



Les relations entre un enseignant spécialisé et un enseignant disciplinaire au service de l'inclusion d'un élève soutenu par le dispositif ULIS en Éducation Physique et Sportive : en quoi les renseignements produits par l'enseignant-coordonnateur de l'ULIS et les échanges avec le professeur d'EPS, lors de réunions à propos des enjeux de scolarisation en classe ordinaire d'un élève soutenu par l'ULIS, modifieraient-ils les manières d'envisager et de mettre en pratique une séance d'EPS ?

Brice Guiheux-Thoméré, Léa de Saint-Étienne

HAL Id: dumas-03279503

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03279503>

Submitted on 6 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.

► **To cite this version:**

Brice Guiheux-Thoméré, Léa de Saint-Étienne. Les relations entre un enseignant spécialisé et un enseignant disciplinaire au service de l'inclusion d'un élève soutenu par le dispositif ULIS en Éducation Physique et Sportive : en quoi les renseignements produits par l'enseignant-coordonnateur de l'ULIS et les échanges avec le professeur d'EPS, lors de réunions à propos des enjeux de scolarisation en classe ordinaire d'un élève soutenu par l'ULIS, modifieraient-ils les manières d'envisager et de mettre en pratique une séance d'EPS ?. Education. 2021. dumas-03279503

MASTER MEEF

“Métiers de l’Enseignement, de l’Éducation et de la Formation” Mention second degré - Éducation Physique et Sportive

**Les relations entre un enseignant spécialisé et un enseignant disciplinaire
au service de l’inclusion d’un élève soutenu par le dispositif ULIS
en Éducation Physique et Sportive.**

Question de recherche :

**En quoi les renseignements produits par l’enseignant-coordonnateur de l’ULIS
et les échanges avec le professeur d’EPS, lors de réunions à propos des enjeux de
scolarisation en classe ordinaire d’un élève soutenu par l’ULIS, modifieraient-ils les
manières d’envisager et de mettre en pratique une séance d’EPS ?**

Mémoire de fin d’études présenté en vue de l’obtention du grade de Master.

Soutenu par DE SAINT ETIENNE Léa et GUIHEUX Brice.

en présence de la commission de soutenance composée de :

Marie TOULLEC-THÉRY, directrice de mémoire

Tanguy PHILIPPE, membre de la commission.

Remerciements

Nous adressons nos sincères remerciements aux personnes qui nous ont aidés et sans qui la réalisation de ce mémoire n'aurait été possible.

En premier lieu, nous remercions notre directrice de mémoire **Marie TOULLEC-THÉRY** pour l'ensemble de ses précieux conseils, sa disponibilité et sa réactivité tout au long de la réalisation de ce mémoire,

A **Astrid**, enseignante-coordonnatrice du dispositif ULIS du collège X, pour le temps qu'elle nous a accordé dans la réalisation des entretiens et son investissement dans cette étude,

A **Thomas**, l'élève soutenu par le dispositif ULIS au coeur de notre recherche, pour avoir accepté de réaliser notre expérimentation durant ses leçons d'EPS, ainsi qu'à **ses parents** pour nous avoir autorisés à filmer leur enfant, ce qui nous a permis de récolter de nombreuses données pour notre recherche,

Au **collège X** et à son chef d'établissement, pour avoir accepté la présence d'un étudiant M2 Stagiaire en situation de crise sanitaire,

A nos **familles respectives**, pour le soutien et le temps de relecture,

A toutes les personnes qui prendront le temps de lire notre mémoire, en espérant qu'il vous apportera des connaissances nouvelles.

Dans un souci d'anonymat, nous n'avons pas indiqué le nom de famille des personnes actrices de la recherche ainsi que le nom de l'établissement dans lequel nous avons réalisé notre étude.

SOMMAIRE

Introduction	5
Partie 1 : Construction de l'objet de recherche	7
I. Structuration du problème	7
1.1. Une école inclusive qui questionne	7
1.2. Une étude pour comprendre ce qui se passe entre un enseignant d'EPS et un enseignant-coordonnateur d'ULIS	8
II. Revue de littérature	9
2.1. Ce que la littérature dit de l'école inclusive	9
2.1.1 De l'intégration à l'inclusion	9
2.1.2. De l'école inclusive à une scolarité inclusive	9
2.1.3. Les conceptions des enseignants sur les EBEP	10
2.1.4. L'EPS, une discipline inclusive ?	11
2.2. Ce que dit la littérature des ULIS et de ses publics	11
2.3. Ce que dit la littérature de l'articulation entre l'ULIS et la classe de référence	12
2.3.1. Ce qu'est un enseignant-coordonnateur d'ULIS	12
2.3.2 Ce que dit le référentiel des métiers des enseignants du second degré sur la scolarisation inclusive	13
2.3.3 Ce que disent les textes des articulations entre les deux systèmes classe ordinaire et dispositif ULIS	14
III. Problématique et hypothèses	16
3.1 Problématique	16
3.2 Hypothèses	16
IV. Cadre méthodologique et théorique	17
4.1. Dispositifs de recueil de données	17
4.1.1. Les entretiens et réunions collaboratives	17
4.1.2. Les séances	17
4.1.3. Le déroulement général et les étapes du recueil de données	18
4.2. Cadre théorique pour analyser les données recueillies	21
4.2.1. Un cadre d'analyse des entretiens fondé sur les travaux de BARDIN	21
4.2.2. Un cadre pour analyser des épisodes des films, la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD)	22
Partie 2 : Le contexte et l'analyse des données	24
I. Le contexte	24
1.1. Les acteurs de la recherche	24
1.1.1. L'enseignante-coordonnatrice de l'ULIS	24
1.1.2. L'enseignante d'EPS	24
1.1.3. L'implication du chercheur dans notre recueil de données	25
1.1.4. L'élève soutenu par le dispositif ULIS	25
1.2 Présentation et analyse épistémique à priori de l'activité ultime	26
1.2.1. Qu'est-ce que l'ultime ?	26

1.2.2. Les enjeux de savoir et les obstacles rencontrés par les élèves dans l'activité ultime	26
1.3 Description a posteriori (après la séance 1) des obstacles que Thomas a rencontrés au cours de l'activité Ultime	27
II. Analyse du recueil de données	28
2.1. Analyse de l'entretien (Réunion n°1)	29
2.2. Analyse de la séance filmée n°1	32
2.2.1. Description de la séance	32
2.2.2. Ce qu'il s'est passé pour Thomas dans cette séance	33
2.2.3. Ce qui a attiré notre attention dans les vidéos	34
2.3. Analyse de la réunion coopérative (Réunion n°2)	35
2.4. Analyse de la séance filmée n°2	40
2.4.1. Description de la séance	40
2.4.2. Ce qui s'est passé pour Thomas dans cette séance 2	41
2.4.3. Ce qui a attiré notre attention dans les vidéos	43
2.5. Analyse de l'autoconfrontation croisée (Réunion n°3)	43
2.5.1. Analyse des propos de l'enseignante-coordonnatrice	44
2.5.2. Analyse des propos de l'enseignante d'EPS	50
2.5.3 Ce que produit cet entretien dans l'articulation E-C / P-EPS	51
III. Discussion des hypothèses	54
3.1. Discussion de l'hypothèse n°1	54
3.2. Discussion de l'hypothèse n°2	57
3.3. Pour dépasser les hypothèses	61
Conclusion	63
Bibliographie	65
Annexes	67
Quatrième de couverture	144

Introduction

L'institution scolaire, depuis 2005, atteste d'une vision inclusive, c'est-à-dire d'une volonté clairement affichée de scolariser tous les élèves, quels qu'ils soient, dès leur plus jeune âge. Ainsi, dans un principe de non-discrimination, un élève en situation de handicap a désormais sa place dans l'école, au même titre que tout autre élève.

“L'action poursuivie vise à assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie. Elle garantit l'accompagnement et le soutien des familles et des proches des personnes handicapées.” (Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées).

Cette loi du 11 février 2005 repose sur deux autres principes que sont, l'accessibilité et la compensation. L'accessibilité consiste à concevoir des produits, des équipements et des services qui puissent être utilisés par tous. Un bâtiment, avec une rampe d'accès ou un ascenseur, est ainsi rendu accessible à toute personne à mobilité réduite, une douche adaptée permet à chacun de se laver. Cette accessibilité est plus complexe lorsqu'il s'agit des savoirs : comment rendre en effet accessible une situation d'enseignement-apprentissage pour que chacun puisse y participer ? Parfois une compensation sera alors nécessaire, c'est-à-dire un ensemble d'aides spécifiques apportées à un élève afin d'améliorer sa participation aux activités de la vie courante et de la vie scolaire (présence d'un AESH¹, apport d'un logiciel informatique spécifique).

Plus récemment et dans une visée non discriminante, la notion de « besoin éducatif particulier », plus large, tend à se substituer à celle de handicap. Il s'agit des élèves qui risquent de présenter des difficultés d'adaptation à l'école (élèves avec des difficultés scolaires, avec un handicap, à haut potentiel, allophones,...)². L'école inclusive porte une attention particulière à toute cette population. Depuis, la rentrée 2019, le Ministre de l'Éducation Nationale Jean-Michel Blanquer fait ainsi de “l'école inclusive” une priorité : les “Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers” (EBEP) doivent bénéficier d'une instruction et d'une éducation de qualité, au même titre que tous les autres élèves.

¹ Accompagnant à la scolarisation des élèves en situation de handicap

² La notion d'EBEP est constituée d'une population d'élèves très diversifiée : élèves en situation de handicap (physique, mental), élèves avec des grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, enfants malades, enfants intellectuellement précoces, enfants en situation familiale ou sociale dégradée, mineurs isolés, mineurs incarcérés, élèves allophones nouvellement arrivés sur le territoire français ainsi que les enfants issus de familles itinérantes ou du voyage.

Avec cette politique inclusive, des dispositifs ont été créés au sein des établissements scolaires. Nous nous intéressons, dans ce mémoire, aux Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS)³ qui soutiennent la scolarisation d'élèves en situation de handicap. Ces dispositifs sont coordonnés par un enseignant spécialisé (enseignant-coordonnateur). Les élèves avec une notification de soutien par une ULIS bénéficient d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), c'est-à-dire de la mise en place d'aménagements, d'adaptations pédagogiques et de mesures de compensation leur permettant d'être scolarisés au sein d'une classe ordinaire (classe de référence), avec des temps de soutien à cette scolarisation en ULIS, selon leurs besoins.

Notre mémoire cible la scolarisation d'un élève de collège soutenu par une ULIS, en Éducation Physique et Sportive (EPS). Cette discipline est pleinement inclusive, comme l'indiquent plus précisément les programmes de lycée.

“L'EPS vise à permettre à tous les élèves l'accès à un patrimoine culturel large [...]. Par la mise en activité au sein de pratiques physiques, sportives, artistiques diversifiées, organisées et adaptées à leurs ressources, l'EPS contribue au développement, à l'épanouissement et à l'émancipation de chacun.”
(Programmes lycée, 2018-2019).

Cette discipline, au même titre que les autres, prend donc en compte les politiques éducatives inclusives et les met en œuvre. L'EPS, en participant au développement des capacités motrices, relationnelles, cognitives ou encore affectives des élèves, permet les apprentissages des EBEP dont les élèves en situation de handicap font partie.

Dans notre recherche, nous porterons notre attention sur les relations qu'entretiennent un professeur d'EPS et un enseignant-coordonnateur d'ULIS pour favoriser la scolarisation de Thomas, élève soutenu par l'ULIS et scolarisé en EPS, en classe de 3ème. Ainsi, nous nous demanderons comment une articulation pourrait s'opérer entre l'enseignant d'EPS, spécialiste des activités qu'il enseigne et l'enseignant-coordonnateur de l'ULIS qui est, lui, spécialiste des apprentissages des élèves en situation de handicap.

³ Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015

Partie 1 : Construction de l'objet de recherche

I. Structuration du problème

1.1. Une école inclusive qui questionne

Le service public d'éducation doit veiller à la scolarisation inclusive de tous les élèves, sans aucune distinction. En ce sens a été créé un grand service public de l'école inclusive (Loi 2019 "Pour une école de la confiance"). Ce dernier offre et garantit à chacun des élèves à « besoins éducatifs particuliers » (EBEP) une scolarisation similaire à celle des autres élèves. Pour ce faire, ce plan inclusif repose sur trois piliers : (1) mieux accompagner et accueillir les parents et les élèves, (2) former les équipes à mieux accueillir la diversité des publics, (3) simplifier les démarches.

La discipline EPS n'échappe pas à cet enjeu de concourir à la prise en compte et à la mise en œuvre de ces politiques éducatives. Néanmoins, Ebersold (2015), en s'appuyant sur le rapport de l'OCDE⁴ de 2013, soulève un obstacle :

“Les enseignants, même s'ils sont idéologiquement favorables à l'inclusion, sont assez réticents à accueillir ces élèves dans leur classe : l'absence de formation à l'éducation inclusive est associée à un frein à un enseignement de qualité par près de 80% des proviseurs de collège français.”

Si la scolarisation inclusive des élèves soutenus par les ULIS est un enjeu majeur de l'École, sa mise en œuvre pose donc des difficultés dans les établissements. L'EPS est aux prises avec ces difficultés. En effet, comment parvenir à scolariser des élèves soutenus par une ULIS lors des séances d'EPS lorsque le professeur doit déjà gérer l'hétérogénéité d'une classe ordinaire ? À cette question de la gestion du groupe classe s'ajoute aussi celle des apprentissages. Les élèves soutenus par l'ULIS rencontrent en effet une diversité d'obstacles face aux apprentissages, conséquences des troubles qu'ils développent. Déceler ces obstacles est délicat pour un enseignant non spécialisé, parce qu'il n'a eu que peu ou pas de formation à ce public. Scolariser un élève soutenu par l'ULIS va donc nécessiter des articulations avec

⁴ Organisation de Coopération et de Développement

l'enseignant-coordonnateur pour affiner les besoins de l'élève et lui proposer des adaptations permettant une meilleure participation. Comment opérer ces articulations entre un spécialiste de l'EPS et un spécialiste des « besoins éducatifs particuliers » ? Quelles informations réciproques sont nécessaires pour améliorer les conditions de scolarisation en EPS ?

1.2. Une étude pour comprendre ce qui se passe entre un enseignant d'EPS et un enseignant-coordonnateur d'ULIS

Notre recherche a pour but de comprendre l'impact d'un travail collaboratif entre un enseignant d'EPS et un enseignant-coordonnateur d'une ULIS sur les apprentissages d'un élève soutenu par cette ULIS.

L'enseignante d'EPS de notre étude scolarise Thomas trois heures par semaine. Elle s'interroge sur les comportements et les réactions de Thomas et pense qu'une présentation par l'enseignante-coordonnatrice des spécificités de cet élève sera une aide aux aménagements des séances qu'elle met en place. Toutefois, en quoi les connaissances de l'enseignante-coordonnatrice de l'ULIS sur les spécificités des apprentissages de cet élève à BEP s'articulent aux connaissances didactiques de l'enseignante d'EPS ? Cet échange est-il suffisant ? En quoi aller plus loin, c'est-à-dire concevoir conjointement des séances conduirait cet élève en situation de handicap à mieux apprendre, en EPS ? Qu'est-ce qui, dans ces pratiques collaboratives, améliore la démarche inclusive, c'est-à-dire la participation de Thomas aux apprentissages, au même titre que les élèves dits ordinaires ?

Afin de réaliser cette étude, notre binôme est composé de deux enseignants d'EPS stagiaires, en alternance avec la formation du Master 2 MEEF. L'un de nous deux tient le rôle de chercheur tandis que l'autre tiendra à la fois les rôles de chercheur et d'enseignant d'EPS étudié. En effet, la recherche se déroule dans un collège de Nantes, lieu de travail d'un des deux chercheurs.

II. Revue de littérature

2.1. Ce que la littérature dit de l'école inclusive

2.1.1 De l'intégration à l'inclusion

Une école inclusive renvoie au fait de *“permettre à tous de partager les valeurs de la communauté éducative et d'avoir l'égalité des chances”* (André et Tant, 2017). Une dynamique inclusive demande donc des transformations de l'école. Jusqu'alors il s'agissait à tout élève de se conformer à l'école (dans une approche dite « intégrative » qui demandait aux élèves de s'adapter au milieu), alors qu'il est aujourd'hui demandé à l'école de s'adapter aux élèves (dont les EBEP). Une scolarisation de qualité pour tous les élèves, de la maternelle au lycée, signifie alors la nécessité, dans un collectif, de prendre en compte des singularités et, pour certains, leurs *“besoins éducatifs particuliers”*.

2.1.2. De l'école inclusive à une scolarité inclusive

La loi n°2019-791 *“pour une École de la confiance”* est composée d'un chapitre intitulé *“créer un grand service public de l'école inclusive”* pour ainsi

“assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves de la maternelle au lycée, qui prenne mieux en compte leurs singularités et leurs besoins éducatifs particuliers, tel est l'esprit du chapitre IV de la loi, intégralement consacré à l'École inclusive.” (site Eduscol).

Cet enjeu, très soutenu par l'État, porte déjà ses fruits. Dans sa lettre de rentrée *“Pour une rentrée pleinement inclusive en 2019”*, le Ministre de l'Éducation Nationale Jean-Michel Blanquer précise que *“l'Éducation Nationale consacre 2.4 milliards d'euros pour scolariser 340.000 élèves”* en situation de handicap dans les établissements scolaires. De plus, le nombre d'élèves en situation de handicap a depuis 2005 été multiplié par 3 et le nombre d'élèves accompagnés par une aide humaine *“a été multiplié par 6, passant de 26 000 en 2006 à 166 000 en 2018”*. Ces deux chiffres questionnent toutefois : qu'est ce qui fait que le nombre d'AESH augmente tant ? Cela atteste-t-il d'une difficulté pour les enseignants de scolariser les élèves en situation de handicap ? L'objectif d'une scolarité inclusive c'est-à-dire d'inscrire dans un processus de scolarisation des élèves en situation de handicap et

d'accessibilisation des savoirs, au sein des établissements ordinaires semble donc présenter un certain nombre d'obstacles.

2.1.3. Les conceptions des enseignants sur les EBEP

Alors que l'engagement des enseignants dans la mise en œuvre d'un projet de scolarisation des élèves en situation de handicap est considéré dès la loi du 11 février 2005 comme un impératif national, S. Ebersold (2015) montre que les enseignants, même s'ils sont idéologiquement favorables à l'inclusion, sont assez réticents à scolariser ces élèves dans leur classe.

Aussi, M. Tant et E. Watelain (2014) montrent que l'âge de l'enseignant et l'expérience de ces derniers ne sont pas la cause de ces réticences. D'après l'OCDE (2013), c'est l'absence de formation à l'éducation inclusive qui est associée à un frein à un enseignement de qualité par près de 80% des proviseurs de collège français.

J-P. Génolini et A. Tournebize (2010), quant à eux, dégagent quatre profils d'enseignants en référence à leur engagement auprès d'élèves en situation de handicap : les "bricoleurs" centrés sur les aménagements du cours et ajustements des situations pédagogiques au handicap de l'élève, les "coordonnateurs" qui ont pour but de mettre en relation les différents acteurs de la communauté éducative afin de réaliser un projet d'intégration, les "résistants" qui suivent une logique égalitaire en faisant effectuer les mêmes exercices à tous les élèves et les "spécialistes" dont l'engagement repose sur l'aide, le conseil ou le soutien des élèves en situation de handicap. D'après les auteurs, le profil d'enseignant qui se prête le plus à la scolarisation d'un élève soutenu par un dispositif ULIS, est celui des "bricoleurs". En effet, ces enseignants vont chercher à négocier les aménagements des situations avec l'élève afin de répondre au mieux à ses difficultés. L'enseignant va alors chercher à avoir une connaissance plus approfondie du handicap de l'élève. Or cette question de la connaissance du trouble est au cœur de notre sujet d'étude. Est-ce que c'est la nature du trouble des élèves ou alors la nature des situations d'enseignement-apprentissage qui permettra à l'enseignant d'EPS de mieux rendre accessible la situation d'enseignement-apprentissage ? Qu'est-ce qui sera au cœur des échanges entre l'enseignant-coordonnateur de l'ULIS et le professeur d'EPS ? Les difficultés liées à la scolarisation de ces élèves sont-elles issues d'un manque de connaissances sur le handicap, d'un manque de formation, d'un manque de différenciation pédagogique ou d'adaptation des

situations d'apprentissage ? Pour quelles raisons *“la normalisation scolaire vise plus traditionnellement l'alignement de l'élève en situation de handicap sur l'élève valide”* (Génolini et Tournebize, 2012) ? L'hypothèse pourrait être la suivante : il serait plus simple pour les enseignants, en EPS ou dans d'autres disciplines, d'envisager la même chose à tout le groupe que de proposer des adaptations aux élèves à “besoins éducatifs particuliers”.

2.1.4. L'EPS, une discipline inclusive ?

F. Meynaud (2007) souligne que *“l'EPS, comme les autres disciplines, est un vecteur d'apprentissage qui permet de développer des capacités sur le plan cognitif, affectif, moteur et relationnel”*. Toutefois, l'EPS se différencie d'autres disciplines : la notion de compétences d'apprentissage hétérogènes fonde cette discipline. Le vécu antérieur dans les Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA), l'accès ou non aux loisirs extra-scolaires, les particularités anatomiques et physiologiques, ont en effet des incidences sur les performances. Cette hétérogénéité, l'EPS l'assume. Si les objectifs en EPS restent les mêmes pour tous -et les mêmes pour les élèves soutenus par un dispositif ULIS que pour les autres élèves-, dans le sens où l'enseignant cherche à développer chez chacun des compétences motrices, méthodologiques et sociales, les attentes peuvent être adaptées pour certains. La tenue de rôles sociaux, de coopération avec autrui est fondamentale pour faire progresser chacun dans ses habiletés motrices et techniques. En effet, en renforçant les compétences méthodologiques et sociales, les élèves gagnent en capacité à développer leurs compétences motrices. Il ne semble donc pas que l'EPS rencontre plus de frein qu'une autre discipline à inclure les élèves soutenus par le dispositif ULIS dans les apprentissages.

2.2. Ce que dit la littérature des ULIS et de ses publics

D'après le site Eduscol⁵,

“les élèves scolarisés au titre des ULIS présentent des troubles des fonctions cognitives ou mentales, des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, des troubles envahissants du développement (dont l'autisme), des troubles des fonctions motrices, des troubles de la fonction auditive, des troubles de la fonction visuelle ou des troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladies invalidantes).”

⁵ Site Eduscol : Scolarité de l'élève. Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS)

Pour répondre aux besoins de la scolarisation de ces élèves en classe ordinaire, les équipes pédagogiques doivent adapter les enseignements dont ils bénéficient, c'est-à-dire adapter des situations d'apprentissage ou les exercices qu'elles proposent aux élèves afin de leur permettre d'accéder aux apprentissages.

Dans ce mémoire, nous nous focalisons sur les élèves qui bénéficient du soutien d'une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS). Ces élèves pour lesquels il y a une notification ULIS, ont été orientés par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Une Commission, celle des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH), analyse le dossier de l'enfant ou de l'adolescent -que les parents ont déposé- et prend une décision d'orientation.

Alors qu'ils peuvent disposer de temps de regroupement au sein de leur ULIS, ces élèves sont aussi scolarisés dans une classe de référence de l'établissement, selon les besoins éducatifs particuliers prioritaires décelés. C'est pourquoi deux élèves soutenus par un dispositif ULIS, peuvent être scolarisés dans une même classe de référence, mais ne pas être toujours présents dans les différentes disciplines. Par exemple, alors que l'un des élèves est scolarisé en mathématiques, l'autre peut l'être en français.

2.3. Ce que dit la littérature de l'articulation entre l'ULIS et la classe de référence

2.3.1. Ce qu'est un enseignant-coordonnateur d'ULIS

Sur Eduscol on trouve la définition suivante : *“Le coordonnateur de l'ULIS est un spécialiste de l'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap, donc de l'adaptation des situations d'apprentissage aux situations de handicap.”*. Son expertise lui permet d'analyser l'impact et les conséquences de la situation de handicap sur l'apprentissage visé et d'analyser l'activité que va devoir déployer l'élève pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Il s'agit donc pour lui d'adapter les situations d'enseignement-apprentissage, selon les besoins.

L'action de l'enseignant-coordonnateur s'organise autour de 3 axes : l'enseignement aux élèves lors des temps de regroupement au sein de l'ULIS ; la coordination de l'ULIS et

les relations avec les partenaires extérieurs ; le conseil à la communauté éducative en qualité de personne-ressource. Sur Eduscol il est ainsi précisé que

“s’il n’a pas prioritairement vocation à apporter un soutien professionnel aux enseignants non spécialisés, il est cependant, dans l’établissement, une personne-ressource indispensable, en particulier pour les enseignants des classes où sont scolarisés les élèves bénéficiant de l’Ulis, afin de les aider à mettre en place les aménagements et adaptations nécessaires”.

C’est par une connaissance plus précise des handicaps des élèves soutenus par le dispositif ULIS et de leurs conséquences sur les apprentissages, par une connaissance des démarches à promouvoir avec des élèves avec des troubles et des adaptations éventuelles à mettre en place que l’enseignant coordonnateur constitue une ressource pour l’enseignant d’EPS.

Nous tenterons dans ce travail de mémoire de comprendre comment ces connaissances de l’enseignant spécialisé agissent sur les aménagements opérés pour l’élève soutenu par l’ULIS.

2.3.2 Ce que dit le référentiel des métiers des enseignants du second degré sur la scolarisation inclusive

Pour tous les professeurs et personnels d’éducation, un référentiel des compétences obligatoires et de ce qu’elles impliquent a été établi dans le Bulletin Officiel n°30 du 25/07/2013. Concernant notre objet de recherche, on y retrouve quatre de ces compétences à mobiliser.

- La compétence n°4 “Prendre en compte la diversité des élèves”. Cette compétence implique alors, entre autres, une adaptation de l’enseignement à la diversité des élèves. Les élèves soutenus par le dispositif ULIS et scolarisés en classe ordinaire font donc évidemment partie de cette “diversité”.
- La compétence n°6 “Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques” implique par exemple d’accorder à tous les élèves l’attention et l’accompagnement appropriés, de se mobiliser et de mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations et promouvoir l’égalité des chances. Les élèves soutenus par le dispositif ULIS n’étant pas en permanence scolarisés dans leur classe de référence,

l'enseignant doit alors s'assurer qu'ils sont respectés par les autres lors de leur scolarisation inclusive.

- La compétence n°10 “Coopérer au sein d’une équipe” implique d’inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives et de participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs. Cette compétence montre que l'enseignant qui inclut des élèves soutenus par le dispositif ULIS ne doit pas hésiter à communiquer avec l’enseignante-coordinatrice de l’ULIS pour bénéficier d’informations, de conseils ou même d’aides à la conception des leçons et aménagements.
- Enfin, la compétence n°11 “Contribuer à l’action de la communauté éducative” implique de coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative. Cette dernière compétence renvoie au fait que l’enseignant de la classe ordinaire doit favoriser l’inclusion des élèves soutenus par le dispositif ULIS afin de soutenir l’enseignement qui est prévu et adapté pour eux.

L’articulation entre le dispositif ULIS et la classe ordinaire n’est donc pas seulement un besoin, mais bien une obligation institutionnelle que doivent poursuivre l’enseignant-coordonnateur et l’enseignant d’EPS.

2.3.3 Ce que disent les textes des articulations entre les deux systèmes classe ordinaire et dispositif ULIS

L’articulation de ces deux institutions est de la responsabilité des enseignants, l’enseignant-coordonnateur de l’ULIS et l’enseignant qui scolarise l’élève soutenu par le dispositif ULIS dans sa classe “ordinaire”. Or, d’après F. Dupré (2019-a), l’éloignement observé entre le dispositif ULIS et la classe ordinaire est en partie dû à la méconnaissance de l’enseignant-coordonnateur des types de tâches travaillées en classe ordinaire. De plus, l’auteur montre que l’enseignant du système principal (la classe ordinaire) “*semble majoritairement investi dans un aspect provisionnel afin de proposer du temps supplémentaire pour finir un travail inachevé au sein de la classe (Dupré, 2019-b)*”. Ces

deux facteurs contribuent à ce que l'articulation entre ces deux systèmes soit mal coordonnée.

Pour qu'elle soit bénéfique aux élèves du dispositif ULIS, un travail en commun devrait être mis en place. Cette nécessité est abordée par Souplet et Flavier (2014) qui évoquent spécifiquement l'articulation entre les deux systèmes, en considérant un enseignant d'histoire-géographie et un enseignant-coordonnateur ULIS. Ils montrent en quoi chacun dispose de compétences permettant d'amener les élèves soutenus par un dispositif ULIS à apprendre en histoire-géographie. L'enseignant-coordonnateur de l'ULIS est en effet en mesure d'adapter les apprentissages à la situation de handicap de l'élève et l'enseignant d'histoire-géographie maîtrise, quant à lui, les savoirs disciplinaires. Cette étude nous intéresse alors particulièrement puisqu'elle permet de pallier les problèmes précédemment évoqués liés aux conceptions des enseignants sur la scolarisation des élèves soutenus par l'ULIS dans leur classe de référence. Ainsi, le travail conjoint d'un enseignant-coordonnateur ULIS et d'un enseignant d'EPS peut permettre d'adapter les situations d'enseignement-apprentissage proposées lors des séances grâce à l'apport des compétences de chacun et ainsi, permettre à tous d'apprendre. On peut noter, dans cet article, que suite à l'analyse des entretiens avec les enseignants d'histoire-géographie (P1) et coordonnateur-ULIS (P2), les auteurs évoquent que

“Pour P1 comme pour P2, les savoirs et outils apparaissent largement minorés au profit des élèves, des références et des intentions. Cela autorise à penser que la préoccupation du public d'élèves concerné est dominante, ce qui est nullement étranger à la particularité de ces élèves identifiés comme handicapés.”.

De plus, pour que l'articulation entre le dispositif ULIS et la classe ordinaire soit efficace et permette aux élèves soutenus par le dispositif d'apprendre, au même titre que les autres élèves de la classe ordinaire, les aménagements proposés par l'enseignant-coordonnateur pour aider l'enseignant disciplinaire, ici d'EPS, doivent reposer sur des constats et des obstacles relevés dans la discipline. C'est un point que soulèvent Toullec-Théry et Gourdon (2020) dans leur article quand ils évoquent dans leur conclusion que :

“Ces premières observations ont permis de déceler les obstacles rencontrés dans la situation collective et ainsi d'affiner les besoins des deux élèves dans cette situation.”.

Pour que cette co-conception soit efficace, il sera donc important que les deux enseignants s'accordent et montrent un réel lien entre eux lorsqu'ils s'adressent aux élèves sur les mêmes compétences. Ces auteurs relèvent notamment que :

“Le fait de travailler à deux, à la scolarisation d’élèves en situation de handicap en classe ordinaire concourt à la cohérence des apprentissages, lorsque les deux enseignants coenseignent ou trouvent des moyens (comme la vidéo) pour se montrer en action.”.

III. Problématique et hypothèses

3.1 Problématique

En quoi les renseignements produits par l’enseignant-coordonnateur de l’ULIS et les échanges avec le professeur d’EPS, lors de réunions à propos des enjeux de scolarisation en classe ordinaire d’un élève soutenu par l’ULIS, modifieraient-ils les manières d’envisager et de mettre en pratique une séance d’EPS ?

3.2 Hypothèses

Plusieurs hypothèses peuvent être construites pour répondre à notre question problématisée.

H1 : Des échanges entre l’enseignant-coordonnateur de l’ULIS et l’enseignant d’EPS sur les difficultés générales rencontrées par les élèves soutenus par le dispositif ULIS ne seraient pas suffisants pour envisager des adaptations, c’est-à-dire permettre à ces élèves de développer de manière spécifique des compétences motrices, méthodologiques et sociales. Cette hypothèse se réfère aux travaux de Génolini et Tournebize (2010).

H2 : Les deux instances, en décidant de co-concevoir une leçon en appui sur les obstacles que ces élèves rencontrent dans une APSA particulière, développeraient davantage les compétences attendues chez ces élèves. Cette hypothèse se réfère aux travaux de Toullec-Théry et Gourdon (2020).

IV. Cadre méthodologique et théorique

4.1. Dispositifs de recueil de données

Notre recueil de données implique une enseignante-coordonnatrice du dispositif ULIS et une enseignante d'EPS d'un collège de centre-ville. Ce recueil de données est double : il est fondé sur 3 réunions et 2 séances filmées.

Notre recueil de données est fondé sur une séquence menée par la P-EPS en ultimate avec une classe de 3ème.

4.1.1. Les entretiens et réunions collaboratives

Pour recueillir les données lors des entretiens, nous avons préparé en amont un cadre d'entretien avec les questions à évoquer auprès de l'enseignante-coordonnatrice (E-C). Lors du premier entretien, l'enseignante d'EPS (P-EPS) intervient seule face à l'E-C, le chercheur se mettant en retrait, sans intervenir afin de laisser la discussion se dérouler naturellement entre les deux enseignantes. Pour les deux entretiens suivants, qui prennent la forme d'une réunion coopérative puis d'une autoconfrontation croisée, le chercheur intervient cette fois pour apporter des contenus observés dans les séances filmées, voire même des idées d'aménagement, lui-même étant également enseignant d'EPS scolarisant plusieurs élèves ULIS dans ses enseignements. Le recueil des données sera réalisé à l'aide d'un dictaphone afin de retranscrire les entretiens ainsi que d'un ordinateur permettant de montrer des moments vidéos des deux séances filmées à l'E-C lors de l'entretien d'auto-confrontation.

4.1.2. Les séances

Les données sont recueillies lors des séances 2 et 3 (dans une séquence qui comporte 3 séances). Nous nous focalisons principalement sur les situations d'apprentissage (peu sur l'échauffement) pour y déceler les difficultés et les compétences construites par l'élève soutenu par l'ULIS (**hypothèse 1**), puis les effets des adaptations proposées en co-conception (**hypothèse 2**). Les données ont été recueillies à l'aide d'une caméra, parfois par des plans

larges pour voir plusieurs élèves ou la situation de manière générale, parfois par des plans resserrés pour se focaliser sur la pratique de Thomas. Les plans larges permettaient également de ne pas montrer à Thomas que nous nous focalisions seulement sur lui, ce qui aurait pu modifier sa pratique.

4.1.3. Le déroulement général et les étapes du recueil de données

Le tableau qui suit indique le déroulement du recueil de données :

Moment clé	Date	Explications
Entretien (Réunion n°1)	Jeudi 14 janvier 2021	Durée : environ 20 minutes. Une seule question initiale posée à l'E-C : "Quelles difficultés Thomas peut-il rencontrer en EPS ?", pour engager une discussion avec l'enseignante d'EPS
Séance n°1	Mardi 26 janvier 2021	Film de la séance conçue et menée par l'enseignante d'EPS, seule.
Réunion coopérative (Réunion n°2)	Mardi 26 janvier 2021	Durée : environ 45 minutes. Rappel des objectifs de la séquence d'ultimate et des enjeux d'apprentissage pour la prochaine séance à l'E-C puis question : Quelles difficultés Thomas va-t-il rencontrer en ultimate ? Puis co-proposition P-EPS/E-C d'aménagements sur la prochaine séance.
Séance n°2	Mardi 2 février 2021	Film de la séance conçue en collaboration par les deux enseignantes, E-C et P-EPS, et menée par l'enseignante d'EPS.

Autoconfrontation croisée (Réunion n°3)	Mardi 2 mars 2021	Durée : environ 45 minutes Cet entretien nécessite du temps de préparation car il faudra d'abord identifier les moments clés de la vidéo à analyser.
--	----------------------	---

L'auto-confrontation croisée est présentée par Faïta & Vieira (2003). Ils la définissent ainsi :

“L'autoconfrontation croisée est l'espace-temps, en d'autres termes le moment de suspension au cours duquel la référence se globalise, où tout ce qui était dans l'informulé peut trouver à se révéler; parallèlement au processus déclenché par la procédure... Outre le film de l'activité initiale, en effet, avec ses lacunes et ses ellipses, l'autoconfrontation simple ajoute un contexte lesté de commentaires, de digressions métacognitives et métalinguistiques, d'anticipations sur le déroulement du procès de travail observé.” (p. 128)

Lors de cette dernière réunion, face aux épisodes filmés, les deux enseignantes (P-EPS et E-C) mais également le chercheur (C) vont mettre en lumière leurs observations, les analyses qu'ils en font et leur ressentis sur l'expérience. Cette réunion d'auto-confrontation nous semble alors importante par rapport à l'objet de ce mémoire qui consiste en l'observation de l'articulation entre le dispositif ULIS et la classe ordinaire via les relations entre les deux enseignantes (P-EPS et E-C).

Nous allons désormais présenter les trois étapes, et leur déroulement, permettant de répondre à nos hypothèses évoquées précédemment.

→ Etape 1 (qui permet de répondre à la première hypothèse) : Nous avons opté pour un déroulement en quatre temps.

<u>Étapes expliquées :</u>	<u>Intentions :</u>
1. Réunion 1 avec l'enseignante-coordonnatrice (E-C) Objet : ce qu'elle conçoit qui aiderait Thomas, élève soutenu par l'ULIS, en EPS	Qu'est-ce qui, selon E-C, pourrait faire en sorte que les élèves soutenus par l'ULIS s'engagent dans les apprentissages en EPS (ultimative) ?
2. La professeure d'EPS a construit la séance en prenant en compte les constats et informations donnés par l'enseignante-coordonnatrice	En quoi les renseignements donnés par l'E-C permettent-ils de concevoir une situation plus adaptée à l'élève ?

3. La séance a été mise en œuvre avec la classe de 3ème concernée. Elle a été filmée pour observer le comportement de Thomas.	Quels vont être les problèmes majeurs pour Thomas ? Quels moments de la leçon nécessitent une adaptation pour la suite de la séquence ?
4. Réunion 2 : La professeur d'EPS et le chercheur ont expliqué à l'E-C ce qu'ils ont pu observer chez Thomas sur les différents sujets évoqués lors de l'entretien 1. Lors de cette réunion, il n'y a pas eu d'épisodes filmés montrés à l'E-C car elle a observé d'elle-même certains moments du cours depuis la fenêtre de sa salle.	Quels éléments recensés dans la séance pour Thomas ont été efficaces ?

→ Etape 2 :

Il s'agit de communiquer à l'E-C le projet de séquence et la préparation de la séance initiale, c'est-à-dire ce qui a été prévu par P-EPS avant la co-conception, pour qu'elle prenne connaissance des attentes de la séquence à venir.

→ Etape 3 (Pour répondre à la seconde hypothèse) :

Pour valider ou non notre seconde hypothèse, nous avons également mis en place un déroulement en quatre étapes

<u>Étapes expliquées :</u>	<u>Intentions :</u>
1. Réunion 2 entre enseignante d'EPS et l'E-C d'ULIS Présentation rapide, par l'enseignante d'EPS, des enjeux d'apprentissage de la séance et des obstacles potentiels rencontrés dans l'APSA par l'élève soutenu par le dispositif ULIS à l'E-C.	Obtenir des interprétations de l'enseignante-coordonnatrice sur les obstacles rencontrés par l'élève soutenu par le dispositif ULIS. Faire ressortir dans les propos de l'enseignante-coordonnatrice de l'ULIS des aménagements précis possibles dans la séquence en cours, en lien avec les caractéristiques de l'APSA enseignée en EPS.

Réunion 2 de co-construction de la séance à venir avec co-conception d'aménagements et d'adaptations pour la séance suivante prenant en compte des obstacles ou difficultés qui font signe pour l'E-C.	Mettre en place des adaptations permettant à Thomas de bénéficier d'autant d'apprentissages que les autres élèves dans la séance d'ultimale.
L'enseignante d'EPS mène et filme la séance suivante (n°2).	Identifier si la co-conception permet à Thomas de s'investir et d'apprendre davantage qu'en séance précédente.
Réunion 3 d'auto-confrontation croisée entre l'E-C et la professeure d'EPS, menée par le chercheur. Analyse de quelques épisodes filmés afin de comprendre les effets de la co-construction de séance quant à l'investissement de l'élève soutenu par le dispositif ULIS Analyse des compétences développées par l'élève soutenu par l'ULIS	Ouvrir sur l'utilité de cette recherche dans l'optique de renforcer le lien ULIS - classe ordinaire dans les établissements. Identifier les apports de la co-conception sur la pratique de Thomas et ses apprentissages.

4.2. Cadre théorique pour analyser les données recueillies

4.2.1. Un cadre d'analyse des entretiens fondé sur les travaux de BARDIN

Afin d'analyser les entretiens réalisés avec l'E-C d'ULIS, nous exploitons le cadre théorique de Laurence BARDIN (2013) qui permet de regarder au-delà du sens premier des mots de l'interviewé pour rentrer dans un cadre de significations. Pour cela, après avoir retranscrit entièrement l'entretien, nous pourrions utiliser certaines des 6 catégories d'analyse de Bardin :

1) L'analyse thématique	Elle permet de découper l'entretien par rapport à des grands thèmes abordés.
--------------------------------	--

2) Les caractéristiques liées au thème central	Extraire les significations associées au thème principal par la personne interviewée
3) L'analyse séquentielle	Découpage d'un entretien en deux séquences reposant sur des critères sémantiques (organisation de la séquence autour d'un thème dominant) et stylistiques (rupture de rythmes, opérateurs grammaticaux).
4) L'analyse des oppositions	C'est lorsque deux univers sont comparés au sein du discours avec l'utilisation de descripteurs contraires.
5) L'analyse de l'énonciation	Le style lui-même est chargé de significations, dans ses variations. Une lecture, de "la manière de dire", décalée de la lecture thématique, peut compléter et approfondir l'analyse.
6) L'ossature de l'entretien (structurel et sémantique)	Elle définit l'organisation de la pensée de la personne interviewée, même si cette dernière n'en a pas conscience. On peut simplifier la complexité de l'entretien par une structure de base exprimant le squelette de la pensée.

4.2.2. Un cadre pour analyser des épisodes des films, la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD)

Notre recherche étant axée sur les relations et la co-conception entre l'enseignante d'EPS et l'enseignante-coordonnatrice de l'ULIS, nous focalisons nos analyses sur les entretiens et réunions. Les séances filmées permettent de faire un état des lieux de l'avancée des apprentissages de Thomas et d'enrichir les questionnements et aménagements pour les réunions suivantes. Les analyses des réunions collaboratives, même si elles sont fondées sur le cadre théorique de Bardin, le sont sur un arrière-fond didactique et plus spécifiquement sur les travaux de Sensevy (2007, 2011).

Ce dernier montre que, pour qu'il y ait apprentissage, les deux instances que sont le professeur et l'élève doivent jouer à un jeu organiquement conjoint. Autrement dit, l'enseignant n'est pas l'unique garant d'un apprentissage. Si l'élève ne prend pas la

responsabilité de la situation d'apprentissage, alors il n'y aura pas apprentissage. De plus, il s'agit pour le professeur de penser cette action conjointe en amont.

« Les enjeux épistémiques sous-jacents à l'action didactique conjointe déterminent en grande partie cette action. Ce sont eux qui en constituent pour le didacticien, un arrière-plan pensé comme essentiellement pour la description de l'action. [...] Postuler un arrière-plan pour une action particulière ne revient nullement à le considérer comme cause de cette action. Il s'agit plutôt de se donner une sorte de modèle de comparaison auquel on rapporte l'action effective, non pour en constater les manques ou pour s'en déclarer satisfait, mais pour disposer d'une capacité de description a priori, indépendante de l'action réellement accomplie, qui permette, à celui qui décrit et qui cherche à comprendre, de réfléchir cette action. » (Sensevy, 2011)

La TACD offre des concepts pour penser et analyser les situations d'enseignement-apprentissage mais aussi des épisodes des films des deux séances. Nous avons réalisé une analyse, *a priori*, épistémique pour localiser les savoirs en jeu et déterminer les obstacles potentiels que peuvent rencontrer les élèves dont Thomas. Cette analyse permet d'envisager des aménagements du milieu. Puis nous avons réalisé une analyse *a posteriori* pour décrire et expliquer ce qu'il s'est passé et pour concevoir de nouveaux aménagements du milieu.

Partie 2 : Le contexte et l'analyse des données

I. Le contexte

L'étude s'est déroulée avec une classe de 3ème dans laquelle Thomas, élève soutenu par le dispositif ULIS, est scolarisé ainsi que sur deux enseignantes, l'enseignante-coordonnatrice de l'ULIS (E-C) et l'enseignante d'Éducation Physique et Sportive (P-EPS). Notons ici que nous expliciterons (1.1.3.) la double implication de cette dernière dans l'expérimentation : chercheur et professeur d'EPS.

1.1. Les acteurs de la recherche

1.1.1. L'enseignante-coordonnatrice de l'ULIS

E-C est l'enseignante-coordonnatrice de l'ULIS au sein d'un collège de Nantes (le même que P-EPS). Elle enseigne depuis 1996 suite à l'obtention du concours d'histoire-géographie où elle est certifiée. Elle a ensuite suivi une formation en interne pour devenir enseignante spécialisée et a obtenu le 2-CASH (Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap) puis le CAPPEI (Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive).

Cela fait donc 6 ans qu'elle enseigne au sein de dispositifs ULIS dont 3 années au sein de ce collège. Elle est donc responsable de la scolarité de Thomas depuis 3 ans, c'est-à-dire depuis son année de cinquième.

1.1.2. L'enseignante d'EPS

P-EPS est une enseignante stagiaire. Elle enseigne donc à temps partiel et est en formation l'autre partie de son temps à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) pour terminer son Master "Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et

de la Formation” (MEEF). Au sein du collège, P-EPS a la responsabilité de trois classes : une cinquième, une quatrième et une troisième. Elle scolarise des élèves soutenus par le dispositif ULIS dans deux de ces classes : 2 élèves en quatrième et 1 élève (Thomas) en troisième.

1.1.3. L’implication du chercheur dans notre recueil de données

P-EPS tient à la fois les rôles de chercheur et d’enseignante d’EPS. Cette dernière ne peut donc pas faire comme si elle ne connaissait pas les attentes des chercheurs. Nous avons tenté de rééquilibrer ce biais par l’organisation des entretiens et par l’utilisation d’outils conceptuels et théoriques dans notre recherche. De ce fait, le premier entretien a été mené, telle une discussion entre deux collègues, puis les deux suivants (réunion coopérative puis autoconfrontation croisée) ont été menés par l’autre chercheur, afin de permettre à P-EPS d’être pleinement investie dans son rôle de professeur d’EPS. Nous avons eu le souci de rester centrés sur une recherche donc la question est celle d’un soutien de l’E-C sur les apprentissages d’un élève soutenu par l’ULIS en EPS. Néanmoins, étant active dans la préparation des entretiens, une prise en compte de cette implication est nécessaire.

1.1.4. L’élève soutenu par le dispositif ULIS

Présentation générale de Thomas :

Élève et contexte de la classe	Caractéristiques de l’élève	Obstacles repérés en EPS depuis le début de l’année	Ce que l’élève est capable de réaliser
Thomas, 3ème B. Scolarisation de 3 heures hebdomadaires, dans la classe d’EPS de 25 élèves	Thomas est un élève qui maîtrise les compétences en français de cycle 3 et en mathématiques de cycle 2. Il montre une certaine autonomie : il maîtrise son emploi du temps et son matériel. Il est très fier d’être scolarisé en EPS avec une classe de 3ème.	<u>Sur le plan moteur</u> : Thomas est très grand pour son âge (environ 1m90) et a du mal à maîtriser la gestion de son corps : il manque de coordination. On constate également un temps de réaction assez long après le déclenchement de l’action. <u>Sur le plan méthodologique et social</u> : les consignes sont souvent mal comprises quand elles sont données en classe entière, il faut les lui répéter ou les lui faire donner par un élève repère. La relation avec ses pairs est compliquée. Son comportement (mimiques, gestes, bruits) peut agacer voire indisposer certains.	Thomas a envie de bien faire. Après une explication individualisée, il comprend très bien ce qu’on lui demande. Il dessine très bien.

1.2 Présentation et analyse épistémique à priori de l'activité ultime

1.2.1. Qu'est-ce que l'ultimate ?

L'ultimate est un sport collectif utilisant un disque (ou frisbee en scolaire) opposant deux équipes de sept joueurs. L'objectif est de marquer des points en progressant sur le terrain par des passes successives vers la zone d'en-but adverse et d'y rattraper le disque. L'activité peut se pratiquer en intérieur (indoor) et en extérieur (outdoor).

1.2.2. Les enjeux de savoir et les obstacles rencontrés par les élèves dans l'activité ultime

	Pôle moteur	Pôle méthodologique et social
Les enjeux de savoir	- <u>Pour le porteur du disque</u> : Réaliser des passes précises, en revers ou en coup droit afin de faire progresser le disque vers la zone d'en-but. - <u>Pour les joueurs non-porteurs du disque</u> : se rendre disponible, se déplacer, être mobile en permanence afin de sortir de la "zone d'ombre" de leur défenseur. - <u>En défense</u> : Se déplacer, s'interposer entre 2 joueurs pour gêner la transmission du disque.	- Le règlement fédéral de l'ultimate afin de pouvoir assumer l'auto-arbitrage. - Élaborer des stratégies de jeu en équipe. - Esprit de fair-play.
Les obstacles rencontrés par les élèves	- La réalisation de passes précises (surtout lorsqu'elles sont longues). - La mobilité en tant que non porteur de disque pour offrir des solutions au porteur du disque qui est statique. - Le rôle de défenseur : les élèves sont très souvent très	- La connaissance du règlement. - L'auto-arbitrage : nécessite une capacité de concentration assez conséquente puisqu'il faut réfléchir et analyser ses actions. De plus, il faut que les élèves acceptent

	obnubilés par l'attaque et sont donc inactifs en défense.	de jouer le jeu en reconnaissant leurs fautes s'ils veulent que les adversaires en fassent de même.
--	---	---

1.3 Description *a posteriori* (après la séance 1) des obstacles que Thomas a rencontrés au cours de l'activité Ultimate

Trois types d'informations ont pu être recueillis sur l'activité de Thomas en ultimate.

	Obstacles
Pôle moteur	Thomas ne semble pas plus en difficulté que les autres élèves avec le travail central de la passe et le lancer du disque. Toutefois, il s'avère plus compliqué pour lui de le recevoir (comme pour beaucoup d'autres élèves de la classe). Un autre obstacle réside dans la prise du disque. Thomas parvient à saisir le disque correctement mais après avoir pris le temps de regarder le disque et sa main. Un autre obstacle réside en la lecture du jeu. Thomas ne sait pas à qui il doit faire la passe lorsqu'il est en possession du disque, il ne sait pas où se placer pour obtenir le disque d'un partenaire en attaque ou comment gêner une transmission d'un adversaire en défense. En d'autres termes, Thomas est presque invisible sur le terrain lors des situations d'opposition.
Pôle méthodologique	Un obstacle réside dans la connaissance du règlement fédéral de la pratique qui est attendue sur cette séquence. C'est-à-dire être en mesure de savoir ce qu'il doit se passer après une perte de disque, un point marqué, une faute.

	Pour Thomas, le règlement n'est pas connu du tout, il « suit le mouvement » dans le sens où si un élève annonce une faute, il ne va pas le contredire et va accepter que la possession change d'équipe. Il n'a pas eu à remplir les fiches de score puisque cette tâche est déjà effectuée par un autre membre de son équipe. Le travail qu'il a pu réaliser, lors de la séance précédente, est de compter le nombre de passes réussies.
Pôle social	Pour les élèves de la classe, il s'agit d'assumer le rôle de co-arbitre. Pour Thomas cet enjeu n'a pas été abordé. L'aspect social est surtout vu pour lui comme le fait de prendre part à l'activité de l'équipe. Cela signifie qu'il est attendu de sa part qu'il soit actif durant les rencontres, pour toucher le disque autant que n'importe quel autre joueur et qu'il soit capable de discuter avec ses camarades sur les temps de stratégie par exemple.

II. Analyse du recueil de données

Le recueil de données de notre recherche est double. Il repose sur des réunions et des séances filmées en EPS avec la classe de 3ème B dans l'activité ultime. Ces deux séances servent de support aux réunions. L'une, la première, a été préparée en amont par l'enseignante d'EPS, seule, et l'autre, la seconde, en co-conception. Les deux préparations de ces leçons se trouvent dans les annexes n°2 (séance 1) et n°4 (séance 2).

Concernant les séances, le traitement des données filmées a été organisé en deux phases. L'enjeu de la première phase était de recueillir des données qui pourraient être exploitées en filmant de nombreux temps dans la séance. La seconde phase de ce traitement consistait à observer les vidéos afin de montrer les actions les plus saillantes à l'enseignante-coordonnatrice lors de l'entretien n°3 d'auto-confrontation. Nous avons donc trié ces données en différentes thématiques, observées dans la leçon ou prévues dans la conception de séance. Les thèmes qui sont ressortis de ce premier niveau d'analyse sont :

1. La prise en main du disque
2. La transmission du disque
3. La réception du disque
4. Le démarquage

5. La lecture du jeu
6. La tenue de rôles sociaux

Dans la partie qui suit, l'analyse des données va être réalisée de manière chronologique. Nous allons donc commencer par l'analyse de l'entretien (Réunion n°1), avant de poursuivre avec la séance filmée n°1, la réunion coopérative (Réunion n°2), la séance filmée n°2 puis nous finirons avec l'autoconfrontation croisée (Réunion n°3).

2.1. Analyse de l'entretien (Réunion n°1)

Ce premier entretien a été réalisé par l'enseignante d'EPS, avec l'enseignante-coordonnatrice de l'ULIS, sans intervention du chercheur.

Il a duré 4 minutes et 22 secondes, avec 43 tours de parole. Sa retranscription constitue l'annexe n°1.

Pour cette première prise de contact avec l'E-C, les enjeux étaient d'écouter ce que E-C voulait communiquer à propos de Thomas, en tant que personne-élève en EPS. Ces informations ont émergé des propos de l'E-C qui connaît les caractéristiques des élèves soutenus par le dispositif ULIS, plus que le professeur d'EPS. L'unique question qui a été posée, par la P-EPS, pour démarrer l'entretien a été : "D'après toi, quelles difficultés Thomas peut, ou va, rencontrer en EPS de manière générale ?"

Pour analyser cet entretien, nous allons exploiter les catégories d'analyse de Laurence BARDIN, expliquées précédemment, afin de voir quelles thématiques sont abordées par l'E-C et dans quel ordre. Ainsi, dans ce tableau nous notons, dans la première colonne, l'ordre d'apparition des thématiques lors de la lecture de l'entretien. Dans la deuxième colonne, le nom donné à chaque thématique. Dans la troisième colonne, le numéro du tour de parole dans lequel on retrouve la thématique. Enfin, dans la quatrième colonne, le nombre de fois où la thématique abordée est apparue jusque là.

Ordre d'apparition des thématiques dans les propos de l'E-C	Thématique abordée	Tour de parole durant lequel la thématique est évoquée (Voir Annexe n°1)	Nombre d'apparition de ces thématiques
1	Les relations aux autres	2	1ère apparition
2	Difficultés psychomotrices	14	1ère apparition
3	Compréhension des consignes	16	1ère apparition
4	Passage à l'écrit	18	1ère apparition
5	L'attention	22	1ère apparition
6	Relations aux autres	34	2ème apparition
7	Lien entre relations aux autres et but de l'inclusion des ULIS	36	1ère apparition

Nous pouvons ici relever que la première idée qui apparaît dans les propos de l'E-C concerne les relations aux autres, c'est-à-dire les compétences sociales en EPS. En effet, suite à la question générale sur les difficultés potentielles de Thomas en EPS, l'E-C répond, dès le tour de parole suivant, en commençant par ce thème. De plus, on peut noter qu'il s'agit du seul thème relevé dans cet entretien puisqu'elle va à nouveau l'évoquer lors du tour de parole n°34, en précisant, je cite :

“Oui donc, vraiment difficultés spécifiques à l'EPS, voilà je reviens à cette question du lien avec les autres.” (Annexe n°1).

Enfin, on peut également noter que cette thématique semble vraiment être la plus préoccupante pour l'E-C dans les objectifs assignés à Thomas car elle va conclure l'entretien en faisant un lien entre ce thème des relations aux autres et le but, à ses yeux, de l'inclusion des élèves ULIS en classe dite ordinaire. On peut en effet relever la phrase :

“Et en fait c'est quand même, pour moi, un des buts de l'inclusion en EPS, c'est à dire justement que les élèves se découvrent autrement, sur la cour [de récréation], rentrent davantage en lien.” (Tour de parole n°36, Annexe n°1).

On peut supposer que si l'E-C évoque prioritairement, et plusieurs fois, ce thème dans l'entretien, c'est tout d'abord car il s'agit d'une des principales, voire la principale, difficulté de Thomas, que ce soit en EPS, au sein du dispositif ULIS ou dans les autres disciplines où il est inclus dans la classe de 3ème B. On peut relever plusieurs propos qui montrent ce problème de communication chez Thomas, aux yeux de l'E-C :

“Mais dans le cas de Thomas peut-être encore plus voilà parce que c’est un élève qui... voilà qui a une réelle problématique de relations avec les autres élèves. Or, là c’est pas comme en classe où il peut être, voilà moi il est au fond, tranquille, il fait son travail. Limite il peut se dispenser de, presque, de liens avec les autres.”
(Tour de parole n°8, Annexe n°1)

ou encore

“Et donc là voilà ça pourrait lui permettre de communiquer avec les autres mais... Thomas ça va être très compliqué...” (Tour de parole 38).

Au cours de ce premier entretien, on peut noter que les thématiques abordées émanent des propos de l’E-C, que c’est elle qui est force de proposition car la question initiale est très large. Le but ici n’était pas que la P-EPS oriente les propos de l’E-C, lui donne des exemples, mais bien qu’elle puisse récupérer des informations sur l’élève de la part de l’E-C. Nous pourrions voir par la suite, avec la réunion n°2, que l’E-C proposera des idées mais aura également tendance à acquiescer les propos de l’enseignante d’EPS ou du chercheur.

Pour terminer l’analyse de cet entretien, nous allons reprendre les catégories évoquées précédemment, provenant des propos de l’E-C, et indiquer si ces thématiques sont plutôt des problèmes ou des atouts pour Thomas.

Thématique abordée	Caractéristiques de Thomas
Les relations aux autres	Thomas reste sur le carreau si les élèves doivent créer les équipes d’eux-mêmes. Il reste dans son coin, ne ressent pas le besoin de liens avec les autres et peut s’en dispenser.
Difficultés psychomotrices	Il n’est pas toujours à l’aise avec son corps, il est de grande taille. Par exemple, l’E-C peut noter qu’il peut avoir des difficultés à faire ses lacets, ce qui laisse supposer des difficultés au niveau moteur en EPS.
Compréhension des consignes	Comprendre les consignes, lorsqu’elles lui sont données de manière individuelle, n’est pas un souci pour Thomas, à condition qu’il soit bien attentif.
Passage à l’écrit	Ce n’est pas une difficulté pour Thomas de passer à l’écrit car il est capable d’analyser une compréhension écrite. S’il a bien perçu ce qui est attendu, il pourra remplir une fiche, au même titre que tout autre élève, et de manière autonome.
L’attentisme	La difficulté va être de le relancer dans son travail car il peut avoir tendance à s’échapper. Thomas ne va pas poser de questions s’il rencontre une difficulté, mais attendre tranquillement que l’enseignante passe à autre chose.

Lien entre relations aux autres et but de l'inclusion des ULIS	Pour l'E-C il s'agit d'un des buts de l'inclusion en EPS, de se découvrir autrement, de découvrir les autres. Mais la communication va rester une difficulté majeure pour Thomas.
--	---

Ces thématiques abordées avec l'E-C ont conduit l'enseignante d'EPS à moduler sa leçon afin de prendre en compte les caractéristiques de Thomas.

Les éléments suivants ont été ajoutés et/ou modifiés :

- L'enseignante effectue elle-même les équipes par association de deux binômes afin d'éviter que Thomas reste en retrait sans partenaire.
- Mise en place d'un co-arbitrage et d'un co-secrétariat pour que Thomas soit assisté sur les rôles sociaux puisqu'il ne connaît pas le règlement, qui représente trop d'informations pour lui.
- Mise en place d'un guidage de l'enseignant pour aider à arbitrer.

2.2. Analyse de la séance filmée n°1

2.2.1. Description de la séance

Bien que conçue par l'enseignante d'EPS seule, cette séance a été pensée en prenant en compte l'entretien n°1 effectué avec l'enseignante-coordinatrice de l'ULIS. Les passages symbolisant cette prise en compte sont surlignés dans le cadre de la leçon (Annexe n°2).

La première séance filmée (S1) avait pour double objectif, sur le plan moteur, de permettre aux élèves de consolider le geste du revers afin d'effectuer des passes précises pour faciliter la réception du partenaire et d'amorcer la construction du geste du coup droit. L'objectif méthodologique et social était de comprendre et d'appliquer le règlement fédéral de l'ultimate en assumant le rôle de co-arbitre.

Après un échauffement et une première situation sur des passes en coopération en revers puis en coup droit, cette séance se découpe en 2 situations d'apprentissage lesquelles permettent de contextualiser la passe en rentrant progressivement dans une situation en conditions réelles d'un match. Au sein de l'échauffement et de la première situation, la pression augmentait puisqu'après s'être exercés à faire des passes en binôme en autonomie, les élèves devaient réussir à faire le maximum de passes dans un temps restreint (1 minute). Les élèves doivent donc prendre moins de temps dans la transition "je réceptionne-je passe" afin de performer dans cette forme de challenge entre binômes.

Dans la situation d'apprentissage suivante, nommée "Passe à 10", les élèves ont été associés par binômes (2 binômes formaient une équipe de 4) pour affronter une autre équipe et avaient pour but de réaliser 10 passes au sein de leur équipe afin de marquer 1 point. Le disque ne doit pas tomber par terre car cela remet les compteurs à zéro et engendre un changement de possession. Le choix du revers ou du coup droit était laissé libre aux élèves afin qu'ils puissent par la suite se questionner sur l'utilisation de ces 2 types de passe. La situation permet alors d'être très proche d'une situation de match puisqu'elle intègre des adversaires, absents dans la situation précédente.

Avant d'entrer dans la situation d'apprentissage 3, un temps de discussion a été organisé afin que les élèves présents lors de la première séance de la séquence (seulement la moitié de la classe) puisse remobiliser les connaissances acquises sur le règlement fédéral de l'ultimate et le faire ainsi connaître aux élèves absents. Ce temps était indispensable puisque dans la situation suivante, des élèves doivent assumer le rôle d'arbitre.

Cette situation doit permettre aux élèves d'apprendre à utiliser la passe dans une situation de match et à co-arbitrer. Pour cela des poules de 3 équipes ont été constituées. Au sein de chacune d'entre elles, 2 équipes s'affrontent sur un terrain d'ultimate (non réglementaire). La troisième équipe tient quant à elle un double rôle : 2 élèves sont co-arbitres, 2 élèves sont secrétaires et tiennent donc la fiche de score (annexe n°2). Le travail effectué sur la passe était mis en avant grâce à un score parlant (S. Bellard, Quand le quantitatif révèle le qualitatif, 2005). En effet, si 3 passes réussies ou plus sont réalisées avant l'ultime passe à un joueur situé dans la zone d'en-but, l'équipe marque 100 points, sinon, elle marque 1 point. Cette dernière situation permet alors aux élèves de réinvestir la passe en revers et/ou en coup droit dans une situation de match.

2.2.2. Ce qu'il s'est passé pour Thomas dans cette séance

Afin d'analyser le comportement de Thomas au cours de cette séance, nous allons exploiter les six thèmes utilisés dans le premier niveau d'analyse évoqué dans la partie "II. Analyse du recueil de données".

<u>Thème de travail</u>	<u>Comportement de Thomas</u>
La prise en main du disque	- Thomas parvient à positionner ses doigts correctement sur le disque, en revers.

	- Par contre, Thomas prend beaucoup de temps pour placer ses doigts sur le disque (environ 6 secondes sur une vidéo), avant de faire la passe.
La transmission du disque	- Thomas est capable de réaliser de très bonnes passes en revers (à hauteur poitrine, pas trop fortes) quand il prend le temps de bien se placer (doigts, corps). - Cependant, lorsqu'il se précipite (réception et transmission enchaînées très vite), les passes sont ratées (trop fortes, sur les côtés, trop basses). C'est notamment le cas en coup droit où il a plus de mal.
La réception du disque	- Thomas prépare, la majorité du temps, ses mains pour réaliser la prise crocodile mais peut la réaliser trop tard, ou trop loin du disque quand ce dernier n'arrive pas face à lui mais sur un côté. - Parfois il va attendre les mains dans les poches (froid ?) ce qui ne lui permet pas d'avoir assez de temps pour réceptionner.
Le démarquage	- Thomas est attentiste, il attend les mains dans les poches, a tendance à suivre le disque des yeux en se tournant mais sans chercher à faire action de jeu. - Parfois il présente ses mains au porteur de disque, pour signifier qu'il veut recevoir le disque, mais ne se démarque pas, ce qui fait qu'il n'est pas accessible pour le porteur de disque.
La lecture du jeu	- Thomas semble gêné quand les défenseurs se rapprochent trop. - Il n'arrive pas à focaliser son attention sur ses partenaires mais seulement sur le défenseur qui vient le gêner.
La tenue des rôles sociaux	- Par manque de temps sur cette séance, les rôles sociaux ont été peu abordés. On peut quand même noter que Thomas n'intervient jamais pour annoncer une faute, un changement de possession ou un point marqué mais laisse des partenaires ou adversaires le faire et accepte toutes les décisions annoncées.

2.2.3. Ce qui a attiré notre attention dans les vidéos

Lors de cette séance, plusieurs points dans le comportement de Thomas nous ont questionnés pour chercher à en comprendre les raisons et produire des aménagements en conséquence.

Lorsqu'il prend son temps et a des consignes claires, Thomas peut réussir des passes. Les situations décontextualisées (passes statiques en binôme) sont donc idéales pour lui mais cela devient plus difficile avec la pression temporelle d'un match ou d'une passe à 10.

Thomas a tendance, en situation d'opposition, à montrer ses mains au porteur de disque pour lui signifier qu'il veut le disque. Cependant, il réalise ce geste alors qu'il n'est

pas démarqué, c'est pourquoi plusieurs questions émergent :

- Thomas est-il capable de percevoir qu'un camarade ne peut pas lui faire la passe quand un adversaire se trouve entre eux ? En effet, Thomas étant très grand, nous faisons l'hypothèse qu'il pense que si lui voit le partenaire par dessus le défenseur, alors le partenaire peut lui faire la passe au-dessus de l'adversaire, sans avoir besoin de se démarquer.
- Thomas se sent-il investi dans l'équipe quand elle peut gagner des points sans lui faire de passes ? En effet, les joueurs de son équipe enchaînent rapidement les passes sans attendre qu'il soit démarqué, ce qui peut induire chez lui un sentiment d'inutilité par rapport au jeu d'équipe.

2.3. Analyse de la réunion coopérative (Réunion n°2)

Cette seconde réunion a été menée par le chercheur (C). Il a mené la discussion entre l'enseignante d'EPS et l'enseignante-coordonnatrice de l'ULIS dans le but de co-concevoir la leçon suivante (la leçon n°2). Il a duré 34 minutes et 25 secondes, avec 568 tours de parole. Sa retranscription constitue l'annexe n°3.

Les enjeux pour l'enseignante d'EPS étaient de présenter les objectifs de la séance suivante d'ultimate à l'E-C pour que cette dernière soit en mesure de proposer des adaptations, des modifications des différentes situations. Il s'agissait ensuite que l'E-C et l'enseignante d'EPS co-conçoivent la séance, pour que Thomas, élève soutenu par le dispositif ULIS, puisse développer des apprentissages, aux niveaux moteur, méthodologique et social, au même titre que les autres élèves de la classe de 3ème.

Pour débiter l'analyse de ce temps de co-construction, nous allons, comme pour le premier, exploiter les catégories d'analyse de Laurence BARDIN. Ainsi, dans ce tableau nous notons, dans la première colonne, l'ordre d'apparition des thématiques lors de la lecture de l'entretien. Dans la deuxième colonne, le nom donné à chaque thématique. Dans la troisième colonne, le numéro du tour de parole dans lequel on retrouve la thématique. Enfin, dans la quatrième colonne, le nombre de fois où la thématique abordée est apparue jusque là.

Ordre d'apparition des thématiques dans les propos de l'E-C	Thématique abordée	Tour de parole durant lequel la thématique est évoquée (Voir Annexe n°3)	Nombre d'apparition de ces thématiques
1	Difficultés psychomotrices	47	1ère apparition
2	Capacités de Thomas (sa taille)	51	1ère apparition
3	Mauvaise perception spatiale et temporelle	57	1ère apparition
4	Incapacité à s'adapter à une nouvelle situation	63	1ère apparition
5	Thomas reste en retrait	74	1ère apparition
6	Capacités de Thomas	106	2ème apparition
7	Incapacité à traiter des informations implicites	131	1ère apparition
8	Auto-perception de Thomas	137	1ère apparition
9	Problématique de groupement	174	1ère apparition
10	Valorisation des élèves tuteurs d'un ULIS	190	1ère apparition
11	Inciter les enseignants à valoriser les élèves tuteurs	218	2ème apparition
12	Difficultés psychomotrices	237	2ème apparition
13	Impliquer Thomas (répétition des consignes)	259	1ère apparition
14	Impliquer Thomas (objectif personnalisé)	267	2ème apparition
15	Créer une cohésion d'équipe	292	1ère apparition
16	Impliquer Thomas (objectif personnalisé)	305	3ème apparition
17	Évoquer l'évaluation pour motiver le groupe	318	1ère apparition
18	L'évaluation va motiver Thomas	324	1ère apparition

19	Utiliser un schéma pour expliquer les consignes	386	1ère apparition
20	Impliquer Thomas (rôle de secrétaire)	396	4ème apparition
21	Capacités de Thomas (rôle de secrétaire)	402	3ème apparition
22	Impliquer Thomas (faire reformuler les consignes)	405	5ème apparition
23	Lien EPS-ULIS (faire le total d'un score)	440	1ère apparition
24	Lien EPS-ULIS (compétences sociales)	447	2ème apparition
25	Lien EPS-ULIS (encouragements, valorisation)	462	3ème apparition
26	Adaptation simplificatrice pour Thomas	482	1ère apparition
27	Adaptations qui bénéficient aussi aux autres	492	1ère apparition
28	Formation de l'E-C (apprendre à renoncer sur certains apprentissages)	524	1ère apparition
29	La vidéo aurait pu motiver Thomas	558	1ère apparition

Nous pouvons relever, dans ce tableau, que cinq thématiques évoquées par l'E-C, sur les 19 au total, reviennent plusieurs fois dans ses propos. Il s'agit des thématiques suivantes :

- Les capacités de Thomas : Dès le début de l'entretien, l'E-C fait une supposition sur la taille de Thomas qui pourrait être un atout en EPS ou en ultimate. Pourtant, lors du premier entretien, elle évoquait plutôt qu'il s'agissait d'un élève pas très à l'aise au niveau moteur (Tour de parole n°14, Annexe n°1). E-C revient sur les capacités de Thomas lorsque les groupements sont évoqués, elle suppose que les élèves acceptent plus facilement d'être avec Thomas dans des tâches où ils le sentent en capacité de réussir. Enfin, elle évoque une dernière fois les capacités de Thomas lorsqu'il s'agit de lui donner un rôle méthodologique et social pour la séance puisqu'elle évoque le fait qu'il sera capable de tenir un rôle de secrétaire.

- La valorisation des élèves tuteurs d'un élève soutenu par le dispositif ULIS : Cette thématique semble être importante pour l'E-C car elle revient dans 30 tours de parole (Tours de paroles n°190 à n°220). E-C évoque le fait qu'elle incite les enseignants de toutes les disciplines à valoriser ces élèves capables d'être des tuteurs, de soutenir les élèves du dispositif ULIS, car, à ses yeux, ce n'est pas toujours évident de tenir un tel rôle. C'est d'ailleurs une des idées qui va ressortir de la co-conception de cette leçon.
- Les difficultés psychomotrices de Thomas : Cette thématique est centrale dans cet entretien car ce sont les difficultés rencontrées par Thomas qui vont influencer les adaptations proposées dans la co-conception de la leçon. On peut noter que c'est la première thématique qui émane des propos de l'E-C : elle se dit même "étonnée" d'avoir vu Thomas lancer le disque, ce qui montre qu'elle pensait que Thomas avait encore plus de difficultés au niveau psychomoteur en EPS.
- Comment impliquer davantage Thomas : Cette thématique est celle qui est relancée le plus souvent par l'E-C. Elle présente, dans cet entretien, cinq façons qui pourraient permettre d'impliquer davantage Thomas dans la leçon, et qu'il apprenne mieux. Les outils que l'E-C donne pour impliquer davantage Thomas sont : lui repréciser les consignes et les attentes que l'on a de lui (Tour de parole n°259, Annexe n°3), lui fournir un objectif personnalisé (Tours de parole n°267 et n°305, Annexe n°3), lui donner un rôle qu'il est capable de tenir (Tour de parole n°396, Annexe n°3), ici le rôle de secrétaire plutôt que celui d'arbitre qui serait trop compliqué et enfin le faire reformuler les consignes avant la situation (Tour de parole n°405, Annexe n°3) afin de s'assurer qu'il a écouté et compris les explications. Ces propos seront au centre de la co-conception pour donner le plus de chance possible à l'enseignante d'EPS d'arriver à faire apprendre les contenus à Thomas dans la séance suivante.
- Les liens entre l'enseignement d'EPS et le dispositif ULIS : Cette thématique est évoquée plusieurs fois par l'E-C suite à une question du chercheur sur les travaux qui pourraient être faits au sein du dispositif ULIS pour aider Thomas à réussir en EPS. Dans ses propos, l'E-C voit essentiellement trois liens entre l'ULIS et l'EPS qui sont les mathématiques (calcul d'un score), les compétences sociales (centrales en EPS et dans les propos de l'E-C lors du premier entretien, puisqu'il s'agissait de la première thématique évoquée et de la seule qu'elle a évoqué plusieurs fois. Voir tableau partie 6.1 et Annexe n°1) et enfin le fait d'encourager, de valoriser les élèves soutenus par le dispositif ULIS, même s'il ne faut pas non plus les stigmatiser. L'E-C n'envisage, en

revanche, pas des aides spécifiques en EPS dont elle aurait la responsabilité. Son aide est donc transversale et non disciplinaire.

La thématique de l'implication semble être largement majoritaire (5 apparitions). Cela peut s'expliquer par le fait qu'il s'agisse de contenus plutôt d'ordre méthodologique et social. En effet on peut remarquer dans le discours de l'EC qu'elle ne se sent pas légitime à proposer des contenus de l'ordre du moteur :

“ Ca c'est vraiment du point de vue moteur (souponner), ça c'est moins tu vois mon...” (Tour de parole n°277, Annexe n°3).

De plus, cette thématique révèle l'image de l'inclusion des élèves soutenus par le dispositif ULIS dans des classes dites “ordinaires” : pour inclure, il faut être impliqué (comprendre les consignes, agir au sein d'une équipe).

La thématique des liens entre l'enseignement de l'EPS et le dispositif ULIS est la deuxième majoritaire (3 apparitions). Là encore, les contenus abordés par l'E-C sont d'ordre méthodologique :

“Euh ouais ça peut être aussi calcul de points tu vois ? Je me dis là sur les 10, 100 tout ça” (Tour de parole n°440, Annexe 3)
et social :

“Euh donc ça c'est intéressant et puis sinon y a bien sûr tout le côté social de nouveau euh...” (Tour de parole n°447, Annexe 3).

Il est possible que l'E-C n'ait pas l'habitude de travailler avec les enseignants qui scolarisent des élèves soutenus par le dispositif ULIS et qu'elle ne soit donc pas habituée à faire du lien entre les enseignements, ou du moins avec l'enseignant d'EPS.

Au cours de cette deuxième réunion, l'E-C est force de proposition à certains moments comme au tour de parole n°259 par exemple :

“Ouais. Bah pour que Thomas se sente impliqué aussi euh... lui dire euh, juste lui dire “écoute Thomas là il faut au moins que tu touches une fois la balle”, en fait tu vois lui fixer un objectif”.

A d'autres moments de l'entretien, E-C abonde dans le sens des propositions du professeur d'EPS et de celles du chercheur. En effet, le chercheur a pu faire part d'observations extérieures de la séance n°1 ou encore de propositions liées au fait qu'il soit également enseignant d'EPS.

L'enjeu de co-conception de la réunion a donc été précieuse pour prévoir la séance suivante : les deux actrices de la recherche (E-C et P-EPS) ont proposé des aménagements. Ces différentes propositions d'adaptations ont pour but d'aider Thomas dans ses apprentissages, certes méthodologiques et sociaux mais également, et surtout en EPS,

moteurs. Les liens effectués par l'E-C entre les cours d'EPS et ceux au sein du dispositif ULIS, sont fondés sur l'idée de retrouver un prolongement d'activités. Il s'agit alors dans la troisième réunion de revenir sur ces notions avec l'E-C pour observer si son regard évolue et en quoi il évolue.

Ces thématiques abordées avec l'E-C ont conduit l'enseignante d'EPS à moduler sa leçon afin de prendre en compte les idées qui ont émergé de la discussion.

Les éléments suivants ont été ajoutés et/ou modifiés (il est précisé entre parenthèses de qui émane la proposition : soit de l'EC, soit d'un des membres du binôme P-EPS et C)

- Missionner un élève de la classe pour qu'il vienne demander à Thomas de se mettre en binôme avec lui pour que Thomas se sente valorisé (Proposition de P-EPS/C),
- Continuer de prévoir les équipes en amont pour pas qu'il se retrouve isolé (P-EPS/C),
- Dans la situation de la passe à 10 : imposer la contrainte de faire toucher le disque 2 fois à chaque membre de l'équipe pour que Thomas s'investisse (E-C),
- Faire répéter, à Thomas et à d'autres élèves, les consignes devant les autres (E-C),
- Utiliser des chasubles dans toutes les situations d'opposition entre 2 équipes pour aider Thomas à visualiser le jeu (P-EPS/C),
- Ne pas faire arbitrer Thomas car il ne connaît pas le règlement, mais lui imposer le rôle de secrétaire (E-C),
- Répéter les consignes de manière personnalisée à Thomas pour s'assurer qu'il a saisi les attentes que l'on a de lui (E-C),
- Utiliser le tableau pour dessiner le dispositif et ainsi aider Thomas à mieux visualiser le jeu (E-C),
- Se mettre d'accord, en équipe, sur un signal commun à donner juste avant de faire une passe pour favoriser la réception du partenaire (P-EPS/C)

2.4. Analyse de la séance filmée n°2

2.4.1. Description de la séance

Comme effectué pour la première séance, les passages issus de la co-conception de cette deuxième séance ont été surlignés afin de visualiser les répercussions de la réunion coopérative dans la préparation de cette séance.

La deuxième séance filmée avait pour double objectif moteur de consolider la passe (envoi + réception) en revers et en coup droit et de comprendre la notion de marquage/démarquage. L'objectif méthodologique et social était le même que lors de la première leçon : comprendre et appliquer le règlement fédéral de l'ultimate en assumant le rôle de co-arbitre.

La deuxième séance est très semblable à la première sur les choix et sur la hiérarchisation des situations. L'échauffement rassemble l'échauffement et la première situation d'apprentissage de la séance précédente. Ensuite, la leçon comprend deux situations : celle de la "Passe à 10" ainsi qu'une situation de match, qui représente ce qu'on appelle en EPS la situation de référence de la séquence.

Cette situation de référence est semblable à la situation de match de la première séance puisqu'il y a également des poules de 3 équipes avec 2 équipes qui s'affrontent et une troisième équipe qui se divise en deux arbitres et deux secrétaires. La différence se situe au niveau du score parlant. Un schéma dans l'annexe n°4 permet de visualiser ce score parlant qui utilise le terrain en le divisant en 4 zones en partant du centre : une zone à 1 point, une zone à 10 points, une zone à 100 points, une zone à 1000 points (la zone d'en-but). Lors d'une possession de disque, si une passe est réalisée à quelqu'un placé dans une de ces zones, les points de la zone sont validés pour l'équipe en question. Tant que la possession n'est pas perdue, l'équipe peut augmenter ce score en se faisant des passes dans des zones approchant de la zone d'en-but mais si elle perd le disque, le score noté pour cette possession est le plus haut obtenu. Cette situation met donc en valeur la passe mais également les notions de marquage/démarquage puisque pour gagner le maximum de points, il faut se rendre disponible vers l'avant.

2.4.2. Ce qui s'est passé pour Thomas dans cette séance 2

Afin d'analyser le comportement de Thomas au cours de cette séance, nous exploitons les six thèmes utilisés dans le premier niveau d'analyse évoqué dans la partie "2. Analyse du recueil de données".

<u>Thème de travail</u>	<u>Comportement de Thomas</u>
La prise en main du disque	- Thomas positionne ses doigts correctement en revers comme en coup droit.

	- Par contre, Thomas prend encore un peu le temps de regarder le disque pour bien placer sa main.
La transmission du disque	- Thomas est capable de réaliser de très bonnes passes en revers comme en coup droit (à hauteur poitrine, pas trop fortes) même si la posture n'est pas toujours adaptée. Il est plus rapide sur le positionnement des doigts sur le disque car il commence à s'y habituer. Il se précipite beaucoup moins sauf en match où il fait parfois un choix précipité. - La qualité de la transmission du disque par Thomas est donc plutôt bonne, meilleure même que la plupart des élèves. Le travail à effectuer serait sur la partie match, lorsque la pression temporelle est plus forte.
La réception du disque	- La réception à 2 mains est réalisée, il n'essaie presque plus de le réceptionner à une seule main. Mais il n'y arrive pas toujours avec la prise crocodile. - Thomas a fait l'effort d'utiliser ses 2 mains pour stabiliser la réception du disque. Mais la posture qu'il adopte n'est pas la plus efficace pour enchaîner l'action suivante.
Le démarquage	- Thomas est toujours attentiste, il se déplace peu mais il est davantage dans une posture d'engagement : ses mains sont en avant, prêtes à recevoir le disque. - Même si la posture est davantage engageante ce qui lui permet d'avoir un temps de réaction plus court, la notion de démarquage ne semble pas être intégrée par Thomas. Il faudrait qu'il comprenne l'idée de la visibilité pour le porteur de disque et donc du déplacement pour le non porteur de disque.
La lecture du jeu	- Thomas semble dépassé par les événements. Il doute encore un peu des personnes qui sont avec lui et semble avoir du mal à faire le bon choix lorsqu'il fait la passe. Il se déplace avec un temps de retard sur le trajet du disque. - Les dossards semblent avoir été d'une grande aide pour Thomas qui ne fait plus (ou presque) de passes à des personnes qui ne sont pas dans son équipe. Mais la rapidité des passes entre les partenaires met en difficulté Thomas.
La tenue des rôles sociaux	- Thomas a été capable de reformuler les consignes pour le rôle de secrétaire devant toute la classe et sans se tromper. Thomas remplissait la fiche de score grâce à un partenaire qui lui annonçait ce qui se passait (10 points pour les noirs, 100 pour les verts) mais il ne regardait pas le match. - Il n'a pas fait d'erreurs sur le remplissage de la fiche mais il ne semble pas avoir, pour autant, assimilé quelque chose au niveau du règlement du jeu.

2.4.3. Ce qui a attiré notre attention dans les vidéos

Lors de cette séance, plusieurs points dans le comportement de Thomas nous ont de nouveau questionnés.

- La connaissance du règlement fédéral et l'arbitrage sont des compétences que l'enseignante veut développer sur cette séquence : Comment permettre à Thomas de ne plus être seulement suiveur des rôles sociaux ?
- Comme à l'issue de la séance n°1 : Thomas est-il capable de percevoir qu'un camarade ne peut pas lui faire la passe quand un adversaire se trouve entre eux ?

2.5. Analyse de l'autoconfrontation croisée (Réunion n°3)

Cette troisième réunion a été menée principalement par le chercheur (C). Elle s'est découpée en plusieurs temps :

- d'abord une présentation des vidéos des séances 1 et 2 et des analyses sur l'activité de Thomas réalisées par P-EPS et C,
- ensuite une auto-confrontation croisée de E-C et P-EPS d'épisodes des vidéos de S1 et S2 pour analyser conjointement de l'activité de Thomas,
- puis une discussion entre E-C et P-EPS sur le vécu de cette expérience de co-conception et de ce que cela a produit,
- enfin un temps d'échanges plus ouvert sur l'expérience vécue et les liens créés entre le dispositif ULIS et les enseignements en EPS.

Le tout a duré 34 minutes et 39 secondes, avec 384 tours de parole. La retranscription constitue l'annexe n°5.

Comme pour les entretiens précédents, nous en débutons l'analyse par les catégories d'analyse de Laurence BARDIN. Ainsi, dans ce tableau nous notons, dans la première colonne, l'ordre d'apparition des thématiques lors de la lecture de l'entretien. Dans la deuxième colonne, le nom donné à chaque thématique. Dans la troisième colonne, le numéro du tour de parole dans lequel on retrouve la thématique. Enfin, dans la quatrième colonne, le nombre de fois où la thématique abordée est apparue jusque là.

2.5.1. Analyse des propos de l'enseignante-coordonnatrice

Ordre d'apparition des thématiques (propos de l'E-C)	Thématique abordée	Tour de parole durant lequel la thématique est évoquée (Voir Annexe n°5)	Nombre d'apparition de ces thématiques
1	Réussite de Thomas	27	1ère apparition
2	Réussite de Thomas	69	2ème apparition
3	Motivation de Thomas (la caméra)	76	1ère apparition
4	Les liens EPS-Dispositif ULIS (au niveau social)	106	1ère apparition
5	Les habitudes de Thomas (au niveau social)	113	1ère apparition
6	Solutions pour aider Thomas : diminuer la charge cognitive (répétition, remédiation, progressivité)	119	1ère apparition
7	Les habitudes de Thomas (au niveau scolaire)	135	2ème apparition
8	Motivation de Thomas (la note)	140	2ème apparition
9	Les liens EPS-Dispositif ULIS (au niveau de la motivation)	150	2ème apparition
10	Solutions pour aider Thomas : apprendre le règlement (répétition, questionnement, progressivité)	162	2ème apparition
11	Thomas par rapport aux autres élèves du dispositif ULIS	166	1ère apparition
12	Les liens EPS-Dispositif ULIS (au niveau des enseignants)	189	3ème apparition
13	Les liens EPS-Dispositif ULIS (les points positifs)	191	4ème apparition
14	Solutions pour aider Thomas : diminuer la charge cognitive (segmenter)	217	3ème apparition

15	Les liens EPS-Dispositif ULIS (les points négatifs)	221	5ème apparition
16	Les liens EPS-Dispositif ULIS (les points positifs)	233	6ème apparition
17	Les liens EPS-Dispositif ULIS (au niveau des enseignants)	244	7ème apparition
18	Les liens EPS-Dispositif ULIS (au niveau des enseignants)	270	8ème apparition
19	Les liens EPS-Dispositif ULIS (par rapport à du co-enseignement)	296	9ème apparition
20	Les liens EPS-Dispositif ULIS (les points positifs)	300	10ème apparition
21	Les liens EPS-Dispositif ULIS (au niveau des enseignants)	321	11ème apparition
22	Solutions pour aider Thomas : activité adaptée.	358	4ème apparition
23	Réussite de Thomas	373	3ème apparition

Au cours de cette troisième réunion, qui est une auto-confrontation croisée, l'E-C évoque six grandes thématiques. D'autres thématiques sont évoquées par P-EPS, mais nous avons choisis dans cette sous-partie de relever que les idées qui émanent des propos de l'E-C. Parmi ces six thématiques, deux paraissent plus récurrentes dans le discours de l'E-C.

On peut tout d'abord relever le fait qu'elle évoque souvent des solutions pour aider Thomas. C'est ce qui est au cœur de son métier et elle cherche des aménagements permettant de rendre l'inclusion de Thomas efficace dans la classe de 3ème B. L'efficacité réside dans le fait que les enseignants veulent que Thomas développe des apprentissages et des compétences dans les disciplines où il est inclus. Analysons les quatre propositions de l'E-C vues comme des solutions pour la réussite de Thomas.

- Premièrement, elle propose de diminuer la charge cognitive. En effet, l'analyse des séances filmées nous a permis de remarquer que Thomas était bien plus en réussite en situation décontextualisée (passes en binôme) qu'en situation d'opposition avec pression temporelle et spatiale (matches, passe à 10). L'E-C propose donc :

“Le fait qu’il ait peut être un petit peu plus de temps pour s’entraîner, par répétition et remédiation, mêmes euh... mêmes consignes dans un autre contexte, avec

eah peut être à trois, y aller progressivement donc effectivement d'abord une passe à deux puis à trois.” (Tour de parole n°119, Annexe n°5)

- Deuxièmement, l'E-C propose de donner davantage de temps à Thomas qu'aux autres pour qu'il puisse tenir un rôle méthodologique et apprendre le règlement de l'APSA ultime. Pour cela, elle propose même qu'il puisse réviser les connaissances attendues en EPS au sein du dispositif ULIS.

“Je pense qu'il a les capacités de compréhension, en revanche là aussi il va lui falloir du temps pour tout intégrer et donc en répétant, en lui montrant des vidéos, moi par exemple c'est quelque chose que je pourrais faire dans l'ULIS. [...] Enfin en lui faisant apprendre progressivement, en fait, les règles. (Tour de parole n°162, Annexe n°5).

On peut noter que ce tour de parole de l'E-C constitue la première fois qu'elle propose une véritable connexion des temps didactiques. Cela est très intéressant car on voit ici que E-C est prête à s'investir dans les apprentissages de Thomas en EPS par du travail avec lui au sein du dispositif ULIS.

- Troisièmement, elle revient à nouveau sur le fait que de “segmenter” la tâche pour Thomas (Tour de parole n°217, Annexe n°5). Elle insiste donc sur le fait que cela sera “une des clés”. C'est un moyen de structurer l'activité pour que Thomas s'y retrouve mieux.
- Enfin, la dernière solution proposée par l'E-C pour aider Thomas serait de lui proposer, si cela existe, une version “adaptée” de l'ultime, par exemple avec du matériel qui serait différent comme un disque avec une “marque tactile” (Tour de parole n°358, Annexe n°5).

On peut donc identifier dans les propos de l'E-C un engagement à trouver des solutions pour Thomas, même dans l'APSA ultime qu'elle ne connaît pas spécialement, mais pour laquelle elle propose des choses en demandant si cela est réalisable pour l'enseignante d'EPS.

Au cours de cet entretien, le thème qui ressort le plus dans les propos de l'E-C renvoie aux liens entre le dispositif ULIS et les cours d'EPS, thématique qui est évoquée 11 fois. Au sein de cette thématique, on peut identifier des sous-thèmes qui sont :

- Au niveau des relations sociales,
- Au niveau des éléments qui améliorent la motivation de Thomas,
- Au niveau des enseignants et de leurs relations,
- Les points positifs de ces liens entre le dispositif ULIS et la classe ordinaire,
- Les points négatifs de ces liens, notamment au niveau du temps que ça prend,
- Par rapport au co-enseignement.

Penchons-nous sur quatre de ces sous-thèmes qui émergent le plus souvent lorsque E-C évoque les liens entre le dispositif ULIS et la classe d'EPS.

Les temps d'échanges avec les professeurs disciplinaires :

E-C évoque quatre fois, les échanges avec les collègues qui vont inclure des élèves du dispositif au sein de leur classe. Elle évoque les contraintes et les améliorations à prévoir.

"...privilégier les temps informels entre deux, mais moi je ne suis pas toujours en récréation, les professeurs non plus donc voilà. Euh... donc c'est certainement des choses qui pourraient être améliorées." (Tour de parole n°189, Annexe n°5).

E-C signale aussi la disparité des profils et des enseignants avec qui elle doit interagir peuvent être très différents :

"il y a de tout... Il y a des professeurs qui vont être demandeurs en effet. D'autres qui préfèrent gérer, pourquoi pas, moi je respecte ça aussi, parce que voilà... Par exemple, il y a la possibilité qu'il y ait une AESH qui accompagne les élèves en inclusion. Donc moi je demande toujours aux professeurs s'ils veulent ou pas. Je ne peux pas l'imposer, parce que voilà, il y a des professeurs, ce que je peux comprendre, qui ne préfèrent pas. Donc ouais ce genre de choses c'est vraiment..." (Tour de parole n°244, Annexe n°5).

Elle y revient à nouveau lors du tour de parole n°270, et évoque des enseignants qui, dans ce collège, sont très expérimentés et qui ne pensent pas avoir besoin de l'E-C pour inclure un élève soutenu par le dispositif ULIS.

"Mais ça tu vois je pense que tous les professeurs ne sont pas prêts à ça. Moi par exemple, ici tu vois, l'équipe ce sont des professeurs qui sont là depuis longtemps, qui gèrent super bien. Moi, tu vois, je ne me sens vraiment pas dire "bon tu voudrais pas que je vienne ?"." (Tours de parole n° 270 et 272, Annexe n°5).

Enfin, concernant ces liens enseignant spécialisé-enseignants disciplinaires, E-C évoque que les échanges pourraient être améliorés afin de plus mutualiser les connaissances sur les besoins des élèves et de pouvoir faire profiter de son rôle de personne ressource pour aider chaque enseignant dans son inclusion :

"L'idéal ce serait de prendre un entretien en début d'année, tu vois pour chaque élève. Mais ça... Moi je le faisais dans un précédent, bah quand j'étais dans [mon collège précédent]... avec certains professeurs !" (Tour de parole n°321, Annexe n°5).

L'expérience de la co-conception de séance menée lors de notre recherche a fait émerger des critères chez E-C qu'elle envisage d'améliorer pour rendre plus effectifs les liens entre le dispositif ULIS et les enseignants avec qui elle doit travailler pour la scolarisation inclusive de chaque élève.

Une perception renouvelée des élèves soutenus par l'ULIS :

EC évoque, à trois reprises, les points positifs de cette expérience ULIS-EPS sur sa perception de Thomas. Elle a découvert d'autres facettes de sa personnalité qu'elle n'avait pas relevées lors des temps où Thomas est avec elle dans la salle ULIS :

“Et puis on voit bien tous les fruits... Enfin moi je trouve ça hyper intéressant de voir Thomas, en inclusion...” (Tour de parole n°191, Annexe n°5).

La réussite de Thomas est abordée par E-C et celle-ci évoque sa "surprise" par rapport à ce qu'elle voit à la vidéo. Cet état de surprise se retrouve à plusieurs reprises dans ses propos :

- *“Tu vois je l'imaginais pas autant en réussite euh... parce que...”* (Tour de parole n°27, Annexe n°5).
- *Non moi je suis favorablement surprise en fait (rire). Déjà par le... ne serait-ce que du point de vue psychomoteur, je le trouve euh... bah relativement en réussite, il arrive à envoyer le... donc euh je sais pas si on appelle ça le Frisbee (rire)”* (Tour de parole n°69, Annexe n°5).

On peut donc supposer qu'elle est satisfaite de la scolarisation inclusive de Thomas en EPS et qu'elle ne pensait sans doute pas voir un tel impact de cette co-conception. Cette thématique peut être reliée avec celle des liens positifs entre EPS et dispositif ULIS puisque l'E-C évoque :

“Et puis on voit bien tous les fruits... Enfin moi je trouve ça hyper intéressant de voir Thomas, en inclusion...” (Tour de parole n°191, Annexe n°5).

Cette expérience qu'elle perçoit alors comme positive pour Thomas l'invitera peut-être à être force de proposition auprès des enseignants plus réticents évoqués précédemment.

Ce qui est aménagé pour un élève en situation de handicap peut être utilisé pour des élèves qui rencontrent des difficultés :

E-C évoque le fait que tout ce qui peut être adapté par un enseignant pour une scolarisation inclusive d'un élève est très riche et peut servir à tout autre élève dans ses besoins d'aménagements.

“c'est certain que c'est très riche parce qu'en effet, tout ce qui peut être imaginé entre professeurs pour adapter, ça peut servir à d'autres élèves en difficulté.” (Tour de parole n°233, Annexe n°5).

Cette idée avait déjà émergé dans les propos de l'E-C lors de la réunion de co-conception.

“... mais ces adaptations, ces aménagements, ils peuvent aussi servir aux élèves en difficulté mais après... voilà tout dépend de ce que le professeur est prêt à...” (Tour de parole n°492, Annexe n°3).

Enfin, elle évoque comme point positif, et surtout comme *“véritable découverte pour [elle]”* (Tour de parole n°302, Annexe n°5), que les outils qu’elle mobilise en ULIS peuvent permettre de faire progresser un élève dans les disciplines où il est inclus :

“Mais on voit bien quand même que là, je trouve, qu’en y réfléchissant, moi il y a des outils que j’utilise, en effet, dans l’ULIS qui peuvent aussi avoir un intérêt pour faire progresser un élève...” (Tour de parole n°300, Annexe n°5).

Des limites de temps à ce travail collaboratif :

On notera tout de même qu’elle évoque des limites à ces liens ULIS-enseignement ordinaire, en disant que la scolarisation inclusive d’un élève soutenu par l’ULIS demande du travail supplémentaire pour l’enseignant, ici d’EPS.

“Mais bon c’est pareil, pour les professeurs, ça veut dire plus de temps, enfin.... Après y’a tous les autres à gérer quoi !” (Tour de parole n°221, Annexe n°5).

En plus de ces thématiques principales, une thématique secondaire est abordée, celle de la motivation de Thomas.

La motivation de Thomas intéresse aussi E-C puisqu’elle l’évoque à deux reprises. A ses yeux, la réussite de Thomas dans les séances filmées pourrait être liée à la présence de la caméra servant à la recherche :

“Franchement je... ah non non je suis vraiment épatée. Alors je... Non vraiment moi je me pose la question, il a dû repérer la caméra parce que j’ai vu qu’il regardait de temps en temps, je pense que c’est quelque chose qui peut le motiver” (Tour de parole n°76, Annexe n°5).

De plus, elle propose une nouvelle technique afin de motiver Thomas, qui serait d’utiliser une évaluation chiffrée, la note, pour qu’il s’investisse encore davantage dans les situations d’opposition où il se retrouve un peu en retrait à cause du nombre élevé de joueurs présents sur le terrain :

“mais alors est-ce que on peut se poser la question aussi de motiver par une note tu vois ? Un point quoi je veux dire. [...] Un petit enjeu je pense qu’il est peut être aussi sensible en effet à la récompense entre guillemet quoi.” (Tours de parole n°140 et 142, Annexe n°5).

2.5.2. Analyse des propos de l'enseignante d'EPS

Ordre d'apparition des thématiques (propos de P-EPS)	Thématique abordée	Tour de parole durant lequel la thématique est évoquée (<u>Voir Annexe n°5</u>)	Nombre d'apparition de ces thématiques
1	Difficultés persistantes de Thomas	85	1ère apparition
2	Progression de Thomas	87	1ère apparition
3	Le comportement de Thomas par rapport aux autres	91	1ère apparition
4	Solutions pour aider Thomas (au niveau méthodologique)	169	1ère apparition
5	Difficultés persistantes de Thomas	198	2ème apparition
6	Solutions pour aider Thomas (au niveau moteur)	215	2ème apparition
7	Liens EPS-Dispositif ULIS	261	1ère apparition
8	Liens EPS-Dispositif ULIS (points positifs)	308	2ème apparition
9	L'EPS inclusive par rapport aux autres disciplines	338	1ère apparition

Au cours de l'auto-confrontation des deux enseignantes (E-C et P-EPS) sur l'expérience vécue, les propos de P-EPS (l'enseignante d'EPS) sont intéressants à analyser.

Dans la continuité des propos de l'E-C, on retrouve trois thématiques principales dans le discours de P-EPS : les difficultés persistantes de Thomas, les solutions pour aider Thomas et les liens entre EPS et dispositif ULIS. Les deux premières thématiques sont très liées puisque le fait d'aborder les difficultés que Thomas rencontre incite à rechercher des solutions pour contrecarrer ces dernières. C'est d'ailleurs ce qu'il se passe lors du tour de parole n°95 (Annexe n°5) de P-EPS :

“[...] Moi je m'attendais à ce que les dossards ça l'aide plus au niveau du jeu [...] en tant que tel après bon ça reste encore beaucoup trop d'informations comparé à la situation d'avant où [...] ils sont deux, ils se font des passes tranquillement [...] peut être qu'il faudrait essayer de faire ça plus progressif, d'aménager un autre truc avec peut être moins de gens [...] d'un seul coup”.

P-EPS pointe une difficulté, la charge cognitive encore trop importante de Thomas. Elle recherche directement une solution via la progressivité ou encore la diminution du nombre de joueurs dans l'équipe. Sur ces deux thématiques P-EPS constate des progrès, tout comme l'E-C mais, contrairement à cette dernière, elle met également en avant des problèmes qui lui semblent majeurs à corriger. Cette différence de regard entre l'E-C et P-EPS semble liée à la connaissance de l'APSA plus poussée de l'enseignante d'EPS qui juge alors que pour être réellement dans la logique de l'activité ultime, Thomas doit encore travailler sur certaines de ces difficultés (alors que l'E-C s'en tenait à des solutions génériques).

En ce qui concerne la thématique des liens entre l'EPS et le dispositif ULIS, les propos de P-EPS ne convergent pas exactement vers ceux de l'E-C (qui montre des limites à ces liens). En effet, l'enseignante d'EPS parle des liens entre ces deux instances comme étant positif pour l'aider au sein de sa discipline :

“Moi je vais essayer de chercher des idées pour adapter à Thomas, mais c'est vrai que des fois je suis un peu limitée, lié déjà à ma connaissance de Thomas... Là, tout ce que t'as dit que Thomas, par exemple, il est très rigoureux sur les consignes, c'est des choses que je ne sais pas forcément quand je le vois.” (Tour de parole n°314, Annexe n°5).

P-EPS perçoit cette expérience davantage comme le moyen d'obtenir des informations cruciales pour améliorer ses réponses inclusives que pour relier véritablement ces deux instances par un travail commun.

2.5.3 Ce que produit cet entretien dans l'articulation E-C / P-EPS

Pour analyser ce qu'a produit cette expérience sur l'articulation des relations entre l'enseignant d'EPS et l'enseignante-coordonnatrice ULIS, nous allons nous appuyer sur les questions plus générales posées en fin d'entretien par le chercheur pour analyser cette situation de co-conception. Les propos relevés sont donc issus de l'annexe n°5, à partir du tour de parole n°175 :

“Alors pour les séances, je pense que l'on a ce qu'il faut. On va passer juste, pour terminer, sur des questions plus générales...”

En amont de cette autoconfrontation, afin de faire un bilan de notre recherche, nous avons, en tant que chercheurs, préparé plusieurs questions permettant d'évaluer cette situation de co-conception ainsi que tous les liens ULIS-EPS.

Deux de ces questions ont été posées uniquement à l'E-C :

- Comment voyez-vous l'articulation de la scolarisation ordinaire avec ce qu'il se passe dans le dispositif Ulis ? Ces deux entités fonctionnent-elles en parallèle ?
- Comment concevez-vous votre rôle de personne ressource par rapport aux autres enseignants ? Dans des matières comme le français ou les mathématiques ? En EPS ?

Puis les deux questions suivantes ont été posées à la fois à l'E-C et à P-EPS :

- Pourriez-vous envisager d'intervenir avec le professeur dans la co-conception des séances ? Y trouvez-vous un intérêt ?
- Pensez-vous que ce travail vous a apporté quelque chose par rapport à votre métier ? Quoi (Pouvez-vous préciser ?) ?

Les réponses à ces questions ont déjà en partie été analysées dans les deux sous-parties précédentes (2.5.1 pour l'E-C et 2.5.2 pour P-EPS), mais nous faisons ici un bilan de ce qui a été évoqué.

Tout d'abord, pour E-C, il apparaît clairement que le travail entre professeurs pourrait toujours être amélioré afin de permettre un meilleur encadrement des élèves soutenus par le dispositif ULIS lorsqu'ils sont inclus dans leur classe ordinaire. Pour ce faire, elle émet l'idée "*d'entretiens*" de début d'année, par exemple lors de la pré-rentrée, afin de fournir des informations essentielles aux enseignants sur le, ou les, élèves du dispositif qu'ils vont inclure et ainsi tout de suite pouvoir adapter leur enseignement. Deux obstacles à ce fonctionnement sont identifiés par E-C : le temps que ça prendrait pour les enseignants et le fait que certains enseignants ne viennent jamais vers elle, en tant que personne ressource, et qu'elle ne veuille pas s'imposer à eux pour les aider.

"Après, il y a certains professeurs qui me sollicitent, régulièrement. D'autres pas du tout. Moi je respecte ça aussi tu vois, c'est assez délicat en fait (rires)." (Tour de parole n°252, Annexe n°5).

Ensuite, pour P-EPS, ce travail de co-conception avait pour but de l'aider, de la guider dans les choix pédagogiques et didactiques qu'elle allait effectuer afin de les adapter au mieux à Thomas. Auparavant, elle se disait avoir du mal à concevoir des leçons qui lui était accessibles :

“[...] mais par contre quand on a des élèves, voilà comme Thomas, c’est vrai que moi je me sentais complètement démunie... Comment je peux l’intégrer pour que [...] aux yeux des autres, ça ne soit pas [...] un peu le boulet de l’équipe.” (Tour de parole n°310, Annexe 5).

C’est tout à fait ce qu’il s’est passé et ce travail l’a donc rassuré et conforté dans son idée.

Aussi, suite à cette autoconfrontation et à l’analyse de cette dernière, P-EPS réalise que cette expérience n’a pas été apprenante que pour elle mais que la même chose s’est produite pour l’E-C. On peut l’apprécier lors des nombreuses fois où celle-ci dit être très surprise de voir Thomas réussir :

- *“Tu vois je l’imaginais pas autant en réussite euh... parce que...”* (Tour de parole n°27, Annexe n°5).
- *Non moi je suis favorablement surprise en fait (rire). Déjà par le... ne serait-ce que du point de vue psycho-moteur, je le trouve euh... bah relativement en réussite, il arrive à envoyer le... donc euh je sais pas si on appelle ça le Frisbee (rire). ”* (Tour de parole n°69, Annexe n°5).

P-EPS réalise aussi qu’elle devient une personne ressource sur laquelle l’E-C peut s’appuyer pour faire apprendre Thomas en dehors de la structure spécialisée qu’est la classe ULIS.

Les deux enseignantes engagées dans cette recherche se disent prêtes à passer d’une co-conception de séance à un co-enseignement. Ces tours de parole le reflète :

- *E-C : “Bien sûr. Ouais, ouais c’est hyper intéressant.”* (Tour de parole n°258)
- *P-EPS : “Moi je trouve que l’intérêt il serait là. Sur les liens et donc du coup ça irait plus vite dans les apprentissages.”* (Tour de parole n°269).

Pour autant, bien qu’elle soit favorable à ce co-enseignement, E-C évoque :

“Alors que moi je suis entièrement, en effet, au co-enseignement, c’est évident. C’est sûr. Mais c’est un peu une petite révolution (rires)... chez les profs.” (Tour de parole n°286, Annexe n°5).

Enfin, en ce qui concerne les apports de cette recherche sur son métier, l’E-C évoque tout d’abord une découverte, car elle a rarement observé les élèves du dispositif en EPS mais aussi le fait que le suivi de l’élève est mieux réalisé quand les deux enseignants se sont mis d’accord et donc que ce travail est favorable pour les élèves et leurs apprentissages.

“... Et puis agréable découverte, en effet positive tout à fait, ouais. Et puis dès qu’on fait plus de liens, enfin c’est évident que c’est favorable pour les élèves. S’ils sentent qu’ils sont, cernés entre guillemets, et surtout qu’on est alignés, ça je pense que c’est que favorable pour les élèves.” (Tour de parole n°304, Annexe n°5).

III. Discussion des hypothèses

Dans cette étude, nous avons montré que des échanges informels entre une enseignante-coordonnatrice du dispositif ULIS et une enseignante d'EPS ne sont pas suffisants, pour améliorer les apprentissages de l'élève soutenu par l'ULIS et scolarisé dans la classe ordinaire en EPS. Ces échanges informels restent en effet surtout focalisés sur des informations génériques concernant l'élève. C'est la co-conception de séance entre l'enseignante-coordonnatrice et l'enseignante d'EPS qui a permis de davantage développer les compétences attendues chez l'élève soutenu par le dispositif ULIS.

Suite à nos analyses et à l'émergence de résultats, nous sommes maintenant en mesure de discuter les deux hypothèses de départ de notre étude, avant de faire un bilan général de la recherche.

3.1. Discussion de l'hypothèse n°1

Pour rappel, cette hypothèse envisageait qu'une réunion informelle entre l'enseignante coordonnatrice de l'ULIS et l'enseignante d'EPS sur les difficultés que pourrait rencontrer l'élève soutenu par le dispositif ULIS de manière générale en EPS, ne permettait pas d'inclure ce dernier comme les autres élèves de la classe ordinaire dans les apprentissages en EPS. Cette hypothèse se réfère aux travaux de Génolini et Tournebize (2010). Ces deux auteurs présentent quatre profils d'enseignants, en référence à l'engagement de ces derniers auprès d'élèves en situation de handicap.

Au début de notre recherche, l'attention s'est centrée sur les constats de P-EPS relevant de l'APSA ultime. Une séance avait en effet eu lieu avant le début du recueil de données. P-EPS avait donc pu observer Thomas et en relever des informations : c'était un élève solitaire, qui ne parlait pas du tout aux autres élèves. Au niveau des aspects moteurs en EPS, Thomas n'était pas du tout à l'aise avec son corps, possiblement gêné par sa grande taille. Cependant, on peut noter que Thomas a toujours fait ce qui était demandé, c'est un élève à l'écoute des consignes, comme le spécifie E-C dès le premier entretien :

“Et puis après en termes de compréhension des consignes, je pense que lui il est capable. Je le vois voilà, s'il a été bien attentif.”, “Normalement c'est un élève qui est plutôt dans la compréhension en fait. Par rapport à d'autres élèves de l'ULIS, ça

pourrait être une difficulté mais pas pour Thomas.” (Tours de parole n°16 et n°18, Annexe n°1)

Il cherchait aussi à bien faire pour répondre aux attentes des enseignants. Lors de la toute première séance, P-EPS donnait ses consignes à toute la classe et ce n'est que lorsque les situations étaient lancées et qu'elle voyait Thomas ne rien faire, attendre, qu'elle allait vers lui pour lui verbaliser à nouveau des consignes et ainsi l'intégrer dans un groupe.

P-EPS s'est donc rendu compte qu'elle avait besoin d'informations, dans un premier temps (entretien), mais également de conseils pour aménager au mieux les séances et ainsi amener Thomas vers la réussite (co-conception et autoconfrontation croisée).

D'après eux, le profil d'enseignant qui se prête le plus à la scolarisation d'un élève soutenu par un dispositif ULIS, donc idéal, est celui des “bricoleurs”. Ces “bricoleurs” sont des enseignants qui, suite à une recherche sur le handicap de l'élève, vont chercher à aménager leur situation pour répondre aux difficultés de l'élève en situation de handicap.

Au début de l'expérimentation, E-C donne donc d'abord, lors de la réunion 1, des informations sur le handicap et les difficultés de Thomas à un professeur (P-EPS) qui en tant que “spécialiste” disciplinaire attend ces informations pour que, d'une certaine manière, Thomas se rende plus conforme à ses attentes. Les profils de “spécialiste” et “résistante” sont donc de mise d'emblée :

“Pour « les résistants » et les « spécialistes », plus conformes à l'enseignement spécialisé, la réduction de l'écart à la norme passe par l'assimilation du handicap dans un dispositif de scolarisation qui traite la déficience. La normalisation scolaire vise plus traditionnellement l'alignement de l'élève en situation de handicap sur l'élève valide” (p. 40).⁶

Nous pouvons soulever alors que ce début d'expérimentation ne coïncide pas avec une logique inclusive. Dans une logique inclusive, il s'agit en effet d'adapter les situations d'enseignement-apprentissage aux élèves à BEP. Ici, c'est l'élève à BEP de s'adapter à la situation.

Lors de cet entretien (réunion n°1), quand E-C donne à P-EPS des informations à propos de Thomas, elle reste toutefois périphérique à l'EPS : elle évoque des généralités comme “*les relations aux autres*” ou “*des difficultés d'ordre psychomoteur, [...] il n'est pas toujours très à l'aise [avec son corps]*”. E-C oriente P-EPS dans la conception générale des adaptations de sa séance d'EPS: ainsi, le fait de penser les groupements en amont de la leçon

⁶ Génolini et Tournebize (2010)

pour éviter que les équipes soient faites par les élèves, ce qui amènerait sûrement à laisser Thomas “sur le carreau” (Tour de parole n°2, Annexe n°1). Elle évoque aussi le fait qu’avec cet élève :

“peut-être la difficulté ça va être de le relancer, en fait il peut peut-être s’échapper...” (Tour de parole n°22, Annexe n°1)
ou encore

“Donc si toi t’es occupée avec les autres, ce qui est normal, il y a un moment où il peut très bien voilà euh (rires)... passer à travers les mailles du filet.” (Tour de parole n°30, Annexe n°1).

Cependant, ces informations très générales ne sont pas d’une grande aide pour P-EPS. Dans ces propos, l’E-C soulève des problèmes que va pouvoir rencontrer Thomas, mais n’est pas, à ce moment-là de la recherche, force de proposition pour tenter de dépasser les obstacles. Ces informations, floues et peu connectées à l’EPS, peuvent s’expliquer de la manière suivante : E-C a une conception de Thomas très différente de P-EPS. En effet, EC le scolarise lors de temps au sein du dispositif ULIS et ne conçoit alors pas les obstacles que ce dernier peut rencontrer lors des temps en EPS. La fonction motrice, particularité de Thomas en EPS, n’est qu’une caractéristique de Thomas parmi d’autres. E-C connaît ses difficultés motrices, mais ne les travaille pas particulièrement avec Thomas. Elle compte alors sur la scolarisation inclusive pour y remédier. Or P-EPS est en partie démunie face à cet élève.

La première réunion permet donc à P-EPS d’obtenir des informations très génériques sur l’élève à inclure, ce qui l’oriente vers un profil de “spécialiste” d’après Génolini et Tournebize (2010) puisque ces données lui permettent d’aider, de conseiller et de soutenir Thomas, sans pour autant se concentrer sur des contenus spécifiques à la situation. P-EPS est alors surtout vigilante, dans la première séance, au comportement de Thomas.

“De l’une à l’autre de ces positions, le sens d’une demande de formation généralement exprimée par les enseignants d’EPS sur la connaissance du handicap peut être différemment interprété. Si pour les « résistants » et les « spécialistes » l’amélioration de la prise en charge est liée à la connaissance catégorielle des déficiences et des contre-indications, pour les « bricoleurs » et les « coordonnateurs » il s’agit plutôt d’expérimenter des situations de participation et de mixité sociale” (Génolini et Tournebize , 2010, p.40).

L’hypothèse 1 est alors validée. L’entretien (réunion 1) entre les deux enseignantes (P-EPS et E-C) reste trop générique et peu connecté à l’EPS. Les apports recueillis par P-EPS ne lui permettent pas de scolariser Thomas comme les autres élèves de cette classe de 3ème dans les apprentissages en EPS.

Dupré (2019-a) évoque que l'éloignement observé entre les interventions spécialisées au sein du dispositif ULIS et les séances ordinaires est en grande partie lié à la méconnaissance de l'enseignant-coordonnateur des types de tâches travaillées dans le cours ordinaire.

Toutefois, une anecdote qui semble être un détail, mais qui finalement n'en est pas un, est évoquée par E-C : suite au démarrage de cette étude, E-C a pris d'elle-même l'initiative de regarder la séance d'EPS consécutive à l'entretien 1, depuis la fenêtre de sa salle de classe pour observer l'activité de Thomas en ultime ("Déjà moi j'ai été étonnée de le voir lancer, vraiment je ne m'attendais pas à ça.", *Tour de parole n°47, Annexe n°3*). Elle porte donc une attention renouvelée pour les actions *in situ* de Thomas et s'intéresse davantage à la fonction motrice, particularité de cet élève. Elle s'interroge alors et devient en mesure de mieux la documenter.

Cette observation s'avère cruciale. Elle provoque une évolution du regard de E-C et les informations données ultérieurement seront davantage orientées sur les contenus spécifiques à l'EPS et aux situations proposées, ce qui va induire un profil de "bricoleur" pour P-EPS puisqu'elle devient en mesure d'adapter les situations proposées aux difficultés de Thomas, observées ou supposées par les enseignantes, dans l'APSA ultime. Nous montrons donc, en nous appuyant sur les travaux de Dupré (2019) que l'articulation des deux institutions (dispositif ULIS et classe ordinaire) dépend essentiellement de l'engagement volontaire des enseignants, mais aussi sans doute de la mise en place d'un dispositif d'observation *in situ* (Toullec-Théry et Gourdon, 2020).

C'est lors des réunions suivantes (2 et 3) que l'engagement de l'E-C va l'engager à spécifier des compétences en EPS à travailler plus particulièrement, des attentions *in situ* à permettre de constater des améliorations chez Thomas.

3.2. Discussion de l'hypothèse n°2

Pour rappel, cette hypothèse mentionne qu'une réunion, entre l'enseignante d'EPS et l'enseignante coordinatrice de l'ULIS, de co-conception d'une séance d'EPS, en appui sur les obstacles repérés lors des séances précédentes dans l'activité de Thomas, permettait davantage d'inclure ce dernier au même titre que les autres élèves de la classe de 3ème, dans

les apprentissages en EPS. Cette hypothèse se réfère aux travaux de Toullec-Théry et Gourdon (2020), pour lesquels :

“Le fait de travailler à deux, à la scolarisation d’élèves en situation de handicap en classe ordinaire concourt à la cohérence des apprentissages, lorsque les deux enseignants coenseignent ou trouvent des moyens (comme la vidéo) pour se montrer en action.”

Contrairement à une discussion très générale (comme dans la première réunion), qui revient à donner des informations centrées sur les difficultés que Thomas pourrait rencontrer de manière générale en EPS (hypothèse n°1), un travail commun de construction de séances conduirait à construire des critères pertinents qui permettent à Thomas d’être scolarisé comme les autres dans les apprentissages en EPS. Cette discussion serait alors centrée sur des objectifs plus précis (ceux de la séquence d’ultimative) et avec un répertoire des difficultés *in situ* rencontrées par Thomas (qui prend origine dans les séances précédentes).

Nous montrons dans nos analyses que les réunions n°2 (réunion coopérative avec co-construction d’une séance) et n°3 (autoconfrontation croisée) modifient le paysage initial. E-C devient progressivement force de proposition afin d’aider l’enseignante d’EPS et les interactions P-EPS et E-C se centrent progressivement sur les savoirs.

Notre étude permet de montrer ici que l’investissement de l’E-C dans les réunions est grandissant au cours de la recherche, elle se donne les moyens de faire en sorte que ses propositions deviennent plus concrètes et aident ainsi mieux P-EPS à mener sa séance auprès de Thomas.

Sur un laps de temps assez court, E-C modifie les conceptions qu’elle tenait jusque lors pour vrai à propos de Thomas. Agréablement surprise par la réussite de Thomas (*voir citation précédente*), même si elle ne propose concrètement rien concernant l’EPS, dans un premier temps, elle gagne ensuite en précision dans les aménagements qu’elle propose. En effet, à partir du moment où la situation d’EPS est introduite avec des constats *in situ* de ce qui est observé dans la pratique de Thomas, les deux enseignantes échangent ensuite à propos des savoirs en EPS, et pas uniquement des difficultés de Thomas (ce qui était le cas au début de l’étude). Cette rupture d’attention (le passage des difficultés de Thomas aux obstacles de la situation d’enseignement-apprentissage), nous l’avons évoquée dans nos propos précédents (Partie 1, 2.3.3.) :

Lors de cette deuxième réunion de co-conception, E-C n’est plus seulement informatrice sur les difficultés que Thomas pourrait rencontrer, mais elle propose des solutions pour remédier à ses difficultés comme on peut le voir lors du tour de parole n°259 de l’annexe 3 :

“Ouais. Bah pour que Thomas se sente impliqué aussi euh... lui dire euh, juste lui dire “écoute Thomas là il faut au moins que tu touches une fois la balle”, en fait tu vois lui fixer un objectif”.

Cette différence notoire entre les deux premières réunions rend compte que les informations détenues par chacune des deux protagonistes (P-EPS et E-C) peuvent s’agencer. Par rapport aux profils d’enseignants présentés par Genolini et Tournebize (2010), comme évoqué précédemment, P-EPS se rapproche alors davantage du profil de l’enseignant “bricoleur”.

La réunion de co-conception (réunion 2) permet également aux deux enseignantes (P-EPS et E-C) de rester ancrées dans les attentes du Référentiel des métiers des enseignants du second degré. Nous avons en effet parlé (Partie 1, 2.3.2.) des différentes compétences auxquelles les enseignants devaient répondre afin de s’engager dans une scolarisation inclusive. Plus précisément, les compétences n°10 “Coopérer au sein d’une équipe” et n°11 “Contribuer à l’action de la communauté éducative” sont alors mobilisées. En effet, l’un des enjeux de la compétence n°10 est de participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs. C’est ce qu’il s’est produit lors de cette deuxième réunion lorsque E-C propose des aménagements des situations pour aller au-delà de ceux pré-conçus par P-EPS.

En effet, pour que cette co-conception soit efficace, c’est-à-dire pour qu’elle permette d’atteindre l’objectif de faire apprendre à Thomas les contenus de la séance comme pour tout autre élève de la classe ordinaire, P-EPS et E-C doivent converger vers un objectif commun. Lorsque les deux enseignants travaillent ensemble, comme pour de la co-conception, voire même de la co-intervention, ils peuvent alors créer des liens pour l’élève soutenu par le dispositif ULIS et ainsi favoriser ses apprentissages et le développement de ses compétences. P-EPS et E-C abondent en ce sens lorsqu’elles disent :

P-EPS : “Moi je trouve que l’intérêt il serait là. Sur les liens et donc du coup ça irait plus vite dans les apprentissages.”

E-C : “Tout à fait.” (Tours de parole n°269 et 270, Annexe n°5).

On peut donc noter qu’au début de l’expérimentation, l’E-C conçoit l’articulation ULIS-EPS de manière très générique, mais, plus tard dans la recherche, elle s’oriente vers une articulation plus spécifique. Son intérêt est grandissant, non pas pour les difficultés, mais aussi pour l’EPS et pour comprendre comment, en tant qu’enseignant-coordonnatrice, elle peut aider Thomas :

- Soit via le co-enseignement :

“Alors que moi je suis entièrement, en effet, au co-enseignement, c’est évident. C’est sûr. Mais c’est un peu une petite révolution (rires)... chez les profs.” (Tour de parole n°286, Annexe n°5).

- Soit en instaurant des temps spécifiques de l'ULIS, où elle pourrait faire travailler Thomas sur des savoirs spécifiques à la séquence d'EPS, tel que le règlement. Elle propose ainsi :

“Je pense qu’il a les capacités de compréhension, en revanche là aussi il va lui falloir du temps pour tout intégrer et donc en répétant, en lui montrant des vidéos, moi par exemple c’est quelque chose que je pourrais faire dans l’ULIS. [...] Enfin en lui faisant apprendre progressivement, en fait, les règles. (Tour de parole n°162, Annexe n°5).

Ainsi, l’hypothèse n°2 est elle aussi validée. Bien qu’il reste encore des obstacles dans la pratique de l’ultimate pour Thomas, les améliorations entre la première séance filmée et la deuxième sont déjà très importantes sur les thématiques analysées à la vidéo (l’envoi et la réception du disque, le démarquage, la lecture du jeu, les rôles sociaux). De plus, les difficultés persistantes au niveau des compétences motrices que sont la lecture du jeu et la rapidité d’exécution des mouvements, ne sont pas des problèmes uniquement rencontrés par Thomas mais bien par la majorité des élèves de cette classe de 3ème B. Cela montre, encore une fois, que Thomas est inclus dans les apprentissages en EPS au même titre que les autres. La réelle difficulté qui résiste se situe sur le pôle méthodologique, de la connaissance du règlement de l’ultimate. Lors de la troisième réunion (auto-confrontation croisée), E-C a indiqué pouvoir pallier ce problème lors des séances au sein du dispositif ULIS, créant ainsi une complémentarité entre les deux systèmes (dispositif ULIS et classe ordinaire). On retrouve ici l’appui sur l’article de Toullec-Théry et Gourdon (2020) lesquels mentionnent l’importance de la cohérence des apprentissages entre les deux dispositifs (ULIS et classe ordinaire) et la possibilité d’un travail spécifique au sein de l’ULIS, qui serait bénéfique à l’enseignement ordinaire :

“La combinaison entre les observations de l’enseignant-coordonnateur, le visionnage du film de la séance par les deux enseignants, mais aussi de celui de l’atelier avec les élèves soutenus par l’ULIS a été déterminante.” (p.13).

Par la réalisation de cette expérience, P-EPS et E-C permettent de pallier la raison principale, soulevée par l’OCDE en 2013 et relayée par Ébersold (2015) comme quoi ce serait l’absence de formation à l’éducation inclusive qui serait associée à un frein à un enseignement de qualité par près de 80% des proviseurs de collège français. En somme, à l’image de l’étude menée par Souplet et Flavier (2014), c’est par l’association des compétences de spécialistes de chacune (sur les caractéristiques de l’élève soutenu par le dispositif ULIS pour l’E-C et sur la didactique de l’EPS pour P-EPS) que les deux enseignantes permettent à Thomas de bénéficier d’un enseignement de qualité au même titre que les autres en EPS.

3.3. Pour dépasser les hypothèses

Certains éléments annexes à notre objet de recherche mais qui nous semblent importants à évoquer sont ressortis de nos analyses.

Premièrement, on peut noter que ce travail de co-conception apporte une plus-value à la séance d'EPS et à l'enseignante lorsqu'elle doit la mener car certains aménagements qui ont émané de la co-conception (réunion n°2) ont pu être mis en oeuvre pour aider d'autres élèves de la classe car, d'après P-EPS, Thomas “[...] c’est loin d’être le plus en difficulté pour moi” (Tour de parole n°469, Annexe n°3). Une expérience de co-conception peut tout à fait favoriser les apprentissages de plusieurs élèves car il n’est pas rare qu’il n’y ait pas que les élèves soutenus par le dispositif ULIS qui soient en difficulté mais également d’autres élèves, dits “ordinaires”. Ces résultats sont, à nouveau, en corrélation avec les travaux de Toullec-Théry et Gourdon (2020) qui précisent en conclusion de leur article :

“Cette expérience a même dépassé leur ambition de départ, puisque l’atelier fitness, après son internalisation, s’adresse finalement indifféremment à tous.”

Cette citation se rapproche de notre étude puisque les adaptations qui devaient être pensées pour Thomas, l’élève soutenu par le dispositif ULIS et inclus en EPS, ont été au service de la réussite d’autres élèves, même si cela n’était pas au cœur de notre objet de recherche.

Deuxièmement, en nous appuyant sur les propos de Meynaud (2007) nous avons souligné l’idée que l’EPS, au même titre que les autres disciplines, était un vecteur d’apprentissage pour les élèves soutenus par le dispositif ULIS. Pour nous, l’EPS ne semblait pas présenter plus de frein qu’une autre discipline à inclure ces élèves. Au cours de l’auto-confrontation croisée (réunion n°3), ce sujet a été évoqué. Lors du tour de parole n°337 (Annexe 5), l’E-C évoque :

“Pour beaucoup de professeurs un peu anciens, comme ici si tu veux, ils ont l’habitude de faire la même chose pour tout le monde et puis voilà point. (...)”.

Ce qui amène P-EPS à répondre ceci :

“(…) peut-être ça se voit moins aussi qu’en EPS. Parce que moi ça va me déranger visuellement, je vois Thomas qui est tout seul dans un coin. Parce que je vais les voir, ils sont debouts, ils sont en action, si Thomas je le vois tout seul à rien faire, bah là ça me dérange.”

Les propos que nous avons alors avancés, non seulement se vérifient, mais se complètent : outre le fait de ne pas opposer plus de frein que les autres disciplines à inclure

les élèves soutenus par le dispositif ULIS, elle ne peut les ignorer parce qu'elle les rend visibles de par ses caractéristiques, et notamment car elle met en jeu le corps.

Troisièmement, les solutions trouvées ici pour offrir une scolarisation de meilleure qualité *via* ce dispositif ne fonctionnent pas à tous les coups. En effet, tous les enseignants ne sont pas enclins à envisager d'adapter leur enseignement aux élèves à BEP qu'ils scolarisent. Tant et Watelain (2014), qui citent Combs et al. (2010) évoquent ici un un de leurs résultats suivants :

“Seuls les enseignants en faveur de l'inclusion mettent en œuvre des pratiques inclusives et adaptatives efficaces à la fois pour les élèves en situation de handicap et pour les élèves ordinaires.”.

Nous pouvons alors ajouter, que par un travail de co-conception, tel que nous l'avons mis en place dans notre étude, l'envie de s'investir dans la scolarisation des élèves du dispositif ULIS, notamment grâce à l'enseignant-coordonnateur dans son rôle de personne ressource peut émerger. Les propos de E-C vont en ce sens, lors de l'autoconfrontation croisée et montrent que certains enseignants ne vont pas chercher à travailler en lien avec elle pour améliorer l'inclusion dans leur discipline :

“Après, il y a certains professeurs qui me sollicitent régulièrement. D'autres pas du tout. Moi je respecte ça aussi tu vois, c'est assez délicat en fait (rires).” (Tour de parole n°252, Annexe n°5).

Conclusion

Dans un premier temps, il nous semble nécessaire de préciser que ces résultats obtenus dans notre étude ne peuvent se généraliser à l'ensemble des élèves soutenus par le dispositif ULIS, déjà au sein du collège, et plus encore au sein du système éducatif français. En effet, comme le précise la citation du site Éduscol (Partie 1, 2.2), les élèves soutenus par un dispositif ULIS peuvent relever de handicaps très différents et nous ne pouvons en aucun cas assurer que les résultats auraient été les mêmes avec un autre élève ULIS inclus par P-EPS, même si E-C avait été la même professionnelle. De plus, toujours pour contextualiser nos résultats, il est aussi important de considérer que l'E-C de ce collège était très ouverte à cette expérience, ce qui n'aurait pas été nécessairement le cas avec un autre E-C.

Cette étude nous a permis de nous rendre compte que la scolarisation d'élèves ULIS au sein d'une classe ordinaire en EPS nécessite un travail coopératif entre l'enseignant d'EPS et l'E-C de l'ULIS afin d'avoir un maximum d'informations sur le, ou les, élève(s) inclus et de pouvoir proposer des aménagements qui répondent aux obstacles majeurs qu'ils rencontrent dans les situations que nous proposons. Nous avons pu noter qu'en l'absence de conseils et d'une aide de la part de l'E-C de l'ULIS, les enseignants peuvent parfois se retrouver démunis face à la complexité que peut représenter la situation inclusive d'un élève en situation de handicap. Cela semble d'autant plus vrai pour de jeunes professeurs, comme nous le sommes, qui n'ont pas encore d'expériences antérieures leur permettant d'adapter les situations. En ce sens, l'enseignant-coordonnateur de l'ULIS est pour nous un professionnel essentiel au bon fonctionnement d'une classe ordinaire dans laquelle est scolarisé un élève du dispositif ULIS, au titre de son rôle de personne-ressource, que ce soit sur la connaissance des élèves soutenus par le dispositif mais également pour les idées d'adaptations qu'il peut proposer.

Pour nous, cette expérience a dépassé les résultats escomptés. Nous nous doutions de la validation de nos hypothèses par rapport à ce que nous avons déjà pu observer depuis que nous exerçons en tant qu'enseignant d'EPS mais nous avons également pris conscience de certaines choses au travers de cette expérience. Par exemple, en percevant l'étonnement mais aussi la joie de l'E-C lors de l'auto-confrontation croisée (réunion n°3), nous nous sommes

aussi aperçus que, tout comme elle, nous pouvions être considérés comme des personnes ressources sur lesquelles elle pouvait s'appuyer pour concevoir des enseignements au sein du dispositif spécialisé articulés aux séances de la classe ordinaire.

Il est important pour nous de préciser que le rôle de chercheur était tenu par un second étudiant M2 stagiaire en EPS, au même titre que P-EPS, et donc que ses propositions ont été influencées par sa formation et par son travail dans un autre établissement. En effet, lorsque nous avons proposé des aménagements à l'E-C pour savoir s'ils pourraient être efficaces auprès de Thomas, nous nous reposons donc tous les deux sur notre vécu de jeune professeur d'EPS.

Cette expérience nous a permis à tous les deux d'ouvrir notre regard sur les pratiques inclusives et d'essayer des procédures qui pourront nous servir dans la suite de notre carrière face à la scolarisation inclusive d'élèves ULIS. C'est d'ailleurs dans cet objectif là que nous nous sommes orientés vers cet objet de recherche pour notre mémoire de fin de master des Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation. Par exemple, et si nous avions eu plus de temps, nous aurions tout à fait pu imaginer prolonger cette recherche en proposant une leçon d'EPS en co-intervention avec l'E-C. En effet, cette idée est ressortie positivement de l'autoconfrontation croisée et nous permettrait d'identifier si la co-intervention, telle qu'elle est mise en place dans l'étude de Toullec-Théry et Gourdon (2020), peut amener Thomas vers une meilleure réussite que la co-conception mise en place dans notre étude.

De plus, si nous avions pu poursuivre la séquence d'ultimale sur laquelle se fonde notre recherche, nous aurions aimé mettre en place une expérience sur la complémentarité de l'enseignement entre la séquence d'ultimale et ce qu'il se passe au sein du dispositif ULIS comme cela a également été évoqué lors de l'autoconfrontation croisée.

Ainsi, dans la suite de nos parcours professionnels respectifs, nous veillerons à nous rapprocher de l'E-C de nos établissements afin de mettre en place des fonctionnements proches de ceux de notre étude. Cela devrait permettre de proposer à nos futurs élèves issus d'un dispositif ULIS, comme aux autres, une scolarisation qualitative en EPS. Nous avons aussi pu constater que l'analyse épistémique *a priori* était un moyen efficace de passer de l'attention des difficultés des élèves, aux obstacles de la situation et de mieux envisager les aménagements de cette situation à la diversité des élèves.

Bibliographie

- André, A. et Tant, M. (2017). L'inclusion en EPS : utopie ou opportunité pour la réussite ?, *Revue EPS*, n°375.
- Bardin, L. (2013). Analyse d'entretien : vacances et téléphone. *L'analyse de contenu*, 93-124.
- Dupré, F. (2019). Les dispositifs ULIS au collège : quelles articulations entre la classe et le regroupement spécialisé ? *Recherches en éducation*, 36, 1-19. (a)
- Dupré, F. (2019). Pratiques inclusives en mathématiques : une étude de cas en ULIS en collège. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 153-170. (b)
- Ébersold, S. (2015). Inclusif. Vous avez dit inclusif ? L'exemple du handicap. *Vie sociale*, 11, 57-70.
- Éduscol, site du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports : <https://eduscol.education.fr/1164/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis>
- Faïta, D. & Vieira, M. (2003), Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée, *D.E.L.T.A.*, 19(1), 123-154.
- Génolini, J. & Tournebize, A. (2010). Scolarisation des élèves en situation de handicap physique : Les représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive. *Staps*, 88(2), 25-42.
- Meynaud, F. (2007). Vers une éducation physique et sportive inclusive. *Reliance*, 24, 92-97.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action en didactique, dans G. Sensevy et G. Sensevy (dir.), *Agir ensemble*, pp. 13-49, PUR.
- Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir. Éléments pour une théorie conjointe en didactique. *Éditions De Boeck*, 17-57.

- Souplet, C. & Favier, C. (2014). Étude d'organiseurs de l'activité enseignante pour une pratique de co-enseignement à visée inclusive. *Les sciences de l'éducation Pour l'ère nouvelle*, 47, 11-30

- Tant, M. et Watelain, E. (2014). Attitudes des enseignants d'Éducation Physique envers l'inclusion d'un élève en situation de handicap. Une revue systématique de la littérature (1975-2015), *Staps*, 106, 37-53.

- Toullec-Théry, M. et Gourdon-Joachim, J. (2021). Scolarisation en Éducation Physique et Sportive de deux élèves de 15 ans avec des troubles cognitifs, soutenu par un dispositif d'inclusion. *EducRecherche, revue de l'Institut National de Recherche (INRE)*, 8(2), 53-61.

Annexes

→ Annexe n°1 : Retranscription de l'entretien - Réunion n°1 (13.01.2021)

Tour de parole	Interlocuteur	Discours
1	Professeur d'EPS (P-EPS)	Ok alors notre question, du coup l'unique question c'est... hum d'après toi quelles difficultés Thomas peut, ou va, rencontrer en EPS de manière générale ?
2	Enseignante - Coordinatrice ULIS (E-C)	Alors Thomas euh.. il va y avoir des difficultés de... de relations avec les autres. Donc vous avez besoin par exemple d'une question toute simple c'est quand vous faites des équipes, des groupes. Je suppose qu'il reste un petit peu sur le carreau.
3	P-EPS	Si je demande aux élèves de les faire oui.
4	E-C	Voilà, exactement ! Si tu dis juste bah voilà mettez vous en équipe, je suis sûre que Thomas va rester tout seul.
5	P-EPS	Oui.
6	E-C	Mais c'est aussi une difficulté qu'on retrouve, ça peut être aussi pour d'autres élèves de l'ULIS.
7	P-EPS	Oui.
8	E-C	Mais dans le cas de Thomas peut être encore plus voilà parce que c'est un élève qui... voilà qui a une réelle problématique de relations avec les autres élèves. Or, là c'est pas comme en classe où il peut être, voilà moi il est au fond, tranquille, il fait son travail. Limite il peut se dispenser de, presque, de liens avec les autres.
9	P-EPS	Oui.
10	E-C	Vous en EPS, c'est indispensable.
11	P-EPS	Ouais.
12	E-C	Donc ça en effet c'est, j'imagine vraiment, une des difficultés principales.
13	P-EPS	(Acquiesce)

14	E-C	Euh... il peut y avoir une difficulté aussi lui alors je pense au niveau psychomoteur. Parce que moi je le vois quand même pas forcément, très très, toujours très à l'aise. Je sais par exemple que les lacets il ne maîtrise toujours pas donc quand je suppose voilà que quand vous demandez des activités de motricité ou de voilà, ça va être compliqué pour lui.
15	P-EPS	C'est vrai !
16	E-C	C'est certain. Et puis euh après en termes de compréhension de consignes, je pense que lui il est capable. Je le vois euh, voilà, s'il a été bien attentif (rires).
17	P-EPS	Oui c'est ça !
18	E-C	Normalement voilà c'est un élève qui est plutôt dans la compréhension en fait. Par rapport à d'autres élèves de l'ULIS, ça pourrait être une difficulté mais pas pour Thomas, la compréhension je pense. Euh... il y a aussi la question de quand vous passez à l'écrit puisqu'en fait vous êtes aussi régulièrement euh...
19	P-EPS	Sur des fiches !
20	E-C	Sur papier, sur des fiches.
21	P-EPS	Oui.
22	E-C	Lui Thomas il est dans la lecture, il est, donc voilà, pareil dans la compréhension écrite donc à mon sens ce n'est pas trop une difficulté, s'il a bien perçu voilà, s'il a bien été attentif et s'il a bien perçu ce qui était attendu. Euh... (réfléchit). Moi je le vois, il peut être autonome sur un travail écrit, après peut-être la difficulté ça va être de le relancer, en fait il peut peut-être s'échapper...
23	P-EPS	(Acquiesce)
24	E-C	Voilà et si toi t'es pas un peu derrière...
25	P-EPS	Ouais.
26	E-C	Il peut peut-être attendre tranquillement que ça passe.
27	P-EPS	Oui.
28	E-C	Il va pas demander en fait...
29	P-EPS	Oui il va attendre.

30	E-C	Est-ce qu'il va venir te dire bah là j'ai pas compris ? Je suis pas certaine. Donc ça ça va être une des difficultés aussi, c'est à dire quand il va rencontrer une incompréhension, une difficulté, quelque chose il va pas de lui-même venir. Donc si toi t'es occupée avec les autres, ce qui est normal, il y a un moment où il peut très bien voilà euh (rires)...
31	P-EPS	Oui c'est vrai.
32	E-C	...passer à travers les mailles du filet.
33	P-EPS	Oui, oui complètement. Tant que je vais pas le voir euh..
34	E-C	Et moi j'ai le même, voilà la même problématique. Oui donc, vraiment difficultés spécifiques à l'EPS, voilà je reviens à cette question du lien avec les autres.
35	P-EPS	Ouais c'est plus au niveau relationnel.
36	E-C	Et en fait c'est quand même, pour moi, un des buts de l'inclusion en EPS, c'est à dire justement que les élèves se découvrent autrement, sur la cours, rentrent davantage en liens. On n'oublie un peu, souvent moi mes élèves ils ont des difficultés pour le passage à l'écrit et cetera... Là, bon certes il y a des fiches mais y'a aussi quand même la majeure partie du temps c'est plus euh... quand même !
37	P-EPS	Oui c'est plus de la communication.
38	E-C	C'est de la pratique. Et donc là voilà ça pourrait lui permettre de communiquer avec les autres mais... Thomas ça va être très compliqué...
39	P-EPS	Ok. Bon bah écoute c'est bon pour nous dans ce cas-là.
40	Chercheur (C)	Bah oui si on a les infos c'est bon.
41	P-EPS	Bah oui, pour moi ça me paraît bon au niveau de la réponse. Parfait.
42	E-C	Ça va j'ai bien répondu ?
43	C	Ouais !

→ Annexe n°2 : Cadre de préparation de la leçon n°1 et fiche de score (26.01.202)

Classe : 3EME B Elèves : 27	Séance n° 2/3 APSA : Ultimate	Horaires : Mardi de 8h-9h50 Effectif : 1h35.	Infrastructure : cour du collège.	
Objectif de la séquence	• Moteur : Utiliser des passes précises pour permettre au disque d'atteindre la zone d'en-but. • Méthodologique et social : Etre capable de lire l'activité de mes camarades pour assurer un co-arbitrage.			
Sécurité	• Ne pas lancer le disque en dehors des temps de jeu. • Ne pas traverser les espaces de jeu. • Lorsque je suis arbitre ou secrétaire : m'éloigner d'au moins 2 mètres du bord du terrain.			
Bilan leçon précédente	• Moteur Les élèves ont plutôt très bien réussi dans la SA1. Une fois en mouvement, c'était plus compliqué, surtout pour rattraper le disque. L'envoi n'est pas toujours très précis non plus mais il reste correcte (à 1m ou 2 du partenaire visé). • M&S Les élèves avaient réussi à retrouver pas mal de points du règlement. J'ai parfois du les guider par rapport à des consignes que je leur avais donné dans les SA précédentes. Lors du jeu, les élèves qui avaient déjà bien compris le règlement (car vécu en leçon 1), ont pu guider les autres, ça leur a permis d'intégrer davantage ce règlement.			
Objectif de la leçon	• Moteur : Consolider le geste du revers afin d'effectuer des passes précises pour faciliter la réception du partenaire et construire le geste du coup droit. • Méthodologique et social : Comprendre et appliquer le règlement fédéral de l'ultimate en assumant le rôle de co-arbitre.			
	Descriptif	Critères de réalisation et de réussite	Rôle enseignant	Variables
Echauffement (15 minutes)	• Ce qu'il y a à apprendre : faire des passes précises en revers. • But : réaliser 10 échanges sans faire tomber le disque. • Organisation matérielle/humaine/spatiale/temporelle : se mettre par 2 (affinitaire) avec un disque en s'espçant de 5 pas pour commencer, les binômes s'alignent le long de la piste en se plaçant face à un plot. • Consignes : j'effectue des échanges en revers en les comptant. Puis, par la suite, je fais le maximum d'échanges en 1 minute en recommençant à zéro chaque fois que le disque tombe au sol.	Réalisation Moteur : - Pousse au dessus, index sur la tranche, les autres doigts en dessous. - Se placer de profil, pied avant est le même que bras lanceur. - Disque à hauteur de poitrine. - Dérouler le bras jusqu'au poignet. - Disque à l'horizontal. - Le corps reste fixe, seuls l'épaule et le bras sont mobiles. M&S : observer les critères sur mon camarade lorsqu'il lance et le corriger. Réussite Moteur : N1 : 3 échanges N2 : 6 échanges N3 : 12 échanges N4 : 24 échanges M&S : je permets à mon camarade de s'améliorer et donc à notre binôme d'augmenter le nombre d'échanges.	Questionner les élèves présents lors de la première leçon sur les critères de sécurité en Ultimate puis sur ceux de la passe en revers. Je régule les élèves absents la semaine précédente en circulant entre les binômes et je met en place les variables.	+ : Si les 10 échanges sont atteints : rajouter 3 pas d'écarts - : Réduire la distance ou le nombre d'échanges demandé.

SA 1 (20 minutes)	• Ce qu'il y a à apprendre : faire des passes précises en coup droit sous pression temporelle. • But : réaliser 10 échanges sans faire tomber le disque. • Organisation matérielle/humaine/spatiale/temporelle : toujours par 2 (affinitaire) avec un disque en s'espçant de 5 pas pour commencer, les binômes s'alignent dans toute la longueur de la piste en se plaçant face à un plot. • Consignes : j'effectue des échanges en revers en les comptant. Puis, par la suite, je fais le maximum d'échanges en 1 minute en recommençant à zéro chaque fois que le disque tombe au sol.	Réalisation Moteur : - Pousse au dessus, index sur la tranche, les autres doigts en dessous. - Se placer de profil, pied avant opposé au bras lanceur et jambe du bras lanceur semi-fléchie. - Disque à l'horizontal, à hauteur de la hanche. - Coude à 90 degrés. - Poignet en extension vers l'arrière (Frisbee en contact avec l'avant bras). - L'avant bras effectue une rotation interne et le Frisbee est lâché à hauteur du nombril. - Le corps reste fixe, seul le bras lanceur est mobile. M&S : observer les critères sur mon camarade lorsqu'il lance et le corriger. Réussite Moteur : N1 : 3 échanges N2 : 6 échanges N3 : 12 échanges N4 : 24 échanges M&S : je permets à mon camarade de s'améliorer et donc à notre binôme d'augmenter le nombre d'échanges.	D'abord envoyer les élèves dans une situation de recherche des critères pendant 5 minutes. Retrouver avec eux tous les critères et les relancer sur de l'entraînement. Réguler en circulant entre les binômes. Effectuer les équipes pour la SA4 en associant 2 binômes.	
SA 2 (20 minutes) « Passe à 10 »	• Ce qu'il y a à apprendre : faire des passes précises en revers ou en CD en étant gêné. • But : réaliser 10 passes sans faire tomber le disque. • Organisation matérielle/humaine/spatiale/temporelle : Equipes formées pour la SA4. Dans un terrain de 10m par 10m, 2 équipes s'affrontent. Il y aura donc 3 terrains pour que tout le monde joue. Temps d'affrontement de 5 minutes puis on change d'adversaires 3 fois. • Consignes : Thème d'affrontement : tout en revers, tout en CD, alterner entre les partenaires. Effectuer des échanges en les comptant. Au bout de 10 passes réussies, l'équipe marque 1 point. Recommencer à zéro lorsque le disque tombe. Si mon équipe a atteint les 10 points où si une faute de jeu a été commise, je donne le disque à l'autre équipe.	Réalisation Moteur : CF ceux du revers à l'échauffement et du CD en SA1. Me déplacer pour me démarquer. M&S : Soutenir mes partenaires. Réussite Moteur : N1 : on a marqué 2 points ou moins. N2 : on a marqué 3 points. N3 : on a marqué 4 points. N4 : on a marqué 5 points.	Questionner les élèves : dans quelle situation je favorise la passe en revers ? La passe en CD ? (Position du défenseur, position de mon partenaire : démonstration).	+ : diminuer la taille des zones. - : augmenter la taille des zones.
Discussion (5 minutes)	• Ce qu'il y a à apprendre : connaître le règlement de l'ultimate. • But : reconstituer un règlement sur la base de souvenirs. • Organisation matérielle/humaine/spatiale/temporelle : classe entière assise. • Consignes : je me remémore le règlement fédéral de l'ultimate.	Réalisation M&S : M'appuyer sur mon expérience, donner des idées, donner mon avis. Réussite On a presque tous les éléments évoqués en classe entière.	Faire retrouver les règles par les élèves présents la semaine précédente afin qu'ils les remobilise et que les autres les découvrent. Expliciter l'arbitrage sur cette séquence (situation de référence : une équipe arbitre avec 2 élèves arbitres sur le bord du terrain et 2 élèves secrétaires côté porte de sortie du gymnase).	- : donner des indices. + : demander aux élèves de les expliquer devant toute la classe.

SA 3 (25 minutes)	• Ce qu'il y a à apprendre : au niveau moteur il s'agit d'apprendre à utiliser la passe dans une situation de match et au niveau méthodologique et social, à co-arbitrer. • But : remporter le match. • Organisation matérielle/humaine/spatiale/temporelle : 1 terrain avec les zones d'en-but matérialisées, 1 disque. Les mêmes équipes de 4 (stables sur la séquence). Il y aura alors 6 équipes et 2 poules de 3 équipes pour faciliter l'organisation des rencontres. Les matchs vont durer 4 minutes afin de faire tourner les 6 équipes rapidement. 2 équipes d'une même poule s'affrontent, l'autre est arbitre/secrétaire. • Consignes : - Pour les joueurs : en respectant le règlement évoqué précédemment, on réalise 3 passes réussies avant la passe finale dans l'en-but pour marquer 100 points. Si ces 3 passes n'ont pas été réalisées on marque seulement 1 point. - Pour les arbitres : se diviser les 2 équipes à regarder pour faciliter le travail (1 par équipe). On se place sur le même côté du terrain. On se déplace du côté vers lequel l'équipe observée doit marquer. Annoncer haut et fort lorsqu'il y a une faute, un changement de possession, un point et quelle est l'équipe qui engage. - Pour les secrétaires : noter les points donnés par les arbitres.	Réalisation Moteur : CF ceux du revers à l'échauffement et du CD en SA1. Me déplacer pour me démarquer. M&S : Se concentrer, ne pas hésiter à arrêter le jeu même si on est pas sur. Réussite Moteur : N1 : on a marqué 100 points une fois dans le match N2 : on a marqué 200 points dans le match. N3 : on a marqué 300 points dans le match. N4 : on a marqué 400 points dans le match. M&S : le match se déroule sans problèmes, tout le monde est au courant de ce qu'il se passe (points, qui a fait une faute, qui engage).	Présenter la rotation des matchs : 1 match par poule puis on tourne. Les autres sont dans les gradins pour ne pas gêner. Démontrer la position de chacun : les joueurs, les arbitres, les secrétaires. Co-arbitrer avec les élèves afin de les guider.	- : diminuer le nombre minimal de passe à 2. + : augmenter le nombre minimal de passe à 4.
Retour au calme (5 minutes)	Bilan sur les difficultés rencontrées par les élèves concernant l'objectif de la leçon, sur l'évaluation de la passe en séance 4. Présentation de la séance suivante : perfectionner la passe (revers et CD).			
Bilan (pas en avant)	Par rapport à l'objectif : • Moteur Le coup droit semble être en cours d'apprentissage. Certain y parviennent déjà mais les passes manquent de précision. Pour le revers, le froid n'a pas aidé à la réception mais les passes étaient déjà mieux réussies (moins de disque qui tombent ou qui traverse tout l'espace car mal orientés). • M&S L'objectif méthodologique et social n'a pas été travaillé comme prévu initialement : moins d'élèves présents et une température extrêmement basse, j'ai donc préféré que tout le monde joue. Les élèves étaient alors en auto-arbitrage et je n'ai pas bien observé la qualité de celui-ci. Par rapport aux comportements des élèves : Des élèves attentifs comme d'habitude mais moins participatifs lors des temps de questionnement. Malgré le froid ils n'ont pas cessé d'effectuer les exercices demandés. Par rapport à mes interventions : Pas très organisée : j'avais oublié mon porte-vue donc mes feuilles de cours étaient volantes, avec les gants j'avais du mal à les regarder. J'ai également effectué très peu de régulations : la présence de Mr Guiheux et l'activité de film pour le mémoire m'ayant un peu plus préoccupée.			

Feuille de score - Secrétaires Poule 1

Match 1	Equipe de (mettre un prénom) :	Equipe de (mettre un prénom) :
1 point		
100 points (3 passes avant la passe finale dans l'en-but)		
Total		

Match 2	Equipe de (mettre un prénom) :	Equipe de (mettre un prénom) :
1 point		
100 points (3 passes avant la passe finale dans l'en-but)		
Total		

Match 3	Equipe de (mettre un prénom) :	Equipe de (mettre un prénom) :
1 point		
100 points (3 passes avant la passe finale dans l'en-but)		
Total		

Tour de parole	Interlocuteur	Discours
1	Chercheur (C)	Donc nous avons pu modifier la séance précédente, donc qui a eu lieu ce matin suite aux informations qu'on avait recueilli lors du premier entretien, en se focalisant sur les problèmes de relation, même si dans la séance il n'y avait pas tant de travail méthodologique aujourd'hui, de communications et psychomoteurs. Également, on avait rajouté en plus, avec ce qu'avait vu Léa, c'était l'attentisme, le fait qu'il a tendance à ne pas demander mais à attendre. Et donc on va maintenant, grâce aux documents, préciser les problèmes au sein du contexte de l'activité ultime pour essayer d'améliorer la séance suivante.
2	Professeur d'EPS (P-EPS)	Ouais. Du coup, je ne sais pas si tu as eu le temps de regarder les documents que je t'ai envoyé les documents sur la séquence ?
3	Enseignante-Coordonnatrice ULIS (E-C)	Non (étonnée !).
4	P-EPS	Je te les avais envoyé je crois juste après le premier entretien, le soir-même.
5	E-C	Aïe, désolée !
6	P-EPS	Je t'avais envoyé un projet de séquence.
7	E-C	Je suis désolée.
8	P-EPS	C'est pas grave. Je vais te le rappeler, je vais te le rappeler car de toute façon il est complètement modifié puisque là à cause du protocole sanitaire.

9	E-C	Ah oui d'accord.
10	P-EPS	On est dehors et tu vois là au final ma séquence je devais la faire jusqu'aux vacances et finalement bah elle se termine la semaine prochaine.
11	E-C	Ça va être tronqué quoi.
12	P-EPS	Voilà donc il y'en a ils ont commencé qu'aujourd'hui, y'en a qui n'avait pas encore fait la première séance donc il y en a qui vont avoir vécu deux séances, d'autres trois. Tu vois Thomas il en aura vécu mais de toute façon c'est très... faible. Et du coup je me centre là actuellement sur vraiment la passe.
13	E-C	D'accord !
14	P-EPS	Donc avec le frisbee.
15	E-C	Oui.
16	P-EPS	En revers et en coup droit (en montrant le geste). Donc voilà c'est ces deux là.
17	E-C	D'accord !
18	P-EPS	Et de ce que j'ai pu déjà remarquer c'est que les difficultés de Thomas étaient surtout pour le rattraper plus que pour le renvoyer.
19	E-C	Hum, hum. Ouais.
20	P-EPS	Voilà, donc on a travaillé ça aujourd'hui. Euh quoi d'autre sur les objectifs de la séquence... Au niveau méthodologique et social, méthodologique c'est surtout connaître le règlement.
21	E-C	Les règles de sécurité, tout ça...
22	P-EPS	Ouais règles de sécurité, en fait il y a la notion d'auto-arbitrage normalement dans cette séquence donc c'est pour ça qu'il faut mieux connaître les règles pour savoir quand est-ce qu'on marque un point, quand est-ce qu'on est en faute.

23	E-C	D'accord !
24	P-EPS	Euh je pense, de ce que j'ai repéré, il s'appuie sur les autres à mon avis plus pour suivre, là c'est l'engagement, il suit. Je suis pas sûre qu'il prenne l'initiative.
25	C	Il y en a beaucoup qui vont vite hausser la voix, annoncer ce qu'ils ont vu, "c'est à nous", "c'est sorti", "il y a faute", des choses comme ça...
26	E-C	Donc il suit.
27	C	Lui il se dit c'est déjà fait par quelqu'un, il ne va pas chercher forcément à redonner...
28	E-C	Il serait pas forcément en mesure...
29	C	Après peut-être qu'il connaît les règles mais du coup vu qu'il annonce pas...
30	P-EPS	On ne sait pas.
31	E-C	On ne sait pas, en fait.
32	P-EPS	Je n'ai pas vérifié.
33	E-C	Ouais.
34	P-EPS	Après au niveau social, c'était juste plus d'assumer en effet ce rôle d'annoncer quand il y a quelque chose devant tout le monde. Non bah là y'a eu faute, on arrête. Voilà c'était plus cet aspect là. Donc ça se rejoint et ce n'est pas forcément visible car il reste très très discret.
35	E-C	Ouais.
36	P-EPS	Donc voilà pour les objectifs.
37	E-C	Entendu.
38	P-EPS	Du coup, pour nous la première question c'est Brice qui va te la poser.

39	C	Donc, du coup l'objectif va être de spécifier des problèmes qui pourraient nous gêner pour la séance suivante et que vraiment vous ayez une co-construction sur des petits détails qui pourraient aider Thomas.
40	E-C	D'accord.
41	C	Et donc la première question c'est, dans cette séquence d'ultimate, donc à votre avis, quels obstacles il peut rencontrer selon vous. Après vous êtes pas spécialiste de l'activité mais...
42	E-C	Pas du tout (rire).
43	C	En étant un peu plus précise, par exemple au niveau psychomoteur, par rapport à la semaine dernière, des problèmes qui pourraient vraiment le gêner en ultimate.
44	P-EPS	Par rapport à ce qu'on t'a dit justement sur les passes.
45	E-C	D'accord.
46	P-EPS	Notamment tu vois rattraper et lancer des objets.
47	E-C	Bah ouais moi je vous avais dit quand on s'était vu la première fois, qu'en effet j'avais repéré des problèmes, enfin des difficultés de l'ordre psychomoteur chez Thomas. Donc en effet, déjà moi j'ai été étonnée de le voir lancer, vraiment je ne m'attendais pas à ça. Mais je suppose qu'en effet rattraper, qui est quand même plus difficile, j'imagine, pour tous les élèves.
48	P-EPS	Oui.
49	E-C	Pour Thomas ça va être en effet vraiment une difficulté, c'est certain.
50	P-EPS	Ouais.
51	E-C	Alors après sa grande taille peut peut-être l'aider non ? Pour se déplacer, ça peut être un atout, voilà.

52	P-EPS	Oui de tendre la main pour aller chercher le disque s'il s'écarte un petit peu.
53	E-C	Voilà. Mais par ailleurs, oui c'est certain que avoir une vision un peu globale et un petit peu rapide...
54	P-EPS	Oui c'est ça, c'est le temps de réaction.
55	E-C	Ouais.
56	P-EPS	Moi j'ai remarqué aussi que voilà, il va essayer de le rattraper mais il va le faire trop tard ou pas forcément au bon endroit non plus dans l'espace.
57	E-C	Le décalage en fait. Le décalage dans le temps et dans l'espace ouais qui va être problématique c'est certain.
58	C	Ouais parce que ce qu'on peut voir quand moi je me plaçais en retrait, c'est qu'il va être concentré, chercher à voir le disque, le partenaire qui va lui envoyer. Mais en effet, le geste il le connaît, la prise crocodile il va la faire, mais soit trop tard et par exemple, si la passe est mauvaise, qu'elle est vraiment loin de lui, il va la laisser et ira ramasser le disque. Et si à l'inverse elle arrive plutôt dans une zone, normalement c'est entre les épaules et le bas du ventre, si ça arrive niveau tête on va voir des relations d'esquive.
59	E-C	Ouais.
60	C	Pas tous hein, il y a des élèves qui ont soit peur du disque ou de la vitesse et qui vont l'éviter mais il y en a certains qui vont tout de même essayer de le récupérer, lui on va plutôt voir de l'évitement.
61	E-C	Ouais, ouais, ouais, ouais, ouais.
62	C	Donc il connaît le geste mais il va le faire dans des conditions optimales quoi. Là où c'est censé arriver il va faire son geste.

63	E-C	Ouais, il ne va pas être en mesure de s'adapter à une autre situation en fait, quand c'est pas exactement ce que vous avez précisé quoi.
64	C	Oui parce que moi ce qui m'a marqué aussi c'est quand il doit ramasser le disque. On voit qu'au niveau coordination il a besoin de temps, car il va vraiment se baisser sur ses deux jambes et une fois qu'il est en bas, ramasser le disque. Ça prend beaucoup plus de temps alors qu'un autre va juste baisser son bras, sa main, on voit qu'il a besoin de plus de temps en fait.
65	E-C	Tout à fait.
66	P-EPS	Ouais il a besoin de repères un peu dans l'espace, quand il descend, prendre à deux mains le disque voilà et être sûr de l'avoir dans ses mains.
67	E-C	Comme si c'était une chose très fragile, ouais (rire).
68	P-EPS	Exactement
69	C	La lecture de l'espace. Donc si on rajoute les obstacles que nous on a vu, que Thomas a rencontré, donc soit sur cette séance, soit au début, sur le premier cours avec Léa, avant le recueil de données, donc toujours dans le but de commencer la conception. On a déjà observé au niveau moteur donc il visualise mal l'objet dans l'espace, car on l'a dit il lance très bien mais il a du mal à rattraper avec ce retard et ce décalage de la prise crocodile.
70	E-C	Ouais !
71	C	Et même ce que tu avais noté le décalage par rapport à l'endroit, donc tout ça on l'a dit. Au niveau méthodologique, donc aujourd'hui on n'a pas utilisé de fiches mais ce qui a pu être noté, pas forcément en ultimate mais ailleurs, c'est que si c'est une équipe par exemple qui doit remplir la fiche, il va rester en retrait. Ça va un peu avec l'auto-arbitrage dont on parlait.

72	E-C	Tout à fait.
73	C	Il va s'intéresser à la fiche, il va la regarder, mais vu qu'il y en a d'autres qui prennent plus de place que lui, bah...
74	E-C	Il ne sera pas moteur.
75	P-EPS	Non.
76	C	Le travail de son groupe est fait donc voilà.
77	E-C	Ça l'arrange.
78	C	Et au niveau social, donc il est isolé et discret.
79	E-C	Ouais.
80	C	Donc il va travailler avec les autres lorsqu'on lui dit où aller. Enfin ça c'est ce qui a été repéré avant. Les autres l'acceptent, cherchent à l'aider.
81	E-C	C'est vrai ?
82	C	On n'a vu son binôme l'encourager dès que la prise crocodile était réussie aujourd'hui.
83	P-EPS	En plus je n'ai rien eu à dire, quelqu'un s'est mis en binôme avec lui. Bah il est pas resté sur le carreau, je n'ai pas été obligée de dire "Thomas tu vas avec cette personne là".
84	E-C	Ah ouais ? Ouais c'est ça c'est ce que j'allais dire.
85	C	Aujourd'hui ça été différent, enfin de ce que m'a dit Léa...
86	E-C	Étonnant, étonnant !
87	P-EPS	Mais il a été avec un élève qui est très bienveillant, de cette classe là.
88	E-C	Il y en a des supers élèves.

89	C	Ouais, et puis quand tu as demandé de prendre les disques pour commencer à aller par deux, il a été l'un des premiers à avoir un disque en main.
90	P-EPS	Oui.
91	C	Prêt à se mettre en place. Donc, Léa me disait que niveau interactions sociales c'était différent aujourd'hui.
92	P-EPS	Aujourd'hui oui, il a parlé, je l'ai entendu parler avec les autres et rigoler avec eux.
93	E-C	Mais qu'est-ce qu'il s'est passé ? (rire)
94	C	On l'a même vu jouer !
95	P-EPS	On l'a vu jouer, parce qu'ils se sont amusés à prendre de la neige sur les plots qui étaient un peu gelés. Et en fait il en a pris et il en a mis dans le cou de ceux avec qui il jouait donc ça les a fait rire. Ouais il a joué aujourd'hui vraiment avec les autres quoi ! Donc beaucoup d'interactions aujourd'hui, c'était la première fois de l'année que j'en voyais autant.
96	E-C	Ah ouais incroyable !
97	P-EPS	Alors que je n'ai rien fait spécialement pour quoi, ça été en autonomie. Peut-être que finalement du coup le choix... c'est bien tombé aussi parce qu'au niveau des binômes voilà il y avait un nombre pair. Je sais pas si c'est le fait que j'ai pas imposé que Thomas soit avec quelqu'un, que ce soit fait tout seul, je sais pas.
98	E-C	Parce que sinon sur les autres séances tu imposais dès le départ ou tu attendais que ça se fasse ?
99	P-EPS	J'attendais. Souvent j'attends.
100	E-C	D'accord. Alors est-ce que c'est pas des habitudes qui se prennent petit à petit.

101	P-EPS	Peut-être !
102	E-C	Je me dis dans le meilleur des cas voilà, y'a un moment où pour les autres élèves c'est pas forcément spontané. Ce qu'on peut comprendre, ils ont plutôt envie d'être avec leur copain ou quelqu'un de performant quoi.
103	P-EPS	Oui.
104	E-C	Et puis là quand même, petit à petit, y'a des choses qui se mettent en place.
105	P-EPS	Oui, peut-être, c'est possible.
106	E-C	Ou alors est-ce qu'il est relativement, en réussite entre guillemets. Enfin je veux dire, Thomas n'est pas trop, trop en difficultés. Ça dépend des activités après.
107	P-EPS	Bah sur l'exercice de la passe comme ça, euh... hors contexte d'un match, vraiment de la passe pure, il n'est pas vraiment en difficultés.
108	E-C	C'est ça !
109	P-EPS	Pas plus que certains en fait.
110	E-C	Voilà.
111	C	Oui !
112	P-EPS	Après une fois en situation... je pense qu'il l'est un peu plus, il y a trop de choses à prendre en compte pour lui à mon avis.
113	E-C	Ouais.
114	C	Ouais, en situation de match y'a le placement des partenaires, celui qui a le disque et ceux qui ne l'ont pas aussi, y'a le placement des défenseurs.
115	P-EPS	P-EPS : Il n'y avait pas de chasubles en plus !
116	C	Oui il n'y avait pas de chasubles.

117	P-EPS	Repérer qui est avec eux, il n'y avait pas de chasubles donc il faut bien avoir retenu qui est avec qui.
118	E-C	Oui, oui !
119	C	Bah ça je l'ai vu à un moment car il y a une élève qui a dit "Thomas fait moi la passe", en levant les bras et, elle, elle savait qu'elle n'était pas avec lui mais lui ne l'avait pas forcément repéré. Donc bah elle était libre, il lui a fait la passe et l'autre équipe est partie avec le disque et cetera... Donc euh c'est vrai que peut-être les chasubles auraient pu l'aider dans les repères.
120	P-EPS	Ouais je pense.
121	C	Et du coup ouais ce qu'on voit c'est qu'en match, il va être dans le groupe, dans l'espace. Clairement le schéma que l'on a c'est une grappe d'élèves autour du disque alors qu'il faudrait plutôt chercher à s'espacer pour faire des passes.
122	E-C	Ouais.
123	C	Donc lui il va être dans cette grappe, mais si le disque tourne autour de lui c'est pas forcément un problème quoi. Il va attendre, et une fois qu'il va être très proche du disque, là on va le voir lever le bras, demander.
124	E-C	Ouais il se dit quand même bon faudrait que je fasse quelque chose.
125	P-EPS	Ouais c'est ça.
126	C	Mais il peut y avoir quatre, cinq passes de son équipe, où il attend les mains dans les poches.
127	P-EPS	Il suit des yeux, il se retourne et il suit. Il reste pas à sa place mais...

128	C	Il suit et quand il voit euh... je suppose que c'est quand il voit qu'il est disponible, là il va lever les mains et demander le disque.
129	E-C	Ou qu'il n'a pas le choix. Enfin je veux dire que là il peut pas éviter.
130	P-EPS	Ouais quand il est vraiment à côté quoi.
131	E-C	Ouais c'est ça. Ca ne m'étonne pas, ouais tout à fait, j'imagine. Et l'implicite est pas forcément, bah là ça serait de l'implicite de se dire là, tiens, je pourrais peut-être y aller.
132	P-EPS	Ouais.
133	E-C	Mais si vraiment on lui dit "là t'y vas", ok il va y aller.
134	P-EPS	Ouais je pense qu'il est bloqué sur le trop d'infos.
135	E-C	Qu'il ait le réflexe...
136	P-EPS	Et peut-être qu'il ne sait pas trop quoi faire, où se placer dans cette situation là...
137	E-C	Et puis, on ne sait pas ce qui vient du fait que depuis des années il est un petit peu comme ça, en marge, machin... Enfin, tu vois ce qu'il a intégré comme comportement de dire, de toute façon moi je ne vais pas être spécialement moteur en EPS donc je vais attendre tranquillou... Enfin...
138	P-EPS	Oui.
139	E-C	Ou la peur peut-être de mal faire, du coup vis-à-vis des autres.
140	C	Oui.
141	E-C	C'est plus facile d'être en retrait parfois, enfin souvent.
142	P-EPS	Oui, bah c'est clair, on ne se brûle pas quoi...
143	E-C	C'est ça, tout à fait !... D'accord.

144	C	Et du coup pour contextualiser ce moment où il s'effaçait un peu dans l'espace c'était des matchs en 5 contre 5 ou 6 contre 6, donc il y avait quand même du monde sur le terrain, ce qui peut peut-être expliquer ce comportement.
145	P-EPS	Oui il y avait du monde à... retenir.
146	E-C	D'accord.
147	C	Et donc voilà, je pense qu'on a fait le tour des différents obstacles. Et donc par rapport à ceux qu'à rencontré Thomas, mais c'est aussi le cas d'autres élèves de cette classe de 3ème B, on va chercher à axer la prochaine séance toujours sur cette notion de disque, en travaillant notamment la réception.
148	E-C	Hum, hum.
149	P-EPS	Ouais.
150	C	Et donc là maintenant l'objectif c'est que, à vous deux vous conceviez, co-conceviez, ce qui permettrait à Thomas de bénéficier, au même titre que les autres élèves, d'apprentissages sur les compétences motrices, méthodologiques et sociales. Donc voilà, Léa va expliquer la séance...
151	P-EPS	Que j'ai déjà pré-prévue en fait.
152	E-C	Oui, je comprends.
153	C	Peut-être qu'en connaissant mieux Thomas vous aurez peut-être des petites billes qui lui permettraient...
154	E-C	Peut-être.
155	P-EPS	De réussir face à ces problèmes là.
156	E-C	Je ne suis pas sûre, mais peut-être.
157	C	Des petits réglages.

158	E-C	Parce que j'ai l'impression que vous, voilà, vous avez déjà vu plein de choses.
159	P-EPS	On a repéré, mais après... c'est des trucs que j'ai repéré des fois depuis le début de l'année.
160	E-C	C'est ça !
161	P-EPS	En volley c'était un peu les mêmes soucis, au niveau de la réception du ballon.
162	E-C	J'imagine ouais.
163	P-EPS	Et pour autant, je n'ai pas forcément réussi à régler le problème...
164	E-C	D'accord.
165	P-EPS	Donc des fois peut-être des petites astuces, qui sont de base peut être très centrées sur lui, une régulation qui est très sur lui mais qui pourra servir à d'autres.
166	E-C	Bénéficier à d'autres.
167	P-EPS	Donc là je vais t'expliquer vite fait toutes mes situations.
168	E-C	Oui.
169	P-EPS	Et donc il y en a notamment, bah en fait ouais il y en a deux que l'on peut vraiment adapter à Thomas sur les trois plans, au niveau moteur, au niveau méthodo et au niveau social.
170	E-C	Ouais.

171	P-EPS	Donc d'abord, en échauffement, on va retravailler les passes en revers et en coup droit. Donc c'est les deux types de passes que l'on a vu, donc voilà c'est de l'échauffement à deux, comme on a fait aujourd'hui, où il s'envoient le disque. Voilà ils font des échanges à deux, en revers, en coup droit, le but étant d'en faire un maximum. Là je pense que celle là on n'a pas trop besoin de la modifier parce que c'est celle où il est le moins en difficultés vu que c'est pas forcément en contexte. Sauf si tu vois déjà un truc...
172	E-C	Bah ça serait juste, pour moi, là du point de vue social...
173	P-EPS	Ouais ?
174	E-C	Est-ce qu'il va vite se mettre en binôme ? Et est-ce que ça va venir de lui, est-ce que ça va venir des autres, est-ce que ça va venir de toi ?
175	P-EPS	Ca c'est la question...
176	E-C	C'est peut-être déjà cette première problématique...
177	P-EPS	A ton avis, qu'est-ce qu'il faudrait, est-ce qu'il faudrait que ça vienne de moi à l'avance ? Que j'ai déjà... je me sois déjà dit « il faudrait que je le mette avec tel élève ».
178	E-C	Moi j'aurais tendance à dire ça ouais.
179	P-EPS	Ouais... Non mais je vais essayer.
180	E-C	En même temps, tu vois la séance d'aujourd'hui prouve le contraire, c'est-à-dire que ça peut aussi se faire spontanément. Mais euh...
181	C	Pour éviter un problème ça peut...
182	E-C	Pour éviter voilà, en amont quoi.
183	C	Chercher un élève de confiance et puis...
184	E-C	Ouais c'est ça.

185	P-EPS	Ok.
186	E-C	C'est à dire tu préviendrais quoi ? L'autre élève ? En lui disant « bah écoute tu demanderas à Thomas ? » ou tu dirais à Thomas ? Comment tu vas faire ?
187	P-EPS	Alors là, c'est vrai que... c'est vrai que je pourrais demander à l'élève directement de lui demander, ça pourrait un peu aussi le stimuler et il verrait que c'est pas que moi qui voilà qui... qui l'emmène quelque part un peu par obligation.
188	E-C	Peut-être, ouais.
189	P-EPS	Ok.
190	E-C	Ouais... Puis moi ce que je me dis toujours c'est dans quelle mesure vous arrivez à valoriser les élèves qui comme ça euh... euh les prennent un peu sous le coude les élèves de l'Ulis, enfin je sais pas moi je trouve que c'est...
191	P-EPS	Oui comme un binôme référent en fait dans la classe ?
192	E-C	Alors sois effectivement l'équivalent un peu d'un tuteur et... mais ensuite le valoriser, comment tu peux le valoriser toi, tu vois ?
193	C	Oui souvent ça va être dans les... ça va pas être dans la note, les compétences, ça va être dans...
194	E-C	Non, dans l'appréciation.
195	C	Dans l'appréciation sur le bulletin, on l'a...
196	E-C	Mais tu vois je trouve que ce serait chouette que ce soit aussi une compétence euh...
197	C	Hum.
198	P-EPS	Ouais.

199	E-C	« Prise en compte de la difficulté des autres » euh ou euh « être acteur dans l’insertion, dans l’inclusion », je sais pas tu vois ?
200	P-EPS	Oui. Oui qui se laisse pas porter en fait par moi qui essaye de le mettre dedans mais que lui il essaye aussi euh...
201	E-C	Non et puis là je te parle aussi pour les autres élèves.
202	P-EPS	Pour les autres élèves oui.
203	C	C’est vrai que c’est peu souligné ouais.
204	E-C	De mettre en valeur...
205	P-EPS	Oui, d’accord.
206	E-C	... ceux qui, en effet, vont avoir un rôle un peu plus actif ou plus attentif.
207	P-EPS	Bah c’est ce que j’ai essayé de leur faire comprendre en toute première séquence oui que je regardais ceux qui voilà, qui aidaient globalement de manière générale les autres.
208	E-C	Oui bien sûr. Pas que Thomas.
209	P-EPS	Voilà.
210	E-C	Ouais ouais tout à fait.
211	P-EPS	Parce que des fois ils sont pas contents parce que les autres sont moins forts dans leur équipe, je dis « bah justement, essaye de... de l’aider ». Ça valait pour Thomas et en effet il y a, la plupart hein, l’équipe avec qui je l’avais mit, ils..., à chaque fois ils essayaient de le... de prendre le temps de lui expliquer et cetera. Donc je pense en effet que pour les motiver davantage et aussi pour les récompenser parce que des fois ils ont l’impression que c’est une punition.
212	E-C	Moi je trouve... bah ouais tu vois c’est pas évident pour eux...
213	C	Hum.

214	E-C	On peut comprendre.
215	P-EPS	Hum.
216	E-C	C'est pas drôle (rire) de se taper l'élève de l'ULIS (sourir).
217	P-EPS	Complètement.
218	E-C	Euh... mais tu vois ce qui est le cas en EPS c'est aussi je trouve, moi j'essaye d'en parler aux profs aussi dans toutes les matières. Fin, régulièrement, t'as comme ça un élève qui va aider, spontanément, moi je trouve ça super et je trouve que ça devrait être euh... (sourir) mit en valeur euh vraiment encouragé.
219	C	Hum.
220	P-EPS	Ouais.
221	C	Moi j'ai... j'ai le cas dans une de mes classes moi, un élève qu'est souvent tuteur de... des 2 élèves Ulis...
222	E-C	Ouais ?
223	C	... qui sont inclus dans sa classe, dans les autres disciplines...
224	E-C	Hum.
225	C	Donc mes collègues m'ont dit que ça fonctionnait, je sais que ça fonctionne, et quand je vais lui demander, moi, par exemple de se mettre en binôme avec un des 2 en EPS, il va me dire « oh j'en ai marre d'être avec eux... »
226	E-C	Ouais ouais.
227	C	« je suis... j'ai besoin de me défouler » tout ça quoi.
228	E-C	Ouais ouais je comprends. Ce qu'on peut comprendre aussi.
229	C	Donc euh ouais. C'est vrai que faut...
230	E-C	On peut pas s'appuyer toujours sur les mêmes, il faut que ça tourne.

231	C	C'est ça.
232	P-EPS	Faut peut être que ça tourne ouais.
233	E-C	Tout à fait.
234	P-EPS	Ouais. Ok.
235	E-C	Et puis ça dépend vraiment des profils, enfin, y a plusieurs des élèves de l'Ulis qui sont plutôt en réussite en EPS. La c'est pas tout à fait le cas de Thomas (rire).
236	P-EPS	Oui là c'est plus qu'il est discret, c'est sa caractéristique.
237	E-C	Et puis il est pas très à l'aise non plus en EPS donc c'est forcément euh..
238	P-EPS	Oui.
239	E-C	...c'est pas le cadeau quoi de se... de se mettre avec lui quoi (rire).
240	P-EPS	Ouais, c'est vrai. C'est vrai que c'est pas une mauvaise idée. Donc voilà ça c'était pour l'échauffement.
241	E-C	Oui.
242	P-EPS	Euh... ensuite la première situation de travail... ce serait une situation qu'on a déjà euh.. vécu aujourd'hui aussi.
243	E-C	Oui.
244	P-EPS	C'est encore un peu une poursuite de l'échauffement mais pour déjà se rapprocher du match, c'est la passe à 10.
245	E-C	Oui.
246	P-EPS	En fait ils sont environ soit du 4 contre 4 soit du... là ils étaient parfois du 6 contre 6 dans un petit carré de 12 mètres par 12 mètres.
247	E-C	Ouais.

248	P-EPS	Et en fait le but c'est de se faire 10 passes dans son équipe... bah... dans son équipe à lui.
249	E-C	D'accord.
250	P-EPS	Et en fait les autres ils sont là pour gêner, pour intercepter, empêcher qu'il y ait les 10 passes qui se réalisent.
251	E-C	D'accord.
252	P-EPS	Parce que si on arrive à faire 10 passes, on marque 1 point.
253	E-C	D'accord.
254	P-EPS	Voilà donc en fait il y a pas de but en fait euh... faut pas marquer dans un but, faut pas voilà, faut pas faire ça, faut juste se faire des passes. Donc c'est pour re-travailler un peu sur les passes...
255	E-C	D'accord.
256	P-EPS	... et en même temps dans une situation où on est gêné pour les faire.
257	E-C	D'accord.
258	P-EPS	Donc euh voilà... là est-ce que euh, la situation elle se présente comme telle, est-ce qu'il y aurait des choses pour que tu vois il soit... il soit en facilité ?
259	E-C	Ouais. Bah pour que Thomas se sente impliqué aussi euh... lui dire euh, juste lui dire « écoute Thomas là il faut au moins que tu touche une fois la balle », en fait tu vois lui fixer un objectif.
260	P-EPS	Dans les 10 passes, je peux dire qu'il faut que tout le monde l'ai eu au moins une fois.
261	E-C	Voilà.
262	P-EPS	Hum.
263	E-C	Est-ce que ça, ça pourrait l'aider, je sais pas, je...

264	C	Ça peut être un essai hein.
265	E-C	Euh un petit objectif, c'est à dire que euh...
266	P-EPS	Ouais c'est pas mal.
267	E-C	Tu vois casser le gros objectif où il va pas forcément se sentir... si lui clairement tu lui dis « bah écoute Thomas la je compte sur toi, tu touches... » alors après tu peux le dire aussi à tous les autres, ça je sais pas c'est toi qui vois.
268	P-EPS	Mais je sais que ça peut être valable pour tous les autres pour faire aussi participer de toute façon tout le monde et que voilà.
269	E-C	Ouais c'est ça.
270	P-EPS	Donc et puis qu'il se sente pas stigmatisé.
271	E-C	Exactement !
272	P-EPS	Je pense que ça peut être un objectif pour tout le monde globalement.
273	E-C	Ouais ouais. Ça peut être intéressant plutôt que ce soit juste les 2/3 qui sont bons qui se la passent entre eux (rire).
274	P-EPS	Ouais, non complètement. Ouais je pense... je pense que ça peut être pas mal que je fasse ça et hum... pour le rattraper... pour l'aider à rattraper le disque...
275	E-C	Hum.
276	P-EPS	Est-ce que tu penses que y aurait aussi quelque chose à mettre en oeuvre euh... je sais pas moi... (réfléchit).
277	E-C	Ça c'est vraiment du point de vue moteur (souponne), ça c'est moins tu vois mon...
278	C	Est-ce que ça peut pas être quelque chose comme le... le lanceur qui l'appelle au moment de lancer euh...
279	P-EPS	Ouais.

280	C	Même si forcément dans un sens ça va aider le défenseur puisque le défenseur va savoir vers qui c'est mais euh... ou un... un signal, un hop, un quelque chose que... il se mette en condition pour...
281	E-C	Ouais, ouais.
282	P-EPS	Un signal ça peut être pas mal parce qu'en plus en relais-vitesse le mercredi on a commencé ça la dernière fois qu'on a eu relais-vitesse à... à parler de signaux pour se transmettre le témoin sans regarder derrière et cetera.
283	E-C	Ouais ouais.
284	P-EPS	Et Thomas a vécu cette situation là donc euh peut être que ça pourra en plus lui rappeler un peu ça...
285	E-C	Ouais ouais tout à fait.
286	P-EPS	On peut essayer ça.
287	E-C	Ouais. (Claque des doigts) Un truc là qui lui fasse se dire « bon faut je me mette en situation » euh...
288	C	« Ça va être à toi » ouais.
289	P-EPS	Dire peut être par exemple « en équipe vous vous mettez d'accord sur un signal qui veut dire que voilà » comme ça...
290	E-C	Voilà, exactement, que l'autre équipe sache pas forcément.
291	P-EPS	Ouais... ok.
292	E-C	Et puis ça peut créer une petite cohésion dans l'équipe, une petite complicité là (souponne) ouais.
293	P-EPS	Ça peut être pas mal. Moi ça me paraît bien pour cette situation.
294	E-C	Hum.

295	C	Moi j'ai un dernier point je pense euh... ça revient à l'effet grappe et au fait qu'on disait qu'il y a peut être beaucoup d'informations, est-ce que un groupe de 5 ou de 6 donc ça fait 10 à 12 sur le terrain, c'est pas trop pour lui ? Pour avoir les informations euh...
296	P-EPS	De base je voulais faire des équipes de 4.
297	C	Est-ce qu'il faut pas qu'on se limite à un nombre plus réduit, qu'il y ait moins de monde à...
298	P-EPS	Hum.
299	E-C	Ouais c'est certain, ça peut aider.
300	P-EPS	Et puis les chasubles.
301	E-C	Que les équipes soient clairement définies en effet.
302	C	On peut rester sur du 4-4 peut être.
303	E-C	Ouais.
304	C	Ça fait euh
305	E-C	Et là dans ces cas là leur dire, fin je sais pas à voir après avec toi mais la petite consigne qu'il touche au moins 2 fois la balle chacun quoi (rire).
306	P-EPS	Du coup oui. Bah oui parce que s'ils sont 2... ah ouais. Ouais, s'ils sont que 4 ils peuvent au moins la toucher 2 fois en effet.
307	C	Cette info la de toucher, tout le monde doit toucher 2 fois la balle, je pense qu'il faut que tu le dise à la classe parce qu'on a vu d'autres élèves totalement inactifs sur le terrain...
308	P-EPS	Ah oui. Oui bah c'est pour ça je comptais...
309	C	Mais lui euh comme vous disiez...
310	P-EPS	Il suit.

311	C	Ouais mais viens lui dire ! Comme euh vous disiez « Thomas je compte sur toi, tu touches 2 fois le disque dans l'échange » euh...
312	P-EPS	Oui. Oui quand même lui répéter à lui tout seul quoi.
313	E-C	Et peut-être lui répéter individuellement voilà.
314	P-EPS	Ouais.
315	C	Hum.
316	E-C	Qu'il se sente vraiment euh...
317	P-EPS	Ok.
318	E-C	Est-ce que tu précises aux élèves que ça fait partie des compétences qui sont évaluées à la fin, tu vois toi ça fera partie des...
319	P-EPS	En fait je m'étais dis que j'allais, de base l'évaluation était plus complexe avec aussi l'évaluation sur... sur le rôle d'attaquant euh comment je me démarque et tout, le rôle de défenseur, fin... y avait plusieurs rôles en fait, même l'arbitrage et vu que la elle est très réduite je me suis dis bon je vais évaluer la passe et euh... là franchement je... je sais pas trop si je maintiens cette idée ou si la semaine prochaine juste on travaille mais je les évalue pas parce que ça voudrait dire qu'il y en ait qui sont évalués au bout de 2 séances, ils auront vécu 2 séances, ils sont évalués à la fin.
320	E-C	Hum. Tout dépend voilà justement ce que t'évalues. Si t'évalues déjà le... bah le côté actif euh...
321	P-EPS	Ça fait une petite note sur 10 sur euh...
322	E-C	Est-ce que ça peut pas motiver aussi tu vois ce genre de...
323	P-EPS	C'est ça.

324	E-C	Je pense tu vois pour revenir voilà à Thomas que ça peut le motiver.
325	P-EPS	Ça peut le motiver ?
326	E-C	Je pense. Fin, un peu comme tous hein.
327	P-EPS	Je peux peut être faire une évaluation sur 10 hein.
328	C	Sur la passe oui.
329	P-EPS	Ouais sur la passe. 5 points la passe en revers...
330	C	Donner, recevoir euh...
331	E-C	Est-ce que ça motive pas tout le monde aussi de dire bah voilà...
332	P-EPS	Si de toute façon ça motive tout le monde ouais.
333	E-C	Ça fait une petite note euh...
334	P-EPS	5 points en revers, 5 points en coup droit, je pense que je vais maintenir. De toute façon j'avais prévu, j'ai une situation euh dans cette séance normalement c'est de l'éval.
335	C	Bah quitte à ce que après si vraiment toi tu vois que c'était trop tôt pour les évaluer tu te la garde mais au moins eux ils ont eu cette idée que...
336	E-C	Oui.
337	P-EPS	C'était évalué et ça les a motivé.
338	E-C	En fait, clac ! Il y a quelque chose derrière quoi.
339	C	Y a quelque chose d'attendu ouais.
340	P-EPS	Ouais. Ok.
341	P-EPS	Euh ensuite euh la situation d'après euh (réfléchit) c'est du match.
342	E-C	Ouais.

343	P-EPS	Alors en fait je veux leur faire vivre la situation de référence que j'avais créé de base pour cette séquence euh alors (réfléchit), elle est un peu complexe à expliquer... Si tu veux ils ont donc leur terrain, un terrain d'ultimate c'est comme ça (dessine), tac, ça s'appelle des zones d'en-but.
344	E-C	Ouais.
345	P-EPS	En fait ils ont... 2 équipes s'affrontent, une là qui veut aller marquer là (utilise le dessin pour expliquer) et une là qui veut aller marquer là.
346	E-C	Ouais, d'accord (rire).
347	P-EPS	Pour marquer il faut que tu fasses une passe à quelqu'un qui est dans la zone.
348	E-C	D'accord.
349	P-EPS	Voilà. C'est aussi simple que ça, dans la zone qui est de ton côté où tu dois aller marquer biensur. Donc euh... voilà et là moi j'ai décidé dans ma situation de référence de diviser, de faire des petites zones comme ça (dessine). Alors il me semble qu'il y en a ... (réfléchit) 3 avant la zone. Voilà, 1, 2, 3 et ça fait 4 et y a pareil de l'autre côté (montre sur le dessin).
350	E-C	Ouais.
351	P-EPS	Et en fait ça leur fait des zones euh de... de points. Alors comment j'ai expliqué ça (réfléchit). (Cite les consignes prévues pour les élèves) « je joue en effectuant des passes pour gagner le maximum de points 1 point, 10 points, 100 points, 1000 points » donc euh plus ça va vers là (montre le dessin) plus on a de points. Les points ne se cumulent pas c'est des paliers à atteindre lors d'une même possession du disque donc par exemple moi mon équipe on est là (montre sur le dessin), on joue par là, donc par exemple moi je suis là, je te fais une passe ici, on a déjà gagné le 1 point.

352	E-C	D'accord.
353	P-EPS	Hop et puis si on continue d'avancer hop on va avoir gagné le 10 points et cetera.
354	E-C	D'accord.
355	P-EPS	En fait ça ne se cumule pas, ça fait pas 11 points mais en fait c'est des paliers à dépasser pour euh aller vers cette zone là (montre sur le dessin).
356	E-C	D'accord, ouais ouais.
357	P-EPS	Et donc c'est aussi pour se motiver à forcément faire des passes...
358	E-C	Oui.
359	P-EPS	... pour essayer d'atteindre de toute façon les paliers qui sont là-bas (montre sur le dessin). Faut aussi savoir qu'en Ultimate le porteur de disque ne peut pas bouger.
360	E-C	Ah oui d'accord.
361	P-EPS	Donc si tu réceptionnes hop t'es obligé de rester sur place et c'est aussi... les autres doivent se bouger en fait sinon t'es bloqué...
362	E-C	D'accord c'est aux autres de se déplacer, d'éviter la grappe (rire).
363	P-EPS	Donc les passes sont obligatoires c'est aussi pour ça qu'on fait un gros travail euh dessus. Donc c'est ça cette situation 100 points jusqu'à 1000 points...
364	E-C	Ouais.
365	P-EPS	... donc le but c'est à chaque fois de marquer euh le plus de points possibles et si on perd la possession et qu'on était arrivé à faire une passe qui va jusque là (montre le dessin)...
366	E-C	Ouais.

367	P-EPS	... bah au moins on a marqué 10 points dans notre possession.
368	E-C	Ouais ouais ouais.
369	P-EPS	Voilà et après ça change de possession et cetera.
370	E-C	Ok.
371	P-EPS	Donc voilà je vais leur faire vivre cette situation euh normalement... normalement je suis sensée avoir 6 équipes mais là aujourd'hui ils étaient 22 ça me faisais que 4 équipes.
372	E-C	Ah oui.
373	P-EPS	Donc à voir comment je m'arrange, normalement c'est donc 2 équipes qui s'affrontent, 1 équipe qui arbitre et pareil sur un autre terrain.
374	E-C	Oui.
375	P-EPS	Euh dans l'équipe qui arbitre y a euh vraiment 2 arbitres pures et dures, c'est des équipes de 4 donc y en a 2 qui sont vraiment arbitres, ils co-arbitrent tous les 2 et les 2 autres sont secrétaires. Ils notent euh...
376	E-C	D'accord.
377	P-EPS	... les points qui... qui sont dit par les arbitres en fait.
378	E-C	D'accord.
379	P-EPS	Voilà et en fait ça tourne comme ça, ça fait une poule de 3 qui tourne...
380	E-C	Ouais ouais.

381	P-EPS	Pareil sur l'autre terrain. Donc euh voilà la situation c'est ça donc le but c'est de remporter le match euh... pour moi euh en fait ça permet vraiment de... qu'ils jouent quand même dans cette séquence qui est très courte et qu'ils recontextualisent un peu la passe, qu'ils comprennent que bah... le but avec euh... d'utiliser cette passe c'est de progresser vers euh vers la zone d'en-but. Voilà donc après en fait c'était aussi chercher peut être des adaptations pour Thomas là dedans sachant qu'au final je trouve qu'on peut ré-utiliser euh... les mêmes, les chasubles c'est sur qu'on va les ré-utiliser...
382	E-C	Ouais.
383	P-EPS	... euh le signal on peut peut être toujours l'utiliser.
384	E-C	Tout à fait. Là euh... tu vois je me dis on ... (réfléchit) tu leur montre un... tu leur montres...
385	P-EPS	Un schéma ?
386	E-C	... un schéma ou tu expliques juste à l'oral euh le coup des points là euh (réfléchit).
387	P-EPS	(réfléchit) euh j'ai mis « dessiner sur le tableau les zones permettant de... » (lis sa préparation de leçon) donc je pense que...
388	E-C	Ouais.
389	P-EPS	... ça veut dire que je comptais prendre un tableau amovible...
390	E-C	Ouais c'est ça.
391	P-EPS	...là on est dans la cour donc je pense que je comptais faire ça.
392	E-C	Voilà ça je me dis tu vois pour la compréhension des consignes...
393	P-EPS	Ouais c'est important.
394	E-C	... Thomas ça pourrait l'aider je pense de visualiser.

395	P-EPS	Ouais.
396	E-C	Euh... quand... quand son équipe sera arbitre à mon avis faut vraiment le mettre secrétaire.
397	P-EPS	Ouais.
398	E-C	Sinon ce sera... il sera en difficulté je pense.
399	P-EPS	Ouais.
400	E-C	En plus comme tu disais il a pas forcément, est-ce qu'il a vraiment acquis toutes les (souponne)... toutes les règles voilà c'est pas...
401	P-EPS	Oui on ne sait pas.
402	E-C	Voilà, secrétaire là il sera en mesure. Euh... (réfléchit) et hum oui donc les mêmes consignes en effet que toute à l'heure.
403	P-EPS	Ok.
404	P-EPS	(prend des notes) secrétaire hop.
405	E-C	Alors tu sais y a le fait, alors moi je sais pas si t'as le temps après, que... (réfléchit) lui demander enfin ou demander aux élèves de reformuler vraiment les les... la consigne quoi hum...
406	P-EPS	C'est vrai que ça je le fais pas souvent.
407	E-C	Pour être sûr qu'il ait bien intégré;
408	P-EPS	C'est vrai que je... donc lui...
409	E-C	Ça prend du temps.
410	P-EPS	Lui je le prends à part et je lui demande de reformuler ou devant tout le monde ?
411	E-C	Euh bah pourquoi pas devant tout le monde.
412	P-EPS	Ouais.

413	E-C	Est-ce que ça peut l'aider vraiment tu vois à s'approprier le truc quoi, se sentir concerné vraiment euh... bon si t'as le temps !
414	P-EPS	Ok. Oui ! Bah oui oui j'aurais le temps. Après il suffit de le prévoir hein.
415	E-C	Est-ce que ça peut aider aussi d'autres qui sont tu vois qui...
416	P-EPS	Ah bah c'est certain ouais.
417	E-C	Ouais.
418	P-EPS	Hum, ok. Ok ça me paraît pas mal, ça va lui faire aussi manipuler un peu la feuille en effet si il est secrétaire.
419	E-C	Ouais.
420	P-EPS	Ok. Bien.
421	C	Euh... (réfléchit) oui bah les questions qu'il nous restait c'est quelles sont les aménagements du milieu nécessaires pour que Thomas puisse appréhender du nouveau donc bah la on a placé les chasubles...
422	E-C	Ouais.
423	C	Diminué un peu le nombre de personnes.
424	E-C	Ouais.
425	P-EPS	Hum.
426	C	Ça me semble déjà euh...
427	P-EPS	Oui ça me semble déjà bien.
428	C	Suffisant puisqu'il y aura un changement par rapport à aujourd'hui...
429	E-C	Tout à fait.

430	C	... à la séance d'aujourd'hui. Et une dernière question c'est euh selon vous est-ce que y a des euh... (réfléchit) des éléments de travail que vous avez fait ou que vous allez faire au sein de... du dispositif Ulys qui peuvent concourir à améliorer euh (soupire) ses performances, sa compréhension en Ultimate ou euh...
431	E-C	En ultimate ?
432	P-EPS	Ouais.
433	C	En ultimate ou... ouais là on serait sur ultimate ou plus tard en EPS ça pourra toujours servir mais euh...
434	P-EPS	Donc du coup c'est pas forcément sur le versant moteur (rire) parce que...
435	E-C	Ouais c'est ça (rire) moi il est assis...
436	C	Pas forcément moteur oui.
437	P-EPS	Oui c'est plus du coup au niveau euh là par exemple méthodologique aussi connaître un règlement euh voilà.
438	E-C	Ouais ouais.
439	P-EPS	Est-ce que euh...
440	E-C	Euh ouais ça peut être aussi calcul de points tu vois ? Je me dis là sur les 10, 100 tout ça...
441	P-EPS	Oui faire le total.
442	E-C	Faire un total.
443	P-EPS	Ouais.
444	C	Hum.
445	E-C	Ça c'est certain que... ça correspond à des compétences qu'on travaille évidemment les maths.
446	C	Ouais.

447	E-C	Euh donc ça c'est intéressant et puis sinon y a bien sûr tout le côté social de nouveau euh...
448	P-EPS	Ouais.
449	E-C	Bah travailler dans un groupe euh voilà...
450	P-EPS	Prendre la parole.
451	E-C	Voilà moi je... prendre la parole, avoir un rôle actif, comprendre qu'une consigne qu'on donne à un groupe, lui aussi il est concerné quoi euh (rire)...
452	P-EPS	Ouais.
453	E-C	Et ça c'est des choses que moi aussi voilà je travaille euh... (réfléchit) au sein de l'ULIS.
454	C	Sur la prise de parole est-ce qu'on pourrait pas demander à l'issu de chaque match, sur chaque terrain comme ça il le fera mais il sera pas le seul...
455	E-C	Ouais ?
456	C	... au secrétaire d'annoncer le score euh...
457	P-EPS	Haut et fort devant tout le monde.
458	C	... aux élèves de la classe euh voilà on...
459	E-C	Ouais ouais tout à fait.
460	C	... ça va lui apprendre à ce qu'il parle et à ce que les autres l'écoute puisque forcément les autres seront intéressés par ce résultat donc...
461	P-EPS	Ouais. Ok.
462	E-C	Et puis valorisation, encouragements tout ça ça fait toujours euh parti du... effectivement de la pédagogie de toute façon.
463	P-EPS	Ok.

464	E-C	Ce qui est compliqué c'est ça, c'est pas stigmatiser non plus mais en même temps euh...
465	C	Hum.
466	E-C	C'est dans la mesure où y en a d'autres...
467	P-EPS	Bah oui.
468	E-C	... tu... tu proposes aussi la même chose à d'autres élèves bah c'est c'est...
469	C	Après comme on l'a dit au début sur l'exercice d'échauffement c'est loin d'être le plus en difficulté pour moi.
470	E-C	Ouais ouais ouais.
471	P-EPS	Non.
472	C	On a... j'ai vu des élèves sur des passes euh plus en...
473	P-EPS	Oui.
474	C	...plus en difficulté que lui alors après...
475	P-EPS	Sur l'envoi et sur la réception.
476	C	Après ce qu'on a vu aussi c'est que... il connaissait plus le revers qu'est plus facile en Ultimate...
477	E-C	Ouais.
478	P-EPS	Oui bah oui le coup droit euh... oui.
479	C	Donc quand il a fallu passer sur coup droit des fois c'était un peu difficile pour lui ou pour d'autres...
480	E-C	Ouais.
481	C	Et on les a vu euh finalement revenir sur du revers parce qu'ils préféraient réussir une passe au partenaire plutôt que de faire un exercice où ils en avaient marre de rater.

482	E-C	Alors tu vois une adaptation ça pourrait être mais ça c'est à voir si vous... de lui dire « bah écoute toi ok tu fais que du revers ».
483	C	Hum.
484	E-C	Mais bon ça, ça veut dire que vous êtes prêt à vous asseoir sur une euh... une des compétences fin tu vois.
485	P-EPS	C'est ça. Que par rapport aux autres peut être qui se sentent peut être aussi en difficulté sur le coup droit que j'évalue...
486	E-C	Voilà, du coup est-ce que tu dis qu'à Thomas ? Est-ce que tu dis aussi à certains autres ?
487	P-EPS	Ouais, ouais.
488	E-C	En fait c'est vrai moi tu vois ce que je dis beaucoup aux profs qui enfin ce que... le message que j'essaye de passer c'est à dire quand ils incluent un élève de l'Ulis, en effet va y avoir des adaptations...
489	P-EPS	Hum.
490	E-C	Parfois pour que l'élève puisse suivre...
491	P-EPS	Ouais forcément. Hum.
492	E-C	... mais ces adaptations, ces aménagements ils peuvent aussi servir aux élèves en difficulté mais après... voilà tout dépend de ce que le professeur est prêt à...
493	C	Hum.
494	P-EPS	C'est ça c'est qu'après ça paraissait équitable parce que même si y en a qui... fin imaginons tout le monde réussi le revers tout le monde a... fin je dis n'importe quoi euh 4 sur 5 et...
495	E-C	Ouais.
496	P-EPS	... si après le coup droit je le dis pas à tout le monde mais que je dis que pour ceux qui arrivent à...

497	E-C	Ouais.
498	P-EPS	... je sais pas moi à 3 sur 5 au moins...
499	E-C	Ouais (soupon).
500	P-EPS	... euh... y en a qui vont me dire « bah oui mais enfin ça fait quand même baisser ma note au final alors que... »
501	E-C	Ouais. Ouais tout à fait. C'est toute la question voilà de la notation, de l'évaluation.
502	P-EPS	Ouais.
503	C	Hum.
504	E-C	Si on adapte trop l'évaluation à un moment ça n'a plus de sens quoi je veux dire autant euh... (soupon).
505	P-EPS	Oui c'est clair.
506	E-C	Et... (réfléchit) en même temps ça peut motiver et euh... (soupon) je sais pas j'ai pas tu vois la réponse mais c'est exactement ça c'est à dire que ces adaptations qu'est-ce quelles impliquent après euh... dans l'évaluation...
507	P-EPS	Ouais.
508	E-C	Parce qu'après t'as des élèves de l'ULIS qui vont se retrouver avec des notes meilleures que d'autres élèves quoi c'est pas normal quoi.
509	C	Et puis euh... c'est ça.
510	C	Y a aussi le fait que et toi tu l'as contextualisé aux élèves aujourd'hui si tu leur fais apprendre le coup droit et le revers, même si le coup droit est plus dur c'est que dans certaines situations en match...
511	E-C	T'as pas le choix.
512	C	... la meilleure solution sera de... de donner un coup droit qui...

513	P-EPS	De se pencher de ce côté (démontre avec son corps) pour faire un coup droit. On peut pas toujours faire un revers si ton partenaire il est là-bas quoi (montre le côté droit).
514	C	En fonction de là où sont les autres.
515	E-C	Ouais ouais ouais.
516	C	Donc est-ce qu'en enlevant une contrainte on ne va pas au final le mettre plus en difficulté ?
517	E-C	Ouais, ouais tout à fait, non non mais c'est pour ça que ça c'est vraiment euh c'est à dire que moi voilà dans l'ULIS tu vois je vais pour certains élèves y a des choses que je vais... pour lesquelles je vais renoncer en fait.
518	C	Hum.
519	P-EPS	Hum.
520	E-C	Mais c'est pas évident en tant que professeur de se dire bah non bah là par exemple apprendre à lire l'heure il va jamais fin je parle pas de Thomas en particulier mais...
521	P-EPS	Hum.
522	E-C	... tel élève ok euh... je renonce.
523	P-EPS	Ouais.
524	E-C	(rire) moi je sais que c'est ce qu'on m'avait dit en formation...
525	P-EPS	Pour le moment c'est pas possible, ça sert à rien de l'évaluer euh ouais.
526	E-C	Et donc voilà c'est toute la question est-ce que tu te dis bah là en effet le coup droit je renonce pour Thomas ou bien non je considère qu'il peut y arriver tu vois et puis y a aussi toute la question de...
527	P-EPS	Ouais.

528	E-C	Bah finalement euh non on peut continuer à stimuler, à pousser et...
529	P-EPS	Oui.
530	E-C	Et est-ce que je peux...
531	P-EPS	J'attends par pour évaluer quoi, j'attends plus tard, il n'a pas eu assez de temps... Fin là de toute façon j'ai pas trop le choix mais euh.
532	E-C	Ouais il peut y avoir ça aussi. Ouais tout à fait.
533	C	Hum.
534	P-EPS	Ok.
535	E-C	Donc j'ai pas tous les... tu vois toutes les réponses mais euh...
536	P-EPS	Bah oui mais c'est normal. C'est normal aussi.
537	C	Non mais déjà on a de la matière pour conce... fin pour euh modifier des choses et les mettre en oeuvre.
538	P-EPS	Ouais on a...
539	E-C	Pour adapter en fait c'est ça...
540	C	Ouais et voir une différence sur euh... par rapport à aujourd'hui parce qu'on a pas mal filmé aujourd'hui...
541	E-C	Ouais.
542	P-EPS	Ouais.
543	C	... donc euh on a pu avoir pas mal de...
544	E-C	Je t'avais donné le... l'autorisation de... d'image ou pas ?
545	P-EPS	Non.
546	E-C	Je l'ai, quelque part.
547	P-EPS	Non mais c'est bon.

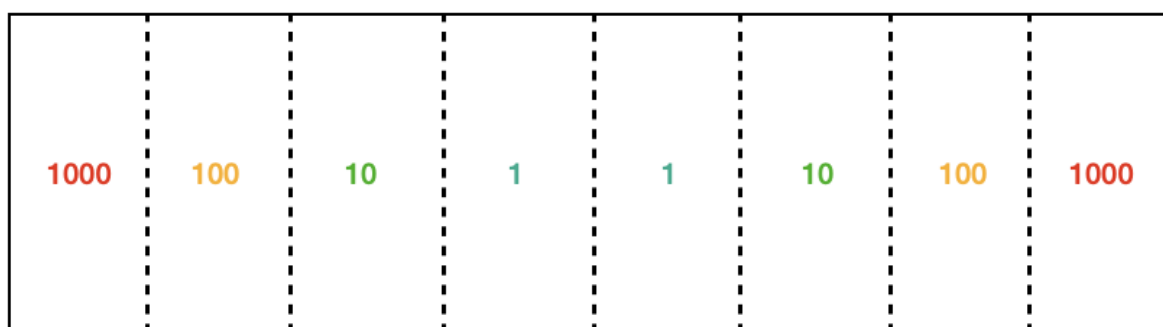
548	E-C	Ils l'ont signé.
549	P-EPS	Bon bah voilà c'est ce qui est important (rire).
550	E-C	Faut juste que la retrouve (rire).
551	P-EPS	C'est ce qu'est important.
552	E-C	Et ils l'ont signés.
553	P-EPS	Ok.
554	E-C	Fin la maman l'a signé ouais tout à fait.
555	P-EPS	Ok très bien.
556	E-C	Ok ?
557	P-EPS	Ouais super. De toute façon je leur ai re-précisé que... là aux élèves on a pas dit que c'était que pour Thomas mais euh je leur ai re-précisé que voilà c'était pas pour être diffusé, c'était que nous on allait l'analyser la vidéo.
558	E-C	Mais je me demande tu vois si pour Thomas ça a pas pu être un stimulant le fait que ce soit filmé (rire).
559	P-EPS	Peut-être hein.
560	C	C'est possible ouais.
561	P-EPS	Peut-être. C'est vrai.
562	E-C	Tu vois il aime bien quand même (rire).
563	P-EPS	(rire) ouais.
564	E-C	Ok ?
565	P-EPS	Ouais très bien.
566	C	Et bah c'est bon pour nous pour cet entretien.
567	P-EPS	Oui c'est parfait. Merci beaucoup.
568	E-C	Super. Je vais retrouver mes...

→ Annexe n°4 : Cadre de préparation de la leçon n°2 et fiche de score (02.02.2021)

Classe : 3EME B Elèves : 27	Séance n° 3/6 APSA : Ultimate	Horaires : Mardi de 8h-9h50 Effectif : 1h35.	Infrastructure : cour du collège.	
Objectif de la séquence	• Moteur : Utiliser des passes précises pour permettre au disque d'atteindre la zone d'en-but. • Méthodologique et social : Etre capable de lire l'activité de mes camarades pour assurer un co-arbitrage.			
Sécurité	• Ne pas lancer le disque en dehors des temps de jeu. • Ne pas traverser les espaces de jeu. • Lorsque je suis arbitre ou secrétaire : m'éloigner d'au moins 2 mètres du bord du terrain.			
Bilan leçon précédente	• Moteur Le coup droit semble être en cours d'apprentissage. Certain y parviennent déjà mais les passes manquent de précision. Pour le revers, le froid n'a pas aidé à la réception mais les passes étaient déjà mieux réussies (moins de disque qui tombent ou qui traverse tout l'espace car mal orientés). • M&S L'objectif méthodologique et social n'a pas été travaillé comme prévu initialement : moins d'élèves présents et une température extrêmement basse, j'ai donc préféré que tout le monde joue. Les élèves étaient donc en auto-arbitrage et je n'ai pas bien observé la qualité de celui-ci.			
Objectif de la leçon	• Moteur : Consolider la passe (envoi + réception) en revers et en CD et comprendre la notion de disponibilité pour le PD et de marquage individuel en défense. • Méthodologique et social : Comprendre et appliquer le règlement fédéral de l'ultimate en assumant le rôle co-arbitre.			
	Descriptif	Critères de réalisation et de réussite	Rôle enseignant	Variables
Echauffement (20 minutes)	• Ce qu'il y a à apprendre : faire des passes précises en revers et en CD. • But : réaliser 10 échanges sans faire tomber le disque. • Organisation matérielle/humaine/spatiale/temporelle : se mettre par 2 (affinitaire) avec un disque en s'espacant de 5 pas pour commencer, les binômes s'alignent le long de la piste en se plaçant face à un plot. • Consignes : s'effectue des échanges en revers en les comptants. Puis, par la suite, je fais le maximum d'échanges en 1 minute en recommençant à zéro chaque fois que le disque tombe au sol. Même chose en CD. Prévenir Lucas pour qu'il vienne demander à Thomas de se mettre avec lui.	Réalisation Moteur : - CF séances précédentes M&S : observer les critères sur mon camarade lorsqu'il lance et le réguler. Réussite Moteur : N1 : 3 échanges N2 : 6 échanges N3 : 10 échanges N4 : 14 échanges M&S : je permets à mon camarade de s'améliorer et donc à notre binôme d'augmenter le nombre d'échanges.	Questionner les élèves présents lors de la première leçon sur les critères de réalisation de lapasse en revers et en CD. Je régule en circulant entre les binômes et je met en place les variables. Prévoir des équipes de 4 et les 2 poules.	+ : Si les 10 échanges sont atteints : rajouter 3 pas d'écarts. - : Réduire la distance ou le nombre d'échange demandés.
SA 1 (20 minutes)	• Ce qu'il y a à apprendre : faire des passes précises en revers ou en CD en situation de pression. • But : réaliser 10 passes sans faire tomber le disque. • Organisation matérielle/humaine/spatiale/temporelle : Equipes formées en situation précédente, chassables par équipe. Dans un terrain de 12m par 12m, 2 équipes s'affrontent. Il y aura donc 3 terrains pour que tout le monde joue. Temps d'affrontement de 4 minutes puis on change d'adversaires 3 fois. • Consignes : Thème d'affrontement : tout en revers, tout en CD, alterner entre les partenaires. Effectuer des échanges en les comptants. Au bout de 10 passes réussies, l'équipe marque 1 point. Recommencer à zéro lorsque le disque tombe. Si mon équipe a atteint les 10 points où si une faute de jeu a été commise, je donne le disque à l'autre équipe. Contrainte : tout le monde doit toucher le disque 2 fois, trouver un signal pour l'équipe à annoncer lorsqu'on va faire la passe.	Réalisation Moteur : CF ceux du revers à l'échauffement et du CD en SA1. Me déplacer pour me démarquer. M&S : Soutenir mes partenaires. Réussite Moteur : N1 : on a marqué 2 points ou moins. N2 : on a marqué 3 points. N3 : on a marqué 4 points. N4 : on a marqué 5 points.	Re-questionner les élèves : dans quelle situation je favorise la passe en revers ? La passe en CD ? (Position du défenseur, position de mon partenaire : démonstration). Thomas : lui répéter individuellement les consignes.	+ : diminuer la taille des zones. - : augmenter la taille des zones.

SA 2 - Situation de référence (40 minutes)	• Ce qu'il y a à apprendre : en attaque : me rendre disponible pour faire progresser le disque vers l'avant, en défense : gêner un adversaire. • But : remporter le match. • Organisation matérielle/humaine/spatiale/temporelle : 1 terrain avec 4 zones matérialisées (4 mètres de largeur environ), 1 disque, des chassables, Des plots de 4 couleurs différentes (4 zones). Les mêmes équipes de 4 (stables sur la séquence). Il y aura alors 6 équipes et 2 poules (différentes de la dernière fois) de 3 équipes pour faciliter l'organisation des rencontres. Les matchs vont durer 5 minutes afin de faire tourner les 6 équipes rapidement. 2 équipes d'une même poule s'affrontent, l'autre arbitre/secrétaire. Les autres sont en pause puis on échange la poule qui joue. Il y aura donc 3 matchs par poule -> soit 6 matchs au total. • Consignes : - Pour les joueurs : en respectant le règlement évoqué précédemment, je joue en effectuant des passes pour gagner le maximum de points : 1 point, 10 points, 100 points, 1000 points. Les points ne se cumulent pas, c'est des paliers à atteindre lors d'une même possession du disque. Toujours la contrainte du signal. - Pour les arbitres : se diviser les 2 équipes à regarder pour faciliter le travail (1 par équipe). On se place sur le même côté du terrain. On se déplace du côté vers lequel l'équipe observée doit marquer. Annoncer haut et fort lorsqu'il y a une faute, un changement de possession et un point, l'équipe qui engage. - Pour les secrétaires : noter les points donnés par les arbitres et à l'issue du match, annoncer le score haut et fort. Thomas ne doit pas faire arbitre.	Réalisation Moteur : CF ceux du revers à l'échauffement et du CD en SA1. Me déplacer pour me démarquer. Suivre mon joueur, le gêner. M&S : Se concentrer, ne pas hésiter à arrêter le jeu même si on est pas sur. Réussite Moteur : N1 : on a marqué 100 points 2 fois dans le match N2 : on a marqué 100 points 4 fois dans le match. N3 : on a marqué 1000 points 1 fois dans le match. N4 : on a marqué 1000 points 2 fois dans le match. M&S : le match se déroule sans problèmes, tout le monde est au courant de ce qu'il se passe (points, qui a fait une faute, qui engage).	Avant de donner les consignes : discussion sur la défense en Ultimate -> comment se fait elle ? Quelles sont les règles ? (Individuel, à 1 mètre minimum, on ne peut pas prendre le disque des mains, on peut l'intercepter). Dessiner sur le tableau, les zones permettant d'obtenir des points. Démontrer la position de chacun : les joueurs, les arbitres, les secrétaires. Demander à Guilhem (pour les joueurs), Thomas (pour le secrétaire) et Clémence (pour les arbitres) de reformuler les consignes devant les autres. Co-arbitrer avec les élèves afin de les guider. A la fin de la situation : avez vous marqué beaucoup de 100 points ? beaucoup de 1000 points ? Pourquoi ? quels pbs rencontrés ?	- : faire des arrêts images pour que les élèves se rendent compte de leur position. + : retirer le signal.
Retour au calme (5 minutes)	Bilan sur la séquence.			
Bilan (pas en avant)	Par rapport à l'objectif : • Moteur Un fil rouge sur le travail de la passe aurait été nécessaire pour une suite de séquence. Les élèves avaient encore des difficultés dans les 2 types de passes mais particulièrement en coup droit lors des phases de jeu (passe à 10). Après régulations certains ont cependant réussi à s'approcher d'une réalisation satisfaisante. • M&S Le règlement semble être compris par tous les élèves. En revanche les consignes du rôle d'arbitre n'ont pas été appliquée par tous (tout le monde ne parlait pas haut et fort, certains n'annonçaient pas les fautes, ils laissaient les joueurs faire). Par rapport aux comportements des élèves : Elèves toujours aussi attentifs et volontaires. Ils s'engagent toujours sérieusement dans les situations. Par rapport à mes interventions : Plus d'organisations que la dernière fois (porte vue en main). Mais encore des temps de flottement lors de l'installation des terrains (surtout pour la dernière situation) -> j'aurais du donner des consignes en terme de distance et de placement des plots.			

Schéma du dispositif de la SA3.



Feuille de score - Secrétaires Poule 1

Match 1	Equipe de (mettre un prénom) :	Equipe de (mettre un prénom) :
1 point		
10 points		
100 points		
1000 points		
Total		

Match 2	Equipe de (mettre un prénom) :	Equipe de (mettre un prénom) :
1 point		
10 points		
100 points		
1000 points		
Total		

Match 3	Equipe de (mettre un prénom) :	Equipe de (mettre un prénom) :
1 point		
10 points		
100 points		
1000 points		
Total		

Tour de parole	Interlocuteur	Discours
1	Chercheur (C)	Donc euh pour ce troisième entretien euh l'objectif c'est de faire un petit bilan de ce qu'on a pu voir de ces 2 séances avec Thomas et ce qu'à apporter cet échange euh coordonnatrice Ulis-professeur d'EPS.
2	Enseignante-coordonnatrice ULIS (E-C)	Entendu.
3	C	Donc on va fonctionner par 5 ou 6 euh 5 thématiques qu'on a relever euh pendant les séances avec Thomas.
4	E-C	D'accord.
5	C	En montrant une vidéo de la séance 1 puis une vidéo de la séance 2 que vous aviez co-conçu.
6	E-C	Entendu.
7	C	Donc euh voilà. Donc là sur euh la première thématique ça va être la prise de disque donc euh en première vidéo donc là on peut voir que Thomas parvient à positionner ses doigts correctement sur le disque sur la prise euh en revers. Donc quand y doit... quand il doit lancer. La ce qu'on a pu noter par contre c'est qu'il prend beaucoup de temps ! On peut voir...
8	E-C	C'est ça.
9	C	Il prend le disque et il regarde bien ses doigts pour les placer, on a noté sur la vidéo qu'il met 6 secondes à placer ses doigts sur le disque.
10	E-C	Ouais. Surtout là c'est flagrant parce que les autres élèves sont à côté, on voit la différence parce que...

11	C	Voilà c'est ça on voit qu'il y en a qui arrivent, ils réceptionnent, ils enchainent, lui il faut qu'il regarde son disque.
12	E-C	Ouais c'est vachement intéressant.
13	C	Et donc là on passe en séance 2.
14	Professeur d'EPS (P-EPS)	Donc euh sur la séance 2 on voit que Thomas il positionne ses doigts aussi correctement en revers comme en coup droit, il va arriver à faire les deux et au niveau des points négatifs/positifs c'est que il prend encore un peu de temps à regarder le disque pour placer sa main.
15	E-C	Ouais.
16	P-EPS	Euh faudrait qu'il ait plus besoin du tout de... de le regarder tu vois ?
17	E-C	Ouais.
18	P-EPS	Voilà c'est un peu le problème encore.
19	C	Parce qu'on voit que des fois il regarde pas mais on voit qu'il...
20	E-C	C'est ça !
21	C	Il tâte quand même voilà, il le met bien dans sa main, mais au moins la... le lancer est bon.
22	E-C	Ouais c'est quand même... Ah je suis quand impressionné hein
23	C	Ouais c'est...
24	E-C	Je m'attendais pas euh...
25	C	C'est quand même pas mal.
26	P-EPS	Hum.
27	E-C	Tu vois je l'imaginais pas autant en réussite euh... parce que...
28	P-EPS	Oui, mais c'est vrai que sur cette activité là il a été pas mal euh en réussite.

29	E-C	Peut être la vidéo, les caméras... (rire)
30	P-EPS	Peut être bien (rire)
31	C	Donc euh... deuxième thème... deuxième thème, je suis pas sur le bon... voilà deuxième thème ça va être la transmission du disque. Donc on voit qu'il est capable de réaliser de temps en temps des très bonnes passes en revers donc à hauteur de poitrine, pas trop fortes et quand il prend le temps de bien se placer comme on l'a dit, que ce soit la main ou aussi son corps, c'est important. Et on peut voir que par contre quand il se précipite comme dans cette vidéo qu'il fait réception et qu'il essaie de transmettre très vite euh les passes peuvent être ratées donc soit trop fortes, sur les côtés, trop basses. Et c'est notamment le cas en coup droit qui a été le geste le moins vu. Donc on voit que quand il prend son temps et qu'il a des consignes claires il peut réussir des passes donc euh pour lui c'est idéal une situation décontextualisée comme celle-ci mais euh dès qu'il y a de la pression temporelle d'un match ou d'une passe à 10 ça... ça se complexifie avec euh la surcharge informationnelle.
32	E-C	Et la pression est... ouais.
33	P-EPS	Ouais.
34	C	Et donc en séance 2...
35	P-EPS	En séance 2 donc on voit que Thomas il est capable de réaliser de très bonnes passes en revers comme en coup droit même si la posture elle est pas toujours... pas toujours adaptée, c'est à dire qu'il va avoir les pieds parallèles alors qu'il faudrait avoir les pieds en opposition... Donc euh voilà, posture pas toujours adaptée. Il est plus rapide sur le positionnement des doigts qu'il l'était précédemment...

36	E-C	Ouais !
37	P-EPS	Parce qu'il a commencé sûrement à s'adapter justement à cette euh... à cette prise et euh il se précipite beaucoup moins euh sauf en match où il fait parfois un choix rapide parce que bah... il a trop de pression donc euh il va aller plus vite mais là il se précipite moins et du coup les passes elles sont tout de suite euh... bah les échanges sont... possibles quoi, le disque ne tombe pas. Donc la qualité de la transmission du disque par Thomas est plutôt bonne, meilleure même que euh la plupart des élèves et euh le travail à effectuer serait du coup maintenant sur la partie match euh voilà pour gérer un peu la rapidité de l'exécution du mouvement.
38	C	Ensuite euh...
39	P-EPS	C'est sur les réceptions.
40	C	Ouais. Donc sur la réception justement donc on voit que Thomas il prépare la majorité du temps ses mains pour réaliser la prise crocodile à deux mains comme on l'avait montré mais il peut la réaliser parfois trop tard ou trop loin du disque si ce dernier n'arrive pas euh face à lui mais plutôt sur un côté. Parfois il va attendre les mains dans les poches... bon là on a mit l'hypothèse du froid...
41	E-C	(Rire)
42	C	Parce qu'il n'est pas le seul à le faire et ce qui ne lui permet pas d'avoir assez de temps pour ce réceptionner quand il est pas prêt. Donc voilà après ça va être plusieurs réceptions dans ce cas là donc euh...
43	E-C	Effectivement ouais. C'est quand même moins facile la réception que l'envoi.
44	C	Ouais mais pas que pour lui donc euh...

45	E-C	Oui oui dans l'absolu hein.
46	P-EPS	Oui.
47	C	Et donc là on passe en séance 2
48	P-EPS	Donc la réception à deux mains elle est réalisée et il essaye presque plus de le réceptionner à une seule mains parce que c'était vraiment le cas en première séance. Mais il arrive toujours pas avec la prise croco, en fait il va réceptionner un peu comme un ballon de rugby donc il fait l'effort d'utiliser quand même ses deux mains pour stabiliser la réception mais la posture qu'il adopte n'est pas la plus efficace pour enchaîner l'action suivante. S'il le reçoit comme ça (mime le geste de Thomas) bah voilà après faut replacer ses mains dessus pour le renvoyer donc ça enchaîne pas... pas rapidement quoi.
49	C	Ensuite on est... donc le démarquage ensuite donc là on va rentrer dans une situation de passe à 10.
50	E-C	Ouais.
51	C	Donc là on peut voir que Thomas est parfois attentiste, là on le voit très bien (montre la vidéo) : les mains dans les poches euh...
52	E-C	(Rire)

53	C	Il attend. On voit qu'il suit le disque des yeux, il se tourne toujours là où est le disque mais euh il va pas euh se démontrer même si parfois on peut voir qu'il va présenter ses mains au porteur de disque. Là on voit qu'il essaie de le... de le faire (montre la vidéo) euh... il va pas forcément se démarquer donc avoir un défenseur entre son partenaire et lui ça va pas forcément être un problème. Donc euh on se demandait, est-ce qu'il va être capable euh... en travaillant la dessus, de percevoir qu'un camarade ne peut pas lui faire la passe s'il y a un adversaire entre les deux ? Parce qu'on a supposé que lui, étant grand, peut être qu'il se dit qu'il est accessible en fait. Et donc on se demande aussi s'il se sent investi dans l'équipe puisque la c'est la séance 1 où on avait pas encore mis la contrainte que tout le monde doit toucher le disque.
54	E-C	D'accord.
55	C	Donc c'était ce qu'on s'était dit. Donc ça explique cette consigne en co-conception de faire toucher tous les... que tout le monde touche le disque pour valider les 10 points.
56	P-EPS	Au niveau de la séance 2, toujours sur la thématique du démarquage, donc on voit que Thomas il est toujours attentiste, il se déplace peu mais il a davantage une posture d'engagement parce qu'on voit que ses mains sont toujours en avant, prêtes à recevoir le disque et plus dans sa poche. Donc même si la posture est davantage engageante, ce qui lui permet d'avoir un temps de réaction plus court, la notion de démarquage ne semble pas être intégrée par Thomas et il faudrait qu'il comprenne l'idée de la visibilité pour le porteur de disque et donc du déplacement, il doit se déplacer parce que le porteur de disque, lui, ne peut pas et ça cette notion là faudrait qu'il puisse euh... qu'il puisse l'intégrer, qu'il l'a pas fait.
57	E-C	Hum.

58	C	Euh... et ensuite on est sur la lecture du jeu. Donc là on peut voir qu'en séance 1 Thomas semble gêné quand il y a des défenseurs qui sont trop proches de lui euh... on voit que des fois il fait semblant de leur lancer le disque dessus pour qu'ils s'écartent. Donc il n'arrive pas à focaliser son regard seulement sur ses partenaires mais en fait il est concentré sur se défenseur qui va venir le gêner.
59	P-EPS	Là on le voit (montre la vidéo).
60	C	Voilà ici (montre la vidéo). Il essaye de l'écarter donc euh... voilà on a l'impression que parfois il se sent un petit peu trop perdu quand il y a trop d'informations autour de lui entre les défenseurs, les partenaires libres...
61	E-C	Ouais ouais ouais.
62	C	Et en plus, sur cette leçon les équipes n'étaient pas reconnaissables par des chasubles ce qui complique la notion de savoir à qui faire la passe et ce qui entraîne une transmission plutôt longue en situation.
63	P-EPS	Et en séance 2 sur la lecture du jeu, donc on voit que hum Thomas semble dépasser les événements, il doute encore un peu des personnes qui sont avec lui, même s'il y a les chasubles cette fois ci et semble avoir du mal à faire le bon choix lorsqu'il fait sa passe, il se déplace avec un temps de retard sur le trajet du disque. Voilà ça l'a peut être aidé un petit peu mais voilà il est toujours un petit peu en retrait quand même.
64	E-C	Hum.
65	P-EPS	Les dossards semblent donc d'avoir été une grande aide pour Thomas qui ne fait plus ou presque de passes à des personnes qui ne sont pas dans son équipe mais la rapidité des passes entre les partenaires met en difficulté Thomas quand même.

66	C	Et donc euh, juste un dernier thème rapidement. On a pas de vidéos mais c'est sur les rôles sociaux donc euh quand on lui a demandé, comme ça avait été prévu dans la co-conception, il a été capable de reformuler les consignes pour le rôle de secrétaire devant toute la classe et sans se tromper et il a bien rempli la... la fiche de score grâce à un partenaire qui lui annonçait ce qu'il se passait donc quand il lui disait « 10 points pour l'équipe noir » bah il le mettait au bon endroit et tout ça... euh mais il regardait pas vraiment le match en fait, il attendait juste les informations du... du partenaire et ensuite il a très bien réalisé les calculs en fin de match pour calculer les 1000, 100, 10 et 1 points de chaque équipe. Et donc on voit qu'il ne fait pas d'erreurs sur le remplissage de la fiche mais on ne sait pas s'il a assimilé le règlement du jeu puisqu'il regarde pas trop le match. Donc voilà pour les thématiques.
67	E-C	Hum.
68	C	Donc la question que j'aurais après avoir vu ces vidéos c'est déjà est-ce que vous vous attendiez à voir ces comportements de la part de Thomas et sinon quels comportements vous vous attendiez plutôt à voir euh...
69	E-C	Non moi je suis favorablement surprise en fait (rire). Déjà par le... ne serait-ce que du point de vue psycho-moteur, je le trouve euh... bah relativement en réussite, il arrive à envoyer le... donc euh je sais pas si on appel ça le Frisbee (rire).
70	P-EPS	Le disque oui.
71	C	L'objet.
72	E-C	Le disque, l'objet voilà euh et quand même à en réceptionner un certain nombre alors que c'est quand même pas si évident donc non vraiment je suis euh... très favorablement impressionnée hein !

73	P-EPS	Ouais ?
74	E-C	Euh je trouve que la position vis à vis des autres est... alors en match on voit bien que c'est compliqué en effet mais il est pas trop... souvent, pendant plusieurs années il collait beaucoup les autres ou il était vraiment pas adapté en fait dans la relation aux autres. Là, certe il est pas... il est pas complètement hum à l'aise mais bon...
75	P-EPS	Ouais.
76	E-C	Franchement je... ah non non je suis vraiment épatée. Alors je... Non vraiment moi je me pose la question, il a du repérer la caméra parce que j'ai vu qu'il regardait de temps en temps, je pense que c'est quelque chose qui peut lui le motiver.
77	C	On leur a dit qu'on était filmé et c'est vrai que moi je m'en rendais compte quand j'étais en retrait que je le filmais qu'il me regardait donc de temps en temps j'allais euh décaler mon téléphone sur d'autres élèves pour qu'il est l'impression qu'il soit le centre des choses.
78	E-C	Ouais ouais ouais. Tout à fait.
79	C	Mais c'est possible que ça l'ai motivé oui.
80	E-C	Moi je... je pense hein.
81	P-EPS	Ah oui ? Ouais c'est possible, c'est possible.
82	E-C	C'est amusant (Rire). Non mais vraiment, vraiment (rire) parce que moi je pensais pas.
83	P-EPS	Bah écoute euh moi j'ai fais ce qu'on avait prévu, après euh...
84	C	Bah est-ce que toi Léa il y a des choses que tu ne t'attendais pas à voir ou... également la même question en fait.

85	P-EPS	Hum (réfléchie). Moi je m'attendais à ce que les... les dossards ça l'aide plus au niveau du jeu euh en tant que tel après bon ça reste encore beaucoup trop d'informations comparé à la situation d'avant où ils sont voilà, ils sont deux, ils se font des passes tranquillement euh peut être qu'il faudrait essayer de faire ça plus progressif, d'aménager un autre truc avec peut être moins de gens euh d'un seul coup.
86	E-C	Hum. Ouais.
87	P-EPS	Donc ouais là dessus je m'attendais peut être à du mieux sinon sur les passes et la réception en effet moi je suis agréablement surprise aussi euh il enchaîne beaucoup plus vite qu'avant. Je pense que l'idée des marques sur le disque serait une bonne idée mais pas sur parce qu'il pourrait encore mettre du temps à regarder où mettre ses mains donc euh... non moi aussi je trouve qu'il y a eu une bonne progression sur les axes sur lesquels on a voulu qu'il y ait une progression. Reste maintenant le travail sur euh... sur le...
88	E-C	Sur la réaction.
89	P-EPS	La réaction ouais voilà c'est ça.
90	E-C	Et la gestion de...
91	P-EPS	Mais comme tu dis oui il se place... en fait il fait comme les autres, il se centre sur le disque, ils veulent tous essayer de l'avoir donc ils se mettent au milieu mais voilà ils se mettent tous pas très bien donc Thomas n'est pas le seul à faire ça.
92	E-C	C'est ça.
93	C	Donc euh sinon sur par exemple le rôle social, de secrétaire etc, bon de ce qu'on avait dit aux premières... enfin à l'entretien précédent ça semblait plutôt quelque chose qu'il était capable de faire donc euh...

94	E-C	Tout à fait. Après voilà, d'exécuter... de... plutôt une tâche en effet.
95	P-EPS	Ouais.
96	C	Ouais.
97	E-C	Double consigne, regarder... ça...
98	P-EPS	Ouais ça fait trop.
99	C	Focalisé sur sa tâche il l'a bien fait ouais.
100	P-EPS	Hum.
101	C	C'est ce qu'on a vu.
102	E-C	Non mais les calculs c'est... fin c'est bien comme ça tu vois.
103	P-EPS	Ouais... oui oui.
104	E-C	Il est pas très à l'aise en général donc euh là en situation en fait euh... ouais (souple). Ca le mobilise je pense, c'est quelque chose de concret quoi.
105	P-EPS	Oui c'est ça. Hum. Alors, en analysant ces vidéos on a des... des réussites et des obstacles pour Thomas comme on a dit donc euh d'après toi qu'est-ce qu'on pourrait faire pour améliorer encore les apprentissages sur les thèmes des vidéos donc euh... peut être au sein de l'ULIS pour résoudre ces comportements ? Des petites choses qui pourraient l'aider euh... peut être au niveau cognitif à régler aussi ses problèmes moteur en EPS donc euh... je sais pas si tu as des petites idées, des petites choses par rapport à ce qu'on a dit avec euh le fait que bah la lecture du jeu avec le fait qu'il y ait du monde etc, est-ce qu'il y a des choses qui pourraient être mises en place en ULIS qui pourraient un peu aider ça en EPS ?
106	E-C	Hum... bah favoriser les travaux de groupe.

107	C	Hum.
108	P-EPS	Oui.
109	E-C	Parce qu'on voit bien qu'effectivement dans l'ULIS les élèves ils sont souvent en situation euh soit de travail individuel soit en situation duel s'il y a un adulte avec euh mais...
110	P-EPS	Ouais. Il y a peu de...
111	E-C	Si des temps de groupe bien sûr. C'est vrai que euh Thomas lui en plus il aurait tendance à s'isoler un peu spontanément.
112	P-EPS	Hum.
113	E-C	Donc peut être effectivement favoriser davantage la relation hum de Thomas et un petit groupe d'élèves.
114	P-EPS	Pour déjà apprendre à prendre en compte d'autre gens euh ouais.
115	E-C	Exactement.
116	C	Et nous un thème qu'on remarque du coup c'est la surcharge d'informations etc est-ce qu'il y aurait des solutions qui pourrait faire euh... qu'il l'aiderait en fait à diminuer cette charge cognitive pour que... pour essayer d'enchaîner les actions plus vite que ce soit dans la prise du disque ou... ?
117	E-C	Je pense que c'est beaucoup par la répétition.
118	C	Ouais.
119	E-C	Le fait qu'il ait peut être un petit peu plus de temps pour s'entraîner, par répétition et remédiation, mêmes euh... mêmes consignes dans un autre contexte, avec euh peut être à trois, y aller progressivement donc effectivement d'abord une passe à deux puis à trois.
120	P-EPS	Petit à petit qu'il stabilise un geste euh...
121	E-C	Beaucoup par la répétition je pense que ça peut passer en fait.

122	P-EPS	Ouais.
123	E-C	Il va avoir besoin de plus de... davantage de temps que les autres pour intégrer le geste.
124	C	C'est vrai qu'à trois ça pourrait être intéressant en triangle que il sache pas euh... enfin qu'il n'y ait pas d'ordre défini, Thomas passe à un tel qui passe à l'autre qui lui redonne et que ça puisse changer pour qu'il puisse se...
125	E-C	Hum. Bah la encore progressivement c'est à dire que dans un premier temps c'est ordre défini, puis ensuite c'est aléatoire.
126	P-EPS	Oui et après il y a de l'incertitude.
127	C	Voilà.
128	E-C	Voilà et donc la ça pourrait l'aider en effet. Le côté voilà à la fois répétition, progressivité euh... changement de contexte, une complexification progressive.
129	P-EPS	Ouais.
130	C	Ce que nous on avait pensé a quelque chose mais on sait pas si ça marcherait vous le connaissez mieux vous allez peut être nous dire, par exemple pour la prise de disque si par exemple on mettait des scotchs rouges pour la prise en revers et des scotchs noirs pour la prise en coup droit est-ce que c'est des choses qui pourraient par exemple l'aider ou... ?
131	E-C	Alors on l'évoquait tout à l'heure, après la question c'est est-ce que ça va pas le... tu vois du coup le ralentir parce qu'il va chercher et cetera ?
132	C	Encore plus ouais.
133	P-EPS	Il va forcément chercher à regarder mais il peut du coup directement se dire « ah y a les scotchs du coup je met comme

		ça » donc ça va peut être faire gagner du temps quand même mais par la suite faudra les enlever quoi.
134	C	C'est vrai que s'il reste... qu'il réceptionne et que sa main est de l'autre côté des scotchs ouais faut qu'il prenne le temps de tourner.
135	E-C	En plus Thomas ça va être quelqu'un de... s'il y a une consigne, il faut respecter. Donc s'il y a en effet les scotchs et qu'il le réceptionne pas au bon endroit il va en effet prendre le temps, il va pas le renvoyer comme ça. Fin moi de ce que je connais, c'est à dire qu'il va... c'est quelqu'un qui est plutôt vraiment respectueux de la règle.
136	P-EPS	Oui, ouais d'accord.
137	E-C	Il va pas prendre un peu de souplesse non c'est pas possible pour Thomas, pour l'instant en tout cas.
138	P-EPS	Ok.
139	C	Concernant tout ce qui est transmettre-donner en situation d'opposition, on voit que les chasubles l'ont aidé parce qu'il voit qui sont ses partenaires mais il met encore un peu de temps donc est-ce que par exemple si on chronométrait la possession parce que par exemple en Ultimate réellement il y a 8 secondes pour faire la passe, est-ce que si on le chronométrait pour Thomas se serait plutôt bénéfique ou plutôt une source de stress ?
140	E-C	Moi j'aurais tendance à dire spontanément que ça pourrait être une source de stress mais alors est-ce que on peut se poser la question aussi de motiver par une note tu vois ? Un point quoi je veux dire.
141	P-EPS	Ouais un enjeu euh...

142	E-C	Un petit enjeu je pense qu'il est peut être aussi sensible en effet à la récompense entre guillemet quoi.
143	C	D'accord.
144	E-C	Faudrait imaginer ça « si tu arrives à le faire en moins de 8 secondes bah ça y est il y a 1 point en plus ».
145	P-EPS	Oui ou un objectif comme on faisait là déjà à deux mais le faire à trois avec incertitude de « faut faire le plus de passes possible en 1 minute ».
146	E-C	Mais qu'il y ait un petit truc à la clé en fait !
147	P-EPS	Ouais ! Des points, euh... ouais !
148	E-C	Un point, je sais pas... Une étoile, un bonus, un machin.
149	P-EPS	Ouais !
150	E-C	Moi je fonctionne encore avec ce genre de choses...
151	P-EPS	Ok.
152	C	Ouais et puis ça pourrait faire un lien...
153	P-EPS	Ouais, en plus ça pourrait faire un lien avec l'ULIS, oui justement.
154	C	Et une dernière chose, pour voir s'il y a le règlement. Donc de ce qu'on a dit, si on voulait qu'il s'intéresse au match il ne faudrait pas qu'il ait de fiche à remplir.
155	E-C	Ouais !
156	C	Pour avoir une tâche unique.
157	E-C	Ouais peut-être.

158	C	Est-ce que, par exemple, l'interroger sur... par exemple il y a un point, il y a une faute, il y a quelque chose, on arrête le jeu et si on lui demande ce qui se passe, est-ce que ça serait possible pour lui de répondre ? Ou une façon de lui faire apprendre justement ce règlement progressivement...
159	P-EPS	Comment on pourrait lui faire apprendre ce règlement ?... Pour que vraiment, il ait la connaissance, lui, du règlement, même s'il est peut-être pas capable d'intervenir par la suite, de stopper l'action parce qu'il s'est passé ça...
160	E-C	Ouais
161	C	Mais que pour lui peut-être il sache...
162	E-C	Qu'il intègre... Euh... Je pense qu'il a les capacités de compréhension, en revanche là aussi il va lui falloir du temps pour tout intégrer et donc en répétant, en lui montrant des vidéos, moi par exemple c'est quelque chose que je pourrais faire dans l'ULIS. En lui montrant des petites vidéos, en lui demandant "Mais qu'est-ce qu'il s'est passé là ?" ou alors "Qui est-ce qui a le point ?",... Enfin en lui faisant apprendre progressivement, en fait, les règles.
163	P-EPS	Ouais, ok.
164	E-C	C'est-à-dire que tout prend plus de temps.
165	P-EPS	Oui, oui, c'est ça !
166	E-C	Je pense qu'il est en mesure d'y arriver, il a les capacités de compréhension. Je ne dirais pas ça de tous les élèves de l'ULIS mais lui vraiment Thomas oui. En revanche, il va avoir besoin de répéter vraiment...
167	P-EPS	Ouais

168	E-C	... Pour aussi euh... gagner en confiance en fait. Voilà il a pas forcément euh... l'estime de soi qui va être en mesure de dire, de trancher de manière sûre...
169	P-EPS	Et donc peut-être aussi de voir l'action se produire et pas d'apprendre euh... directement sur un bout de papier le règlement.
170	E-C	Non.
171	P-EPS	Est-ce que ça va l'aider, le fait qu'il voit ?
172	E-C	Oui tout à fait. Ah oui avec les vidéos c'est certain. Exactement.
173	C	Répéter plusieurs fois des situations identiques...
174	E-C	Ouais.
175	C	D'accord. Alors pour les séances, je pense que l'on a ce qu'il faut. On va passer juste, pour terminer, sur des questions plus générales...
176	E-C	Oui.
177	C	... Sur cette coordination, justement, que l'on a créé. Comment vous voyez l'articulation vous, de la scolarisation ordinaire de Thomas avec ce qui se passe dans le dispositif ULIS ? Est-ce que ce sont des choses qui se passent en parallèle ou vous croisez beaucoup avec les autres enseignants ?
178	E-C	Alors, euh... Bah dans l'absolu moi je suis là pour favoriser les inclusions, donc je suis censé être vraiment en lien, coordonner. Concrètement, c'est pas toujours, voilà... Mais je suis aussi responsable que voilà... Pour les professeurs inclus, c'est beaucoup, c'est du travail en plus.
179	P-EPS	Hum.

180	E-C	Donc je sais bien que c'est vraiment très difficile, c'est compliqué. Euh... voilà déjà c'est une chose d'inclure, ne serait-ce que d'accepter physiquement un élève en plus c'est une chose.
181	P-EPS	Ouais, hum.
182	E-C	De vraiment arriver à prendre du temps, de réfléchir, au profil de l'élève, qu'est-ce que je peux faire et cetera... Honnêtement même si ce serait l'idéal, c'est pas quelque chose qui est fait très couramment. Alors, en plus, là aussi, on a besoin de temps, c'est-à-dire que c'est des choses qui peuvent s'établir petit à petit avec une connaissance, en fait, du professeur.
183	P-EPS	Hum hum.
184	E-C	Enfin je veux dire une connaissance mutuelle, entre professeurs.
185	P-EPS	Oui, oui. Une certaine relation de base.
186	E-C	Une relation établie, qui permet de..
187	P-EPS	D'avoir envie de créer des choses aussi !
188	C	Hum.
189	E-C	Voilà, y'a l'envie, la motivation, y'a le temps, y'a les outils. Moi c'est vrai que si je fais le lien avec en plus une fiche, tu vois à remplir, pour le professeur c'est encore quelque chose en plus, c'est compliqué. Donc j'essaye de privilégier les temps informels entre deux, mais moi je ne suis pas toujours en récréation, les professeurs non plus donc voilà. Euh... donc c'est certainement des choses qui pourraient être améliorées.
190	C	Hum.
191	E-C	Et puis on voit bien tous les fruits... Enfin moi je trouve ça hyper intéressant de voir Thomas, en inclusion...
192	P-EPS	Ah oui carrément !

193	E-C	...d'EPS. En plus c'est un domaine, alors je ne sais pas par rapport aux autres activités que tu as pu faire dans l'année.
194	P-EPS	Alors il était beaucoup plus en réussite sur celle-ci que sur le volley de début d'année par exemple.
195	E-C	D'accord.
196	P-EPS	Alors qu'on peut le rapprocher...
197	E-C	Oui !
198	P-EPS	avec l'objet à réceptionner, à renvoyer. Euh... la réception en volley c'était pas possible quoi. Il n'y arrivait pas du tout.
199	E-C	D'accord... Alors que, on pourrait se dire qu'il aurait quand même certains atouts aussi...
200	P-EPS	Ouais.
201	E-C	Alors, mais volley c'était uniquement en équipe ? Ou il y avait aussi des situations euh...
202	P-EPS	Il y avait des situations de passes, en...
203	E-C	Passes à deux aussi ?
204	P-EPS	... A deux. En échauffement. Mais pareil, en fait c'est la réception en règle générale, il n'arrivait pas du tout à...
205	E-C	D'accord. Ah non ouais.
206	P-EPS	Il n'arrivait pas du tout.
207	C	Après la difficulté du volleyball c'est qu'on a pas le droit de capter, d'arrêter le ballon, quoi. C'est que du toucher donc forcément...
208	E-C	Ça complique !
209	C	Ca complexifie.

210	E-C	Tout à fait.
211	P-EPS	Ouais pour lui c'est beaucoup plus compliqué.
212		Tout à fait. C'est trop, ouais, exactement.
213	P-EPS	J'aurais dû rajouter peut-être d'ailleurs...
214	E-C	Hop ! Déjà, réception.
215	P-EPS	Ouais voilà, l'autorisation de capter.
216	C	Passeur-bloqueur.
217	E-C	Exactement, segmenter. Une tâche en fait, un objectif...
218	P-EPS	Ouais.
219	E-C	Ca c'est aussi une des clés.
220	P-EPS	Segmenter.
221	E-C	Mais bon c'est pareil, pour les professeurs, ça veut dire plus de temps, enfin.... Après y'a tous les autres à gérer quoi !
222	P-EPS	Oui c'est ça.
223	C	Après ça c'est une situation que l'on utilise beaucoup avec les autres élèves.
224	E-C	Alors si ça peut servir à d'autres.
225	C	Autoriser le bloqueur, une seule fois sur les trois passes de la possession, un seul qui a le droit de bloquer.
226	E-C	Ouais.
227	C	Mais déjà on stabilise...
228	P-EPS	Parce que les autres vont réussir à réceptionner mais le renvoi va être un peu aléatoire...
229	E-C	D'accord.

230	P-EPS	... Selon la position sur le terrain, est-ce que je suis arrivé en retard. Donc oui c'est une situation qui se fait beaucoup. Et qui aurait pu aider...
231	E-C	Ouais !
232	P-EPS	...pas mal de monde.
233	E-C	Donc c'est certain que c'est très riche parce qu'en effet, tout ce qui peut être imaginé entre professeurs pour adapter, ça peut servir à d'autres élèves en difficulté.
234	C	Hum.
235	P-EPS	Ouais.
236	E-C	Mais euh... bah voilà on prend pas... on prend pas encore suffisamment le temps...
237	C	Bah justement sur ce rôle de personne ressource...
238	E-C	Ouais ?
239	C	Est-ce que, justement sur ces temps informels où vous discutez...
240	E-C	Oui.
241	C	... Est-ce que c'est plus vous qui allez voir les enseignants ou plutôt les enseignants qui ont besoin de vous ?
242	E-C	Euh...
243	C	Ou alors il n'y a peut-être pas de règle générale.

244	E-C	Enfin, voilà, il y a de tout... Il y a des professeurs qui vont être demandeurs en effet. D'autres qui préfèrent gérer, pourquoi pas, moi je respecte ça aussi, parce que voilà... Par exemple, il y a la possibilité qu'il y ait une AESH qui accompagne les élèves en inclusion. Donc moi je demande toujours aux professeurs s'ils veulent ou pas. Je ne peux pas l'imposer, parce que voilà, il y a des professeurs, ce que je peux comprendre, qui ne préfèrent pas. Donc ouais ce genre de choses c'est vraiment... Moi je propose, par exemple au début d'année, à chaque professeur... Je te l'avais envoyé...
245	P-EPS	Oui.
246	E-C	J'envoie tout une fiche expliquant un petit peu le fonctionnement. Si tu veux après, moi j'attends plutôt que les professeurs, tu vois c'est un peu délicat...
247	P-EPS	S' ils ont des difficultés, qu'ils viennent te voir...
248	E-C	Exactement.
249	C	Ouais, dire au début de l'année je suis disponible...
250	E-C	Bien sûr.
251	C	Voilà, s'ils ont besoin.
252	E-C	Après, il y a certains professeurs qui me sollicitent, régulièrement. D'autres pas du tout. Moi je respecte ça aussi tu vois, c'est assez délicat en fait (rires).
253	P-EPS	Ouais.
254	E-C	C'est pas évident.
255	C	Et donc, pour faire le lien avec ce qu'on a fait...
256	E-C	Oui.

257	C	Donc là c'est une question pour toutes les deux. Est-ce que vous pourriez envisager, sur une séance, par exemple, on imagine que Thomas a un grand besoin d'aide par exemple sur une séance d'EPS... Est-ce que ça serait envisageable que vous, vous veniez co-intervenir, avec les informations de l'enseignante d'EPS, pour réguler, pour l'aider, lui donner des consignes. Est-ce que ça serait envisageable ?
258	E-C	Bien sûr. Ouais, ouais c'est hyper intéressant.
259	P-EPS	Ouais.
260	C	Mais quel intérêt ça pourrait apporter ? Surement un meilleur suivi ?
261	P-EPS	Oui c'est ça, et puis ça fait du lien pour Thomas.
262	E-C	Exactement
263	P-EPS	C'est ça. Si il te voit en plus aussi ou voilà si on fait des choses qu'il a pu faire en ULIS.
264	E-C	Ouais.
265	P-EPS	Ouais pour lui ça va peut être plus faciliter justement cette répétition et cetera...
266	E-C	Ouais, ouais, ouais, ouais, ouais.
267	P-EPS	Parce qu'il aura peut-être déjà fait certaines choses en ULIS.
268	E-C	Tout à fait.
269	P-EPS	Moi je trouve que l'intérêt il serait là. Sur les liens et donc du coup ça irait plus vite dans les apprentissages.
270	E-C	Tout à fait. Mais ça tu vois je pense que tous les professeurs ne sont pas prêts à ça. Moi par exemple, ici tu vois, l'équipe ce sont des professeurs qui sont là depuis longtemps, qui gèrent super bien.

271	P-EPS	Hum.
272	E-C	Moi, tu vois, je ne me sens vraiment pas dire “bon tu voudrais pas que je vienne ?”
273	P-EPS	Oui bah oui.
274	E-C	“Je vais t’expliquer un peu comment c’est...”. En gros si tu veux ça peut être interprété comme ça. Tu vois donc c’est délicat.
275	P-EPS	Oui ça pourrait être interprété comme “tu sais pas faire”...
276	E-C	Et puis de la part du professeur... Voilà, exactement ! De la part du professeur ça peut être de dire “Ouais, en fait je ne sais pas !”, alors que c’est des professeurs qui sont profs depuis des années, qui gèrent quand même pas mal de choses.
277	P-EPS	Ouais.
278	E-C	Donc c’est pour ça, que c’est un changement un de position de la part du prof. Sans forcément se remettre en cause, c’est dire “Bah oui j’ai quand même besoin d’une aide.”. C’est pas quelque chose de naturel quoi.
279	C	Hum.
280	P-EPS	Ouais c’est pas son champ de compétences, et faut savoir se le dire.
281	E-C	Mais... Peut-être chez les jeunes professeurs, vous voilà vous êtes un peu initiés à ça.
282	P-EPS	Bah on sort d’une formation aussi qui est vachement là-dessus.
283	C	Ouais est-ce que ceux d’avant ne se disent pas “Moi je gère mon cours de français, elle son cours d’ULIS... enfin son dispositif ULIS...”
284	E-C	Ah bah si, si, si, complètement.

285	C	Ouais voilà, c'est l'image qu'est...
286	E-C	Alors que moi je suis entièrement, en effet, au co-enseignement, c'est évident. C'est sûr. Mais c'est un peu une petite révolution (rires)... chez les profs.
287	P-EPS	Oui, ok.
288	C	Hum.
289	E-C	Parce que souvent les profs, bah on aime bien être le seul adulte. C'est pour ça aussi que la question de l'AVS qui vient... Parce que soit ça pourrait être moi qui vienne, soit ça pourrait être l'AVS qui vienne, qui soit là...
290	C	Hum.
291	E-C	Et ça je te dis tout le monde n'est pas forcément prêt. Moi y'a vraiment des professeurs qui m'ont dit "Non, non, moi, non, non ça va aller...". Alors que l'AVS est quand même là pour aider.
292	P-EPS	Oui, ok.
293	C	Et donc bah pour conclure toute cette recherche, ces trois entretiens... Je vais demander à l'une puis l'autre. Est-ce que vous pensez que ce travail de co-conception vous a apporté quelque chose par rapport à votre métier, à votre relation, voilà entre collègues et puis sur sur le lien, le travail autour de Thomas ?
294	E-C	Si je dis non ? (Rires)
295	C	(Rires)

296	E-C	Non mais évidemment. Comme je le disais, moi j'étais vraiment agréablement surprise, favorablement surprise de voir Thomas en action en inclusion, en EPS. Et c'est vrai que moi j'aurais tendance... bon les élèves de l'ULIS ils vont un peu systématiquement en EPS. C'est-à-dire que c'est très rare qu'il y ait des élèves de l'ULIS qui n'aillent pas en EPS. Et... Moi c'est quelque chose, c'est un domaine où j'estime que j'ai pas de compétences... Enfin c'est pas que j'estime, c'est que je n'ai pas de compétences donc. Et les professeurs, je sais, en revanche, gèrent... Donc, j'allais dire je m'en occupe pas.
297	P-EPS	Ouais.
298	E-C	Enfin sauf pour tout ce qui est... euh... les gestes.
299	P-EPS	Oui.
300	E-C	Il y a certains élèves qui peuvent avoir besoin, par exemple quand on va à la piscine pour s'habiller, se déshabiller, et cetera... Donc dans ce cas là l'AVS peut venir. Mais sinon pour ce qui est du domaine propre de la discipline, moi je n'interviens pas. Mais on voit bien quand même que là, je trouve, qu'en y réfléchissant, moi il y a des outils que j'utilise, en effet, dans l'ULIS qui peuvent aussi avoir un intérêt pour faire progresser un élève...
301	P-EPS	Bien sûr.
302	E-C	... En EPS. Donc euh, bonne, véritable découverte pour moi.
303	C	Hum.
304	E-C	... Et puis agréable découverte, en effet positive tout à fait, ouais. Et puis dès qu'on fait plus de liens, enfin c'est évident que c'est favorable pour les élèves. S'ils sentent qu'ils sont, cernés entre guillemets, et surtout qu'on est alignés, ça je pense que c'est que favorable pour les élèves.

305	C	Et puis on a vu qu'il y avait déjà des bonnes bases, des choses surprenantes qu'on ne s'attendait pas à voir déjà en séance 1 mais il y a quand même une réelle évolution avec la séance 2, avec la co-conception.
306	E-C	Hum.
307	C	Et donc même question pour toi, ce que ça t'as apporté.
308	P-EPS	Oui bah nous si on a aussi choisi cet objet de mémoire c'est parce que, bah voilà, on se sentait un peu démunis. Bah on accueille des élèves ULIS, il y en a certains... Voilà je pense à Naïra, qui se fond très bien dans le paysage et qui, enfin j'ai pas l'impression qu'elle soit en difficulté plus que les autres. En tout cas du point de vue moteur, ce n'est pas le cas.
309	E-C	Hum, hum.
310	P-EPS	Euh... mais par contre quand on a des élèves, voilà comme Thomas, c'est vrai que moi je me sentais complètement démunie... Comment je peux l'intégrer pour que voilà, aux yeux des autres, ça ne soit pas un peu... un peu le boulet de l'équipe.
311	E-C	(Rires)
312	P-EPS	Et qui voilà, qu'il apporte réellement quelque chose et que lui, ça lui apporte quelque chose. Et donc, ça donne forcément d'autres idées...
313	E-C	Oui.
314	P-EPS	Moi je vais essayer de chercher des idées pour adapter à Thomas, mais c'est vrai que des fois je suis un peu limitée, lié déjà à ma connaissance de Thomas... Là, tout ce que t'as dit que Thomas, par exemple, il est très rigoureux sur les consignes, c'est des choses que je ne sais pas forcément quand je le vois.

315	E-C	Hum, hum.
316	P-EPS	Forcément ça m'apporte des petites choses et des petites idées auxquelles je n'aurais pas pensé ou qui ne m'auraient pas sauté aux yeux. Par exemple, les chasubles, pour moi, oui c'est sûr que c'est toujours mieux, c'est plus simple pour que les élèves se voient. Après en temps de COVID on essaye un peu de limiter ce genre de choses... Mais, je n'aurais pas pensé forcément que Thomas ça l'aiderait tout de suite et donner cette solution, ça apporte toujours plus de contenus pour moi pour pouvoir l'aider. Donc c'est plus, je pense, sur la connaissance que tu as, toi, de l'élève du dispositif ULIS que moi je n'ai pas forcément.
317	E-C	Ouais. Sachant que j'envoie en début d'année une petite fiche de présentation.
318	P-EPS	Oui. Oui bah je l'avais.
319	E-C	Mais c'est succinct, c'est certain.
320	P-EPS	C'est ça.
321	E-C	Ça ne suffit pas en effet. L'idéal ce serait de prendre un entretien en début d'année, tu vois pour chaque élève. Mais ça... Moi je le faisais dans un précédent, bah quand j'étais à Saint-Philbert de Grand-Lieu... avec certains professeurs !
322	C	Hum.
323	E-C	Ici, tu vois la majorité des profs...
324	P-EPS	Non...
325	E-C	..bah c'est même pas la peine, quoi tu vois...
326	P-EPS	Ouais, ouais. Alors que c'est normal aussi que ton rapport il soit succinct parce que, comme tu dis, il faudrait que tu puisses faire un rapport concernant la discipline, par exemple moi en EPS...

327	E-C	C'est ça !
328	P-EPS	... Il faudrait que je te dise que je vais avoir besoin de développer ça, de développer ça et de développer ça. Et que tu me dises par rapport à ces trois choses là, ce que tu sais de Thomas.
329	E-C	Ouais.
330	P-EPS	Donc c'est vrai que s'il faut faire ça dans chaque discipline, ça demande forcément un travail.
331	E-C	C'est, c'est... En fait c'est beaucoup de temps, énormément de temps et pour les professeurs c'est toujours un truc en plus quoi ! Moi c'est mon boulot donc je suis évidemment prête à ça. Mais pour les professeurs qui ont déjà beaucoup de choses à gérer...
332	P-EPS	Déjà beaucoup d'hétérogénéité des élèves de base.
333	E-C	Exactement. Non c'est difficile quoi. Et puis y'a certains professeurs, je pense, qui n'ont pas vraiment intégré que ça fait partie de leurs obligations (rires).
334	P-EPS	Oui c'est ça. Oui c'est peut-être parce que nous on sort de notre formation, on sait que, voilà...
335	E-C	Oui, je pense que les jeunes professeurs, ça y'est, maintenant ils savent que, oui en effet, ils auront à gérer des adaptations, en fait pour certains élèves à besoins éducatifs particuliers.
336	P-EPS	Ouais c'est ça.
337	E-C	Pour beaucoup de professeurs un peu anciens, comme ici si tu veux, ils ont l'habitude de faire la même chose pour tout le monde et puis voilà point. On se pose pas trop de questions.

338	P-EPS	Et puis je me dis peut-être que ça se voit moins aussi qu'en EPS. Parce que moi ça va me déranger visuellement, je vois Thomas qui est tout seul dans un coin. Parce que je vais les voir, ils sont debouts, ils sont en action, si Thomas je le vois tout seul à rien faire, bah là ça me dérange.
339	E-C	Ouais, ouais, ouais.
340	P-EPS	Alors que peut-être qu'en salle de classe, il est assis comme tout le monde...
341	E-C	Tout à fait.
342	P-EPS	... on le remarque pas plus que ça.
343	E-C	Tout à fait. T'as tout à fait raison.
344	C	Hum.
345	P-EPS	Donc c'est peut-être pour ça que nous...
346	E-C	En EPS oui. Mais après il y a certains professeurs que ça dérange plus ou moins je pense.
347	P-EPS	Ouais c'est ça.
348	C	Ouais et puis donc moi aussi je vais répondre à la question.
349	E-C	(Rires)
350	C	Ça m'a pas mal apporté parce que je commence l'ultimate avec mes 5èmes depuis... avant-hier. Donc j'ai aussi deux élèves ULIS et c'est vrai qu'on voit quelques problèmes, réception et tout ça. Donc c'est vrai qu'il y a plusieurs éléments de la co-conception, je sais que je vais m'en resservir. Et puis moi, de mon côté aussi, discuter avec la coordonnatrice ULIS de mon établissement. Parce que voilà, j'ai vraiment vu que ça avait pas mal apporté et donc voilà, on ressortira encore peut-être plus d'informations pour des séquences prochaines, pour d'autres élèves dans la suite de notre carrière.

351	E-C	Hum, hum, hum, hum.
352	C	Et ouais ce que je retiens, on l'a pas mal dit sur les trois entretiens, c'est qu'on veut concevoir, on veut adapter pour les élèves ULIS mais il y en a tellement d'autres élèves dans la classe qui en ont besoin, de ces adaptations.
353	E-C	Oui.
354	P-EPS	Au final oui.
355	C	On a toujours besoin de ces informations en fait.
356	E-C	Et puis c'est vraiment au cœur, là, de la pédagogie... Comment faire passer des notions, comment faire progresser. En fait c'est passionnant mais ça demande en effet beaucoup de temps.
357	C	Oui.
358	E-C	Tu vois, en parlant je me demandais, il n'y a pas d'ultimale adapté ? Tu vois on peut imaginer avec un petit... non ? C'est la même chose forcément pour tout le monde ?
359	C	Je ne sais pas, ça doit peut-être se trouver...
360	P-EPS	Je ne sais pas si ça existe.
361	E-C	Est-ce que ça aurait un intérêt, ouais voilà, au delà juste de la marque visuelle, qu'il y ait une marque....
362	P-EPS	Tactile.
363	E-C	Tactile ouais.
364	P-EPS	Ouais déjà des disques avec des repères pour l'élève.
365	C	Ça existe ouais dans certaines activités, ultimale je sais pas. Par exemple, moi mes élèves qui avaient beaucoup de mal en tennis de table...
366	E-C	Ouais ?

367	C	... C'était avec mes 4èmes donc pas d'élèves ULIS...
368	E-C	Ouais, ouais.
369	C	Juste des élèves plus en difficultés que d'autres. Bah si la balle allait trop vite ils prenaient une balle en mousse donc déjà ils avaient du temps.
370	P-EPS	Ça ralentit.
371	E-C	Oui d'accord. C'est ça, ça adapte un petit peu.
372	C	Donc peut-être qu'en ultime, il y a moyen de trouver du matériel pour adapter...
373	E-C	Mais en même temps on voit bien que la marge là, c'était pas... catastrophique.
374	P-EPS	Ah non, clairement pas ouais.
375	C	Donc voilà. Je pense qu'on a recueilli pas mal d'informations. On voulait sincèrement vous remercier parce que sans vous on aurait pas pu rédiger ce mémoire.
376	P-EPS	Ouais.
377	C	Donc merci beaucoup.
378	P-EPS	Merci de ta participation.
379	E-C	Ouais !
380	C	On vous tiendra au courant de l'avancée des travaux.
381	E-C	Bah volontiers !
382	P-EPS	Bah on pourra te l'envoyer, le résultat.
383	E-C	Ouais, volontiers. Super, très bien.
384	C	A bientôt.
385	E-C	A bientôt !

Quatrième de couverture

Mots clés :

- Dispositif ULIS,
- Co-conception, coopération
- Scolarisation inclusive,
- Enseignante-coordonnatrice,
- EPS

Résumé : Dans le cadre d'une scolarisation inclusive de Thomas, élève soutenu par un dispositif ULIS, nous étudions l'influence d'une relation coopérative entre une enseignante-coordonnatrice de dispositif ULIS et une enseignante d'EPS. Il s'est agi d'un point de vue méthodologique, d'articuler des temps de travail avec la mise en œuvre de séances. Nous avons d'abord fait un entretien général avec l'enseignante-coordonnatrice qui a permis à l'enseignante d'EPS de préparer une séance, puis après un temps de travail collectif, les deux protagonistes ont construit ensemble une seconde séance. Cette dernière a fait l'objet d'une analyse commune. Les propos de l'enseignante-coordonnatrice ont évolué : de très généraux sur la pathologie de l'élève ou ses difficultés, ils ont migré vers les apprentissages en EPS et leurs conditions les plus favorables pour Thomas. Elle envisage aussi de travailler des points spécifiques, comme, par exemple, la règle du jeu, au sein du dispositif ULIS.