HAL
open science

La gestion des interactions d'un élève ULIS au sein d'un groupe classe EPS

Cassandre Géraux

To cite this version:

Cassandre Géraux. La gestion des interactions d'un élève ULIS au sein d'un groupe classe EPS. Education. 2021. dumas-03276470

HAL Id: dumas-03276470

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03276470v1

Submitted on 2 Jul 2021

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.

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Paris

SORBONNE UNIVERSITÉ

Année universitaire 2020-2021

Master MEEF

Mention 2nd degré- parcours EPS

2ème année

La gestion des interactions d'un élève ULIS au sein d'un groupe classe EPS

Mots Clefs : Interaction, Handicap, Apprentissage, Relation, Socialisation

Présenté par : Cassandre GERAUX

Encadré par : Emmanuel Lefèvre

Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris
10 rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01 40 50 25 92 – fax. 01 42 88 79 74
www.inspe-paris.fr

Résumé

Tout au long de ce mémoire, nous nous sommes concentrés sur l'enjeu des interactions d'un élève ULIS au sein d'un groupe classe EPS. Il semble intéressant d'interroger les types et formes d'interactions qu'un élève en situation de handicap va vivre tout au long de son cursus scolaire et son importance dans son processus de socialisation. Les relations d'un élève ULIS vont se concentrer autour des acteurs éducatifs (Coordinateur ULIS, AESH, professeur intégrateur…), des élèves et autrui (famille, MDPH, …). Celles-ci s'organisent à plusieurs échelles (collectives ou interindividuelles) et sous plusieurs formes (verbale, non verbale, proxémique). Ainsi en EPS, c'est par les activités physiques et sportives, qui représente un champ important de codes gestuels et verbaux, que l'enseignant contribue à socialiser ses élèves et gérer les diverses interactions des élèves en situation de handicap.

Mots-clés : Interaction, Handicap, Apprentissage, Relation, Socialisation

Lexique

ASH : Adaptation Scolaire et scolarisation des élèves Handicapés

AVS : Assistante de Vie Scolaire

AVS Co : Assistante de Vie Scolaire Collective

AVS I : Assistante de Vie Scolaire Individuelle

BEP : Besoins Educatifs Particuliers

CLIS : Classe pour L'Inclusion Scolaire

CMP : Centre Médico-Psychologique

CMPP : Centre Médico Psychopédagogique

EPS : Education Physique et Sportive

GEVASCO : Guide d'Evaluation des besoins de compensation en matière de SCOlarisation

MDA : Maison Départementale de l'Autonomie (anciennement MDPH)

MDPH : Maison Départementale pour les Personnes Handicapées

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

PPS : Plan Personnalisé de Scolarisation

STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

Sommaire

RESUME 1

LEXIQUE 2

SOMMAIRE 3

INTRODUCTION 4

CHAPITRE 1 : CORPUS THEORIQUE 6

Fonctionnement de la classe ULIS 6
Les relations d'un élève ULIS à l'école 7
Avec l'enseignant 8
Avec son groupe classe 9
Avec sa classe d'intégration 10
Avec des partenaires éducatifs, collectifs et individuels 11
Brinette, son projet, ses caractéristiques 12
Présentation de son handicap 12
Présentation de l'intégration 12
Présentation des objectifs 12
L'EPS, levier d'interactions pour un élève 13
L'objectif de l'EPS, l'accès au domaine 1 : Des langages pour penser et communiquer 13
Les interactions verbales et non verbales par l'activité physique 13
Les interactions vers un collectif 14
Les interactions vers une personne unique 15

CHAPITRE 2 : PISTES PEDAGOGIQUES POUR REPONDRE A CET ENJEU PROFESSIONNEL 17

Les interactions d'un élève ULIS et l'enseignant 17
Les interactions d'un élève ULIS et un groupe classe 19
Les interactions d'un élève ULIS et un autre élève 22

CONCLUSION 24

Limites 24
Choix dans les groupements 24
Code limité aux actions uniques 24
Inclusion totale de l'élève 25
Dépassement 25
Relation avec les autres acteurs autour de l'élève ULIS 25
L'engagement de l'élève ULIS selon son handicap 26
L'évaluation et la certification 27

BIBLIOGRAPHIE 28

SITOGRAPHIE 29

ANNEXES 31

Annexe n°1 : Dossier GEVASCO : 31
Annexe n°2 : Livret de compétences 32
Annexe n°3 : Fiche de poste Coordinateur : 33
Annexe n°4 : schéma de représentation des relations des élèves ULIS 34
Annexe n°6 : Dossier inclusion de Brinette 35
Annexe n°7 : Types de code gestuel (Langage des signes) 36

Introduction

Tout au long de mon cursus universitaire et professionnel, j'ai été sensibilisé au monde du handicap et sa prise en compte au sein de ma discipline, l'Education Physique et Sportive (EPS). C'est pourquoi j'ai choisi dans le cadre de mon mémoire de master 2 de m'interroger sur cette thématique et de porter mon regard sur le monde du handicap à l'école.
Durant mes trois années de Licences des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), j'ai eu l'occasion d'étudier cette thématique, en privilégiant l'intérêt de l'EPS pour des élèves ayant des difficultés cognitives et/ou motrices.
Les élèves en situation de handicap peuvent être accueillis dans divers dispositifs au sein du monde scolaire. La loi du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées stipule et donne accès aux élèves à ses moyens. Il existe la CLIS (Classe d'Inclusion Scolaire), l'UPI (Unité Pédagogique d'Intégration) et enfin l'ULIS (Unité Locale d'Inclusion Scolaire). C'est cette dernière qui va faire l'objet de mon mémoire.

Dans un premier temps j'ai eu l'occasion, lors de mon stage de licence 3, d'entrevoir cette thématique, en ayant dans ma classe un élève ULIS. Avec l'appui et l'aide de ma tutrice, j'ai pu participer à ce projet d'inclusion. Ceci a constitué ma première approche professionnelle de cet enjeu.
En fin de cursus universitaire, j'ai effectué un stage en M2 contractuelle, sur l'année 2020-2021. Durant cette année, j'ai pu assister à l'arrivée d'une élève dans ma classe provenant d'une ULIS. Elle s'appelle Brinette, et elle est en cinquième. Brinette est atteinte de Troubles Multiples associés (TMA), soit des Troubles de la Fonction Auditive (TFA) et des Troubles de la Fonction Visuelle (TFV). Cela influence directement sa manière de communiquer et d'interagir avec son groupe classe.
Étant déjà sensibilisé à la cause du handicap, cela représente un réel enjeu professionnel que de lui permettre d'atteindre ses objectifs, tout en faisant accéder au reste de la classe à la notion de la différence. C'est sans oublier que l'intégration d'un élève ULIS se fait pour lui donner accès à une vie sociale. Mais également pour le reste de la classe d'être sensibiliser à la notion de la différence, en communiquant avec Brinette. Ainsi, je me suis intéressée aux diverses relations qu'un élève ULIS pouvait avoir à l'école, lui donnant ainsi accès à cette vie sociale attendue. C'est sans omettre les diverses interactions possibles d'un élève qui va engendrer un accès à autrui et contribuer à former le futur citoyen.

De plus, nous sommes en pleine pandémie du coronavirus et sommes assujettis à un protocole sanitaire important. En effet, nous devons porter un masque en permanence et adopter une distanciation sociale de minimum de 2m. Ceci ajoute une difficulté supplémentaire, notamment dans la relation aux autres. Les manières de communiquer changent et vont influencer de manière directe ou indirecte notre relation à l'autre. Si bien que lorsque j'ai p commencer à enseigner, j'ai pu dégager divers problèmes professionnels liés aux interactions entre les élèves, notamment avec Brinette. Cette élève ULIS, intégrée au sein d'une classe, est dans un objectif d'inclusion. Cela passe dans un premier temps par les interactions avec les autres.

L'EPS, en tant que discipline du corps, est souvent sollicité pour contribuer et servir au projet de socialisation des personnes présentant un handicap. Ainsi, il est d'autant plus important pour notre discipline de se donner des pistes de réflexions servant à cette cause. A savoir qu'au sein de cette discipline, que ce soit au travers d'une activité physique ou de phases de communications, les élèves interagissent de manière constante.

Malheureusement des enquêtes[1] concernant la prise en compte du handicap nous montrent que :

- Les jeunes atteints d'un handicap physique intégrés dans les établissements traditionnels de l'enseignement public, ont des taux de participation aux cours d'éducation physique et sportive bien moindre que les jeunes handicapés dans les établissements spécialisés ;
- Leur participation aux cours d'EPS durant leur scolarité diminue, passant de 50% au collège à 15% au lycée

C'est ainsi dans ce contexte atypique de la présence d'un élève handicapé mais aussi ce contexte sanitaire qui nous questionne sur l'importance de la relation à l'autre et de la manière de gérer les diverses interactions possibles.

Ainsi les questions se posent : Comment faire interagir les élèves possédant un handicap ? Comment faire communiquer les élèves, valides ou non, entre eux ? Comment gérer, en tant qu'enseignante, les différentes interactions au sein de la classe ? Comment différencier les types d'interactions avec chaque élève ? Par quels moyens l'activité physique et sportive va nous servir de levier pour créer des interactions entre les élèves ? Et enfin, comment continuer, en pleine pandémie, à faire interagir les élèves avec les différentes phases de son environnement ?
C'est pourquoi il semble intéressant d'interroger les diverses relations que pourrait entretenir un élève ULIS.
L'objet de ce mémoire va alors nous questionner sur la manière et les moyens dont dispose l'enseignant d'EPS pour faire interagir et communiquer les élèves ULIS au sein de la classe d'EPS ?

[1] Tournebize, A, « Intégration scolaire des élèves handicapé moteurs en EPS édition *Revue EPS : Education Physique et Sport*, n°259, p.13-16, Mai 1996

Chapitre 1 : Corpus théorique

Fonctionnement de la classe ULIS

Il semble nécessaire dans un premier temps de préciser la notion de handicap. Le handicap se définit selon la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005 comme « *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* »[2]. Depuis les années 1970, l'école s'inscrit dans une logique d'intégration pour la scolarisation des élèves handicapés, et cela a été réaffirmé par la loi de 1989. La logique d'inclusion a alors toujours été un défi pour l'école, ce qui nous amène à réfléchir sur cette thématique. A partir de la circulaire de 1991, dès l'école primaire, les élèves en situation de handicap peuvent être intégrés dans une Classe pour l'Inclusion Scolaire (CLIS), devenue depuis le 1er septembre 2015, l'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS-école)

L'objectif d'inclure les élèves en situation de handicap représente pour l'école un objectif d'éducation de tous les élèves dans les classes et les établissements scolaires, considérés « *comme les lieux privilégiés de la diversité et de l'apprentissage de l'autre* »[3]. Nous pouvons définir les ULIS comme « *des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) »,* inscrites comme des *« dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré* »[4]. Ainsi, c'est une classe adaptée aux besoins particuliers de certains élèves, possédant un handicap. Ceci se réalise dans une double dimension, à savoir des leçons en compagnie de son enseignant et sa classe d'intégration, et des accompagnements plus personnalisés avec des acteurs éducatifs précis.

Pour intégrer ce dispositif, le handicap est indiqué dans une liste permettant d'intégrer au mieux le plus d'individus. Cette liste n'indique pas une nomenclature administrative pour les ULIS. Elle permet à l'autorité académique de réaliser une cartographie des ULIS, tout en mentionnant les grands axes de leur organisation. Au sein de cette liste[5] nous pouvons retrouver les handicaps suivants :

- **TFC** : troubles des fonctions cognitives ou mentales ;
- **TSLA** : troubles spécifiques du langage et des apprentissages ;
- **TED** ou **TSA** : troubles envahissants du développement (dont l'autisme) ;
- **TFM** : troubles des fonctions motrices ;
- **TFA** : troubles de la fonction auditive ;
- **TFV** : troubles de la fonction visuelle ;
- **TMA** : troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante).

---

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

[3] Villa & Thousand cités in Tant M. & Watelain E. « Attitudes des enseignants d'Éducation Physique envers l'inclusion d'un élève en situation de handicap. Une revue systématique de la littérature (1975-2015) » édition Staps 2014 n° 106 pp. 37 à 53

[4] Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 intitulée « *Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés* »

[5] Idem circulaire

Cela offre à l'ensemble des partenaires une meilleure lisibilité.
Les objectifs d'une classe ULIS s'organisent autour de la dynamique de la socialisation d'un élève. Il s'agit dans un premier temps de permettre le développement et la consolidation de l'autonomie personnelle de l'enfant. Dans un second temps, cela permet de faciliter également l'apprentissage des savoirs sociaux, scolaires et de communication. Et enfin d'engager à l'élève une insertion à terme dans un projet de vie active.
Pour intégrer un élève au sein d'une ULIS, il faut une décision de la Commission des droits et de l'autonomie de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Cela se confirme par le Centre Médico Psychopédagogique **(**CMPP), notamment pour déterminer les besoins pédagogiques et éducatifs.
Cette décision s'institue au sein d'un Plan Personnalisé de Scolarisation (PPS), qui décrit la problématique et certaines solutions associées. Cela permet à l'élève de comprendre les attentes de chaque niveau et d'adapter le plus possible le cadre de scolarisation aux difficultés de l'élève. Il est décidé au sein de ce PPS de programmer un emploi du temps favorable à son inclusion et à l'atteinte de ses objectifs. En fixant des objectifs pour sa scolarité et son orientation, le PPS s'inscrit dans la logique de parcours de l'élève, et répond au principe de compensations nécessaires à son inclusion en établissement ordinaire. Par la suite, c'est le chef d'établissement ou le directeur de l'école à qui le PPS est remis.
A la suite de l'ensemble de ses décisions, il faut permettre à l'ensemble de l'équipe pédagogique qui va suivre cet élève de travailler collectivement autour de son projet, avec différents outils. Notamment, avec le Guide d'Evaluation des besoins de compensation en matière de SCOlarisation (GEVASCO)[6]. Le GEVASCO est un outil d'évaluation des besoins de l'enfant qu'il est fortement conseillé d'utiliser pour préparer le PPS et toute demande d'orientation. Ainsi l'ensemble des acteurs vont progresser et faire progresser l'élève en fonction des objectifs fixés, notamment dans une visée de réussite.

Différents acteurs jouent un rôle primordial dans la socialisation de l'élève ULIS et dans la gestion de ses interactions. C'est pourquoi nous allons nous intéresser aux diverses relations qu'un élève ULIS peut entretenir avec les différents partenaires, internes ou externes à l'école.

Les relations d'un élève ULIS à l'école

« *Les élèves bénéficiant de l'ULIS sont des élèves à part entière de l'établissement scolaire, leur classe de référence est la classe ou la division correspondant approximativement à leur classe d'âge, conformément à leur projet personnalisé de scolarisation (PPS). Ils bénéficient de temps de regroupement autant que de besoin* »[7]. C'est pourquoi les relations que l'élève va avoir avec l'ensemble des acteurs éducatifs vont fortement influencer sa socialisation. Et ainsi, les interactions vont jouer un rôle très important pour l'intégration de cet élève.
Il est intéressant de se questionner dans un premier temps sur les différents acteurs présents dans la vie d'un élève ULIS. Ceux qui vont pouvoir permettre à cet élève d'atteindre ses objectifs. Mais aussi les groupes classes où l'élève va se situer et interagir tout au long de son cursus scolaire.

[6] Annexe n°1 : Evaluation Gevasco
[7] Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 intitulée « *Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés* »

Avec l'enseignant

L'élève ULIS va interagir avec plusieurs acteurs, dont les enseignants. Dans un premier temps, l'enseignant coordinateur va être le premier référent de l'élève, notamment dans sa gestion du temps et des diverses relations. Ses missions sont diverses : gérer les dossiers des élèves, construire les projets individuels de ces derniers, faire le lien avec l'enseignant de référence, avec l'enseignant référent, les services de soin, la direction de l'école et les parents. Le coordinateur ULIS est également responsable des élèves malgré le fait qu'ils soient dans leur classe de référence. Ainsi, c'est la première référence adulte au sein du cadre scolaire qui va pouvoir guider les interactions de l'élève.
C'est également par le coordinateur ULIS, que l'élève ULIS va pouvoir interagir avec des acteurs au sein du cadre de l'école. Que ce soit les différents partenaires internes ou externes agissants au sein de l'école, le coordinateur ULIS contribue à diriger et diversifier ses relations pour une meilleure socialisation de l'élève. Ceci est alors favorable pour les élèves mais aussi pour les enseignants des classes et les élèves contribuant à un dispositif ULIS, afin de les aider à mettre en place les aménagements et adaptations nécessaires.[8]

Pour notre thématique, il semble intéressant de questionner non pas l'enseignant coordinateur, mais l'enseignant disciplinaire, qui face à cette élève, doit l'amener au même titre que les autres à atteindre ses objectifs. Pourtant l'enseignant disciplinaire n'est pas spécialiste de tous les handicaps. L'élève ULIS est donc face également à cet enseignant et va interagir avec lui dans l'idée de construire différents apprentissages. Tous les enseignants de l'école, que ce soit dans le premier degré ou dans le second degré, peuvent être amenés à accueillir un élève ou un groupe d'élèves dans le cadre d'une inclusion.
Comme inscrit dans le Référentiel de compétences[9], l'enseignant a pour mission de créer un climat favorable à l'accueil et l'adaptation de tous face à la diversité :

- Compétence 4 : « *Prendre en compte la diversité des élèves* ». L'enseignant disciplinaire doit penser à la fois « *singulier et universel, particulier et collectif, identité personnelle et culture partagée* ». Chaque élève par son individualité doit être pris en compte de la même manière, dans l'idée d'atteindre ses objectifs personnels et scolaires. L'enseignant doit amener l'ensemble de sa classe vers la réussite.

- Compétence P.3 : « *Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* ». La mission de l'enseignant reste ainsi de créer des conditions permettant une diversité d'apprentissages, et ainsi d'interactions en tous genres. Notamment, en EPS, la diversité des interactions qu'elle soit par le corps ou le langage, va représenter un réel enjeu de la discipline. Tout au long du cursus scolaire, l'enseignant amène les élèves à l'acquisitions des compétences du Socle Commun de Connaissances, Compétences et Cultures (2016) pour favoriser l'intégration des élèves et des futurs citoyens.

- Compétence P.4 : « *Organiser et assurer un mode de fonctionnement de groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves* ». Enfin, c'est en prenant en compte l'ensemble du groupe pour lui faire atteindre un objectif commun que l'enseignant va contribuer à gérer les diverses interactions. Pour les élèves ULIS, il

[8] Annexe n°3 : fiche de poste de Coordinateur ULIS
[9] Journal officiel du 18-7-2013 relatif au Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

construit une organisation pédagogique du dispositif, adaptée aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap, notamment dans un objectif de socialisation.

Ainsi, la part des enseignants du secondaire, confrontés à l'inclusion d'élèves en situation de handicap dans l'enseignement général a sensiblement progressé. Les enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) qui ne sont pas, ou très peu, formés à intervenir face à ce nouveau public, nourrissent alors certaines interrogations dont le recours à une démarche pédagogique permettant de « *s'adapter aux besoins éducatifs particuliers de ces élèves et de favoriser leur inclusion en classe ordinaire* »[10]. Il est d'autant plus important de proposer des solutions efficaces à la scolarisation et la socialisation de l'ensemble de ses élèves, dans un objectif commun de former les futurs citoyens de demain.

Avec son groupe classe

L'ULIS est un dispositif au sein du premier et second degré qui permet d'accueillir un maximum de 12 élèves dont le handicap ne permet pas une scolarisation complète en classe ordinaire. Ce projet de scolarisation se définit par un projet d'organisation et de fonctionnement élaboré par le coordonnateur principal en relation avec l'équipe pédagogique.[11] Il s'agit d'un lieu d'accueil et d'apprentissage pour l'ensemble des élèves de l'école dans le cadre de décloisonnements, d'échange de services, de « *respiration* » où l'élève ULIS se socialise avec des élèves ayant des handicaps. C'est dans une logique de reconnaissance de l'autre que ce dispositif représente également un lieu d'apprentissage.

Dans le cadre des regroupements : « *les ULIS constituent un dispositif qui offre une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins ainsi que des enseignements adaptés dans le cadre de regroupement et permet la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation* »[12]. Les élèves ULIS sont au sein d'un groupe classe restreint pour recentrer des apprentissages adaptés, mais aussi pour permettre aux élèves d'interagir autour d'un objectif commun d'apprentissage. Les interactions sont ainsi favorisées par ce cadre restreint de confiance et de bienveillance avec des élèves qui vont se reconnaître.

Enfin, c'est un lieu localisé au cœur de l'école favorisant l'inclusion et les échanges avec les classes. Les élèves se retrouvent entre eux et vont pouvoir échanger autour des apprentissages. Ainsi l'attention portée sur les interactions est en premier plan pour permettre aux élèves de pouvoir favoriser les apprentissages autour notamment de la socialisation.[13]
Cependant, « *Une attention particulière doit être portée aux conditions d'accessibilité de ces salles et aux moyens spécifiques indispensables à leur équipement et à leur fonctionnement* ». Cette attention particulière fait redoubler les efforts des enseignants ainsi aussi des élèves dans leurs apprentissages. Mais également face à la multiplicité de rencontres et des interactions possibles, le rôle de chacun va être primordial pour pouvoir communiquer de manière efficace. Notamment dans la gestion du temps et de l'espace pour ce groupe d'élèves. Ses élèves vont devoir se socialiser avec plus de personnes qu'un groupe classe dit « classique », du fait de la classe ULIS et la classe d'intégration. En effet, les déplacements des élèves sont répétés et doivent être actifs et sûrs. C'est pourquoi la liaison entre les enseignants, les élèves et les autres partenaires est important.

---

[10] Rivière, C, et Lafont L. « Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS », Edition *Carrefours de l'éducation*, vol. 37, n°1, pp. 175-190, 2014
[11] Fonctionnement d'un cadre ULIS :
https://ash42.circo.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/fonctionnement_de_l_ULIS_.pdf
[12] Idem circulaire
[13] Fonctionnement d'un dispositif ULIS : https://lebonbinome.fr/quest-ce-quune-classe-ulis

« *Les ULIS constituent un dispositif qui offre une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins ainsi que des enseignements adaptés dans le cadre de regroupement et permet la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation. […] Les objectifs d'apprentissage envisagés pour les élèves bénéficiant de l'ULIS requièrent des modalités adaptées nécessitant des temps de regroupement dans une salle de classe réservée à cet usage* [14] ». La matérialité de l'espace et du temps est ainsi un enjeu fort qui va réguler et gérer les diverses relations d'un élève. C'est pourquoi cela va prendre une place importante pour l'enseignant et son équipe pédagogique. Pour autant, l'isolement d'un tel dispositif renforce la stigmatisation des élèves et de leurs difficultés. Nous sommes alors face à ce dilemme de vouloir intégrer des élèves identifiés comme différents, mais le dispositif mis en place met encore à l'écart les élèves qui ont le plus besoin d'interagir avec le monde extérieur.

Avec sa classe d'intégration

Dans ce dispositif ULIS, l'élève va ainsi être intégré dans une classe dite de « *valides* ». Cela a pour but de proposer à cet élève une forme socialisation, comparable à celle de la société actuelle. Soit de permettre à un élève ULIS de pouvoir interagir avec un autre public. Ainsi, un élève en situation de handicap est « *seul* » dans une classe « ordinaire ». La scolarisation en milieu ordinaire concerne les élèves « *capables avec ou sans moyens d'accompagnement spécifique de suivre à leur rythme une scolarité ordinaire* [15]». Les élèves se retrouvent alors au sein d'un groupe classe d'élèves valides, poursuivant des objectifs communs.
L'inclusion d'élèves notifiés ULIS constitue une contribution pour la classe d'accueil. Elle interroge en effet, le vivre ensemble et le regard des élèves sur le handicap. « *La diversité est un atout, et non une contrainte, qui bénéficie à tous les élèves*[16] ». Dans cette optique, il s'agit donc de créer une dynamique commune au sein de la classe et de favoriser les interactions entre les élèves handicapés et ceux qui ne le sont pas.
Dans un cadre plus officiel, la participation à la vie de la classe et de l'école des élèves de l'ULIS est prioritaire. « *Les élèves bénéficiant de l'ULIS participent aux activités organisées pour tous les élèves dans le cadre du projet d'école ou d'établissement* »[17]. C'est cette logique d'intégration et d'inclusion qui prime et qui amène à nous concentrer sur l'émergence des interactions autour des activités du quotidien. Les élèves en situation de handicap, sont des élèves en premier lieu.
De plus, « *Les élèves bénéficiant de l'ULIS peuvent participer aux activités périéducatives notamment dans le cadre du projet éducatif territorial* »[18]. Pour aller plus loin, les ULIS sont inclus dans les projets éducatifs à plus grande échelle, afin notamment de leur permettre de s'intégrer dans un cadre plus large. Que ce soit dans une convention entre établissements, ou avec des partenaires extérieurs, il est d'autant plus important d'amener les élèves ULIS à vivre des projets à grande échelle, pour les engager dans leurs vies de futurs citoyens.

« *La scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap a augmenté de 80 % en neuf ans. En 2015, les élèves fréquentent plus souvent une classe ordinaire qu'en 2006. Dans le second degré, les effectifs ont été multipliés par 2,7. Cette hausse s'est aussi accompagnée d'une très forte augmentation du nombre d'élèves scolarisés en ULIS.*

[14] Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 intitulée « Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés »
[15] Ramond, 2006 cité in De Palma A. « comment utiliser les outils de l'école inclusive pour des élèves présentant des troubles du comportement ? » édition Education, 2016
[16] Ebersold S, « Education inclusive, réussite scolaire et passage à l'âge adulte » in *Populations Vulnérables n°1, 2017*
[17] Idem circulaire
[18] Idem circulaire

L'accompagnement individualisé a plus que doublé et concerne aujourd'hui 39 % des élèves du premier degré et 18 % de ceux du second degré[19]. ». Nous constatons un réel élan de solidarité et d'inclusion, qui indique que de plus en plus d'élèves sont amenés à interagir au sein d'une classe ordinaire. Ainsi, cela représente un réel enjeu pour l'école.

Avec des partenaires éducatifs, collectifs et individuels

Au-delà des relations annoncées précédemment dans le cadre scolaire, l'élève ULIS va interagir avec des partenaires internes et externes, visant des objectifs communs. Ses différents acteurs contribuent selon différentes échelles à cette socialisation par les interactions de l'élève. Pour permettre à l'élève de s'inscrire dans diverses relations au sein de l'établissement, le coordinateur ULIS travaille en équipe, notamment avec les Assistants de Vie Scolaire (AVS).

« *Chaque élève est accompagné par un AESH (Accompagnement d'Elève en Situation de Handicap) avec qui il forme un binôme de soutien en cours et l'accompagne aussi lors des examens pour l'aider sur les questions pratiques* »[20]. Soit collectif (AVS-CO), soit individuel (AVS-I), il a pour mission principale d'encadrer l'élève ULIS, vers ses objectifs d'apprentissages éducatifs et disciplinaires. Dans un premier temps, il participe à la mise en œuvre et au suivi des PPS, ainsi qu'à l'équipe de suivi de la scolarisation. Puis dans un second temps, il peut aider sur les temps de regroupement mais aussi dans la classe d'intégration des élèves. Il exerce également des missions d'accompagnement dans les moments de vie quotidienne, dans les activités de la vie sociale et relationnelle. Il existe deux types d'AVS : l'AVS I (AVS Individuelle) et l'AVS Co (AVS Collective). L'AVS I s'occupe d'un seul élève à la fois. Elle est à ses côtés pour l'accompagner dans son travail. L'AVS n'est pas toujours présent auprès de l'élève, notamment pour lui permettre une certaine autonomie au sein des classes de l'école. L'AVS crée un réel lien entre les élèves et l'enseignant de la classe de référence. C'est donc un atout dans les relations avec les élèves ULIS et dans leurs interactions.[21]

On ne peut parler de la scolarité d'un élève sans omettre la famille de celui-ci. La famille a un rôle qui est réaffirmé à chaque étape de la scolarisation de son enfant. La famille est membre de l'équipe de suivi de scolarisation. [22]Cependant, elle peut être représentée ou assistée, si elle le souhaite par toute personne de son choix. La famille est souvent peu impliquée dans la scolarité de son enfant. Pourtant par son rôle premier de socialisation, nous ne pouvons lui donner une place décalée ou externe. C'est pourquoi sa place a été réaffirmé avec le Socle Commun de 2016 et la mise en place d'outils permettant de créer du lien avec la famille. Notamment au travers de l'évaluation Gevasco et du livret de compétence[23], qui vont guider acteurs éducatifs et familles à travailler ensemble.

Pour mieux visualiser l'ensemble des connexions et relations d'un élève ULIS, vous pouvez consulter le schéma en annexe.[24]

---

[19] Note d'information n°36-Décembre 2016 : Depuis la loi de 2005, la scolarisation des enfants en situation de handicap a très fortement progressé

[20] Fonctionnement d'une classe ULIS : https://lebonbinome.fr/quest-ce-quune-classe-ulis

[21] Nedelec-Trohel I., « Interactions entre un professeur, une AVS et un élève handicapé en classe pour l'inclusion scolaire (CLIS) » édition Carrefours de l'éducation n° 29, pp. 161-180, 2010

[22] Scolarisation d'un élève ULIS : https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022

[23]Annexe n°2 : Le livret de compétence ULIS

[24] Annexe n°4 : Schéma des relations ULIS

Brinette, son projet, ses caractéristiques

Présentation de son handicap

Nous allons donc passer à la présentation de Brinette, élève ULIS, présente au sein de mon groupe classe. Agée de 14 ans, Brinette est atteinte de Troubles Multiples Associés (TMA), soit des Troubles de la Fonction Auditive (TFA) et des Troubles de la Fonction Visuelle (TFV). Cela la contraint dans ses échanges et dans sa compréhension du monde social qui l'entoure. Elève assez discrète et timide, son handicap se présente par une très faible communication avec autrui, voire presque même un refus. Les échanges se réalisent presque dans une forme de frustration, que ce soit pour Brinette qui essaie de comprendre, ou pour la personne qui communique, qui n'arrive pas à l'aider.
De plus en pleine période de pandémie, cela va fortement influencer ses communications avec sa classe d'intégration, ses différents enseignants et ses pairs. Au sein de la classe, chaque individu porte un masque en permanence, et doit respecter une distanciation sociale de 2 mètres minimum. Ainsi l'ensemble des élèves s'inscrivent dans des échanges contraints, qui vont forcément faire vivre une socialisation différente pour chacun. Cela a également des conséquences sur sa compréhension du monde et sa socialisation en tant que future citoyenne. N'ayant pas les usages langagiers et n'entendant que partiellement la communication des autres cela va engendrer une suite de conséquences négatives sur un plan cognitif, visuel et auditif.
C'est face à l'ensemble de ses obstacles, que la problématique de faire des interactions le centre de mon enseignement est apparu.

Présentation de l'intégration

L'intégration de Brinette s'est faite au cours du premier trimestre, début novembre. Ayant déjà démarré mes séquences, ce fut dans un premier temps compliqué de gérer cette intégration avec les autres élèves de la classe. Il s'agit d'une intégration en deux temps. Dans un premier temps de permettre à cet élève ULIS de s'intégrer dans cette classe de 5ème avec les autres élèves, il s'agit d'un processus d'acceptation de l'autre. Il était inconcevable pour moi de laisser aux autres élèves la possibilité de rejeter Brinette dans cette cohésion de classe. Puis dans un second temps, il s'agit de permettre à Brinette d'atteindre les objectifs qui lui ont été fixés, avec l'évaluation GEVASCO. Ceci est fait dans l'idée d'instaurer une forme de socialisation, identique à celle de la société. Pour cette élève, l'EPS a représenté la seule discipline d'inclusion. Ainsi, pendant 3 heures chaque semaine, Brinette est présente au sein de la classe de cinquième, où elle va entretenir diverses interactions avec l'ensemble de ses camarades de classe.

Présentation des objectifs

Les objectifs pour cette élève se présentent sur différents tableaux. Ses tableaux vont permettre une meilleure cohésion d'équipe dans l'optique d'inclure au mieux Brinette. Chaque besoin se transforme en objectif. Ici, nous sommes avec une élève discrète, qui participe peu et qui a besoin d'être sollicitée.
Les objectifs sont alors de lui redonner la parole, en lui donnant accès à des interactions avec et pour tous. Ainsi, l'enseignant « intégrateur » prend en compte les besoins annoncés pour en faire des contenus d'enseignements pour cette élève. Si ses besoins sont concentrés sur le fait

d'interagir et de participer à des projets communs de classe, c'est à l'enseignant de fournir une activité didactique et pédagogique adaptée.[25]
On peut voir que les interactions sont au centre de notre réflexion, notamment dû au fait que cela a été un réel enjeu professionnel pour cet élève.

L'EPS, levier d'interactions pour un élève

« *Les recherches conduites dans le paradigme de l'écologie de la classe appréhendent l'espace de la leçon comme un système éco-social* »[26]. C'est au sein de la classe, durant la leçon, que de nombreuses interactions se réalisent, généralement orientés vers un objectif d'apprentissage. C'est pourquoi l'EPS, discipline de la motricité se révèle être un levier pour permettre à chacun de s'exprimer. Que ce soit de manière corporelle ou verbale, les interactions sont au centre de la discipline, notamment pour favoriser les apprentissages.

L'objectif de l'EPS, l'accès au domaine 1 : Des langages pour penser et communiquer

En partant des textes officiels, « *L'éducation physique et sportive apprend à élaborer des systèmes de communication dans et par l'action, à se doter de langages communs pour pouvoir mettre en œuvre des techniques efficaces, prendre des décisions, comprendre l'activité des autres dans le contexte de prestations sportives ou artistiques, individuelles ou collectives* »[27]. La discipline se révèle être un atout de taille concernant les diverses interactions entre des individus.
Si la communication représente le premier pilier du Socle commun, c'est pour réaffirmer cet objectif de « *lire, apprendre, compter et respecter autrui* »[28] qui fonde l'école d'aujourd'hui. Cela sera d'autant plus fort en présence d'élève en situation de handicap du langage, de la parole et de la vue, qui vont surmonter un nombre d'obstacles plus important que la moyenne des élèves dits ordinaires.
L'EPS offre ainsi des temps diversifiés et concrets de développer des relations sociales positives entre les élèves avec et sans handicap.[29]

Les interactions verbales et non verbales par l'activité physique

Il est temps de définir les interactions et les types possibles, qui vont guider notre réflexion. Une interaction est une action ou une influence réciproque qui peut s'exercer entre deux ou plusieurs objets, corps, phénomènes ou systèmes physiques. Elle peut en changer le comportement ou la nature. En sociologie ou en psychologie, l'interaction sociale est l'influence réciproque de personnes ou de groupes de personnes entrés en contact au sein d'un système social. Les interactions sont des relations interhumaines verbales ou non verbales (gestes, regards, attitudes...) qui provoquent une action en réponse chez l'interlocuteur, qui elle-même a un effet sur l'initiateur de la relation.[30]

---

[25] Annexe n°5 : Dossier d'inclusion de Brinette
[26] Lemke, 2000 cité in Jourand C., Adé D., Sève C., Thouvarecq R., « Matérialité et formes d'interaction entre élèves : une étude empirique lors des leçons d'EPS en course d'orientation » édition Revue *Ejrieps* n°37 pp 30-54, 2016
[27] Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 concernant les programmes officiels de l'EPS
[28] Les savoirs fondamentaux de l'école : https://www.education.gouv.fr/transmettre-les-savoirs-fondamentaux-2849
[29] Sherill, (2004) « *Adapted Physical Activity, Recreation, and Sport* »
[30] https://www.techno-science.net/definition/10625.html

On peut distinguer des interactions de plusieurs types :

- Des interactions positives : coopération, participation, adaptation, intégration, émulation...
- Des interactions négatives : conflit, lutte, rivalité, ségrégation, discrimination, insulte...
- Des interactions ambivalentes : compétition, concurrence.[31]

Par l'activité physique et le mouvement, l'ordre de ses interactions vont se révéler être des leviers aux apprentissages, selon leurs orientations.

Mais les interactions peuvent également apparaître sous plusieurs formes. Une interaction peut être verbale, non verbale, ou proxémique[32]. Cela nous permet, notamment du point de vue de l'EPS, de créer un lien entre des interactions par le langage mais aussi par le corps, qui est le fondement de l'activité physique en EPS. « *Le langage naturel est composé de trois sous-systèmes majeurs : le verbal, le vocal, le gestuel* [33]». C'est donc par le mouvement, caractéristique d'une activité physique, que nous allons faire interagir et communiquer les élèves.

Pour aller plus loin, « *dans nos interactions, nous communiquons avec autrui, de manière volontaire ou involontaire, de façon verbale ou non verbale et de façon explicite ou implicite* [34] ». Pour un individu dit ordinaire, cela lui permet de communiquer de manière lisible avec un autre individu. Mais pour une personne en situation de handicap, les repères de communication changent et varient selon le handicap. De ce fait, selon le handicap de l'individu sa manière de communiquer va être différente et va nous amener à adapter nos comportements dans l'idée de vouloir échanger et communiquer.
L'EPS est souvent perçue comme une discipline présentant un potentiel important d'interactions favorable aux échanges sociaux positifs entre élèves. Or la réalité est bien plus complexe en ce sens que l'EP est également une matière d'expression de ses performances et de comparaison de ses résultats et bien qu'elle soit classiquement présentée comme un espace de socialisation, elle peut paradoxalement mener à l'isolement social[35].

Les interactions vers un collectif

Il est important de réaffirmer l'importance du groupe, avec les différents types d'interactions. « *Le groupe est indispensable à l'enfant non seulement pour son apprentissage social, mais aussi pour le développement de sa personnalité et pour la conscience qu'il peut en prendre. »*[36]
« *Le groupe est également le premier lieu d'expression sociale et d'engagement de l'individu dans un collectif, et est en cela le premier maillon de la construction de la société et de*

[31] Marc E. et Picard D., « Interaction », *Vocabulaire de la psychosociologie*, Editions Erès, 2006.
[32] Vinson, (2013), *Sous la dynamique non verbale des interactions*
[33] Cosnier, Coulon, Berrendonner, Orecchioni, Les voies du langage, communications verbales, gestuelles et animales, Dunod, Paris, 255-304, 1982
[34] Guimond, S. (2010). Chapitre 9. Le multiculturalisme et la lutte contre les préjugés.in S. Guimond, Psychologie sociale : perspective multiculturelle (pp. 199-221)
[35] André et al., 2010 cités in Tant M. & Watelain E. « Attitudes des enseignants d'Éducation Physique envers l'inclusion d'un élève en situation de handicap. Une revue systématique de la littérature (1975-2015) » édition *Staps* 2014 n° 106 pp. 37 à 53
[36] Wallon H, (1959) *Les milieux, les groupes et la psychogénèse de l'enfant*

l'association à son développement.[37] » C'est pourquoi le collectif va être un levier dans les diverses interactions et relations d'un élève, ordinaire ou en situation de handicap.

Nous pouvons identifier trois fonctions essentielles à un groupe, ces trois fonctions correspondant à des niveaux d'interventions éducatives différents.

- L'acquisition des codes
- L'apprentissage des codes communautaires qui facilite l'intégration et l'inclusion de l'individu dans la société ;
- L'élévation de la personne qui émane de la différenciation de l'individu ;
- L'apprentissage du vivre ensemble, qui permet l'adhésion de l'individu dans la relation sociale.

Les interactions au sein d'un groupe vont alors avoir une action favorable sur la socialisation et sur les divers apprentissages pour l'élève. C'est au sein de ce collectif que les interactions vont permettre des relations, positives ou négatives, menant un échange.
« *Dans le cadre de l'enseignement, les interactions sont les relations entre plusieurs individus à propos d'un objet, dans le but d'acquérir des compétences* [38]». Les élèves sont constamment en collectif au sein d'une classe d'EPS. Dans leurs apprentissages, ils se confrontent de manière verbale et/ou gestuelle dans l'idée de construire des apprentissages. Ainsi un élève en situation de handicap va au sein de ce collectif se confronter au même titre que les autres élèves au groupe et aux interactions assujettis.

La notion de groupe est fortement présente en EPS. « *L'organisation collective de l'activité des élèves est une préoccupation constante des enseignants d'EPS, qu'il s'agisse de renforcer l'investissement et la motivation dans les tâches scolaires, de mettre en œuvre des procédures coopératives d'apprentissage entre élèves ou encore d'organiser la classe comme une « communauté sportive ou artistique », vivant le développement de projets collectifs* [39]». Pour un élève en situation de handicap, cela va alors représenter à la fois un avantage mais aussi un inconvénient. Le groupe étant une condition favorable pour les apprentissages, le regard de l'autre et l'exclusion de celui-ci pourraient apporter des effets négatifs, notamment si cela entraine des interactions négatives. De même pour les élèves dits « ordinaires », qui par leur comportement ou attitude pourraient entrer dans une dynamique de rejet de l'autre[40]. Ainsi, mettre les élèves en groupe ne suffit pas pour que des interactions coopératives se développent et qu'ils co-apprennent[41].L'enseignant joue un rôle déterminant dans la gestion de ce groupe et des interactions qui lui sont admises.

<u>Les interactions vers une personne unique</u>

Cette communication directe envers une seule personne se définit alors comme « *l'échange d'informations et de significations créees et partagées entre deux personnes à travers les messages verbaux et non verbaux en fonction d'un contexte donné* [42]». Il s'agit ici de transmettre un message dirigé vers une unique personne. Nous rentrons alors dans un schéma plus intime des interactions, puisque l'on s'adresse directement à un individu, selon un sujet

[37] Pachès, V. (2007). Construire les interactions entre individu, groupe et société. *VST - Vie sociale et traitements*, 3(3), pp.22-25.
[38] Darnis, (2010) Interaction et apprentissage
[39] Darnis, ibid.
[40] Lafont, L. (2011) L'adolescence
[41] Baudrit, (2005), Apprentissage coopératif et entraide à l'école
[42] Cormier S (2006), *La communication et la gestion*, collection PUQ

donné. Ainsi les relations interindividuelles vont permettre à un individu d'échanger de communiquer de manière directe ou indirecte avec un autre individu. Les interactions participent de la construction de chaque individu, au plan affectif, cognitif mais également sur un plan plus général. C'est dans la confrontation avec le milieu, avec l'autre, que progressivement cette contribution intime va prendre du sens. Lorsque l'on échange avec une seule personne, tout notre concentration se centre sur cette personne. Nous pouvons ainsi considérer que cette relation par les interactions qui lui sont assujetties va révéler une réelle prise en « soi » de l'autre. L'interaction peut désigner le message lui-même avec ses composantes verbales et non verbales ou encore une séquence de messages échangés entre des participants[43]. A l'école, les interactions à dimension verbale et non verbale entre un enseignant, et l'élève, les élèves ordinaires, les élèves en situations de handicap, en cours d'EPS, peuvent être envisagées comme appartenant à un système constitué par les situations d'enseignement/apprentissage.

On peut distinguer cette relation interindividuelle à plusieurs échelles. Dans un premier temps, la relation de l'enseignant et l'élève. Celle-ci contribue à créer un lien avec l'élève au regard des apprentissages à acquérir tout au long du cursus scolaire. « *Il s'agit pour les enseignants d'aménager des « conditions sociales » propices à la fois à l'apprentissage et au développement des élèves, et à une supervision et un guidage efficace du travail de chacun*.[44] ». Selon Vygotski, les interactions entre les adultes et les enfants ont pour but d'aider ces derniers à maîtriser le langage, les coutumes et les instruments de leur culture. Les enfants intériorisent ces interactions sociales, lesquelles déterminent ensuite le cours de leur développement cognitif. [45]

De plus nous pouvons établir la relation d'élève à élève. Les interactions entre pairs permettent aux enfants de fonder leurs connaissances tout au long du cursus scolaire. Ces relations peuvent être de deux types. Soit symétriques, ce qui suppose la concordance des compétences entre les individus. Dans ce cas, la confrontation à un pair favorise le fonctionnement de dispositifs tels que le conflit sociocognitif ou la coopération. Soit asymétriques, lorsqu'il s'agit d'un élève dont les acquis dans un domaine fixe sont plus avancés que l'autre.

En EPS, cette relation est souvent mise en œuvre lors de regroupements, lors de feedbacks ou au sein de l'action pour amener les élèves à verbaliser et interagir. Ceci est à la fois un moyen pour l'élève de créer une connexion avec autrui, mais également dans cette relation de confiance de se créer une ouverture sur un autre monde que celui de l'adulte.[46]

---

[43] Trognon, 1991, cité in Beltrame F. Comportement non verbal et situation d'interaction : Quand la gestuelle des mains revendique un rôle cognitif de support des représentations pour la résolution de problème. Psychologie. Université Nancy 2, 2006.

[44] Darnis, Ibid.

[45] Vygotski cité par G. Barnier, A. Baudrit dans leurs ouvrages cités en bibliographie et M. Gilly dans le Manuel de psychologie pour l'enseignant

[46] Gal-Petitfaux N., Cizeron M., Auriac-Slusarczyk E., Marlot C.. « Configurations typiques d'interaction en classe d'E.P.S. : regard croisé de l'anthropologie cognitive et de la pragmatique du discours édition HAL, pp 1-16, 2014

Chapitre 2 : Pistes pédagogiques pour répondre à cet enjeu professionnel

Les interactions d'un élève ULIS et l'enseignant

Dans un premier temps, il s'agit de créer une connexion avec cette élève, pour assurer un lien fort. Cela peut se faire en créant une forme de complicité autour des apprentissages.
Il semble important de créer une communication sur plusieurs plans afin de stimuler cette élève et de lui donner accès à une multitude de manières d'interagir avec le monde qui l'entoure. L'interaction avec une personne unique passe par ce schéma plus intime, où l'on peut y admettre une forme de complicité et de confiance. Sans ce lien, la communication ne pourra pas engendrer des apprentissages.
Pour ce faire et instaurer un lien de confiance, l'usage de codes similaires va permettre d'interagir de manière efficace. En effet, cela permet de contribuer à faire ressortir de l'élève les idées de manière intelligible. En compagnie du coordinateur ULIS et de l'AVS Co, nous avons mis en place un système de code gestuel comparable au langage des signes français. En s'inspirant des codes principaux, en lien avec les différentes disciplines, nous avons pu créer un contact par le geste, donc une interaction non verbale. Cela s'est réalisé autour des différents verbes, nécessaires à une communication sécuritaire des apprentissages. Les premiers gestes appris ont été pour demander de l'aide, annoncer si tout va bien, avertir d'une blessure, et annoncer une compréhension[47]. Il faut également noter que toute intervention gestuelle est accompagnée d'une annonce orale pour continuer à stimuler les interactions verbales. Le choix de ses premiers verbes et actions va permettre de créer une première interaction avec l'élève et va contribuer à générer un échange sur un plan multidimensionnel (verbal et non verbal). Par la suite, toujours en compagnie du coordinateur ULIS et l'AVS Co, le langage par code va pouvoir être élargi notamment dans l'idée de communiquer sur un plus grand nombre de sujets. En lien avec l'EPS, la terminologie va être affinée selon plusieurs facteurs comme le choix de programmation, le choix des apprentissages, et le choix du projet de classe en lien avec ce que l'on cherche à lui faire apprendre. Par la suite nous avons abordé des verbes d'action qui sont nécessaires notamment en EPS, pour traduire l'activité. Notamment le verbe « montrer » et le verbe « faire », qui ont permis à Brinette de se créer une espace de verbalisation plus complet. Notamment dans les activités expressives comme la danse, ou à surcharge cognitive comme l'escalade. Cela lui a permis de nous communiquer ses craintes et de demander de l'aide tout au long de la séquence.
La volonté étant de lui permettre de communiquer avec le plus grand nombre de personnes possibles. Ici les enseignants et les acteurs éducatifs. Nous proposons ainsi de propager ce langage des signes à l'ensemble des acteurs directs de la classe ULIS, qui vont pouvoir interagir avec cette élève. Le code gestuel contribue également à créer des relations plus fortes et vivantes avec les individus évoluant autour de l'élève ULIS. Ce dispositif va ainsi être diffusé à plusieurs échelles : la classe, les acteurs éducatifs, la famille, les acteurs externes. Cela pourra également permettre de promouvoir cette inclusion de l'élève, voire de la développer en proposant à d'autres classes et enseignants intégrateurs d'inclure cette élève.

Tout au long de son cursus en cinquième, nous pouvons également nous inspirer des travaux théoriques comme l'apprentissage coopératif, réel levier des interactions entre l'enseignant et l'élève. L'apprentissage coopératif est entrepris par l'enseignant, durant une

[47] Annexe n°6 : Types de codes gestuels

période d'inclusion, afin d'imaginer des situations pédagogiques où l'élève perçoit l'activité comme une tâche structurée visant un but commun. Il s'agit de passer un contrat personnel avec cette élève en lui proposant une action différenciée, qui va l'amener à atteindre ses objectifs. Ainsi l'apprentissage coopératif va engager deux parties, visant un objectif commun, ici, développer et gérer les interactions. Toujours en lien avec ce code gestuel mis en place, nous proposons à cette élève d'intervenir auprès de l'enseignant au moins deux fois durant la leçon. Peu importe l'objet de la requête, cela peut être uniquement pour préciser que tout va bien. Ainsi, dans cette prise d'initiative, l'élève s'engage envers l'enseignant à interagir directement avec lui. Pour permettre à cet apprentissage coopératif d'exister, Brinette doit engager des segments corporels, afin de répondre à une tâche. Pour elle, l'objectif est simple : communiquer ses intentions, face à cette tache et au défi qu'elle doit relever. C'est toujours dans cette logique de développer et gérer les interactions que nous nous inscrivons dans une démarche coopérative et bienveillante avec cette élève. Nous sommes dans la logique d'un contrat, donc si l'élève s'engage envers l'enseignant, celui-ci fait de même pour la deuxième partie. Nous nous engageons alors à interagir de manière directe et à plusieurs reprises durant la séance avec cette élève, notamment pour engager des apprentissages précis. Ainsi, chaque partie va pouvoir s'exprimer et verbaliser, de quelque manière que ce soit, et engager une interaction. Par exemple, durant une leçon de danse, où le corps est fortement représenté et mis en avant, ce contrat va alors se révéler prioritaire pour aider l'élève à interagir. En effet, dans un premier temps, elle s'est révélée être très timide, donc en tant qu'enseignante, j'ai engager la verbalisation un maximum de fois, toujours dans cet objectif de confiance. Ainsi, en redoublant d'efforts et d'attention, nous pouvons nous apercevoir que Brinette va commencer (à partir de la troisième séance) à intervenir en faisant le signe « ok » à plusieurs reprises. Puis au fur et à mesure que la relation s'installe avec confiance et bienveillance, les interactions vont s'intensifier, notamment autour de l'aide que va demander Brinette. Ainsi, toujours sur ce point d'appui du code gestuel, accompagné du passage d'un contrat entre l'élève et l'enseignant, nous pouvons favoriser des interactions bienveillantes, mettant en confiance l'élève.

Pour aller plus loin, nous pouvons également faire intervenir une forme de matérialité, qui va pouvoir créer des interactions entre deux instances. En EPS, le matériel constitue un réel levier d'apprentissage, qui permet à un élève de visualiser dans l'espace et dans le temps des actions. Des études récentes en EPS se sont attachées à mettre en avant la place et le rôle de la matérialité dans l'activité des acteurs de la classe[48]. C'est pourquoi nous avons fait le choix d'amener cette élève en situation de handicap à utiliser le maximum de matériel possible. Le matériel nous permet de créer des conditions d'espace (cadrage), de temps, et d'interactions. Face à une élève qui va avoir des troubles de la cognition, il est d'autant plus important de freiner le nombre d'informations à prendre, en mettant en place une installation matérielle qui va superviser l'ensemble des actions. Pour donner un exemple, nous allons utiliser l'activité natation. A savoir qu'au sein de cette activité, les interactions sont contraintes, du fait de l'immersion dans l'eau. Il est nécessaire de démultiplier les espaces d'interactions pour pallier l'obstacle du temps et l'espace. Il ressort que les objets matériels constituent des médiateurs de l'activité collective en classe (l'activité de l'enseignant et des élèves) dans la mesure où ils participent notamment à des négociations et à la mise en place de rituels implicites entre les élèves et l'enseignant quant au travail à réaliser.

Pour permettre de créer et gérer des interactions avec cette élève, nous allons créer un dispositif « SAS », qui va contribuer à fournir à l'élève des endroits de décompression. Sur la ligne d'eau la plus proche du bord, nous mettons en place trois zones encadrées par des frites.

[48] Saury J, Adé D, Gal-Petitfaux N, Huet B, Sève C & Trohel J, « *Actions, significations et apprentissages en EPS, Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants* » Edition Recherche et Formation 2013

La zone est assez grande pour laisser une personne à l'intérieur. Les trois zones se situent aux abords des extrémités et au centre, considérés comme des endroits stratégiques d'arrêts. Ainsi, après avoir indiqué ses zones à Brinette, en lui notifiant qu'elles vont lui servir pour demander de l'aide. Ainsi durant la séance, elle va pouvoir se positionner au sein de ses zones et pouvoir m'indiquer le moindre souci. Cela va lui servir directement dans ses interactions puisque tout lui sera indiqué et accessible. Mais également à l'enseignant qui en compagnie de l'ensemble de la classe, va pouvoir décharger une partie de son travail dans les zones. Soit après un exercice sur le mouvement de bras ou de jambes en crawl, si nous nous éloignons un peu de cette élève, elle va d'elle-même dans la zone pour m'indiquer sa réussite. Ainsi nous pouvons nous apercevoir que Brinette, avec qui nous avons déjà un premier lien de complicité, va utiliser à chaque fin d'exercice cette zone et donner le signe « ok ». Ceci nous amène ainsi à penser notre profession dans son ensemble en permettant un espace attitré à chacun. C'est en diminuant les informations pour un élève et en se concentrant sur des compétences précises que nous pourrons aider cette élève à développer ses interactions.

Les interactions d'un élève ULIS et un groupe classe

L'inclusion d'un élève ULIS permet à cette élève de s'intégrer dans une classe ordinaire dans un but de socialisation, mais va également permettre aux élèves d'apprendre de l'autre et de ses différences. Les interactions sont ainsi à favoriser pour l'ensemble de ses élèves.
Pour permettre de créer des relations entre pairs et d'éviter tout manquement de comportement de la part des élèves, il est important de connaitre les diverses relations existantes dans ce collectif et notamment vis-à-vis de cette élève. Nous sommes avec une classe de cinquième, qui se connaît donc déjà et cela facilite les diverses relations entre les élèves. Nous mettons ainsi en place un sociogramme, qui va permettre à ce que chacun puisse participer au projet de classe, qui est d'inclure cette élève au sein du groupe. Le sociogramme est un instrument de mesure permettant de mettre en évidence les réseaux d'affinités au sein du groupe : attirances et rejets. Il a été dressé à partir des réponses à trois questions auxquelles chacun des élèves a répondu individuellement et isolément. Nous mettons ainsi en place un questionnaire rapide, afin de faire correspondre les diverses relations, en mettant un jeu un voyage de vacances.
Nous proposons à chaque enfant de répondre par écrit à un questionnaire nominatif lui demandant de répondre rapidement et sincèrement aux questions suivantes.
Il lui est précisé que les réponses ne seront pas communiquées et qu'elles permettront de constituer des groupes.
Voici les 4 questions que nous posons et auxquelles tous les élèves de la classe doivent répondre : Vous partez en voyage scolaire :

1. Avec quels élèves voudriez-vous partir ?
2. Avec quels élèves ne voudriez-vous pas partir ?
3. Quels élèves pensez-vous qu'ils ne voudront pas partir avec vous ?
4. Quels élèves pensez-vous qu'ils voudront partir avec vous ?

Les choix réalisent par les élèves au cours de ce questionnaire, qu'ils soient positifs ou négatifs, vont nous permettre de positionner de manière rapide l'élève ULIS au sein de la classe en début de cycle. Il fait insister sur la logique de sincérité, pour les élèves se sentent en confiance et admettent leurs complicités avec un individu, et un manque d'attache avec un autre. Il faut également souligner qu'on ne « peut pas choisir tout le monde » et inversement. Nous transmettons un trombinoscope aux élèves ULIS afin de les aider à répondre plus facilement aux questions en associant visage et nom d'élèves. Nous pouvons nous apercevoir que dans un premier temps, les élèves vont énormément se questionner, vis-à-vis de leurs camarades.

Pourtant ce que nous cherchons réellement à mettre en lumière reste cette élève et les connexions au sein de cette classe. Ainsi nous pouvons nous apercevoir d'une tendance assez clanique au sein de cette classe, notamment en cinq groupes bien distincts. Et cette élève Brinette reste un peu satellite même si elle est acceptée par un nombre de huit élèves sur les 29. Notre premier constat va être de regarder les personnes qui ont mis Brinette dans les questions 1 et 4. Les réponses tournent autour de l'acceptation de l'autre et de l'amitié. Puis nous allons interroger les élèves qui ont mis Brinette dans les questions 2 et 3. Les réponses tournent autour de l'exclusion et de l'incompréhension de l'autre. Nous pouvons alors faire le constat que cette élève est dans une intégration qui se présente pour le mieux et qui va pouvoir être développé de manière individualisée. Notre objectif va alors se tourner autour des interactions. Ainsi les élèves qui ont inscrit leur acceptation de Brinette vont être mis au premier plan dans cette socialisation, et il sera important de les encourager à verbaliser au maximum avec cette élève. Par exemple en Escalade, les cordées vont être réalisées en fonction de ce questionnaire. Brinette va ainsi s'intégrer dans une logique de confiance avec les autres et contribuer directement à développer ses interactions. Mais cela doit également servir aux élèves qui n'ont pas tendance à accepter l'autre. Il sera important dans un travail plus individualisé de développer des formes de pratiques qui confrontent les modes de pensée et de permettre à chacun d'entrer dans une logique d'acceptation. C'est pourquoi nous avons mis en place des cordées qui vont mélanger les élèves (tout en respectant les morphologies), et ainsi nous amener diversifier les interactions. Ceci ne peut se faire que sous un contrôle des interactions de l'enseignant, dans une logique de confiance et de bienveillance. C'est pourquoi l'importance du code gestuel va permettre aux élèves de communiquer et d'interagir entre eux.
De même, cela va pouvoir encourager les attitudes et les comportements nécessaires à une inclusion de tous. Cela ne fonctionne qu'à la condition d'un climat scolaire bienveillant, et qui va mettre en relation l'ensemble des élèves.

Toujours dans cette dynamique inclusive, nous nous mettons dans une position de faire vivre des expériences, des tranches de vie singulière pour nos élèves. Pour comprendre un handicap, il semble important d'en connaitre les contraintes et les limites. Et ainsi de pouvoir y associer un sentiment. L'inclusion inversée (ou à l'envers) est une situation dans laquelle les élèves ordinaires sont conviés à se joindre au dispositif des élèves en situation de handicap, c'est-à-dire dans les leçons d'EPS adaptées. Brinette est atteinte d'une déficience auditive et visuelle. Nous allons mettre en place un projet visant à mettre l'ensemble des élèves sur un pied d'égalité. Nous nous mettons en lien avec l'Association Nationale Pour les Personnes SourdAveugles (ANPSA), dans l'idée de créer des activités qui vont permettre aux élèves de vivre un handicap. La proposition a été de mettre en place un dispositif matériel faisant vivre les déficits de Brinette et de les placer sur un élève. Cela passe par une mise en place de lunettes « déformantes » qui vont altérer la vue, et des boules quiés qui vont boucher les sons extérieurs. Les activités à réaliser sont celles du quotidien de l'EPS. Attraper un ballon, courir sur vingt mètres, effectuer un relais rapide en équipe sur quarante mètres, toujours en groupe. Les activités ont déjà été effectués avant, tout au long du cursus scolaire pour permettre de créer une passerelle entre ce qu'ils savent faire et ce qu'ils vont devoir faire par la suite. Ce projet est à réaliser en fin de séquence voire d'année scolaire, pour participer pleinement à un projet collaboratif d'interactions.

Si dans un premier temps, l'activité est accueillie avec humour, les élèves vont rapidement le prendre en sérieux, notamment après avoir vécu le handicap. Bien évidemment l'idée n'est pas de dénigrer le handicap, mais bien d'amener les élèves à pouvoir comprendre cette élève dans sa particularité. Aussi, il sera primordial de faire vivre aux élèves un moment de verbalisation autour de cette activité. Brinette étant de nature timide, il est déconseillé de la mettre au centre de l'attention. C'est pourquoi nous avons fait le choix de créer un temps

d'interactions en groupes, où chacun va pouvoir partager son expérience. Il faudra veiller à créer un espace de partage accessible à tous, toujours avec l'aide du sociogramme.
Lors de ses moments d'interactions, il est demandé aux élèves d'exprimer les sensations et émotions ressenties durant les activités. Pour permettre d'imager et créer des interactions lisibles par tous, nous mettons en place une échelle de sensation, allant de 1 à 10, et qui va permettre à tous de se comprendre. Ainsi au sein des groupes, et notamment celui de Brinette, chacun donne son échelle. Le constat résulte que Brinette répond à l'inverse de tous. En effet, pour elle, son handicap ne représente absolument pas une contrainte, mais juste sa réalité. Aussi les élèves prennent conscience face aux chiffres de l'écart qui les sépare de la réalité de Brinette. Cette prise de conscience amène alors une communication et des interactions entre eux. Nous pouvons également voir certains élèves qui vont même jusqu'à demander quoi faire pour l'aider. Nous pouvons faire le constat que cette expérience de vie va les réunir et les confronter à l'autre pour ensuite créer des relations. La gestion des interactions se réalise ainsi autour de la confrontation, pour aller vers une relation plus complice, ensemble.

Dans un dernier temps, les relations entre tous vont se poursuivre sur l'année. Il est d'autant plus important d'amener les élèves à stabiliser leurs relations, pour ensuite les faire évoluer. Cette question du rite, de l'habitude est fortement conseillée pour un élève en situation de handicap car cela va le mettre en confiance et l'habiter à l'autre. Comme à l'inverse les élèves vont se réguler entre eux. C'est pourquoi nous avons choisi de mettre en place un système d'équipe, de groupe qui va se reproduire sur l'ensemble des séquences de l'année. Peu importe le choix de l'activité support, la relation à l'autre va être au centre de l'activité humaine. Ainsi, suite au sociogramme que nous avons mis en place, nous pouvons déjà déterminer la tendance clanique de cette classe. Nous sommes en présence d'un dilemme, qui va nous demander soit de disperser ses clans, soit de les garder au profit des apprentissages. Nous avons opté pour les deux options. Les élèves sont en EPS trois heures par semaine. Un bloc d'une heure et un bloc de deux heures. Sur chaque bloc va être associé une forme d'équipe. Soit sur le bloc d'une heure, les élèves vont être en groupes affinitaires, donc un format clanique. Sur le bloc de deux heures les élèves vont être en format dispersé, donc mélangés de manière homogène et hétérogène en leur sein. Ses différentes formes de groupements contribuent à faire vivre aux élèves des interactions diverses. Il faut noter que sur le format de deux heures, le champ numéro quatre concernant les sports collectifs est privilégié. Ceci dans le but d'amener les élèves à consentir aux différents modes de groupements et pour favoriser les différentes formes d'interactions. La constitution d'équipes non affinitaires, homogènes entre elles et hétérogènes en leur sein est favorable « *à la fois aux apprentissages, à la socialisation, au respect des règles, à condition d'être utilisées dans la durée* [49]». Tout au long du cursus scolaire de l'élève ULIS, les différentes interactions associées à chaque forme de groupe vont contribuer à lui permettre de socialiser de manière différente. Si bien que lors de la séquence d'Ultimate, Brinette participe en compagnie des autres aux matchs, toujours dans une logique assez ludique et adaptée à ses besoins et objectifs. Et lors de la séquence Danse, elle sera en compagnie d'élèves avec qui elle entretient une relation de complicité. En vivant à l'intérieur de différents types d'équipes, cela contribue fortement à la diversification des interactions. A la fin de ce dispositif, il a été demandé aux élèves de préciser sur une échelle d'un à dix, l'équipe « préférée ». Pour ce faire, nous leur donnons deux critères, la réussite et la complicité. Nous pouvons faire le constat que la majorité des élèves voire à l'unanimité, a choisi l'équipe du bloc de deux heures. Nous pouvons conclure qu'en proposant un dispositif généralisé à l'ensemble de la classe, nous pouvons gommer sur une certaine forme les différences et ainsi uniformiser les interactions entre les élèves.

[49] Rey (2000) *Le groupe*

Les interactions d'un élève ULIS et un autre élève

Dans un dernier temps, il semble intéressant de proposer des pistes pédagogiques dans les relations interindividuelles entre les élèves. En effet, après avoir permis aux élèves de communiquer en groupes, il est primordial pour Brinette de pouvoir interagir avec de manière plus « *unilatérale* » avec un élève unique. Pour ce faire nous allons mettre place une forme de tutorat, qui va guider les élèves. Dans un premier temps, nous essayons d'aborder un tutorat « voisins ». Celui-ci va se créer sans donner un dispositif particulier. L'idée principale est que les élèves vont entrer d'eux-mêmes dans une logique d'entraide. Cependant, autour de Brinette, peu d'élèves vont aller d'eux-mêmes l'aider directement. Pourtant, c'est l'idée principale du tutorat. Le peer tutoring est un modèle d'apprentissage coopératif dans lequel un camarade ordinaire (du même âge ou d'âges différents) a le rôle de fournir un appui à un pair, un autre camarade en situation de handicap afin qu'il puisse collaborer et apprendre **en EPS**. Pour réaliser ce peer tutoring, nous allons nous inscrire dans une logique de sélection, dans l'idée de promettre à Brinette un partenaire qui puisse s'accorder de la meilleure des manières. Les critères de sélections s'accompagnent d'une initiation à l'accomplissement de la tâche, qui s'allie à une motivation assez importante. Nous faisons le choix de trois critères :

- La motivation incitée pour accomplir une tâche
- L'affinité avec l'élève en situation de handicap
- Le niveau de compétence en EPS.

Dans une activité de tutorat, il est important de proposer ce dispositif à des personnes, qui en auront le plus besoin. A savoir les personnes les plus en difficultés, ou au contraire des personnes pour qui l'on recherche à développer de nouvelles compétences. Nous nous appuyons également sur des travaux autour des théories de l'apprentissage qui caractérisent les interactions sociales favorisant les habilités motrices. Les interactions vont ainsi s'instaurer entre pairs, toujours dans ce schéma plus intime et plus complice. A l'école, la notion de « pairs » prend toute son importance puisque tuteurs et tutorés occupent des positions semblables, ont des statuts sociaux équivalents.

Le dispositif de tuteur va s'instaurer notamment dans des activités déjà vécues par les élèves. Notamment au sein du champ d'apprentissage numéro quatre, dans l'activité Ultimate et le Badminton, ce dispositif va se révéler être un levier d'apprentissage. Nous allons le mettre en place lors de l'apprentissage d'un geste technique. Les élèves ordinaires vont passer un brevet, que nous appelons le partenaire en Or. Ce brevet se construit autour d'un geste technique précis, qui va demander à l'élève de le réaliser et surtout de savoir l'expliquer. C'est le rôle de l'enseignant de transmettre une explication simple avec des critères simples, réutilisables par tous. Nous pouvons permettre ainsi à un élève ordinaire de travailler son geste technique, sans pour autant oublier le côté cognitif de l'acquisition de ce geste. Par la suite, nous allons proposer à cet élève de proposer un enseignement de ce geste à Brinette. A condition que les trois critères précisés avant soient respectés, cela va permettre à Brinette un accès direct et « *permanent* » à un individu, un tuteur qui va l'aider en permanence.

Nous pouvons faire le constat que nos élèves ressources seront les premiers tuteurs qui vont pouvoir aider notre élève ULIS. En effet, ils vont apporter à Brinette une réelle intention éducative et délèguent une partie à l'enseignant, en se créant des conditions favorables aux apprentissages. Nous pouvons prendre l'exemple du service, qui cause de réel problème au niveau de la relation cognition action pour un élève. Ici, nous allons démontrer le geste à plusieurs reprises et donner des consignes précises en matières de gestuel. Par la suite, nous allons proposer au groupe de Brinette de se concentrer sur la réalisation du maximum de service réglementaire. Dans un premier temps, les élèves vont choisir de réaliser les services, mais dans un second temps, dans un élan d'empathie, ils vont se concentrer sur Brinette. Ceci nous amène

à réaliser que la construction du tutorat avec un élève en situation de handicap ne peut se faire sans une forme de complicité et de respect. Ses sentiments vont comprendre pour chaque partie un lien qui va contribuer aux apprentissages. Ici les interactions vont permettre de créer ce lien, tout en s'armant à permettre à chacun de communiquer ses intentions et émotions. L'élève ressource en compagnie de Brinette va alors lui proposer de communiquer directement ses intentions, notamment en utilisant le code gestuel inscrit dans le projet de classe. Les interactions sont une réelle arme de réussite quand elles sont dirigées vers un apprentissage précis et quand elles sont faites dans un cadre bienveillant et solidaire.
Ceci n'est ainsi possible que dans la logique d'un échange, une communication qui va être guidée par l'enseignant, les élèves en enlevant la charge professorale vont avoir tendance à échanger de manière plus libre. Il faut ainsi s'en servir surtout face à un élève en situation de handicap. C'est en sortant des codes « traditionnels » scolaires que nous pourrons permettre à tous de s'accepter et de communiquer sur les différents apprentissages, par des interactions libres.
Plus tard dans la séquence, nous nous apercevons que Brinette, toujours dans cette optique de chercher de l'aide va se tourner vers ses camarades en déléguant ce rôle à ses nouveaux tuteurs. Ainsi, le fruit du Peer tutoring se retrouve ici en laissant libre l'élève en situation en handicap, et qu'il fasse preuve d'autonomie et de prise d'initiative. C'est bien l'objectif de cette gestion des interactions interindividuelles.

Conclusion

Tout au long de ce mémoire, nous avons choisi de répondre à la problématique suivante : de quelle manière et par quels moyens l'enseignant d'EPS dispose pour faire interagir et communiquer les élèves ULIS au sein de la classe d'EPS ? Après avoir expliqué le fonctionnement d'un dispositif Ulis et les diverses relations qui en découlent, nous nous sommes interrogés sur les diverses formes et types d'interactions possibles en EPS. Enfin, au travers de notre parcours de contractuel nous avons pu mettre en place des pistes pédagogiques professionnelles, qui donnent lieu à des réponses afin d'aider au mieux à gérer les interactions. Cependant, ces pistes possèdent des limites, que nous allons vous annoncer par la suite. Et pour terminer, il semble intéressant de dépasser le sujet pour ouvrir notre problématique et s'interroger sur les dépassements possibles.

Limites

Choix dans les groupements

Nous pouvons nous questionner sur la manière de justifier des modalités de groupement qui ne répondent pas au principe de l'inclusion ? Au-delà d'un sociogramme qui peut permettre de créer des relations entre les élèves, il arrive que cela puisse révéler des divergences au sein des comportements des élèves. Dans un cadre où les élèves sont au sein d'un climat scolaire bienveillant, nous pourrons alors nous dévoiler avec des projets collectifs et coopératifs. Cela pourra être réel levier d'apprentissage pour gérer les interactions.
Dans un cadre où les élèves vont avoir tendance à se rejeter, donc au sein d'un climat scolaire négatif, les projets collectifs vont devoir être largement guidés par l'enseignant. En effet les choix de groupement vont fortement guider les interactions que nous recherchons, d'autant plus pour les élèves en situation de handicap cognitif. Au sein d'un groupe classe où les relations peuvent être négatives, injustes, voire « toxiques », l'instauration d'une situation en équipe doit avoir du sens de manière égale pour l'ensemble des élèves. De ce fait, il ne fait pas omettre l'intention pédagogique d'une forme de groupements, mais aussi participer à sa variation et son évolution durant la séquence. Soit, si une forme de groupement ne fonctionne pas, par exemple un élève qui va avoir du mal à accepter l'autre l'enseignant doit intervenir pour permettre aux élèves de communiquer. Ainsi, ce choix de groupement ne fonctionne qu'à la condition d'un climat scolaire positif et qui permettent des interactions positives et coopératives. Si ce n'est pas le cas, il faut alors recentrer les apprentissages sur le vivre ensemble plus général. L'objectif premier doit être de se recentrer sur les apprentissages prioritaires nécessaires aux élèves. Il est fallu noter que les interactions vont être une aide à atteindre un objectif de communication, en lien avec le domaine 1 du Socle commun.

Code limité aux actions uniques

L'idée d'instaurer un code commun, issu du langage des signes a pour volonté de permettre à tous de communiquer de la même manière. Mais ce dispositif possède certaines limites. La plus importante constitue la limite des actions. On ne peut apprendre tout un langage en une année, sans demander une surcharge de travail aux élèves. Toutes les actions ne vont pas apprises et codées par l'élève. Ainsi, à certains moments de la leçon, l'élève ULIS ne va pas pouvoir suivre et comprendre la suite des consignes ou des feedbacks. Notamment dans activités comme la natation ou l'escalade, ou la communication va être coupée par l'espace. Cela nous amène ainsi à réfléchir aux contraintes de ce dispositif. L'élève déjà contraint par son quotidien risque de vivre une nouvelle frustration et se freiner dans sa communication.

Notamment par un phénomène de « *résignation apprise*[50] », l'élève à nouveau face à l'échec risque de ne pas accepter et même de s'infliger des limites dans sa communication. Mais cela peut se faire dans le sens inverse avec un groupe classe d'élèves qui sont, soit dans une optique de rejet, soit dans une optique de baisse de la concentration, va « oublier » ou mettre de coté le langage des signes pour reprendre leur habitude, le langage verbal. Notamment au travers des élèves qui vont avoir tendance à rejeter l'autre, cela peut se confirmer par un refus de suivre les règles communes, ou encore de vouloir les contourner lors d'une recherche du conflit avec l'adulte. Ainsi, cette recherche du contournement de la règle va avoir un impact négatif sur les interactions et ainsi limiter son usage tout au long de l'année. Il faut aussi redoubler de vigilance lors de son utilisation, pour permettre la meilleure entente possible entre les pairs.

Inclusion totale de l'élève

Les interactions vont contribuer à inclure d'une certaine manière l'élève, dans sa communication. Mais sur d'autres aspects, cette inclusion reste superficielle si l'enseignant n'agit pas.
Pour rechercher une inclusion totale de l'élève, il faudrait pouvoir lui permettre d'agir comme chacun, sous un principe d'égalité. Pourtant c'est bien la limite de l'activité physique. Par nos singularités et nos différences, nous sommes tous inégaux face à l'activité physique. Cela se confirme entre des élèves ordinaires et des élèves en situation de handicap, qui va pourtant avoir des objectifs similaires au sein de la classe. Les interactions ne sont que le socle d'une inclusion qui va débuter par un échange. Mais sans oublier l'essence même de la discipline qui est de se mouvoir.
Il existe également un frein social, qui va être le regard de l'autre et la confrontation de la différence. Nous faisons le constat que les échanges, entre les élèves en situation de handicap et les élèves ordinaires, ne progressent que très peu voire pas du tout au sein de la classe. Cela s'explique par le regard que chacun porte sur l'autre, et sur la limite des formes de groupements mixtes pour échanger. En donnant accès à l'élève ULIS à un groupe « à part », on met en avant son handicap. Même si l'idée n'est pas d'effacer son handicap, il s'agit bien là de développer ses acquis pour contribuer à une inclusion complète pour cette élève[51]. Il n'est pas non plus question de proposer des objectifs communs à tout point de vue pour l'ensemble des élèves d'une même classe, le rôle de l'enseignant est de différencier pour amener chacun à réussir[52]. Ainsi, malgré une volonté de dépasser un handicap, nous ne pouvons admettre une inclusion totale d'un élève en situation de handicap, en se préoccupant uniquement des interactions. Pour le projet de Brinette, il serait intéressant de lui proposer de nouvelles disciplines à découvrir avec sa classe, de proposer des activités et projets collectifs à plus grande échelle pour lui permettre de créer des liens plus forts avec ses camarades de classe. Cela sera toujours aussi bénéfique afin de stimuler ses échanges et sa communication.

Dépassement

Relation avec les autres acteurs autour de l'élève ULIS

Pour aller plus loin, l'élève en situation de handicap va échanger avec des membres éducatifs actifs de l'école. L'inclusion d'un élève ULIS est une affaire d'équipe. Il serait ainsi

[50] Peterson, C. Steven, F. Maier.M, Sligman, M. « Learned helplessness: a theory for the age of personal control » Edition Oxford University Press, 1995
[51] Plaisance E, Belmont B, Vérillon A et al., « Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat », édition La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n)37, pp. 159-164, 2007
[52] Le Capitaine JY. « L'intégration : une inclusion en trompe l'œil ? » édition Psychologie, éducation & enseignement spécialisé, 2006

intéressant d'encadrer un élève ULIS à plus grande échelle. Comme dit précédemment l'élève est en constante interaction avec l'enseignant coordinateur, les AESH, les autres élèves. La mise en place de ce dispositif demande une coordination importante de l'ensemble des partenaires de l'école. De ce fait, il pourrait être intéressant de s'engager au même titre que des élèves ordinaires à composer des projets collaboratifs extérieurs afin de contribuer à la formation du jeune citoyen. Pour ce faire et élargir le champ d'expérience d'un élève en situation de handicap, les sorties scolaires sont à encourager et même à développer dans certains cas. L'ensemble des équipes vont alors travailler ensemble vers un objectif commun. Ceci est un réel levier d'intervention pour les enseignants et les acteurs éducatifs car il s'agit d'un réel appui pour chacun d'entre eux. Le PPS doit également créer du lien entre chacun, notamment dans l'idée de créer des relations externes et communes, visant un objectif commun. Ce projet de socialisation ne peut se faire sans que l'élève ULIS interagisse avec d'autres fonctions des acteurs d'école, que ce soit l'administration, les agents éducatifs, ou encore des élèves des autres niveaux. Cela représente un réel enjeu de l'école, qui défend le thème de l'inclusif[53].

Les relations d'un élève ULIS vont se comprendre dans une logique d'autonomie et relationnelle. Pour permettre cela, il faut ouvrir les relations au maximum, et cela passe par un changement de regard sur l'autre. Au-delà des relations entre élèves, c'est aussi entre les adultes et les élèves, voire entre les enseignants. « *Ensuite, changer de regard, c'est-à-dire ne pas accepter de voir le handicap comme la conséquence d'une déficience qui aurait produit une incapacité insurmontable, mais plutôt comme la conséquence d'une « situation handicapante », produit de l'interaction entre un sujet et des obstacles de son environnement.* »[54] Pour permettre cela, il semble prioritaire de mettre ses relations en avant, pour ouvrir les champs des possibles pour l'ensemble des acteurs éducatifs et les élèves ULIS.

C'est sans oublier l'importance des acteurs moteurs comme la famille ou la relation avec la MDPH. Il est nécessaire de travailler en équipe, notamment avec des acteurs dits « externes ». Le rôle de la famille est primordial car elle prend une part importante dans la vie sociale de cet élève ULIS. Les interactions vont ainsi être différentes entre les acteurs et avec l'élève ULIS.

L'engagement de l'élève ULIS selon son handicap

Nous ne pouvons envisager une inclusion d'un élève en situation de handicap sans omettre une forme d'engagement de sa part. Les handicaps varient en fonction de la forme et de l'intensité et c'est à l'enseignant de contribuer à former des dispositifs didactiques et pédagogiques. L'engagement d'un élève en situation de handicap dans les activités proposées en EPS permet de développer son sentiment d'appartenance à la classe, d'améliorer ses ressources physiques et motrices et de faire progresser son bien-être. De plus, l'EPS en tant qu'environnement socialement structuré offre des occasions diverses et concrètes de développer des relations sociales positives entre les élèves avec et sans handicap[55]. De ce fait, il semble primordial de contribuer directement à cet engagement en proposant des activités ludiques et qui sont accessibles à tous. C'est en contribuant à une forme d'engagement de tous durant laquelle l'élève va s'exprimer corporellement et verbalement, que nous pourrons ainsi inclure l'élève.

L'usage de situations ludiques, adaptées aux différents handicaps va se révéler être de réels atouts pour contribuer à cet engagement et l'inclusion de l'élève. Tout en mêlant des systèmes ludiques et coopératifs, nous allons contribuer à favoriser nos interactions mais aussi

[53] Vallaud Belkacem N., « Agir contre le harcèlement à l'École : une priorité », Eduscol, 2015

[54] Bui-xuang G. & Mikulovic J. « Les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas besoins d'une pédagogie particulière en EPS » édition Reliance n°24, pp 98-106, 2007

[55] Sherrill, 2004, cité in Travert M. & Rey O. (2018) L'engagement de l'élève en EPS, édition Dossiers EP&S n°85

l'engagement de chacun de nos élèves. Ceci ne peut se faire sans adaptation en fonction du handicap. Dans l'idée d'admettre chaque élève dans un climat scolaire bienveillant, l'enseignant doit poursuivre dans cette dynamique différentielle, en favorisant l'engagement de l'élève, par le ludique et la coopération.

L'évaluation et la certification

L'évaluation représente un réel enjeu de formation et d'enseignement à l'école. Cela représente une finalité pour tous, durant le cursus scolaire ou par la certification en fin de cursus. L'évaluation va questionner l'enseignant mais aussi l'élève ULIS dans l'idée d'acquérir des compétences et des connaissances. Les attentes ne sont pas forcément équivalentes entre les élèves en situation de handicap et les élèves ordinaires. Les enseignants vont ainsi aller dans une logique de lier les progrès et les attentes, même minimes, pour permettre un accès à tous à la réussite tout au long du cursus. C'est à l'enseignant en compagnie de son équipe disciplinaire de chercher à entrer dans cette dynamique évaluative, selon les possibilités de ses élèves[56]. L'élève en situation de handicap possède un livret de compétences, attestant l'acquisition des compétences du socles commun de connaissances, de compétences et de culture, qui l'accompagne durant sa scolarité. C'est un outil à privilégier par l'enseignant pour contribuer à élever l'élève à son plus haut niveau. « *L'élève bénéficiant de l'ULIS dispose, comme tout élève, d'un livret […] attestant l'acquisition de compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui l'accompagne durant sa scolarité. Ce livret constitue l'outil privilégié de l'évaluation des compétences acquises par celui-ci et doit être renseigné tout au long de la scolarité* »[57]. Ceci inclut notamment les attestations obligatoires à acquérir tout au long du cursus scolaire. Il faudra avoir un point de vigilance sur l'acquisition du savoir nager, qui représente un réel défi pour les élèves en situation de handicap. L'outil de l'évaluation doit servir à la réussite des élèves, comme à développer des solutions pour engager l'élève dans une dynamique de scolarisation.[58] Il en revient à se demander si tous les élèves vont accéder à la réussite « *disciplinaire* », conduite par l'enseignant. De plus, nous pouvons nous engager dans une volonté de permettre à tous les élèves d'aller chercher une réussite « *scolaire* », induite par la certification.

La certification est également à prendre en compte pour permettre à nos élèves d'atteindre l'acquisition du socle commun, du brevet voire du baccalauréat. Ceci dans l'idée de former le citoyen de demain, et de poursuivre dans cette dynamique de socialisation. Au même titre que les élèves ordinaires, l'objectif est de transmettre des connaissances, toujours adapté aux différents handicaps possibles et présents au sein d'un groupe classe.

[56] Garel J-P, « Avec les autres et comme les autres ? » édition Revue Contrepied HS n°12, 2015
[57] Cf annexe n°2 : Le livret de compétences
[58] André A. & Tant, M. « L'inclusion en EPS : Utopie ou opportunité pour la réussite » édition Revue EPS n°375 pp 14-17, 2017

Bibliographie

André A. & Tant, M. « L'inclusion en EPS : Utopie ou opportunité pour la réussite » édition *Revue EPS* n°375 pp 14-17, 2017

Baudrit A., « Apprentissage coopératif et entraide à l'école » édition *Revue française* pp. 121-149, 2005

Belmont B. « Intégration, inclusion et pédagogie » édition *Eduscol*, 15 avril 2011

Beltrame F. « Comportement non verbal et situation d'interaction : Quand la gestuelle des mains revendique un rôle cognitif de support des représentations pour la résolution de problème ». Edition *Psychologie*. Université Nancy 2, 2006.

Bui-xuang G. & Mikulovic J. « Les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas besoins d'une pédagogie particulière en EPS » édition *Reliance* n°24, pp 98-106, 2007

Cormier S (2006), La communication et la gestion, collection PUQ

Cosnier, Coulon, Berrendonner, Orecchioni, « *Les voies du langage, communications verbales, gestuelles et animales* », Edition *Dunod*, Paris, pp.255-304, 1982

Darnis, F. (2010) Interaction et apprentissage, éditions *EP&S*

Ebersold S, « Education inclusive, réussite scolaire et passage à l'âge adulte » in *Populations Vulnérables n°1,* 2017

Gal-Petitfaux N., Cizeron M., Auriac-Slusarczyk E., Marlot C.. « Configurations typiques d'interaction en classe d'E.P.S. : regard croisé de l'anthropologie cognitive et de la pragmatique du discours édition *HAL*, pp 1-16, 2014

Garel J-P, « Avec les autres et comme les autres ? » édition *Revue Contrepied* HS n°12, 2015

Guimond, S. (2010). Chapitre 9. Le multiculturalisme et la lutte contre les préjugés in S. Guimond, Psychologie sociale : perspective multiculturelle (pp. 199-221)

Jourand C., Adé D., Sève C., Thouvarecq R., « Matérialité et formes d'interaction entre élèves : une étude empirique lors des leçons d'EPS en course d'orientation » édition Revue *Ejrieps* n°37 pp 30-54, 2016

Lafont, L. (2011), L'adolescence, *Collectif pour l'action*

Le Capitaine JY. « L'intégration : une inclusion en trompe l'œil ? » édition *Psychologie*, éducation & enseignement spécialisé, 2006

Marc E. et Picard D., « Interaction », *Vocabulaire de la psychosociologie*, Editions *Erès*, 2006.

Najat Vallaud Belkacem, « Agir contre le harcèlement à l'École : une priorité », *Eduscol*, 2015

Nedelec-Trohel I., « Interactions entre un professeur, une AVS et un élève handicapé en classe pour l'inclusion scolaire (CLIS) » édition *Carrefours de l'éducation* n° 29, pp. 161-180, 2010

Pachès, V. (2007). Construire les interactions entre individu, groupe et société. *VST - Vie sociale et traitements*, pp.22-25.

Peterson, C. Steven, F. Maier.M, Sligman, M. « Learned helplessness: a theory for the age of personal control » Edition *Oxford University Press*, 1995

Plaisance E, Belmont B, Vérillon A et al., « Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat », édition *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°37, pp. 159-164, 2007

Ramond, 2006 cité in De Palma A. « comment utiliser les outils de l'école inclusive pour des élèves présentant des troubles du comportement ? » édition *Education*, 2016

Rey (2000) *Le groupe*

Rivière, C, et Lafont L. « Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS », Edition *Carrefours de l'éducation*, vol. 37, n°1, pp. 175-190, 2014

Saury J, Adé D, Gal-Petitfaux N, Huet B, Sève C & Trohel J, « *Actions, significations et apprentissages en EPS, Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants* » Edition Recherche et Formation 2013

Sherill, (2004) « *Adapted Physical Activity, Recreation, and Sport* »

Tant M. & Watelain E. « Attitudes des enseignants d'Éducation Physique envers l'inclusion d'un élève en situation de handicap. Une revue systématique de la littérature (1975-2015) » édition *Staps* 2014 n° 106 pp. 37 à 53

Tournebize, A, « Intégration scolaire des élèves handicapé moteurs en EPS édition *Revue EPS : Education Physique et Sport*, n°259, p.13-16, Mai 1996

Travert M. & Rey O. (2018) *L'engagement de l'élève en EPS*, édition Dossiers EP&S n°85

Vinson, (2013), *Sous la dynamique non verbale des interactions*

Wallon H, « Les milieux, les groupes et la psychogénèse de l'enfant » édition *Psychologie et éducation de l'enfance*, pp. 287-296, 1959

Sitographie

LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées :
https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647/

Explication d'un dispositif ULIS à l'école :

1- https://eduscol.education.fr/1164/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis
2- https://lebonbinome.fr/quest-ce-quune-classe-ulis
3- https://ash42.circo.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/fonctionnement_de_l_ULIS_.pdf
4- https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-1022

Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 intitulée « *Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés* »
https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm?cid_bo=91826

Note d'information n)36-Décembre 2016 : Depuis la loi de 2005, la scolarisation des enfants en situation de handicap a très fortement progressé
https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-ni-2016-36-eleves-handicapes-loi-2005_674365.pdf

Les savoirs fondamentaux de l'école : https://www.education.gouv.fr/transmettre-les-savoirs-fondamentaux-2849

Sites officiels :
Journal officiel du 18-7-2013 relatif au Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 concernant les programmes officiels de l'EPS : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

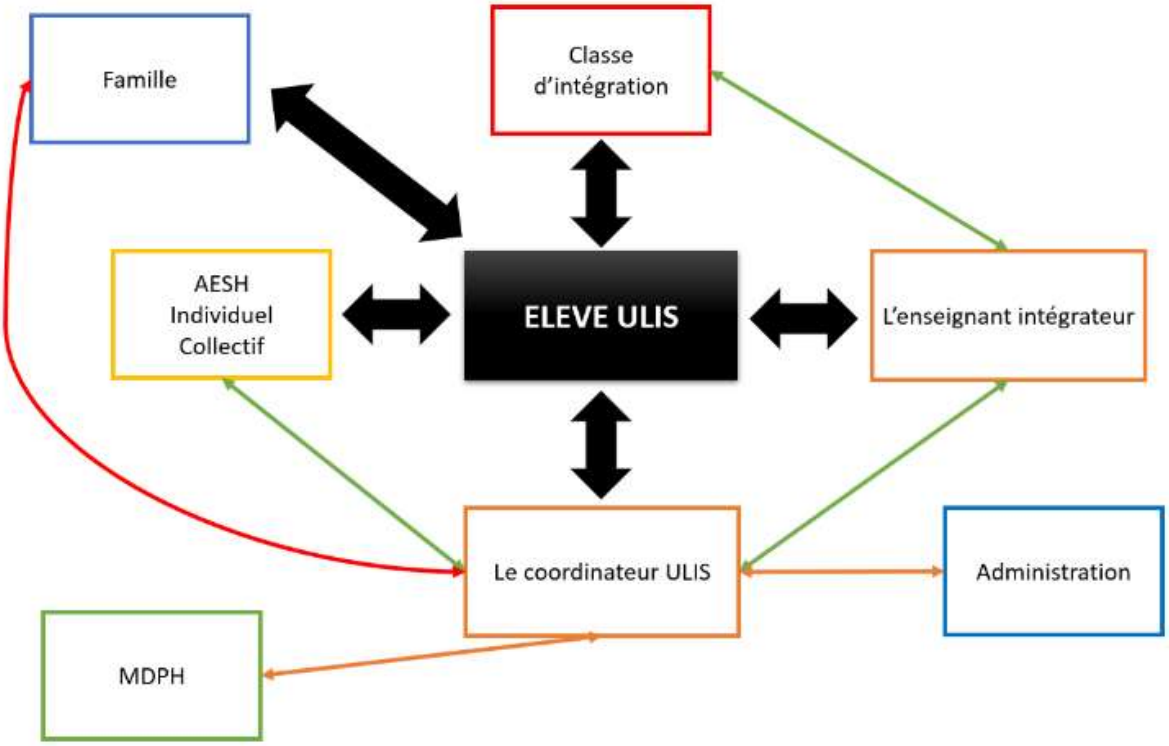
Annexes

Annexe n°1 : Dossier GEVASCO :
https://www.cnsa.fr/documentation/formulaire_1redemande_interactif.pdf

Annexe n°2 : Livret de compétences : http://ressources handicap.spip.ac rouen.fr/IMG/pdf/Livret_de_competences_de_l_eleves_en_ULIS_-_2011-2.pdf

Annexe n°3 : Fiche de poste Coordinateur :
http://cache.media.education.gouv.fr/file/Enseignants_1er_degre/64/2/Coordonnateurs_d_ULIS_2017_738642.pdf

Annexe n°4 : schéma de représentation des relations des élèves ULIS



Annexe n°6 : Dossier inclusion de Brinette

Fiche d'inclusion

Nom : [redacted]	**Date de naissance :** 2007
Prénom : Brinette	**Classe d'inclusion : 5ème** [redacted]
Période d'inclusion : septembre 2020/décembre 2020	**Discipline d'inclusion: EPS**
Coordonnateur : [redacted] **AESHco :** [redacted]	**Professeur principal :** [redacted] **Professeur : Madame GERAUX**

Besoins	**Points d'appui**	**Adaptations**
Elève discrète peu de participation Besoin d'être sollicitée Lecture hésitante	Elève polie et respectueuse, Mémoire à long terme correcte.	- besoin d'être remobilisée **Pas d'accompagnement par l'AVS**

Objectifs spécifiques à atteindre (en lien avec le socle commun)

- Communiquer avec les autres élèves et s'intégrer pour effectuer une activité
- Participer à une activité
- Participation orale

Comportement social	**A**	**EA**	**NA**	**Autonomie / prise d'initiative**	**A**	**EA**	**NA**
Intégrée dans la classe				Fait le travail demandé			
				Demande de l'aide			
Ose s'exprimer à l'oral							
Active, curieuse, motivée							

Annexe n°7 : Types de code gestuel (Langage des signes)