



HAL
open science

Favoriser l'intégration dans le groupe et l'estime de soi des élèves scolarisés en ULIS par l'EPS

Pauline Manuel

► **To cite this version:**

Pauline Manuel. Favoriser l'intégration dans le groupe et l'estime de soi des élèves scolarisés en ULIS par l'EPS. Education. 2016. dumas-01436617

HAL Id: dumas-01436617

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01436617>

Submitted on 16 Jan 2017

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

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

Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : EPS

**Titre : Favoriser l'intégration dans le
groupe et l'estime de soi des élèves
scolarisés en ULIS par l'EPS**

Présenté par : MANUEL Pauline

Mémoire de M2 encadré par : TRABER Delphine

Table des matières

1	Introduction	1
2	Etat de l'art.....	2
2.1	Quels sont les processus permettant l'intégration au sein d'un groupe	2
2.2	Qu'est-ce que l'estime de soi ?.....	6
2.3	Le lien avec les élèves ULIS	9
2.4	Solutions et actions pour les élèves ULIS.....	11
2.5	Conclusion état de l'art :.....	13
3	Problématique :.....	13
4	Méthode.....	13
4.1	Participants.....	14
4.2	Matériel	16
4.3	Procédure	19
5	Résultats.....	20
6	Discussion et conclusion.....	28
7	Annexes.....	1

1 Introduction

La loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances nous permet d'analyser la manière d'appréhender la scolarisation des élèves en situation de handicap en termes d'accessibilité et de compensation.

Les élèves scolarisés au titre des Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) présentent des troubles des fonctions cognitives ou mentales, des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, des troubles envahissants du développement (dont l'autisme), des troubles des fonctions motrices, des troubles de la fonction auditive, des troubles de la fonction visuelle ou des troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladies invalidantes). Ces troubles cognitifs ont pour effet sur la scolarité des difficultés à comprendre les consignes, dans la lecture, de mémorisation, dans le passage à l'écrit, de raisonnement. Certains font également preuve d'hyperactivité.

Chaque élève scolarisé au titre des ULIS bénéficie, selon ses possibilités, de temps de scolarisation dans une classe de l'établissement scolaire où il peut effectuer des apprentissages scolaires à un rythme proche de celui des autres élèves. Nous appelons cela l'inclusion scolaire. L'EPS fait partie d'un de ces enseignements dont les élèves ULIS participent.

Ainsi, les élèves étant en dispositif ULIS bénéficient d'une scolarisation différente de celle des autres élèves mais leur permettant d'être inclus avec leur camarade du collège dans certaines matières. En tant qu'enseignant, nous devons nous interroger sur le ressenti de ces élèves ULIS afin de pouvoir les accompagner vers la socialisation et vers l'autonomie : se sentent-ils différents, sont-ils bien intégrés par les autres élèves lorsqu'ils sont en inclusion, qu'en est-il de leur estime de soi. Nous nourrissons alors certaines questions sur le recours à une démarche pédagogique permettant de s'adapter aux besoins de ces élèves et favoriser leur bien-être sociale lorsqu'ils sont en inclusion.

C'est pourquoi notre travail débutera par un état de l'art permettant d'analyser les concepts d'intégration sociale et d'estime de soi. Ces concepts sont analysés d'abord de manière générale puis au regard des élèves porteurs de troubles cognitifs. Nous finirons cet état de l'art par notre problématique. Par la suite nous expliquerons l'ensemble de notre méthode expérimentale (participants, matériel, procédure) et nous passerons ensuite aux résultats puis à la partie discussion.

2 Etat de l'art

Nous allons analyser différents concepts : l'intégration dans un groupe et l'estime de soi. Ces différents concepts feront l'objet de nos deux premières parties. La troisième partie aura pour intérêt, toujours de manière conceptuelle, d'analyser le lien entre les notions évoquées (intégration, estime en soi) et les élèves ULIS. Enfin une quatrième partie de l'état de l'art sera consacrée à l'analyse des élèves ULIS : ce qu'on a pu observer et les possibles solutions permettant d'améliorer leur intégration et leur estime de soi.

2.1 Quels sont les processus permettant l'intégration au sein d'un groupe

 Qu'est-ce que le groupe ?

Afin de comprendre les processus permettant l'intégration au sein d'un groupe, nous devons définir ce qu'est un groupe. D'abord l'étymologie du mot groupe signifie nœud, assemblage.

Un groupe peut être défini comme deux personnes ou plus qui vont, pendant un temps, interagir, s'influencer mutuellement et se percevoir comme un « nous » (Iarousse, 2013)

Nous allons approfondir cette définition succincte en nous plaçant du côté de la psychologie sociale.

En effet, P.Gosling (1997), parle de groupe si plusieurs critères sont réunis :

D'abord, s'il existe la présence de relations interpersonnelles, c'est-à-dire si les individus communiquent entre eux de manière personnelle. Ainsi, des personnes attendant ensemble dans une file d'attente ne constituent pas un groupe car il n'y a pas de communication personnelle entre elles.

Ensuite, un groupe est marqué par la poursuite d'un but commun : l'intérêt de tous les membres se confond avec l'intérêt du groupe.

Il existe également une interdépendance entre les membres du groupe : ils ont besoin les uns des autres pour accomplir le but commun.

Enfin, dans chaque groupe, il y a la mise en place d'une organisation : chaque membre à son rôle ou son statut.

Ainsi, un groupe scolaire est possible grâce aux relations entre les élèves, aux buts qu'ils poursuivent (ex : se faire des amis), aux besoins qu'ils ont les uns envers les autres (ex : ne pas être seul dans la cours) et l'organisation qui y règne (ex : le statut de leader).

Dès la naissance se construisent les rôles attribués aux différents membres (Oberlé & Aebischer, 2012). En effet, L'apprentissage des rôles s'inscrit dans une relation et implique d'autres rôles qui lui sont complémentaire. Par exemple, en famille, en jouant ou encore au sein même des groupes. C'est ainsi ici qu'ils découvrent des complémentarités plus complexes. C'est en fonction des normes et valeurs dans un groupe que les différents rôles sont spécifiés. « *Ainsi, à travers les différents rôles que l'enfant découvre et auxquels il s'essaie, il prend contact et intériorise les normes et valeurs de sa culture, il intègre le système de classification sociale* ».

Nous comprenons ainsi que l'attribution des rôles se réalise de manière « naturelle », dès la naissance et dépend des autres membres du groupe. Ainsi la valeur d'un individu peut dépendre du rôle qui lui a été attribué.

Les processus d'intégration à un groupe

Maintenant que nous avons définis le groupe, nous nous intéressons aux processus d'intégration dans ce groupe. L'intégration, ou « action d'intégrer ; fait pour quelqu'un, un groupe, de s'intégrer à, dans quelque chose » (Larousse, 2013) relève bien d'un processus puisque ça n'est pas innée, contrairement à la famille ou les liens sont naturels. Nous cherchons donc à comprendre comment des individus, individuellement, lient des relations entre eux pour former ce « nous » évoqué plus haut.

L'intégration est un « processus par lequel l'individu participe à la vie sociale » (E. Durkheim, 1967). Cette participation est possible grâce à l'intégration des individus dans plusieurs instances : familles, groupes professionnels... Ces instances permettent donc à l'individu de pouvoir vivre en société. La question de l'intégration sociale est donc, pour Durkheim, celle d'un « vouloir vivre ensemble ». (Rhein, 2002)

Ainsi, le fait de participer à la vie sociale est possible en étant intégré dans des groupes sociaux.

Le processus d'intégration n'est pas uniforme à tous les individus, en fonction de l'individu et surtout de la nature des groupes dans lequel il s'intègre (Rheins, 2002). L'intégration peut être culturelle, normative, communicative ou fonctionnelle. (LANDECKER, 1965).

L'intégration culturelle est la concordance entre les normes d'une culture (par exemple faire partie de la même religion), l'intégration normative est la conformité de la conduite aux normes (par exemple être issu d'un même milieu social), l'intégration communicative est l'échange de significations dans le groupe (par exemple pouvoir tenir une discussion sans se disputer), enfin l'intégration fonctionnelle est l'interdépendance due aux échanges de services (par exemple un ami qui prête un objet régulièrement).

Landecker nous permet donc de comprendre que l'intégration d'un individu au sein d'un groupe est possible selon différents types. Ainsi, l'individu souhaitant s'intégrer dans le groupe doit avoir une certaine concordance avec le groupe souhaité, que ça soit au niveau de la culture, des normes, de la communication, ou aux échanges de services.

Plus concrètement, nous pouvons prendre l'exemple d'un individu « a », souhaitant s'intégrer au groupe « x » déjà formé (un groupe d'ami dans une classe par exemple). « A » est au même club de gym que certains membre du groupe « x ». Ainsi, il y a une certaine concordance au niveau de la culture entre eux ce qui entraîne l'intégration de « a ».

La particularité des groupes lors de l'adolescence

Nous nous intéressons à présent aux relations au sein d'un groupe dans une période particulière dans la vie d'un individu qu'est l'adolescence.

D'abord, définissons l'adolescence : « Période de l'évolution de l'individu, conduisant de l'enfance à l'âge adulte. Elle débute à la puberté (vers 11-13 ans chez la fille, 13-15 ans chez le garçon) et s'accompagne d'importantes transformations biologiques, psychologiques et sociales. » (Larousse, 2013)

D'un point de vue social, nous pouvons énumérer les différentes difficultés auxquelles sont confrontés les adolescents (Sauret, 2009): « se tenir à un projet, le refus scolaire, le rejet de la relation et des marques de désir amoureux, l'agressivité, les conduites à risques». On peut donc envisager que toutes ces difficultés compliquent encore davantage la tâche de s'intégrer à un groupe. Cela l'est encore plus pour les adolescents sortant de la norme et qui ne parviennent pas à trouver leur place, se sentant différent

Aussi, on comprend que l'appartenance à un groupe lors de l'adolescence est possible en s'identifiant à un groupe de pairs (Dizier, 2015). Il faut donc « Se séparer de l'enfance et des parents, s'identifier dans le groupe des pairs à ce que l'on voudrait être ».

L'auteur explique qu'il s'agit d'une stratégie pour s'identifier. En effet, l'appartenance à un nouveau groupe de pairs implique différentes composantes : langage codé, solidarité des membres.

L'auteur reprend également la théorie des rites de passage (Gennep, 1909) pour expliquer les indices de passage d'un état à l'autre (enfance et âge adulte). P. Bourdieu prenait comme exemple de rites le service militaire « je vous prends un enfant je vous rendrai un homme ».

Comme actuellement il n'y a plus de service militaire, Francis Saint Dizier explique qu'actuellement l'inclusion dans un groupe de pairs pour les filles et garçons peut se faire au travers de voyage sans autorité parentale, de visionnage de films dont les adolescents pensent qu'il s'agit de la réalité, de fêtes diverses ...

Nous retrouvons ainsi des déterminants évoqués plus haut (culture, normes, communication fonctionn) mais se spécifiant davantage à l'adolescence.

L'appartenance à un groupe : la spécificité des sports collectifs

Nous nous intéressons à présent à la spécificité de l'appartenance à un groupe tel que les équipes de sports collectifs. Un sport collectif, comme le rugby, « transforme la juxtaposition d'un groupe en une véritable équipe ». (Bauce, 2015)

Est étudié dans l'article de Bauce des jeunes en difficulté, présentant « une désorganisation sur le plan psychique » à qui il leur est proposé plusieurs séances de rugby avec de véritables entraîneurs, un vrai nom d'équipe et de véritables installations. Nous prenons cet exemple pour prouver la pertinence de pratiquer des sports collectif dans le but de créer du lien social lorsque celui-ci est en rupture.

La mise en place d'un projet commun, amené par un sport collectif, est primordiale pour aider des jeunes en difficultés à construire une identité. En effet, « le faire ensemble est l'acte fondateur du rugby » (Bauce). Le fait de pratiquer plusieurs séances de sports collectif peut donc aider des jeunes en difficultés à créer du lien social entre eux et diminuer leur agressivité, « *À force de pratique, les valeurs de solidarité, de coopération et de fair-play prennent sens Les reproches deviennent des encouragements. Le ballon ne se jette plus, il se passe. Le mépris laisse place à une poignée de main franche. L'autre commence à exister et n'est pas seulement reconnu comme insécurisant* ». (Bauce)

Ainsi, par le biais de ce sport collectif et la mise en place de rituels (changement au vestiaire, échauffement, évolution sur des ateliers, retourner au vestiaire), les jeunes se soudent progressivement les uns aux autres et le « groupe commence à exister ».

De ce fait, confronter les jeunes à un sport collectif permet de créer une dynamique de groupe et faire évoluer des comportements. Ils deviennent acteurs de leurs progrès individuels et collectifs autour d'un projet commun.

2.2 Qu'est-ce que l'estime de soi ?

Définition de l'estime de soi

L'estime de soi se définit comme l'expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même. Elle indique dans quelle mesure un individu se croit être capable, valable, important. (Coopersmith, 1984)

L'estime de soi est différente de la confiance en soi. Cette dernière se reporte à l'évaluation réaliste et ponctuelle de nos ressources nécessaires pour affronter une situation particulière (Graneau, 2008). Ainsi la confiance en soi se reporte à « être capable de » (je ne serai jamais capable) tandis que l'estime de soi se reporte à la valeur qu'on s'attribue (je ne vaudrais pas grand-chose).

Les déterminants de l'estime de soi

Après avoir donné cette définition, nous nous intéressons aux déterminants de l'estime de soi, c'est-à-dire ce qui permet d'avoir une bonne estime de soi.

Tout d'abord nous analysons les racines de l'estime de soi (Guédeney, 2011). Le fait d'analyser ses racines nous amène à comprendre les mécanismes de l'estime de soi : comment fonctionne-t-elle, comment la faire évoluer. Ce qui revient à la question de ses déterminants.

La théorie de l'attachement (Bowlby, 1978) fait partie de la psychologie qui analyse les relations entre êtres humains. Son postulat est qu'un enfant, pour connaître un développement social et émotionnel normal, a besoin de « développer une relation d'attachement avec au moins une personne qui prend soin de lui de manière continue » (Bowlby)

Ainsi, « si chaque fois que l'enfant a été dans la détresse, les personnes qui l'élèvent ont répondu de manière adéquate (c'est-à-dire rapidement et avec la volonté d'apporter de manière sensible, réconfort et consolation) à ses besoins d'attachement, l'enfant développe deux images mentales : d'une part une image de l'autre comme digne de confiance, disponible, sur qui l'on peut compter pour être aidé, trouver des solutions et, d'autre part, une image de Soi, complémentaire ; un Soi digne d'intérêt ayant de la valeur et digne d'amour puisque même en situation de détresse ou d'alarme, on a toujours répondu à l'enfant, et qu'il s'est senti reconnu en tant que tel. L'enfant développe également un sentiment d'efficacité personnelle puisque tous ses signaux ont reçu une réponse adaptée et rapide de l'environnement. » (N.Guédney)

On comprend alors que le rôle de cette personne répondant aux besoins d'attachement est primordial dans le développement social de l'enfant et peut être déterminante pour son estime de soi.

Nous avons donc ici un premier déterminant de l'estime de soi : **la personne qui prend soin de lui de manière continue, c'est-à-dire la figure d'attachement.**

Nous comprenons également que l'estime de soi peut être considérée comme un sentiment d'efficacité personnelle. Cette théorie développée par Bandura en 1985 « désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles. » (Bandura, 1986). Nous saisissons donc que l'estime de soi se manifeste au travers du sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire si on se sent efficace ou pas.

Notre deuxième déterminant de l'estime de soi est donc la croyance que possède un individu en sa capacité de produire ou non une tâche.

Aussi, la théorie de l'estime de l'attachement nous permet de comprendre que l'estime de soi s'apprécie différemment selon le contexte. En effet, lorsque l'on est dans une situation d'émotion positive l'estime de soi est différente que lorsqu'on est dans une situation d'émotion négative. Il va de soi que l'estime de soi est meilleure en situation d'émotion positive.

Notre troisième déterminant de l'estime de soi est donc un contexte d'émotion positif.

Aussi, **le résultat de ses propres actions** (Jendoubi, 2002)) est également un déterminant de l'estime de soi. Cela consiste à réussir l'action que l'on a entreprise. Lorsqu'on est dans une situation de réussite, notre estime de soi est plus élevée que lorsqu'on est dans une situation d'échec.

Un autre déterminant de l'estime de soi a attiré notre attention : il s'agit du **jugement des autres**. Selon les individus, on est plus ou moins affecté par ce que pensent de nous les autres. Pour certains, cela relève d'une grande souffrance et diminue énormément leur estime de soi lorsque ce jugement est négatif. Le fait de se sentir compétent est un jugement sur soi, personnel et reflète l'opinion qu'une personne a d'elle-même. Cependant, ces jugements peuvent être biaisés et présenter un décalage avec la réalité. (Bouffart, Pansu, & Boissicat, 2013). Nous comprenons alors qu'il existe un biais d'auto-évaluation de compétence, correspondant à l'écart entre le potentiel avéré d'une personne et l'évaluation qu'elle en fait (BOUFFARD T., 2006). Plusieurs personnes ont un rôle dans le développement de ce biais. Il y a notamment le rôle des parents, La perception de l'élève est différente si ses parents accordent plus de valeur aux buts de maîtrise (accent sur le développement de l'intérêt et l'acquisition de nouvelles habilités) ou aux buts de performance (accent sur les résultats scolaire, performance comparée aux autres). On constate alors que « *contrairement au but de maîtrise, l'insistance des parents sur l'importance du rendement scolaire pouvait conduire l'enfant à se croire incapable de satisfaire leurs exigences et dès lors en venir à développer un biais négatif d'auto-évaluation de compétence* » (ibid)

Ainsi un biais d'auto évaluation positif peut permettre d'obtenir de meilleurs résultats scolaires et rapporte une estime de soi élevée. Tandis que, « *Caractérisés par de faibles attentes de succès, les élèves ayant un biais négatif d'auto-évaluation croient que leurs parents et leurs enseignants les jugent peu compétents (Bouffard, Boisvert & Vezeau, 2003 ; Marcotte, 2007 ; Phillips & Zimmerman, 1990) ce qui, dans le cas des parents, correspond à la réalité selon les dires mêmes de ces derniers. Ces élèves présentent une faible estime de soi, une faible participation en classe et peu de fierté et de satisfaction d'eux-mêmes* » (ibid)

Ainsi, le jugement des autres est très important pour le développement de l'estime de soi.

Toujours dans le milieu scolaire, de nombreuses études ont montré que la **réussite scolaire** influence l'estime de soi des élèves). Les bons élèves ont une image de soi plus positive que celle des mauvais élèves. (Gbatu, 1988)

Enfin, l'estime de soi est liée à **l'intégration sociale** puisque elle serait donc « *le reflet du sentiment de popularité et d'approbation par autrui* ». La comparaison qui est faite est donc celle à « *socio mètre : le niveau d'estime de soi est très étroitement corrélé aux expériences subjectives d'approbation ou de rejet par autrui. Plus le sujet pense qu'il est l'objet d'une évaluation favorable par les autres, plus cela améliore son estime de soi.* » (André, 2005)

Nos deux objets d'analyse sont donc étroitement en lien : plus on a une forte estime de soi, plus on peut espérer être intégré par les autres et parallèlement, plus on est intégré dans un groupe social, plus notre estime de soi tend à augmenter.

Si nous résumons les différents déterminants permettant d'avoir une estime de soi suffisamment élevée, nous en avons un lié à la petite enfance : la personne prenant soin de l'enfant. Pour les déterminants arrivant plus tard nous avons : le jugement des autres (notamment des parents et des enseignants), le contexte (positif ou négatif), le sentiment d'efficacité personnelle, les résultats scolaires et enfin l'intégration sociale (lien entre nos deux objets d'analyse).

Nous pouvons également aller plus loin et envisager les conséquences d'une augmentation de l'estime de soi sur les élèves : celle-ci permettrait d'améliorer les apprentissages (André, 2005). En effet, nous avons vu que plus nous étions en réussite, plus l'estime de soi augmente. C'est également vrai pour l'inverse. Plus notre estime de soi est positive, plus les apprentissages sont efficaces. Cela est possible car, en ayant une estime de soi suffisamment haute, on se sent plus en confiance et on est prêt à tenter de nouvelles choses, et les réussir. Dans le cadre de l'EPS, si on prend un exemple en gymnastique, l'élève ayant une estime de soi faible ne va pas tenter la même figure que l'élève ayant une estime de soi élevée. Ainsi le premier élève ne va pas avoir les mêmes acquisitions que le second car il n'aura pas tenté les mêmes choses.

2.3 Le lien avec les élèves ULIS

Peu d'étude porte réellement sur l'intégration ou l'estime de soi des élèves ULIS. C'est pourquoi nous avons décidé d'élargir le champ de cette partie aux élèves en situation de handicap plus largement, scolarisés en classe normale.

L'intégration des élèves ULIS au sein d'un groupe

Comme préciser dans la partie s'y référant, pour pouvoir s'intégrer au sein d'un groupe, l'individu et le groupe en question doivent trouver des similitudes.

Une personne se sentant (ou étant réellement) différent des autres a plus de difficultés à y parvenir. Nous pouvons donc envisager que c'est le cas pour les élèves en section ULIS lorsqu'ils sont inclus en classe ordinaire. En effet leur handicap marque une certaine différence par rapport aux autres, ce qui pourrait avoir tendance à les exclure. Une étude montre notamment « que certains facteurs ou caractéristiques de l'enfant en situation de handicap peuvent nuire à son intégration sociale en milieu scolaire ordinaire » (Rivard & Forget, 2006); En effet, selon cet auteur, les caractéristique principales nuisant à l'intégration scolaire sont liés à la sévérité du syndrome ; aux « comportements d'opposition à la demande », c'est-à-dire le fait de répondre négativement aux demandes qui lui sont faites de façon répétée (par exemple dire toujours non pour s'asseoir à côté de soi) ; à la sensibilité sociale, c'est-à-dire la capacité à percevoir les émotions des autres (par exemple toujours demander pourquoi il/elle est triste) et enfin aux comportements d'autostimulation (mouvements répétitifs et stéréotypés). C'est donc sur ces caractéristiques que l'enseignant doit faire attention pour permettre à ces élèves de bien s'intégrer dans la classe.

L'estime de soi des élèves en ULIS

Nous passons à présent à l'analyse de l'estime de soi chez les élèves ULIS. Les élèves scolarisés en milieu spécialisé témoigneraient d'un niveau d'estime de soi moins élevés que ceux des élèves scolarisés en milieu ordinaire (Conley, Ghavami, VonOhlen, & Foulkes, 2007). Comme expliqué précédemment, ces élèves sont parfois exclus par les élèves de la classe dans laquelle ils sont inclus. Cela peut donc avoir un impact sur l'estime de soi. En effet, nous avons vu que un des déterminants de l'estime de soi est de se sentir intégré et accepté par les autres.

De plus, le contexte de scolarisation peut influencer l'estime de soi chez des élèves en situation de handicap (Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff, & Plancherel, 1988). En effet, tous les élèves en situation de handicap n'ont pas le même contexte de scolarisation. Certains sont inclus dans quelques matières avec les autres élèves, d'autres dans toutes les matières, d'autres encore ne le sont pas du tout et ne restent donc qu'entre eux avec un enseignant unique spécialisé. Nous nous demandons donc quels sont les effets du dispositif ULIS sur l'estime de soi, chez les élèves en situation de handicap. D'abord, différentes formes d'inclusion pratiquées pourraient influencer l'estime de soi des élèves (Poussin & Sordes-Ader, 2005): les élèves inclus partiellement dans d'autres classes ont des niveaux d'estime de soi moins élevés que les élèves pratiquant d'autres types d'inclusion (cf plus haut) ».

Pour approfondir ce point nous nous intéressons à l'article de Chevallier, De Léonardis, & Courtinat-Camps, 2014. La structure CLIS présentée dans cet article repose sur le même fonctionnement que la structure ULIS mais dans le premier degré (maternel et primaire). Les auteurs s'intéressent ici donc à l'estime de soi chez les élèves intégrés dans ce type de structure. Nous pourrions ainsi faire un parallèle avec les élèves de structure ULIS. Ils évaluent les effets de « *facteurs inhérents à la scolarisation en CLIS sur les niveaux d'estime de soi des élèves, tels que la durée de scolarisation, le type d'inclusion ...* ». Les résultats montrent que les élèves inclus individuellement (chacun étant inclus dans des matières différentes en fonction de son niveau) ont une estime de soi plus élevée que les élèves inclus collectivement (tous dans les mêmes matières). Les auteurs supposent que lors d'inclusion individuelle, les élèves se trouvent en position d'exception dans le groupe d'accueil et prennent ainsi les élèves du groupe d'accueil en modèle et se sentent valorisés par rapport aux autres élèves qui ne sont pas inclus dans cette matière ; ce qui facilite leur intégration. A l'inverse les élèves inclus collectivement ne se trouvent pas en figure d'exception.

De plus, l'article montre que les élèves inclus depuis plus longtemps ont une estime de soi plus élevée que les autres. Cela démontre que le temps a un effet sur l'estime de soi. Les élèves étant inclus depuis plus longtemps avec les autres élèves se sont peut-être pris davantage leurs marques, leurs habitudes. Ils ne sont plus perdus dans des matières dans lesquels ils ont des difficultés.

Nous avons donc vu dans cette partie que l'estime de soi des élèves en section ULIS variait en fonction de différents facteurs. Les enseignants en charge de ces élèves doivent donc connaître ces facteurs afin de pouvoir en appréhender les conséquences.

2.4 Solutions et actions pour les élèves ULIS

✚ Les différentes solutions possibles : on peut agir.

Nous savons à présent que différentes solutions sont possibles pour améliorer l'estime de soi et l'intégration dans un groupe des élèves en situation de handicap. Ces solutions sont mises en place par différentes organisation pédagogiques pratiquées par les enseignants. Cela peut être de l'ordre des formes de groupement (quel groupe est ce que je forme pour l'activité collective par exemple), de la disposition des tables dans la classe, de la communication avec les élèves (j'emploie un vocabulaire plus facile avec les élèves en situation de handicap pour pas qu'il se sente perdu), de l'adaptation du travail...

De nombreux enseignants d'EPS utilisent une forme de groupement particulière permettant la progression de tous les élèves, d'ordre moteur, mais également permettre aux élèves ULIS d'être davantage intégrés : le tutorat (Rivière & Laffont, 2014).

On comprend que par le biais du tutorat, l'inclusion des élèves en section ULIS est favorisée. Lors de leur expérimentation, Rivière et Laffont, étudient les conditions d'inclusion des élèves ULIS en EPS avec un dispositif de tutorat lors d'un cycle de gymnastique en troisième. Elles mesurent ainsi l'effet du tutorat dans l'acquisition de la compétence motrice et des relations dans la classe. Elle met en œuvre des dyades dissymétriques non mixtes : un élève porteur de troubles cognitifs avec un élève non porteur de trouble de sa classe. Le rôle de tuteur est pour l'élève le plus avancé. Elles mesurent par la suite le score de sentiment d'efficacité personnelle (Bandura 1997) en distribuant deux questionnaires pour mesurer le SEP de réalisation (niveau de difficulté qu'ils pensaient pouvoir atteindre) et le SEP d'engagement. Elle utilise également le sociogramme (moreno 1954) qui est un instrument pour mettre en évidence les réseaux d'affinité au sein du groupe : attirance et rejet. Elles distribuent ces questionnaires en début de cycle, donc avant expérimentation, puis en fin de cycle, après les avoir fait travailler tout le long dans cette forme de travail : tuteur, tutoré.

Les résultats montrent qu'il y a une augmentation des tours de parole, des consignes de plus en plus précises et de plus en plus d'explication de causes. Les tuteurs ciblent également mieux les besoins des tutorés. De plus, le SEP d'engagement et de réalisation s'avère être plus élevé pour les élèves en dispositif ULIS. Enfin, on remarque une diminution des rejets par les autres élèves, ce qui est montré par le sociogramme.

Le dispositif du tutorat est donc bénéfique pour ces élèves et constitue un des moyens pour favoriser leur inclusion.

De plus, les résultats de C.Lafont montrent également que la motricité des élèves s'est améliorée. Nous faisons donc l'hypothèse que le fait d'augmenter l'estime de soi et la capacité d'intégration des élèves a des effets positifs sur les apprentissages.

Nous avons également vu des solutions possibles dans l'article de Yohann Bauce *Naissance d'une équipe*, que nous avons abordé précédemment dans la partie sur l'intégration sociale. Nous rappelons que cet article mentionne des jeunes ayant des difficultés psychiques dans la relation à l'autre, le comportement et sont parfois porteurs d'une grande violence.

La solution qu'a trouvée Y.Bauce pour remonter l'estime de soi chez ces jeunes, lancer une dynamique de groupe, leur enlever leur violence, est de les faire confronter au sport collectif qu'est le rugby. Cela a pour objet de créer un environnement bon pour ces jeunes. « La mise en place d'un projet commun est essentielle pour les aider à construire ou reconstruire une identité ».

2.5 Conclusion état de l'art :

Nous avons ainsi, par le biais de cet état de l'art, étudié différents écrits qui portent sur notre sujet : permettre aux élèves du dispositif ULIS de s'intégrer et d'augmenter leur estime de soi grâce à des séances de handball. Nous avons donc analysé les concepts d'intégration sociale et d'estime de soi en tentant de les définir et en soulevant leurs déterminants. Nous avons également pour chacun des deux concepts tenté de les analyser sous l'angle des élèves en situation de handicap et notamment sous le dispositif ULIS. Enfin nous avons également vu que des solutions existent pour ces élèves afin qu'ils puissent s'intégrer et avoir une bonne estime de soi.

Nous avons donc compris que l'estime de soi et l'intégration étaient reliés et parfois interdépendant. Grâce à ces différentes études nous comprenons également que ces paramètres, dans le cadre de l'EPS, améliorent la motricité des élèves.

3 Problématique :

Après avoir analysé les concepts d'estime de soi et d'intégration sociale, nous pouvons à présent formuler notre problématique :

Dans quelle mesure l'adaptation de mon enseignement lors des situations en handball va permettre aux élèves du dispositif ULIS de s'intégrer dans leur groupe/Equipe et augmenter leur niveau d'estime de soi.

4 Méthode

L'expérimentation porte sur trois élèves admis en section ULIS. Ces derniers sont en inclusion dans plusieurs matières dont l'EPS. Les classes pour l'inclusion scolaire sont des » classes accueillant des élèves présentant un handicap physique, sensoriel ou mental, mais qui peuvent tirer profit, en milieu scolaire ordinaire, d'une scolarité adaptée à leur âge, à leurs capacités, à la nature et à l'importance de leur handicap » (INSEE).

De ce fait, des élèves qui sont en inclusion dans plusieurs matières ont des matières communes avec les élèves ordinaires. Nous tentons donc de déterminer l'évolution de leur estime de soi et ainsi que celle de leur intégration dans le groupe classe après avoir mis en place une séance de handball. Lors de cette séance, nous intégrons des déterminants de l'estime de soi et de l'intégration sociale.

4.1 Participants

L'étude porte sur une adaptation de séance en cycle de handball afin de permettre une meilleure intégration de quatre élèves en dispositif ULIS et également augmenter leur estime de soi. Les élèves participant à l'expérimentation sont en 4^{ème} dans un collège français en milieu rural. Le groupe classe se compose de 17 garçons et 10 filles âgées entre 13 et 14 ans. Cette classe comprend trois élèves provenant du dispositif ULIS et intégrés lors des cours d'EPS : Alexis, Chloé et Marine. Ces élèves présentent des troubles des fonctions cognitives, différents pour chacun d'eux : Difficultés au niveau de la réflexion, de la conceptualisation, de la communication ou encore de la prise de décision. Ces difficultés peuvent se traduire par de la lenteur, des difficultés à s'organiser, à fixer leurs attention ou à se repérer dans l'espace. En EPS, ces difficultés ne se voient pas toujours, ils n'ont globalement pas de problèmes moteurs. Les troubles se révèlent essentiellement dans la compréhension des consignes et dans la perte d'attention.

Nous allons d'abord donner quelques données statistiques :

- La classe entière, avec les élèves ULIS comporte 37% de filles et 62% de garçons
- 11% des élèves de la 4^{ème} D sont scolarisés en section ULIS
- Parmi ces élèves ULIS, 33% sont des garçons 66% sont des filles
- Concernant l'âge de tous les élèves de la 4^{ème} D, ceux n'ayant eu ni retard ni avance sont nés en 2002. Ils représentent 66% (18 élèves). Parmi eux, 5% sont en ULIS (Un seul élève).

22% de l'ensemble des élèves de 4^{ème} D sont nés en 2001 et ont donc un an de retard (6 élèves). Parmi eux, 33% sont en scolarité ULIS (deux élèves).

11% de l'ensemble des élèves de la 4^{ème} D sont nés en 2003(3 élèves) et ont donc un an d'avance.

Parmi les élèves ULIS, 66% (2 élèves) sont nés en 2001 et 33% en 2002 (1 élèves).

➔ La moyenne d'âge dans la classe est de 14,1 ans

➔ La moyenne d'âge des élèves UliS est de 14,6

- L'écart-type d'âge de l'ensemble de la classe est de 0,74833
- L'écart type d'âge chez les élèves ULIS est de 0,54

Grace à leur enseignant référant, nous avons pu établir l'analyse spécifique de leurs difficultés.

Le profil d'Alexis :

→ Difficultés :

- Il a une dysphasie expressive : difficultés d'expression et d'élocution à l'oral
- Une dyslexie : difficultés de compréhension (des textes, des énoncés de problèmes, des consignes, ...)
- Des difficultés de mémorisation (du lexique, des tables de calcul, ...)
- Des difficultés dans le passage à l'écrit (syntaxe des phrases)

Un trouble de l'attention est associé à ces difficultés.

→ Point d'appuis :

Alexis peut cependant s'appuyer sur une bonne compréhension des textes lus en classe, de bonnes capacités relationnelles et une envie de réussir.

Le profil de Marine :

→ Difficultés :

- Elle a une dyslexie
- Des difficultés de mémorisation
- difficultés dans le passage à l'écrit (syntaxe des phrases)
- Des difficultés de raisonnement
- Des difficultés pour planifier son travail de la semaine

→ Point d'appuis :

Marine peut s'appuyer sur son soin, ses bonnes capacités relationnelles, sa bonne volonté

Le profil de Chloé :

→ Difficultés :

-Elle a une dyslexie

-une dysorthographe

-des difficultés de mémorisation

-des difficultés dans le passage à l'écrit

-De l'hyperactivité : Des difficultés d'attention et de concentration. Elle prend d'ailleurs un traitement médicamenteux pour l'aider à gérer son hyperactivité.

→ Point d'appuis :

Chloé peut s'appuyer sur son sérieux et sa bonne volonté, sa bonne culture générale, ses bonnes capacités en maths.

4.2 Matériel

L'activité handball a été choisie au regard de la programmation. Puisqu'il s'agit d'un sport collectif ou la notion d'équipe est primordiale, nous avons adoptés cette activité comme support afin d'étudier l'évolution de l'intégration et de la confiance en soi des élèves ULIS. L'étude se porte sur deux séances : une sans adaptation et une avec.

Pourquoi avoir choisi un sport collectif comme support de l'expérimentation ?

Les sports collectifs se jouent en équipe et sont donc de fait plus populaires. Dans ces sports, l'intérêt premier est la relation avec l'autre. En effet, on est obligé de composer avec des partenaires, équipiers avec leur caractère et leur personnalité. Le plus important dans ces sports est le partage. Ils réclament plus d'humilité et permettent de s'extérioriser. De plus les sports collectifs développent un esprit stratégique qu'il n'y a pas toujours dans les sports individuels. En effet, en pratiquant un tel sport, on se retrouve souvent en crise temporelle : on n'a pas toujours le temps de réfléchir à l'action que l'on va mener. C'est pour cela que l'esprit stratégique est fortement développé.

Ce qui nous intéresse le plus cependant, concerne réellement l'impact de tout ce qui est en lien avec l'estime de soi et l'intégration dans un groupe.

Ainsi, les résultats concernant l'intégration des élèves ULIS dans la classe ainsi que leur estime de soi devraient augmenter grâce au dispositif mis en place et à la nature du sport.

Afin de mesurer ces deux données, nous distribuons deux questionnaires aux élèves. Ils ont été adaptés afin que les élèves ULIS puissent facilement y répondre.

 **Questionnaires sur l'estime de soi : 10 items (Annexe 1).** (Rosenberg, 1979)

Des affirmations sont dictées et si les élèves sont entièrement d'accord avec celle-ci, ils entoureront le bonhomme qui sourit beaucoup, s'ils sont juste d'accord ils entoureront le deuxième et ainsi de suite.

→ Nous procédons ensuite au calcul des scores :

Il faut additionner le score aux questions 1, 2, 4, 6 et 7.

Pour les questions 3, 5, 8, 9 et 10, la notation est inversée, c'est-à-dire qu'il faut compter 4 si le chiffre 1 est entouré, 3 si c'est le 2 qui est entouré, 2 si c'est le 3 qui est entouré et 1 si c'est le 4 qui est entouré.

Il faut ensuite faire le total des points. On obtient alors un score entre 10 et 40.

L'interprétation des résultats est identique pour un homme ou une femme.

Si :

-score <25 : estime de soi très faible

-25 < score < 31 : estime de soi faible

-31 < score < 34 : estime de soi dans la moyenne

-34 < score < 39 : estime de soi forte

-score > 39 : estime de soi très forte

Sachant que par la suite nous comparons l'estime de soi des élèves ULIS avec celle de leur camarade de classe, avant et après la deuxième séance.

Sociogramme (annexe 2)

Même étude que celle de C.Lafont :

"Le sociogramme (Moreno, 1954) est un instrument de mesure permettant de mettre en évidence les réseaux d'affinités au sein du groupe : attirances et rejets. Il a été dressé à partir des réponses à trois questions auxquelles chacun des élèves a répondu individuellement et isolément. La première question concernait « l'attraction vacances », les deux questions suivantes portaient respectivement sur « l'attraction pour le travail » et le « rejet » ou refus de travailler ensemble en EPS. Les questions étaient formulées de la façon suivante :

La première était « quels sont les trois élèves avec lesquels tu aimerais partir en vacances ? », puis « quels sont les trois élèves avec lesquels tu aimerais pratiquer en EPS ? » et enfin « quels sont les trois élèves avec lesquels tu détesterais pratiquer l'EPS ? ». »

Les nombres de choix émis et reçus, qu'ils fassent état d'un lien positif d'attraction ou négatif de rejet, permettaient de mieux saisir le positionnement des élèves ULIS dans la classe suite à l'expérience en cycle de hand. Nous analysons donc les nombres de choix émis vers de la part des élèves ulis vers les membres de leur équipes, ainsi que le nombre de choix reçu par les élèves ulis de la part des membres de leur propre équipe. Ces résultats seront représentés sous la forme d'un graphique radar pour chaque élève ULIS. Dans ces graphiques il y aura les noms de l'élève ULIS en question et ceux qui ont parlé de lui ou dont il a parlé lui-même. Chaque nom sera relié par une flèche de la couleur correspondant à la question où le nom est apparu. Exemple : si Alexis a choisi Frédéric pour partir en vacances, une flèche de couleur bleu relie Alexis vers Frédéric. L'objectif est de faire la comparaison entre les deux séances.

Nous verrons ainsi si le fait de pratiquer des sports collectifs, et d'y apporter des déterminants situationnels de l'intégration sociale, a un impact sur le sociogramme.

4.3 Procédure

Mon expérimentation se déroule lors d'un cycle de handball avec les 4^{ème} D. c'est une classe de 27 élèves. C'est dans cette que sont inclus les quatre élèves d'ULIS : Chloé, Marine, Florian et Alexis.

Deux séances sont nécessaires.

Lors de la première, les deux questionnaires sont distribués. Le premier consiste à mesurer l'estime de soi des élèves de la classe. Le deuxième permet de mesurer leur sentiment d'intégration dans la classe. Les questionnaires sont distribués à l'ensemble de la classe afin de pouvoir faire une comparaison entre les élèves ULIS et les autres.

La semaine suivante j'ai mis en place une séance dans laquelle nous tentons de valoriser les élèves en inclusion, de faire apparaître un sentiment d'appartenance au groupe pour l'ensemble des élèves. Pour cela, je me suis appuyée sur les déterminants de l'estime de soi et de l'intégration abordés dans l'état de l'art notamment la théorie de Landecker, de Bouffart et de Pansu.

En outre, je leur ai demandé à tous de créer un nom d'équipe avec un « cri de guerre » qui va avec. Cela renvoie au propos de Landecker qui montrait que pour intégrer un groupe il faut avoir une concordance entre les individus. Nous nous appuyons ainsi sur la concordance culturelle et motivationnelle : les élèves auront tous un même but, celui de gagner. Nous nous appuyons également sur la concordance de communication puisque les élèves sont obligés d'interagir entre eux pour jouer.

De plus, nous avons demandé à ce que chaque élève ULIS soit capitaine de son équipe avec un autre élève. Cela renvoie à l'article Thérèse Bouffard, Pascal Pansu et Natacha Boissicat qui expliquent que le jugement positif sur une personne a un effet positif sur l'estime de soi. Ainsi, le fait d'attribuer ces élèves en tant que capitaine leur montre que nous avons confiance en eux et que nous les jugeons aptes à un tel rôle.

A la suite de la mise en situation concrétisée par des matchs de huit minutes avec une mi-temps au milieu, nous devons mettre en place un exercice de motricité pour vérifier les acquisitions au niveau moteur des élèves. Cela renvoyait à l'hypothèse d'André en 2005 sur le fait qu'augmenter l'estime de soi permet une meilleure acquisition et une meilleure restitution des connaissances. Cependant nous n'avons pas pu mettre en place cet exercice par manque de temps et par dissipation des élèves.

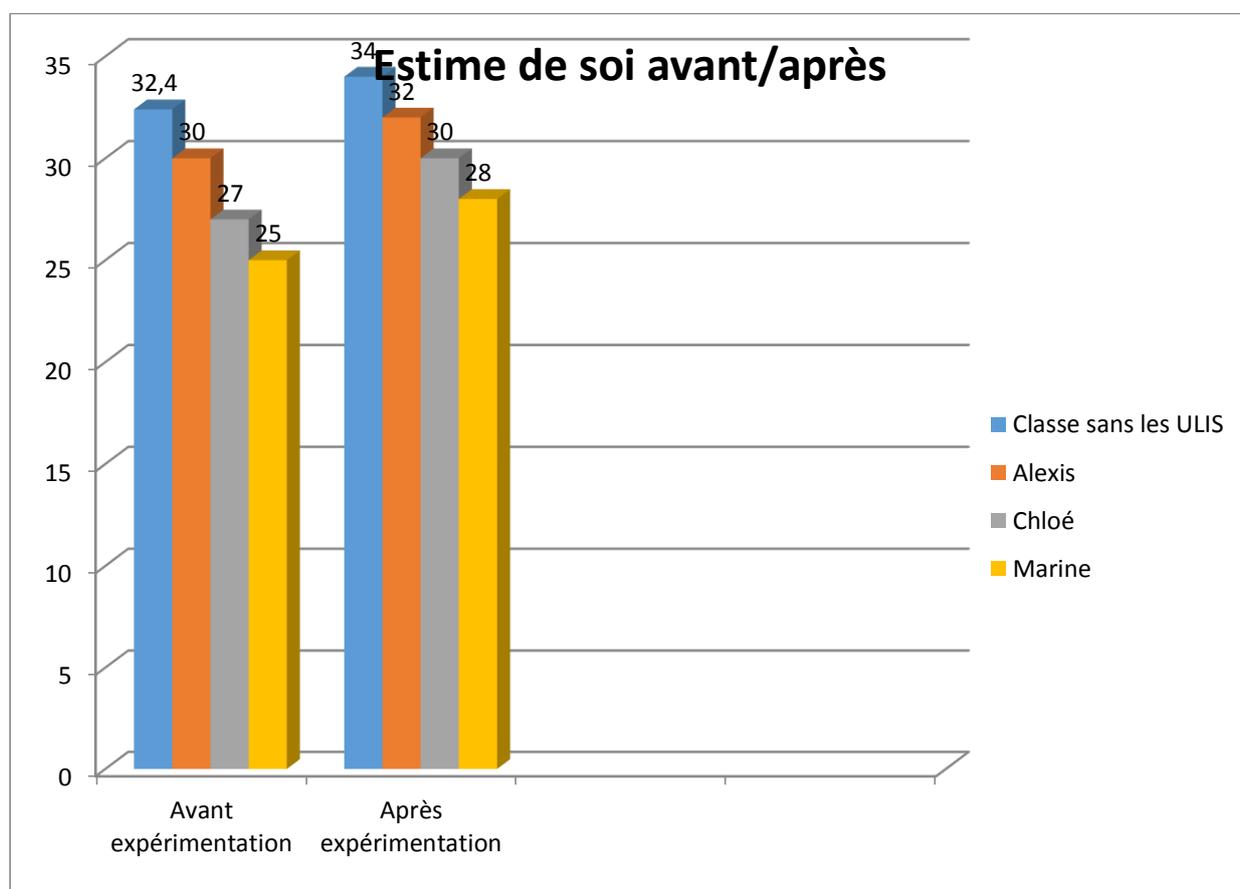
A la fin de la séance, je leur ai demandé de se regrouper par équipe et de trouver au moins trois points positifs sur leurs matchs.

5 Résultats

✚ Questionnaire estime de soi :

J'ai distribué le questionnaire de l'estime de soi en première et en deuxième séance, après expérimentation. J'ai fait une moyenne de l'estime de soi de l'ensemble des élèves de la classe (Sauf les élèves ULIS) et calculer l'estime de soi de chaque ULIS. Les résultats de chaque questionnaire des élèves ULIS sont placés en annexe. Nous pouvons comparer cette estime de soi, avant et après expérimentation à l'aide du graphique ci-dessous :

Figure 1 Résultats questionnaire estime de soi : comparaison avant/après et Elèves non ULIS/ Elèves ULIS



Nous remarquons qu'avant expérimentation les élèves de la classe en dehors des élèves en ULIS présentent une moyenne d'estime de soi de 32,4. Alexis présente une estime de soi de 30, celle de Chloé est de 27 et celle de Marine de 25. Si on prend l'échelle d'analyse de II y a donc un écart type de 2,82 entre ces quatre données.

Nous remarquons également que la différence entre Alexis et le reste de la classe est plus faible que celle entre Marine et Chloé, et le reste de la classe. Cela peut être dû au propos Chevallier, De Léonardis, & Courtinat-Camps (2014) concernant la différence du niveau d'estime de soi en fonction du genre : « L'effet de genre sur l'estime de soi sociale révèle que les garçons s'évaluent plus positivement dans ce domaine que les filles ».

Après expérimentation nous constatons que l'estime de soi des élèves Ulis a augmenté et ce d'autant plus pour Marine et Chloé. En effet, Marine passe à un score de 28 soit une augmentation de 12%. Chloé passe à un score de 30 soit une augmentation de 11%. Alexis passe à un score de 32 soit une augmentation de 7%.

L'expérimentation a donc été profitable à ces trois élèves pour l'estime de soi mais davantage encore pour Marine et Chloé.

Sociogramme :

A la suite du questionnaire de l'estime de soi, était donc distribué des questions permettant de mettre en œuvre le sociogramme. Les résultats sont retranscrits sous la forme d'un graphique radar. Chaque flèche est en lien avec l'élève ULIS dont fait l'objet le graphique et la couleur correspond à la réponse à l'une des questions. La direction de la flèche indique l'élève dont il a été question dans la réponse. Par exemple pour Alexis : il souhaiterait partir en vacances avec Antoine, Mathias et Frédéric tandis que Chloé, Antoine et Frédéric aimerait travailler avec lui. Nous commençons à chaque fois par le graphique « avant expérimentation » suivi par le graphique « après expérimentation » pour chaque élève.

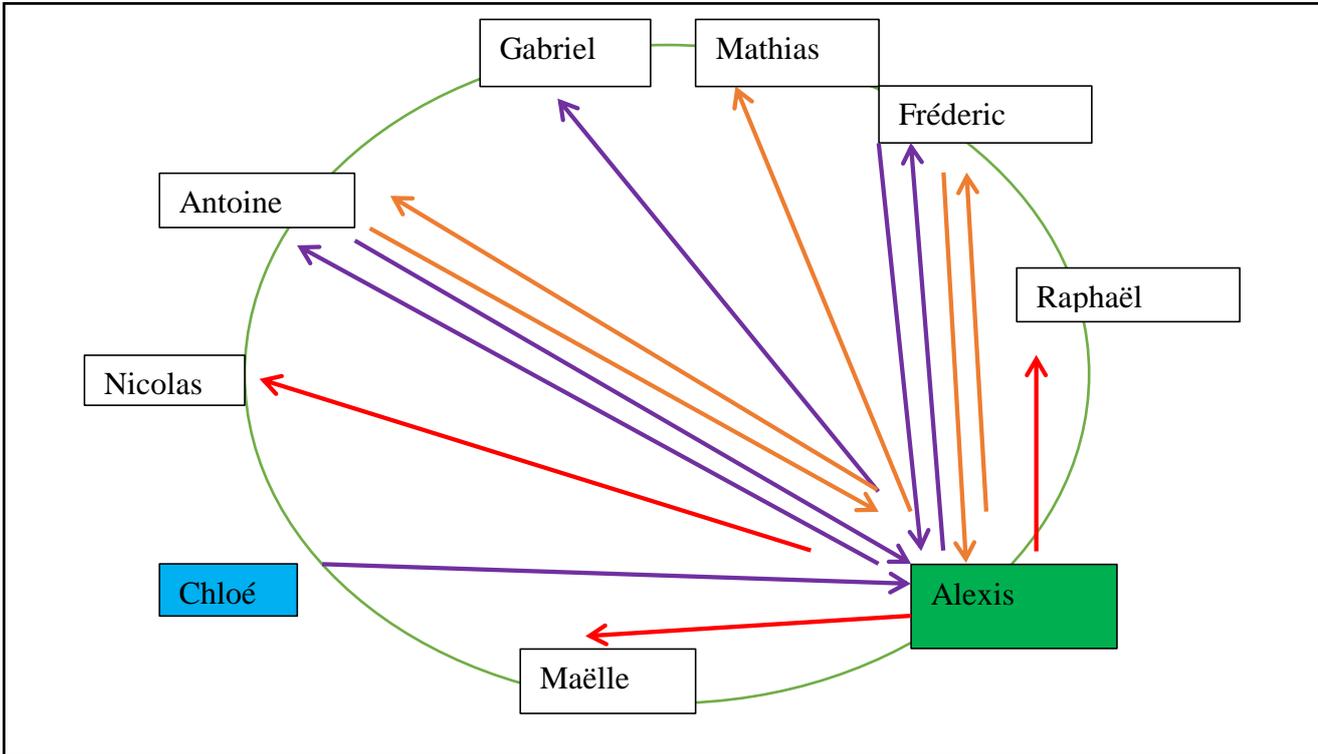
FIGURE 2 Graphiques radar avant et après expérimentation d'Alexis,

Légende :

Nom vert = Elève Ulis concerné. Nom bleu: Autre élève ULIS. Flèche rouge = ne veut pas travailler avec lui.

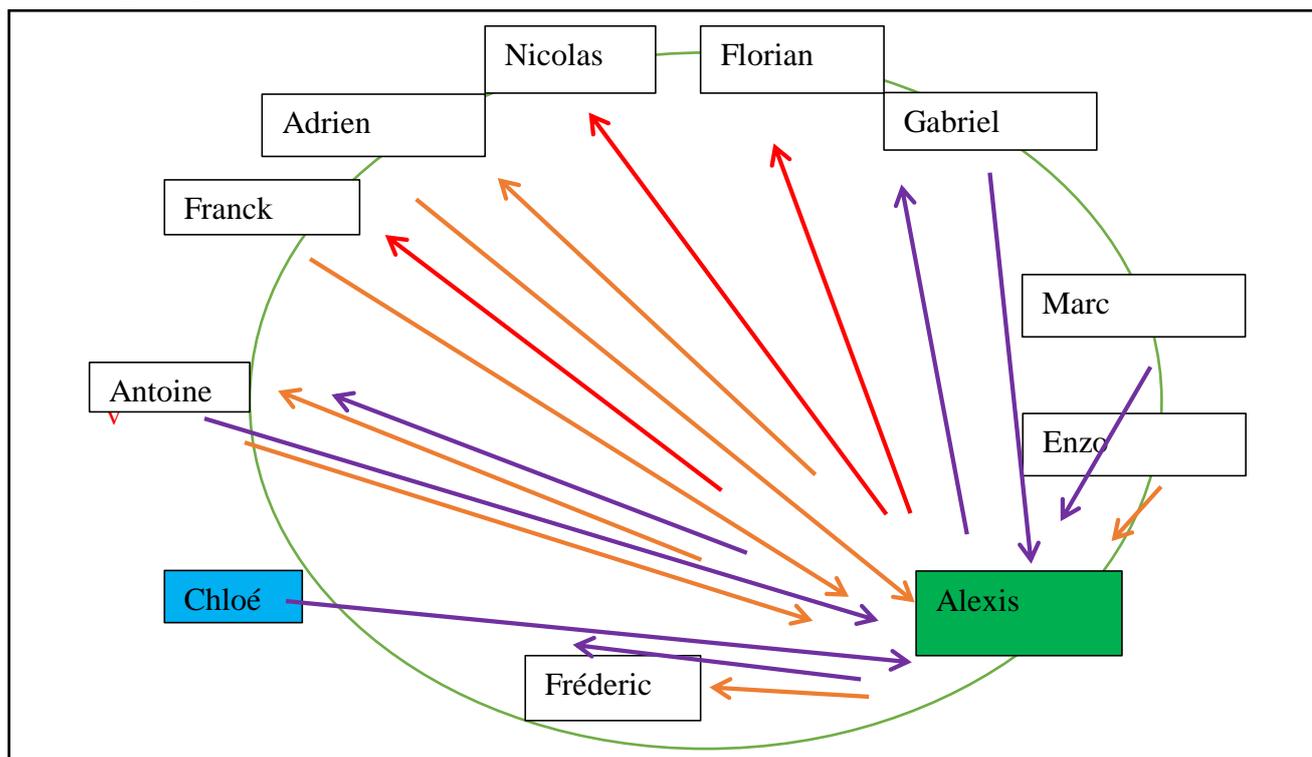
Flèche orange : veut partir en vacances avec. Flèche violette : veut travailler avec.

Avant expérimentation



Alexis ne reçoit aucun rejet de travail. Il reçoit en revanche trois attractions travail et deux attractions vacances. Sur les trois élèves pour lesquels il émet une attraction travail et vacances, deux d'entre eux sont ceux qui ont émis des attractions pour Alexis. Nous notons également que Chloé, une autre élève en ULIS émet une attraction travail pour Alexis.

Après expérimentation



Alexis a reçu 4 attractions travail et 4 attractions vacances. Il ne reçoit toujours aucun rejet. Sur les 4 attractions vacances qu'il reçoit, il y a 3 élèves pour qui il avait également émis une attraction vacances. Sur les 4 attractions travail, il y a 2 élèves pour qui il a également émis une attraction travail. Cela montre que d'autres élèves que ceux qu'Alexis a choisis, l'ont choisi en retour. Donc, d'une part plus d'élèves ont choisis Alexis et, d'autre part, des élèves pour qui Alexis n'avait pas émis d'attractions lui ont émis des attractions.

Nous constatons également que dans les élèves qui ont choisis Alexis pour partir en vacances ou travailler avec, 4 faisaient partis de son équipe.

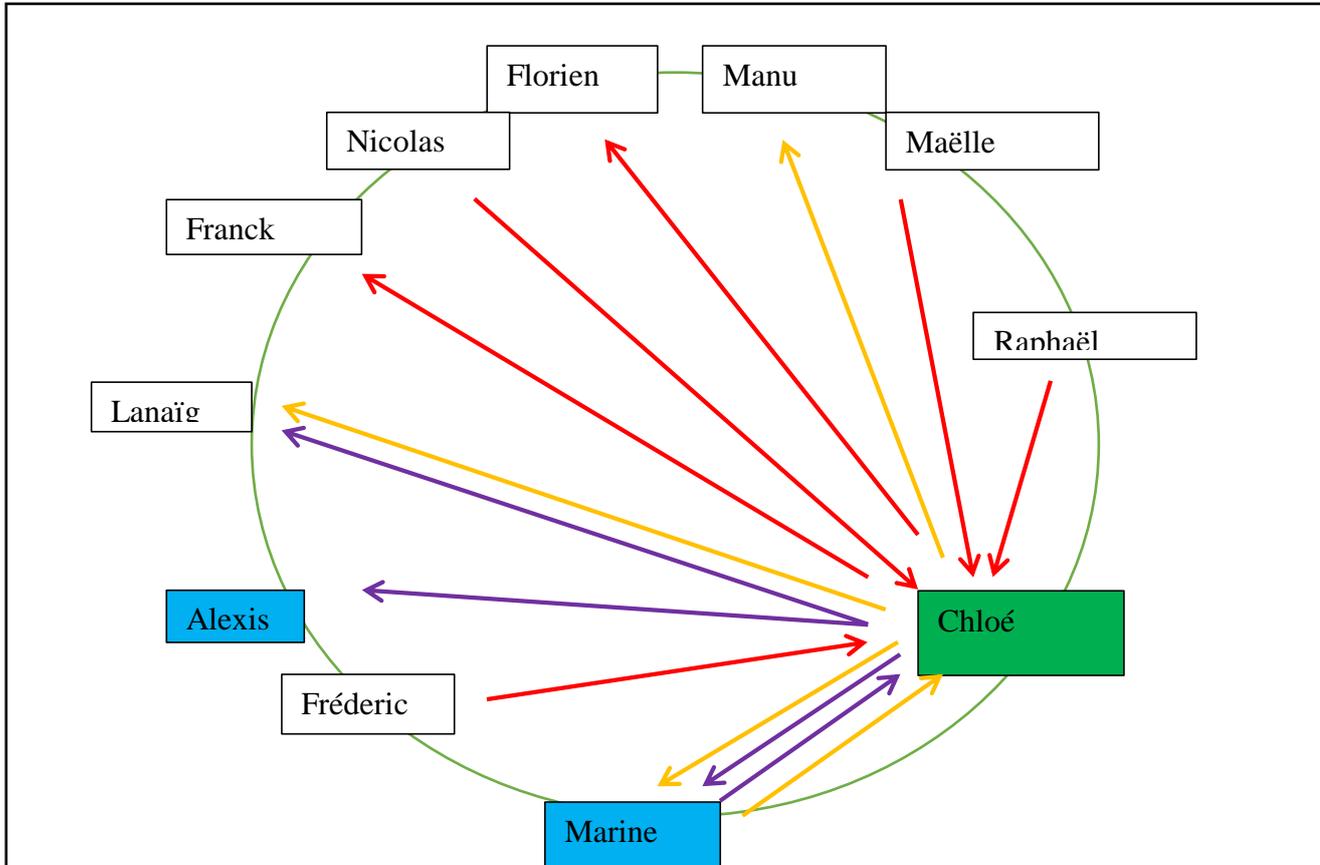
FIGURE 2 Graphiques radar avant et après expérimentation de Chloé

Légende :

Nom vert = Elève Ulis concerné. Nom bleu: Autre élève ULIS. Flèche rouge = ne veut pas travailler avec lui.

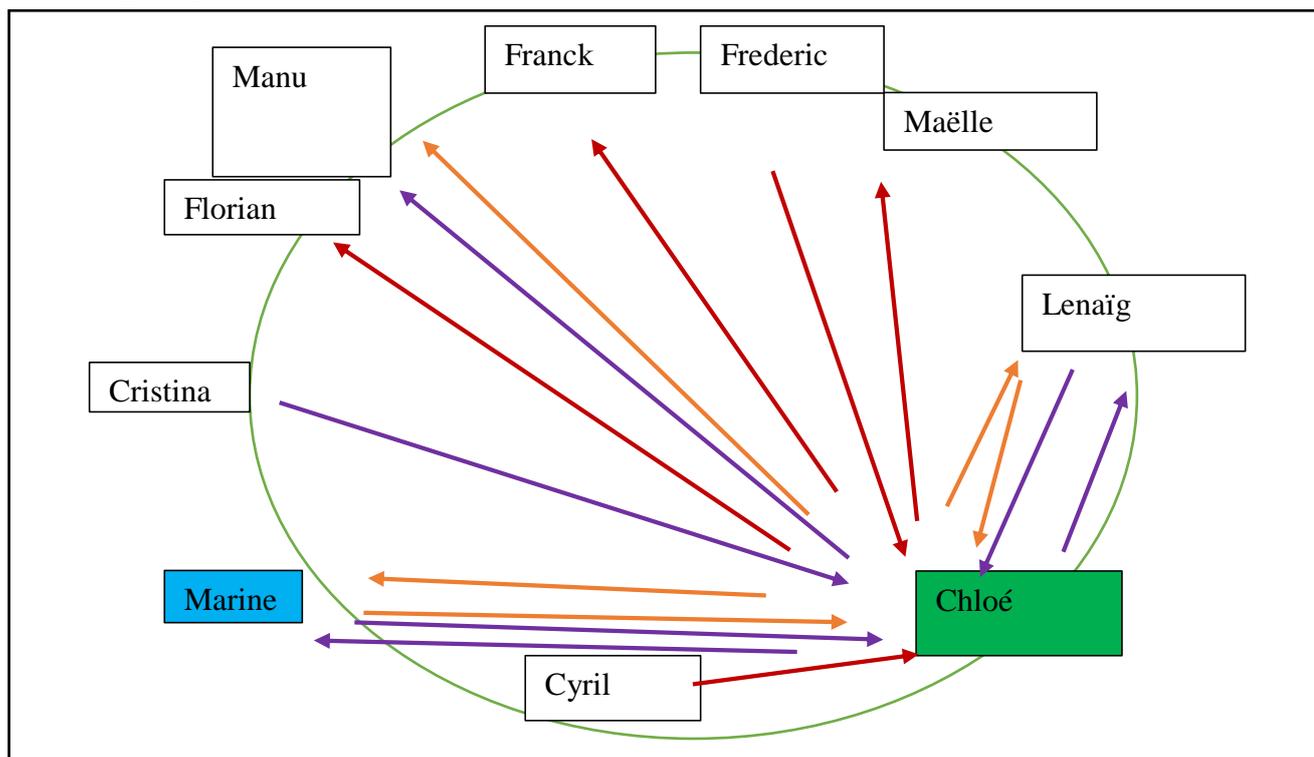
Flèche orange : veut partir en vacances avec. Flèche violette : veut travailler avec.

Avant expérimentation



Chloé reçoit quatre rejets travail, une attraction travail et une attraction vacances. L'élève qui a émis ces attractions est Marine, une autre élève en ULIS. Dans les trois élèves que Chloé a émis des attractions vacances et travail, il y a également Marine.

Après expérimentation



Chloé a reçu deux attractions vacances et trois attractions travail. Parmi les trois élèves qu'elle a choisis pour partir en vacances, deux l'ont choisi en retour. Parmi les trois élèves qu'elle a choisis pour travailler, deux l'ont également choisi en retour. Parmi les élèves qui ont émis des attractions vacances et travail pour Chloé, trois faisaient partie de son équipe.

Elle ne reçoit plus que deux rejets travail et il n'y en a qu'une qui l'avait également rejeté avant expérimentation.

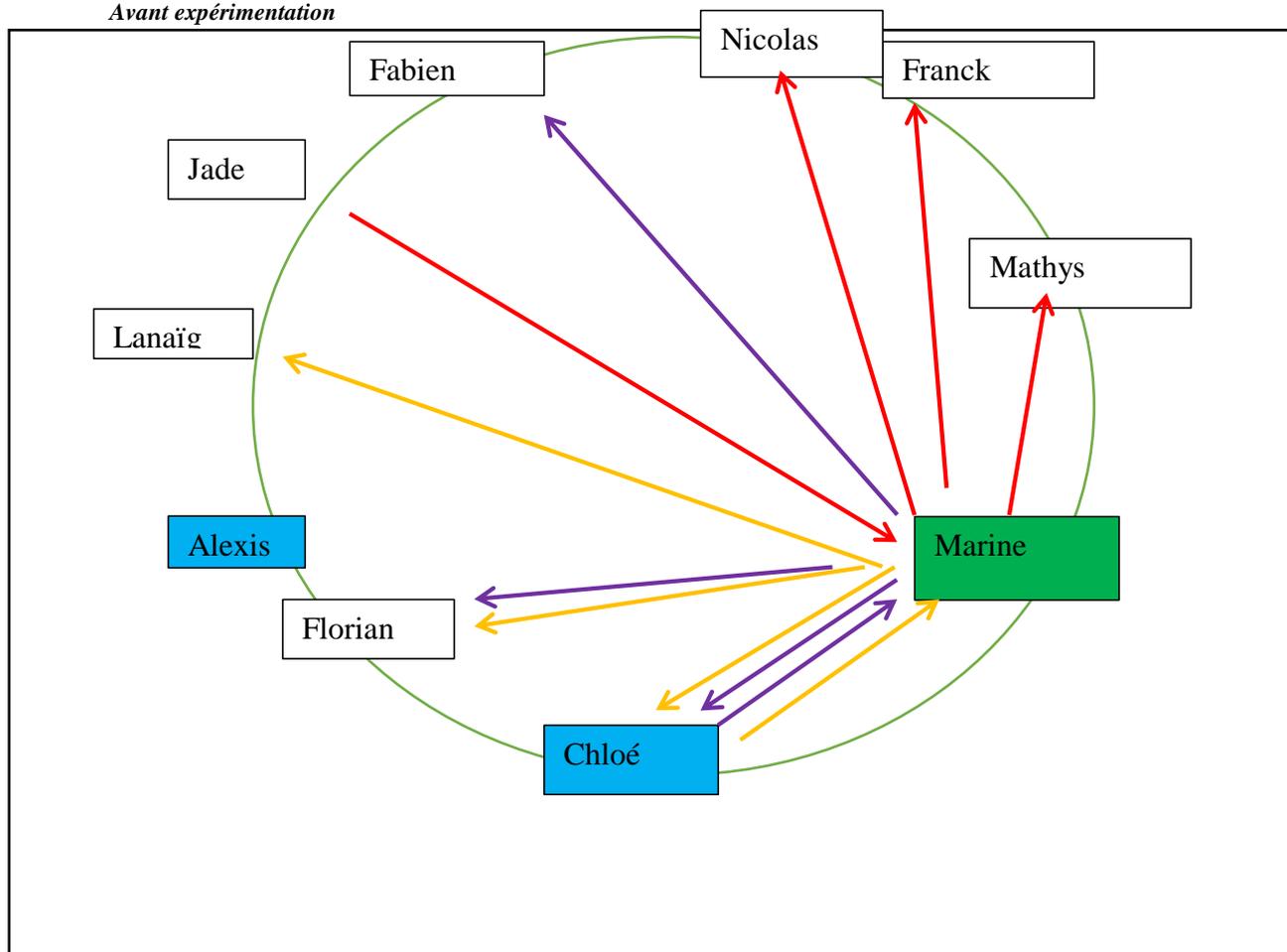
FIGURE 3 Graphiques radar avant et après expérimentation de Marine

Légende :

Nom vert = Elève Ulis concerné. Nom bleu: Autre élève ULIS. Flèche rouge = ne veut pas travailler avec lui.

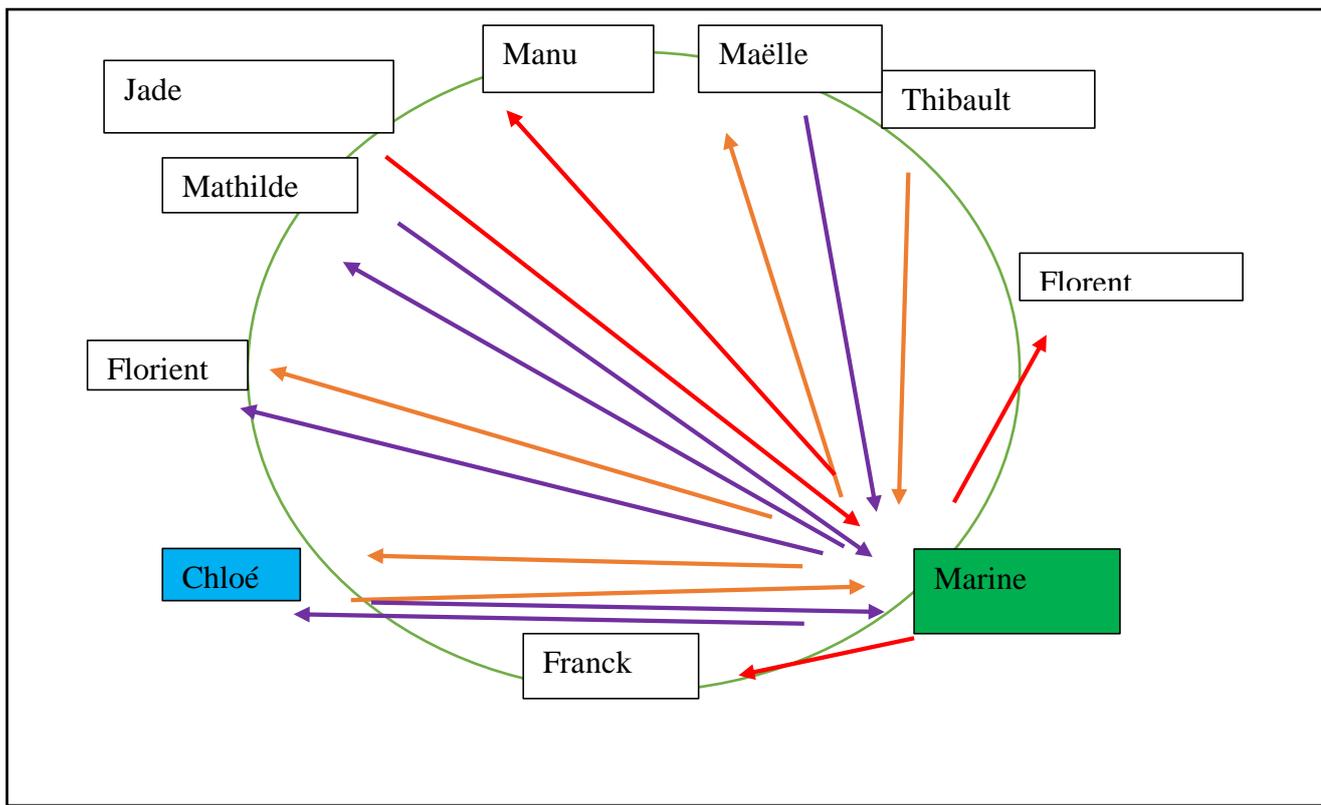
Flèche orange : veut partir en vacances avec. Flèche violette : veut travailler avec.

Avant expérimentation



Marine a reçu un rejet travail, une attraction vacances et une attraction travail. L'élève qui a émis l'attraction vacances et travail est Chloé. Aucun autre élève qu'a choisi Marine pour travailler ou partie en vacances ne l'a choisi en retour.

Après expérimentation



Marine a reçu trois attractions travail et deux attractions vacances. Parmi les élèves qui l'ont choisi pour travailler, elle en avait choisis également deux. Parmi ceux qui l'ont choisi pour partir en vacances, elle en avait choisi une, il s'agit de Chloé. Parmi ceux qui ont émis des attractions positives envers Marine, trois faisaient partis de son équipe et n'avaient pas émis d'attractions envers elle auparavant. Elle n'a plus reçu de rejet.

6 Discussion et conclusion

Re-contextualisation

Nous sommes partis d'un postulat après avoir étudié les théories de nombreux auteurs: les élèves porteurs de troubles cognitifs ont une estime de soi plus faible et ont plus de difficultés à s'intégrer dans un groupe que les autres élèves.

Cette étude a donc pour objectif d'apporter des solutions pour augmenter l'estime de soi et la capacité d'intégration dans un groupe des élèves scolarisés au titre des ULIS. Ces élèves sont regroupés avec les élèves de classe ordinaire dans plusieurs matières et en EPS notamment, cela s'appelle l'inclusion scolaire. Nous proposons donc aux élèves de cette classe (élèves en ULIS et élèves ordinaire) un cycle de handball où la notion d'équipe et d'entraide est très importante. Lors d'une seule séance, nous avons associé à notre enseignement, de manière superficielle, des déterminants de l'estime de soi et de l'intégration sociale : Nom d'équipe, rôle particulier, « cri de guerre ». Nous avons également valorisé les actions des élèves en dispositif ULIS en les faisant remarquer aux autres élèves et en les nommant capitaine d'équipe.

Nous avons voulu identifier l'évolution possible de l'estime de soi et de l'intégration après l'apport de ces déterminants. Pour cela nous avons donné des questionnaires à l'ensemble des élèves. Le premier permet d'analyser l'estime de soi, le second l'intégration dans le groupe.

Notre hypothèse est donc que, suite à cette séance, les deux paramètres évoqués devraient s'améliorer. Nous voulions également mesurer l'effet de ces paramètres sur la motricité des élèves dans l'activité handball et ainsi vérifier si les élèves ULIS se sont améliorés dans ce sport ou non. Pour cela il était prévu qu'un exercice de motricité suive les matchs. Cet exercice n'a malheureusement pas pu avoir lieu.

Validation de l'hypothèse et mise en lien avec les recherches antérieures

Nous avons vu que suite à notre expérimentation, l'estime de soi et la capacité d'intégration de Marine, Alexis et Chloé augmente pour chacun d'entre eux (bien que différemment en fonction des élèves). Nous pouvons donc dire que notre hypothèse sur l'introduction de déterminants (de l'estime de soi et de l'intégration sociale), dans une séance de handball pour augmenter ces paramètres, est validée.

Cependant, comme nous n'avons pas pu faire notre exercice de motricité après les matchs, nous n'avons donc pas pu vérifier si, augmenter ces paramètres, favorisait la motricité de nos élèves.

Nous allons à présent développer nos propos.

D'abord, au niveau de l'estime de soi, nous observons une augmentation supérieure chez les filles que chez Alexis. Cela peut s'expliquer avec la thèse de Bouffart, Pansu et Boissicat en 2013 qui montrent que les filles ont en général une estime de soi plus faible que les garçons. Ces propos sont donc bien en lien avec les résultats de notre expérimentation.

Ensuite, toujours en lien avec l'estime de soi, nous remarquons qu'il n'y a pas que celle des élèves ULIS qui augmente, mais également celle de l'ensemble de la classe puisque la moyenne passe de 32,4 à 34. Nous pensons que le fait d'avoir placé les élèves en réelle condition de match, en y instaurant un esprit d'équipe, a agi sur certains déterminants de l'estime de soi (compris dans l'état de l'art), comme l'intégration sociale et le sentiment de réussite. Nous pensons que ce dernier a augmenté car les élèves ont tous été en réussite à un moment donné (lors des gains de matchs) et se félicitaient les uns les autres lors d'actions réussies. De plus, à la fin de la séance, je leur ai demandé de se regrouper par équipe et de débriefer sur leurs matchs en trouvant au moins trois points positifs. Cela a également pu contribuer à l'augmentation de l'estime de soi.

Nous avons introduit dans la séance de handball des déterminants de l'estime de soi recensé chez plusieurs auteurs. D'abord nous avons tenté d'introduire un jugement positif de la part des autres élèves en plaçant nos trois élèves en tant que capitaine et en valorisant leurs actions. Ensuite, nous avons instauré un climat positif avec un groupe soudé pour que les élèves se sentent intégrés dans le groupe. Suite à l'introduction de ces déterminants, l'estime de soi de nos trois élèves a augmenté. Il y a donc une concordance entre les propos des auteurs et nos résultats. Cependant nous devons garder à l'esprit que cette augmentation peut aussi ne pas être complètement due à notre séance et que d'autres paramètres peuvent y avoir contribué (une bonne note dans la journée, une invitation à une fête...).

Ensuite, au niveau de l'intégration dans le groupe, nous remarquons que les élèves qui émettent des attractions pour les élèves ULIS sont, pour la plupart, différents après et avant expérimentation. En effet, chez nos trois élèves, le nombre d'attractions a augmenté et c'est essentiellement des élèves de leur équipe qui ont émis ces attractions (4 pour Alexis, 3 pour Marine et Chloé).

Cela est donc en lien avec la thèse de Yoann Bauce dans « naissance d'une équipe », qui explique que le fait de confronter des jeunes à un sport collectif leur permet de créer des liens entre eux, d'être plus solidaire, de se souder les uns aux autres. Cela peut donc éclaircir la question de pourquoi les élèves d'une même équipe émettent des attractions entre eux.

Aussi, toujours au niveau de l'intégration, le fait que les élèves en ULIS reçoivent plus d'attraction qu'avant l'expérimentation peut s'expliquer aussi, comme pour l'augmentation de l'estime de soi, par l'instauration d'un esprit d'équipe. En effet, nous avons bien insisté au début de la séance sur le fait que les élèves allaient travailler en équipe sur toute la séance, qu'il s'agissait d'installer une réelle cohésion de groupe. Nous avons également rajouté qu'une équipe se soutient dans les bons moments mais mêmes dans les moins bons. Nous avons d'ailleurs ouvert un petit débat sur ce qu'était la cohésion. De plus, le fait de les avoir désignés comme chef d'équipe Alexis, Marine et Chloé ont reçu une importance aux yeux des autres élèves. En effet, les autres élèves leur posaient des questions, ils leur demandaient quels exercices effectuer à l'échauffement, quelle stratégie employer lors des matchs. Cela renvoie à l'article Thérèse Bouffard, Pascal Pansu et Natacha Boissicat qui expliquent que le jugement positif sur une personne a un effet positif sur l'estime de soi et donc sur l'intégration sociale. Aussi, rappelons-nous que un des critères pour définir le groupe était la recherche d'un but commun (P.Gosling, 1997), ici il s'agit du gain du match.

Enfin, notre expérimentation montre parfaitement le lien entre les deux paramètres étudiés : l'estime de soi et l'intégration dans le groupe. En effet, nous y avons associé les deux dans une même expérimentation. Nous avons donc montré que le fait de favoriser une intégration dans un groupe (ici les trois élèves en dispositif ULIS) permet d'augmenter l'estime de soi.

De plus, sans l'avoir mesuré, mais en se fiant à notre ressenti, nous avons eu l'impression d'une meilleure ambiance de classe et d'un réel engouement de la part des élèves. Le fait de demander à ce qu'ils fassent un cri de guerre leur a plu et ils le faisaient avant chaque match et à la fin, même s'il y avait eu une défaite.

Un des objectifs du métier d'enseignant d'EPS est d'améliorer la motricité des élèves. C'est pourquoi nous avons également prévu d'étudier l'impact de l'augmentation de l'estime de soi et de l'intégration dans le groupe sur la motricité des élèves. Malheureusement, comme indiqué plus haut, nous n'avons pas eu le temps de le mettre en place par manque de temps à cause d'un recadrage d'élèves perturbateurs. Néanmoins, nous avons pu juger « à l'œil » le

niveau des élèves sur le second match. Nous avons constaté que les élèves en section ULIS, notamment les deux filles, demandaient plus la balle et ce à bon escient. C'est-à-dire qu'elles ne se contentaient plus de suivre le groupe et de ne pas se manifester, elles se plaçaient d'avantage à des endroits stratégiques et elles étaient beaucoup plus efficaces pour leur équipe. Nous parlons essentiellement de Marine et Chloé car Alexis pratique déjà du rugby (qui est également un sport collectif) et nous n'avons pas pu observer de différence de motricité chez cet élève.

Limites et perspectives

Après avoir été au bout de notre expérimentation, il convient de lui accorder des limites et des perspectives afin de l'améliorer.

Une des limites que nous avons distinguées se situe au niveau des résultats. Ceux-ci révèlent une augmentation de l'estime de soi et de l'intégration dans le groupe après introduction de plusieurs déterminants de ces paramètres. Cependant nous ne pouvons être sûr que cette augmentation est entièrement due à notre séance. Il se peut que d'autres paramètres aient pu y contribué et, dans ce cas, notre hypothèse ne serait pas entièrement validée. Cependant, les questionnaires ont ayant été distribué immédiatement après la séance, il y a de grandes chances pour que soit notre séance qui est permise l'augmentation de l'estime de soi et de l'intégration dans le groupe.

Une autre limite engendre une interprétation prudente des résultats. En effet, l'expérimentation n'est menée qu'auprès de trois élèves. Cela est peu pour tirer des conclusions générales. Il faudrait reproduire la même expérimentation mais à l'échelle du collège en entier avec toutes les classes accueillant des élèves en dispositif ULIS. De plus, comme nous l'avons soulevé plusieurs fois, ces trois élèves sont également différents entre eux, ils ne présentent pas tous les mêmes troubles et n'ont pas le même état d'esprit. C'est pourquoi nous devons redoubler de prudence sur l'interprétation.

Une limite réside encore dans le fait que l'intégration dans le groupe est améliorée avec les élèves de l'équipe et non au niveau de la classe. En effet, les déterminants apportés ne concernent que l'équipe en elle-même et non la classe. Il serait donc intéressant de reprendre la même expérimentation mais sur plusieurs séances et en mélangeant les équipes.

Aussi, au niveau des questionnaires, si l'expérimentation était à refaire, nous reformulerions d'entrer les questions du questionnaire de l'estime de soi. En effet, les élèves en dispositif ULIS ont eu des difficultés à les comprendre et il fallait réexpliquer chaque question avec des mots simples. Cela a été source d'une perte de temps.

Une autre limite est dans la constitution des équipes. Cela a également été source d'une perte de temps car il y avait toujours des absents et il fallait gérer les mécontentements des élèves. Comme c'est une classe difficile, nous sommes constamment dans le débat et dans la discussion. Il aurait donc été plus judicieux d'effectuer un autre cycle de sports collectifs auparavant pour pouvoir ainsi être capable de s'adapter rapidement puisqu'on aurait déjà connu le niveau des élèves.

Nous pensons également qu'il aurait été intéressant d'effectuer cette expérimentation en début d'année lorsque les élèves ne se connaissent encore pas trop. Cela aurait pu peut être améliorer le quotidien des élèves en dispositif ULIS sur le reste de l'année. Dans le même sens, nous aurions pu l'effectuer à chaque nouveau cycle, afin d'identifier quelle activité physique et sportive est la plus à même à valider nos hypothèse.

Bien qu'on aperçoive des résultats sur deux séances, une des perspective pour une prochaine expérimentation serait de la réaliser sur tout un cycle afin qu'elle soit réellement efficace. Nous aurions ainsi proposé les questionnaires lors de la première séance, mis en œuvre tous les déterminants de l'estime de soi et de l'intégration durant tout le cycle, puis redonner les questionnaires lors de la dernière séance.

Une autre perspective serait de faire prendre part les autres collègues qui travaillent en îlot (placer les tables de la classe dans une certaine configuration afin que les élèves puissent travailler ensemble sur un même travail). En effet, cela aurait peut-être encore davantage amélioré l'estime de soi et l'intégration des élèves porteurs de troubles cognitifs. La limite de cette perspective est qu'il n'y a pas tous les bienfaits évoqués des sports collectifs.

Enfin, une dernière idée serait d'inscrire les élèves de la classe à une compétition UNSS (Unions nationale du sport scolaire) pour davantage encre le lien entre eux.

Impact sur notre activité professionnelle

Nous pensons également que les résultats obtenus lors de cette étude vont avoir pour effet d'impacter notre pratique professionnelle.

Cette étude nous a fait prendre conscience que des solutions simples existent pour faciliter le bien être des élèves porteurs de troubles cognitifs. En effet, bien que tous les enseignants ayant dans leur classe ces élèves n'ont pas suivis de formation spécifique, nous pouvons tous adopter de bonnes habitudes et ainsi aider les élèves de section ULiS dans leur inclusion.

De plus, cette étude nous a permis de davantage connaître les élèves de la section ULIS et ainsi constater leur force et leur faiblesse. A la suite de l'expérimentation, je les ai senti plus épanoui et confiant, ce qui prouve qu'ils sont capables de « sortir de leur bulle ». Bien sûr, nous parlons des trois élèves de manière générale mais il ne faut pas oublier qu'ils sont également tous les trois différents entre eux.

Enfin, cette expérience valide l'importance pour les enseignants de connaître le tissu relationnel de la classe et prouve qu'ils peuvent le faire évoluer positivement. Ce collègue accueille des élèves relativement « faciles » de milieu rural, il serait intéressant de reproduire cette expérience dans un établissement jugé difficile où le lien social est parfois complexe à construire.

Bibliography

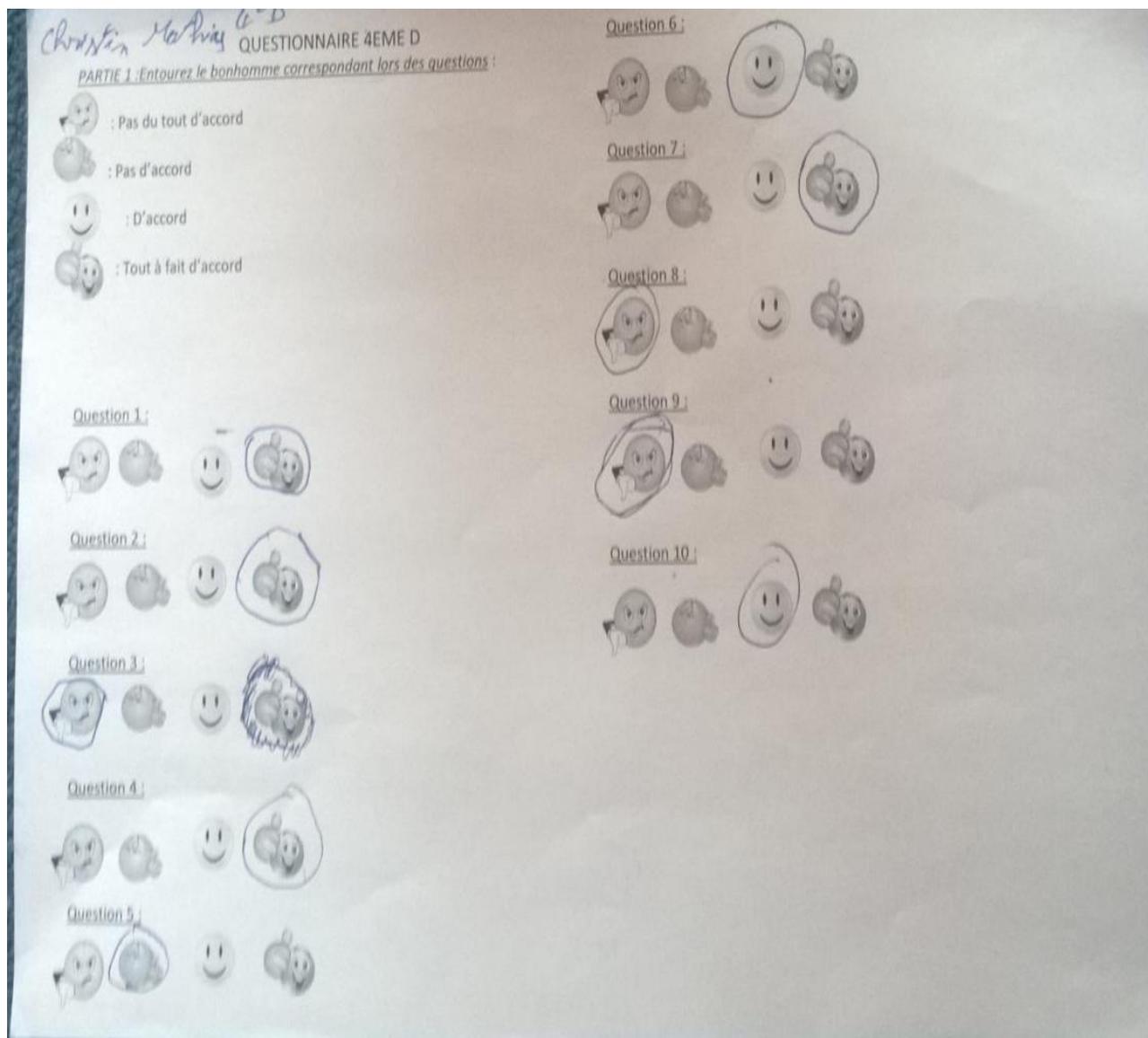
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bauce, Y. (2015, Mars). Naissance d'une équipe. *EMPAN*, pp. 91-97.
- BOUFFARD T., V. C. (2006, mai). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *revue française de pédagogie*, pp. 9-20.
- Bouffart, T., Pansu, P., & Boissicat, N. (2013, mars). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève. *Revue Française de Pédagogie*, pp. 177-140.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte : Séparation, colère et angoisse*. Paris: Presse universitaire de France.
- Chevallier, E., De Léonardis, M., & Courtinat-Camps, A. (2014, mai). Développement de l'estime de soi et scolarisation en. *Actualités de la Psychologie du Développement et de l'éducation*, pp. 340-347.
- Conley, T.-D., Ghavami, N., VonOhlen, J., & Foulkes, P. (2007, avril). General and Domain-Specific Self-Esteem Among Regular Education and Special Education Students. *Journal of Applied Social Psychology*, pp. 775-789.
- Coopersmith. (1984). *Manuel d'inventaire d'estime de soi*. PARIS: Les éditions du centre de psychologie appliquée. .
- Dizier, F. S. (2015, janvier). Adolescence et groupe. Nouer des liens pour s'identifier. *EMPAN*, pp. 35-37.
- E.Durekheim. (1967). *De la division du travail social*. Paris: Presse universitaire de France.
- Gbati, K. (1988). *Statut scolaire, estime de soi et représentation de l'avenir*. Lille: Touzard.
- Gennep, A. V. (1909). *LES RITES de passage*. Paris: Picard.
- Graneau, J. (2008). *La confiance en soi*. Paris: Alexandre Stanké.
- Guédeney, N. (2011, Février). Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement. *Devenir*, pp. 129-144.

- Gunnar MR, B. L. (1996, AVRIL). Stress reactivity and attachment security. *pUBmED*, pp. 191-204.
- Jendoubi, V. (2002). *ESTIME DE SOI ET EDUCATION SCOLAIRE*. Genève: Jagasia.
- larousse, C. (2013). *Dictionnaire larousse*. Paris : édition Larousse.
- Oberlé, D., & Aebischer, V. (2012). *Le groupe en psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- P.Gosling. (1997). *L'individu et le groupe*. Paris: Bréal.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C., & Plancherel, B. (1988, septembre). Image de soi et echec scolaire. *bulletin de psychologie*, pp. 333-345.
- Poussin, M., & Sordes-Ader, M. (2005, février). L'estime de soi chez les adolescents atteint de surdité. *Psychologie et éducation*, pp. 37-51.
- Rhein, C. (2002). INTÉGRATION SOCIALE, INTÉGRATION SPATIALE. *L'espace géographique*, 197-207.
- Rheins, C. (2002, mars). Intégration sociale, intégration spatiale. *L'espace géographique*, pp. 193-207.
- Rivard, M., & Forget, J. (2006, mars). du développement en lien avec le degré d'intégration sociale en milieu scolaire ordinaire. *Pratiques Psychologiques*, pp. 271-295.
- Rivière, C., & Laffont, L. (2014, JUIN). Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS. *Carrefour de l'éducation*, pp. 175-190.
- Sauret, M.-J. (2009). Adolescence et lien social : le moment adolescent. Dans M.-J. Sauret, *Adolescence* (p. 148). Toulouse: GREUPP.
- Suess GJ, G. K. (1992, Janvier). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual. *International Journal of Behavioral Development*, pp. 43-65.
- W, L. (1965). Types of integration and their measure . *American Journal of sociology*, vol 56, 332-340.

7 Annexes

Annexe 1 : questionnaire simplifié estime de soi

Questions posées à l'oral :



- 1- Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre
- 2- Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités
- 3- Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté
- 4- Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens
- 5- Je sens peu de raison d'être fier de moi
- 6- J'ai une attitude positive vis-à-vis de moi-même
- 7- Dans l'ensemble je suis satisfait de moi
- 8- J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même
- 9- Parfois je me sens vraiment inutile
- 10- Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien

Annexe 2 : Questions pour le sociogramme

PARTIE 2 : Entourez les prénoms correspondant à votre réponse

Question 1 : Quels sont les trois élèves avec lesquels tu aimerais partir en vacances ?

Baudin Florian	Doussot Thibault	Mathieu Fanny
Chiodini Raphaël	Fantone Enzo	Miletto Franck
Christin Mathias	Ferrand Chloé	Ouriet Mathys
Colucci Nicolas	Fournier Marc	Perret Frederic
Costa Cristina	Glesaz-Nicoud Gabriel	Perrier Maëlle
Costablos Claire	Glesaz-Nicoud Adrien	Shiferdecker Alexis
Cuenot Antoine	Le Noan Lenaïg	Viguiet Jade Charlotte
Decourt Fabien	Mallinjou Barbin Cyril	Vioux Mathilde
Praire Florian	Masmonteil Marine	Maruake Manuwea

Question 2 : Quels sont les trois élèves avec lesquels tu aimerais pratiquer en EPS ?

Baudin Florian	Doussot Thibault	Mathieu Fanny
Chiodini Raphaël	Fantone Enzo	Miletto Franck
Christin Mathias	Ferrand Chloé	Ouriet Mathys
Colucci Nicolas	Fournier Marc	Perret Frederic
Costa Cristina	Glesaz-Nicoud Gabriel	Perrier Maëlle
Costablos Claire	Glesaz-Nicoud Adrien	Shiferdecker Alexis
Cuenot Antoine	Le Noan Lenaïg	Viguiet Jade Charlotte
Decourt Fabien	Mallinjou Barbin Cyril	Vioux Mathilde
Praire Florian	Masmonteil Marine	Maruake Manuwea

Question 3 : Quels sont les trois élèves avec lesquels tu détesterais pratiquer l'EPS ?

Baudin Florian	Doussot Thibault	Mathieu Fanny
Chiodini Raphaël	Fantone Enzo	Miletto Franck
Christin Mathias	Ferrand Chloé	Ouriet Mathys
Colucci Nicolas	Fournier Marc	Perret Frederic
Costa Cristina	Glesaz-Nicoud Gabriel	Perrier Maëlle
Costablos Claire	Glesaz-Nicoud Adrien	Shiferdecker Alexis
Cuenot Antoine	Le Noan Lenaïg	Viguiet Jade Charlotte
Decourt Fabien	Mallinjou Barbin Cyril	Vioux Mathilde
Praire Florian	Masmonteil Marine	Maruake Manuwea

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Mention Second degré

Parcours : EPS

Titre du mémoire : Favoriser l'intégration dans le groupe et l'estime de soi des élèves scolarisés en ULIS en EPS

Auteur : MANUEL Pauline

Résumé : Ce mémoire évoque la problématique de l'inclusion des élèves du dispositif ULIS en classe ordinaire d'EPS. Les élèves du dispositif ULIS présentent un handicap cognitif, différent selon les élèves. L'accent est porté sur le bien être de ces élèves lorsqu'ils sont en inclusion et plus particulièrement sur leur estime de soi ainsi que leur capacité à s'intégrer dans un groupe. Nous nous interrogeons sur les moyens disponibles en EPS et notamment en sport collectif (handball) pour augmenter ces deux paramètres que sont l'estime de soi et la confiance en soi. L'investigation se porte sur l'analyse de ces deux paramètres de manière générale d'une part, puis en lien avec les enfants porteurs de troubles cognitifs. Nous étudions également l'intégration et l'estime de soi au travers des sports collectifs. Ainsi, grâce aux apports de ces études, nous montrons comment inclure les différents déterminants de ces paramètres dans une leçon d'EPS. Par la suite grâce, à des questionnaires, nous mesurons l'apport de ces déterminants sur l'estime de soi et l'intégration des élèves en dispositif ULIS. L'objectif est ainsi d'enrichir la démarche pédagogique des enseignants en charge de ces classes qui n'ont bien souvent pas eu de formation spécifique.

Mots clés : Processus d'intégration, estime de soi, groupe, ULIS, Déterminants,

Summary : This essay deals with the inclusion of students from the ULIS structure into ordinary PE classes. Such ULIS students suffer from different cognitive handicaps. The focus is made on the well-being of those students when they are included and more particularly on their self-respect, as well as their ability to integrate a group. We'll wonder about the resources available in PE and more particularly in team sports (handball) to increase these two factors that are self respect and integration in the group. The investigation relies on the analysis of these 2 factors globally on the one hand, then as related to the children suffering from cognitive troubles. We'll also focus on integration and self respect through team sports. Thus, thanks to these studies, we'll show how to include the different aspects of these factors in a PE lesson. Afterwards, thanks to inquiries, we'll assess the role played by these factors on self-respect and the integration of the students in the ULIS structure. The purpose is to enrich the educational approach of the teachers in charge of these classes : most often, they were never given any specific formation/training.

Key words : integration process, inself-esteem, group, ULIS, déterminant

