



HAL
open science

Comparaison des conceptions de deux enseignantes, novice et expérimentée, relatives à l'inclusion scolaire d'élèves de classe ULIS

Audrey Thual, Camille Batard

► To cite this version:

Audrey Thual, Camille Batard. Comparaison des conceptions de deux enseignantes, novice et expérimentée, relatives à l'inclusion scolaire d'élèves de classe ULIS. Education. 2020. dumas-02987772

HAL Id: dumas-02987772

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02987772>

Submitted on 4 Nov 2020

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

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



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Comparaison des conceptions de deux enseignantes, novice et expérimentée, relatives à l'inclusion scolaire d'élèves de classe ULIS

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Audrey Thual et Camille Batard

le 06 Octobre 2020

en présence de la commission de soutenance composée de :

Mr Jacques Saury, directeur de mémoire

Mme Agathe Evin, présidente du jury

Remerciements

A Monsieur Jacques Saury directeur de ce mémoire. Il nous a offert une grande disponibilité et nous a guidé durant notre travail en nous donnant de précieux conseils et des solutions pour avancer,

Aux autorités du Collège Olympe de Gouges qui nous ont accueillies au sein de leurs locaux,

Aux enseignantes d'EPS pour le temps qu'elles nous ont consacré et pour avoir répondu à nos questions,

A l'enseignante ULIS qui nous a ouvert les portes de sa classe et nous a donné des informations pertinentes,

Aux élèves de la classe d'Élodie qui nous ont gentiment accueillies lors des phases d'observation,

Au personnel enseignant et administratif de l'UFR-STAPS de Nantes pour leur accueil chaleureux,

A Madame Agathe Evin pour avoir accepté de présider le jury de notre soutenance.

SOMMAIRE

Remerciements.....	2
Introduction générale.....	4
1. Revue de littérature.....	5
1.1. La notion de handicap.....	5
1.1.1. L'origine du terme.....	5
1.1.2. Quelle définition du handicap ?.....	6
1.2. L'inclusion scolaire.....	7
1.3. Intégration versus inclusion.....	8
1.4. Rôle de l'enseignant.....	9
1.5. Dispositif ULIS.....	10
1.6. Questions de recherche.....	12
2. Cadre théorique.....	13
3. Méthode.....	14
3.1. Situations et participants.....	14
3.2. Dispositifs d'observation et d'enregistrement.....	16
3.3. Analyse.....	17
4. Résultats.....	18
4.1. Résultats sur le pôle didactique : APSA et évaluation.....	19
4.2. Résultats sur le pôle pédagogique : la manière dont sont données les consignes et les régulations.....	20
4.3. Résultats sur le pôle de l'expérience : préoccupations liées aux élèves ULIS et perception de l'inclusion.....	21
5. Discussion.....	23
5.1. Les modes d'inclusion privilégiés par l'enseignante expérimentée et l'enseignante stagiaire sont différents : que mettent-elles en place prioritairement ?.....	23
5.2. Impact de l'expérience des enseignantes sur les différences de choix en terme d'inclusion.....	25
6. Conclusion.....	27
7. Bibliographie.....	28
8. Annexes.....	31
9. Page de couverture.....	82

Introduction

Depuis la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, les enseignants sont amenés à accueillir des élèves aux profils variés. Cette loi stipule que « Les enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant sont scolarisés (...) si nécessaire au sein de dispositifs adaptés, lorsque ce mode de scolarisation répond aux besoins des élèves » (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 art. 21 I, II - Code de l'Éducation - Art. L351-1). La scolarisation des élèves en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire étant alors reconnue comme un principe de droit, l'éducation nationale a mis en place des dispositifs pour scolariser les élèves en situation de handicap.

Ainsi, par la circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010 "Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré", Les « Unités localisées pour l'inclusion scolaire » (ULIS) ont été créées afin d'accueillir les élèves déficients du second degré. Ce dispositif se substitue aux UPI (Unités Pédagogiques d'Intégration), développés par la circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995 et réservés aux élèves présentant un handicap mental qui n'ont pas la possibilité de suivre le rythme scolaire des élèves de la même classe d'âge. Le profil de la population concernée par ces Unités s'est par la suite élargie avec la circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001 "Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI)", en s'adressant également aux « élèves porteurs de déficiences sensorielles ou motrices, qui ne peuvent être scolarisés individuellement, à temps complet, dans des classes ordinaires ».

La circulaire de 2010 qui abroge celle du 21 février 2001 et donne une nouvelle appellation à ces Unités (ULIS), accorde désormais une place toute particulière à l'orientation de ces élèves en situation de handicap. Elle propose ainsi une classification des différents troubles afin de répondre au mieux à leurs besoins et proposer à chacun un projet personnel adapté. 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 » (Eduscol).

Le changement de terminologie des UPI aux ULIS n'est pas anodin car il montre une volonté du gouvernement de faire de la scolarisation des élèves en situation de handicap une priorité. Le terme d'intégration est alors délaissé au profit de la notion d'inclusion, qui n'implique pas uniquement la présence physique de l'élève dans la classe mais aussi « de faire

partager la même culture et de donner [aux enfants] la possibilité de développer leur personnalité en relation avec les autres » (Zaffran, 2007, p.162).

A travers la notion d'« École inclusive » que le ministre de l'éducation nationale Jean-Michel Blanquer priorise (2019), il s'agit de permettre à tous les élèves, quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers, d'accéder à une « culture commune », encadrée par le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Bulletin officiel du 26 novembre 2015).

Mais au-delà de ces déclarations d'intentions, qu'en est-il de la réalité du terrain ? Ces Unités localisées pour l'inclusion scolaire permettent-elles une « école pleinement inclusive » (Blanquer, 2019) ou rencontrent-elles encore des obstacles qui ne permettent pas d'atteindre cette finalité ?

Cette étude tend à comparer les conceptions de deux enseignantes d'éducation physique, l'une étant novice et l'autre expérimentée, dans l'inclusion scolaire des élèves ULIS en classe ordinaire. Il s'agit ici d'analyser la corrélation entre l'expérience de l'enseignante et les modes d'inclusion privilégiés, à travers les choix de l'enseignant sur le pôle didactique, le pôle pédagogique, et au niveau de l'expérience de l'enseignant en termes de préoccupations et de perception de l'inclusion.

1. Revue de littérature

1. 1 La notion de handicap

1.1.1. L'origine du terme

Le mot « handicap » provient du terme anglais « hand in cap » (Reverdy, 2019) qui signifie « la main dans le chapeau ». Cette expression fait référence à un jeu d'échanges d'objets personnels à l'aveugle qui se pratiquait au XVIème siècle en Grande-Bretagne et qui était contrôlé par un arbitre afin d'assurer l'égalité des chances entre les joueurs. Le handicap traduisait ainsi la situation défavorable de celui qui avait tiré un mauvais lot (Crété, 2007). Ce terme s'est par la suite appliqué aux courses hippiques dans lesquelles des difficultés supplémentaires sont imposées aux meilleurs jockeys, toujours dans l'idée d'assurer une égalité des chances entre les concurrents. Par extension, le handicap va renvoyer progressivement « à la mesure des performances inégales dans certains sports » à la fin du XIXème siècle, pour ensuite devenir « une métaphore banale pour dire une difficulté, une

infériorité, une insuffisance s'agissant d'individus, d'organisations ou même de pays » (Chauvière, 2018) dans les années 1960.

En parallèle, le terme de handicap s'est développé dans la société pour désigner une personne mise en état d'infériorité. Il va par ailleurs apparaître officiellement pour la première fois dans les textes de loi du 23 novembre 1957 (Crété, 2007), ce qui va permettre d'organiser le reclassement des travailleurs handicapés (Ben Zreba, 2007).

1.1.2. Quelle définition du handicap ?

Il existe de multiples façons de définir le handicap. Néanmoins, « elles font toutes référence à une personne qui est privée de l'usage d'une main pour accomplir une action » (Ndayisaba et De Grandmont, 1999, p. 60). En effet selon Petit (2001), « un handicap est un désavantage social pour une personne résultant d'une déficience ou d'une incapacité et qui limite ou interdit l'accomplissement de ses rôles sociaux, liés à l'âge, au sexe et aux facteurs socioculturels ». L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit de handicapée « toute personne dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouvent compromises » (Triomphe et Tomkiewicz, 1985).

Si au départ le handicap était défini à partir de la notion de déficiences sans prendre en compte le contexte social, ce qui renforçait la connotation négative donnée à la définition d'une personne handicapée, la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) se tourne aujourd'hui sur les causes directes produites par l'environnement. La CIF proposée par l'OMS (2001) apporte une dimension plus sociale au handicap en proposant une approche « biopsychosociale » du fonctionnement humain, « compromis entre le modèle médical, intégratif, et un modèle sociétal, participatif » (André, Paysant et Beis, 2006). La CIF définit ainsi le handicap à partir de l'interaction entre les problèmes de santé (trouble ou maladie), les facteurs environnementaux et les facteurs personnels (Gombert, Feuilladiou, Gilles et Roussey, 2008).

Cette dimension sociale et environnementale du handicap est confirmée par la loi du 11 février 2005, qui, dans son article 114, donne la définition suivante du handicap : « constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison

d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ». Dans cette loi, il ne s'agit plus de parler de « personne handicapée » mais de « personne en situation de handicap ». Ce glissement sémantique renvoie les responsabilités aux niveaux des décideurs et des concepteurs, en terme d'actions sur l'environnement et non plus seulement sur l'individu porteur de déficiences (Hamonet, 2010).

En se référant à cette loi du 11 février 2005, Camberlein (2011) propose une classification du handicap en huit catégories : les déficiences motrices (difficultés pour se déplacer, effectuer des gestes, etc.), les déficiences sensorielles (visuelle et auditive), les déficiences mentales (autisme, syndrome de Down), les déficiences cognitives (déficience au niveau de l'attention, de la mémoire, etc.), les déficiences psychiques (troubles psychiatriques), les polyhandicaps (association d'une déficience mentale sévère et d'une déficience motrice), les handicaps rares (association de déficiences touchant moins d'un cas sur dix mille habitants), et les troubles de la santé invalidant (diabète, cancer, sida, etc.) (Lespinet-Najib et Belio, 2013).

La volonté d'intégrer les personnes en situation de handicap dans la vie sociale suppose une incorporation de toutes formes de particularités dans toutes les dimensions de la vie en société. L'école joue alors un rôle déterminant pour le succès de cette incorporation, d'autant que la scolarisation des élèves en situation de handicap est profitable à tous (Booth et Ainscow, 2011; Kennedy et al., 1997). Il s'agit ainsi de permettre une « école pour tous » luttant contre quelque forme d'exclusion que ce soit (Ebersold, Plaisance et Zander, 2016).

1. 2 L'inclusion scolaire

Garantir une « école pour tous » soucieuse de la réussite de chaque élève, et ce quelle que soit sa particularité, c'est l'objectif fixé par le projet d'une école inclusive énoncé par la loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013. Cette dernière précise en effet que "le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction" (Ebersold, Plaisance et Zander, 2016). Ainsi, à l'instar de la circulaire de rentrée 2019 orientée sur l'École inclusive (BO du 5 juin 2019), la notion d'inclusion scolaire prend une place prioritaire dans les programmes.

L'inclusion scolaire est apparue au début des années 1990 suite à la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, mais elle va réellement être introduite dans le système

scolaire par la loi du 11 février 2005. Cette loi précise que « toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens ainsi que le plein exercice à sa citoyenneté. » (Loi n°2005-102 du 11 février 2005, art. L.114). La notion d'inclusion scolaire entraîne alors un grand bouleversement concernant l'accueil des élèves en situation de handicap (Thomazet, 2006).

Une école inclusive est « une école ouverte à tous pour la réussite de chacun, quelles que soient les différences : ethniques, linguistiques, sociales, culturelles, cognitives... » (André, Kogut, Tant et Midelet, 2014). L'inclusion consiste alors à « scolariser dès le début et tout au long de sa scolarité obligatoire et post obligatoire l'élève ayant des besoins particuliers dans l'école de son quartier et en classe régulière. » (Baumberger, Doudin, Moulin et Martin, 2007). Il s'agit alors pour l'école et plus particulièrement pour l'enseignant de proposer un parcours scolaire adapté aux besoins particuliers des élèves en situation de handicap, car selon Baby (2005), c'est l'école qui doit s'adapter à l'élève. La notion d'inclusion affirme ainsi que « tout individu a sa place dans la vie sociale et que cette place ne doit être ni concédée, ni tolérée ou soumise à conditions » (Ebersold, Plaisance et Zander, 2016). Dès lors, pour pouvoir accueillir ces élèves à besoins particuliers les enseignants vont devoir réinterroger leurs pratiques (Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider, 2007). L'école inclusive peut donc être considérée « comme un processus de reconfiguration de l'organisation scolaire, qui vise à inclure de plein droit l'ensemble des enfants » (Reverdy, 2019).

Ainsi depuis 2005, on ne parle plus d'intégration pour les élèves relevant du dispositif ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) mais bien d'inclusion scolaire. Ce changement révèle la volonté de renforcer pour les élèves en situation de handicap la scolarité en école ordinaire.

1. 3 Intégration versus inclusion

Dans le cadre de notre recherche, il est nécessaire de préciser la distinction entre les notions d'intégration et d'inclusion.

Thomazet (2008) définit l'inclusion à partir de l'intégration. Selon cet auteur, l'inclusion se caractérise par une intégration physique (établissement spécialisés au sein de l'école par exemple), une intégration sociale (socialisation de tous les élèves dans l'école et

dans la société), et intégration pédagogique (les élèves du même âge doivent apprendre dans une même classe, quel que soit leur niveau scolaire) (Reverdy, 2019).

L'intégration suppose la présence d'élèves en situation de handicap dans le milieu ordinaire, dans la mesure où ils sont capables de s'adapter. Quant à l'inclusion, elle nécessite la présence de tous les élèves en milieu ordinaire en prenant en compte la diversité de leurs besoins. Si l'intégration scolaire consiste à placer un élève ayant des besoins particuliers dans un environnement adapté à ses besoins, l'inclusion scolaire implique de placer cet élève, quelles que soient ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et située dans l'école de son quartier selon Rousseau et Bélanger (2004). L'inclusion se distingue alors de l'intégration par la référence à un modèle social du handicap (Garel, 2010). Dans cette perspective, Petit (2001) précise que l'intégration suppose qu'un élève ait déjà été exclu, tandis ce que l'inclusion affirme sa volonté, dès le départ, de ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire.

Finalement, Bourdon (2011) note qu'inclure c'est se poser la question « l'école ordinaire est-elle assez « bonne » pour scolariser et répondre aux besoins spécifiques de l'élève en situation de handicap ? », tandis ce que intégrer c'est se demander si « l'enfant est assez « bon » pour fréquenter l'école ordinaire avec ses pairs ? » (Le Brazidec, 2014).

1. 4 Le rôle de l'enseignant

Dans une école qui se veut inclusive, les élèves étant « tous singulièrement pluriels et pluriellement singuliers » (Nancy, 1996), les enseignants ont le devoir de « prendre en compte la diversité des élèves » (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013).

Une des ambitions de l'enseignant consiste donc à proposer à l'élève en situation de handicap des dispositifs qui tendent vers l'inclusion où « l'élève est différent comme et avec les autres » (André, Kogut, Tant et Midelet, 2014). Les enseignants doivent ici penser « singulier », « particulier », « identité personnelle » (Rault, 2005). Toutefois, inclure un élève en situation de handicap, c'est lui permettre de se sentir à part entière dans le groupe classe. Les enseignants se trouvent alors conduits par les termes « universel », « collectif », « culture partagée » (Rault, 2005).

Ils sont ainsi confrontés à deux dilemmes selon Norwich (2014). Le premier dilemme est celui de la différence. Il s'agit de se demander comment « assurer des ressources

supplémentaires pour améliorer l'offre » tout en évitant « la dévalorisation des élèves » ? L'enseignant doit en effet inclure les élèves en situation de handicap au sein du groupe classe, mais doit également adapter le programme afin de répondre au mieux à leurs besoins. Le deuxième dilemme concerne quant à lui « les tensions entre la participation de tous les enfants à la vie sociale et la protection pour certains d'entre eux » (Reverdy, 2019).

Afin de tenter de faire face à cette tension permanente, les enseignants vont devoir réinterroger leurs pratiques (Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider, 2007). Selon une étude focalisée sur « les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves » (Rault, 2005), l'individualisation et la personnalisation sont très importantes vis-à-vis des élèves en situation de handicap. Néanmoins, il n'est pas précisé dans cette étude si cette individualisation renvoie à un travail individuel de l'élève, à une relation individualisée de l'enseignant avec l'élève, ou encore à une démarche pédagogique individualisée de l'enseignant (Rault, 2005).

L'enseignant met en place deux types d'adaptation : une adaptation pédagogique et une adaptation relationnelle. Dans l'adaptation pédagogique, on retrouve l'instauration de travaux de groupes et d'activités d'expression pour modifier les relations des élèves avec le savoir, renforcer leurs autonomies, revaloriser l'estime de soi. Tandis ce que l'adaptation relationnelle concerne plus particulièrement l'attitude de l'enseignant (adopter une attitude plus souple ou plus ferme) et l'instauration d'une relation de confiance avec l'élève afin d'interagir plus facilement avec lui (Le Brazidec, 2014).

Par ailleurs, cette étude réalisée par Rault met en évidence un manque de formation des enseignants sur le handicap. Et ce alors que la scolarisation des enfants en situation de handicap ne cesse d'augmenter chaque année dans le milieu ordinaire.

1. 5 Le dispositif ULIS

Selon la Circulaire de rentrée 2019 pour une école inclusive, le nombre d'élèves en situation de handicap est passé de 118 000 à 340 000 depuis la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. 70% de ces élèves sont en classe ordinaire et 30% d'entre eux se retrouvent dans les « Unités localisées pour l'inclusion scolaire » (ULIS).

Plutôt qu'une classe, il s'agit d'un dispositif. Un dispositif collectif de scolarisation en milieu ordinaire, proposant un parcours personnalisé à des élèves en situation de handicap

afin de répondre à leurs besoins éducatifs. Une commission spécialisée est chargée d'effectuer l'orientation des élèves vers ces unités localisées. La circulaire du 15 juillet 2010 précise que ce dispositif accueille des élèves présentant des troubles variés tels que les troubles des fonctions motrices (TFM), visuelles (TFV), auditives (TFA), cognitives (TFC), des troubles envahissants du développement (TED), ainsi que des troubles multiples associés (TMA). Ndikumasabo (2014) souligne par ailleurs que cette classification est un cadre de référence utile mais insuffisant car chaque élève est singulier, et des troubles cliniquement semblables ne s'expriment pas de la même manière d'un individu à un autre (Lavis, 2009).

On retrouve donc dans les ULIS des élèves dont le handicap ne permet pas une scolarisation individuelle continue dans une classe ordinaire, mais pouvant cependant accéder à une scolarisation adaptée dans un établissement scolaire du second degré (Ndikumasabo, 2014). Les élèves ULIS ont ainsi accès à des apprentissages scolaires adaptés à leurs besoins particuliers dans une classe de l'établissement scolaire, et sont inclus pour certaines matières scolaires au sein d'une classe ordinaire selon leurs possibilités.

L'objectif de ce dispositif est de maintenir les élèves à besoins particuliers au sein du milieu scolaire ordinaire à l'issue de l'école primaire et d'éviter leur orientation vers les Instituts Médico-Educatifs (IME). Il s'agit alors pour eux de concrétiser un projet d'insertion professionnelle. Le niveau de compréhension et les attentes en classe de 3ème sont très complexes, c'est pourquoi les inclusions deviennent de plus en plus compliquées dans ces classes-là.

Les inclusions sont pensées en fonction des capacités et compétences des élèves du dispositif ULIS : capacités d'attention, de compréhension et compétences sociales. Un regard particulier est attendu de la part des professeurs qui accueillent ces élèves dans leur classe. En début d'année, une fiche descriptive des obstacles et des points d'appui des élèves est remise au professeur afin que celui-ci puisse penser son enseignement d'une autre façon et leur rendre accessible. Une réunion avec l'équipe de suivi de la scolarisation (ESS) est également prévue à la suite du premier trimestre pour chaque élève ULIS, afin de suivre leur Projet personnalisé de scolarisation (Circulaire du 17 août 2006).

Ce projet personnalisé de scolarisation (PPS) se fait en lien avec la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Il définit « les modalités de déroulement de la scolarité, ainsi que les actions pédagogiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un

handicap » (André, Kogut, Tant et Midelet, 2014). Il tient également en compte des différentes prises en charge que l'élève peut avoir en dehors de l'établissement scolaire (Le Brazidec, 2014). Ce projet est donc un outil indispensable pour la scolarisation des élèves en situation de handicap et « il est le lieu de concertation, d'accès à l'information et à la connaissance sur l'élève afin d'établir pour lui une trajectoire scolaire adaptée et ambitieuse. » (Meynaud, 2007, p. 93).

Pour ces élèves ULIS, les évaluations sont adaptées et peuvent être passées au sein du dispositif. Les notions qui posent des difficultés aux élèves sont reprises dans le dispositif sous différentes formes pour permettre leur meilleure compréhension par les élèves. Les élèves ULIS sont en possession d'un Livret Personnalisé de Compétence (LPC) où sont réunis les objectifs du socle commun de connaissances et de compétences que les élèves doivent acquérir. Cependant, ils ne sont pas en capacité de passer le brevet, c'est pourquoi il y a le Certificat de Formation Générale (CFG) au sein du dispositif.

1. 6 Questions de recherche

Au regard de cette revue de littérature centrée sur la problématique d'inclusion scolaire de l'élève en situation de handicap, spécifiquement en éducation physique, de nombreuses interrogations apparaissent. L'objet de notre mémoire est axé sur la comparaison des conceptions de deux enseignantes d'éducation physique et sportive vis-à-vis de l'inclusion scolaire d'élèves ULIS.

D'un point de vue professionnel, notre questionnement va donc porter sur l'influence de l'expérience de l'enseignant sur ses choix didactiques et pédagogiques pour inclure l'élève ULIS au sein du groupe classe. Ainsi nous pouvons nous demander si le choix des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) et des différents dispositifs mis en place va différer selon l'expérience de l'enseignant ? Pour répondre à cette volonté institutionnelle d'inclusion des élèves en situation de handicap, un enseignant expérimenté va-t-il s'appuyer sur les mêmes conditions d'évaluation ou encore sur les mêmes régulations qu'un enseignant novice ?

Au regard de ce questionnement professionnel, des interrogations scientifiques émergent. Il s'agit de comprendre de quelle manière l'enseignant inclut l'élève à besoins éducatifs particuliers en éducation physique ? En quoi les conditions d'enseignement peuvent différer selon l'expérience de l'enseignant ?

Ce questionnement est basé sur l'idée selon laquelle les conditions d'enseignement et les formes d'inclusion de l'élève ULIS ne seront pas forcément les mêmes selon l'expérience de l'enseignant.

Afin de répondre à notre problématique, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les modes d'inclusion privilégiés par les enseignants sont différents selon leur expérience professionnelle et personnelle. L'expérience de l'enseignant va ainsi influencer ses choix didactiques et pédagogiques dans l'inclusion de l'élève ULIS au sein du groupe classe.

2. Cadre théorique

Notre étude a été menée dans le cadre théorique d'André, Kogut, Tant et Midelet (2014) qui montrent que les comportements d'aide individuelle des adultes en relation avec l'engagement des élèves sont un indicateur permettant de distinguer différents profils d'accueil (Despois, Andre, Deneuve et Louvet, 2016).

Les mises en œuvre de l'enseignant peuvent apparaître diverses et sont notamment liées au contexte et au type de handicap. Toutefois, dans une école qui se veut être « pleinement inclusive » (Blanquer, 2019), ces mises en œuvre ne doivent laisser personne de côté et permettre l'égalité des chances. Comme le montrent André et al (2014), certaines d'entre elles le permettent mieux que d'autres.

André et al. (2014) déterminent ainsi cinq façons d'inclure les élèves ULIS en classe ordinaire : l'insertion, l'assimilation, l'intégration, l'adaptation et enfin l'inclusion.

Le premier profil d'accueil retenu est celui de l'insertion, c'est à dire que les élèves issus de classe ULIS sont présents dans la classe mais ils occupent des rôles périphériques.

Dans le second profil qui est l'assimilation, les élèves issus de classe ULIS sont mélangés aux autres élèves, sans tenir compte des différences ainsi que des inégalités des chances. L'élève doit donc faire la même chose que les autres sans aide particulière, ce qui peut avoir des conséquences sur sa participation et son engagement compte tenu de ses besoins.

Dans le troisième profil d'accueil qui est l'intégration, les élèves issus de classe ULIS doivent s'adapter pour intégrer la norme. Pour y parvenir, ils disposent d'une aide individuelle (principe de compensation) pour pouvoir s'engager comme les autres.

Pour le quatrième profil qui est celui de l'adaptation, Despois et al. précisent que « la guidance individuelle diminue au profit d'une adaptation des situations ; ce qui peut favoriser un engagement social de l'élève inclus » (2016). L'enseignant va adapter les dispositifs pour accueillir les élèves issus de classe ULIS et ces derniers sont acceptés comme différents des autres.

Enfin, Le cinquième profil d'accueil correspond à l'inclusion, c'est à dire que l'enseignant favorise la sollicitation des interactions des élèves issus du dispositif ULIS avec les autres. L'idée étant qu'il y ait des apports réciproques entre les élèves. La différence est ici perçue comme une richesse.

Cette catégorisation des manières d'inclure les élèves ULIS en classe ordinaire va nous servir dans notre projet de recherche. Ce cadre va nous permettre d'observer les choix didactiques et pédagogiques des enseignants et d'observer la corrélation avec l'expérience de l'enseignant.

A partir de cette catégorisation, nous avons mis en place des sous-catégories qui reposent sur trois pôle : le pôle didactique (APSA, évaluation), le pôle pédagogique (consignes, régulations) et un pôle sur l'expérience de l'enseignant (préoccupations, perception de l'inclusion). Ces sous-catégories permettent d'analyser les conceptions des enseignants d'EPS par rapport aux élèves ULIS.

Par ailleurs, il semble important de souligner que ces différentes formes d'interaction peuvent évoluer au cours de l'année scolaire car l'inclusion est un processus dynamique qui varie au cours du temps (André et al., 2014).

3. Méthode

3. 1 Situations et participants

L'étude a été conduite auprès de deux enseignantes d'EPS venant de deux collèges différents dans l'agglomération nantaise et ayant chacune plusieurs élèves ULIS au sein de leurs classes. Concernant les classes intégrant des élèves ULIS, Marie, professeure d'EPS stagiaire, a en charge une classe de sixième (30 élèves, 16 filles et 14 garçons dont deux élèves ULIS) et une classe de quatrième (28 élèves, 15 filles et 13 garçons dont un élève ULIS). Élodie, professeure d'EPS et titulaire du certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH), a

quant à elle une classe de troisième (31 élèves, 17 filles et 14 garçons dont deux élèves ULIS). Les caractéristiques de ces deux enseignantes sont reprises dans le tableau ci-dessous (Tableau 1), ainsi que celles de leurs élèves en situation de handicap (Tableau 2). Nous avons fait le choix de ces deux enseignantes parce que nous voulions observer différentes stratégies d'inclusion mises en œuvre en EPS. En choisissant deux enseignantes aux profils très différents, notre objectif était de pouvoir voir diverses conceptions de l'inclusion.

Tableau 1 : Caractéristiques des enseignantes participants à l'étude

Enseignantes	Profil	Age	Expérience professionnelle	Classe en charge	Autre caractéristiques
Marie		24 ans	Professeure d'EPS stagiaire	- 2 élèves ULIS en 6 ^{ème} - 1 élève ULIS en 4 ^{ème}	Première année d'enseignement
Élodie		38 ans	Professeure d'EPS depuis 10 ans	- 2 élèves ULIS en 3 ^{ème} (31 élèves au total)	Titulaire du 2CA-SH

Tableau 2 : Caractéristiques des élèves ULIS participants à l'étude

Elèves	Profils	Sexe	Age	Niveau scolaire	Niveau EPS	Autres caractéristiques
Simon (élève de Marie)		Masculin	11 ans	Bon élève mais manque de concentration	- Résultats satisfaisants - Très motivé par l'EPS	- Hyperactif - Trouble des fonctions cognitives
Tatiana (élève de Marie)		Féminin	11 ans	Niveau très faible (na sait pas lire ni écrire)	- Grosses difficultés de coordination, de compréhension et de communication	- Trouble des fonctions motrices et cognitives
Marvin (élève de Marie)		Masculin	13 ans	- Niveau assez fragile	- Résultats peu satisfaisants	- Surpoids - Mal dans sa peau
Nolan (élève d'Élodie)		Masculin	15 ans	- Niveau assez fragile	- Résultats satisfaisants - Très motivé par l'EPS	- Syndrome de Di Geroges : problème de mémorisation à long terme
Anaïs (élève d'Élodie)		Féminin	14 ans	- Niveau très faible	- Manque de coordination, de condition physique, compréhension très lente.	- A déjà fait plusieurs AVC étant petite - Troubles autistiques - Manque de repères dans l'espace et le temps

L'étude concerne le travail réalisé par ces deux enseignantes sur la moitié de l'année scolaire. Elles ont chacune travaillé avec leurs classes respectives deux à trois APSA de sept leçons, avec une heure et demie de temps effectif par leçon. Avec sa classe de sixième, Marie a mis en place une séquence de multibonds, de course d'orientation et d'ultimate. Ainsi qu'une séquence de triple saut et de basketball. Élodie, elle, a pu travailler avec sa classe de troisième sur une séquence de badminton, de demi-fond et de basketball.

En orientant notre étude sur ces deux enseignantes, nous avons ainsi cherché à observer si il y avait des différences dans la manière d'inclure les élèves ULIS au sein de leur leçon d'EPS. Nous avons aussi cherché si il y avait des stratégies différentes selon l'élève ULIS auquel elles s'adressaient. Il s'agit pour nous de pouvoir confirmer ou nuancer nos résultats face à notre hypothèse de départ. Il est intéressant de noter que ces deux enseignantes ont entre elles des élèves ULIS dont les profils présentent des similitudes. Elles ont notamment toutes les deux une élève ayant de grosses difficultés scolaires et atteinte de troubles cognitifs et moteurs importants (Tatiana et Anaïs), ainsi qu'un élève qui dispose de bonnes capacités motrices et qui a de bons résultats en EPS (Simon et Nolan). Toutefois, elles n'ont pas la même expérience professionnelle. L'une débute dans la profession, l'autre a dix ans de métier et dispose d'un diplôme spécialisé pour l'enseignement des élèves en situation de handicap. Il nous semble donc pertinent d'analyser les choix d'enseignement de chacune d'entre elles pour voir si cette différence d'expérience professionnelle, mais aussi personnelle, peut influencer leurs choix et donc impacter l'inclusion de l'élève ULIS au sein du groupe-classe. Par expérience professionnelle nous entendons les années d'ancienneté en tant que professeur d'EPS et les formations suivies. Par expérience personnelle, nous entendons le fait que dans leur vie quotidienne ces enseignantes ont une sensibilité particulière par rapport au handicap.

3. 2 Dispositifs d'observation et d'enregistrement

Après avoir obtenu l'adhésion et la participation des enseignants concernés, du Principal du collège ainsi que l'autorisation des parents, l'étude a été présentée aux élèves de la classe. Les phases d'observation et de recueil des données n'ont malheureusement pas pu se dérouler comme prévu car les établissements scolaires ont dû fermer suite à la pandémie de la Covid-19. Nous avons tout de même pu réaliser avec la classe de troisième d'Élodie une

familiarisation à la présence de l'observateur, sans caméra vidéo, lors de deux séances de demi-fond de deux heures et un cours d'une heure en classe d'ULIS.

Face à cette situation inédite de confinement, nous avons dû changer notre façon de procéder pour le recueil des données. Nous avons donc dû faire des entretiens individuels avec les enseignantes sous forme de visioconférence. Ces deux entretiens ont duré environ une heure et demie. Ils ont été menés à partir d'un guide de questionnement préparé en amont et ont évolué au cours de l'entretien selon les réponses données par l'enseignante.

Au cours de cet entretien, nous avons posé aux deux enseignantes des questions concernant leurs choix didactiques (APSA travaillés, évaluation), leurs choix pédagogiques (consignes, régulations), ainsi que leurs préoccupations et intentions lors d'exemples concrets qu'elles pouvaient nous donner. Les questions que nous leur posions étaient de type : « *Les élèves ULIS sont-ils évalués de la même manière que les autres ?* », « *Est ce que vous avez des consignes spécifiques pour les élèves ULIS ?* », « *Quel est votre idéal d'inclusion ?* » (le guide de questionnement complet est présenté en annexe 1).

Les verbalisations en entretien ont été enregistrées en double par un dictaphone et une clé USB ainsi que par la webcam de l'ordinateur. Enfin, quelques documents associés à cette année scolaire ont pu être récoltés : fiches de préparation des enseignantes, projets de classe et projets de séquence, fiches de travail des élèves, dossiers de certains élèves ULIS et entretien avec l'enseignante du dispositif ULIS.

3. 3 Analyse

Toutes les données recueillies lors des entretiens ont été retranscrites sur ordinateur, conformément aux conventions de transcription proposées par Jefferson (Jefferson, 1984) repris par Huet et Saury (2011). L'analyse a été réalisée en trois étapes. La première a été de retranscrire les données issues des enregistrements audio pour construire un récit cohérent. Nous avons ensuite procédé au découpage du récit en termes de formes d'inclusion. Pour cela, nous nous sommes appuyées sur les cinq formes d'inclusion des élèves ULIS en classe ordinaire proposées par André et al. (2014) pour catégoriser les différentes situations décrites par les enseignantes. Enfin, après avoir « découpé » le corpus d'entretiens en unités de discours se rattachant à une catégorie, nous avons réalisé une catégorisation de ces unités, amenant à les regrouper et à les organiser. Ainsi, à partir de ces cinq façons d'inclure que sont l'insertion, l'assimilation, l'intégration, l'adaptation et l'inclusion, nous avons mis en place des

sous-catégories qui reposent sur trois pôles : le pôle didactique (APSA, évaluation), le pôle pédagogique (consignes, régulations) et un pôle sur l'expérience de l'enseignante (préoccupations, perception de l'inclusion). Ces sous-catégories permettent d'analyser les conceptions de ces enseignantes d'EPS par rapport aux élèves ULIS. A titre d'illustration, l'enseignante Élodie s'est rendue compte en demi-fond que Nolan ne savait pas lire sur un chronomètre. Elle lui a alors refait un programme personnalisé avec des repères visuels uniquement (plots, repères kinesthésiques sur ses sensations) au lieu d'avoir un repère de temps sur le chronomètre. Nous avons classé cette situation dans la catégorie « adaptation » et dans la sous-catégorie « APSA » qui renvoie au pôle didactique (Cf. annexe 1). Nous faisons le choix de placer cet extrait dans la sous-catégorie APSA parce que c'est un choix didactique que fait Élodie spécifiquement en demi-fond. Ce choix de catégorisation s'explique par le fait que dans cette situation spécifique, l'enseignante adapte le dispositif pour accueillir l'élève ULIS. Nolan est ici accepté comme différent des autres. Il s'agit donc bien pour l'enseignante de modifier « la structure d'accueil au regard des besoins des individus dans le cadre d'un niveau d'exigence commun » (André et al., 2014). Les deux entretiens que nous avons effectué sont classés dans un tableau différent.

4. Résultats

Nous avons fait le choix d'organiser les entretiens de ces deux enseignantes selon 3 pôles qui sont les suivants : celui de la didactique, de la pédagogie et enfin celui lié à l'expérience de ces enseignantes. Par le terme didactique nous entendons le fait qu'elle « *a pour objet de modéliser les meilleures conditions pour faire acquérir à des sujets des objets de savoir qu'elle étudie, identifie, questionne* » (Bucheton, 2008). La didactique se situe avant et/ou après la leçon. Quant au terme pédagogique il renvoie à un moment qui se passe pendant la leçon. C'est la manière dont l'enseignant choisit de transmettre les consignes, comment il s'adapte en direct selon les comportements de l'élève. L'intitulé « expérience des enseignantes » conduit aux préoccupations de l'enseignante pendant son cours par rapport à l'élève ULIS, mais aussi la manière dont elle perçoit l'inclusion. En distribuant les discours des enseignantes selon ces 3 pôles nous avons pu mettre en exergue dans nos résultats des différences mais également des similarités dans leurs discours.

4. 1 Les résultats sur le pôle didactique : APSA et évaluation

Concernant la didactisation des APSA et le comportement des élèves notifié ULIS dans les différentes APSA, le discours de l'enseignante stagiaire a concerné 3 catégories de l'inclusion : celle de l'assimilation, celle de l'intégration avec par exemple : « *En CO notamment avec Tatiana parce que elle avait du mal à travailler en autonomie. Donc par exemple quand elle avait sa carte avec elle et qu'elle devait aller chercher une balise même si elle était très près elle y arrivait elle toute seule. Donc ce que je faisais en général parce que j'ai pas mal d'élèves dispensés dans cette classe, y a un élève dispensé avec elle qui le faisait à pied, en marchant.* » et enfin celle de l'inclusion : « *Des fois j'étais même contente qu'il soit là parce qu'il.. c'était un peu un élève moteur quoi. Par exemple en course d'orientation c'était un des premiers à arriver avec la carte. Il était trop content. Il était toujours au taquet quoi. Je pense qu'il aime vraiment l'EPS.* » Concernant la mise en place de l'évaluation, nous avons pu remarquer que l'enseignante stagiaire dit ne faire aucun aménagement entre l'évaluation des élèves ULIS et les autres, tant du point de vue moteur que méthodologique. Son discours s'est placé dans la catégorie de l'assimilation : « *Et eux ils étaient évalués sur les mêmes compétences que les autres ? Ouais [...] Et quand tu mets en place une fiche à remplir par les élèves dans la situation d'évaluation, est-ce qu'ils ont tous la même fiche ? Ouais c'était pareil* ».

Dans le discours de l'enseignante expérimentée, nous avons pu relever des passages pouvant être distribués dans quatre catégories de l'inclusion (selon les situations, les APSA et les élèves). Dans son discours nous avons pu prélever des éléments se situant, dans la catégorie de l'insertion avec par exemple le passage suivant : « *J'avais fait un fichier de pyramides que j'imprimais... [...] Le fichier était créé par l'élève ULIS, c'est elle qui prenait toutes les photos. Donc quand un groupe considérait qu'une pyramide était réussie ils devaient la faire valider... Euh... Par une photo à un moment où elle était réussie, quoi* ». Ensuite, nous avons pu constater que certains exemples étaient d'abord classés dans la catégorie de l'assimilation notamment lors de ce passage : « *Nolan je lui avait fait courir avec le chronomètre. Je me suis rendue compte qu'en fait il ne savait pas lire sur un chrono. [...] Il a fait ses trucs, il m'a dit « Madame je suis content j'ai fait ça en temps ! J'ai fait ça ! » Bah je dis « Mais il est où ton chrono ? ». Et il avait dépassé du chrono, il avait couru deux fois plus longtemps* ». La suite de l'explication de l'enseignante, s'est alors orientée vers la catégorie de l'adaptation, comme cet extrait : « *J'ai repris avec lui et je me suis rendue compte qu'il ne*

savait pas lire sur un chrono. Donc au lieu d'avoir un repère de temps sur le chronomètre, j'ai dû lui refaire son programme avec des repères visuels uniquement, avec les plots, et kinesthésiques sur ses sensations ». Enfin, nous avons pu relever des éléments issus de la catégorie de l'inclusion : *« Je m'appuie en général sur un élève qui a des grandes compétences sociales. [...] C'est très souvent d'excellents élèves. [...] Avoir entre guillemets « un rôle », ça leur plaît. Là par exemple en badminton avec Anaïs, il y a 3 séances que les élèves ont mis en place tout seuls à ma place, pour elle. Ils ont repris l'objectif de la séance que j'avais dit moi, c'est à dire... Euh... Se placer pour frapper, le volant. [...] Donc en fait, ils ont choisi de ne pas travailler sur un terrain. Ils ont travaillé entre 2 terrains. Ils ont mis des plots pour lui mettre des distances beaucoup plus faibles. Ils ont repris le thème de la séance et c'est eux qui ont fait l'exercice. C'était vachement intéressant* ». Concernant l'évaluation, son discours a pu être placé dans la catégorie adaptation : *« Ahh... Là, tu ne peux pas évaluer comme les autres. Par exemple en demi-fond cette année, les critères : coacher un élève, chronométrer, aider... J'ai pas évalué pour Nolan et Anaïs. Parce qu'ils n'étaient pas capable de prendre un temps avec un chronomètre. Ça n'avait pas de sens. Donc, eux, j'ai réduit les critères. J'ai gardé : s'investir, se dépasser... Euh... J'ai gardé : se mettre en projet, quand même. Parce que pour eux, pareil, ça avait du sens »*.

C'est dans cette partie liée à la didactique que l'on a pu notifier le plus de différences entre les deux enseignantes. Si pour l'enseignante stagiaire l'évaluation a été similaire pour tous les élèves, pour l'enseignante expérimentée il n'en a pas été de même. Nous avons pu percevoir, à l'écoute de son discours, qu'il est essentiel pour elle de différencier les évaluations, notamment en individualisant les objectifs des élèves ULIS.

4. 2 Les résultats sur le pôle pédagogique : la manière dont sont données les consignes et les régulations

L'enseignante stagiaire a rencontré des difficultés quant à faire comprendre les consignes aux élèves ULIS. Les solutions qu'elle nous a données dans son discours ont, d'abord, relevé de la catégorie de l'intégration avec notamment ce passage : *« Tatiana c'était très compliqué, c'est-à-dire que je disais les consignes et elle elle comprenait rien du tout donc elle se mettait à l'écart complètement. Et après du coup j'essayais de lui réexpliquer et je la mettais dans un groupe avec des élèves scolaires pour qu'elle puisse s'intégrer. Et Marvin au début pareil les consignes il faisait semblant de comprendre mais il comprenait*

rien du tout. Donc lui c'est pareil c'était un peu compliqué. J'allais les voir individuellement pour bien leur expliquer. Il fallait pas que ça soit trop long les consignes ». Puis, du registre de l'inclusion avec par exemple : « Simon [...] est très bien intégré. C'est un élève moteur pour la classe parce qu'il est hyper sportif. Le seul hic c'est qu'il a trop d'énergie donc pour les consignes faut vraiment que ce soit bref. Et je l'utilise beaucoup pour les démonstrations comme ça, ça le canalise un peu et il sent qu'il a un rôle à jouer dans la classe ».

A propos de l'enseignante expérimentée nous avons remarqué qu'elle s'est positionnée d'une part dans la catégorie de l'intégration notamment à travers cet extrait : « *Voilà, je ré-explique, je montre... Alors certains refusent d'avoir des fiches. J'ai des fiches simplifiées, mais certains refusent. Par fierté ou par volonté de vouloir faire comme tout le monde. Donc du coup... Je peux laisser... Par exemple, je peux laisser une fiche un peu plus complexe, mais la faire remplir en coopération avec un autre élève qui est en réussite. Après, ça m'est arrivée de faire des petits bouts de séquence toute seule avec Anaïs, par exemple. Si les autres élèves sont en autonomie ».*

D'autre part, nous avons pu placer son discours dans la catégorie de l'adaptation, notamment lorsqu'elle a dit : « *Il faut prendre le temps d'aller vers ces élèves, pour leur poser des questions et les rassurer. Euh... Sur les choses qu'ils ne comprennent pas. Ensuite, leur donner un programme, un objectif qu'ils sont capables d'atteindre ».*

Concernant l'aspect pédagogique des leçons d'EPS, on a remarqué que les deux enseignantes ont mis en place des stratégies particulières qu'elles ont adapté aux profils des élèves de leur classe et aux profils des élèves ULIS auxquels elles se sont adressées. Nous avons pu constater que, dans leurs discours, elles ont cherché à avoir une posture et une attention particulière pour ces élèves ULIS. Avec le discours de l'enseignante expérimentée nous avons pu noter que le temps qu'elle pouvait accorder aux élèves ULIS était aussi dépendant du comportement des autres élèves de la classe.

4. 3 Les résultats sur le pôle de l'expérience : préoccupations liées aux élèves ULIS et perception de l'inclusion

Nous avons pu placer le discours de l'enseignante stagiaire dans le registre de l'intégration : « *Mais au final ils font la même chose, il y a pas d'inégalités. Et surtout d'un point de vue social je pense que c'est important de les intégrer pour pas qu'il y ait de différences. [...] Pour moi... euh... ça serait les mettre sur un même piédestal que les autres*

élèves, les mettre à égalité. Qu'ils voient pas forcément de différences, même si j'essaye de faire en sorte qu'il y ait des moyens pour qu'ils puissent comprendre ». Nous avons pu voir lors de l'entretien, que ce qui préoccupe principalement l'enseignante stagiaire c'était qu'il n'y ait pas d'inégalités entre les élèves ULIS et les autres. Ce qui l'anime, c'était que tous les élèves de sa classe puissent faire la même chose, à égalité.

Les préoccupations de l'enseignante expérimentée se sont articulées autour de l'activité ou non des élèves ULIS, à l'image de cet extrait : « *De les voir s'arrêter parce qu'ils ne comprennent plus. Ou... Alors certes c'est la chose la plus facile parce que du coup tu le vois. La deuxième, la plus compliquée, c'est d'oublier d'aller les voir parce que tu vois que ça fonctionne. Et comme on disait tout au début, ça ne suffit pas en fait. Il faut se déplacer* ». Pour elle, l'inclusion des élèves ULIS devait résider d'abord, dans une intégration sociale, en a témoigné cet extrait : « *Je dirais que l'on en subit les conséquences, parce que ce sont des élèves qui sont moins inclus dans les autres classes parce qu'elles sont trop nombreuses...[...] Comme ils se voient que sur une ou deux matières par semaine, c'est plus compliqué pour eux d'avoir une réelle place dans la classe. Et c'est plus dans cela qu'en EPS on a des difficultés. S'ils étaient, par exemple, 24, 25 en 3ème, et que les élèves ULIS étaient inclus plus souvent, comme ce que j'avais déjà vu les années précédentes. Du coup quand ils arrivent en EPS, ils sont pas parachutés. Ils font partie intégrante de la classe. Et c'est beaucoup plus facile dans tout ce qui est groupement* ». Ensuite, son idéal d'inclusion résidait dans le fait que les élèves ULIS devaient avoir un objectif personnalisé qui s'inscrivait dans la même thématique de travail que les autres : « *L'important pour moi c'est de partir quand même sur le même thème. Je vais garder : « jouer régulier » et je vais faire des exercices différents en badminton, par exemple. Je vais garder : « construire une pyramide ». Et pour mon élève ULIS ça va être : « être dans une pyramide ». Déjà. Ou : « être un point d'appui dans une pyramide ». C'est déjà énorme. Il n'est pas juste à côté. Donc évidemment ce sera des choix différents, mais j'ai adapté l'évaluation, j'ai adapté les contenus mais vraiment j'essaie de garder la même trame tu vois... le même thème. Parce que sinon c'est plus de l'inclusion c'est un travail à côté. Et par exemple en badminton si ça a fonctionné, si les élèves ont fait 3 séances où ils ont pris en charge Anaïs, c'est parce qu'ils avaient rempli exactement les thèmes de la séance et ils avaient essayé de trouver des exercices qui étaient plus accessibles pour elle. Et ça avait du sens pour les élèves, qui l'ont aidé* ».

A travers ces extraits nous avons pu constater que ce qui préoccupe principalement l'enseignante stagiaire c'est que les élèves ULIS soient à égalité avec les autres. C'est un terme qui est revenu à plusieurs reprises dans son discours. Alors que pour l'enseignante expérimentée ce qui la préoccupe dans sa démarche d'inclusion c'était que les élèves ULIS aient un objectif personnalisé, tout en travaillant sur un thème commun avec les autres élèves. Néanmoins, nous avons pu remarquer que dans les deux discours les enseignantes avaient l'impression que les élèves ULIS qu'elles avaient dans leur classe étaient « inclus ».

Par rapport à ces résultats, nous avons pu constater que, d'une manière générale, les discours de ces deux enseignantes ont divergé. Leur point commun ont résidé dans la partie pédagogique, en nous faisant part de leur volonté de donner une attention particulière aux élèves ULIS, néanmoins à travers les entretiens nous avons pu remarquer qu'elles utilisaient des stratégies différentes.

5. Discussion

Cette discussion s'organise autour de deux parties. La première porte sur les modes d'inclusion favorisés par les enseignantes au cours de leurs leçons d'EPS. La seconde concerne les liens entre les choix des enseignantes et leurs expériences professionnelles et personnelles.

5.1 Les modes d'inclusion privilégiés par l'enseignante expérimentée et l'enseignante stagiaire sont différents : que mettent-elles en place prioritairement ?

L'une de nos hypothèses est que les modes d'inclusion privilégiés par l'enseignante expérimentée et l'enseignante stagiaire relèvent de registres différents. Nous avons pu voir au cours des entretiens que l'enseignante stagiaire a une vision de l'inclusion orientée vers l'égalité. Pour elle il s'agit de permettre aux élèves ULIS de faire les mêmes leçons d'EPS que les autres. Cette préoccupation explique le fait qu'une majorité de son discours s'oriente dans les catégories de l'assimilation et de l'intégration. A contrario, le discours de l'enseignante expérimentée tend à s'orienter vers le registre de l'adaptation. Cette hypothèse se vérifie particulièrement sur le pôle didactique.

En contexte inclusif, certains auteurs tels que Tsao et al. (2008) ont montré, à travers une étude centrée sur des élèves en situation de handicap inclus dans des dispositifs différents, que les comportements de contrôle de l'enseignant vis-à-vis de l'élève inclus peuvent être inhibiteurs ou facilitateurs de l'engagement social de ces élèves.

Concernant, l'enseignante stagiaire, elle fait souvent des choix issus de la catégorie de l'intégration. En outre, les élèves ULIS doivent s'adapter à la leçon avec, dans la plupart des situations exposées, une aide en plus. Par exemple, lorsqu'elle met Tatania (élève ULIS) en binôme avec une autre élève en course d'orientation, nous pouvons nous demander si celle-ci accède réellement aux apprentissages ? Mottet (2012), met en évidence le phénomène locomotive-wagon, c'est à dire que lorsque les élèves sont en binôme en course d'orientation il y a souvent un penseur et un suiveur. A l'aide de cet article, nous pouvons supposer que Tatania, qui rencontre des difficultés en course d'orientation, est la suiveuse et sa camarade la penseuse. Ce choix peut être un choix inhibiteur de l'engagement social de l'élève ULIS en ce sens où nous pouvons supposer qu'il n'y ait que très peu d'interactions entre ces deux élèves.

La logique de l'enseignante experte d'adapter les situations d'apprentissage aux élèves ULIS semble faciliter l'engagement de ces derniers au sein de la classe ordinaire. Pour illustrer notre propos, lorsque l'enseignante experte laisse un groupe d'élèves de la classe organiser une partie de la leçon de badminton avec et pour Anaïs nous pouvons supposer qu'Anaïs se sente appartenir à un groupe. Cette adaptation des règles pour Anaïs lui permet de pratiquer avec les autres élèves de la classe. Si dans un premier temps, il s'agit bien de laisser les élèves adapter les règles pour permettre aux élèves ULIS de pratiquer (catégorie de l'adaptation), dans un second temps le but de ce mode de fonctionnement pour l'enseignante experte est bien de permettre d'enrichir les interactions entre les élèves de la classe et l'élève ULIS (catégorie de l'inclusion). Dans le champ des sciences de l'éducation, Saury et al. (2013) ont montré que la classe, et notamment le cours d'EPS, est un temps où les interactions sont nombreuses, qu'elles soient orientées vers les préoccupations d'apprentissage ou non. Les interactions peuvent être définies comme « *des actions réciproques modifiant le comportement ou la nature des éléments, corps, objets, phénomènes en présence ou en influence* » (Morin, 1977). Huet et Saury (2010) distinguent différents types d'interactions, allant des interactions élève/élève aux interactions enseignant/élève, mais aussi des interactions inter-groupes ou entre un groupe et l'enseignant. Ainsi, à travers cette

organisation, l'enseignante cherche à ce que les élèves issus de la classe ordinaire et l'élève ULIS interagissent et échangent autour d'un thème de travail commun en badminton. Dans cette perspective, le mémoire de recherche de Ndikumasabo (2014), met en évidence le fait que lorsque l'élève ULIS est en situation d'inclusion dans un groupe en EPS, alors il est perçu comme un élève « *comme les autres et en même temps faisant l'objet d'une surveillance* ». De ce fait, nous pouvons admettre que les élèves ordinaires du groupe d'Anaïs ont une attention particulière vis-à-vis de l'état émotionnel d'Anaïs. Par exemple, si Anaïs rencontre des réticences à pratiquer alors ils adaptent leur comportement et cherchent à la rassurer et à lui donner confiance en elle. Ensuite, lors de l'entretien avec Élodie, elle nous explique que les élèves du groupe d'Anaïs ont spontanément aménagé la situation pour qu'elle puisse pratiquer avec eux, notamment en réduisant les dimensions du terrain de badminton. Ndikumasabo (2014), montre également cette spontanéité des élèves à aménager la situation dans un souci de simplification du guidage de l'élève ULIS. La préoccupation principale des élèves du groupe d'Anaïs est de la mettre en situation de réussite. Enfin, nous pouvons imaginer que les élèves du groupe d'Anaïs encouragent cette dernière, à travers des applaudissements par exemple. Cet engouement lorsque l'élève ULIS réussit est vecteur d'interactions positives entre les membres du groupe et l'élève ULIS. Ce dernier peut se sentir inclus dans le groupe comme un membre à part entière. D'un côté les élèves de la classe ordinaire permettent à l'élève ULIS d'être inclus dans un groupe et de progresser d'un point de vue moteur. De l'autre, l'élève ULIS permet aux élèves de la classe ordinaire de se réappropriier les apprentissages, notamment par la manipulation de variables adaptées à l'élève ULIS. Ce mode de fonctionnement permet, tant aux élèves ULIS qu'aux élèves de la classe ordinaire, d'enrichir leurs compétences sociales.

Les enseignantes font des choix différents qui ont des impacts différents sur les élèves ULIS qu'elles accueillent dans leurs cours d'EPS.

5.2 Impact de l'expérience des enseignantes sur les différences de choix en termes d'inclusion

L'une de nos hypothèses est que les différences perçues dans les discours des deux enseignantes s'expliquent par leur expérience personnelle. Roux-Perez (2003) montre que l'identité professionnelle des enseignants d'EPS s'organise selon un aspect collectif et individuel. Elle montre que les enseignants d'EPS partagent une identité collective. Nous

avons pu remarquer des similitudes entre ces deux enseignantes notamment sur le pôle pédagogique, avec par exemple la réexplication quasi systématique des consignes pour les élèves ULIS ou encore la volonté d'inclure tous les élèves ULIS au même titre que les autres élèves en EPS. Ces valeurs ont été clairement exprimées par les enseignantes au cours de leurs entretiens : pour elles, l'EPS doit être un lieu où l'on doit accueillir tous les élèves. Concernant l'aspect individuel, nous pouvons supposer que pour l'enseignante expérimentée ce facteur impact fortement sa pratique professionnelle. Elle a quatre filles, dont chacune d'entre elles est porteuse d'un handicap (tel que l'hyperactivité). Au regard de ces caractéristiques, nous pouvons supposer qu'elle a une sensibilité particulière pour ce public. Les spécificités de ses enfants ont motivé sa volonté d'obtenir un diplôme dans le milieu du handicap (le 2CASH). Néanmoins, Roux-Perez (2003) montre que ces profils sont fluctuants avec le temps. Ces changements sont influencés par trois facteurs : d'abord, par des événements, des moments de crise et des recompositions, ensuite par des modes de relations à autrui, enfin par le rapport à l'institution et ses recommandations. Avec son expérience, l'enseignante expérimentée a pu modifier et ajuster son enseignement et plus particulièrement sa manière d'inclure les élèves ULIS dans sa classe.

L'une de nos hypothèses est que ces différences entre ces deux enseignantes se comprennent au regard de l'expérience professionnelle de chacune d'entre elles. Inclure, c'est aussi savoir où prendre les informations pour pouvoir prendre en compte ces élèves ULIS dans la préparation des cours d'EPS. C'est à travers ce point que nous avons pu expliquer les différences de choix entre ces deux enseignantes. Lorsque nous avons comparé leurs discours, nous avons remarqué que l'enseignante experte a cherché les informations concernant les élèves ULIS afin de préparer en amont ses leçons d'EPS. Elle est allée directement voir l'enseignante ULIS et a passé du temps avec elle pour connaître et réfléchir à comment elle allait les accueillir. A contrario, l'enseignante stagiaire ne savait pas où trouver ces informations. C'est sa première année en tant qu'enseignante dans un nouvel établissement donc elle n'osait pas aller voir l'enseignante ULIS. Elle a eu quelques interactions avec cette dernière, qui lui demandait comment ça se passait mais elle n'a pas eu de conseils pour mieux accueillir ces élèves. Elle s'est sentie « *livrée à elle-même* ». Ces différences dans la recherche d'informations entre ces deux enseignantes peuvent expliquer les dissimilitudes sur le pôle didactique. L'enseignante experte connaissait bien les élèves

ULIS qu'elle devait accueillir ce qui a pu lui permettre de les inclure, plus facilement, dans la préparation de ces leçons que l'enseignante stagiaire.

Toutefois, au regard de l'étude que nous avons menée, nous pouvons nuancer nos propos notamment en mentionnant la limite principale de notre étude qui est le décalage entre les discours de ces enseignantes et ce qui se passe effectivement sur le terrain. De ce fait, nous pouvons supposer que ce qu'elle pense faire n'est peut être pas toujours le reflet de ce qu'elles font réellement. C'est pourquoi nous avons regretté, au regard du contexte sanitaire, de ne pas avoir pu filmer ces enseignantes lors d'un cours d'EPS. Ce mode de fonctionnement aurait permis de mettre en évidence ces éventuels décalages.

6. Conclusion

Pour conclure, notre étude menée dans le cadre théorique d'André et al. (2014) permettant de catégoriser les formats de l'inclusion, avait pour objectif de comparer les différences et les similarités dans les discours d'une enseignante stagiaire et une enseignante expérimentée possédant un diplôme dans le milieu du handicap. Nous sommes parties d'une hypothèse selon laquelle les modes d'inclusion privilégiés par les enseignantes sont différents selon leur expériences professionnelle et personnelle. Si les résultats attestent de différences dans les pôles didactique, pédagogique et de l'expérience, ils mettent également en exergue des similarités entre les deux enseignantes. Les entretiens que nous avons menés attestent de l'influence de l'expérience professionnelle, mais aussi personnelle dans les choix didactiques, pédagogiques et la perception de l'inclusion d'élèves ULIS de ces enseignantes en EPS. L'inclusion scolaire est une nécessité en ce sens où elle permet aux élèves handicapés et aux élèves ordinaires de se côtoyer. Cette inclusion est une opportunité pour les enseignants de se questionner, de se réorganiser et de chercher de nouvelles ressources pédagogiques pour améliorer leurs leçons d'EPS. Inclure des élèves ULIS en EPS peut être un moyen permettant aux enseignants d'EPS d'adapter leurs contenus à tous. L'inclusion peut être bénéfique tant aux élèves ordinaires et ULIS, qu'aux enseignants.

7. Bibliographie

- André, A., Kogut, P., Tant, M., Midelet, M. (2014). *Citoyenneté et handicap : le défi inclusif*. in « La citoyenneté » coord. Amael André, Ed EPS, collection pour l'Action.
- André J.M., Paysant J., Beis J.M. (2006) *Classification internationale du fonctionnement, troubles neuropsychologiques et vie quotidienne*. In: *Évaluation des troubles neuropsychologiques en vie quotidienne*. Springer, Paris.
- Baumberger, B., Doudin, P.-A., Moulin, J.-P., Martin, D. (2007). *Perception de l'offre et des mesures de pédagogie spécialisée dans l'école*. *Pédagogie Spécialisée*, 2, 24-31.
- Ben Zreba, J. A. (2007). *Intégration scolaire des élèves en situation de handicap moteur en EPS : représentations sociales et pratiques pédagogiques des enseignants*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Nantes. Nantes.
- Blanquer, J-M. (2019). *Ecole inclusive*. Circulaire de rentrée.
- Booth, T., M. Ainscow (2011). *Guide de l'éducation inclusive*. Bristol : Centre pour l'étude de l'éducation inclusive.
- Bourdon, P. (2011). *Quelle école pour quelle scolarisation des élèves en situation de handicap*. Conférence du 1er avril 2011.
- Bucheton. D. (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. in Lenoir, Pastré.
- Camberlein, P. (2011). *Le dispositif de l'action sociale et médico-sociale en France*. Paris: Dunod.
- Chauvière, M. (2018). *Étapes et enjeux de la construction du handicap au sein des politiques sociales françaises : 1939-2005*. *Alter*, vol. 12, n° 2, p. 105-118.
- Crété, M. (2007). *Hand in cap : tous dans le même chapeau ? Le handicap ne peut-il plus être fruit du hasard ?* *Journal français de psychiatrie*, 31, 11-13.
- Despois, J., André, A., Deneuve, P., Louvet, B. (2016). *Étude de la dynamique d'interaction "enseignant-élève porteur de troubles du spectre autistique" à la maternelle*. *Spiral-E*, 59, 83-95.
- Ebersold, S., Plaisance, É., Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Rapport scientifique. Conférence de comparaisons internationales. Paris : Cnesco.

- Garel, J. (2010). *De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre*. Journal des anthropologues, 122-123(3), 143-165.
- Gombert, A., Feuilladiou, S., Gilles, P., Roussey, J. (2008). *La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves*. Revue française de pédagogie, 164(3), 123-138.
- Hamonet, C. (2010). *Les personnes en situation de handicap*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Huet, B., Saury, J. (2010). *Les interactions spontanées entre élèves en EPS*. In F. Darnis (Ed.) Interaction et apprentissage (pp. 101-118). Paris: Revue EPS.
- Huet, B., Saury, J. (2011). *Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage : une étude de cas en éducation physique et sportive*. eJRIEPS, 24, 4-30.
- Jefferson, G. (1984). *Transcription Notation*. In J. Atkinson and J. Heritage (eds), Structures of Social Interaction, New York: Cambridge University Press.
- Kennedy, C. H., L. S. Cushing, T. Itkonen (1997). *General education participation improves the social contacts and friendship networks of students with severe disabilities*. Journal of Behavioral Education 7(2), 167-189.
- Lavisse, E. (2009). *L'« Histoire de France » d' Ernest Lavisse*. L'Histoire, 345(9), 96-96.
- Le Brazidec, C. (2014). *Inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap au sein d'une classe élémentaire dans une école ordinaire*. Education.
- Lespinet-Najib, V., Belio, C. (2013). *Classification des handicaps : enjeux et controverses*. Hermès, La Revue, 66(2), 104-110.
- Meynaud, F. (2007). *Vers une éducation physique et sportive inclusive*. Reliance, 24, 92-97.
- Morin, E. (1977). *La Méthode* (6 tomes), Paris, Seuil, 1977.
- Mottet, M. (2012). *Course d'Orientation, Comment rendre bénéfique la coopération ?* Revue EPS n°350, 10-12.
- Nancy, J-L. (1996), *Être singulier pluriel*.
- Ndayisaba, J., De Grandmont, N. (1999). *Les enfants différents*. Québec : Les Editions Logiques.
- Ndikumasabo, J. (2014). *Les interactions d'apprentissage au sein d'un groupe d'élèves intégrant une élève "handicapée" scolarisée dans un dispositif d'Unité Localisée*

- pour l'Inclusion Scolaire (ULIS)* (mémoire de recherche). Université de Nantes, France.
- Norwich Brahm (2014). *Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education*. Cambridge Journal of Education, vol. 44, n° 4, p. 495-510.
- Petit, C. (2001). *De l'intégration scolaire*. VST - Vie sociale et traitements, revue des CEMEA, no 69(1), 35-39.
- Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A., Schneider, C. (2007). *Intégration ou inclusion : Éléments pour contribuer au débat*. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 37(1), 159-164.
- Rault, C. (2005). *En Europe et ailleurs, les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves*. Reliance, no 16(2), 67-74.
- Reverdy, C. (2019). *Apprendre (dans) l'école inclusive*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 127, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Rousseau, N., Bélanger, S., (dir. publ.), 2004, *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Coll. «Éducation-intervention», no 8. Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec, 402 p.
- Roux-Perez, T. (2003). *Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'Éducation Physique et Sportive*. Recherche et Formation. Paris, INRP, 43.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., et al. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expériences des élèves et des enseignants*. Revue E.P.S, pp.208, " Recherche et Formation ".
- Thomazet, S. (2006). *De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences*. Le français aujourd'hui, 152(1), 19-27.
- Thomazet, S. (2008). *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !* Revue des sciences de l'éducation, 34 (1), 123–139.
- Triomphe, A., Tomkiewicz, S. (1985) *Les handicapés de la prime enfance*. In: *Population*, 41^e année, n°1, 1986. pp. 168-169.
- Tsao, L., Odom, S., Buysse, V., Skinner, M., West, T., Vitzum-Komanecski, J. (2008). *Social Participation of Children with Disabilities in Preschools Programs : Program, Typology and Ecological Features*. A Special Education Journal (125-140).
- Zaffran J., 2007, *L'intégration scolaire des handicapés*, 2eme édition, L'Harmattan, 239p.

8. Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien

GUIDE D'ENTRETIEN

Questions générales :

- Comment percevez vous l'inclusion des élèves notifié ULIS ? De quelle façon abordez vous la thématique de l'inclusion ?
- Pensez vous que c'est bénéfique ?
(Est-ce qu'il est possible pour vous de parvenir à une réelle inclusion ?)
- Quels vous semblent être les principaux obstacles, freins, difficultés... susceptibles de freiner ou rendre difficile une démarche inclusive de ces élèves ULIS ?
- Qu'est-ce qui pourrait favoriser, aider, faciliter... l'inclusion des élèves ULIS dans une classe en EPS ?
- Quelles conditions vous semblent devoir être réunies pour que cette inclusion fonctionne réellement... ?

Thèmes à aborder :

Contexte

Handicap : Pouvez-vous caractériser les particularités de ces élèves ULIS ?

Classe : Nombre d'élèves dans la classe ?

Programmation des APSA : Quelles APSA avez-vous travaillé cette année ? Installations particulières ?

Les actions pratiques et communications

Formes de groupement : Quelles formes de groupement privilégier-vous ? Avez-vous mis en place des formes de groupement qui vous ont posé problème ? Qui ont été bénéfiques ? Est-ce que ça dépend des profils des handicaps ?

APSA : différences de comportement selon les APSA ? Plus simple avec une APSA plutôt que d'autres ?

Évaluation : Sont-ils évalués ? Comme les autres ? D'une manière différenciée ?

Expliquez nous concrètement qu'est-ce que vous mettez en place ? Qu'est-ce que vous faites pendant la leçon ?

Est-ce que c'est les mêmes consignes et régulations pour tout le monde ? Est-ce que vous dites des choses spécifiques à l'élève ULIS ?

Les intentions, « préoccupations » de l'acteur au moment de l'action

Est-ce que vous cherchez à faire quelque chose de particulier pour les élèves ULIS ?

Qu'est-ce qui vous préoccupe durant la leçon ?

Les focalisations, attentes, et éléments perçus comme significatifs dans la situation

Durant la leçon, sur quoi vous focalisez-vous, à quoi prêtez-vous attention ? A quoi vous intéressez-vous ?

Les émotions et sentiments

Difficultés rencontrées : Quels problèmes à résoudre ? Quelles difficultés/contraintes vous rencontrez ? Comment vous vivez ça ?

Avez-vous trouvé des solutions, des stratégies, des ressources potentiels pour les dépasser ?

Dans l'idéal, à quoi il faut parvenir ?

Annexe 2 : Entretien de Marie (enseignantes stagiaire) rédigée

Entretien avec Marie

- *Comment perçois-tu l'inclusion des élèves notifié ULIS ? De quelle façon abordes-tu la thématique de l'inclusion ?*

- Pour moi... euh... ça serait les mettre sur un même piédestal que les autres élèves, les mettre à égalité. Qu'ils voient pas forcément de différences, même si j'essaye de faire en sorte qu'il y ait des moyens pour qu'ils puissent comprendre. Mais au final ils font la même chose, il y a pas d'inégalités. Et surtout d'un point de vue social je pense que c'est important de les intégrer pour pas qu'il y ait de différences.

- *Pour toi intégrer et inclure c'est la même chose ?*

- Oui pour moi oui. Parce que les intégrer tout d'abord dans la classe permet de les inclure au fur et à mesure dans l'établissement et dans le système scolaire.

- *Est-ce qu'il est possible pour toi de parvenir à une réelle inclusion ?*

- Je pense que oui. Je trouve ça bien. Mais il y a encore des inégalités. Parce que par exemple moi mes élèves ULIS je les ai le lundi en sixième mais je les ai pas le mercredi, parce que le mercredi ils ont pas cours et ils sont dans une classe spéciale. Donc en fait c'est bien parce qu'ils essayent de les inclure, mais finalement sans s'en rendre compte ils les incluent pas forcément parce qu'ils sont pas tout le temps avec la classe. Donc je pense qu'il y a encore des choses à faire, à mettre en place pour qu'ils soient vraiment inclus.

- *Comme quoi ?*

- Comme par exemple qu'ils aient le même emploi du temps. Aussi intégrer les élèves ULIS à l'AS parce que je sais que j'ai un élève ULIS qui est hyper intéressé mais il pouvait pas en faire parce qu'il était ULIS. Donc ça je trouve ça dommage.

- *Pourquoi ils ne peuvent pas s'inscrire à l'AS ?*

- Parce que c'est le mercredi. Peut-être qu'ils manquent de personnel pour que ce soit mis en place. Ou alors il faudrait une personne qui s'occupe des élèves ULIS et qui les accompagne à l'AS.

- *Pour toi c'est quoi les principaux freins, les principales difficultés auxquels tu as dû faire face ?*

- Au tout début c'était du point de vue de l'échange. Déjà mes élèves ULIS ils sont pas arrivés à la première séance, ils sont arrivés la semaine d'après donc la deuxième semaine après la rentrée. Et ils sont un peu arrivés comme un cheveu sur la soupe. Ils étaient même pas dans ma liste, on m'avait pas encore mit les élèves ULIS dans ma liste. Donc moi je savais même pas qui c'était. Et donc je leur ai demandé d'écrire leur nom et prénom mais par exemple Tatiana elle savait même pas écrire son nom et son prénom. Elle arrivait même pas à prononcer son nom.

- *C'est une classe de quoi ?*

- De 6ème. Et c'est une bonne classe, c'est des bons élèves qui sont très scolaires et comprennent très vite, sauf que pour mettre des fiches en place avec pas mal d'écriture c'est hyper compliqué pour les élèves ULIS. Tatiana ne sait quasiment pas lire ni écrire. Et Simon lui il est un peu hyperactif et pendant le temps des consignes il tient pas en place deux minutes.

Et sinon j'ai Marvin en 4ème lui il est très à l'écart donc le début déjà c'est dur d'arriver dans une classe et de pas connaître les élèves. Et en tant qu'enseignant c'est dur aussi d'arriver sans connaître personne et en fait au niveau de l'intégration c'était un peu compliqué.

- *Tu as pas eu d'informations au préalable sur ces élèves ULIS ?*

- Je savais que j'allais avoir des élèves ULIS mais je savais pas ce qu'ils avaient, je savais pas comment ils étaient, leur prénom, j'avais pas du tout été briefed. Donc en fait c'était un peu à moi de deviner quoi. Et là c'est toujours le cas, je devine ce qu'ils ont mais on m'a pas vraiment dit elle a ça ça, lui il a ça, etc. On m'a jamais rien dit. J'ai juste parler à 2/3 personnes qui sont profs ULIS et qui m'ont dit « bah alors comment ça se passe avec Tatiana ? » mais on m'a jamais dit « Tatiana elle a ça comme problème ». C'est moi qui ait un peu demandé. Donc t'es un peu livré à toi-même. En gros ils veulent les considérer comme des élèves normaux sauf que sans s'en rendre compte ils le font pas quoi. Donc ça c'était compliqué.

- *Et pendant les temps de groupe avec le reste de la classe, est-ce que tu éprouves des difficultés particulières avec eux ?*

- Euh... avec Simon pas du tout, au contraire il est très bien intégré. C'est un élève moteur pour la classe parce qu'il est hyper sportif. Le seul hic c'est qu'il a trop d'énergie donc pour les consignes faut vraiment que ce soit bref. Et je l'utilise beaucoup pour les démonstrations comme ça ça le canalise un peu et il sent qu'il a un rôle à jouer dans la classe.

Tatiana c'était très compliqué, c'est-à-dire que je disais les consignes et elle elle comprenait rien du tout donc elle se mettait à l'écart complètement. Et après du coup j'essayais de lui réexpliquer et je la mettais dans un groupe avec des élèves scolaires pour qu'elle puisse s'intégrer.

Et Marvin au début pareil les consignes il faisait semblant de comprendre mais il comprenait rien du tout. Donc lui c'est pareil c'était un peu compliqué. J'allais les voir individuellement pour bien leur expliquer. Il fallait pas que ça soit trop long les consignes.

- *Est-ce que Tatiana quand tu l'as met dans un groupe les autres élèves ont du mal à l'inclure ?*

- Oui. Enfin c'est pas la même intégration avec tous les élèves. Si je la mets avec un groupe de gars hyper sportif qui comprennent hyper vite ils vont pas vouloir l'intégrer et lui expliquer les consignes. Alors que quand je la mets avec un groupe un peu moins sportif, ils vont plus chercher à l'intégrer et ils vont plus être dans le rôle méthodo-social que dans le rôle moteur à fond quoi. Donc plus favoriser les élèves plus scolaires et qui s'attardent plus sur l'explication des consignes plutôt que sur des élèves qui veulent directement y aller quoi. Je peux pas la mettre avec n'importe qui.

- *Quand tu laisses les élèves dans un groupe affinitaire, tu crées un groupe pour elle ?*

- En fait sans m'en rendre compte ça se faisait automatiquement. Parce qu'elle se dirigeait vers des élèves avec qui elle était plus à l'aise.

- *Donc c'est quand même elle qui choisit avec qui elle travaille ?*

- C'est elle qui choisissait et j'ai jamais eu de problème sur ça. A chaque fois elle allait vers des groupes qui me convenait et elle se sentait bien dans le groupe. Elle allait jamais vers des groupes où les élèves étaient centrés sur le moteur.

- *Dans le groupe vers lesquels elle se dirige, les élèves l'inclue ?*

- Ouais. Même elle était souvent avec Kenny. Lui c'était un peu l'élève exclu de la classe avec qui y avait eu plein de harcèlement. C'était très compliqué pour lui. Il voulait jamais se mettre dans un groupe. Et finalement Tatiana elle s'est retrouvé avec lui et ils s'entendaient plutôt bien. Ils s'aidaient un petit peu entre eux. Ils étaient tous seul dans la classe et finalement ils se sont retrouvés tous les deux donc ça marchait plutôt bien.

- *Et qu'est-ce qui pour toi peux favoriser/aider l'inclusion de tes élèves ULIS dans leur classe ?*

- Déjà qu'ils aient le même emploi du temps que tout le monde. Par exemple pour les heures d'EPS qu'ils aient quatre heures comme les autres et pas que deux heures.

Et notamment aussi l'intégration à l'AS. Parce que pour moi les élèves ils ont autant le droit d'aller entre midi et deux à l'AS ou le mercredi après-midi s'ils le souhaitent.

Après que les professeurs ils soient aussi un peu plus informés sur ce qu'ont les élèves ULIS. Quitte à avoir un entretien avec ces élèves là avant ou des trucs comme ça.

- *Et dans tes situations, qu'est-ce qui pour toi peut les aider à être plus inclus ?*

- Je sais que les fiches d'observation je faisais que des systèmes de petits bonhommes avec soit un bonhomme qui souriait, soit un bonhomme qui souriait un peu moins, soit un bonhomme pas content. Et en fait pour juger les autres personnes de la classe ils avaient juste à entourer quoi. C'était hyper simple pour eux. Ils avaient pas forcément besoin d'écrire ou des choses comme ça. Donc ça je sais que ça marchait bien.

- *Tes fiches d'observation sont les mêmes pour tous les élèves de la classe ?*

- Oui. Oui ils ont tous les mêmes. Ils ont tous la même chose.

- *Est-ce que tu peux nous préciser pour chacun de tes élèves ULIS leur handicap ?*

- Alors Simon lui c'est un élève hyperactif. Il a du mal à tenir en place sur une chaise en classe. Par contre en EPS à l'inverse il est hyper dynamique. C'est un élève moteur qui a des facilités.. Euh.. des aptitudes physiques. Et il arrive facilement à s'intégrer. Et il a un petit peu du mal avec l'autorité.

- *C'est-à-dire ?*

- C'est-à-dire qu'en fait quand ils respectaient pas trop les consignes et que j'allais le voir, il avait du mal à accepter ce que je lui disais. Il se braquait très vite et il pouvait partir bouder pendant une demi-heure tout seul dans son coin. Du coup il fallait toujours que j'aie le voir, que je lui explique calmement. Et il a du mal avec le fait qu'on parle plus fort que lui ou qu'on le dispute. Quand on élève la voix il a du mal à accepter l'autorité.

- *Donc dans ces cas là tu vas le voir pendant que les autres élèves travaillent ?*

- Ouais je vais le voir. Après en général j'essaye de lui expliquer, soit il comprenait et il revenait, soit il comprenait et pas et du coup il restait dans son coin et après il revenait par lui-même.

- *C'est déjà arrivé qu'il reste toute la séance dans son coin ?*

- Par exemple c'était en ultime où ils choisissaient des niveaux et lui il est parti.. euh.. Il faisait un niveau avec un groupe de travail avec qui il aimait bien travailler et en fait il devait

se faire un petit match sauf qu'il acceptait pas que ce soit les autres qu'ils le jugent parce que... en fait.... ils estimaient que les autres le jugeait mal. Alors qu'en fait chacun le jugeait à sa façon d'observer et tout ça. Et du coup il a pas accepté ça et il voulait pas passer en tant qu'observateur. Et donc bah il était pas du tout content et il est parti s'asseoir tout seul dans les gradins. Et je lui "bah là ça veut dire que tu es en train de laisser tomber ton équipe et du coup bah ils se retrouvent 5 au lieu de 6 quoi". Il a dit qu'il s'en fichait enfin il s'est braqué complètement. Du coup j'ai dit "ok très bien". Et j'ai essayé de reformer les groupes. Euh... en gros ils étaient 4, 2 contre 2 et y en avait un qui observait ou quelque chose comme ça. Et après par lui-même il s'ennuyait donc il est revenu dans le groupe.

- Et c'était quoi que les élèves devaient observer ?

- Ils devaient observer par exemple c'était sur la défense, comment ils défendaient, c'est-à-dire...euh... y avait un petit tableau avec des critères. Et c'était "est-ce qu'il compte les 8 secondes quand a le disque en main ?". Et là il avait un petit bonhomme qu'ils devaient entourer. Si c'était rouge ça veut dire que nan, si c'était vert ça veut dire que c'était bien. "Est-ce que il y a une distance entre son adversaire et le défenseur ?" et "est-ce qu'il cherche à toucher que le disque?" ou un truc comme ça.

- Et Simon s'est braqué parce qu'il ne voulait pas observer les autres ?

- Ouais bah après il a pas trop accepté le jugement des autres. Et du coup il avait pas envie de faire l'inverse.

- Et quand il est revenu après est-ce qu'il a observé ou il a juste pratiqué ?

- Après il a observé. Il a observé avec les autres et il disait rien en fait. En fait si on lui rentre pas dedans et qu'on le force pas à faire les choses il va y aller par lui-même quoi.

Quand il est revenu je l'ai vu faire l'effort d'observer avec sa feuille et euh.. Je pense qu'il boudait encore un peu mais euh.. ça allait mieux.

- D'accord. Et dans cette classe de sixième c'est le seul élève qui peut te poser des difficultés ?

- Non dans cette classe j'ai aussi Tatiana qui est ULIS. Elle sait pas lire ni écrire. Pratiquement pas. Euh... elle a un gros retard scolaire. Avec des difficultés de compréhension, elle comprend pas les consignes, qu'elles soient écrites ou à l'oral. Donc... euh ... elle a besoin notamment de démonstrations et aussi de se sentir à l'écoute. Bah... par exemple de ses camarades ou de l'enseignant. Donc vraiment qu'on soit là pour elle, qu'on l'aide. Et elle je dirais que des trois élèves ULIS que j'ai c'est l'élève la plus compliquée. Parce qu'elle

comprend vraiment vraiment pas. Et des fois elle a les yeux dans le vide quoi. Tu as beau dire ce que tu veux elle comprendra pas.

- *Et au niveau moteur ?*

- Et au niveau moteur (*rire*) c'est comme dans sa tête c'est compliqué. D'un point de vue moteur.. ouais.. elle a du mal un peu. Par exemple une passe en ultimate elle a du mal à le faire. Au multibond c'est pareil compter ses pas elle arrivait pas à le faire, compter ses bonds elle pouvait pas à le faire. Enfin c'était très compliqué quoi. Il fallait toujours qu'il y ait quelqu'un pour l'aider.

- *Et tu n'as pas d'informations précises concernant ses pathologies ?*

- Non... On m'a jamais rien dit. Sauf la dame ULIS avec qui j'ai parlé un peu euh... pendant le temps de la récré ou un truc comme ça qui m'a dit "ouais Tatiana elle est pas facile, est-ce que ça va dans ta classe?". Tu vois elle a juste demandé si ça allait. Et moi je lui ai dit "bah oui elle a des difficultés, elle sait pas lire ni écrire. C'est très compliqué" et elle m'a juste dit "bah oui oui" mais elle m'a rien donné de plus quoi. Après ça aurait peut-être été à moi d'aller un peu plus vers les enseignants. Sauf que le problème c'est que je suis là le lundi après-midi, le mercredi matin et après je les croise jamais les profs. Donc euh.. c'est pas évident non plus quoi. Et je pense qu'ils ont pas mal de boulot et je pense que tous les profs ont des élèves ULIS. J'allais pas arrivé et lui envoyer cinq mails. Enfin j'aurais pu le faire hein mais je me suis dis bah... je vais me débrouiller quoi.

- *D'accord. Et tu as parlé aussi d'un élève ULIS qui s'appelle Marvin ?*

- Oui Marvin il est dans ma classe de quatrième. C'est un élève en surpoids euh... qui a des difficultés d'intégration et je pense qu'il a pas du tout confiance en lui, il a une mauvaise représentation de lui-même, du coup c'est ça qui fait principalement que ça va pas. Je pense qu'il accepte pas trop les remarques des autres, il a du mal à s'intégrer, il a du mal à discuter ou à communiquer avec les autres. Mais à côté de ça il est hyper gentil, il écoute toutes les consignes. Pour comprendre ça va. D'un point de vue moteur il a des difficultés mais il comprend ce que je lui dis. Après c'est juste d'un point de vue de l'intégration c'est un peu compliqué pour lui parce que bah... c'est une classe de quatrième donc c'est un peu l'âge où bah... les élèves ils sont.. notamment les garçons qui sont un peu à se faire remarquer, ils ont leur groupe de copains et tout ça. Et les filles elles en EPS notamment celles que j'ai elles sont pas du tout investies donc euh.. Si elles elles sont pas investies elles ont pas forcément envie d'aller aider Marvin qui est dans la classe quoi. Donc c'est pour l'intégration que c'est

difficile et aussi d'un point de vue moteur. Et je sais pas trop si il est en réussite ou en échec dans les autres matières. Quand je regarde ses moyennes je sais qu'il a autour de 10/11 quoi pas plus mais je sais pas qu'elles sont ces principales difficultés à l'école.

- *Et lui il est intégré que en EPS dans cette classe ?*

- Il est intégré dans d'autres matières aussi mais pareil je l'ai que le lundi, le mercredi il est pas là. Et en plus je l'ai le lundi mais que une semaine sur deux parce que j'ai cours une semaine sur deux le lundi avec ces quatrième. Donc lui c'est celui que je vois le moins.

- *Et Simon et Tatiana est-ce que tu sais si ils sont intégrés dans d'autres matières que l'EPS dans leur classe de sixième ?*

- Ils sont intégrés dans d'autres matières aussi mais pas tout le temps. Mais après je pourrais pas te dire les matières.

- *D'accord. Et tu as combien d'élèves dans tes deux classes ?*

- Euh... j'en ai 28 plus 2 élèves ULIS en sixième donc 30. Et en quatrième j'en ai 27 plus 1 élève ULIS donc 28.

- *Ok et est-ce que tu peux nous dire les APSA que tu as travaillé avec ces deux classes ?*

- Alors euh... Le lundi avec Marvin on a fait triple-saut de septembre jusqu'à décembre parce que c'était une semaine sur deux. Et ensuite on a fait basket donc là de janvier et là on a pas fini, normalement c'est jusqu'à la fin de l'année. Parce que c'est une semaine sur deux. Et après avec les sixième donc avec Tatiana et Simon on a fait multibond, course d'orientation. Ensuite on a fait ultimate et voilà. Ça c'est pour le lundi. Le mercredi ils faisaient pas. Donc ils ont pas gym euh.. Ils ont pas fait tout ça.

- *Et est-ce que tu as pu observer des différences de comportements en fonction des APSA ?*

- Euh.. En CO notamment avec Tatiana parce que elle avait du mal à travailler en autonomie. Donc par exemple quand elle avait sa carte avec elle et qu'elle devait aller chercher une balise même si elle était très près elle y arrivait elle toute seule. Donc ce que je faisais en général parce que j'ai pas mal d'élèves dispensés dans cette classe, y a un élève dispensé avec elle qui le faisait à pied, en marchant.

- *C'est quand même elle qui tenait la carte ?*

- Ouais c'est elle qui tenait la carte. Et en fait je lui disais que si elle voulait elle pouvait venir me voir après chaque balise pour que je puisse l'aider ou des trucs comme ça.

- *Et elle le faisait ?*

- Ouais elle venait tout le temps. Elle avait... Je pense qu'elle aimait pas trop s'éloigner et elle avait du mal à comprendre par elle-même et du coup le fait d'être toute seule je pense que ça l'inquiétait un peu donc elle trouvait une balise elle venait me voir. Et en général elle trouvait quoi euh.. deux/trois balises sur tout un parcours alors que les autres ils en trouvaient euh.. 10/15.

- *Avec Tatiana tu as eu des problèmes dans toutes les APSA que tu as travaillé ?*

- Oui euh.. Ouais ouais elle d'un point de vue moteur c'est très compliqué. Elle progresse mais elle progresse vraiment euh.. Elle part du plus bas niveau quoi.

Elle progresse mais elle est toujours pas dans les attentes du programme. Mais finalement mes attentes elles sont pas forcément d'un point de vue moteur parce que bah elle est en difficulté donc c'est surtout de la compréhension quoi. Et finalement les notes que je mettais à la fin du semestre sur les APSA et bah... Tatiana et Simon je les notais pas.

- *Ils n'avaient pas de notes ?*

- Non en fait moi je mettais une note, dans mon carnet je mettais leurs notes. Sauf que quand je rentrais les notes et les compétences sur Pronote il avait pas leur nom et prénom. J'ai jamais rentré leurs noms sur Pronote parce que je pouvais pas les mettre.

- *Concernant Marvin, est-ce que tu as des APSA où c'était plus compliqué que d'autres ?*

- Euh... En triple-saut ça allait. Par contre en basket c'était compliqué parce qu'il devait être en équipe. Donc travailler en équipe c'était un peu compliqué pour lui. Il avait du mal à faire des différences entre attaquant et défenseur et des choses comme ça. Et quand ses partenaires essayaient de lui donner un rôle à jouer ou par exemple "toi tu défends" ou ils donnaient des conseils "vas-y va défendre", "vas-y démarque-toi" ou des choses comme ça, il avait du mal à s'imposer quoi. Après il était essoufflé très vite. Et après on a pas pu continuer la fin de la séquence de basket parce que bah on est confiné quoi.

- *Et il changeait tout le temps d'équipe ou c'était des équipes stables ?*

- Non c'était des équipes stables. C'était des équipes stables et mixtes.

- *Et est-ce que tu as remarqué des choses sur son comportement avec son équipe ? Comment il était ?* - Au niveau communication, il parlait pas. Il écoutait. Pendant les matchs il écoutait. Quand il avait le ballon il s'en débarrassait assez rapidement. Après il mettait pas non plus forcément de paniers ou en défense il y allait mais il faisait ce qu'il pouvait. Après par contre son équipe lui reprochait jamais de pas bien défendre ou des choses comme ça.

- *Il était incluse dans son équipe ?*

- Ouais ouais il était intégré.

En fait toute la classe s'est très bien qu'il a des difficultés et qu'il fait de son mieux quoi donc sur ça y a pas de jugement y a pas de soucis

- *Et concernant Simon est-ce que tu as des APSA où ça a été plus compliqué que d'autres ?*

- Franchement nan, nan. Mise à part au niveau du caractère qu'il a un peu impulsif où parfois il peut réagir comme ça et tu sais pas trop pourquoi franchement d'un point de vue des APSA c'était niquel, c'était hyper bien. Des fois j'étais même contente qu'il soit là parce qu'il.. c'était un peu un élève moteur quoi. Par exemple en course d'orientation c'était un des premiers à arriver avec la carte. Il était trop content. Il était toujours au taquet quoi. Je pense qu'il aime vraiment l'EPS et du coup il était hyper déçu de pas faire de l'AS ou des trucs comme ça.

- *Il t'a dit qu'il voulait faire de l'AS ?*

- Ouais. Bah oui parce que justement je demandais à chaque fois qu'il y avait une compétition qui voulait participer à cette compétition et lui il voulait participer. C'était pour du run and bike ou un truc comme ça. Du coup je lui ai donné un papier je lui ai dit "tu le remplis par tes parents et voilà". Pour moi y avait pas de soucis en fait. Et en fait il est revenu en me disant bah je peux pas participer c'est le mercredi après-midi et tout ça donc j'ai pas trop compris. Et du coup j'ai été demandé à mes tuteurs, je leur ai expliqué et ils m'ont dit "oui oui les élèves ULIS ne peuvent pas participer aux compétitions", c'est parce qu'ils ont des cours ou parce que c'était pas prévu comme ça. Donc il était dégoûté quoi.

- *Et lui est-ce qu'il fait des activités extra-scolaire ?*

- Euh je sais pas. Je crois que j'avais demandé dans un questionnaire au début d'année mais je sais plus.

- *Au niveau des formes de groupement, est-ce que tu as des formes de groupement que tu privilégies par rapport à ces élèves ULIS ?*

- Affinitaires ouais. Affinitaires ouais et pour le basket c'était des groupes de niveau euh.. enfin mixtes avec un niveau hétérogène mais je privilégiais quand même l'affinitaire. Je faisais en sorte que les groupes ça se passe bien. Et pareil pour l'ultimate.

- *Et pourquoi tu fais affinitaire ?*

- Parce qu'il y a une meilleure intégration des élèves ULIS. Parce qu'ils se sentent intégrés dans leur équipe et euh... ils ont envie de pratiquer. Y a pas de jugement de l'autres, des choses comme ça. Et en fait je trouve que les élèves travaillent aussi bien en affinitaire que des équipes forcées ou des choses comme ça. Surtout en sixième. Après au début je

j'essayais de vraiment prendre en compte les élèves ULIS mais au final au niveau de l'intégration ça va, c'est plus au niveau de la compréhension que c'est compliqué donc après au fur et à mesure de l'année je faisais mes leçons pour tout le monde, pas que pour les élèves ULIS ou euh.. pour les élèves et les élèves ULIS. Je faisais pareil pour tout le monde.

- *Est-ce que quand tu fais des groupes affinitaires tes élèves ULIS sont directement intégrés dans un groupe ou ils sont pris par "dépit" ?*

- Euh... non parce que tu vois les équipes d'ultimate c'est moi qui les faisais et du coup je connaissais un peu, je savais avec qui ils allaient bien s'entendre en fait. C'est moi qui faisais ces groupes là. Je les écrivais sur le tableau et à la fin de l'heure je prenais en photo. Et la semaine d'après je voyais qui était absent, qui était pas absent et avec qui ça l'avait fait, avec qui ça l'avait pas fait. Donc chaque semaine il y avait la même équipe à deux personnes près. Donc au final ils étaient toujours bien intégrés.

- *Y a jamais un élève qui est venu se plaindre d'avoir un de tes élèves ulis dans son groupe ?*

- Non non. Par exemple il y avait une équipe, en général c'était deux garçons deux filles. Y avait euh... Ewen, Germain et c'était euh.. deux filles qui étaient très sportives, Savona et Léna je crois. Et du coup j'ai enlevé Léna de l'équipe parce qu'ils gagnaient tout et j'ai mit à la place Tatiana. Je me suis dis que ça le ferait parce que même si ils sont très sportifs ils l'intégreraient quoi et du coup bah y a pas eu de soucis.

- *Est-ce que tu as des formes de groupement qui te posent plus de problème avec ces classes ?*

- Bah des fois en ultimate je sais qu'ils étaient pas contents de leur groupe mais pas forcément pour les élèves ULIS, c'était pour tous les élèves. Et les élèves ULIS vont pas se plaindre. Ils sont discrets en général.

- *Est-ce que avec tes élèves ULIS tu as plus de difficultés dans certaines APSA que d'autres ?*

- Ouais par exemple pour Simon plus dans les sports co. Parce que t'as une notion d'affrontement avec les autres, d'équipe, le fait de gagner ou de perdre, des choses comme ça et il réagit rapidement. Donc les sports co un peu plus pour Simon. Après comme beaucoup d'élèves finalement. Et Tatiana c'était en course d'orientation elle avait des difficultés, elle se retrouvait seule face à elle même et à ne pas comprendre, à ne pas trouver de solution quoi. Et Marvin globalement non. Il disait jamais rien, il est hyper discret. Il acceptait toujours ce que je disais, il râlait jamais. Enfin il suivait quoi.

- *Est-ce que dans tes leçons ça arrive que tes élèves ULIS aident leurs camarades plutôt que l'inverse ?*

- Oui oui il y a eu aussi l'inverse.

- *Tu peux donner un exemple ?*

- Euh... Avec Simon notamment. Avec Simon où en ultimate ils étaient dans un groupe mixte où il y avait des niveaux hétérogènes. Et là par exemple il aidait ses camarades pour les passes ou des choses comme ça parce que là il avait des objectifs. Vu qu'il avait des objectifs et qu'il voulait par exemple remporter le défi ou gagner le match il hésitait pas à conseiller ou aider ses camarades. Pour Tatiana c'est plus l'inverse parce que je pense que pour les fiches d'évaluation elle avait dû se faire un peu conseiller mais Simon ouais lui il hésitait pas à conseiller, à aider, des choses comme ça. Euh... Marvin c'est compliqué je pense mais Simon ouais. Tatiana je pense qu'elle osait pas trop.

- *Ok. Et pour revenir sur l'évaluation, est-ce que Marvin lui était noté ?*

- Non, non plus. Par contre il avait des notes euh... Je lui avait mit une note par exemple en triple-saut. En basket j'ai pas encore mit de notes donc euh il a que une note avec moi mais par contre je l'ai pas rentré sur Pronote parce qu'il y était pas. Donc en fait ils ont pas de notes en EPS les élèves ULIS. Après je sais pas si c'est comme ça dans les autres établissements mais moi ils en ont pas.

- *Et quand tu fais ta séance d'évaluation ça se passe comment pour eux ?*

- Ils font l'évaluation. Ils savent ce que sait une évaluation et ils ont une évaluation. Après au niveau de la note je pense que ça les dérange pas trop quoi.

- *Et ils savent qu'ils font l'évaluation mais qu'ils n'ont pas de notes ?*

- Bah moi je leur ai jamais dit. Je leur ai jamais dit "vous avez une note mais finalement je vous la mettrais pas parce que vous n'êtes pas sur pronote". Je leur ai jamais dit parce que je trouve que c'est pas hyper juste. Et en fait je les note comme si c'était des élèves normaux mais je peux pas les rentrer sur Pronote. Donc c'est un peu injuste mais je pense pas que ce soit des élèves qui ont accès à leur note ou quoi. Je suis même pas sûre qu'ils aient accès à Pronote.

- *Donc tu leur donne quand même une note ?*

- Oui c'est ça. Mais sauf qu'après la note que j'ai je la garde pour moi. Par exemple je les notais, ils faisaient l'évaluation comme tout le monde. Hop et je gardais la note pour moi. Je donnais pas la note devant les élèves.

- *Ils sont évalués par compétence ou avec une note ?*

- Je faisais les deux. Je mettais une note et après je mettais les compétences.

- *Et eux ils étaient évalués sur les mêmes compétences que les autres ?*

- Ouais.

- *C'était les mêmes niveaux ?*

- Ouais. Je faisais pas de différence.

Et dans la situation d'évaluation ils faisaient aussi la même chose que les autres ?

Ouais. En triple-saut ils ont fait la même chose. En ultimate ils ont fait la même chose. Ils ont tout le temps fait la même chose.

- *Et quand tu mets en place une fiche à remplir par les élèves dans la situation d'évaluation, est-ce qu'ils ont tous la même fiche ?*

- Ouais c'était pareil. Après par exemple Tatiana sur la feuille d'observateur c'était des ronds à entourés quoi c'était facile. Après si elle avait vraiment des difficultés quelqu'un pouvait l'aider ou quelqu'un qui est dispensé.

- *Dans ta feuille d'observateur les élèves n'ont rien besoin d'écrire ?*

- Ils ont été sur par exemple quel conseil je pourrais donner à celui que j'observe pour qu'il progresse.

- *Tatiana elle faisait comment pour écrire son conseil ?*

- Du coup Tatiana soit elle écrit pas de conseil, soit elle donne des conseils comme elle peut. Mais en général elle écrivait pas.

- *Concernant les régulations, est-ce que tu différencie tes régulations entre tes élèves ULIS et les autres élèves de ta classe ?*

- Euh... Oui après en général les régulations c'est un peu les mêmes pour tous. Sauf pour ceux qui sont en difficulté. Par exemple en ultimate j'allais la voir elle avec son groupe pour pouvoir lui expliquer comment il faut faire la passe, des trucs comme ça. Je faisais des régulations en groupe mais individuel. En fait j'allais voir le groupe avec lequel elle travaillait et je faisais des régulations à tout le monde et Tatiana elle était concernée.

- *Ils étaient combien par groupe ?*

- En ultimate ils étaient quatre, groupe de quatre. En basket ils étaient aussi par niveau, ils étaient par groupes de cinq. Cinq ou six. Et je faisais des régulations par petits groupes. Et vraiment si ils comprenaient pas j'allais les voir mais j'ai toujours privilégié par groupe.

- *Et donc par exemple si Tatiana n'a pas compris, concrètement qu'est-ce que tu vas faire ?*

- Je lui réexplique plus doucement et je fais des démonstrations. Par exemple j'utilise deux autres personnes dans le groupe pour qu'ils puissent montrer comment on fait une passe, quel positionnement à avoir. Quitte à vraiment l'aider elle individuellement en allant étape par étape. C'est plus précis.

- *Pour Simon est-ce que tu vas faire des différences de régulation par rapport aux autres élèves ?*

- Simon y a pas de différence avec les autres. Et Marvin c'était plus de la motivation quoi. J'essayais de le motiver à ce qu'il pratique. Après les régulations c'était par exemple si il était en difficulté ou il y arrivait pas, je lui expliquais bien. Mais mon objectif c'était plus de le motiver à pratiquer et vraiment qu'il s'investisse quoi.

- *Comment tu le motives ?*

- Je l'encourageais. Je lui faisais des feedbacks positifs. Je lui disais "c'est bien, continue". C'est plus ça. Je l'encourageais positivement.

- *Comment tu t'organises pour la transmission de tes consignes ?*

- Oui. En général je rassemblais la classe devant moi. Ils étaient assis et moi j'avais un tableau. J'expliquais, je leur posais des questions et j'expliquais ce qu'on va faire, à quoi ça sert ou des choses comme ça. C'était interactif et c'était pas très long quoi pour que les élèves puissent pratiquer rapidement. Même si parfois je débordais un peu parce que pour qu'ils comprennent il faut du temps mais j'essayais de faire en sorte que ce soit rapide.

- *Quand tu donnes tes consignes est-ce que tu sentais souvent que tu avais besoin de retourner voir les élèves ULIS ou pas ?*

- Ouais. Bah des fois j'expliquais, je faisais des démonstrations et je me disais à mon avis c'est pas clair pour tout le monde. Du coup quand ils mettaient en application j'allais les voir pour leur réexpliquer. Mais ça c'était qu'ils soient ULIS ou pas ULIS.

- *Et pendant ta leçon, qu'est-ce qui te préoccupe ?*

- Que les élèves pratiquent et comprennent en fait. Qu'ils aient tous compris et qu'ils soient tous en activité, pas dans le flou et pas inintéressés. Qu'ils se sentent investis et du coup que je ressente un investissement et une progression.

- *Et concernant les élèves ULIS, à quoi tu t'intéresses particulièrement ?*

- Bah ça va être plus sur le fait que je remarque qu'ils ont compris et qu'ils sont en train de pratiquer. Et aussi que je sente qu'ils sont investis dans l'activité. Qu'ils soient motivés en fait.

- *Et d'un point de vue moteur est-ce que tu as des préoccupations différentes que pour les autres élèves ?*

- D'un point de vue moteur, autant que les autres. Pas trop pour Tatiana parce que pour Tatiana je sais que ça sera plus compliqué mais qu'elle sente et que je ressente qu'elle ait pratiqué pendant la séance, qu'elle est apprit des choses sur le plan moteur ou social.

- *Est-ce que tu cherches à faire quelque chose de particulier pour ces élèves ULIS ?*

- Oui je pense avec mes fiches d'observation que j'ai essayé de simplifier. Parce que je pense qu'elles auraient pu être plus complexes pour des élèves de sixième notamment qui sont très scolaires. Je pense que j'aurais pu faire des choses plus complexes. Et vu que j'ai des élèves ULIS j'essaye de faire des choses simples. Et en fait je pense que c'est bien de par faire de différenciation pour les intégrer davantage. Et je pense qu'ils apprennent aussi bien en ayant des fiches simples que des fiches hyper complexes avec plein de trucs à noter ou des choses comme ça.

Je pense aussi d'un point de vue des consignes aussi où j'essaye de mettre en place beaucoup de démonstrations pour justement qu'ils puissent comprendre par la vision si par exemple ils avaient du mal à comprendre quand je parlais.

Et les régulations où j'essayais de favoriser les régulations par groupe pour pas qu'ils se sentent en face à face avec l'enseignant à perdre leurs moyens et qu'ils se sentent pas non plus inférieurs aux autres quoi.

- *Et dans les contenus, est-ce que tu donnes des contenus différents ?*

- Euh... Non. Globalement non c'est la même chose pour tout le monde. Après il y a la différenciation, y a des niveaux par exemple. En ultimate y avait un niveau 1, un niveau 2, etc. Et c'est par eux-mêmes par groupe qu'ils passaient au niveau 2 par exemple. Donc je faisais de la différenciation mais il fallait d'abord qu'ils passent par un niveau 1 pour aller au niveau 2. Et en fait il y avait pas forcément de niveau inférieur quoi, si ils étaient toujours au niveau 1 ils allaient pas prendre une moins bonne note que si ils passaient directement au niveau 2. C'était eux qui choisissaient leur niveau et qui décidaient s'ils avaient réussi parce qu'ils avaient les critères de réussite.

- *Le fait que tu es des élèves ULIS est-ce que ça t'a fait changer certains exercices que tu voulais mettre en place ?*

- Euh... Je dirais que non mais je pense qu'inconsciemment oui. En fait je dirais que non parce que dans ma tête j'ai prise en compte toute la classe mais en fait inconsciemment oui

parce que j'ai fait en fonction des caractéristiques élèves. Donc je pense que ça en tient compte quoi. Après j'ai pris en fonction de toutes les caractéristiques donc les ULIS et les autres. Donc je pense que oui et non en fait parce que je prenais en compte les caractéristiques de tous les élèves.

- *Est-ce que tu rencontres des problèmes/des difficultés par rapport à ces élèves ULIS ?*

- Au tout début c'était des difficultés d'intégration vis-à-vis des élèves. Comment moi j'allais pouvoir les intégrer dans les séances. Et après c'était des difficultés différentes selon les élèves. Donc par exemple Tatiana c'était notamment des difficultés d'intégration.

- *Et toi quelles sont les difficultés que tu rencontres quand tu prépares tes leçons et pendant ta leçon avec les élèves ?*

- Euh.. Prendre en compte tous les élèves quoi. ça c'était dur. Prendre en compte toutes les caractéristiques des élèves dont les élèves ULIS. Et à savoir si oui ou non je faisais une différenciation, est-ce que je mettais les élèves ULIS à part, est-ce que je faisais pareil pour tout le monde, enfin c'est des choses comme ça quoi.

- *Comment est-ce que tu vies ça ? Est-ce que tu trouves ça difficile d'inclure des élèves ULIS en classe ordinaire ?*

- Non en vrai non parce que j'ai pas trouver de différences énormes entre les élèves que j'avais et les élèves ULIS. Et je trouve ça hyper intéressant. Et je trouve ça bien en fait.

Je trouve ça bien qu'ils soient en classe ordinaire. Après ça dépend aussi des élèves. Moi j'ai des élèves ULIS avec qui ça va quoi. Ils peuvent pratiquer, faire la même chose que les autres élèves. Je pense que y en a pour qui c'est plus compliqué. Mais en vrai je trouve que c'est un beau projet et au contraire ils devraient encore plus intégrés les élèves ULIS. Je trouve, enfin en tout cas moi j'ai pas vu trop de différences cette année et je trouve ça hyper bien d'avoir travaillé avec des élèves ULIS et de savoir que je peux faire la même chose pour des élèves "normaux" entre guillemets et des élèves ULIS.

- *Est-ce que tu as trouvé des solutions, des ressources pour dépasser les difficultés que tu as rencontrées avec tes élèves ULIS ?*

- Bah.. Je dirais que la plus grosse aide ça a été les autres élèves. C'est ce qui m'a le plus aidé. parce qu'en fait je pouvais m'appuyer sur eux, sans s'en rendre compte en fait ils permettaient aux élèves ULIS de pratiquer et de s'intégrer autant que les autres. Donc je pense que c'est principalement les autres élèves. La prof qui s'occupe des élèves ULIS j'ai eu

quelques échanges avec elle mais sans plus. Donc non je dirais que c'est surtout les autres élèves.

- Et pour toi dans l'idéal, à quoi il faut parvenir ?

- Dans l'idéal ça serait déjà de bien définir quelles sont les difficultés des élèves ULIS pour vraiment qu'on sache quels sont les problèmes. Et je pense que tous les élèves ULIS ne sont pas aptes à intégrer complètement une classe ordinaire mais des élèves ULIS le peuvent et du coup les intégrer complètement. C'est soit on fait complètement tout soit... Enfin on peut pas faire qu'à moitié quoi. Enfin je trouve, sauf si c'est vraiment difficile.

- Pour toi c'est pas suffisant de les intégrer que dans quelques matières ?

- Si, si mais par exemple 2h en EPS c'est pas suffisant. Surtout en sixième ils ont besoin de se dépenser donc ils devraient faire 4H.

Annexe 3 : Entretien avec Élodie (enseignante expérimentée) rédigé

Entretien avec Élodie (enseignante expérimentée)

- *Comment, toi, tu perçois l'inclusion des élèves Ulis en classe ordinaire ?*

- Souvent c'est une inclusion physique... Ils sont là, mais très souvent ils sont absents. Je vous explique. Alors en EPS en particulier, ils font souvent bonne figure, ils font tout pour ne pas se faire remarquer, pour se fondre dans la masse. Ils sont beaucoup sur le mimétisme. Et si tu jettes un regard extérieur, tu as le sentiment d'une inclusion, mais si tu poses des questions tu te rends compte qu'en fait ils sont pas vraiment dans le cours. C'est plus une illusion. Ils sont tellement contents d'être là, qu'ils font tout pour y rester et donc ils font tout pour montrer qu'ils font comme les autres, même s'ils ne comprennent pas. Et c'est rare qu'ils posent des questions.

- *Et du coup est ce que tu penses que cette inclusion elle est utopique ? Est ce que tu penses que c'est possible une réelle inclusion de ces élèves ?*

- Alors, oui ! Mais il faut prendre le temps d'aller vers ces élèves, pour leur poser des questions et les rassurer. Euh... Sur les choses qu'ils ne comprennent pas. Ensuite, leur donner un programme, un objectif qu'ils sont capable d'atteindre. Par exemple, tu vois, avec Nolan je lui avait fait courir avec le chronomètre. Je me suis rendue compte qu'en fait il ne savait pas lire sur un chrono. Et du coup j'ai pu... En fait je pensais qu'il avait compris la séance... Et quand j'ai vue qu'il avait fait des temps de course qui étaient pas du tout bon par rapport à sa VMA. Euh... J'ai... J'ai repris avec lui et je me suis rendue compte qu'il ne savait pas lire sur un chrono. Donc au lieu d'avoir un repère de temps sur le chronomètre, j'ai dû lui refaire son programme avec des repères visuels uniquement, avec les plots, et kinesthésiques sur ses sensations.

- *Et ça, il n'a pas pu le dire de lui même, qu'il ne savait pas lire sur un chrono ?*

- Non. Il a fait ses trucs, il m'a dit « Madame je suis content j'ai fait ça en temps ! J'ai fait ça ! » Bah je dis « Mais il est où ton chrono ? ». Et il avait dépassé du chrono, il avait couru deux fois plus longtemps. Il était mort, quoi. J'ai fais : « Mais pourquoi tu t'es pas arrêté ? ». Donc... Et en fait c'est là que j'ai compris qu'il ne savait pas lire. Donc pour refaire euh... sur le chrono, il n'avait aucun sens pour lui. Pourtant, de l'extérieur il avait couru. Il avait regardé son chronomètre. Il l'avait mis en route. Il l'avait arrêté. Pour moi il avait fait sa

séance. Donc j'aurai pu dire : « T'as vue l'inclusion, il est super cet élève ! Il est vraiment inclu ! Il a fait son travail. » Et en fait, pas du tout. Il avait rien compris. Et il avait couru dans le vide.

- *Et il ne sait pas lire que sur un chronomètre ou il ne sait pas lire en général ?*

- Il ne sait pas lire sur un chrono.

- *Ok. Ok, très bien. Euh... Tu as commencé à le faire mais concernant le handicap, est-ce que tu peux nous expliquer les particularités de tes 2 élèves ULIS ?*

- Nolan il a un syndrome de Di Georges. Le syndrome de Di Georges c'est un problème de mémorisation, c'est à dire qu'il n'a pas de mémoire à long terme. Il va comprendre les notions et puis, tu sais pas pourquoi, 3 jours après il ne les comprend plus. Et donc, à chaque séance il doit réinvestir tout depuis le début. Donc en fait il y a certaines notions qu'il arrive vraiment à imprégner comme la lecture basique, mais au prix d'efforts monstrueux parce qu'il reprend à zéro à chaque fois tout. Alors moi, de ce que j'ai compris du syndrome de Di Georges, mais c'est plus complexe que ça, c'est un retard de... un retard scolaire de trois... trois ans minimum. Et par contre, sur les autres notions le retard est plus grand. Euh... par contre il va avoir, tu vois, des bonnes sensations kinesthésiques... Euh ... Des bonnes compétences motrices... Euh... Enfin, il a plein de points d'appuis... Il a... Mmh... Ouais, c'est bizarre parce qu'au niveau moteur ça se passe très bien. Alors que ça demande une certaine... Euh... Mais je pense que c'est de la mémoire à court terme sur le moteur. Et après l'histoire de procédure ou des choses comme ça... Voilà. Euh... de tout de façon tous les élèves ULIS ont un QI en dessous de la norme, sinon tu peux pas entrer en ULIS. Et après ce qui est fait... Euh... Il y a la notion de QI qui est plus bas pour les ULIS, un peu au dessus c'est plus pour les SEGPA. Et après si t'as pas de... De retard vraiment fort tu vas en classe normale avec adaptations.

On peut pas dire par exemple, bah que l'élève ULIS il est dyslexique. Parce que un trouble... un trouble ne doit pas avoir de perte de QI pour être déclaré. Tu vois. Le problème des élèves ULIS c'est un problème d'intelligence en dessous de la norme. Après Nolan c'est le syndrome de Di Georges. Et.. Euh... Anaïs... Alors Anaïs je sais qu'elle a fait plusieurs AVC étant petite. Je ne sais pas comment ça s'appelle. Elle a un... Comment dire... Elle a... C'est la plus, je pense, c'est la plus performante intellectuellement de tout l'ULIS du collège. Mais elle a un temps de latence pour la réponse qui est énorme. Ne serait-ce que pour la conversation classique. Tu peux lui parler, mais t'auras la réponse de ta phrase en retard.

Comme là, on est en train de discuter il y a un espèce de retard très désagréable. Et en fait c'est... Je pense que c'est un peu ça que l'on vit avec elle, mais en encore plus lent. Et parfois la réponse... Alors le problème de l'inclusion pour cet élève là c'est que... Euh... En classe ordinaire, on est tout le temps pris par le temps. C'est cinq minutes de trajet, c'est 7 minutes dans les vestiaires, alors c'est 4 minutes d'échauffement... Et tout est calé comme ça. Tous est séquencé, taillé et ça ne lui convient pas du tout. Elle est complètement en dehors... Euh... du temps qu'on passe avec les élèves classiques. Et donc, elle, il faut constamment lui laisser un temps supplémentaire. Ce qui est très difficile à mettre en place.

- *Du coup en classe ordinaire avec tous les élèves c'est compliqué de lui parler, de prendre le temps ?*

- C'est déjà compliqué de prendre le temps d'attendre sa réponse. Du fait que, il y a des collègues qui se sont dit qu'à un moment donné c'était pas possible et elle n'est plus incluse qu'en arts plastiques et EPS, me semble-t-il. Elle est trop lente dans les autres matières. Mais le décalage est tellement grand que, il y a beaucoup de collègues qui ne se rendent pas compte de ses compétences.

- *Et Nolan il est intégré juste en EPS ?*

- Euh... Nolan... Je crois que c'est la même chose il doit faire musique aussi peut être... je ne sais pas.

- *Ok.*

- Il aurait fallu que je redemande. Par contre j'ai les coordonnées de sa prof ULIS je pourrais te le donner.

- *Et ces handicaps que tu as découvert, tu les a découvert sur le terrain ou tu as eu un briefing avant ?*

- Alors non je suis allée voir le dossier. Quand j'ai su que j'avais ces élèves là, je suis allée fouiller dans le dossier, je suis allée voir le prof ULIS, je suis allée poser des questions sur... Euh... Sur ce qu'ils étaient tous les deux. Bon après c'était il y a 4 ans, parce que ça fait 4 ans qu'ils sont au collège. Je les connais bien. Et je les ai quasiment tous les ans.

- *Et tu as combien d'élèves dans ta classe ?*

- Alors dans ma classe de 3ème... Euh... Il y a 28 et avec les 2 ULIS, ça fait 30... Non, 29 et 31.

- *D'accord. Et tu as eu quoi comme APSA avec eux cette année ?*

- Euh... Bah du coup il y en a eu moins. Donc on a fait... On a fait demi-fond et on a commencé basket. On devait finir le basket et on allait faire... Euh... Attends j'en oublie un là... Ah, oui ! J'ai oublié badminton en début d'année. Bad, demi-fond, basket et on devait finir l'année avec de l'acrosport.

- *Et du coup, sur ces différentes APSA est ce que tu as pu remarquer des différences de comportements de ces 2 élèves ?*

- Bah, tu vois par exemple je pense a l'acrosport que je n'ai pas fait cette année avec Anaïs, mais que j'ai fait il y a 2 ans. Il y avait un... J'avais des fichiers dessinés, tu sais... Euh... Vous savez, excusez moi. J'avais dessiné l'échauffement sur des fiches.

- *Oui.*

- J'avais fait des petits dessins, et puis il y avait plusieurs niveaux. Il y avait des dessins avec explications. Il y avait des dessins sans explication à choix multiples. Et il y avait juste des mots. Pour les plus avancés, avec le mot « étirement quadriceps » par exemple tu vois. Donc elle, elle était sur le premier niveau, c'est à dire les dessins avec les explications. Et elle avait un moment, qu'elle passait exercice par exercice pour faire son échauffement. Et pareil je passais la moitié de la séance seulement avec elle parce qu'elle faisait la moitié de séance sur l'échauffement toute seule.

- *D'accord.*

- Et comme elle avait besoin de finir son travail et que, pour une fois, elle avait le temps. Elle passait la moitié de la séance sur son échauffement et elle rejoignait le groupe après. Et pour faire un enchaînement avec ses camarades en fait j'avais pris en photos les différentes pyramides qu'elle faisait. Et un autre groupe lui passait les photos une par une, pendant l'enchaînement pour qu'elle puisse en fait savoir ce qu'elle avait à faire.

- *D'accord et est ce que tu t'es retrouvée démunie dans certaines APSA ? Est-ce qu'à un moment tu t'es dis que telle APSA était trop compliquée à pratiquer avec eux ?*

- Alors... Euh... Certains... Certains élèves, qui ont des troubles autistiques je peux pas faire acrosport parce que le contact avec les autres c'est trop violent. Je pense à une élève dans une classe, qui a des troubles autistiques, qui est en 3ème aussi mais que je n'ai pas cette année. Elle c'est difficilement jouable. Après Anaïs je l'ai eu à la piscine. Et à la piscine c'était vraiment trop particulier parce que dans une vie antérieure elle s'était noyée. Je vous avait raconté il me semble.

- *Oui...*

- Et donc... Du coup, c'est... Voilà... Euh... Oui, il y a des APSA où tu ne peux pas ne pas prendre en compte l'individu... Parfois il faut accepter, de se dire que ce n'est pas jouable. Là Anaïs, par exemple les 2 premières années on demandait à ses parents à ce qu'elle soit habillée avant de venir. Parce qu'elle mettait trop de temps dans les vestiaires. Et la pression du temps pour se rhabiller la mettait dans un tel angoisse qu'on pouvait plus retourner au collège après. Donc, pendant 2 ans elle était en survêtement, avant et après. Elle ne se changeait pas. Et il fallait expliquer aux autres pourquoi. Et là, cette année, déjà en 4ème, et cette année en 3ème elle se changeait avec les autres et elle arrive à être dans le timing. Donc quelque part il lui a fallu 4 années quasiment pour réussir à faire ça.

- Et là par exemple avec l'élève qui a des troubles autistiques, et si tu as acrosport tu dis « je ne fais pas acro » ou alors tu lui fais faire quoi ?

- Ça m'était arrivé d'avoir des élèves en difficulté... Alors j'essaie de me remémorer ce que j'avais fait... Euh... Si ! J'avais une élève ULIS... C'était qui d'ailleurs ? Je ne sais plus... C'était une autre élève ULIS, j'avais regardé et en fait... Euh... J'avais fait un fichier de pyramides que j'imprimais... Ça me coûtait chère en impression couleur... Par contre du coup le fichier était créé par l'élève ULIS, c'est elle qui prenait toute les photos. Donc quand un groupe considérait qu'une pyramide était réussie ils devaient la faire valider... Euh... Par une photo à un moment où elle était réussie, quoi. Par l'élève ULIS. Et donc elle était chargée des photos et vidéos. Donc elle validait les pyramides, et ça je m'en souvient. Euh... Voilà... C'est une question d'imagination après et matériel.

- Et du coup concernant l'évaluation tu fais comment ?

- Ahh... Là tu ne peux pas évaluer comme les autres. Par exemple en demi-fond cette année, les critères : coacher un élève, chronométrer, aider... J'ai pas évalué pour Nolan et Anaïs. Parce qu'ils n'étaient pas capable de prendre un temps avec un chronomètre. Ça n'avait pas de sens. Donc, eux, j'ai réduit les critères. J'ai gardé : s'investir, se dépasser... Euh... J'ai gardé : se mettre en projet, quand même. Parce que pour eux, pareil, ça avait du sens. Pour Nolan ça donnait du sens d'avoir un projet... Euh... Et d'essayer de progresser sur ce projet. Atteindre un peu plus dans l'attendu par exemple. Je l'ai gardé aussi, pour mon autre élève de 3ème Océane, par contre j'ai pas gardé pour Anaïs la mise en projet, parce que pour elle le simple fait de... comment dire... de tenir 6 minutes était une chose. Mais imaginer progresser sur le nombre de plots qu'elle passerait dans ce temps là, c'était trop. La projection dans l'avenir elle ne

pouvait pas le faire. Donc pour moi c'est se projeter dans l'avenir... Euh... La notion de projet elle n'existe pas. Juste tenir 6 minutes, c'est déjà bien... Nan, 9 minutes d'ailleurs... Mais bon là c'était juste... Comment dire... un objectif à chaque séance. C'était pas un vrai projet. Alors évidemment avec l'évaluation par compétence c'est plus simple. Il n'y a pas de note. Donc pour moi, je choisie les compétences que j'ai validé, et je vais valider la compétence... Euh... Résister à l'effort. Courir longtemps. Ou là elle a progressé elle est passée de 3 minutes à 9 minutes quand même. Donc... Euh... Et ça, il m'a fallu 4 ans pour le faire avec elle. En 6ème, elle courait 30 secondes elle s'arrêtait. C'était juste pas possible. L'effort, la notion d'effort au final c'est... Vue la taille de son handicap, si tu veux, elle est très protégée par sa famille. Et donc... c'est pas une critique... Et donc, du coup, par exemple, aller à l'école à pied c'était pas possible. Elle avait un taxi et donc il a fallu que, à l'époque, sa prof d'ULIS dise... ça s'appelle une coordinatrice pardon... Dise : « moi je la prend pas l'année prochaine si elle continue de venir en taxi. Par contre je suis ok pour qu'elle commence qu'à 9h ». Parce que les parents se reposaient sur le taxi, alors qu'elle habite à 1km même pas. Et que bah... même si c'est long 4h pour se préparer elle estimait que ça devait être positif pour elle et qu'il fallait qu'elle progresse là dessus. Pour moi... C'était important pour moi. Parce que tu peux très bien dire : « ça n'a pas de sens de faire courir 9 minutes si elle arrive pas à se projeter ». Et pour moi c'était important de lui faire comprendre qu'elle était capable avec son corps de faire un effort, de résister à l'effort et d'éprouver du plaisir dans la réussite.

- Et concernant les formes de groupement, est ce qu'il y a des formes de groupement que tu privilégies ?

- Ah, bah c'est très binaire. Je m'appuie en général sur un élève qui a des grandes compétences sociales. Et souvent je la met en binôme avec... Euh... C'est très souvent d'excellents élèves. Qui sont capables de faire leur travail rapidement, de prendre le recul par rapport à la séance, et qui ont, on va dire, socialement le niveau de leur rapport à la citoyenneté en avance sur les autres. Après ça met aussi en valeur, ces élèves là parce que parfois ils s'ennuient en cours et d'avoir entre guillemets « un rôle », ça leur plaît. Là par exemple en badminton avec Anaïs, il y a 3 séances que les élèves ont mis en place tout seuls à ma place, pour elle. Ils ont repris l'objectif de la séance que j'avais dit moi, c'est à dire... Euh... Se placer pour frapper, le volant. Donc l'intérêt c'est de faire de grands déplacements. Donc en fait, ils ont choisi de ne pas travailler sur un terrain. Ils ont travailler entre 2 terrains.

Ils ont mis des plots pour lui mettre des distances beaucoup plus faibles. Ils ont repris le thème de la séance et c'est eux qui ont fait l'exercice. C'était vachement intéressant.

- Est ce que, à la final, il y a eu des élèves ULIS qui aide un élève normal ?

- Euh... J'ai envie de te dire... Euh... Alors Ozvan qui est un élève ULIS, qui est très dans les... Qui est éduqué... Comment dire... dans le respect de ce que demande l'enseignant... Elle aime pas le demi-fond, elle aime pas courir par exemple. Elle était avec Horja une élève d'une famille de réfugié qu'on a récupéré il y a 2 ans et qui ne fiche strictement rien... Et des fois Ozvan essayait de lui dire « bon aller on y va, on fait »... Voilà, dans la motivation. Euh... Comment il s'appelle... Nolan... Nolan est un élève extrêmement motivé parce qu'il sait qu'en EPS il peut faire comme les autres et c'est un... C'est un devoir pour lui, c'est une obligation, il veut réussir. Il veut faire bien et il est souvent avec Gauthier et c'est vrai qu'ils... En fait à eux 2 ils se motivent énormément. Je ne dirais pas sur la compréhension des consignes, mais sur la motivation... Pour certains, et vraiment pas pour tous.

- Et du coup, est ce que des fois tu as mis en place des formes de groupement et tu as senti que ça ne marchait pas du tout ou pas trop ?

- Ouais... Ouais... Bah oui... C'est chaud et d'autant plus en face, tu sens que c'est vraiment lié au handicap... Euh... C'est hyper dur parce que... Euh... Cette année je me suis retrouvée, dans les vestiaires cette année, 2, 3 fois à devoir mettre les choses au point dans les vestiaires parce qu'ils y avaient des attitudes justes ignobles... Avec elle... Donc ouais c'est compliqué. C'est compliqué. Il faut recadrer et tu as un sentiment d'échec qui est terrible parce que le gamin il est pas bien. Parce qu'il est pas idiot. On voit bien que... Il s'en prend plein dans la figure parce qu'il n'est pas comme les autres. Il voit bien qu'il est rabaissé. Et puis... Euh... Toi en tant que citoyen, en tant qu'être humain, en tant qu'enseignant voir un gamin en souffrance et te rendre compte que tu es liée à cette souffrance que c'est toi qui a mal anticipé ta forme de groupement... Alors après... Moi je me dis... Ça arrivait aussi sur certains élèves et que c'est important pour nous de... bah de voir ces révélations pour pouvoir après les recadrer, quoi. Donc je ne suis pas certaine que mon recadrage ait servit à grand-chose, par contre c'était important de dire à un moment donné : « ça c'est pas possible, ça c'est pas normal, ça ça se sanctionne parce que c'est pas une attitude possible en classe ». Quelque soit l'élève en face. Pour moi ça c'est très dur parce que j'ai tendance à... J'ai envie de réagir viscéralement. J'ai envie de les pourrir quoi (rires). Il ne faut pas. Il ne faut pas parce que c'est pas du tout constructif de réagir comme ça. Mais euh... Ouais, c'est difficile.

- *Et sur tes régulations... Est-ce que tu as des régulations différentes avec tes élèves ULIS ?*

- Alors tu m'a dit est ce que j'ai des régulations différentes en fonction des élèves c'est ça ?

- *Oui.*

- Alors tu parles des élèves ULIS ou des élèves lambda ?

- *Est ce que tu as des régulations spécifiques pour les élèves ULIS ou tu fais les mêmes pour tout le monde ?*

- Alors tu parles de régulations par rapport au contenus des cours ?

- *Oui.*

- Euh... Alors si tu me parle des variables... C'est ça ?

- *Oui.*

- Alors ce que j'essaie de faire... C'est le reproche que j'avais eu lorsque j'ai passé le CA2SH par l'inspectrice, c'est qu'elle me disait qu'on ne voyait pas forcément le travail spécifique avec l'élève en situation de handicap. Parce qu'en fait ce que j'essaie de faire, c'est de faire des fiches très simples, accessibles à tous. Parce que pour moi ce qui est valable pour l'un est valable pour tous. Mais par contre je vais travailler sur des variables pour donner entre guillemets « du blé à moudre pour tout le monde ». Et pour le coup, si ça fonctionne bien ce que j'ai demandé de faire, quand tu viens à la séance, tu vois certains élèves travailler avec des fiches beaucoup plus simples avec un niveau d'exigence très bas et puis d'autres travailler avec d'autres fiches mais tu sais pas qui est en situation de handicap ou pas. Et pour moi c'est ça la réussite. Sauf que ça ne met pas en avant forcément... Enfin c'était pas forcément bien pour l'inspection. Mais pour moi les régulations, c'est bon... C'est proposer en fait en début de séquence un type de travail et après les laisser évoluer. Et puis... Et puis par contre, c'est ce que l'on appelle l'apprentissage par répétition. Revenir, revenir, revenir, revenir sur les bases les plus simples et certains élèves vont quasiment restés sur le même type de fiche tout une séquence. Par exemple en badminton ils vont restés sur : « jouer régulier » quasiment tout le temps avec différents exercices, parce que... bah... si ils savent pas jouer régulier, ils vont pas pouvoir commencer à placer les volants... Par exemple Anaïs elle est restée quasiment tout le temps sur le jeu régulier. Tandis que d'autres élèves étaient déjà dans le placer, frapper, vite, fort, varier... Tu vois. Donc pour moi c'est ça la régulation et c'est une régulation qui est proposée à toute la classe. Mais que j'essaie de mettre en place pour que les élèves les plus en difficulté puissent s'y retrouver. Je ne sais pas si j'ai bien répondu à ta question.

- *Si, si c'est très bien. Et donc du coup, est ce que tes consignes elles sont différentes ?*

- Alors au départ j'ai fait des... Alors je fonctionne beaucoup avec des routines. Donc les débuts de séance sont souvent très long... Les début de séquence. Pour mettre les choses en place. Je leur dit : « vous allez vous ennuyer aujourd'hui ». Je mets tout en place et après ça roule. « Il va vous falloir plus de temps pour vous concentrer aujourd'hui ». je balance les consignes. Je mets les élèves en action. Et après je me déplace. Ce qui fait que tous les élèves qui comprennent vite sont dans leur travail en une seule séance et dès la deuxième séance je m'occupe quasiment pas d'eux. Ils ont leur fiche de travail et du coup je peux passer sur les élèves ULIS et les autres, parce qu'il y en a d'autres, mais de manière plus spécifique.

- *Et du coup tu leur réexplique les consignes verbalement ? Tu fais comment pour leur faire comprendre ?*

- Voilà, je ré-explique, je montre... Alors certains refusent d'avoir des fiches. J'ai des fiches simplifiées, mais certains refusent. Par fierté ou par volonté de vouloir faire comme tout le monde. Donc du coup... Je peux laisser... Par exemple je peux laisser une fiche un peu plus complexe, mais la faire remplir en coopération avec un autre élève qui est en réussite. Après, ça m'est arrivée de faire des petits bouts de séquence toute seule avec Anaïs, par exemple. Si les autres élèves sont en autonomie, là où j'interviens du coup le moins par rapport à avant quand j'ai pas d'élèves ULIS c'est sur les élèves qui ne veulent rien faire. Mais j'ai pris du recul par rapport à ça, parce que je me dis, ceux qui sont en 3ème par exemple, là ils sont en 3ème, ils veulent rien faire, bah ils sont grands après il y a des évaluations, il y a des compétences à valider, je leur dit « bah vous, vous l'avez pas fait, tant pis, point barre ». Je vais beaucoup moins chercher les élèves qu'avant, pour aller m'occuper de ceux qui sont en difficulté. Je perds moins de temps avec ceux qui n'ont pas envie.

- *Et concernant tes intentions durant ta leçon, qu'est ce qui te préoccupe spécialement par rapport à ces élèves ?*

- De les voir s'arrêter parce qu'ils ne comprennent plus. Ou... Alors certes c'est la chose la plus facile parce que du coup tu le vois. La deuxième la plus compliquée, c'est d'oublier d'aller les voir parce que tu vois que ça fonctionne. Et comme on disait tout au début, ça ne suffit pas en fait. Il faut se déplacer. Ça s'arrête là.

- *D'accord... Et comment est ce que toi tu vis ça ? Comment est ce que tu vis l'inclusion toi ?*

- Alors... Euh... Alors je pense qu'en EPS on est hyper privilégié pour les inclusions. Je suis convaincue du bien fondé des inclusions quand je vois l'évolution par exemple d'Anaïs en 4

ans, que certains collègues voulaient envoyer en IME. Voilà, je me dis : « ça a tout son sens ». Par contre, c'est quand même pour moi... Au niveau collectif, ce sont quand même pour moi ce sont des élèves... puisque quand on voit des collègues, dans les autres disciplines, qui essaient d'inclure des élèves et qu'ils n'ont pas assez de chaises dans la classe. Quand on voit que l'on considère qu'un élève peut être en inclusion parce qu'ils est en ULIS et qu'il a la prof qui va l'aider... Enfin les conditions ne sont pas réunis pour faire un vrai travail d'inclusion. Dans les autres disciplines il faudrait qu'il y ait un pré-travail sur la séance, un post-travail après. Il n'y a pas le temps. Il n'y a pas le temps, parce qu'il n'y a personne pour le faire. Donc pour moi, on ne créer pas les conditions de l'inclusion. On a la chance en EPS d'avoir une discipline qui est quand même phénoménale pour ça. Mais... Ou en arts plastiques par contre ça fonctionne très bien en arts plastiques. Mais dans les matières où il faut vraiment un gros soutiens au niveau intellectuel, au niveau de la concentration, c'est rien, quoi. Là par exemple, quant on rajoute 5 élèves de plus dans une classe ULIS, c'est juste infaisable pour la collègue de préparer les cours à l'avance. Quand on fait les classes de 3eme et qu'on ne compte pas les élèves ULIS dans le... dans le cota. Et qu'un prof se retrouve avec 31 élèves... bah... c'est juste pas possible. Ce qui se passe c'est que les classes ULIS, comme elles ont un enseignant, on ne les compte pas dans les effectifs des classes. Alors que, dans les textes, ils doivent faire partie de chaque classe. Donc on a 30 élèves par classe en 3eme, on pourrait y ajouter 10 élèves ULIS, et bien... ça ne fait plus 30 par classe. Donc officiellement, on ne les compte pas.

- *C'est ça la plus grosse difficulté pour toi ? C'est l'effectif ? Le nombre d'élèves dans la classe ?*

- Euh... Ouais... Alors, en EPS on est quand même moins embêté. Oui l'effectif, c'est compliqué mais je pense qu'on est tellement habitué à faire avec plus... Euh... 30 élèves, oui c'est plus compliqué, que 20. J'ai moins de temps pour les élèves ULIS, mais en même temps dans les 30 il y a au moins 10 élèves qui sont autonomes. Donc franchement en EPS, le problème il n'est pas vraiment le même. Je dirais que l'on en subit les conséquences, parce que ce sont des élèves qui sont moins inclus dans les autres classes parce qu'elles sont trop nombreuses... Dans les autres matières pardon. Comme ils se voient que sur une ou deux matières par semaine, c'est plus compliqué pour eux d'avoir une réelle place dans la classe. Et c'est plus dans cela qu'en EPS on a des difficultés. S'ils étaient, par exemple, 24, 25 en 3eme, et que les élèves ULIS étaient inclus plus souvent, comme ce que j'avais déjà vue les

années précédentes. Du coup quand ils arrivent en EPS, ils sont pas parachutés. Ils font partie intégrante de la classe. Et c'est beaucoup plus facile dans tout ce qui est groupement ect.

- *Est-ce que tu as des petites stratégies, des ressources pour dépasser ces difficultés ?*

- Euh... J'ai pas sous les yeux, mais j'avais lu un bouquin sur enseigner en situation de handicap et en fait j'avais repris tout le bouquin et j'avais listé chaque difficulté et chaque possibilité de remédiation. J'ai pas le bouquin sous les yeux. J'ai pas le tableau sous les yeux, en permanence. Mais par contre, ce que ça m'a permis de faire... Ça m'a permis de me dire : « ok, je vois ça, j'ai forcément une solution ». Et pour le coup... Finalement... Le fait d'avoir beaucoup réfléchi au handicap ça m'a permis de considérer la différence comme... Comment dire... Comme un point d'appui. C'est à dire que, avant je me disais : « Il sait pas faire. Il sait pas faire ça, comment je peux l'aider ? ». Et je me prenais la tête. Donc je n'ai pas de remède miracle. J'ai décalé mon regard. Avant j'étais sur « Il ne sait pas faire. qu'est ce que je peux faire pour l'aider. ». Aujourd'hui je suis plus dans : « Ça il sait faire. Donc je vais partir de là et je vais rajouter du contenu là dessus. Je vais rajouter de la difficulté sur un point d'appui. ». Et pour le coup, ça m'apaise énormément parce que je ne suis plus dans « Je n'arrive pas à. ». Par exemple, je sais pas, je l'avais raconté à l'une de vous, quand j'étais en formation j'avais dit que je m'étais heurtée à une difficulté avec Lisa qui n'arrivait pas du tout à nager à l'horizontal et qui nageait tout le temps comme ça (corps vertical). Avec tous les exercices que j'ai mis en place il ne s'est rien passé. Et pour moi j'étais en situation d'échec. Et en fin de compte quand on a réfléchi sur ce qui se passe en natation, on s'est rendu compte que, malgré ses troubles autistiques, elle avait fini par être dans le vestiaire avec les autres en fin de séquence. Que... Elle était à l'écoute des consignes, qu'elle avait compris les routines ect, ect. Elle avait compris où étaient les fiches ressources dans la séance. Et donc finalement l'horizontalité qu'est ce que j'en ai à faire ? Ce n'est pas important. La réussite, je l'aurai vue si j'avais réfléchi en terme de : « elle sait s'habiller toute seule, maintenant je veux qu'elle s'habille avec les autres ». J'avais réfléchi les choses à l'envers en fait.

- *Donc finalement pour toi ton idéal... Euh... ton idéal d'inclusion en classe ordinaire il s'agit qu'il ait des objectif à lui quoi ?*

- Ah bah oui ! Par contre l'important pour moi c'est de partir quand même sur le même thème. Je vais garder : « jouer régulier » et je vais faire des exercices différents en badminton par exemple. Je vais garder : « construire une pyramide ». Et pour mon élèves ULIS ça va être : « être dans une pyramide ». Déjà. Ou : « être un point d'appui dans une pyramide ». C'est

déjà énorme. Il n'est pas juste à côté. Donc évidemment ce sera des choix différents, mais j'ai adapté l'évaluation, j'ai adapté les contenus mais vraiment j'essaie de garder la même trame tu vois... le même thème. Parce que sinon c'est plus de l'inclusion c'est un travail à côté. Et par exemple en badminton si ça a fonctionné, si les élèves ont fait 3 séances où ils ont pris en charge Anaïs, c'est parce qu'ils avaient remplis exactement les thèmes de la séance et ils avaient essayé de trouver des exercices qui étaient plus accessibles pour elle. Et ça avait du sens pour les élèves, qui l'ont aidé.

- *Je voulais juste revenir sur l'évaluation, du coup, est ce qu'ils ont... enfin... est ce que tu valides des compétences pour eux sur Pronote ou des choses comme ça ?*

- Ouais ! Alors je valide des compétences sur Pronote oui. Après je... En fait, j'en discute tout le temps avec la coordinatrice ULIS.

- *D'accord.*

- Quand il y a une note chiffrée, je lui dis : « voila c'est telle note » et je lui demande si elle veut que je la mette sur le bulletin. Je lui dis : « est ce que pour toi elle a du sens ? ». Pourquoi ? Parce que quand c'est une note avec adaptations, et que l'élève a une très bonne note parfois il pense qu'il est compétent et il comprend pas pourquoi on lui dit : « tu es ULIS tu as besoin d'adaptations ». Alors qu'il a 17/20. Donc on en discute tout le temps avec sa coordinatrice, pour dire voila, telle note chiffrée je te la donne ou pas. Est ce que tu veux la note chiffrée ? Sans adaptation qu'est ce que ça donnerait ? Là c'est à chaque fois à voir avec la collègue ULIS. Je te dis ça parce que l'année dernière on avait une élève qui refusait le fait d'aller en lycée ULIS, en lycée pro mais en ULIS, parce qu'elle pensait être compétente parce que ses notes étaient bonnes, parce qu'elles étaient adaptées. Donc voila, par contre les compétences sur Pronote oui, mais j'en valide beaucoup moins que les autres. Et je pars du principe que plutôt que de mettre non validé... je sais plus comment on dit... non acquis... ou... en fait je préfère ne pas mettre. Je mets les quelques thèmes que il ou elle ont validé et cela je les mets si j'ai au moins acquis. Après voila, tout ça c'est vraiment... c'est pas une généralité parce que c'est fonction de chaque élève, fonction de chaque dossier, c'est fonction de chaque projet d'orientation et de chacun comment... voila... du projet avec le coordinateur ULIS. On ne peut pas faire sans lui en fait. On a même des... En plus cette année j'ai rempli aucun bulletin du coup pour les élèves ULIS. J'ai juste rempli des bilans pour les ESS, Équipe de Suivi Educatif. Vous savez ce que c'est ?

- *Non dis-nous.*

- Alors les ESS c'est hyper important. Chaque élève ULIS, une fois par an a une réunion avec le coordinateur de secteur, plus le coordinateur ULIS, ses parents et le maximum d'enseignants voir de professionnels qui gravitent autour de lui : psycho-mot ect. Et là se décide dans son dossier les aménagements qu'on préconise. Voilà. Et après, moi j'ai envoyé tout mes bilans et mes notes à la collègue et c'est elle qui a mis et envoyé les bulletins. Voilà.

Annexe 4 : Analyse de données de l'entretien de Marie

<p>Sous catégories</p>	<p>INSERTION = inclus dans la classe, font des rôles périphériques</p> <p>« L'élève est admis, toléré à côté des autres »</p>	<p>ASSIMILATION = élèves ULIS sont mélangés aux autres élèves, sans tenir compte des différences et des inégalités de chances</p> <p>« L'élève doit faire comme les autres »</p>	<p>INTÉGRATION = les élèves ULIS doivent s'adapter pour intégrer la norme (aide individuelle) = principe de compensation</p> <p>« L'élève doit faire comme les autres avec aide »</p>	<p>ADAPTATION = enseignant adapte les dispositifs pour accueillir les élèves ULIS, ils sont acceptés comme différents des autres</p> <p>« L'élève est différent au milieu des autres »</p>	<p>INCLUSION = enseignant favorise la sollicitation des interactions des élèves issus de classe ULIS avec les autres (apports réciproques entre élèves), la différence comme une richesse</p> <p>« L'élève est différent comme et avec les autres »</p>
<p>APSA</p>		<p><i>Concernant Marvin, est-ce que tu as des APSA où c'était plus compliqué que d'autres ?</i></p> <p>Euh... En triple-saut ça allait. Par contre en basket c'était compliqué parce qu'il devait être en équipe. Donc travailler en équipe c'était un peu compliqué pour lui. Il avait du mal à faire des différences entre attaquant et défenseur et des choses comme ça. Et quand ses partenaires essayaient de lui donner un rôle à jouer ou par exemple "toi tu défends" ou ils donnaient des conseils "vas-y va défendre", "vas-y démarque-toi" ou des choses comme ça , il avait du mal à s'imposer quoi. Après il était essoufflé très vite. Et après on a pas pu continuer la fin de la séquence de basket parce que bah on est confiné quoi.</p>	<p><i>Et est-ce que tu as pu observer des différences de comportements en fonction des APSA ?</i></p> <p>Euh.. En CO notamment avec Tatiana parce que elle avait du mal à travailler en autonomie. Donc par exemple quand elle avait sa carte avec elle et qu'elle devait aller chercher une balise même si elle était très près elle y arrivait elle toute seule. Donc ce que je faisais en général parce que j'ai pas mal d'élèves dispensés dans cette classe, y a un élève dispensé avec elle qui le faisait à pied, en marchant. <i>C'est quand même elle qui tenait la carte ?</i></p>	<p><i>Est-ce que tu cherches à faire quelque chose de particulier pour ces élèves ULIS ?</i></p> <p>Oui je pense avec mes fiches d'observation que j'ai essayé de simplifier. Parce que je pense qu'elles auraient pu être plus complexes pour des élèves de sixième notamment qui sont très scolaires. Je pense que j'aurais pu faire des choses plus complexes. Et vu que j'ai des élèves ULIS j'essaye de faire des choses simples. Et en fait je pense que c'est bien de par faire de différenciation pour les intégrer davantage. Et je pense qu'ils apprennent aussi bien en ayant des fiches simples que des fiches hyper complexes avec plein de trucs à noter ou des choses comme ça.</p>	<p><i>Et concernant Simon est-ce que tu as des APSA où ça a été plus compliqué que d'autres ?</i></p> <p>Franchement nan, nan. Mise à part au niveau du caractère qu'il a un peu impulsif où parfois il peut réagir comme ça et tu sais pas trop pourquoi franchement d'un point de vue des APSA c'était nickel, c'était hyper bien. Des fois j'étais même contente qu'il soit là parce qu'il.. c'était un peu un élève moteur quoi. Par exemple en course d'orientation c'était un des premiers à arriver avec la carte. Il était trop content. Il était toujours au taquet quoi. Je pense qu'il aime vraiment l'EPS et du coup il était hyper déçu de pas faire de l'AS ou des trucs comme ça.</p>

		<p><i>Et est-ce que tu as remarqué des choses sur son comportement avec son équipe ? Comment il était ?</i></p> <p>Au niveau communication, il parlait pas. Il écoutait. Pendant les matchs il écoutait. Quand il avait le ballon il s'en débarrassait assez rapidement. Après il mettait pas non plus forcément de paniers ou en défense il y allait mais il faisait ce qu'il pouvait. Après par contre son équipe lui reprochait jamais de pas bien défendre ou des choses comme ça.</p> <p><i>Est-ce que avec tes élèves ULIS tu as plus de difficultés dans certaines APSA que d'autres ?</i></p> <p>Tatiana c'était en course d'orientation. Elle avait des difficultés, elle se retrouvait seule face à elle même et à ne pas comprendre, à ne pas trouver de solution quoi.</p> <p>Après au début je... j'essayais de vraiment prendre en compte les élèves ULIS mais au final au niveau de l'intégration ça va, c'est plus au niveau de la compréhension que c'est compliqué donc après au fur et à mesure de l'année je faisais mes leçons pour tout le monde, pas que pour les élèves ULIS ou euh.. pour</p>	<p>Ouais c'est elle qui tenait la carte. Et en fait je lui disais que si elle voulait elle pouvait venir me voir après chaque balise pour que je puisse l'aider ou des trucs comme ça.</p> <p><i>Et elle le faisait ?</i></p> <p>Ouais elle venait tout le temps. Elle avait... Je pense qu'elle aimait pas trop s'éloigner et elle avait du mal à comprendre par elle-même et du coup le fait d'être toute seule je pense que ça l'inquiétait un peu donc elle trouvait une balise elle venait me voir. Et en général elle trouvait quoi euh.. deux/trois balises sur tout un parcours alors que les autres ils en trouvaient euh.. 10/15.</p> <p><i>Est-ce que Tatiana quand tu l'as met dans un groupe les autres élèves ont du mal à l'inclure ?</i></p> <p>Oui. Enfin c'est pas la même intégration avec tous les élèves. Si je la mets avec un groupe de gars hyper sportif qui comprennent hyper vite ils vont pas vouloir l'intégrer</p>	<p><i>Le fait que tu es des élèves ULIS est-ce que ça t'a fait changer certains exercices que tu voulais mettre en place ?</i></p> <p>Euh... Je dirais que non mais je pense qu'inconsciemment oui. En fait je dirais que non parce que dans ma tête j'ai prise en compte toute la classe mais en fait inconsciemment oui parce que j'ai fait en fonction des caractéristiques élèves. Donc je pense que ça en tient compte quoi. Après j'ai pris en fonction de toutes les caractéristiques donc les ULIS et les autres. Donc je pense que oui et non en fait parce que je prenais en compte les caractéristiques de tous les élèves.</p> <p><i>Et pourquoi tu fais affinitaire ?</i></p> <p>Parce qu'il y a une meilleure intégration des élèves ULIS. Parce qu'ils se sentent intégrés dans leur équipe et euh... ils ont envie de pratiquer. Y a pas de jugement de l'autre, des choses comme ça. Et en fait je trouve que les élèves travaillent aussi bien en affinitaire que des équipes forcées ou des choses comme ça. Surtout en sixième.</p> <p><i>Y a jamais un élève qui est venu se plaindre d'avoir un de tes élèves ulis dans son groupe ?</i></p> <p>Non non. Par exemple il y avait une équipe, en général c'était deux garçons deux filles. Y avait euh... Ewen, Germain et c'était euh.. deux filles qui étaient très</p>	<p><i>Et dans tes situations, qu'est-ce qui pour toi peut les aider à être plus inclus ?</i></p> <p>Je sais que les fiches d'observation je faisais que des systèmes de petits bonhommes avec soit un bonhomme qui souriait, soit un bonhomme qui souriait un peu moins, soit un bonhomme pas content. Et en fait pour juger les autres personnes de la classe ils avaient juste à entourer quoi. C'était hyper simple pour eux. Ils avaient pas forcément besoin d'écrire ou des choses comme ça. Donc ça je sais que ça marchait bien.</p> <p><i>Tes fiches d'observation sont les mêmes pour tous les élèves de la classe ?</i></p> <p>Oui. Oui ils ont tous les mêmes. Ils ont tous la même chose.</p> <p><i>Est-ce que dans tes leçons ça arrive que tes élèves ULIS aident leurs camarades plutôt que l'inverse ?</i></p> <p>Oui oui il y a eu aussi l'inverse.</p> <p><i>Tu peux donner un exemple ?</i></p> <p>Euh... Avec Simon notamment. Avec Simon où en ultimate ils</p>
--	--	--	--	---	---

		<p>les élèves et les élèves ULIS. Je faisais pareil pour tout le monde.</p> <p><i>Et dans les contenus, est-ce que tu donnes des contenus différents ?</i></p> <p>Euh... Non. Globalement non c'est la même chose pour tout le monde.</p>	<p>et lui expliquer les consignes. Alors que quand je la mets avec un groupe un peu moins sportif, ils vont plus chercher à l'intégrer et ils vont plus être dans le rôle méthodologique que dans le rôle moteur à fond quoi. Donc plus favoriser les élèves plus scolaires et qui s'attardent plus sur l'explication des consignes plutôt que sur des élèves qui veulent directement y aller quoi. Je peux pas la mettre avec n'importe qui.</p> <p><i>Quand tu laisses les élèves dans un groupe affinitaire, tu crées un groupe pour elle ?</i></p> <p>En fait sans m'en rendre compte ça se faisait automatiquement. Parce qu'elle se dirigeait vers des élèves avec qui elle était plus à l'aise.</p> <p><i>Donc c'est quand même elle qui choisit avec qui elle travaille ?</i></p> <p>C'est elle qui choisissait et j'ai jamais eu de problème sur ça. A chaque fois elle allait vers des groupes qui me</p>	<p>sportives, Savona et Léna je crois. Et du coup j'ai enlevé Léna de l'équipe parce qu'ils gagnaient tout et j'ai mit à la place Tatiana. Je me suis dit que ça le ferait parce que même si ils sont très sportifs ils l'intégreraient quoi et du coup bah y a pas eu de soucis.</p>	<p>étaient dans un groupe mixte où il y avait des niveaux hétérogènes. Et là par exemple il aidait ses camarades pour les passes ou des choses comme ça parce que là il avait des objectifs. Vu qu'il avait des objectifs et qu'il voulait par exemple remporter le défi ou gagner le match il hésitait pas à conseiller ou aider ses camarades. Simon ouais lui il hésitait pas à conseiller, à aider, des choses comme ça.</p>
--	--	---	---	---	--

			<p>convenait et elle se sentait bien dans le groupe. Elle allait jamais vers des groupes où les élèves étaient centrés sur le moteur.</p> <p><i>Dans le groupe vers lesquels elle se dirige, les élèves l'inclue ?</i></p> <p>Ouais. Même elle était souvent avec Kenny. Lui c'était un peu l'élève exclu de la classe avec qui y avait eu plein de harcèlement. C'était très compliqué pour lui. Il voulait jamais se mettre dans un groupe. Et finalement Tatiana elle s'est retrouvée avec lui et ils s'entendaient plutôt bien. Ils s'aidaient un petit peu entre eux. Ils étaient tous seuls dans la classe et finalement ils se sont retrouvés tous les deux donc ça marchait plutôt bien.</p>		
Évaluation	<p><i>Dans ta feuille d'observateur les élèves n'ont rien besoin d'écrire ?</i></p> <p>Ils ont été sur</p>	<p><i>ls sont évalués par compétence ou avec une note ?</i></p> <p>Je faisais les deux. Je mettais une note et après je mettais les compétences.</p> <p><i>Et eux ils étaient évalués sur les mêmes compétences que les autres ?</i></p> <p>Ouais.</p>			

	<p>par exemple quel conseil je pourrais donner à celui que j'observe pour qu'il progresse. <i>Tatiana elle faisait comment pour écrire son conseil ?</i></p> <p>Du coup Tatiana soit elle écrit pas de conseil, soit elle donne des conseils comme elle peut. Mais en général elle écrivait pas.</p>	<p><i>C'était les mêmes niveaux ?</i></p> <p>Ouais. Je faisais pas de différence. <i>Et dans la situation d'évaluation ils faisaient aussi la même chose que les autres ?</i></p> <p>Ouais. En triple-saut ils ont fait la même chose. En ultimate ils ont fait la même chose. Ils ont tout le temps fait la même chose.</p> <p><i>Et quand tu mets en place une fiche à remplir par les élèves dans la situation d'évaluation, est-ce qu'ils ont tous la même fiche ?</i></p> <p>Ouais c'était pareil. Après par exemple Tatiana sur la feuille d'observateur c'était des ronds à entourés quoi c'était facile. Après si elle avait vraiment des difficultés quelqu'un pouvait l'aider ou quelqu'un qui est dispensé.</p>			
<p>Consignes/ Régulation</p>			<p>Tatiana c'était très compliqué, c'est-à-dire que je disais les consignes et elle elle comprenait rien du tout donc elle se mettait à l'écart complètement. Et après du coup j'essayais de lui réexpliquer et je la mettais dans un groupe avec des élèves scolaires pour qu'elle</p>		<p><i>Et pendant les temps de groupe avec le reste de la classe, est-ce que tu éprouves des difficultés particulières avec eux ?</i></p> <p>Euh... avec Simon pas du tout, au contraire il est très bien intégré. C'est un élève moteur pour la classe parce qu'il est hyper sportif. Le seul hic c'est qu'il a trop d'énergie donc pour les consignes</p>

			<p>puisse s'intégrer.</p> <p>Et Marvin au début pareil les consignes il faisait semblant de comprendre mais il comprenait rien du tout. Donc lui c'est pareil c'était un peu compliqué. J'allais les voir individuellement pour bien leur expliqué. Il fallait pas que ça soit trop long les consignes.</p> <p><i>D'accord. Et dans cette classe de sixième c'est le seul élève qui peut te poser des difficultés ?</i></p> <p>Non dans cette classe j'ai aussi Tatiana qui est ULIS. Elle sait pas lire ni écrire. Pratiquement pas. Euh... elle a un gros retard scolaire. Avec des difficultés de compréhension, elle comprend pas les consignes, qu'elles soient écrites ou à l'oral. Donc... euh ... elle a besoin notamment de démonstrations et aussi de se sentir à l'écoute. Bah... par exemple de ses camarades ou de l'enseignant. Donc vraiment qu'on soit là pour elle, qu'on l'aide. Et elle je</p>	<p>faut vraiment que ce soit bref. Et je l'utilise beaucoup pour les démonstrations comme ça ça le canalise un peu et il sent qu'il a un rôle à jouer dans la classe.</p> <p>Je pense aussi d'un point de vue des consignes aussi où j'essaye de mettre en place beaucoup de démonstrations pour justement qu'ils puissent comprendre par la vision si par exemple ils avaient du mal à comprendre quand je parlais.</p> <p>Et les régulations où j'essayais de favoriser les régulations par groupe pour pas qu'ils se sentent en face à face avec l'enseignant à perdre leurs moyens et qu'ils se sentent pas non plus inférieurs aux autres quoi.</p>
--	--	--	---	--

		<p>dirais que des trois élèves ULIS que j'ai c'est l'élève la plus compliquée. Parce qu'elle comprend vraiment vraiment pas. Et des fois elle a les yeux dans le vide quoi. Tu as beau dire ce que tu veux elle comprendra pas.</p> <p><i>Et au niveau moteur ?</i></p> <p>Et au niveau moteur (*rire*) c'est comme dans sa tête c'est compliqué. D'un point de vue moteur.. ouais.. elle a du mal un peu. Par exemple une passe en ultimate elle a du mal à le faire. Au multibond c'est pareil compter ses pas elle arrivait pas à le faire, compter ses bonds elle pouvait pas à le faire. Enfin c'était très compliqué quoi. Il fallait toujours qu'il y ait quelqu'un pour l'aider.</p> <p><i>Concernant les régulations, est-ce que tu différencie tes régulations entre tes élèves ULIS et les autres élèves de ta classe ?</i></p> <p>Par exemple en ultimate j'allais la voir elle avec son groupe pour pouvoir lui expliquer comment il faut</p>		
--	--	--	--	--

		<p>faire la passe, des trucs comme ça. Je faisais des régulations en groupe mais individuel. En fait j'allais voir le groupe avec lequel elle travaillait et je faisais des régulations à tout le monde et Tatiana elle était concernée.</p> <p><i>Et donc par exemple si Tatiana n'a pas compris, concrètement qu'est-ce que tu vas faire ?</i></p> <p>Je lui réexplique plus doucement et je fais des démonstrations. Par exemple j'utilise deux autres personnes dans le groupe pour qu'ils puissent montrer comment on fait une passe, quel positionnement à avoir. Quitte à vraiment l'aider elle individuellement en allant étape par étape. C'est plus précis.</p> <p>Et Marvin c'était plus de la motivation quoi. J'essayais de le motiver à ce qu'il pratique. Après les régulations c'était par exemple si il était en difficulté ou il y arrivait pas,</p>		
--	--	--	--	--

			<p>je lui expliquais bien. Mais mon objectif c'était plus de le motiver à pratiquer et vraiment qu'il s'investisse quoi.</p> <p><i>Comment tu le motives ?</i></p> <p>Je l'encourageais. Je lui faisais des feedbacks positifs. Je lui disais "c'est bien, continue". C'est plus ça. Je l'encourageais positivement.</p> <p>Bah des fois j'expliquais, je faisais des démonstrations et je me disais à mon avis c'est pas clair pour tout le monde. Du coup quand ils mettaient en application j'allais les voir pour leur réexpliquer. Mais ça c'était qu'ils soient ULIS ou pas ULIS.</p>		
Perception de l'inclusion de l'enseignant		<p><i>Ok. Et tu as parlé aussi d'un élève ULIS qui s'appelle Marvin ?</i></p> <p>Oui Marvin il est dans ma classe de quatrième. C'est un élève en surpoids euh... qui a des difficultés d'intégration et je pense qu'il a pas du tout confiance en lui, il a une mauvaise représentation de lui-même, du coup c'est ça qui fait principalement que ça va pas. Je pense qu'il accepte pas trop les remarques des autres, il a du mal à</p>	<p>(2) Mais au final ils font la même chose, il y a pas d'inégalités. Et surtout d'un point de vue social je pense que c'est important de les intégrer pour pas qu'il y ait de différences.</p>	<p>(1) Pour moi... euh... ça serait les mettre sur un même piédestal que les autres élèves, les mettre à égalité. Qu'ils voient pas forcément de différences, même si j'essaye de faire en sorte qu'il y ait des moyens pour qu'ils puissent comprendre.</p>	

	<p>s'intégrer, il a du mal à discuter ou à communiquer avec les autres. Mais à côté de ça il est hyper gentil, il écoute toutes les consignes. Pour comprendre ça va. D'un point de vue moteur il a des difficultés mais il comprend ce que je lui dis. Après c'est juste d'un point de vue de l'intégration c'est un peu compliqué pour lui parce que bah... c'est une classe de quatrième donc c'est un peu l'âge où bah... les élèves ils sont.. notamment les garçons qui sont un peu à se faire remarquer, ils ont leur groupe de copains et tout ça. Et les filles elles en EPS notamment celles que j'ai elles sont pas du tout investies donc euh.. Si elles elles sont pas investies elles ont pas forcément envie d'aller aider Marvin qui est dans la classe quoi. Donc c'est pour l'intégration que c'est difficile et aussi d'un point de vue moteur. Et je sais pas trop si il est en réussite ou en échec dans les autres matières. Quand je regarde ses moyennes je sais qu'il a autour de 10/11 quoi pas plus mais je sais pas qu'elles sont ces principales difficultés à l'école.</p>			
--	--	--	--	--

Annexe 5 : Analyse des données de l'entretien d'Élodie

SOUS -CATÉGORIE S	INSERTION = inclus dans la classe, font des rôles périphériques	ASSIMILATION = élèves ULIS sont mélangés aux autres élèves, sans tenir compte des différences et des inégalités de chances	INTÉGRATION = les élèves ULIS doivent s'adapter pour intégrer la norme (aide individuelle) = principe de compensation	ADAPTATION = enseignant adapte les dispositifs pour accueillir les élèves ULIS, ils sont acceptés comme différents des autres	INCLUSION = enseignant favorise la sollicitation des interactions des élèves issus de classe ULIS avec les autres (apports réciproques entre élèves), la différence comme une richesse
APSA	<p>- Ça m'était arrivé d'avoir des élèves en difficulté... Alors j'essaie de me remémorer ce que j'avais fait... Euh... Si ! J'avais une élève ULIS... C'était qui d'ailleurs ? Je ne sais plus... C'était une autre élève ULIS, j'avais regardé et en fait... Euh... J'avais fait un fichier de pyramides que j'imprimais... Ça me coûtait chère en impression couleur... Par contre du coup le fichier était créé par l'élève ULIS, c'est elle qui prenait toute les photos. Donc quand un groupe considérait qu'une pyramide était réussie ils devaient la faire valider... Euh... Par une photo à un moment où elle était réussie, quoi. Par l'élève ULIS. Et donc elle était chargée des photos et vidéos. Donc</p>	<p>- Par exemple, tu vois, avec Nolan je lui avait fait courir avec le chronomètre. Je me suis rendue compte qu'en fait il ne savait pas lire sur un chrono. [...] Il a fait ses trucs, il m'a dit « Madame je suis content j'ai fait ça en temps ! J'ai fait ça ! » Bah je dis « Mais il est où ton chrono ? ». Et il avait dépassé du chrono, il avait couru deux fois plus longtemps. Il était mort, quoi. J'ai fait : « Mais pourquoi tu t'es pas arrêté ? ». Donc... Et en fait c'est là que j'ai compris qu'il ne savait pas lire. [...] Donc pour refaire euh... sur le chrono, il n'avait aucun sens pour lui. Pourtant, de l'extérieur il avait couru. Il avait regardé son chronomètre. Il l'avait mis en route. Il l'avait arrêté. Pour moi il</p>	<p>- Après Anaïs je l'ai eu à la piscine. Et à la piscine c'était vraiment trop particulier parce que dans une vie antérieure elle s'était noyée. Je vous avait raconté il me semble. [...] Là Anaïs, par exemple les 2 premières années on demandait à ses parents à ce qu'elle soit habillée avant de venir. Parce qu'elle mettait trop de temps dans les vestiaires. Et la pression du temps pour se rhabiller la mettait dans un tel angoisse qu'on pouvait plus retourner au collège après. Donc, pendant 2 ans elle était en survêtement, avant et après. Elle ne se changeait pas. Et il fallait expliquer aux autres pourquoi. Et là, cette année, déjà en 4ème, et cette année en 3ème elle se changeait avec les autres et elle arrive à être dans le timing. Donc quelque part il lui a fallu 4 années quasiment pour réussir à faire ça.</p>	<p>- J'ai repris avec lui et je me suis rendue compte qu'il ne savait pas lire sur un chrono. Donc au lieu d'avoir un repère de temps sur le chronomètre, j'ai dû lui refaire son programme avec des repères visuels uniquement, avec les plots, et kinesthésiques sur ses sensations.</p> <p>- Bah, tu vois par exemple je pense à l'acroport que je n'ai pas fait cette année avec Anaïs, mais que j'ai fait il y a 2 ans. [...] J'avais fait des petits dessins, et puis il y avait plusieurs niveaux. Il y avait des dessins avec explications. Il y avait des dessins sans explication à choix multiples. Et il y avait juste des mots. Pour les plus avancés, avec le mot « étirement quadriceps » par exemple tu vois. Donc elle, elle était sur le premier niveau, c'est à dire les dessins avec les explications. Et elle avait un moment, qu'elle passait exercice par exercice pour faire son échauffement. Et pareil je passais la moitié de la séance seulement avec elle parce qu'elle faisait la moitié de séance sur l'échauffement toute seule. Et elle avait un moment, qu'elle passait exercice par exercice pour faire son échauffement. Et pareil je passais la moitié de la séance seulement avec elle parce qu'elle faisait la moitié de séance sur l'échauffement toute seule. [...] Et comme elle avait besoin de finir son travail et que, pour une fois, elle avait le temps. Elle passait la moitié de la séance sur son échauffement et elle rejoignait le groupe après. Et pour faire un enchaînement avec ses camarades en fait j'avais pris en photos les différentes pyramides</p>	<p>- Et concernant les formes de groupement, est ce qu'il y a des formes de groupement que tu privilégies ? Ah, bah c'est très binaire. Je m'appuie en général sur un élève qui a des grandes compétences sociales. Et souvent je la met en binôme avec... Euh... C'est très souvent d'excellents élèves. Qui sont capables de faire leur travail rapidement, de prendre le recul par rapport à la séance, et qui ont, on va dire, socialement le niveau de leur rapport à la citoyenneté en avance sur les autres. Après ça met aussi en valeur, ces élèves là parce que parfois ils s'ennuient en cours et d'avoir entre guillemets « un rôle », ça leur plaît. Là par exemple en badminton avec Anaïs, il y a 3 séances que les élèves ont mis en place tout seuls à ma place, pour elle. Ils ont repris l'objectif de la séance que j'avais dit moi, c'est à dire... Euh... Se placer pour frapper, le volant. Donc l'intérêt c'est de faire de grands déplacements. Donc en</p>

	<p>elle validait les pyramides, et ça je m'en souvient. Euh... Voilà... C'est une question d'imagination après et matériel.</p>	<p>avait fait sa séance. Donc j'aurai pu dire : « T'as vue l'inclusion, il est super cet élève ! Il est vraiment inclu ! Il a fait son travail. » Et en fait, pas du tout. Il avait rien compris. Et il avait couru dans le vide.</p>		<p>qu'elle faisait. Et un autre groupe lui passait les photos une par une, pendant l'enchaînement pour qu'elle puisse en fait savoir ce qu'elle avait à faire.</p> <p>- Alors ce que j'essaie de faire... C'est le reproche que j'avais eu lorsque j'ai passé le CA2SH par l'inspectrice, c'est qu'elle me disait qu'on ne voyait pas forcément le travail spécifique avec l'élève en situation de handicap. Parce qu'en fait ce que j'essaie de faire, c'est de faire des fiches très simples, accessibles à tous. Parce que pour moi ce qui est valable pour l'un est valable pour tous. Mais par contre je vais travailler sur des variables pour donner entre guillemets « du blé à moudre pour tout le monde ». Et pour le coup, si ça fonctionne bien ce que j'ai demandé de faire, quand tu viens à la séance, tu vois certains élèves travailler avec des fiches beaucoup plus simples avec un niveau d'exigence très bas et puis d'autres travailler avec d'autres fiches mais tu sais pas qui est en situation de handicap ou pas. Et pour moi c'est ça la réussite. Sauf que ça ne met pas en avant forcément... Enfin c'était pas forcément bien pour l'inspection. Mais pour moi les régulations, c'est bon... C'est proposer en fait en début de séquence un type de travail et après les laisser évoluer. Et puis... Et puis par contre, c'est ce que l'on appelle l'apprentissage par répétition. Revenir, revenir, revenir, revenir sur les bases les plus simples et certains élèves vont quasiment restés sur le même type de fiche tout une séquence. Par exemple en badminton ils vont restés sur : « jouer régulier » quasiment tout le temps avec différents exercices, parce que... bah... si ils savent pas jouer régulier, ils vont pas pouvoir commencer à placer les volants... Par exemple Anaïs elle est restée quasiment tout le temps sur le jeu régulier. Tandis que d'autres élèves étaient déjà dans le placer, frapper, vite, fort, varier... Tu vois. Donc pour moi c'est ça la régulation et c'est une régulation qui est proposée à toute la classe. Mais que j'essaie de mettre en place pour que les élèves les plus en</p>	<p>fait, ils ont choisi de ne pas travailler sur un terrain. Ils ont travaillé entre 2 terrains. Ils ont mis des plots pour lui mettre des distances beaucoup plus faibles. Ils ont repris le thème de la séance et c'est eux qui ont fait l'exercice. C'était vachement intéressant.</p> <p>- Euh... J'ai envie de te dire... Euh... Alors Ozvan qui est un élève ULIS, qui est très dans les... Qui est éduqué... Comment dire... dans le respect de ce que demande l'enseignant... Elle aime pas le demi-fond, elle aime pas courir par exemple. Elle était avec Horja une élève d'une famille de réfugié qu'on a récupéré il y a 2 ans et qui ne fiche strictement rien... Et des fois Ozvan essayait de lui dire « bon aller on y va, on fait »... Voilà, dans la motivation. Euh... Comment il s'appelle... Nolan... Nolan est un élève extrêmement motivé parce qu'il sait qu'en EPS il peut faire comme les autres et c'est un... C'est un devoir pour lui, c'est une obligation, il veut réussir. Il veut faire bien et il est souvent avec Gauthier et c'est vrai qu'ils... En fait à eux 2 ils se motivent énormément. Je ne dirais pas sur la compréhension des consignes, mais sur la motivation... Pour certains, et vraiment pas pour</p>
--	---	---	--	--	--

				difficulté puissent s'y retrouver. Je ne sais pas si j'ai bien répondu à ta question.	tous.
Évaluation				<p>- Ahh... Là tu ne peux pas évaluer comme les autres. Par exemple en demi-fond cette année, les critères : coacher un élève, chronométrer, aider... J'ai pas évalué pour Nolan et Anaïs. Parce qu'ils n'étaient pas capable de prendre un temps avec un chronomètre. Ça n'avait pas de sens. Donc, eux, j'ai réduit les critères. J'ai gardé : s'investir, se dépasser... Euh... J'ai gardé : se mettre en projet, quand même. Parce que pour eux, pareil, ça avait du sens. Pour Nolan ça donnait du sens d'avoir un projet... Euh... Et d'essayer de progresser sur ce projet. Atteindre un peu plus dans l'attendu par exemple. Je l'ai gardé aussi, pour mon autre élève de 3ème Océane, par contre j'ai pas gardé pour Anaïs la mise en projet, parce que pour elle le simple fait de... comment dire... de tenir 6 minutes était une chose. Mais imaginer progresser sur le nombre de plots qu'elle passerait dans ce temps là, c'était trop. La projection dans l'avenir elle ne pouvait pas le faire. Donc pour moi c'est se projeter dans l'avenir... Euh... La notion de projet elle n'existe pas. Juste tenir 6 minutes, c'est déjà bien... Nan, 9 minutes d'ailleurs... Mais bon là c'était juste... Comment dire... un objectif à chaque séance. C'était pas un vrai projet. Alors évidemment avec l'évaluation par compétence c'est plus simple. Il n'y a pas de note. Donc pour moi, je choisie les compétences que j'ai validé, et je vais valider la compétence... Euh... Résister à l'effort. Courir longtemps. Ou là elle a progressé elle est passée de 3 minutes à 9 minutes quand même. Donc... Euh... Et ça, il m'a fallut 4 ans pour le faire avec elle. En 6ème, elle courait 30 secondes elle s'arrêtait. C'était juste pas possible. L'effort, la notion d'effort au final c'est...</p> <p><i>- Je voulais juste revenir sur l'évaluation, du coup, est ce qu'ils ont... enfin... est ce que tu valides des compétences pour eux sur Pronote ou des choses comme ça ?</i></p>	

				<p>- Ouais ! Alors je valide des compétences sur Pronote oui. Après je... En fait, j'en discute tout le temps avec la coordinatrice ULIS.</p> <p>- D'accord.</p> <p>- Quand il y a une note chiffrée, je lui dis : « voila c'est telle note » et je lui demande si elle veut que je la mette sur le bulletin. Je lui dis : « est ce que pour toi elle a du sens ? ». Pourquoi ? Parce que quand c'est une note avec adaptations, et que l'élève a une très bonne note parfois il pense qu'il est compétent et il comprend pas pourquoi on lui dit : « tu es ULIS tu as besoin d'adaptations ». Alors qu'il a 17/20. Donc on en discute tout le temps avec sa coordinatrice, pour dire voila, telle note chiffrée je te la donne ou pas. Est ce que tu veux la note chiffrée ? Sans adaptation qu'est ce que ça donnerait ? Là c'est à chaque fois à voir avec la collègue ULIS. Je te dis ça parce que l'année dernière on avait une élève qui refusait le fait d'aller en lycée ULIS, en lycée pro mais en ULIS, parce qu'elle pensait être compétente parce que ses notes étaient bonnes, parce qu'elles étaient adaptées. Donc voila, par contre les compétences sur Pronote oui, mais j'en valide beaucoup moins que les autres. Et je pars du principe que plutôt que de mettre non validé... je sais plus comment on dit... non acquis... ou... en fait je préfère ne pas mettre. Je mets les quelques thèmes que il ou elle ont validé et cela je les mets si j'ai au moins acquis. Après voila, tout ça c'est vraiment... c'est pas une généralité parce que c'est fonction de chaque élève, fonction de chaque dossier, c'est fonction de chaque projet d'orientation et de chacun comment... voila... du projet avec le coordinateur ULIS. On ne peut pas faire sans lui en fait. On a même des... En plus cette année j'ai rempli aucun bulletin du coup pour les élèves ULIS. J'ai juste rempli des bilans pour les ESS, Équipe de Suivi Educatif. Vous savez ce que c'est ?</p> <p>- Non.</p> <p>- Alors les ESS c'est hyper important. Chaque élève ULIS, une fois par an a une réunion avec le coordinateur</p>	
--	--	--	--	--	--

				de secteur, plus le coordinateur ULIS, ses parents et le maximum d'enseignants voir de professionnels qui gravitent autour de lui : psycho-mot ect. Et là se décide dans son dossier les aménagements qu'on préconise. Voilà. Et après, moi j'ai envoyé tout mes bilans et mes notes à la collègue et c'est elle qui a mis et envoyé les bulletins. Voilà.	
Consignes/ Régulations			<p>- Alors au départ j'ai fait des... Alors je fonctionne beaucoup avec des routines. Donc les débuts de séance sont souvent très long... Les début de séquence. Pour mettre les choses en place. Je leur dit : « vous allez vous ennuyer aujourd'hui ». Je mets tout en place et après ça roule. « Il va vous falloir plus de temps pour vous concentrer aujourd'hui ». je balance les consignes. Je mets les élèves en action. Et après je me déplace. Ce qui fait que tous les élèves qui comprennent vite sont dans leur travail en une seule séance et dès la deuxième séance je m'occupe quasiment pas d'eux. Ils ont leur fiche de travail et du coup je peux passer sur les élèves ULIS et les autres, parce qu'il y en a d'autres, mais de manière plus spécifique.</p> <p>- Et du coup tu leur réexplique les consignes verbalement ? Tu fais comment pour leur faire comprendre ?</p>		

			<p>- Voilà, je ré-explique, je montre... Alors certains refusent d'avoir des fiches. J'ai des fiches simplifiées, mais certains refusent. Par fierté ou par volonté de vouloir faire comme tout le monde. Donc du coup... Je peux laisser... Par exemple je peux laisser une fiche un peu plus complexe, mais la faire remplir en coopération avec un autre élève qui est en réussite. Après, ça m'est arrivée de faire des petits bouts de séquence toute seule avec Anaïs, par exemple. Si les autres élèves sont en autonomie, là où j'interviens du coup le moins par rapport à avant quand j'ai pas d'élèves ULIS c'est sur les élèves qui ne veulent rien faire. Mais j'ai pris du recul par rapport à ça, parce que je me dis, ceux qui sont en 3ème par exemple, là ils sont en 3ème, ils veulent rien faire, bah ils sont grands après il y a des évaluations, il y a des compétences à valider, je leur dit « bah vous, vous l'avez pas fait, tant pis, point barre ». Je vais beaucoup moins chercher les élèves qu'avant, pour aller m'occuper de ceux qui sont en difficulté. Je perds moins de temps avec ceux qui n'ont pas</p>	
--	--	--	--	--

			envie.		
Perception de l'inclusion de l'enseignante	<p>- Du coup, c'est... Voilà... Euh... Oui, il y a des APSA où tu ne peux pas ne pas prendre en compte l'individu... Parfois il faut accepter, de se dire que ce n'est pas jouable.</p>	<p>- Alors en EPS en particulier, ils font souvent bonne figure, ils font tout pour ne pas se faire remarquer, pour se fondre dans la masse. Ils sont beaucoup sur le mimétisme. Et si tu jettes un regard extérieur, tu as le sentiment d'une inclusion, mais si tu poses des questions tu te rends compte qu'en faite ils sont pas vraiment dans le cours. C'est plus une illusion. Ils sont tellement contents d'être là, qu'ils font tout pour y rester et donc ils font tout pour montrer qu'ils font comme les autres, même s'ils ne comprennent pas. Et c'est rare qu'ils posent des questions.</p>	<p>- <i>D'accord... Et comment est ce que toi tu vis ça ? Comment est ce que tu vis l'inclusion toi ?</i></p> <p>- Alors... Euh... Alors je pense qu'en EPS on est hyper privilégié pour les inclusions. Je suis convaincue du bien fondé des inclusions quand je vois l'évolution par exemple d'Anaïs en 4 ans, que certains collègues voulaient envoyer en IME. Voilà, je me dis : « ça a tout son sens ». Par contre, c'est quand même pour moi... Au niveau collectif, ce sont quand même pour moi ce sont des élèves... puisque quand on voit des collègues, dans les autres disciplines, qui essayent d'inclure des élèves et qu'ils n'ont pas assez de chaises dans la classe. Quand on voit que l'on considère qu'un élève peut être en inclusion parce qu'ils est en ULIS et qu'il a la prof qui va l'aider... Enfin les conditions ne sont pas réunis pour faire un vrai travail d'inclusion. Dans les autres disciplines il faudrait qu'il y ait un pré-travail sur la séance, un post-travail après. Il n'y a pas le temps. Il n'y a pas le temps, parce qu'il n'y a personne pour le faire. Donc pour moi,</p>	<p>- Il faut prendre le temps d'aller vers ces élèves, pour leur poser des questions et les rassurer. Euh... Sur les choses qu'ils ne comprennent pas. Ensuite, leur donner un programme, un objectif qu'ils sont capable d'atteindre.</p> <p>- <i>Et du coup est ce que tu as trouvé des... Est ce que tu as des petites stratégies, des ressources pour dépasser ces difficultés ?</i></p> <p>- Euh... J'ai pas sous les yeux, mais j'avais lu un bouquin sur enseigner en situation de handicap et en fait j'avais repris tout le bouquin et j'avais listé chaque difficulté et chaque possibilité de remédiation. J'ai pas le bouquin sous les yeux. J'ai pas le tableau sous les yeux, en permanence. Mais par contre, ce que ça ma permis de faire... Ça m'a permis de me dire : « ok, je vois ça, j'ai forcément une solution ». Et pour le coup... Finalement... Le fait d'avoir beaucoup réfléchi au handicap ça m'a permis de considérer la différence comme... Comment dire... Comme un point d'appui. C'est à dire que, avant je me disais : « Il sait pas faire. Il sait pas faire ça, comment je peux l'aider ? ». Et je me prenais la tête. Donc je n'ai pas de remède miracle. J'ai décalé mon regard. Avant j'étais sur « Il ne sait pas faire. qu'est ce que je peux faire pour l'aider. ». Aujourd'hui je suis plus dans : « Ça il sait faire. Donc je vais partir de là et je vais rajouter du contenu là dessus. Je vais rajouter de la difficulté sur un point d'appui. ». Et pour le coup, ça m'apaise énormément parce que je ne suis plus dans « Je n'arrive pas à. ». Par exemple, je sais pas, je l'avais raconté à l'une de vous, quand j'étais en formation j'avais dis que je m'étais heurtée à une difficulté avec Lisa qui n'arrivait pas du tout à nager à l'horizontal et qui nageait tout le temps comme ça (corps vertical). Avec tous les exercices que j'ai mis en place il ne s'est rien passé. Et pour moi j'étais en situation d'échec. Et en fin de compte quand on a réfléchi sur ce qui se passe en natation, on s'est rendu compte que,</p>	

			<p>on ne créer pas les conditions de l'inclusion. On a la chance en EPS d'avoir une discipline qui est quand même phénoménale pour ça. Mais... Ou en arts plastiques par contre ça fonctionne très bien en arts plastiques. Mais dans les matières où il faut vraiment un gros soutiens au niveau intellectuel, au niveau de la concentration, c'est rien, quoi. Là par exemple, quand on rajoute 5 élèves de plus dans une classe ULIS, c'est juste infaisable pour la collègue de préparer les cours à l'avance. Quand on fait les classes de 3eme et qu'on ne compte pas les élèves ULIS dans le... dans le cota. Et qu'un prof se retrouve avec 31 élèves... bah... c'est juste pas possible. Ce qui se passe c'est que les classes ULIS, comme elles ont un enseignant, on ne les compte pas dans les effectifs des classes. Alors que, dans les textes, ils doivent faire partie de chaque classe. Donc on a 30 élèves par classe en 3eme, on pourrait y ajouter 10 élèves ULIS, et bien... ça ne fait plus 30 par classe. Donc officiellement, on ne les compte pas.</p>	<p>malgré ses troubles autistiques, elle avait fini par être dans le vestiaire avec les autres en fin de séquence. Que... Elle était à l'écoute des consignes, qu'elle avait compris les routines ect, ect. Elle avait compris où étaient les fiches ressources dans la séance. Et donc finalement l'horizontalité qu'est ce que j'en ai à faire ? Ce n'est pas important. La réussite, je l'aurai vue si j'avais réfléchi en terme de : « elle sait s'habiller toute seule, maintenant je veux qu'elle s'habille avec les autres ». J'avais réfléchi les choses à l'envers en fait.</p> <p>- <i>Donc finalement pour toi ton idéal... Euh... ton idéal d'inclusion en classe ordinaire il s'agit qu'il ait des objectif à lui quoi ?</i></p> <p>- Ah bah oui ! Par contre l'important pour moi c'est de partir quand même sur le même thème. Je vais garder : « jouer régulier » et je vais faire des exercices différents en badminton par exemple. Je vais garder : « construire une pyramide ». Et pour mon élèves ULIS ça va être : « être dans une pyramide ». Déjà. Ou : « être un point d'appui dans une pyramide ». C'est déjà énorme. Il n'est pas juste à côté. Donc évidemment ce sera des choix différents, mais j'ai adapté l'évaluation, j'ai adapté les contenus mais vraiment j'essaie de garder la même trame tu vois... le même thème. Parce que sinon c'est plus de l'inclusion c'est un travail à côté. Et par exemple en badminton si ça a fonctionné, si les élèves ont fait 3 séances où ils ont pris en charge Anaïs, c'est parce qu'ils avaient remplis exactement les thèmes de la séance et ils avaient essayé de trouver des exercices qui étaient plus accessibles pour elle. Et ça avait du sens pour les élèves, qui l'ont aidé.</p>	
	- <i>C'est ça la plus grosse</i>			- <i>Et concernant tes intentions durant ta leçon, qu'est ce</i>	

<p>Préoccupation de l'enseignante</p>	<p><i>difficulté pour toi ? C'est l'effectif ? Le nombre d'élèves dans la classe ?</i></p> <p>- Euh... Ouais... Alors, en EPS on est quand même moins embêté. Oui l'effectif, c'est compliqué mais je pense qu'on est tellement habitué à faire avec plus... Euh... 30 élèves, oui c'est plus compliqué, que 20. J'ai moins de temps pour les élèves ULIS, mais en même temps dans les 30 il y a au moins 10 élèves qui sont autonomes. Donc franchement en EPS, le problème il n'est pas vraiment le même. Je dirais que l'on en subit les conséquences, parce que ce sont des élèves qui sont moins inclus dans les autres classes parce qu'elles sont trop nombreuses... Dans les autres matières pardon. Comme ils se voient que sur une ou deux matières par semaine, c'est plus compliqué pour eux d'avoir une réelle place dans la classe. Et c'est plus dans cela qu'en EPS on a des difficultés. S'ils étaient, par exemple, 24, 25 en 3eme, et que les</p>			<p><i>qui te préoccupe spécialement par rapport à ces élèves ?</i></p> <p>- De les voir s'arrêter parce qu'ils ne comprennent plus. Ou... Alors certes c'est la chose la plus facile parce que du coup tu le vois. La deuxième la plus compliquée, c'est d'oublier d'aller les voir parce que tu vois que ça fonctionne. Et comme on disait tout au début, ça ne suffit pas en fait. Il faut se déplacer. Ça s'arrête là.</p>	
--	--	--	--	---	--

<p>élèves ULIS étaient inclus plus souvent, comme ce que j'avais déjà vue les années précédentes. Du coup quand ils arrivent en EPS, ils sont pas parachutés. Ils font partie intégrante de la classe. Et c'est beaucoup plus facile dans tout ce qui est groupement ect.</p>				
---	--	--	--	--

EXTRAITS INTÉRESSANTS DANS D'AUTRES CATÉGORIES		
	ASSIMILATION	ADAPTATION
<p>Ce qui est mis en place pour accueillir les élèves ULIS</p>	<p>- Ouais... Ouais... Bah oui... C'est chaud et d'autant plus en face, tu sens que c'est vraiment lié au handicap... Euh... C'est hyper dur parce que... Euh... Cette année je me suis retrouvée, dans les vestiaires cette année, 2, 3 fois à devoir mettre les choses au point dans les vestiaires parce qu'ils y avaient des attitudes justes ignobles... Avec elle... Donc ouais c'est compliqué. C'est compliqué. Il faut recadrer et tu as un sentiment d'échec qui est terrible parce que le gamin il est pas bien. Parce qu'il est pas idiot. On voit bien que... Il s'en prend plein dans la figure parce qu'il n'est pas comme les autres. Il voit bien qu'il est rabaissé. Et puis... Euh... Toi en tant que citoyen, en tant qu'être humain, en tant qu'enseignant voir un gamin en souffrance et te rendre compte que tu es liée à cette souffrance que c'est toi qui a mal anticipé ta forme de groupement... Alors après... Moi je me dis... Ça arrivait aussi sur certains élèves et que c'est important pour nous de... bah de voir ces révélations pour pouvoir après les recadrer, quoi. Donc je ne suis pas certaine que mon recadrage ait servi à grand-chose, par contre c'était important de dire à un moment donné : « ça c'est pas possible, ça c'est pas normal, ça ça se sanctionne parce que c'est pas une attitude possible en classe ». Quelque soit l'élève en face. [...] Pour moi ça c'est très dur parce que j'ai tendance à... J'ai envie de réagir viscéralement. J'ai envie de les pourrir quoi (rires). Il ne faut pas. Il ne faut pas parce que c'est pas du tout constructif de réagir comme ça. Mais euh... Ouais, c'est difficile.</p>	<p>- Je suis allée voir le dossier. Quand j'ai su que j'avais ces élèves là, je suis allée fouiller dans le dossier, je suis allée voir le prof ULIS, je suis allée poser des questions sur... Euh... Sur ce qu'ils étaient tous les deux. Bon après c'était il y a 4 ans, parce que ça fait 4 ans qu'ils sont au collège. Je les connais bien. Et je les ai quasiment tous les ans.</p> <p>- Vue la taille de son handicap, si tu veux, elle est très protégée par sa famille. Et donc... c'est pas une critique... Et donc, du coup, par exemple, aller à l'école à pied c'était pas possible. Elle avait un taxi et donc il a fallu que, à l'époque, sa prof d'ULIS dise... ça s'appelle une coordinatrice pardon... Dise : « moi je la prend pas l'année prochaine si elle continue de venir en taxi. Par contre je suis ok pour qu'elle commence qu'à 9h ». Parce que les parents se reposaient sur le taxi, alors qu'elle habite à 1km même pas. Et que bah... même si c'est long 4h pour se préparer elle estimait que ça devait être positif pour elle et qu'il fallait qu'elle progresse là dessus. Pour moi... C'était important pour moi. Parce que tu peux très bien dire : « ça n'a pas de sens de faire courir 9 minutes si elle arrive pas à se projeter ». Et pour moi c'était important de lui faire comprendre qu'elle était capable avec son corps de faire un effort, de résister à l'effort et d'éprouver du plaisir dans la réussite.</p>

Résumé en Français (10 lignes):

Notre mémoire de recherche porte sur la comparaison des conceptions d'une enseignante stagiaire et d'une enseignante expérimentée par rapport à l'inclusion d'élèves ULIS au sein de leurs leçons d'EPS. Nous avons réalisé des entretiens avec deux enseignantes ayant ce profil. Ces entretiens ont été catégorisés au regard des cinq filtres de l'inclusion d'André et al. (2014). Puis les extraits ont été triés selon trois pôles : didactique, pédagogique et l'expérience. Nos résultats ont montré que ces deux enseignantes ont des conceptions divergentes de l'inclusion qui se traduit par des choix différents lors de leurs leçons d'EPS. Nous avons pu expliquer ces différences par leurs expériences professionnelles et personnelles.

Mots clés : inclusion - conception de l'enseignant - handicap - dispositif ULIS.

Résumé en Anglais (10 lignes):

Our research focuses on the comparison of the idea's trainee teacher and an experienced teacher on the integration of ULIS students into their PE lessons. We conducted interviews with two teachers with this profile. These interviews were categorized according to the five inclusion filters of A. André et al (2014). Then the extracts were sorted according to three poles : didactic, educational and experience. Ours results showed that these two teachers have divergent views on inclusion which translates into different choices during their PE lessons. We were able to explain these differences by their professional and personal experiences.

Key words : inclusion – teacher's concept – handicap – package ULIS