu constater que les échanges étaient plus fluides car ils se poursuivaient entre les enseignants qui sont, de fait, amenés à se côtoyer quotidiennement. Cela permet la mise en œuvre d'ajustements de manière plus rapide et soutient l'engagement des participants qui se sentent impliqués dans une dynamique collective.

Sur le plan théorique, il me semble que la CUA est un processus intéressant car il permet d'envisager de manière effective l'accueil de tous les élèves en gardant un niveau d'exigence important, sans alourdir la tâche de l'enseignant. Avec l'inclusion croissante en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap et le meilleur dépistage des troubles, il importe de développer des pratiques d'enseignement de nature à favoriser le bien-être de tous, élèves comme adultes. En ce sens, la diffusion des principes de la CUA par des formations proposant plusieurs niveaux d'expertise, afin d'assurer un accompagnement dans le temps, pourrait permettre un changement de paradigme chez les enseignants et une meilleure gestion de cette hétérogénéité qui rend difficile actuellement le suivi efficace de tous les élèves.

Etant plus à l'aise dans l'animation de journées de formations que dans l'accompagnement des enseignants, cette expérience m'a permis de développer de nouvelles stratégies pour apporter des ressources et accompagner les participants en respectant davantage leurs points de vue et en m'adaptant à leur rythme et leurs besoins.

BIBLIOGRAPHIE

Belleau, J. (2015, avril). Théorie et pratique de la Conception Universelle de l'Apprentissage.

Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. Éducation et francophonie

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*

Cadre 21. Comment aménager ses cours , Conception Universelle de l'Apprentissage – niveau 1, Explorateur / niveau 2, Architecte [MOOC]

CAST. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2.

Chapelain A. Comment agir sur la motivation de nos élèves. URL : https://www.meirieu.com/chapelain_motivation.pdf

Connac S. (septembre 2018). Apprendre : un acte complexe. Neuroéducation et pédagogie, Education et socialisation [en ligne], 49 / 2018

Conseil supérieur de l'éducation. (2017, octobre). Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves de la maternelle à la 5e année du secondaire.

DevPro. (2016). Qu'est-ce que la CUA? . [vidéo en ligne]

École inclusive, éducol, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (décembre 2023) - Direction générale de l'enseignement scolaire (education.fr)

Meyer, A., Rose, D.H. and Gordon, D. (2014). Universal design for learning. Theory and practice. Wakefield, MA : Cast professional publishing.

Midelet J. (juin 2023) De l'inclusion à l'accessibilité universelle : repères pour comprendre

Réseau Canopé. (septembre 2023) La conception universelle des apprentissages (CUA)

Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age : universal design for learning. Association for Supervision and Curriculum Development.

Senécal, I. (2018). La pédagogie inclusive : la conception universelle de l'apprentissage.

Les neuf principes directeurs de la CUA et leur application lors de la planification d'un cours

Axe 1 : Aider au développement du savoir - le quoi -

Pour former des apprenants débrouillards, bien informés et compétents par l'identification, la compréhension et l'arrimage des informations, des idées et des concepts.

Une utilisation équitable des stratégies pédagogiques	Une utilisation flexible des moyens d'enseignement	Utilisation simple et intuitive des consignes
Le cours répond aux besoins de chacun des étudiants, sans les avantager ou les désavantager.	Le cours est conçu de façon à tenir compte des différentes préférences, habiletés et capacités des étudiants dans leur apprentissage.	Les consignes tiennent compte des habiletés langagières, de l'expérience et des savoirs des étudiants. Elles sont claires et les outils sont faciles à utiliser.
Un exemple ? Exploiter différents formats pour communiquer. Utiliser les technologies afin de diffuser l'information (ex. plan et notes de cours à l'avance). Proposer des formes d'évaluation variées (écrit, oral, dissertation, journal).	Un exemple ? Proposer différentes formes de disponibilité: bureau, courriel, forum. Varier les approches. Utiliser des supports en appui (schémas, images, maquettes). Offrir des modalités souples de production des travaux.	Un exemple ? Enseigner un concept ou une idée à la fois. Se mettre à la place de l'apprenant et éliminer l'inutile. Donner des exemples, contextualiser, illustrer (vidéos, illustrations, affiches, modèles). Produire des guides.

Annexe A

Axe 2 : Tenir compte de la dimension affective de l'apprentissage - le pourquoi -

Pour maintenir la motivation et la détermination des apprenants par leur implication personnelle dans les tâches et l'apprentissage.

Utilisation appropriée de l'espace physique	Le recours à une communauté d'apprentissage	La création d'un climat propice à l'apprentissage
L'espace est organisé afin de tenir compte de la stratégie pédagogique (ex.: manipulations, déplacements) de même que des besoins et des particularités des étudiants (matériel personnel requis et optionnel, taille.)	L'environnement favorise les interactions et la communication entre les étudiants et avec le professeur en fonction de la stratégie choisie de manière à favoriser la participation et la compréhension de tous.	L'environnement est sécuritaire, sécurisant et favorable à l'inclusion et à l'apprentissage de tous.
Un exemple ? Rendre visibles les éléments importants (ex. : personnes, écrans, tableaux, affiches). Prévoir les manipulations et les déplacements en fonction du lieu. Disposer d'un mobilier adéquat et flexible.	Un exemple ? Susciter la participation par des formes alternatives. Proposer des rétroactions formatives régulières. Exploiter le tutorat par les pairs, le mentorat, les forums, le travail d'équipe.	Un exemple ? Avoir une gestion de classe effective et efficace. Exprimer des attentes élevées au regard des objectifs. Exploiter une réserve de livres. Adopter une attitude d'ouverture et d'accueil.

Axe 3 : Viser le développement de stratégies - le comment -

Pour accompagner des apprenants centrés sur des objectifs stratégiques par une bonne planification, l'exécution et le suivi des tâches.

Une information facile à saisir	La tolérance à l'erreur	L'économie d'efforts physiques
L'information essentielle est communiquée de manière efficace et compréhensible en tenant compte des différentes habiletés sensorielles des étudiants.	S'appuyer sur les acquis, anticiper les variations des rythmes d'apprentissage et d'habiletés des étudiants et s'assurer de minimiser les risques d'erreurs accidentelles.	Le cours minimise le recours aux efforts physiques non essentiels à l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Miser sur les gestes essentiels.
Un exemple ? Adapter le matériel aux situations. Diversifier le matériel pédagogique. Aérer les documents. Utiliser des polices de caractères spécifiques (ex.: Arial, Trebuchet, Verdana, Geneva) en taille 10 ou 12.	Un exemple ? Évaluer la maîtrise, la démarche. Proposer des évaluations authentiques. Proposer des reprises. Adopter une pondération pas trop élevée. Évaluer une chose à la fois, ne pas lier les questions.	Un exemple ? Recourir aux technologies (ex. cours en ligne, envoi de travaux par courriel, usage autorisé en classe). Enseigner les bonnes pratiques. Être disponible à distance. Fournir des consignes claires dès le début du cours.

Dossier CAPRES : La conception universelle de l'apprentissage – une approche de l'enseignement et de l'apprentissage visant l'inclusion de tous, avril 2015

Lignes Directrices de la Conception Universelle de L'Apprentissage

I. Offrir Plusieurs Moyens de Représentation	II. Offrir Plusieurs Moyens D'Action et D'Expression	III. Offrir Plusieurs Moyens D'Engagement
<p>1: Offrir diverses possibilités sur le plan de la perception</p> <p>1.1 Proposer divers moyens de personnaliser la présentation de l'information</p> <p>1.2 Proposer d'autres modes de présentation pour les informations auditives</p> <p>1.3 Proposer d'autres modes de présentation pour les informations visuelles</p>	<p>4: Offrir diverses possibilités sur le plan de l'action physique</p> <p>4.1 Varier les méthodes de réaction et d'interaction</p> <p>4.2 Optimiser l'accès aux outils et aux technologies de soutien</p>	<p>7: Offrir diverses possibilités pour éveiller l'intérêt</p> <p>7.1 Optimiser les choix individuels et l'autonomie</p> <p>7.2 Optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité</p> <p>7.3 Minimiser les risques et les distractions</p>
<p>2: Offrir diverses possibilités sur les plans de la langue, des expressions mathématiques et des symboles</p> <p>2.1 Clarifier le vocabulaire et les symboles</p> <p>2.2 Clarifier la syntaxe et la structure</p> <p>2.3 Soutenir le décodage des textes, de la notation mathématique et des symboles</p> <p>2.4 Faciliter la compréhension lors du passage d'une langue à l'autre</p> <p>2.5 Illustrer l'information et les notions à l'aide de plusieurs supports</p>	<p>5: Offrir diverses possibilités sur les plans de l'expression et de la communication</p> <p>5.1 Utiliser plusieurs supports de communication</p> <p>5.2 Utiliser plusieurs outils d'élaboration et de composition</p> <p>5.3 Développer les compétences grâce à un soutien échelonné en situation de pratique et de performance</p>	<p>8: Offrir diverses possibilités pour soutenir l'effort et la persévérance</p> <p>8.1 Souligner l'importance des buts et des objectifs</p> <p>8.2 Varier les exigences et les ressources pour rendre les défis plus stimulants</p> <p>8.3 Favoriser la collaboration et la communauté</p> <p>8.4 Augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise</p>
<p>3: Offrir diverses possibilités sur le plan de la compréhension</p> <p>3.1 Activer les connaissances antérieures ou fournir les connaissances de base</p> <p>3.2 Faire ressortir les modèles, les caractéristiques essentielles, les idées principales et les relations entre les notions</p> <p>3.3 Guider le traitement, la visualisation et la manipulation de l'information</p> <p>3.4 Maximiser le transfert et la généralisation</p>	<p>6: Offrir diverses possibilités sur le plan des fonctions exécutives</p> <p>6.1 Guider l'élève dans l'établissement d'objectifs appropriés</p> <p>6.2 Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies</p> <p>6.3 Faciliter la gestion de l'information et des ressources</p> <p>6.4 Améliorer la capacité de l'apprenant d'assurer le suivi de ses progrès</p>	<p>9: Offrir diverses possibilités sur le plan de l'autorégulation</p> <p>9.1 Promouvoir les attentes et les idées qui optimisent la motivation</p> <p>9.2 Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation de l'élève</p> <p>9.3 Développer la capacité d'auto-évaluation et de réflexion</p>
<p>Des apprenants débrouillards, bien informés et compétents</p>	<p>Des apprenants centrés sur des objectifs stratégiques</p>	<p>Des apprenants motivés et déterminés</p>



© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org. www.udlcenter.org.
 APA Citation: CAST (2011) *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

A nnexe B

Enquête sur nos pratiques pour inclure tous les élèves

Dans le cadre d'un groupe de réflexion sur la CUA (conception universelle des apprentissages), nous aurions besoin de votre aide pour faire un diagnostic initial des pratiques pédagogiques que vous mettez déjà en oeuvre. Merci de prendre quelques minutes pour répondre à ce petit questionnaire.

Début : 1 / 2

Vous êtes : *

- un homme
- une femme
- ne souhaite pas répondre

Vous êtes enseignant depuis : *

- moins de 5 ans
- 5 à 15 ans
- 15 à 30 ans
- plus de 30 ans

Vous exercez : *

- en classe ordinaire dans le 1er degré (maternelle/élémentaire)
- en classe ordinaire dans le 2d degré
- en milieu spécialisé (Segpa/Ulis/UE/IME/ITEP/hôpital/milieu pénitentiaire/Sessad/Rased)
- autre

A nnexe C

A l'heure actuelle, quelles pratiques mettez-vous en oeuvre dans votre classe pour permettre à l'ensemble des élèves de progresser dans leurs apprentissages ? *

Parmi les éléments suivants, lesquels vous semblent importants pour faire progresser vos élèves ? *

	pas du tout	un peu	beaucoup	absolument
adapter les supports (format / police / interlignes,...) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
expliciter les attentes et les consignes *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
laisser l'élève libre de faire des choix dans ses activités (niveau de difficulté, nombre d'exercices,...) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
utiliser le plan de travail *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
proposer des étayages en libre-accès *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
utiliser l'outil informatique (tablette/ordinateur,...) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
segmenter votre séance pour varier les activités *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
laisser aux élèves le choix du rendu de travail (oral/ écrit/exposé,...) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
proposer des activités de groupe pour favoriser les échanges entre pairs *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pratiquer des ateliers / jeux pédagogiques *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ritualiser certaines activités *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quel besoin vous semble le plus important pour aider vos élèves à progresser dans leurs apprentissages ? *

- Sélectionner -

- Sélectionner -

être autonome dans son travail
être à l'aise dans les savoirs fondamentaux (lecture/écriture/calcul/expression orale)
développer sa compréhension des documents et des consignes
savoir utiliser le matériel à disposition pour réaliser une tâche
être capable de s'auto-évaluer et de demander de l'aide
adopter un comportement d'élève

Envisageriez-vous de faire évoluer vos pratiques d'enseignement pour qu'elles conviennent au plus grand nombre d'élèves ? *

- oui bien sûr!
- éventuellement, si cela ne demande pas trop de travail supplémentaire
- non, cela ne m'intéresse pas

Souhaiteriez-vous pouvoir bénéficier d'une réunion d'information pour découvrir la CUA et ses principes ?

- oui absolument
- pourquoi pas
- non

Merci d'indiquer dans le champ ci-dessous votre adresse mail académique si vous souhaitez être recontacté ultérieurement.

Quel besoin vous semble le plus important pour aider vos élèves à progresser dans leurs apprentissages ? *

- Sélectionner -

- Sélectionner -

être autonome dans son travail
être à l'aise dans les savoirs fondamentaux (lecture/écriture/calcul/expression orale)
développer sa compréhension des documents et des consignes
savoir utiliser le matériel à disposition pour réaliser une tâche
être capable de s'auto-évaluer et de demander de l'aide
adopter un comportement d'élève

Envisageriez-vous de faire évoluer vos pratiques d'enseignement pour qu'elles conviennent au plus grand nombre d'élèves ? *

- oui bien sûr!
- éventuellement, si cela ne demande pas trop de travail supplémentaire
- non, cela ne m'intéresse pas

Souhaiteriez-vous pouvoir bénéficier d'une réunion d'information pour découvrir la CUA et ses principes ?

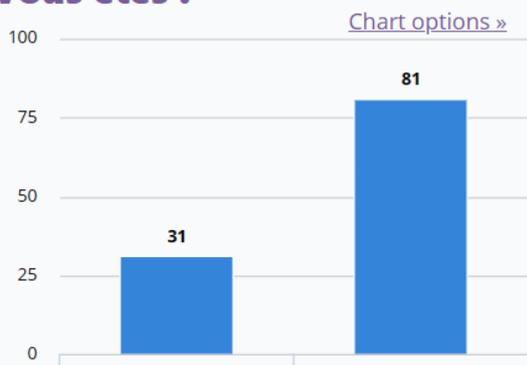
- oui absolument
- pourquoi pas
- non

Merci d'indiquer dans le champ ci-dessous votre adresse mail académique si vous souhaitez être recontacté ultérieurement.

Enquête sur nos pratiques pour inclure tous les élèves

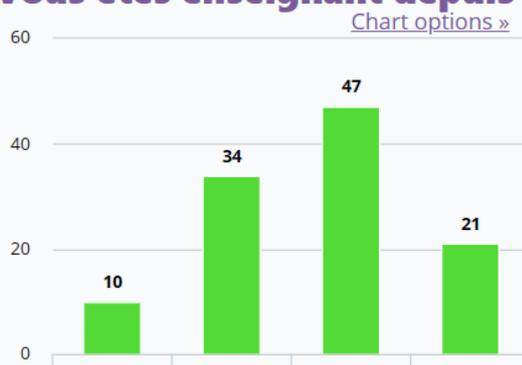
Cette page montre une analyse des données soumises, comme le nombre de soumissions par valeur de composant, les calculs et moyennes. Des composants additionnels peuvent être ajoutés sous le groupe de champ "Ajouter des composants d'analyse".

Vous êtes :



un homme	31
une femme	81

Vous êtes enseignant depuis :

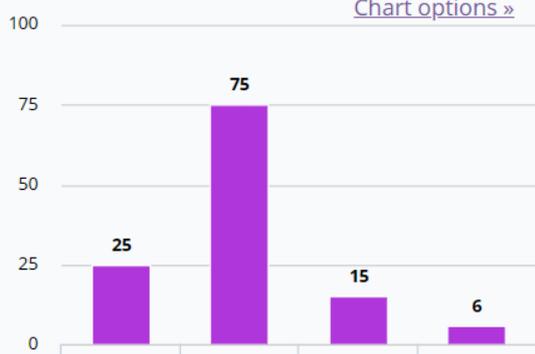


moins de 5 ans	10
5 à 15 ans	34
15 à 30 ans	47
plus de 30 ans	21

A nnexe D

Vous exercez :

[Chart options »](#)



en classe ordinaire dans le 1er degré (maternelle/élémentaire) 25

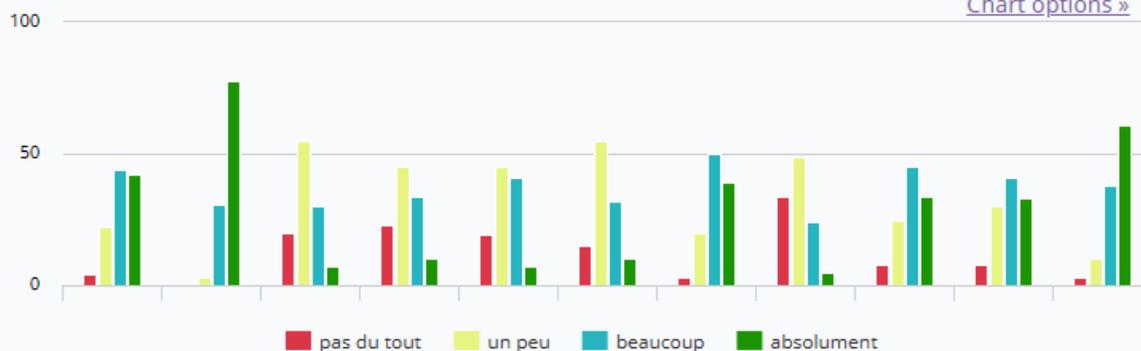
en classe ordinaire dans le 2d degré 75

en milieu spécialisé (Segpa/Ulis/UE/IME/ITEP/hôpital/milieu pénitentiaire/Sessad/Rased) 15

autre 6

Parmi les éléments suivants, lesquels vous semblent importants pour faire progresser vos élèves ?

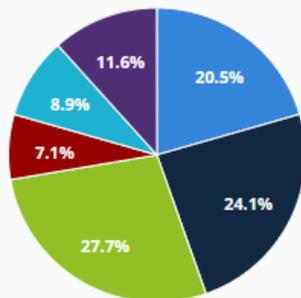
[Chart options »](#)



	pas du tout	un peu	beaucoup	absolument
adapter les supports (format / police / interlignes,...)	4	22	44	42
expliciter les attentes et les consignes	0	3	31	78
laisser l'élève libre de faire des choix dans ses activités (niveau de difficulté, nombre d'exercices,...)	20	55	30	7
utiliser le plan de travail	23	45	34	10
proposer des étayages en libre-accès	19	45	41	7
utiliser l'outil informatique (tablette/ordinateur,...)	15	55	32	10
segmenter votre séance pour varier les activités	3	20	50	39
laisser aux élèves le choix du rendu de travail (oral/ écrit/exposé,...)	34	49	24	5
proposer des activités de groupe pour favoriser les échanges entre pairs	8	25	45	34
pratiquer des ateliers / jeux pédagogiques	8	30	41	33
ritualiser certaines activités	3	10	38	61

Quel besoin vous semble le plus important pour aider vos élèves à progresser dans leurs apprentissages ?

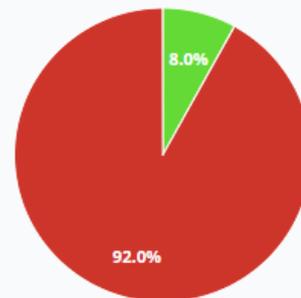
[Chart options »](#)



être autonome dans son travail	23
être à l'aise dans les savoirs fondamentaux (lecture/écriture/calcul/expression orale)	27
développer sa compréhension des documents et des consignes	31
savoir utiliser le matériel à disposition pour réaliser une tâche	8
être capable de s'auto-évaluer et de demander de l'aide	10
adopter un comportement d'élève	13

Avez-vous déjà entendu parler de la conception universelle des apprentissages (CUA) ?

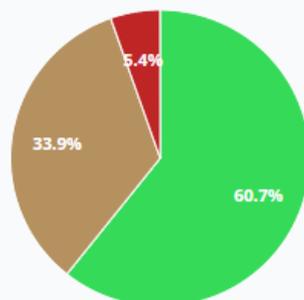
[Chart options »](#)



oui	9
non	103

Envisageriez-vous de faire évoluer vos pratiques d'enseignement pour qu'elles conviennent au plus grand nombre d'élèves ?

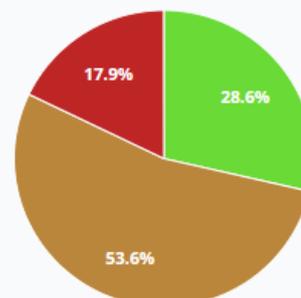
[Chart options »](#)



oui bien sûr!	68
éventuellement, si cela ne demande pas trop de travail supplémentaire	38
non, cela ne m'intéresse pas	6

Souhaiteriez-vous pouvoir bénéficier d'une réunion d'information pour découvrir la CUA et ses principes ?

[Chart options »](#)



oui absolument	32
pourquoi pas	60
non	20

Annexe E

Tableau synthétique reprenant les remarques des enseignants lors du bilan intermédiaire du mois de février

Répondants :

M. N. histoire-géographie	Mme V. Mathématiques
Mme R. Anglais	M. G. Sciences
Mme F. Français	Mme C. Education musicale

	Aménagement de l'espace : organisation du tableau	Autonomie de l'élève : porte-clé	Aménagement pour la compréhension : explicitation des consignes
Modalités d'utilisation de l'aménagement	Utilisée tous les jours pour toutes mes classes (6 au total)	Présenté et distribué à la classe en tant que professeur principal	Explicitation, reformulation par moi ou les élèves. Verbes d'action soulignés et surlignés

			Fiche dédiée pour chaque consigne en classe.
Fonctionne bien. Les élèves notent la date en rituel.	Vu sur certains sacs des élèves mais pas utilisé en cours.		Utilisation des pictos et verbes d'action grisés.
En début d'heure	/		Pour les exercices, en étude de la langue surtout et pour les réponses rédigées.
Le tableau reste pour l'année et nous modifions juste la date et les objectifs de séance.	Les élèves savent quoi sortir à quel moment.		En début d'exercice, lecture collective des consignes et repérage du verbe qui est en gras. Au moment de la correction, je prends en photo une copie d'élève, je la vidéoprojette et on voit si la consigne a été respectée.
Pas mis en place car tableau différent et fonctionnement en fichier.	Je m'y suis référé avec certains élèves en début d'année pour les aider à s'organiser.		Répétition orale des consignes, reformulation par les élèves et le professeur, les consignes sont surlignées dans le fichier.
Intégré au cours.	/		Je travaille beaucoup à l'oral, surtout pour le chant. Peu de consignes.

Difficultés de mise en œuvre rencontrées	Aucune	Aucune	Tous les élèves n'ont pas encore pris l'habitude de se référer aux fiches d'aide si besoin.
	Cette partie du tableau n'est pas bien visible pour tous les élèves en raison de la salle.	Aucune	Place sur la feuille car nous sommes limités en photocopies.
	Aucune	Aucune	Aucune
	Aucune	Aucune	Aucune
	/	Aucune	Prendre le temps et l'habitude.
	Il faut y penser, au début.	Je ne m'en suis pas servie en classe.	Aucune
Avantages pour l'enseignant	Meilleure organisation de la séance et alternance des phrases de travail	Fait gagner du temps sur les rituels et les conseils, surtout en début d'année	Les élèves plus autonomes se débrouillent seuls rapidement, d'où plus de temps pour les autres
	Gain de temps : les élèves savent où regarder.	Moins d'oublis de matériel : gain de temps en début d'heure.	Consignes plus lisibles. L'habitude se prend facilement.
	Informations notées pour la journée	Favorise l'autonomie des élèves	Moins d'interventions orales pendant les activités, qui peuvent déconcentrer les autres.
	On peut suivre comment l'on avance. Pas besoin	Peu d'oublis	En réduisant les ambiguïtés, on gagne du temps en

	de répéter quel cahier (leçons ou exercices) utiliser.		classe. Cela diminue les risques d'erreur et favorise une exécution plus précise des tâches.
	/	Avoir un support auquel se référer si besoin pour la séance suivante.	Permet de s'assurer que tous les élèves ont compris les attentes.
	Utile pour les devoirs / et l'alternance cahier / chant		Les consignes sont toujours les mêmes en musique, donc peut de difficultés.
Avantages pour l'élève	L'élève se repère mieux dans la séance et anticipe. Certains disent que les séances passent plus vite. Moins de stress pour noter les devoirs et les élèves sortent du cours à l'heure.	Permet de gagner du temps le soir et aide toute la famille à se familiariser avec le fonctionnement du collège	Mise au travail plus rapide et développement de l'autonomie. Plus efficace pour l'instant pour les élèves sans difficultés particulières.
	Emplacement logique (en haut à gauche) pour regarder.	Aide à s'organiser en septembre surtout.	Plus clair je pense, et aide ceux qui n'ont pas mémorisé les verbes de consignes.
	Visualiser les objectifs de la séance	Accompagnement ludique et concret en début d'année de 6 ^e .	Soutien précieux dans les tâches à réaliser.
	Repères pour les élèves pendant l'heure. Moins d'élèves se trompent en copiant la leçon dans le cahier	Ils sont contents d'avoir cet objet.	Cela facilite la compréhension globale de la tâche à accomplir en permettant d'identifier plus facilement les

	d'exercices, par exemple.		informations essentielles.
		Avoir une aide à disposition en permanence. Sert parfois de fidget. Peut se manipuler (important)	Avoir plusieurs moyens de comprendre les attentes.
	Rentre dans le cours / plus rapidement et plus efficace lors des changements d'activité.		/
Modifications à envisager	Je vais préparer des étiquettes pour gagner du temps sur l'écriture.	Aucune	Envisager des fiches d'aide avec des pictos pour les Ulis et les UPE2A
	Aucune	Aucune	Plus de crédit photocopies
	Aucune	Aucune	Aucune
	Aucune	Aucune	A prendre en compte aussi à l'oral pour les évaluations.
	Aucune	Aucune	Aucune
	Aucune	Aucune	Peut-être que je pourrais ajouter les pictogrammes lors des évaluations, mais cela nécessiterait de modifier mes documents.
	Aucune	Les parents sont très satisfaits et disent que	Peut-être réaliser un carnet d'« astuces » et de

Autres remarques		cela les a aidés en début d'année	méthodes pour chaque élève à garder tout au long du collège ?
	J'ai adopté ce fonctionnement avec toutes mes classes.	Bonne idée, mais je n'ai pas de retour oral des élèves.	Choix des pictogrammes partagé avec les collègues d'anglais : utilisés sur tout le niveau 6 ^e dans ma matière.
	/	/	/
	J'applique le tableau à toutes mes classes et ai demandé à ma stagiaire de le faire.		
	Aucune	Aucune	Aucune
	Aucune	Aucune	Aucune

1 Ecole inclusive, Eduscol, École inclusive | éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire (education.fr), décembre 2023

2 Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

3REP : réseau d'éducation prioritaire

4CAPPEI : certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'école inclusive

5Rapport d'évaluation, collège Pierre et François Pithou, décembre 2022, p.14-15.

[6](#)En lien avec la posture scolaire définie par D. Bucheton : Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique*, 3, 29-48

[7](#)Conférence nationale du handicap, dossier de presse, handicap.gouv.fr

[8](#)PPRE : projet personnalisé de réussite éducative

[9](#)Repérage orthographique collectif, Cogni-sciences – UMPF Grenoble, CHU Montpellier, Académie de Grenoble, Académie de Montpellier, Académie de Rennes, 2006.

[10](#)Conseil supérieur de l'éducation du Québec, *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*, 2017, p. 16

[11](#) Cf Annexe A

[12](#) CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA : Author

[13](#)Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age : universal design for learning. Association for Supervision and Curriculum Development. traduction libre : Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2001

[14](#) Belleau, J. (2015). Dossier CAPRES – La conception universelle de l'apprentissage, Québec

[15](#) Cf Annexe B

[16](#) Senécal, I. (2018). La pédagogie inclusive : la conception universelle de l'apprentissage.

[17](#) Connac S. « Apprendre : un acte complexe » in « Neuroéducation et pédagogie », Education et

socialisation [en ligne], 49 / 2018, mis en ligne le 1 septembre 2018 , URL :

<http://journals.openedition.org/edso/3556> ; DOI : 10.4000/edso.3556

[18](#)Chapelain A. « Comment agir sur la motivation de nos élèves », URL : https://www.meirieu.com/chapelain_motivation.pdf

[19](#)Cf Annexe C

[20](#)Cf Annexe D

[21](#)La conception universelle des apprentissages (CUA), réseau Canopé

[22](#)Midelet J., De l'inclusion à l'accessibilité universelle : repères pour comprendre, 7 juin 2023

[23](#)*L'environnement capacitant* ,Conception Universelle de l'Apprentissage - niveau 1, Explorateur, cadre21.org

[24](#)*Planifier en respectant les bases de la CUA (partie 2)*, DevPro PD Flipped, Youtube

[25](#)*Ibid.*

[26](#)*Comment aménager ses cours* ,Conception Universelle de l'Apprentissage - niveau 2, Architecte, cadre21.org

[27](#)Cf Annexe E : tableau de synthèse des bilans des enseignants → référence pour toute cette partie

[28](#)*ibid.*