



HAL
open science

Comment l'enseignant d'EPS au sein de l'établissement inclut-il des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) ? Les compétences sociales et méthodologiques enseignées pour répondre à la finalité en EPS sont-elles véritablement utilisées dans la vie des anciens élèves de la formation ?

Clément Aulnette, Kim-Elia Laporte-Emeriau

► To cite this version:

Clément Aulnette, Kim-Elia Laporte-Emeriau. Comment l'enseignant d'EPS au sein de l'établissement inclut-il des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) ? Les compétences sociales et méthodologiques enseignées pour répondre à la finalité en EPS sont-elles véritablement utilisées dans la vie des anciens élèves de la formation ?. Education. 2023. dumas-04401249

HAL Id: dumas-04401249

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04401249v1>

Submitted on 17 Jan 2024

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

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

Master MEEF

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

Mention second degré

Mémoire

Comment l'enseignant d'EPS au sein de l'établissement inclut-il des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) ? Les compétences sociales et méthodologiques enseignées pour répondre à la finalité en EPS sont-elles véritablement utilisées dans la vie des anciens élèves de la formation ?

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

Soutenu par

Clément AULNETTE, Kim-Elia LAPORTE--EMERIAU

En présence de la commission de soutenance composée de :

PHILIPPE Tanguy, directeur de mémoire

Remerciements

Nous tenions à adresser un message aux différentes personnes ayant pris part à ce projet et sans qui la réalisation de ce mémoire n'aurait pu aboutir.

Tout d'abord, nous remercions notre directeur de mémoire **Tanguy PHILIPPE**, pour sa réactivité, sa grande disponibilité et tous les conseils qu'il nous a donnés au cours de cette année scolaire,

À **aux enseignants du collège** qui nous ont permis de filmer les leçons des classes de 4ème A et 4ème D en co-animation,

Au **collège** ainsi qu'à son chef d'établissement, ainsi que **les familles des élèves** ayant accepté la réalisation des séquences vidéo et des entretiens de notre expérience,

À **l'UFR STAPS de Nantes**, pour nous avoir prêté le matériel nécessaire au bon déroulement de notre projet,

À **nos familles respectives**, pour avoir guidé notre relecture et nous avoir soutenu tout au long de ce projet,

À tous ceux qui prendront le temps de lire nos travaux.

Sommaire

| | |
|--|----|
| <i>Introduction</i> | 3 |
| 1. <i>Émergence de notre sujet de recherche</i> | 3 |
| 2. <i>Définition du sujet d'un point de vue didactique</i> | 3 |
| 3. <i>Définition du sujet d'un point de vue sociologique</i> | 4 |
| 1. <i>Cadre théorique</i> | 6 |
| 1.1. <i>Complémentarité didactique et sociologique : revue de littérature</i> | 6 |
| 1.1. <i>Un rapport étroit avec le contexte</i> | 7 |
| 1.2. <i>Des enjeux sur un plan pédagogique</i> | 8 |
| 1.3. <i>Hypothèses</i> | 9 |
| 2. <i>Méthodologie</i> | 9 |
| 2.1. <i>Méthodes de recherche</i> | 9 |
| 2.2. <i>Délimitation de l'objet d'étude et des questions de recherche associées</i> | 12 |
| 3. <i>L'inclusion</i> | 13 |
| 3.1. <i>Qu'est-ce que l'inclusion ?</i> | 13 |
| 3.2. <i>L'inclusion au sein du système scolaire et en Éducation Physique et Sportive</i> | 13 |
| 3.3. <i>L'inclusion scolaire dans les pays voisins</i> | 14 |
| 3.4. <i>Comment la finalité de l'EPS est transmise à travers l'enseignement de cette discipline</i> | 15 |
| 3.4.1. <i>La finalité de l'EPS et le lien avec l'inclusion des élèves BEP</i> | 15 |
| 3.4.2. <i>Le rôle de l'enseignant dans l'assimilation de la finalité de l'EPS chez les élèves</i> | 15 |
| 4. <i>Les élèves à besoin éducatif particulier (EBEP)</i> | 17 |
| 4.1. <i>L'hétérogénéité et le besoin de différenciation pédagogique : la genèse des aménagements pédagogiques.</i> | 17 |
| 4.1.1. <i>Aménagement institutionnel et adaptations pédagogiques :</i> | 18 |
| 4.1.2. <i>Des classes comme moyen de s'adapter à la pluralité des élèves</i> | 20 |
| 4.1.3. <i>Un focus sur les classes SEGPA</i> | 21 |
| 4.2. <i>Constitution d'un échantillon autour d'une classe de SEGPA</i> | 25 |
| 5. <i>Résultats</i> | 26 |
| 5.1. <i>Contexte de classe, APSA support, situation d'apprentissage mise en place</i> | 26 |
| 5.2. <i>Enquête : méthodes ; détails</i> | 26 |

| | |
|---|----|
| 5.3. <i>Analyses des résultats</i> | 27 |
| 5.4. <i>Analyses des entretiens et questionnaires des anciens élèves SEGPA</i> | 29 |
| 3.4.1. <i>Une image et une intégration particulière dans le système scolaire</i> | 29 |
| 3.4.2. <i>L'inclusion et la considération de la société à l'issus de la formation</i> | 30 |
| 5.5. <i>Résultats observés par analyse vidéo en Relais-Vitesse</i> | 30 |
| 5.6. <i>Résultats observés par analyse vidéo en STEP</i> | 32 |
| 5.7. <i>Compréhension et analyse commune des résultats</i> | 34 |
| 6. <i>Les différents discours et positions des acteurs de l'enquête.</i> | 36 |
| 6.1. <i>Le point de vue des élèves du tronc commun et des élèves SEGPA</i> | 36 |
| 6.2. <i>Les enseignants d'EPS</i> | 38 |
| 6.3. <i>Le responsable de scolarité des élèves SEGPA</i> | 39 |
| 7. <i>L'ancien étudiant SEGPA a-t-il intégré des compétences et des connaissances sociales et méthodologiques qui ont pu lui servir dans sa vie future au même titre que les élèves du tronc commun ?</i> | 40 |
| 7.1. <i>Retour sur les compétences enseignées :</i> | 40 |
| 7.2. <i>Le retour sur le vécu en EPS</i> | 41 |
| 7.3. <i>Et plus concrètement dans le cadre de la vie professionnelle :</i> | 41 |
| 7.4. <i>D'un point de vue enseignant :</i> | 42 |
| 7.5. <i>Conclusion de l'effet sur les anciens élèves SEGPA</i> | 42 |

Introduction

1. Émergence de notre sujet de recherche

L'inclusion est un objectif qui prend une importance de plus en plus importante dans notre société actuelle et au sein de l'école. L'inclusion au sein de notre discipline EPS est un objectif important et présent dans les axes du projet d'établissement et d'EPS.

2. Définition du sujet d'un point de vue didactique

Dans un premier temps, nous pouvons analyser "Comment l'enseignant d'EPS au sein de l'établissement inclut-il des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) ? Les compétences sociales et méthodologiques enseignées pour répondre à la finalité en EPS sont-elles véritablement utilisées dans la vie des anciens élèves de la formation ?" d'un point de vue didactique. Nous pouvons définir la didactique comme la transmission chez l'enseignant des savoirs et savoir-faire propre à une discipline et de leurs acquisitions par les élèves. En effet, d'après l'ouvrage *Didactique pour enseigner* de 2019, La didactique est la science dont les pratiques d'éducation font l'objet. Une pratique d'éducation est fondée sur la transmission d'un *savoir*. Dans cette acception, l'éducation englobe l'enseignement, l'apprentissage, et l'instruction, au sens courant de ces termes. Éduquer, c'est instruire d'un savoir. En effet, Brousseau dans son ouvrage *la théorie des situations didactiques*¹ dit qu'une personne qui veut enseigner une connaissance déterminée fait généralement appel à des moyens, la didactique étudie et produit ces moyens. En d'autres termes, l'enseignant va construire ses leçons dans le but de développer chez ses élèves des compétences motrices, méthodologiques et sociales. Au sein de cette conception de leçon, l'enseignant va également construire ses situations d'apprentissages en prenant en compte l'hétérogénéité des élèves dans le but de les inclure dans la classe.

L'enseignant d'EPS fait partie d'un établissement scolaire. Il construit donc ses leçons à partir des infrastructures à disposition de l'établissement mais également à partir du projet d'établissement et des programmes scolaires proposés par l'éducation nationale selon Broccolichi et Roditi 2014, le professeur d'EPS est donc un didacticien qui « reste centré sur les logiques et les processus d'enseignement-apprentissage, dans des champs de connaissances spécifiques, mais intègre plus de logiques sociales dans son analyse des pratiques et interactions en classe ». Ce ne sont donc pas les seuls paramètres à prendre en compte pour le professeur. En effet, la leçon d'EPS va être construite pour répondre aux besoins de tous les élèves de la classe. Cela est le cas pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Le point de vue

¹ Guy Brousseau, 2004

didactique prend donc une place importante dans l'inclusion des élèves EBEP (Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers). L'enseignant va donc adapter les contenus de la situation d'apprentissage pour permettre à tous les élèves d'apprendre ensemble tout en respectant le rythme de chacun. Pour cela, il va effectuer une pédagogie différenciée en veillant à ce qu'il y ait des variables mises en place lors de la conception de la leçon.

L'enseignant d'EPS est diplômé au minimum d'une licence STAPS (Sciences Techniques des Activités Physiques et Sportives) Éducation - Motricité et d'une admission au CAPEPS (Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive) pour les professeurs titulaires. Il va donc se baser sur ses connaissances pour concevoir sa leçon. L'inclusion des élèves EBEP est une des notions phares abordées au cours de la formation de l'enseignant ce qui le prépare à la mener à bien en EPS. De plus, l'enseignant d'EPS va pouvoir adapter et réguler sa leçon à travers ses expériences professionnelles vécues.

Enfin nous pouvons dire que la didactique est un pilier central de l'enseignement d'EPS. Elle va permettre de focaliser l'apprentissage des élèves à travers des contenus sur une APSA (Activité Physique, Sportive ou Artistique) précise. La didactique va également permettre de rendre la leçon d'EPS pertinente et assure de donner du sens aux apprentissages des élèves. En effet, les élèves vont s'approprier la leçon si l'on prend en compte les besoins de ces derniers à travers leurs difficultés motrices, sociales et méthodologiques.

3. Définition du sujet d'un point de vue sociologique

Nous pouvons définir la sociologie comme science objective des faits sociaux humains car elle cherche selon Durkheim à considérer les faits sociaux comme des choses. Cela veut dire que la sociologie est une science qui se veut objective car elle vise un décentrement de l'action égocentrique et met en place un système répondant à des actions réfléchies et coordonnées². La sociologie est "une science qui se propose de comprendre par interprétation l'activité sociale et par là, d'expliquer causalement son déroulement et ses effets"³. C'est-à-dire que l'étude scientifique de la sociologie se concentre sur des faits sociaux mais aussi sur les interactions et les relations sociales dans un milieu donné. Elle étudie les développements, les évolutions et les formes de cohabitation des Hommes. La sociologie peut ainsi chercher à déterminer des facteurs qui vont influencer les changements définis. Elle cherche à considérer les comportements humains comme compréhensibles.

² Duchet Xavier, 2010.

³ Weber Max, 1921.

La sociologie est composée de différents domaines. Dans le cadre de notre mémoire nous nous concentrons sur la sociologie de l'éducation. Cette branche de la sociologie se penche principalement sur les processus de socialisation dans le milieu scolaire ainsi que dans la socialisation extrascolaire pouvant représenter des facteurs déterminants dans le processus d'apprentissage de l'école. Pour mener à bien une recherche en sociologie, "le sociologue reste centré sur les contraintes et les enjeux sociaux inhérents aux milieux dans lesquels se construisent ces pratiques et interactions tout en ayant bien conscience du caractère décisif des processus cognitifs conditionnant les inégalités d'acquisition et de certification scolaires (Broccolichi, 2011)⁴. La recherche va donc principalement porter sur les conditions sociales et environnementales qui vont impacter le sujet et donc l'aspect didactique qui va s'opérer lors de la leçon.

Pour mener à bien notre sujet d'un point de vue sociologique, nous allons analyser comment le système éducatif prend en compte les élèves à besoins éducatif particulier et si les finalités de l'éducation physique et sportive (EPS) se retrouvent dans la vie future de ces élèves. Par système éducatif, nous relevons la contribution de tous les acteurs composant l'équipe éducative. Nous entendons par cela tous les acteurs participant au bon fonctionnement de la vie "scolaire" de l'élève tels que les Assistants d'Éducation (AED), médecin scolaire, chef d'établissement, psychologue et conseiller d'orientation. et l'équipe pédagogique formée par les enseignants d'EPS ainsi que les professeurs des autres disciplines scolaires. L'enseignant d'EPS est donc un maillon de la chaîne éducative.

Les professeurs d'EPS, maîtres d'une discipline très spécifique, ont un rôle particulièrement important dans l'action inclusive des élèves car elle implique l'engagement émotionnel, intellectuel et surtout physique de ceux-ci. Par l'engagement du corps, l'éducation physique et sportive est une discipline particulière qui révèle des comportements sociaux bien plus sincères, plus naturels, contrairement à ce que nos collègues, professeurs de d'autres disciplines, peuvent être témoins. Dans le cadre de notre sujet, les enseignants d'EPS doivent pouvoir se soumettre à la spécificité de certains publics tels que les élèves SEGPA, ULIS, UPE2A. D'un point de vue sociologique, ces élèves présentent souvent des profils en difficulté sur le plan scolaire et/ou familial.

Sous le regard de la sociologie, les finalités de l'EPS sont des compétences, des attentes imposées par l'institution. Ces finalités répondent à des valeurs et des normes de la société dans laquelle elles évoluent. Dans le cadre de notre mémoire,

⁴ Broccolichi Sylvain et Roditi Éric

nous nous intéressons aux finalités du collège visant à créer un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué dans le souci du vivre ensemble. (CLAPSE). Répondant au Bulletin Officiel n°31 du 30 juillet 2020, ces finalités doivent donc permettre aux élèves d'acquérir des compétences faisant sens avec les valeurs de la république. Nous porterons notre regard principalement sur la construction du citoyen et sur le souci du vivre ensemble. Ce statut de citoyen sous-tend qu'il faut se soumettre à une vie collective dans laquelle il est nécessaire de maîtriser certaines normes pour vivre correctement en respectant l'individualité de tout à chacun. Cependant, notre mémoire porte une dimension particulière de la citoyenneté et de l'acquisition de normes sociales car nous nous penchons sur des élèves en SEGPA. Cela amène donc une perception différente des mises en place pédagogique et didactique. Ces élèves étant particuliers par leur vécu scolaire et extra-scolaire, ils apportent un mécanisme d'appropriation des savoirs scolaires différents. De plus, la classe de SEGPA est une classe particulière qui suggère souvent une stigmatisation de ses élèves. Ce point va être révélateur de certains comportements des équipes pédagogiques et éducatives. L'un des objectifs de la classe SEGPA est de permettre à ses élèves de pouvoir avoir un bagage solide pour leur intégration dans la société, aussi bien sur des compétences sociales, méthodologiques et motrices.

1. Cadre théorique

1.1. Complémentarité didactique et sociologique : revue de littérature

Pour répondre à notre sujet, il est essentiel de faire un lien entre la sociologie et la didactique. D'après l'ouvrage "Sociologie et didactique : histoire, enjeux et complémentarités d'un rapprochement"⁵, un rapprochement se fait entre le courant sociologie et didactique. En effet, certains sociologues cherchent à comprendre la façon dont se construisent les inégalités scolaires en situation scolaire. Pour ce faire, ils s'appuient sur les modes d'apprentissage des élèves et sur les modes d'adaptation des enseignants.

Ces deux courants vont notamment se rencontrer lors de la transmission des savoirs au sein d'une situation d'apprentissage. Comme le cite Samuel Johsua dans l'ouvrage⁶ "*Pour une didactique sociologique*", *la spécificité de la didactique est de prendre prioritairement toutes les questions de l'étude par le fil du rapport aux savoirs*. L'enseignant va conceptualiser sa leçon (didactique) en fonction du profil de la classe afin de faciliter une inclusion adaptée des élèves EBEP (Sociologie). De plus, la

⁵ Miguel Souto Lopez et Lindsay Dehantschutter , 2020.

⁶ Lahire Bernard Entretien avec Samuel Johsua

transmission du savoir implique l'utilisation d'un langage particulier de la part de l'enseignant. Il va devoir s'adapter à la structure sociale et donc au langage appris par l'élève. Le courant socio-didactique est également présent lorsque l'on évoque les interactions dans la classe ou même la catégorie socioprofessionnelle des parents de l'élève.

Dans un second temps, nous pouvons voir qu'un lien est créé entre le courant didactique et sociologique lorsque l'on parle du contrat didactique. Selon Brousseau en 2004 dans *Les théories des situations didactiques*, le contrat didactique représente "l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant." Plus précisément, cela sous-entend qu'il va y avoir des attendus tacites ou non, entre l'élève et l'enseignant, qui vont pouvoir définir un bon déroulement de la leçon.

Il ne faut toutefois pas oublier que ces deux concepts se basent sur des points de vue tout à fait différents. En effet, ces deux axes de réflexion se concentrent sur des perspectives différentes et se rendent aveugle l'une de l'autre par la même occasion (Joshua & Lahire, 1999 ; Rochex, 2001 ; Ropé, 2001 ; Lahire, 2007⁷ ; Poggi & Moniotte, 2011 ; Margolinas, 2014 ; Rayou, 2014 ; Losego, 2014 et 2016). Plus précisément, les auteurs Miguel Souto Lopez et Lindsay Dehantschutter s'accordent à penser que "la didactique tend à considérer élèves et enseignants en situation de classe comme des êtres abstraits et indifférenciés, ignorant pour une large part les facteurs sociologiques qui influencent les processus d'enseignement-apprentissage", ce qui se place à l'antipode de la vision de la sociologie qui "peut réaliser un travail de contextualisation qui dépasse l'espace-temps de la classe pour comprendre les processus de transmission et d'appropriation des savoirs scolaires qui s'y déploient". Ainsi, la sociologie reste aveugle sur la nature des savoirs enseignés dans le milieu scolaire quant au contraire, la didactique, va mettre en évidence les fondements épistémologiques des savoirs et proposer des outils et des constructions permettant d'analyser le processus de transmission de savoir selon leurs spécificités propres (Miguel Souto Lopez & Lindsay Dehantschutter, 2020)⁸.

1.1. Un rapport étroit avec le contexte

De nombreuses recherches ont déjà été menées dans ce domaine, afin d'effectuer un rapprochement du point de vue sociologique et didactique. C'est le cas par exemple des travaux de Poggi et Brière (2015)⁹ qui vont effectuer une analyse détaillée et précise de l'effet du contexte sur les pratiques d'une enseignante dans un contexte de classe dite "difficile". Leurs recherches se basent principalement sur la

⁷ Bernard Lahire, Avril 2007

⁸ Miguel Souto Lopez et Lindsay Dehantschutter, 2020.

⁹ Poggi, M-P. & Brière-Guénoum, F. (2015)

portée du contexte sur la pratique que l'enseignant va mettre en place. “ *Nous faisons l'hypothèse qu'associer didactique et sociologie permet de travailler au coeur même de cette articulation et d'appréhender les tensions qui s'exercent entre intentionnalité de l'acteur et dispositions incorporées, et leur mobilisation sélective (une partie d'entre elles) en situation.*”. Cependant, certains auteurs proposent une approche différente de la question des pratiques mais cette fois en fonction du contexte en rapport au savoir.

1.2. Des enjeux sur un plan pédagogique

Dans ses écrits, Chesnais¹⁰ se concentre principalement sur la manière dont les enseignants vont adapter la transmission de savoir en fonction des savoirs déjà acquis et maîtrisés par les élèves. C'est donc beaucoup moins un contexte directement lié à l'environnement social, bien qu'il en soit une cause probable de l'acquisition ou non de savoirs, mais davantage lié aux adaptations d'un diagnostic simple des savoirs. C'est-à-dire que la simple variable prise en compte est la différence de savoirs maîtrisés par les élèves et non les origines des causes qui expliquent ces différences d'égalité. Dans sa recherche l'auteur montre une différence entre d'enseignement et de pratiques mises en place en fonction des élèves à qui il enseigne.

Plus concrètement, il va donc être essentiel de prendre en compte le fondement et le procédé de chaque axe de réflexion afin de créer une liaison cohérente entre ses deux points de vue. Pour effectuer un bon croisement entre la sociologie et la didactique, il est possible de réaliser une analyse à partir du courant situationniste. Ce courant propose de s'interroger à la fois sur les différentes échelles de contexte et sur la face interne et externe d'une situation donnée (Poggi, 2014). Il va donc y avoir un lien fort entre le “cadre institutionnel des activités” et les interactions locales en situation de classe. Ce courant se concentre principalement sur la situation en tant que telle et moins sur toutes les causes environnantes pouvant expliquer plus ou moins l'inclusion et son acceptation auprès des élèves. Il va donc falloir ajouter un point de vue plus large du milieu différentiel (qui désigne les variations possibles pour les élèves dans leur appréhension des éléments nécessaires pour réaliser ce qu'il est attendu d'eux) pouvant être lié à des causes sociales bien plus profondes et se basant sur le vécu et l'expérience de l'élève (Miguel Souto Lopez et Lindsay Dehantschutter, 2020).

¹⁰ Chesnais, A. (2014).

1.3. Hypothèses

Nous émettons l'hypothèse que le dispositif mis en place pour favoriser l'inclusion passe par l'utilisation de modes de groupement pouvant favoriser les interactions sociales entre les élèves.

De notre point de vue, l'enseignant a un rôle primordial dans l'inclusion des EBEP. Il faut que l'enseignant fasse preuve de conviction concernant le bon déroulement de l'inclusion des EBEP. Ses interactions et son accompagnement seront importants. Nous pouvons considérer que l'enseignant est responsable pour la majeure partie de l'inclusion des EBEP. Cependant, nous pouvons nous demander si une stigmatisation n'est pas opérée dans les établissements scolaires au regard des aménagements qui leurs sont proposés.

D'un point de vue de l'inclusion sociale des élèves EBEP, nous pouvons nous poser la question de savoir si les problèmes de compréhension ou de concentration de ces élèves pourraient faire barrière aux interactions et par conséquent à l'inclusion des EBEP.

2. Méthodologie

2.1. Méthodes de recherche

Pour mener à bien notre recherche d'un point de vue sociologique, nous avons besoin d'utiliser des méthodes de recherche permettant de faire état des position sociale de différents individus possédant des statuts et des caractéristiques qui les distinguent (élèves SEGPA, élèves tronc commun, enseignants, anciens élèves SEGPA etc..). Nous avons la nécessité de répondre aux spécificités de chacun. Donc nous devons user de méthodes différentes. Sur un plan didactique, nous souhaitons montrer l'utilité d'un dispositif d'apprentissage. Nous devons donc mettre en place un dispositif pour répondre aux choix didactiques que nous sollicitons pour ces élèves. Nous utilisons donc différents types de méthodes de recherche en fonction des différents acteurs et des objectifs recherchés.

Dans un premier temps, nous passons par le biais de trois questionnaires différents. Le premier questionnaire est commun aux élèves de Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) étant toujours dans le cursus. Pour avoir un éventail de réponses potentiellement différentes, nous avons choisi de transmettre un questionnaire avec de légères variations en fonction des niveaux (sixième et quatrième). Un second questionnaire transmis avec les mêmes variations (en fonction des niveaux de classes) est proposé pour les élèves du tronc commun. Ces données permettront d'avoir des informations sur le ressenti et les préjugés aussi bien des élèves du tronc commun envers les élèves SEGPA que l'inverse. De plus, cela nous permettra d'avoir les premières informations sur

l'intégration des élèves SEGPA, ainsi que d'optimiser l'enquête sur le terrain dans le cadre d'une leçon.

Nous retrouvons dans ces questionnaires une première série de questions regroupées sous le thème du "**profil**". Ces questions relatives aux informations personnelles et extra-scolaires cherchent à révéler l'environnement dans lequel l'individu évolue et qui ne peuvent l'influencer dans ses apprentissages et ses relations à l'école. Ce sont des informations qui se révèlent être un rapport rapide sur sa situation familiale (situation de garde partagées ou non etc...), où il habite (ville), ses caractéristiques propres (âge, genre, nationalité etc...). Toutes ses informations permettent de faire un état des lieux des conditions dans lesquelles l'élève arrive dans son établissement. Puis dans le cadre des questions relatives aux "**pratiques extra-scolaires**", nous retrouvons des questions relatives aux intérêts des élèves. ces questions permettent d'identifier les intérêts et les passions des élèves. Ainsi, en plus des informations personnelles des élèves, nous pouvons y ajouter ces centres d'intérêts. Cela donne une plus grande compréhension de l'élève en tant qu'enfant avec ses passions propres et les domaines qui le touchent personnellement.

Enfin sur un plan plus scolaire, une rubrique de questions interrogent sur le **parcours scolaire** passé de l'élève et son **parcours actuel**. Dans le cadre de son parcours passé, nous retrouvons des questions relatives à ses difficultés ou au contraire ses réussites scolaires. En cela, nous posons des questions qui pourront mettre en évidence des caractéristiques ayant pu influencer son parcours et ses réussites (diagnostic d'une particularité DYS, du harcèlement etc). Pour ce qui est du parcours actuel de l'élève, nous retrouvons des questions principalement orientées sur l'EPS et sur son ressenti concernant le principe de classe inclusive. Plus précisément, nous posons des questions sur son sentiment d'acceptation au sein de l'autre classe (aussi bien pour les élèves SEGPA que les élèves du tronc commun). Cependant, une rubrique en plus est proposée pour les élèves de quatrième. Celle-ci cherche à faire état d'un changement positif ou négatif que les élèves pourraient relever sur ce sentiment d'inclusion et d'acceptation au sein de l'autre classe.

Par la suite, nous avons conçu un troisième questionnaire à l'attention d'élèves ayant quitté le cursus SEGPA. Nous avons complété ces questionnaires avec des entretiens à destination des anciens élèves.

Ce questionnaire propose une rubrique "**profil**", puis des questions plus spécifiques sur l'impact du cursus SEGPA sur leurs objectifs professionnels. Nous avons cherché à savoir si leurs objectifs avaient changés une fois être rentré en classe SEGPA. D'autres questions sont posées pour chercher à savoir si l'inclusion vécue en classe d'EPS avait permis aux élèves d'avoir une meilleure appréhension de la pratique physique et sportive (découverte de sport, un déclencheur etc..) dans leur vie post-école. Nous nous sommes aussi intéressés à leur ressentis sur l'inclusion en classe au cours de leur cursus.

Dans un second temps, nous avons choisi de détailler les informations des questionnaires en effectuant des entretiens. Pour cela, nous avons choisi de nous entretenir avec des enseignants d'EPS chargés de la classe SEGPA, du référent SEGPA ainsi que des élèves ayant quitté le cursus. Pour effectuer ces entretiens, nous avons conçu une "grille d'entretien" (annexe). En revanche, après négociation de l'accès au terrain auprès des différents acteurs, nous avons mis en place des entretiens informels.

Pour mener à bien ces entretiens, nous avons réalisé des grilles d'entretien. En revanche, même si nous ne nous en sommes pas servi officiellement dans le cadre d'entretiens formels, ceux-ci nous ont permis d'orienter nos questionnements lors de nos entretiens informels que nous avons pu avoir. Tout d'abord, notre grille d'entretien à l'attention des enseignants d'EPS est réalisée selon quelques rubriques. Dans la rubrique "**profil**" nous retrouvons toutes les questions relatives à son parcours scolaire, son parcours professionnel, ainsi que sa vision de l'éducation nationale. Ces questions ont pour objectif de réaliser un portrait de l'individu et de mieux comprendre son fonctionnement et ses avis au regard de son vécu. Puis, nous avons rassemblé les questions propres à son avis sur la question des classes inclusives dans une rubrique nommée "**plus précisément**". Ces questions cherchent à mettre en lumière l'avis de l'enseignant le dispositif d'une manière générale, ses intérêts ou non pour les élèves, les adaptations à mettre en place, les points faibles, et plus largement en dehors de la classe EPS). Pour ce qui est des entretiens avec les anciens élèves SEGPA, nous nous sommes intéressés à leur "**profil**". Puis, nous avons questionné leurs avis sur le dispositif SEGPA, sur l'inclusion qu'ils avaient ou leurs ressentis, sur leur vie professionnelle et l'impact de leurs cursus sur celle-ci. Ces questions ont pour objectif de révéler au travers des avis et des ressentis des anciens élèves SEGPA si le dispositif de classe inclusive leurs a véritablement rendu service au cours de leur scolarité et plus tard.

Utilisation et mise en place des méthodes :

| | Sujets étudiés : | Méthode mise en place : |
|----------------------|---|---|
| Questionnaire | <ul style="list-style-type: none"> • Élèves de sixième et de quatrième des classes du tronc commun et de classe SEGPA. | Questionnaire sur différents aspects : - Purement personnel de chaque élève (âge CSP des parents, environnement familial, rapport avec l'école etc). -D'un point de vue plus professionnel : sur les mises en place et ce qu'ils en pensent. -les questionnaires seront envoyés aux élèves par le biais de l'enseignant d'EPS. |
| Entretien | <ul style="list-style-type: none"> • Enseignant d'EPS. • Représentant des SEGPA. • Élèves de sixième et de quatrième. • Anciens élèves SEGPA. | Lors d'un rendez-vous, nous devrons réaliser un entretien d'une heure ou une heure et demi avec les sujets concernés. Ils devront répondre à un certain nombre de questions répondant à une grille d'entretien établie à l'avance. Pour réaliser l'entretien, nous serons tous deux (binôme de mémoire) présents. |

LAPORTE- -EMERIAU.K et AULNETTE.C

2.2. Délimitation de l'objet d'étude et des questions de recherche associées

Notre sujet d'étude se base sur l'inclusion d'élèves de SEGPA au contact d'élèves du cursus commun.

De nombreuses questions se posent quant à l'inclusion de ces élèves. En effet, nous nous demandons quelles sont les réelles différentes caractéristiques sociales existant entre les élèves d'une classe SEGPA et une classe du cursus ordinaire ? Qu'est-ce qui va expliquer ces caractéristiques et donc une adaptation de la formation à l'égard de ces élèves ? Nous nous demandons aussi quels sont les impacts sociaux qui émergent par le fait d'intégrer une classe SEGPA ? Et quels vont en être les effets dans leur vie future ? Qu'est-ce qui différencie l'inclusion de ses élèves de SEGPA avec les élèves d'un cursus commun ? Partant de cette différence, par quelles mises en place et quels leviers l'enseignant va-t-il passer pour favoriser l'inclusion des élèves ? Ces mises en place et ces leviers vont donc induire un changement chez ces élèves. La question que nous nous posons est de savoir sur quels changements nous pouvons affirmer que les élèves de SEGPA ont été inclus.

3. L'inclusion

3.1. Qu'est-ce que l'inclusion ?

D'après Barton en 1997, *l'inclusion s'entend, entre autres, comme un processus qui prend en compte la diversité des besoins des apprenants pour maximiser la participation à l'apprentissage, à la vie sociale et culturelle de l'école et de la communauté, et pour réduire le nombre des exclus de l'école ou exclus au sein même de l'école*. On parle d'inclusion lorsque l'on met en relation plusieurs personnes ou groupes de personnes. L'inclusion demande du respect et une ouverture vers les autres dans la prise en compte de leurs opinions et leur vision des choses.

L'inclusion est vue comme une finalité, elle cherche à transformer la société. Le but étant de permettre l'accès pour tous aux structures ordinaires comme la santé, les services sociaux et l'enseignement. Cela permet à tous les citoyens de participer pleinement à la société, selon un principe d'égalité de droit.

3.2. L'inclusion au sein du système scolaire et en Éducation Physique et Sportive

L'inclusion occupe une place de plus en plus importante au sein du système scolaire. En effet, une partie de la formation des enseignants traite de l'inclusion scolaire.

Au sein du système scolaire, nous évoquons le terme d'école inclusive. L'école inclusive vise une éducation équitable et de qualité pour tous les élèves en s'appuyant sur leur diversité. La diversité des élèves, jusqu'alors considérée comme un frein à la réussite, devient une opportunité pour transmettre les fondements d'une société plus juste. À travers l'inclusion scolaire, il y a une volonté de ne pas enfermer les EBEP dans des filières spécialisées distinctes des voies ordinaires et de ne plus se limiter à une inscription administrative qui se à les placent dans l'école ordinaire sans leur permettre de devenir des élèves à part entière. De plus, l'inclusion de ces élèves à besoins éducatifs particuliers va permettre de favoriser la solidarité au sein de l'établissement scolaire. Cette solidarité va permettre de répondre à des enjeux nationaux liés à la citoyenneté. Cependant, pour que l'inclusion scolaire ait lieu, il est important de se pencher sur la manière dont les différents acteurs donnent forme à l'inclusion scolaire.

L'enseignant d'EPS doit exercer à travers la dialectique différenciation et viabilité. En effet, l'enseignant doit prendre en compte de nombreux besoins individuels en proposant une pédagogie différenciée mais il doit dans le même temps veiller à la bonne gestion du collectif classe.

Pour poursuivre nos propos, nous pouvons voir que Tant et Watelain en 2015 ont réalisé une étude sur l'évaluation du bien-être physique, social et mental des élèves en situation de handicap moteur en EPS. Au cours de cette étude, ces théoriciens ont identifié trois niveaux d'inclusion chez les enseignants d'EPS : moins inclusif (insertion), le niveau intermédiaire (intégration) et le dernier niveau est appelé "inclusif" au sein duquel l'enseignant prend en compte les besoins des Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers tout en prenant en compte les besoins des élèves du tronc commun.

3.3. L'inclusion scolaire dans les pays voisins

En Belgique, l'inclusion scolaire est remise en cause par plusieurs partis politiques. En effet, l'enseignement spécialisé accueillerait un nombre croissant d'élèves chaque année qui ne serait pas toujours en situation de handicap mais seulement ayant un retard culturel lié à leur milieu d'origine. On peut y voir une volonté de relégation sociale en y exilant les élèves dyslexiques, dyscalculiques, dyspraxiques, ...). De ce fait, en février 2021, la Belgique a été condamnée par le comité européen des Droits Sociaux pour son manque d'efforts consentis à l'inclusion scolaire¹¹.

En Italie, l'inclusion des enfants en situation de handicap est totale depuis les années 70, date à laquelle l'enseignement spécialisé s'est éteint. Les enfants en situation de handicap lourd sont inscrits dans l'école "ordinaire" mais des enseignants de soutien sont mis à leur disposition. Ces enseignants sont une ressource supplémentaire, pas seulement pour les élèves en situation de handicap mais aussi pour toute la classe. Les italiens prônent une intégration plus grande dans la société lors de leur vie future car l'inclusion scolaire est faite dès le plus jeune âge.

En Espagne, nous constatons une culture de l'inclusion scolaire plus avancée que nous en France. Dès 1995 toutes les écoles publiques étaient dans l'obligation d'accueillir des EBEP¹². Les élèves à haut niveau intellectuel sont également considérés comme des EBEP. De plus, des outils tel que le "Guide de l'intégration" sont mis à disposition des établissements par le Ministère de l'Éducation et de la Culture.

Au Danemark¹³, le pays a commencé par mettre en place un système d'établissements spécialisés pour les enfants en situation de handicap. Ils ont constaté

¹¹ Florence Defraire, 2022

¹²Politique d'intégration Espagne dans l'enseignement.catholique.be, septembre 2020

¹³ site: Regard international sur l'éducation inclusive, juin 2020

que ces établissements spécialisés provoquaient une stigmatisation et une ségrégation des enfants en situation de handicap. Par conséquent, le pays a décidé d'intégrer dans l'école "ordinaire" les enfants en situation de handicap. Ces élèves sont scolarisés au sein d'unités d'inclusion spécifiques similaires aux ULIS en France.

En Angleterre, leur volonté est de s'assurer que chaque enfant ait les mêmes chances d'accès à l'éducation. Tous les établissements scolaires se doivent d'accueillir des EBEP. Des établissements spécialisés existent encore mais ils ne sont pas obligatoires. Ce sont les parents qui décident de l'endroit où leur enfant va faire sa scolarité. En ce qui concerne la formation des enseignants, elle est accentuée sur les besoins de tous les enfants.

3.4. Comment la finalité de l'EPS est transmise à travers l'enseignement de cette discipline

3.4.1. La finalité de l'EPS et le lien avec l'inclusion des élèves BEP

Comme cité dans les BO de 2015, tout au long de la scolarité, l'EPS a pour finalité de former un Citoyen Lucide, Autonome, Physiquement et Socialement Éduqués dans le souci du vivre ensemble. Pour répondre à cette finalité, les enseignants d'EPS font pratiquer les élèves dans des activités physiques sportives et artistiques (APSA) diversifiées et dans des champs d'apprentissages différents. Ces différentes APSA vont amener les élèves à rechercher le bien-être et avoir une image positive de leur corps.

Cette diversité d'APSA va permettre l'inclusion dans les classes des Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers ou en handicap. En effet, dans cette finalité, nous pouvons voir une forme d'inclusion. De part, le terme "dans le souci de vivre ensemble" a été ajouté dans les BO pour répondre aux attentes sociétales de plus en plus prégnantes concernant l'inclusion scolaire.

3.4.2. Le rôle de l'enseignant dans l'assimilation de la finalité de l'EPS chez les élèves

L'enseignant d'EPS va utiliser les différentes APSA pour permettre de faire vivre "une tranche de vie" aux élèves comme l'évoque Maurice Portes (1999). Lors de la conception de sa leçon, l'enseignant va mettre en place des rôles sociaux (juge, arbitre, coach) pour former des citoyens socialement éduqués capables de penser et de s'exprimer devant les autres. Ces prises de rôle construisent les attitudes et les comportements permettant la vie en société.

De plus, l'enseignant va pouvoir utiliser différents outils et aménagements matériels pour favoriser les apprentissages méthodologiques, sociaux et moteurs des élèves. Par conséquent, ces aménagements favorisent les interactions entre les élèves, et permettant par la même occasion l'inclusion des élèves.

L'enseignant va également pouvoir jouer sur les formes de groupement pour inciter les élèves à pratiquer et échanger. De ce fait, l'enseignant va imposer des règles de vivre ensemble et de respect qu'ils pourront réinvestir dans leur vie future.

Il va également mettre en place et faire acquérir des routines d'échauffement dans certaines APSA et que les élèves pourront réinvestir dans leur vie future.

Pour favoriser le vivre ensemble, l'enseignant va mettre en place des règles pour garantir la sécurité des élèves et le bon déroulement de la leçon. La mise en œuvre de ces règles communes peuvent parfois être des règles que les élèves ont créées eux-mêmes après en avoir perçu la nécessité.

4. Les élèves à besoin éducatif particulier (EBEP)

4.1. L'hétérogénéité et le besoin de différenciation pédagogique : la genèse des aménagements pédagogiques.

D'après le Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020, l'EPS a pour but de créer un citoyen qui soit lucide, autonome physiquement et socialement éduqué **dans le souci du vivre ensemble**. Dans le cadre de son cursus scolaire, l'élève va suivre une éducation à l'école primaire et poursuivre au collège. Les années collégiennes sont des années charnières dans la construction de la vie future des élèves. Pour cela, l'école doit s'assurer de permettre d'offrir l'accès à une transmission des savoirs adaptés à chacun. En effet, tous les élèves sont différents, on parle ici de l'hétérogénéité du public scolaire. En sociologie, cela peut se définir dans le système scolaire par le rapport qu'il peut y avoir entre les différents niveaux scolaires au sein d'une même classe sociale ou entre des niveaux de classe sociale différentes, mais aussi la différence de sexe ou d'âge. Et cela impose donc l'obligation de devoir adapter la pédagogie au public auquel l'enseignant fait face, c'est la différenciation pédagogique. La différenciation pédagogique peut passer par plusieurs aspects. La professeure Halina Przesmycki¹⁴ propose deux types de différenciation : la différenciation par processus d'apprentissage et la différenciation par les contenus d'apprentissage. Dans le premier cas, la différenciation passe par la mise en place de différentes stratégies pédagogiques, c'est-à-dire que pour un même objectif les élèves utilisent des pratiques de travail différentes et diversifiées. Dans le second cas, les élèves travaillent sur des contenus différents. Plus concrètement, les enseignants adaptent en fonction des savoirs et des savoir-faire des élèves déjà acquis ou à acquérir pour répondre à un concept commun à tous (compétences et grands concepts que tous les élèves doivent acquérir au cours de leur scolarité).

Cependant, certains élèves ont besoin de plus de mises en place ou d'adaptations particulières afin de répondre aux attentes finales du collège. Les années de scolarisation au collège ont pour objectifs de "maîtriser un niveau satisfaisant le socle commun de connaissances, de compétences et de culture garantissant les acquis nécessaires à la poursuite de la scolarité". Il va donc être important de permettre aux élèves ayant des particularités dans leurs apprentissages d'avoir accès pratiques pédagogiques et didactiques qui leur permettent d'atteindre les objectifs de fin de collège, mais à leurs rythmes. Pour cela, il existe un certain nombre d'accompagnements pouvant être mis en place en fonction des besoins des élèves.

¹⁴ Halina Przesmycki, 1991

4.1.1. Aménagement institutionnel et adaptations pédagogiques : ¹⁵

Le ministère de l'éducation nationale propose un certain nombre d'aménagements institutionnels et des adaptations pédagogiques au regard des besoins spécifiques de chaque élève. L'institution met à disposition le détail de chaque aménagement par le biais d'un schéma récapitulatif précisant le plan préconisé selon chaque besoin (cf schéma récapitulatif p21)

1. Projets d'Accueil Individualisé (PAI)

Tout d'abord, nous retrouvons les Projets d'Accueil Individualisé (PAI). Il permet aux élèves atteints de certaines maladies chroniques, d'allergies et d'intolérance alimentaire de suivre une scolarité adaptée à leurs besoins (schéma récapitulatif p 21). Ce dispositif permet aux élèves d'avoir recours à des traitements médicaux et/ou des régimes spécifiques. Ce type de projet peut être recommandé par le chef d'établissement ou demandé par les familles. Le dispositif ne peut être réalisé si l'accord des familles n'est pas donné. Suite à l'accord des familles, le médecin scolaire rédige le projet recommandé et doit le faire signer et approuver par le chef d'établissement et la famille.

2. Plan d'accompagnement Personnalisé (PAP)

Certaines adaptations sont mises en place dans le cadre de difficultés scolaires liées à des troubles de l'apprentissage grâce à des Plans d'accompagnement Personnalisés (PAP). Ces plans d'accompagnement proposent aux élèves de bénéficier d'aménagements purement pédagogiques de la part des enseignants (schéma récapitulatif p21). Ce dispositif peut être demandé par le corps enseignant, par la famille ou par le chef d'établissement. En ce qui concerne sa mise en place, c'est le corps enseignant qui se charge de l'élaboration de ce dispositif. Dans le cadre de notre sujet et en particulier en EPS, ces mesures sont importantes à prendre en compte lors, par exemple, des transmissions de consignes ou de l'utilisation des fiches d'observation. Un élève qui possède des difficultés de compréhension peut se retrouver en difficulté sur une tâche motrice spécifique.

¹⁵ Eduscol, mai 2021

3. Le Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE)

Le Programme Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE) est un dispositif qui s'adresse principalement aux élèves ayant des difficultés scolaires telles qu'elles mettent en difficulté la validation du socle de connaissances et de compétences minimale. Cette mise en place est axée sur les difficultés scolaires du jeune.

Dans certains cas, les élèves ont besoin d'une aide plus importante pour pallier un handicap. Il est donc obligatoire de recourir à la MDPH. Dans ce cadre-là, il existe des Projets Personnalisés de Scolarisation (PPS) qui vont avoir pour objectif de s'assurer de l'accompagnement et de la cohérence des apprentissages (schéma récapitulatif p21).

Tous ces dispositifs sont mis en place par les familles et les établissements scolaires. Qu'ils soient initiés par les familles ou par le chef d'établissement, il faut l'accord des deux parties pour mettre en place de tels dispositifs. Par la suite, ce sont tous les acteurs de cette mise en œuvre qui vont se charger de mettre en place et de concevoir les dispositifs appropriés, c'est-à-dire le chef d'établissement, la famille, l'équipe éducative et pédagogique, et les médecins ou infirmiers scolaires.

4. Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS)

Le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) a été créé suite à la loi du 11 février 2005 disant *“que c'est à l'environnement scolaire de s'adapter, que tout enfant handicapé, où qu'il soit, se doit d'avoir un Projet Personnalisé de Scolarisation”*. Le PPS est un outil permettant d'assurer la cohérence et la continuité du parcours scolaire de l'école élémentaire au lycée. La famille doit faire la demande de ce projet pour leur enfant, auprès de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées). Ce projet précise les aménagements et l'adaptation pédagogique nécessaire et favorise la cohérence des actions (schéma récapitulatif p21). Il est révisable à chaque changement de cycle et lorsque la situation de l'élève le nécessite.

Dans le cadre du PPS un enseignant référent est assigné à l'élève titulaire du projet. Cet enseignant est le principal interlocuteur des familles. Il fait le lien entre la famille et l'équipe pédagogique qui gravite autour de l'élève tout au long de son parcours scolaire.

Schéma récapitulatif :

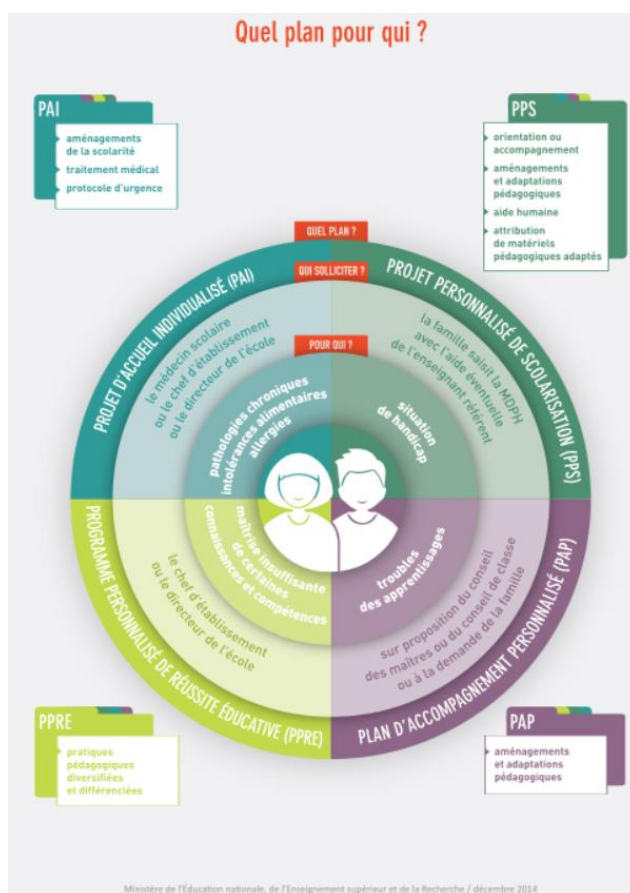


Schéma des différents aménagements institutionnels et adaptations pédagogiques

4.1.2. Des classes comme moyen de s'adapter à la pluralité des élèves

Il existe aussi dans certains cas la possibilité d'intégrer les élèves dans des classes particulières telles que la UPE2A, la classe ULIS ou encore SEPGA. Dans le cadre de ces classes, l'enseignement y est d'autant plus adapté en fonction des besoins des élèves. En effet, outre le faible nombre d'élèves admis dans ces classes, ils sont regroupés selon des particularités similaires. Cela constitue un environnement propice afin de proposer aux élèves des adaptations ciblées et adaptées à leurs particularités et leurs besoins.

Cela passe aussi bien par l'adaptation pédagogique proposée par les enseignants et l'équipe éducative, que par l'aménagement de l'emploi du temps ou encore des évaluations.

1. Les classes UPE2A :

Les classes UPE2A signifie Unité Pédagogique pour Elèves Allophones nouvellement Arrivés. Cette classe propose un enseignement adapté aux élèves allophones et prépare une insertion douce et maîtrisée dans des classes du tronc commun. L'objectif est de permettre aux élèves d'apprendre la culture française et la langue dans un cadre maîtrisé et rassurant pour ces jeunes. Les élèves profitent durant un temps d'une ou deux années avant de rejoindre le cursus commun. Sur le site officiel de l'éducation nationale, il est stipulé que "Dans l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants, le degré de maîtrise du français nécessaire à l'intégration dans une classe ordinaire est apprécié régulièrement, sans attendre la fin de l'année scolaire", il sera donc attendu que l'élève soit considéré comme "prêt". Dans le cadre du second degré, les professeurs de lettres doivent pouvoir assurer l'enseignement du français à ces élèves. Pour ce qui est des évaluations, un outil conçu nationalement permet aux enseignements de rendre compte des compétences des élèves.

2. Les dispositifs ULIS :

L'unité ULIS est un dispositif permettant de mener à bien la réalisation de projets personnalisés de scolarisation. Cette classe est principalement réservée aux élèves ayant un handicap assez important qui ne leur permet pas de rejoindre une classe du tronc commun. L'organisation pédagogique de l'Ulis est supervisée par l'IEN ou le chef d'établissement. Selon le site officiel de l'éducation nationale¹⁶, les élèves admis dans cette structure peuvent être atteints d'un ou plusieurs troubles : troubles des fonctions cognitives ou mentales, troubles spécifiques au langage et des apprentissages, troubles des fonctions motrices, troubles des fonctions auditives et visuelles, troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante), et enfin les élèves pouvant révéler des troubles envahissants du développement (dont l'autisme). Les emplois du temps sont adaptés en fonction des besoins et des difficultés que peuvent rencontrer les élèves qu'ils soient d'origines médicales ou autres.

4.1.3. Un focus sur les classes SEGPA

1. Présentation de la classe SEGPA

Pour notre travail de recherche, nous avons décidé de nous concentrer sur la classe Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA).

Le site officiel de l'éducation nationale définit les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) comme une unité qui "accueillent des élèves

¹⁶ <https://eduscol.education.fr/1164/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis>

présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien”.

L'objectif de la classe SEGPA est de fournir les compétences et les connaissances du socle commun pour fournir aux élèves l'accès à une formation professionnelle conduisant au minimum à une qualification diplômante de niveau V. Pour cela, le ministère de l'éducation nationale propose un aménagement des situations, des supports et des rythmes d'apprentissages. Cette section propose un apprentissage inclusif et accessible à tous à chacun et met l'accent aussi bien sur les démarches pédagogiques que sur les approches didactiques proposées.

Contrairement aux autres unités, cette section est dispensée par les professeurs des écoles spécialisés et titulaires du Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive (CAPPEI).

L'éducation nationale préconise que cette section ne dépasse pas, dans la mesure du possible, 16 élèves au sein de la classe.

D'une manière générale, les élèves sortant de SEGPA intègrent une formation en lycée professionnel ou en centre de formation d'apprentis (CFA).

L'institution estime que n'importe quel élève peut rejoindre la classe SEGPA du moment que les “élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien ”. C'est-à-dire qu'il n'y a pas de différences entre les origines sociales ou les catégories socio-professionnelles (CSP) des parents. En revanche, les chiffres nous donnent une tout autre indication sur le profil des élèves rejoignant cette section. Selon un article de Vincent Matalon Réalisé en 2015, les études montrent que les élèves des milieu défavorisés sont largement surreprésentés en SEGPA. En effet, selon une étude réalisée par l'éducation nationale en 2013 : 71,6% des élèves ont un parent en situation socioprofessionnelle difficile. Pour expliquer ce phénomène, Emile Durkheim parle du déterminisme social qui influe très largement sur les résultats des enfants en fonction de leur origine sociale. Le déterminisme social peut se définir comme l'idée selon laquelle la position sociale d'un individu à l'âge adulte serait en partie déterminée à la naissance par l'origine socio-économique de ses parents. Plus précisément, Pierre Bourdieu explique cela par l'influence de “l'habitus”, c'est-à-dire les apprentissages formels ou informels qui inculquent des modèles de conduite, qui vont favoriser la reproduction sociale par le biais de comportements. Plus concrètement, Bourdieu part du principe que le milieu social auquel nous appartenons va contribuer à structurer notre accès à la culture ou à un certain type de culture, de nos connaissances sociales, de notre réseau et de notre capital économique. “Cela signifie qu'un enfant de milieu modeste aura moins de chance de faire de longues études ou d'avoir un métier très bien rémunéré car son milieu ne l'y encourage pas et même il ne lui en donne ni l'idée ni le goût”. De plus, selon Gwenaëlle Audren en Virginie Baby-Collin, les chiffres montrent qu'il est récurrent d'envoyer les élèves “étrangers” dans cette section.

2. Des classes SEGPA soumises à des stéréotypes et conduisant à une stigmatisation.

Dans la société, les élèves des classes SEGPA sont fortement stigmatisés. Cette mauvaise réputation s'inscrit historiquement à travers la mise en place de classes de perfectionnement pour des élèves qualifiés par la loi comme "arriérés"¹⁷. C'est par cette appellation, sans définition précise, que les sections pour des élèves à besoins particuliers furent affiliés aux écoles élémentaires. Ainsi, les termes "arriérés", "inadaptés", "débiles légers", et "handicapés" ont été directement associés à ces classes. En 1965 sont créées les Sections d'Éducation Spécialisées (CES), dans lesquelles les élèves considérés par la circulaire du 27 décembre 1927 comme "déficients intellectuels légers" continuaient leur cursus séparément des autres élèves. C'est en 1989 que sont renommés les CES en Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA). C'est donc par transposition et par héritage historique que les termes associés aux élèves SEGPA provoquent une stigmatisation de ces élèves.

Aujourd'hui, sur le plan global de la société, la stigmatisation est toujours d'actualité. En effet, l'utilisation du mot "SEGPA" est souvent utilisée pour insulter ou dénigrer autrui. C'est un processus de stigmatisation. Pour Goffman, le stigmaté se caractérise lors d'une interaction, par un affecté, visant à discréditer, l'identité sociale d'un individu. Cela veut donc dire, que le stigma crée une forme de mépris de la condition sociale d'un individu. Cette forte considération pour la condition sociale impacte l'image et le comportement des individus concernés par ce stigma. On parle alors de l'effet de l'étiquetage social (Berker, 1985). C'est-à-dire, l'idée selon laquelle les individus se conforme involontairement à l'image et aux stéréotypes qui leurs sont assignés. Pour le cas des élèves SEGPA, cette image véhiculée est une source de souffrance pour les élèves. Certains enseignants témoignent de cette souffrance endurée par les élèves, c'est le cas de Rachid, un professeur enseignant en classe de SEGPA à Marseille qui témoigne¹⁸ : *"Il y a une souffrance à être en SEGPA. On peut fermer les yeux là-dessus, mais elle n'en existe pas moins. Elle représente un traumatisme pour beaucoup d'élèves qui ne se considèrent pas assez intelligents, pas aux normes, rejetés. Il n'y a qu'à voir le mal qu'on a à les mettre en rang le matin. Ce n'est pas de la rébellion mal placée, c'est juste qu'ils n'assument pas, vis-à-vis des autres, de se ranger là où se mettent en rang les SEGPA. Et les autres, justement, leur font bien comprendre que c'est humiliant. SEGPA est une insulte dans le langage courant et il existe même une série sur Youtube qui porte le nom de cette structure et qui met en scène des personnages particulièrement stupides"*. Cet enseignant parle du profond mal-être des élèves SEGPA. En effet, les relations conflictuelles que les élèves peuvent avoir, ou encore leur manque de confiance quant à leurs capacités,

¹⁷ <https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-03122092v1/file/Hermeneutique-dispositifs-inclusifs-Benoit-Mauguin.pdf>

¹⁸ <https://www.cafepedagogique.net/les-archives-du-cafe/>

sont largement démotivées par leur rapport à leur considération sociale. Beker parle de la théorie de l'étiquetage

Certaines images ont du mal à disparaître comme l'association de ces élèves à des jeunes violents et irrespectueux. Des sites internet comme "*l'observatoire de la souffrance des professeurs*" mettent en lumière des témoignages d'enseignants dépassés par des actes violents : "*j'ai dû porter plainte parce qu'un élève qui avait craché sur moi et ne voulant pas reconnaître son acte a menacé de me tuer et de faire la même chose à ma famille.*", "*j'ai essuyé nombres insultes des élèves des garçons en grande majorité: "putain", " salope", "nympho" parce que j'exigeais d'eux, tout simplement travail, correction, respect...du règlement et des personnes.*" Ces insultes et le contexte de travail difficile ancrent toujours plus une image néfaste des élèves SEGPA.

En revanche, de nombreux enseignants se dressent contre cette vague médiatique ne mettant en lumière que des images négatives de ces élèves. En effet, de nombreux témoignages d'enseignants expriment un réel plaisir à travailler avec ces élèves. Nous avons rencontré une enseignante d'éducation physique et sportive, maintenant enseignante au lycée, qui a passé de nombreuses années à travailler avec des classes de SEGPA et qui nous a transmis un témoignage positif de ces élèves : "*Ce sont des élèves avec de grandes difficultés et qui peuvent être particulièrement difficile en cours, mais ils n'en restent pas moins attachants*". De plus, elle a évoqué le fait qu'il y avait une satisfaction particulière à travailler avec ces élèves car une fois mis en confiance et ayant un réel sentiment de soutien de la part de l'équipe éducative, ils montraient un investissement grandissant et un nouvel intérêt pour l'école.

Cependant, nous pouvons nous demander si ces dispositifs, sous couvert de bienveillance et d'une volonté de proposer un enseignement le plus efficace possible, n'imposent pas une limite de taille quant à l'inclusion et la reconnaissance sociale de ces élèves une fois qu'ils ont quitté cet environnement adapté à leurs particularités. Nous pouvons nous questionner sur le réel impact social d'avoir été inscrit en SEGPA que subiront ces élèves une fois qu'ils auront intégré la société et les possibles manques d'adaptations de celle-ci à leurs particularités et leurs vécus.

4.2. Constitution d'un échantillon autour d'une classe de SEGPA

Dans le cadre de notre recherche, nous avons réalisé une étude sur des élèves inscrits en classe de SEGPA du collège Jean Rostand aux Herbiers situé en Vendée. Cet établissement public de l'académie de Nantes assure l'enseignement à 650 élèves. Situé à côté du lycée polyvalent Jean Monnet, l'établissement dispose d'un certain nombre de locaux faciles d'accès. L'établissement ne possédant pas d'internat, les élèves ont la possibilité de disposer d'une gare routière à deux minutes à pied. De plus, l'établissement donne accès à un complexe sportif complet jouxtant le collège. Les enseignants ont donc la possibilité de disposer d'un complexe composé de nombreux vestiaires, d'un gymnase, d'une salle de tennis de table et d'une salle polyvalente où les enseignants proposent des activités telles que la gymnastique. Pour les activités extérieures, le gymnase est bordé d'une piste d'athlétisme en excellent état. Les locaux sont partagés entre le collège et le lycée au cours des périodes de l'année.

Le collège accueille des élèves ayant un profil familial plutôt défavorisé. Il propose un enseignement allant de la sixième à la troisième mais dispose aussi de différentes formations ou dispositifs adaptés : une section d'enseignement générale et professionnel adapté (SEGPA), une unité localisée pour l'inclusion scolaire en collège spécialisée dans la prise en charge d'élèves ayant un handicap mental (ULIS) ; et enfin une unité pédagogique pour des élèves arrivant en collège (UPE2A).

En ce qui concerne les élèves de la section SEGPA, il y a 4 classes allant de la sixième à la troisième. Dans le cadre de notre analyse par questionnaire, nous nous sommes intéressés à 2 classes SEGPA et 2 classes du tronc commun. En ce qui concerne les élèves des classes SEGPA, nous avons analysé deux niveaux : une classe de sixième et une classe de quatrième.

La classe de sixième est composée de 15 élèves dont 9 garçons et 7 filles entre 11 et 13 ans. Selon les caractéristiques de la classe, quatre élèves révèlent des troubles DYS et un seul élève du handicap (physique ou mental).

5. Résultats

5.1. Contexte de classe, APSA support, situation d'apprentissage mise en place

L'enquête vidéo se déroule un vendredi matin à 8h dans le collège Jean Rostand aux herbiers. Nous sommes avec des élèves de 4ème en co-animation. Nous avons observé la classe de 4ème 2A (SEGPA) et la classe de 4ème D. Nous sommes à la leçon 4 sur 10 dans l'APSA Relais-Vitesse.

Au cours de cette leçon, les élèves doivent réaliser un échauffement de 15 minutes composé d'un temps de course à pied sur la piste d'athlétisme suivi de gammes athlétiques. Ensuite, la première situation d'apprentissage est basée sur la construction de sa marque (repère pour s'élancer lors de passage de témoin). Dans cette situation, les élèves sont par groupes de 3 ou 4 avec un élève SEGPA minimum dans chaque groupe. Les élèves doivent remplir les rôles de donneur, receveur et observateur. Un temps d'interaction est prévu pour que les observateurs fassent un retour sur la réalisation du relais des 2 camarades. Enfin, la seconde situation d'apprentissage consiste à observer chez les élèves si la marque construite lors de la situation précédente permettait au duo de relayeur d'aller plus vite.

Lors de cette leçon, nous étions équipés de micro et de caméra pour nous permettre d'observer et d'entendre les interactions entre les élèves. Nous avons une caméra fixe et une caméra permettant de voir les différents groupes plus en détail et notamment lors des temps d'interactions.

5.2. Enquête : méthodes ; détails

Tout d'abord, nous avons utilisé un questionnaire pour aborder une approche plus sociale et ainsi nous permettre de visualiser des caractéristiques approfondies de la classe. Le questionnaire a pour but d'analyser deux niveaux de classe : sixième et quatrième. Pour chacun des deux niveaux, nous avons réalisé des questionnaires pour deux classes ayant cours ensemble : une classe SEGPA et une classe suivant le cursus général du collège. Les questionnaires des élèves SEGPA vont permettre une analyse plus fine des interactions entre eux et ainsi proposer une meilleure analyse de leur inclusion au sein de la classe. Les questionnaires des élèves de quatrième vont permettre une analyse de l'évolution de l'inclusion au cours de leurs années de collège.

Dans un second temps, nous avons réalisé un second questionnaire à l'attention d'élèves ayant quitté le cursus SEGPA. Ce questionnaire est utilisé au cours de notre recherche pour avoir une idée de l'évolution de ceux-ci dans la société et

pouvoir mettre en relation les effets de l'inclusion vécu au cours de leurs scolarité avec des événements de leurs vies post-SEGPA.

Le questionnaire pour les collégiens a pour intérêt de montrer différents aspects. Tout d'abord, il permet d'aborder des questions purement personnelles afin de se créer un profil d'élève clair (environnement familial, activités extra-scolaires...). Dans un second temps, il propose une série de questions sur le parcours scolaire des élèves et son rapport à l'environnement scolaire en général (un potentiel trouble DYS, un redoublement ou non, relation avec l'école, harcèlement, des problèmes de comportement, ...). Et enfin, quelques questions permettent de recueillir leur avis sur l'EPS avec une autre classe de quatrième et leur sentiment d'inclusion dans le groupe. Le questionnaire cherche à mettre en évidence le sentiment d'inclusion ressenti vis-à-vis de sa propre personne et le sentiment d'inclure autrui.

La transmission du questionnaire a été réalisée auprès du professeur principal pour les élèves SEGPA et de l'enseignant d'EPS pour les classes du tronc commun. Nous les avons récupérés en allant au collège pour réaliser la prise de données vidéo.

Pour les élèves sortis de classe de SEGPA, le questionnaire porte sur leur vécu au cours de leurs cursus SEGPA. Dans un second temps, des questions ont pour but de récolter des données sur l'impact de leur inclusion dans leur vie en société. Le questionnaire est transmis et récupéré par mail.

De plus, nous avons aussi utilisé des méthodes d'entretiens informels. Ces entretiens sont réalisés avec les enseignants référents et d'EPS de la classe SEGPA, avec certains élèves de la classe de SEGPA et certains anciens élèves ayant quitté le cursus. Nous avons pu nous entretenir et filmer les élèves de la classe que nous avons analysés par vidéo ainsi que leurs enseignants. Pour ce qui est des anciens élèves inscrits en SEGPA, nous avons réalisé des entretiens informels avec deux d'entre eux, Cyril et Thierry, afin de pouvoir compléter les questionnaires envoyés. Les questionnaires ont été transmis après l'entretien afin que l'on puisse avoir leurs avis et leurs vécus de deux manières différentes et ainsi avoir un témoignage le plus complet possible.

5.3. Analyses des résultats

Contexte de classe, défini en partie par les profils détaillés par les **questionnaires (filtre sociologique) et les entretiens**, profil réalisé et établi par les enseignants d'EPS (filtre enseignant).

Dans le cadre des questionnaires pour les classes de sixième SEGPA et du tronc commun, ils révèlent un certain nombre de données donnant des informations plus précises sur les caractéristiques des élèves et du profil des classes.

Caractéristiques des classes de sixième du tronc commun et des classes SEGPA

| | Questionnaire élèves de 6 ^{ième} SEGPA | | Questionnaire élèves de 6 ^{ième} Tronc commun | |
|---|---|------------------------------|--|------------------------------|
| Sexe : | Garçons | Filles | Garçons | Filles |
| Nombre d'élèves : | 9 | 7 | 12 | 8 |
| Nombre d'élèves pratiquant une activité sportive extra-scolaire : | 6 (dont 5 en compétition) | 2 (dont 1 en compétition) | 11 (dont 8 en compétition) | 6 (dont 1 en compétition) |
| Nombre d'élèves pratiquant une activités extra-scolaire autre (théâtre, musique, dessin etc..) : | 1 | 1 | Aucun | 4 |
| Types d'école primaire (public ou privé) : | 1 vient du privé. | 1 vient du privé. | 1 vient du privé. | 1 vient du privé. |
| Nombre élèves ayant vécu un redoublement : | 4 | 5 | 2 | Aucune. |
| Nombre élèves ayant été en commission de discipline : | Aucun. | 1 élève. | Aucun. | Aucune. |
| Nombre d'élèves ayant des Trouble Dys, un handicap : | 2 Dys. 1 handicap. | 2 Dys. | 2 Dys. | Aucune. |
| Nombre de victimes de harcèlement scolaire : | 4 | 3 | Aucun. | Aucune. |

LAPORTE- -EMERIAU.K et AULNETTE.C

Tout d'abord, il ne faut pas oublier qu'il n'y a pas le même nombre d'élèves dans les deux classes. Même si l'effectif de référence n'est pas le même, nous pouvons dégager des tendances.

D'un point de vue sociologique, les données nous donnent une idée du profil des deux classes. Nous pouvons constater que la pratique d'activités physiques extra-scolaires est moins importante pour les élèves inscrits en SEGPA que les élèves du tronc-commun. Malgré le fait qu'il y ait toujours un plus grand désintérêt des filles pour cette activité, on peut constater que les filles de la classe du tronc commun ont plus tendance à pratiquer une activité physique que les filles de la classe de SEGPA. On ne constate pas une différence significative entre les élèves des deux classes du point de vue de leurs caractéristiques familiales et personnelles (extra-scolaires).

En revanche, nous pouvons noter une nette différence entre eux du point de vue de leur vécu et de leur parcours scolaire. En effet, de nombreux élèves peuvent témoigner d'un vécu social plus compliqué dans la classe des élèves inscrit en SEGPA. Pour preuve, nous pouvons mettre en évidence le nombre important d'élèves avoir vécu du harcèlement scolaire : 7 élèves en SEGPA contre aucun des élèves de la classe du tronc commun. Du point de vue des résultats scolaires, de nombreux élèves révèlent des difficultés scolaires dans la classe de SEGPA par le nombre de redoublement bien plus élevé : 9 en SEGPA et 2 dans la classe du cursus général.

5.4. Analyses des entretiens et questionnaires des anciens élèves SEGPA

3.4.1. Une image et une intégration particulière dans le système scolaire

Si l'on se penche plus spécifiquement sur l'image que se font les élèves de SEGPA, nous pouvons constater que les élèves eux-mêmes ont une image dure et violente de leur propre personne.

Nous avons interrogé d'anciens élèves de SEGPA qui témoignent d'une sorte de "*honte*" à avoir été inscrit dans ce cursus. Lors d'un entretien, Cyril¹⁹, 32 ans, nous a confié "*au cours de mon adolescence, je n'ai jamais dit à mes petites amies que j'avais été en SEGPA ... c'était une honte, je ne voulais pas passer pour un débile ou quelqu'un de stupide [...] la drague c'était compliqué, si je disais dès le début que j'avais été en SEGPA, elles me "nextaient"²⁰ assez vite*". (Entretien Cyril, Février 2023)

Cette image, certains élèves s'associent encore aujourd'hui à cette image. Certains enseignants ont pu être témoins de cette dévalorisation que les élèves s'auto-infligent par un manque évident de confiance. C'est le cas d'une enseignante en classe SEGPA à Quimper, qui évoque sa surprise en entendant des élèves dire "*« Je ne sais pas faire. Je ne sais pas. De toute façon, moi, je suis en SEGPA, je suis bête ! »*", ou encore "*« Mais madame, on est bête ! »*". Cette dévalorisation de leur personne est le reflet d'une forme de régression de passer d'un cursus général à un cursus considéré par l'inconscient collectif comme une classe "pour les débiles".

Notre entretien avec Cyril nous a amené à considérer aussi que la répartition des élèves inscrits en SEGPA au sein de l'établissement scolaire pouvait représenter une forme de mise à l'écart.

En effet, Cyril expose le fait que l'inclusion avec les autres élèves était compliquée car sa classe SEGPA ne se trouvait pas dans le même bâtiment que le reste des classes du cursus général. "*Le plus chiant c'était le fait que nous étions mis à l'écart dans notre établissement. Ils nous disaient de nous mélanger aux autres dans la cour mais en réalité notre bâtiment n'était même pas le même.*"

Cet obstacle tend à être supprimé de nos jours. En effet, la politique éducative prône une inclusion et met tout en œuvre pour éviter aux élèves de se sentir exclus²¹, que ce soit par la localisation de leurs classes ou par l'inclusion des élèves dans certains cours comme l'EPS avec des élèves du cursus général.

¹⁹ Prénoms modifiés pour les besoins de l'enquête.

²⁰ Référence culturelle au fait de se désintéresser de lui.

²¹ Ministère de l'éducation nationale : l'école inclusive.

3.4.2. L'inclusion et la considération de la société à l'issus de la formation

Durant nos entretiens (Entretien Thierry, Avril 2023), Thierry²², cariste de formation, a exprimé les difficultés qu'il avait eu pour trouver un emploi et se faire considérer par ses employeurs autrement que comme un élève "retardé" : *"pour trouver un emploi c'était compliqué, c'est inscrit dans notre dossier. Quand les recruteurs demandaient pourquoi j'avais choisi une voie professionnelle et que je leur expliquais que c'était parce que c'était un débouché intéressant en sortant de SEGPA, ils ne donnaient jamais suite à mon entretien. En revanche j'avais clairement plus de chance quand je cachais mon cursus en SEGPA"*. Son témoignage met en évidence un souci de légitimité des élèves SEGPA dans la société sous couvert d'une image erronée selon laquelle ils seraient "débiles" ou "retardés".

Ces élèves déjà en difficulté se trouvent mis à l'écart dans la société par leur ancienne appartenance à la classe SEGPA mais aussi par leur trouble. De nombreux élèves de cette section montrent des troubles Dys. Une fois dans la société active, ce trouble qui était largement pris en compte durant les années de formation ne l'est plus. *"Le problème c'est qu'une fois arrivé à un entretien d'embauche ont fait déjà "tâche" par notre formation SEGPA mais aussi par nos problèmes Dys qui ne sont plus pris en compte. [...] Je souffre de dyslexie et quand je devais aller à un rendez-vous d'embauche, ils me demandaient systématiquement si j'avais un trouble dys ou un handicap quelconque dès qu'ils voyaient la mention "SEGPA"*. Outre cette image dégradante dont souffrent les élèves par leur formation, ils se trouvent aussi discriminés dans la vie active.

En ce qui concerne la socialisation, les anciens élèves ne mettent en évidence aucun problème particulier pour se socialiser. Thierry, en revanche, exprime tout de même le fait que s'il évoque avec ses amis qui ne seraient pas au courant de son parcours qu'il vient de SEGPA, c'est alors qu'il fait face à une *"vague de moquerie facile"* (référence à l'entretien). C'est-à-dire qu'il va être selon lui bien plus facile de se faire *"charrier"* à partir du moment où il a abordé le sujet auprès de ses amis. Mais, il maintient ne pas subir de discrimination sociale, qu'elle soit positive ou négative, dans ses relations établies.

5.5. Résultats observés par analyse vidéo en Relais-Vitesse

Dans un premier temps, nous avons pu voir que l'appel est fait séparément, chaque enseignant fait l'appel avec sa classe de référence. Ce premier événement est un frein dans l'inclusion des élèves Segpa avant même que le cours commence. Lors du trajet pour rejoindre le gymnase, nous avons pu constater que les élèves restent dans leur groupe-classe et interagissent uniquement avec des élèves de leurs classes respectives.

²² Prénoms modifiés pour les besoins de l'enquête.

Nous pouvons également voir dans la vidéo (ANNEXE 8) que lors de l'explication des échauffements, les deux classes sont chacune d'un côté des tribunes et ne se mélangent pas. Néanmoins, nous avons constaté que les élèves SEGPA participent autant que les élèves de 4D lorsque l'enseignant pose des questions.

Lors de l'échauffement et notamment lors des gammes athlétiques, nous n'observons pas de différence significative de niveau de motricité entre les élèves du tronc commun et les élèves SEGPA. Cependant, lors du temps de mise en route autour de la piste d'athlétisme, les classes s'échauffent séparément.

Les enseignants EPS, dans la conception de leurs situations d'apprentissages (voir annexe), vont constituer des groupes de travail composés de 3-4 élèves de 4A et 4D mélangés. Cependant, dans le déroulement de la situation, nous avons pu constater que les élèves de 4A et de 4D vont trouver des moyens pour se retrouver ensemble. En effet, ils vont prendre les rôles de coureurs / receveur ou observateur en même temps pour être ensemble.

D'un point de vue du rôle de l'enseignant, nous pouvons voir qu'ils sont présents pour réguler les élèves SEGPA. Ces élèves sont beaucoup plus demandeurs et donc acteurs de leurs apprentissages.

Pour ce qui concerne l'inclusion et la communication au cours de la leçon, nous avons pu remarquer que c'est difficile pour certains groupes. En effet, lors de la phase de course par trinôme, certains élèves du tronc commun montrent un certain agacement à devoir coopérer avec l'élève SEGPA de leur groupe.

Dans l'une des vidéos et par observation de notre part, nous avons pu noter un incident critique dans un des groupes. Ce groupe composé de 3 filles, Louise² (élève SEGPA), Lola et Mathilde²³ (élève du tronc commun), rencontre une difficulté pour calculer et calibrer leurs marques entre elles. Pour régler leurs problèmes, elles font appel à l'un des enseignants présents au bord de la piste de course. Louise n'était pas présente devant l'enseignante car elle s'était déplacée à côté de la ligne du départ, à l'opposé de Lola, Mathilde et de l'enseignante. Les deux filles du tronc commun n'ont manifestement pas demandé d'aide à leurs camarades de SEGPA. Au cours du temps où les filles attendent leur camarade pour avoir les explications, elles n'ont pas caché leur agacement en soufflant. Une fois que l'enseignante commence à expliquer comment elles doivent s'y prendre pour régler leurs problèmes, on constate que Louise est très silencieuse et laisse ses coéquipières faire. C'est grâce à l'intervention de l'enseignante que cela va changer. Elle va intégrer l'élève en lui posant directement une question à laquelle elle peut répondre, Lola et Mathilde en profitent pour montrer qu'elles travaillent avec elle : "*non mais donne-moi ton avis*"; "*qu'est-ce que tu en penses*" etc..

²³ Prénoms modifiés pour les besoins de l'enquête.

En revanche, c'est lors de la mise en place que Louise se trouve de nouveau mise à l'écart. En effet, Lola et Mathilde lui demandent d'aller s'occuper de la marque mais une fois que celle-ci est partie, nous pouvons les entendre montrer leur agacement d'être en groupe avec elle : "non mais j'en peux plus d'elle.." "si on avait été avec ... on n'aurait pas eu autant de difficultés".

5.6. Résultats observés par analyse vidéo en STEP

Notre seconde enquête sur le terrain a eu lieu 4 mois après notre premier relevé de données. La leçon observée est la cinquième leçon sur 8. Lors de cette leçon notre démarche était de cibler notre analyse vidéo sur les élèves en activités lors des temps d'interactions mais également de repérer les différents moments de la leçon où l'enseignant intervient pour faciliter l'inclusion des élèves SEGPA. Les enseignants d'EPS font le choix de mettre les élèves par groupe de travail pour l'intégralité de la séquence. Les groupes constitués par les enseignants comportent chacun au minimum un élève SEGPA.

Lors du trajet vers les infrastructures et lors des explications des enseignants, nous faisons le même constat que lors de la leçon de relais-vitesse. Nous observons une séparation entre les élèves du tronc-commun et les élèves SEGPA.

L'échauffement est commun à tous les élèves. Cet échauffement se base sur des blocs qui se complexifient au fur et à mesure. Nous observons que l'ensemble des élèves SEGPA sont concernés et engagés dans l'activité et que la démotivation (mains dans les poches, peu de tonicité) est présente chez certains élèves du tronc commun. Cependant, en fin d'échauffement, nous constatons que Alan présente des difficultés à réaliser l'échauffement. Nous supposons que la cause est d'ordre cognitif liée à une prise d'information difficile avec trop d'informations à prendre en compte (musique + step + coordination).

Suite à l'échauffement, l'enseignant rappelle les 3 critères qui seront évalués lors de la leçon finale. L'enseignant note ces 3 éléments au tableau pour une meilleure compréhension des élèves. Un des critères évalués est "l'implication et le respect des autres au sein du groupe" tout au long de la séquence. Ce critère va engendrer une implication plus importante des élèves SEGPA au sein des différents groupes. À la fin de son explication, l'enseignant prend le temps de demander aux élèves s'ils ont bien compris.

Lors de la situation d'apprentissage suivante, les élèves doivent répéter leurs blocs par groupe. Après 5 minutes de pratique, les deux enseignants ont décidé de regrouper les élèves afin de leur transmettre deux consignes : prendre tout l'espace de la salle et ne pas se mettre proche des murs. Le constat fait à travers l'analyse vidéo est que les élèves ont du mal à accepter le regard des autres.

Une fois les explications faites, les élèves se remettent par groupe pendant 40 minutes pour répéter leurs chorégraphies. Dans un des groupes, nous pouvons observer (photo ci-dessous) Clémentine avec le tee-shirt gris, conseiller les élèves SEGPA Nolan et Adèle. Nous remarquons dans ce groupe que les élèves du tronc commun sont à l'écoute des élèves SEGPA dans les problèmes qu'ils peuvent rencontrer. Ils s'adaptent également au rythme de leurs apprentissages. En effet, l'élève au sweat gris demande à Nolan et Adèle s'ils veulent recommencer certains blocs où ils sont en difficultés.



Clémentine l'élève au tee-shirt gris, conseil les élèves SEGPA pour garantir la bonne réalisation des blocs.

Plus tard dans la situation d'apprentissage, nous avons noté que l'enseignante passe dans un groupe et demande aux élèves SEGPA de donner leurs avis sur la chorégraphie à réaliser. Par cette intervention, elle favorise la prise de parole des élèves SEGPA qui se replient sur eux. Elle veille à ce que les élèves SEGPA aient bien compris ce qui est mis en place dans la chorégraphie.

La capture vidéo ci-dessous est marquante d'un point de vue de l'inclusion des élèves EBEP dans les groupes de travail. En effet, Evann un élève de SEGPA est à l'écart des 4 autres steppeurs lors de la pose de fin. Nous pouvons voir également que son STEP n'est pas dans l'alignement des autres, placé à l'écart de Valentine, Clémentine, Quentin et Lilou qui sont des élèves de la classe du tronc-commun. Ce manque de proximité est représentatif du manque d'inclusion de l'élève dans le groupe.



L'élève SEGPA Evann est à l'écart des autres élèves à la fin de la représentation

5.7. Compréhension et analyse commune des résultats

Au regard de notre enquête sur le terrain et de notre analyse des questionnaires, nous constatons une grande disparité entre les élèves du tronc commun et les élèves SEGPA. Cette disparité se retrouve à travers le nombre d'élèves réalisant une activité physique extra-scolaire. Les élèves SEGPA pratiquent moins d'activité physique hors du cadre scolaire ce qui peut montrer un désintérêt de l'Éducation Physique et Sportive. Ce manque d'activité extra-scolaire peut être dû à des problèmes de sociabilité et de travail avec autrui. Nous avons également constaté que presque la moitié des élèves de la classe SEGPA ont vécu du harcèlement scolaire. Ce chiffre est conséquent et montre en partie la difficulté qu'ont les élèves à se socialiser et à faire confiance aux autres élèves.

À travers les questionnaires, nous pouvons voir que 5 élèves sur 16 ont des troubles DYS ou un handicap. Sur le terrain, nous avons pu constater que les enseignants prennent en compte le handicap de ces élèves, les accompagnent et les guident lors des situations d'apprentissage. De plus, les enseignants d'EPS ont conçu une fiche d'observation guidée (ANNEXE 2) avec le rappel des consignes, un rappel sur les critères à observer et des formules de calcul déjà construites pour permettre à ces élèves de mieux comprendre et pouvoir remplir leurs rôles d'observateur.

Lors de l'analyse de la leçon de relais-vitesse, nous avons observé que les élèves SEGPA et du tronc commun ne se mélangeaient pas lors de l'échauffement. De plus, nous avons pu constater que les enseignants réalisaient l'appel séparément avant l'accès aux infrastructures. Cela accentue le manque d'interaction entre les élèves des deux classes puisque l'appel n'est pas fini en même temps donc ils ne vont pas en même temps au stade. De plus, effectuer un appel séparé entre les deux classes induit inévitablement à marquer les différences entre les élèves avant même que la leçon ait commencé.

En ce qui concerne les formes de groupements et la conception des groupes, nous avons constaté que les enseignants d'EPS ont pris en compte les deux classes en mélangeant les élèves d'une classe et de l'autre. De plus, pour favoriser les interactions entre les élèves SEGPA et les élèves du tronc-commun, les enseignants ont mis en place un temps d'échange sur la réalisation du relais. Cependant, les élèves de chaque classe contournent la tâche et font en sorte de se retrouver avec leurs camarades de classe lors de la prise des différents rôles. Cependant, il ne faut pas oublier que ce sont des classes qui ne se retrouvent ensemble que lors du cours d'EPS, par conséquent, la socialisation est forcément plus compliquée. Ce contournement de la tâche peut s'expliquer aussi par un manque d'intérêt de l'APSA proposée, une mauvaise compréhension de la fiche d'observation ou de la peur de juger son camarade ou de donner une fausse information.

Sur le plan des relations sociales, d'une manière générale, l'analyse des questionnaires avaient permis de conclure qu'il n'était pas difficile pour les élèves de s'entendre et de communiquer. Cependant, au cours de notre observation, nous avons pu relever que les élèves du tronc commun peuvent avoir des comportements inadaptés pour favoriser l'inclusion des élèves SEGPA. Certains ne cachent pas leur agacement à travailler avec eux. Cependant, que ce soit par vidéo ou par les questionnaires, nous pouvons constater que certains d'entre eux ont une forme de bienveillance et de volonté d'inclure ancrée chez certains mais bien plus superficielle chez d'autres (cas Louise).

6. Les différents discours et positions des acteurs de l'enquête.

6.1. Le point de vue des élèves du tronc commun et des élèves SEGPA

Tout d'abord, nous avons de nombreuses données sur l'inclusion et le sentiment d'inclusion des élèves dans la classe :

Sentiment d'inclusion au sein de la classe de sixième SEGPA en EPS :

| Questionnaire élèves de 6ième SEGPA | | |
|--|--|---|
| Situation en EPS | Garçons | Filles |
| Nombre d'élèves dans la classe | 9 | 7 |
| Nombre d'élèves appréciant l'EPS : | <ul style="list-style-type: none"> • 6 aiment l'EPS. • 1 sans avis. • 2 n'apprécient pas l'EPS. | <ul style="list-style-type: none"> • 2 aiment. • 5 n'aiment pas l'EPS car c'est « trop dur » ou que ça ne les intéressent pas. |
| Avis sur les élèves de la classe de SEGPA : | <ul style="list-style-type: none"> • 6 trouvent que ça se passe bien. • 1 trouve qu'ils sont trop « speed ». • 2 sont sans avis. | <ul style="list-style-type: none"> • toutes trouvent que ça se passe bien. |
| Nombre d'élèves se sentant acceptés par les élèves SEGPA : | <ul style="list-style-type: none"> • 7 se considèrent acceptés. • 1 ne se sent pas accepté car les élèves sont trop « méchant » et le mettent de côté en lui disant « dégage ». • 1 sans avis. | <ul style="list-style-type: none"> • Toutes se sentent acceptées, mais émettent des réserves sur certains élèves un peu plus virulent à leurs égard. |
| Nombre d'élèves satisfaits du cours commun avec les élèves SEGPA : | <ul style="list-style-type: none"> • 7 sont satisfaits. • 2 n'apprécient pas car ils reçoivent des « croche pattes » et sont trop « speed ». | <ul style="list-style-type: none"> • 6 sont satisfaites. • 1 n'aime pas les cours en commun avec une autre classe. |
| Inclure et être inclus | D'une manière générale, ils ont le sentiment de devoir faire l'effort de s'inclure plutôt que d'inclure les élèves du tronc commun. Et pour ce qui est de l'inclusion en dehors des cours d'EPS, ils ne se sentent pas spécialement incluses sauf certains qui ont réussi à se faire des amis. | |

LAPORTE- -EMERIAU.K et AULNETTE.C

Tout d'abord, les élèves des deux classes semblent s'apprécier entre eux. En revanche, nous pouvons constater une appréciation plus "dure" chez les élèves du cursus général. En effet, les questionnaires révèlent que malgré une volonté de les accepter et de faire preuve de bienveillance, il en demeure tout de même un sentiment de différence entre les deux classes de la part de certains élèves. Pour preuve, nous pouvons citer un élève qui précise bien "qu'ils sortent du commun", ou encore qui exprime la volonté de la bienveillance en annonçant que ces élèves sont comme eux mais qui précise tout de même "à peu près".

Du point de vue du sentiment d'inclusion, les deux classes ressentent autant l'une que l'autre un sentiment d'inclusion.

Sentiment d'inclusion des élèves du tronc commun au sein de la classe en EPS :

| Questionnaire élèves de 6 ^{ème} du tronc commun | | |
|---|--|--|
| Situation en EPS | Garçons | Filles |
| Nombre d'élèves dans la classe : | 12 | 8 |
| Nombre d'élèves appréciant l'EPS : | 10 | 5 |
| Avis sur les élèves de la classe de SEGPA : | <ul style="list-style-type: none"> • 5 les apprécient. • 4 restent sans avis. • 3 ont des avis mitigés : « ça dépend desquels », « ils sont comme nous, à peu près », « ils sortent du commun ». | <ul style="list-style-type: none"> • 6 considèrent qu'ils sont gentils et que se sont des élèves comme les autres (1 précise ne pas beaucoup leur parler). • 1 est sans avis. • 1 trouve que certain ne sont pas gentils. |
| Nombre d'élèves se sentant acceptés par les élèves SEGPA : | <ul style="list-style-type: none"> • 10 élèves se trouvent acceptés car pour la majorité ils considèrent que les élèves SEGPA sont gentils envers eux. • 1 ne se sent pas accepté. • 1 sans avis. | <ul style="list-style-type: none"> • 6 se sentent acceptées (la notion de respect des SEGPA envers les élèves du tronc commun est très présente dans leurs écrits). • 2 ne se sentent pas acceptées. Je cite : « ils me rejettent », « des fois ils disent qu'on est bizarre ». |
| Nombre d'élèves satisfaits du cours commun avec les élèves SEGPA : | <ul style="list-style-type: none"> • 11 sont satisfaits et ne font pas spécialement de différence du moment qu'ils sont « sympa » avec eux. • 1 n'apprécie pas car il ne les connaît pas assez. | <ul style="list-style-type: none"> • 6 apprécient car tout se passe bien et que cela leur permet de découvrir d'autres personnes. • 3 n'apprécient pas car « des fois ils ne font rien ». |
| Nombre d'élèves sentant réellement les élèves SEGPA inclus à leur classe : | <ul style="list-style-type: none"> • 10 considèrent les inclure dans les travaux de groupe et en leur parlant. • 1 considère que non. • 1 ne donne pas d'avis. | <ul style="list-style-type: none"> • 7 considèrent qu'elles le font : « car j'ai des amis en SEGPA », « je prends leurs avis en compte et je parle avec eux en dehors des cours » etc. • 1 considère que non mais ne donne pas de raison. |
| Nombre d'élèves pensant inclure les élèves de la classe SEGPA en dehors des cours d'EPS : | <ul style="list-style-type: none"> • 4 considèrent que oui. • 3 sans avis. • 5 considèrent ne pas le faire. | <ul style="list-style-type: none"> • 3 considèrent le faire lors des moments à la récréation ou à midi. • 5 considèrent ne jamais aller vers eux en dehors des cours d'EPS. |

LAPORTE-EMERIAU.K et AULNETTE.C

Dans le premier cas, nous pouvons constater que les élèves se sentent majoritairement inclus, et ce, aussi bien du côté de la classe SEGPA par les élèves du tronc commun que les élèves du tronc commun envers les élèves de la classe SEGPA.

Dans le second cas, les questionnaires montrent que de manière générale, les élèves du tronc commun ont le sentiment d'inclure les élèves de la classe SEGPA au cours du cours d'EPS. Pour la majorité de la classe, l'inclusion passe par le fait de se parler et de bien s'entendre durant le cours d'EPS. Dans la classe, une élève a conscience que cela passe aussi par le fait de prendre en compte l'avis et les sentiments des élèves SEGPA au cours du travail demandé par les enseignants. Cependant, ils admettent, pour la plupart, ne pas le faire en dehors des cours d'EPS lors des moments qu'ils pourraient partager ensemble (récréation, déjeuner, etc.). Pour ce qui est de la classe SEGPA envers les élèves du tronc commun, ils ont le sentiment de ne pas avoir à inclure ces élèves. En effet, ils ont le sentiment que ce sont eux qui sont obligés d'être inclus et non pas le contraire.

Cela soulève de nombreuses questions : S'agit-il d'un biais de statu quo visant une volonté de ne pas chercher à changer les stéréotypes que la société a attribué aux élèves des classes SEGPA ? Où serait-ce un effet de supériorité numérique et par conséquent une mise à l'écart du plus petit nombre ? Une présentation de la classe SEGPA avec des termes qui vont créer des biais de cadrage ? C'est-à-dire qu'il se pourrait que la société soit influencée par la manière dont un problème ou un fait est présenté. Plus précisément, que la manière de présenter la classe SEGPA aux élèves du tronc commun d'une manière générale pourrait induire ces préjugés. Les données

issues de nombreux questionnaires à destination des élèves de quatrième et des élèves de sixième du tronc commun appuierait cette idée. “ *ils sortent du commun*”, “*ils sont comme nous à peu près*”, c’est avec ce type de commentaire à l’attention des élèves SEGPA que nous pouvons nous demander si leurs avis et leurs perceptions auraient été différents si l’on avait présenté la classe intégrée comme une classe dite “ordinaire”?

Dans le cadre de l’éducation physique et sportive, les enseignants ont deux classes dont les élèves se sentent bien inclus entre eux : ils ont le sentiment de faire ce qu’il faut pour inclure tous les élèves de leurs classes.

6.2. Les enseignants d’EPS

D’après l’enseignante et son expérience, l’enseignement en co-animation est prolifique d’un point de vue de l’inclusion pour seulement 2-3 élèves de la classe SEGPA.

Didactiquement, cela nécessite un travail de différenciation plus fin, puisque les niveaux sont encore plus hétérogènes et les besoins divers. De plus, pour les enseignants, le travail préparatoire est plus conséquent afin de bien se mettre d’accord sur les attendus des leçons et sur les consignes à donner.

Pédagogiquement, le travail est facilité en co-animation. Le contrôle visuel ainsi que les possibilités d’intervenir individuellement auprès des élèves sont plus importants. La co-animation ne pose pas de problèmes à proprement parler, mais elle nécessite d’anticiper davantage. L’occupation des espaces et des infrastructures doit être anticipée, car le groupe est plus grand. La définition des besoins, l’organisation des groupes et la construction des niveaux doivent être prévues à l’avance. Les rotations, les rôles dans les situations sont également anticipés sous peine d’être débordés ou de voir les élèves sortir des tâches proposées. Les enseignants ont un point de vue différent sur l’intérêt de la co-animation. Pour les enseignants, il faut que les élèves aient confiance entre eux, l’affect est très important pour qu’il y ait de l’inclusion dans les classes en co-animation. D’un point de vue des compétences motrices, il y a un réel intérêt pour les SEGPA d’être avec des élèves du tronc-commun puisque les élèves en difficulté apprennent par imitation des élèves experts. Cependant, les élèves du tronc commun pensent qu’il n’y a pas d’intérêt d’un point de vue moteur mais un réel intérêt dans les rôles sociaux de tuteur. En effet, Ali un élève du tronc commun veut tout le temps être en réussite. Il éprouve un réel intérêt à conseiller et aider ses camarades au sein de son groupe pour favoriser sa réussite personnelle.

6.3. Le responsable de scolarité des élèves SEGPA

Pour le responsable de la scolarité des élèves SEGPA, les problèmes rencontrés chez les élèves SEGPA sont de même nature que pour les autres élèves, simplement, ils sont toutefois accentués :

D'un point de vue cognitif, les élèves éprouvent des difficultés de compréhension, d'expression, de langage. La tâche n'est pas comprise et l'élève se laisse déborder. Il sort de la tâche ou se laisse guider par les autres élèves qui ont compris.

D'un point de vue social, les élèves SEGPA ont des difficultés relationnelles, problèmes de vocabulaire, la limite est mal placée dans les échanges avec les autres élèves (insultes, ton utilisé) voir avec les adultes.

D'un point de vue moteur, il existe de nombreuses difficultés, comme : la persévérance et le goût de l'effort, car les élèves de SEGPA sont fatigables (ils s'arrêtent) et aiment le changement. Enfin, la motricité plus fine comme la coordination qui met du temps à se mettre en place chez certains élèves de SEGPA (il faut parfois la reconstruire à chaque leçon).

M.Girard évoque trois raisons principales aux bénéfices de la co-animation. Tout d'abord, M.Girard évoque les avantages pour ce qui est des attitudes et des comportements. En effet, les élèves de SEGPA, entre eux, se comportent de manière puérile et recherche seulement le jeu et l'amusement. En effet, ils ne sont qu'avec des élèves de même "maturité" et ne font pas d'efforts pour incarner leur rôle d'élève (bien qu'il existe des exceptions). De plus, cela permet un brassage social plus important, autrement dit, une vie en collectivité de tout horizon, qui est importante pour leur apprentissage de la citoyenneté.

Dans un second temps, M.Girard identifie des intérêts pour l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et leurs productions. Les progrès des élèves de SEGPA en co-enseignement sont bien plus importants que ce soit scolairement ou même pour leur estime de soi. Les élèves considérés "plus faibles" de SEGPA au dire de notre tuteur progressent au contact des élèves plus en réussite. Placés en tutorat ou en dyades dissymétriques, ils apprennent de nouvelles méthodes de travail, de la rigueur. Les élèves considérés "plus en réussite" de SEGPA quant à eux, progressent eux aussi en prenant conscience de leurs capacités. Ils peuvent ainsi apprendre quelque chose aux élèves d'enseignement général. Ils sont fiers d'appartenir au camp "de ceux qui savent faire" CRIEPS, 2015.

Enfin, l'auteur considère un dernier bénéfice pour le fonctionnement pédagogique pour l'enseignant. En effet, afin de travailler de manière hétérogène ou homogène, les possibilités de groupements sont plus importantes du fait du plus grand nombre d'élèves. Ainsi, les groupes de besoins sont plus pertinents, ils répondent

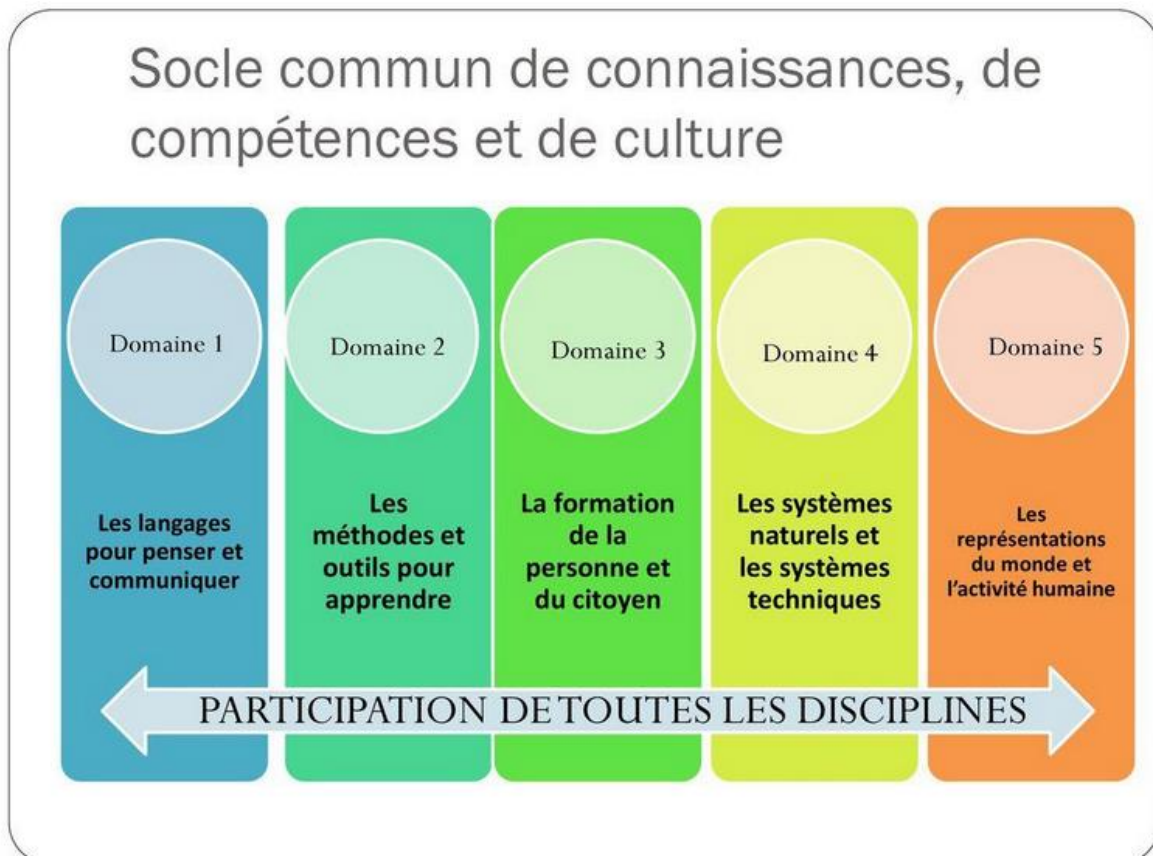
vraiment à leurs difficultés et l'enseignement est davantage individualisé. De plus, le fait d'être deux enseignants facilite la didactique, la pédagogie et la gestion de classe. On apprend toujours en tant que professeur dans le cadre du travail collectif, au contact d'autres méthodes pédagogiques et d'autres convictions que les siennes.

7. L'ancien étudiant SEGPA a-t-il intégré des compétences et des connaissances sociales et méthodologiques qui ont pu lui servir dans sa vie future au même titre que les élèves du tronc commun ?

7.1. Retour sur les compétences enseignées

Dans le cadre de l'école, de nombreuses compétences sociales sont enseignées dans le but de créer un citoyen lucide et socialement éduqué.

Plus précisément dans le cadre de l'EPS, l'objectif est de répondre au socle commun qui érige les différentes compétences. Nous distinguons 5 domaines du socle :



Les 5 domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Les compétences sociales répondent principalement aux domaines du socle 1. Pour ce qui est des compétences méthodologiques, elles correspondent plus au domaine 2 "les méthodes et outils pour apprendre". En revanche, il est nécessaire de préciser que ces compétences sont au service des autres domaines de compétences.

Plus concrètement, les compétences sociales représentent le savoir-être qu'un individu doit maîtriser. Ces compétences passent par l'apprentissage des codes sociaux, des normes, des valeurs. Elle représente aussi l'apprentissage du travail d'équipe, de la collaboration, de la prise de responsabilité, etc. Pour cela, il s'agira de répondre aux exigences du domaine du socle 1 qui requiert de maîtriser les langages pour penser et communiquer.

De plus, dans le cadre des compétences méthodologiques, il s'agit de permettre d'acquérir aux élèves la maîtrise d'outils et des méthodes pour apprendre (domaine 2). Plus concrètement, l'enseignant va devoir transmettre un certain nombre de ressources lui permettant de répondre à un projet d'apprentissage collectif ou individuel.

Pour mettre en place l'apprentissage de ces différentes compétences sociales et méthodologiques, il est du devoir de l'enseignant, et plus précisément ici de l'enseignant d'EPS, de concevoir et mettre en œuvre des séquences d'apprentissage qui permettent aux élèves d'acquérir des compétences à leur rythme.

7.2. Le retour sur le vécu en EPS

D'une manière générale, les anciens élèves interrogés ne semblaient pas vraiment avoir conscience d'un quelconque apprentissage de compétences sociales lors de leurs cours d'EPS.

En effet, lors des entretiens, le sujet des compétences est intégré à la conversation en citant quelques compétences telles que : " communiquer entre eux", "prendre des responsabilités", etc. Mais, ils ne semblaient pas vraiment d'accord pour dire qu'ils avaient réellement validé ces compétences. De nombreuses fois, les interviewés ont exprimé l'agacement des élèves du tronc commun qui ne sollicitaient que très peu les élèves des classes SEGPA pour prendre des décisions. De plus, ils expriment souvent l'intervention enseignante plutôt passive quant aux prises de responsabilités : "C'était celui qui le souhaitait qui devenait arbitre". Le cadre des compétences liées à la maîtrise d'outils ou de méthodes, ils expriment tantôt la sur-exagération de l'aide qu'ils recevaient avec des élèves qui ne faisaient que leurs donner la réponse, on parle ici de l'effet Topaze, c'est-à-dire un effet de transmission de connaissances ou de savoirs sans attendre de réflexion venant de l'apprenant. Ou dans le cas inverse, un désintérêt des élèves du tronc commun qui les laissaient en difficulté. Les outils et méthodes étaient donc compliqués à mettre en œuvre plus concrètement.

7.3. Et plus concrètement dans le cadre de la vie professionnelle

Le retour sur l'insertion dans la vie professionnelle présente surtout l'idée d'un apprentissage sur le tas. Ils ne semblent pas ressentir de réinvestissement des compétences méthodologiques et sociales apprises en cours d'EPS.

En revanche, ils mettent en évidence un point important qui confirme l'intérêt de ce type d'inclusion dans le cadre scolaire en évoquant leur capacité d'observation des autres. C'est-à-dire qu'ils ont évoqué se sentir soumis à une hiérarchie dans le cadre de groupe à cause du statut des classes, ils admettent avoir appris en observant comment s'y prennent les autres. Ce procédé d'observation leur a permis selon eux de s'insérer plus facilement dans le cadre du monde professionnel car ils étaient plus à l'aise pour "copier" leurs supérieurs dans le monde professionnel.

7.4. *D'un point de vue enseignant*

Bien que les anciens élèves ne considèrent pas avoir véritablement appris des compétences sociales et méthodologiques, ils semblent malgré tout avoir été marqués par ce dispositif. En effet, du point de vue des apprentissages, les anciens élèves montrent tout de même plus de facilités à prendre en main certains outils même s'ils n'en ont pas la connaissance. Lors des entretiens, nous avons souhaité leur demander s'ils avaient un besoin particulier dans le cadre d'une évolution physique ou de performance particulière (sportive ou non). Une fois qu'ils ont choisi un objectif, nous leur avons demandé comment ils s'y prendraient et ce qu'ils mettraient en place pour parvenir à cet objectif. C'est alors qu'ils nous ont répondu qu'ils mettraient en place un apprentissage sur le long terme, avec le détail plus ou moins correct de ce qu'ils pensaient être bon pour répondre à cet objectif. Nous leur avons donc demandé s'ils ne voyaient pas une certaine logique de reproduction avec ce que les enseignants d'EPS mettaient en place durant leurs années collège. Ils ont effectivement admis qu'il y avait une certaine corrélation entre les deux.

Il n'y a donc pas de reconnaissance des compétences apprises qu'elles soient méthodologiques ou sociales car ce n'est pas dans le même contexte. Nous pouvons constater qu'en réalité l'inclusion dans le cadre de l'EPS leur a été profitable sans qu'ils en soient véritablement conscients.

7.5. *Conclusion de l'effet sur les anciens élèves SEGPA*

Au terme de ces analyses, nous constatons que l'EPS permet d'acquérir des compétences méthodologiques et sociales chez les élèves SEGPA à travers les 5 domaines du socle commun. Ces compétences ne sont pas perçues directement par les élèves comme des compétences méthodologiques et sociales en tant que telles. En EPS, les élèves font ce que l'enseignant demande sans se soucier de ce que cela leur apporter dans leur vie future. On constate qu'il y a une contradiction entre le ressenti des anciens élèves et leurs réels apprentissages dans le cadre de l'EPS. En effet, la contradiction met en évidence que la classe d'inclusion favorise des situations sociales et méthodologiques au services des élèves SEGPA mais que dans l'absolu, ils ne vivent pas vraiment bien ce dispositif. Les relations sociales ne sont pas toujours bien vécues. Au cours de notre analyse, nous avons relevé deux moments qui

pourraient susciter une réflexion spécifique : l'appel et l'échauffement. D'après notre étude, la prise de contact avec le groupe et la première mise en activité ont induit involontairement des formes d'exclusion.

Les apports de l'EPS pour les élèves inscrits en SEGPA seraient surtout méthodologiques. Un travail plus approfondi mériterait d'être mené pour développer davantage les compétences sociales dans le cadre de leur inclusion en EPS.

Conclusion Générale

Ce travail de recherche nous a permis de croiser les regards didactiques et sociologiques sur la question de l'inclusion des élèves à besoin particulier et plus précisément des élèves de la classe SEGPA. Ce travail nous a également, à l'interface de la recherche et de notre professionnalisation, permis de développer un regard réflexif.

Nous pouvons définir la réflexivité comme une réflexion sur nous-mêmes. En d'autres termes, cela renvoie à réfléchir sur ses propres pratiques en vue de les améliorer. La réflexivité va permettre d'intégrer sa propre personne dans le sujet de recherche. De plus, la réflexivité vise l'acquisition de nouvelles connaissances et donc de faire évoluer ses compétences professionnelles. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, l'enjeu fort de la réflexivité porte sur l'observation des pratiques des enseignants pour inclure les élèves EBEP en EPS et leur mise en relation avec ce que nous mettons en place sur le terrain pour inclure ces élèves. Ayant des connaissances institutionnelles et des connaissances sur les difficultés rencontrées par les équipes éducatives pour créer cette inclusion, la recherche est forcément impactée par celles-ci. En effet, notre jugement risque d'être altéré car nous risquons de baisser notre exigence sur l'inclusion dans la classe. En tant que futurs professeurs d'EPS, notre recherche va nous permettre d'avoir une idée des pensées et des comportements des élèves face à l'inclusion des EBEP. Ainsi, nous allons pouvoir observer plus rapidement ces comportements déviants et nous pourrons mettre en place des ajustements/aménagements pédagogiques. Cependant, même si nous apporterons une attention particulière à la prise de contact avec un appel constitué d'une seule liste d'élèves classés par ordre alphabétique quelle que soit la classe d'origine, nous sommes conscients que le sujet mériterait un approfondissement pour connaître les impacts réels de ces nouvelles dispositions.

Ainsi, nous pouvons définir la didactique comme le travail qu'effectue l'enseignant d'EPS en amont de la leçon. Ce temps didactique contient la construction de la leçon, de la séquence et plus largement de la programmation des APSA à l'échelle de l'année. Ce temps didactique est important pour l'enseignant d'EPS car il va lui permettre d'avoir une leçon qui est cohérente aux attentes des élèves et donc qui va éviter au maximum les perturbations durant le cours.

Lors de la construction de la leçon, l'enseignant va prendre en compte les élèves à besoins éducatifs particuliers à travers les formes de groupement ou les variables sur certaines situations d'apprentissage pour répondre à l'hétérogénéité des élèves. En effet, sur les deux APSA observées (Relais-vitesse et STEP) nous avons pu voir que les enseignants d'EPS en co-animation ont mis en place des groupes favorisant l'interaction et l'inclusion des élèves SEGPA. De plus, sur le plan didactique, il existe une réelle plus-value à travailler en équipe pour définir les objectifs d'apprentissages,

élaborer les séquences et ajuster au mieux les outils d'accompagnement aux besoins des élèves.

Cependant, la didactique et en particulier le travail de l'enseignant dans la préparation de leçons ne suffisent pas à inclure les élèves SEGPA. En effet, nous avons pu voir que l'inclusion peut avoir lieu dès l'appel des élèves ce qui n'était pas présent lors de notre enquête et qui a accentué la non-inclusion des élèves SEGPA. Or, même en ayant des groupes constitués d'élèves du tronc communs et d'élèves SEGPA, nous pouvons voir que les interactions sont compliquées. Les élèves SEGPA ont tendance à se replier sur eux-mêmes et limiter les interactions. Nous pourrions expliquer cela par un manque de confiance en eux et une résignation apprise. En tant que futur professeur d'EPS et au regard de notre sujet de recherche, nous pensons qu'il sera important de continuer à mettre en place des séquences en co-animation. Cependant, ces séquences en co-animation seront possibles dans des APSA où la différence motrice, méthodologique et sociale est moins prégnante entre les élèves du tronc-commun et les élèves à besoins éducatifs particuliers. Ainsi, les élèves EBEP seront mis en valeur et auront un sentiment d'appartenance à un groupe. De plus, nous avons pu constater un manque de prévention et d'ateliers sur l'inclusion au sein des établissements scolaires. Il serait judicieux de sensibiliser les adolescents sur l'inclusion dans tous les établissements.

Pour ouvrir vers un plan plus large, l'enseignant peut aider à l'inclusion des élèves EBEP en mettant en place une sortie scolaire APPN en mélangeant les classes du tronc-commun et les classes SEGPA. Les activités comme la course d'orientation ou l'escalade de montagne sont des APSA où les élèves EBEP peuvent aider à faire ressentir un sentiment d'appartenance à un groupe. En effet, la grimpe de montagne qui consiste à aller de rocher en rocher par équipe sans toucher le sol avec la seule force des bras rend la tâche accessible à tous et limite les différences entre les élèves SEGPA et les élèves du tronc commun. Il serait intéressant d'étudier l'impact de cette action sur le sentiment d'inclusion sociale.

Ouverture

Notre problématique nous a permis d'ouvrir de nombreuses questions que nous pourrions soulever pour compléter notre recherche.

Tout d'abord dans le cadre de la société dans son ensemble, nous nous demandons si l'inclusion et donc la prise en charge de l'intégration sociale des individus handicapés, ou ne correspondant pas aux normes sociales scolaires, ne serait pas un problème lié aux fondements de la société. En effet, les élèves SEGPA étant plus nombreux à montrer des troubles DYS qui peuvent se révéler comme un handicap dans la société, nous sommes en droit de nous demander si le handicap ne serait pas un construit social. Certaines approches placent le handicap dans la société comme le "Modèle social du handicap". Plus précisément, cela sous-entend que *"le handicap ne tiendrait plus seulement des caractéristiques individuelles d'une personne mais aussi du système culturel et de l'environnement dans lequel elle vit"*²⁴. C'est-à-dire que le handicap "survit" par le manque d'aménagements (environnement, reconnaissance etc...) par exemple et que par conséquent *"le handicap est d'abord une conséquence de phénomènes politiques et culturels qui conditionne [...] les réponses sociales"* dont le besoin d'inclure.

En France, selon le ministère de la santé ce serait entre 3 et 9 millions de personnes en situation de handicap. Nous pouvons aussi bien nous demander si le problème de l'inclusion serait une méconnaissance de leurs particularités ou la difficulté de pouvoir satisfaire tous les handicapés et leurs différences.

De plus, un sondage d'OpinionWay publié en février 2019 illustre bien cette idée en révélant que 92% des DRH interrogés estiment qu'une mauvaise orthographe des salariés peut avoir un impact négatif sur l'entreprise. La réponse sociale n'étant pas adaptée aux individus présentant des handicaps, est-ce que cela ne participerait pas à l'exclusion des élèves de SEGPA et ce besoin de devoir effectuer des actions d'inclusion forte dès leur plus jeune âge ? Ne serait-il pas plus efficace de réaliser une adaptation plus forte pour les individus déjà intégrés dans la société afin de donner l'exemple à des jeunes.

À partir de notre recherche, nos analyses révèlent que l'enseignement de l'EPS fournit des apports méthodologiques qui sont transférés dans la vie d'adulte des anciens élèves inscrits en SEGPA. À ce titre, l'EPS favorise la construction du citoyen. Cependant, nous avons également relevé que l'EPS ne permettait pas suffisamment la construction des relations sociales.

Nous avons identifié que la prise en main du groupe et l'échauffement comportaient des caractéristiques pédagogiques qui involontairement favorisaient l'exclusion

²⁴ <https://laplajh.com/le-handicap-un-construit-social/>

sociale, au sein du groupe, des élèves inscrits en SEGPA. Il serait intéressant de réfléchir aux moyens pédagogiques dont disposent les enseignants d'EPS pour améliorer ces temps afin qu'ils puissent contribuer à l'installation d'un climat de classe propice aux relations sociales.

Du point de vue de ce qui est déjà réalisé comme méthode d'inclusion auprès des élèves SEGPA, nous sommes en droit de nous demander si l'effet inverse ne serait pas plus impactant sur les élèves du tronc commun. C'est-à-dire de réaliser une inclusion inversée : un groupe d'élèves de classe "ordinaire viendrait en classe de SEGPA pour qu'ils puissent travailler ensemble.

Notre travail nous amène à ouvrir les recherches sur de nouveaux questionnements, aussi bien sur les fondements sociétaux que sur les plans didactiques et pédagogiques mis en place dans les classes SEGPA. Tous ces questionnements peuvent être étendus à d'autres formes d'exclusions présentes dans notre société.

Bibliographie

Dans le cadre de notre mémoire nous avons pu nous appuyer sur différents ouvrages et revues pour solidifier nos propos. Ces ouvrages sont :

- Broccolichi Sylvain et Roditi Éric, “ *Analyses didactique et sociologique d’une pratique enseignante* ” . ENS Éditions. 39-50. DOI : 10.4000/rfp.4539
- Brousseau Guy, 2004. “ La théorie des situations didactiques ”.
- Chesnais, A. (2014). “ *Différenciation dans le processus d’enseignement-apprentissage en mathématiques en éducation prioritaire et ailleurs* ” . Revue française de pédagogie, 188, 63-74. DOI : 10.4000/rfp.4547.
- Defraire Florence, 2022. *La Belgique, mauvaise élève de l’inclusion ?*
- Duchet Xavier, 2010 “ *Pour un humanisme technologique* ” . Chapitre “ *objectivité scientifique* ”.
- Crouzier Marie-Françoise, 2005. “ *école: comment passer de l’intégration à l’inclusion ?* ” (inspirée dans la partie de l’inclusion)
- Lahire Bernard, Avril 2007. “ *La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques* ”
 - *Pour une didactique sociologique*, Entretien avec Samuel Johsua, professeur à l’Université d’Aix-Marseille II, didacticien des sciences et des mathématiques.
- Nédélec-Trohel Isabelle , Marie Toullec-Théry. “ *Interaction entre un professeur, un avis et un élèves handicapé en classe pour l’inclusion scolaire (ULIS)* ”.
- Poggi, M-P. & Brière-Guénoum, F. (2015). “ *L’agir enseignant à l’interface du sociologique et du didactique* “. eJRIEPS
- Przesmycki Halina, auteure du livre “ *La pédagogie différenciée*”, (Hachette, 1991)
- Souto Lopez Miguel et Lindsay Dehantschutter , 2020. “ *Sociologie et didactique : histoire, enjeux et complémentarités d’un rapprochement*. Presses universitaires de Rennes “. 9-37. DOI : 10.4000/educationdidactique.5463
- Weber Max, Economie et société, 1921.
- Zaffran Joël, 2015. “ *être élève handicapé à l’école ordinaire: l’épreuve biographique de l’inclusion scolaire* ”

Sitographie :

I. Inclusion dans nos pays voisins :

- Les étrangers plus facilement orientés vers SEGPA= Gwenaëlle Audren en Virginie Baby-Collin, 2017. Date d'accès : Janvier 2023. <https://journals.openedition.org/belgeo/18726?lang=nl>
- Florence Defraire, 11.02.2022. Date d'accès : Janvier 2023. <https://www.autonomia.org/article/la-belgique-mauvaise-eleve-de-l-inclusion>
- 13. Enseignement catholique en Espagne : date d'accès : Janvier 2023. <http://lenseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FedEFoC/speci al/IntegrationSP.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, juin 2020. Date d'accès Janvier 2023. [https://www.education.gouv.fr/regard-international-sur-l-education-inclusive-7226#:~:text=Au%20Pays%20Basque%20\(Espagne\)%2C,%C3%A9tablissem ents%20que%20les%20autres%20%C3%A9l%C3%A8ves](https://www.education.gouv.fr/regard-international-sur-l-education-inclusive-7226#:~:text=Au%20Pays%20Basque%20(Espagne)%2C,%C3%A9tablissem ents%20que%20les%20autres%20%C3%A9l%C3%A8ves)

II. Les élèves à besoin éducatif particulier :

- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, mis à jour : Août 2023. Date d'accès : Janvier 2023. <https://eduscol.education.fr/1184/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte> => définition des SEGPA selon l'éducation nationale
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, décembre 2014. Date d'accès : février 2023. <https://eduscol.education.fr/document/21427/download> => résumé des programmes d'aménagement et d'aide aux élèves en difficultés selon eduscol.
- Hervé Benoit, Murielle Mauguin, 26 janvier 2021. Date d'accès : novembre 2022. <https://insei.hal.science/hal-03122092v1/file/Hermeneutique-dispositifs-inclusifs-Benoit-Mauguin.pdf> (élèves arriérés=> histoire SEGPA)
- Café pédagogique. Date d'accès Novembre 2022. <https://www.cafepedagogique.net/les-archives-du-cafe/> => témoignage Rachid
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, mis à jour : Août 2023. Date d'accès : Janvier 2023. <https://eduscol.education.fr/1184/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte> => définition des SEGPA selon l'éducation nationale
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, décembre 2014. Date d'accès : février 2023. <https://eduscol.education.fr/document/21427/download> => résumé des programmes d'aménagement et d'aide aux élèves en difficultés selon eduscol.

- Hervé Benoit, Murielle Mauguin, 26 janvier 2021. Date d'accès : novembre 2022. <https://insei.hal.science/hal-03122092v1/file/Hermeneutique-dispositifs-inclusifs-Benoit-Mauguin.pdf> (élèves arriéré=> histoire SEGPA)
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, Florence Robine, 2015. Date d'accès : Janvier 2023. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm>
- 14. Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, juin 2020. Date d'accès : Janvier 2023 <https://www.education.gouv.fr/regard-international-sur-l-education-inclusive-7226>
- 16. Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, éducol, mai 2021. Date d'accès: Février 2023. <https://eduscol.education.fr/3890/enseigner-des-eleves-besoins-educatifs-particuliers>
- 17. Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, mis à jour : Août 2023. Date d'accès : Janvier 2023. <https://eduscol.education.fr/1164/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis>
- 18. Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, mis à jour : Août 2023. Date d'accès : Janvier 2023. <https://eduscol.education.fr/1184/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte>
- 19. Matalon Vincent, 2015. "Le collège reproduit les inégalités sociales : la preuve en quatre graphiques". Date d'accès : Janvier 2023. https://www.francetvinfo.fr/societe/education/reforme-du-college/le-college-reproduit-les-inegalites-sociales-la-preuve-en-quatre-graphiques_909881.html
- 20. Caroline, "Le déterminisme social selon Bourdieu" Date d'accès : Février 2023. <https://apprendrelaphilosophie.com/le-determinisme-social-selon-bourdieu/>
- 21. Gwenaëlle Audren en Virginie Baby-Collin, 2017, "Ségrégation socio-spatiale et ethnicisation des territoires scolaires à Marseille" Date d'accès : Janvier 2023 <https://journals.openedition.org/belgeo/18726?lang=nl>
- Date d'accès : Janvier 2023. <https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-03122092v1/file/Hermeneutique-dispositifs-inclusifs-Benoit-Mauguin.pdf>

- 22. Café pédagogique, date d'accès : Janvier 2023.
<https://www.cafepedagogique.net/les-archives-du-cafe/>
- 25. Ministère de l'Éducation nationale, mis à jour le 7 septembre 2021 : une école inclusive. Date d'accès Novembre 2023.
<https://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive>

Ouverture :

- 28. LAPLA'JH de Nathalie, date d'accès : Janvier 2023.
<https://laplajh.com/le-handicap-un-construit-social/>

Annexes

ANNEXE 1 : Leçon n°4 relais-vitesse

| Classe | Activité support | N° Leçon | Matériel à prévoir | |
|---|--|-------------------|---|--|
| 4 ^{ème} A2 et 4 ^{ème} D = 36 élèves | Relais-Vitesse | 4/10 (27/03/2023) | 2 cônes arrivée / 4 cônes (transmission) / 17 mini cônes (vitesses) / lattes + coupelles | |
| Objectif(s) de la leçon | - Être capable de transmettre le témoin à vitesse maximale (AFC n°1, Compétences n°1, 2 et 3) - Se confronter à un chronomètre et à une distance à atteindre (sa performance « cible »), se confronter aux autres (AFC n°2, Compétence n°4) - S'échelonner à travers une épreuve signifiante (AFC n°2, Compétence n°4) | | | |
| Thème(s) de la leçon | - Terminer d'établir son « quand partir » = Repères au sol permettant au binôme de course de se trouver à vitesse maximale dans la zone de transmission - Comment transmettre à vitesse maximale grâce au « donner » = Utiliser une technique efficace de transmission pour ne pas perdre de vitesse | | | |
| Mise en route - Warm-Up | Consignes / Déroulement / Organisation | | Contenus (CE centraux) | |
| Objectif(s) : - Rentrer physiquement dans l'activité. Se concentrer par le biais de la technique de transmettre = « le donner » But(s) : - Adopter une posture de coureur, vers l'avant, corps droit - Faire circuler un témoin sans chutes de façon continue et fluide | - Par groupe de transmission (chasubles), 1 couloir par groupe - Les passages sont réalisés sous forme de vagues Temps 1 : Activation Cardio-Vasculaire - École de course : Course lente, montées de genoux, talons fesses, JT, course AR, marche écolier + Même chose + fixe le genou haut « marche athlétique » + Même chose + tracte le sol vers l'arrière « le griffe » + Accélération + travail de départ Temps 2 : Concentration - Transmission de témoin : la chenille par 3 en trotinant, le témoin part de l'arrière de la chenille et se transmet vers l'avant. Une fois à l'avant, on laisse tomber le témoin au sol qui est ramassé ensuite. Au retour : on échange les rôles | | Transmission du témoin : Le témoin doit rester sur une ligne droite => les athlètes ne doivent pas se placer du même côté du couloir. Le receveur choisit la main où il va recevoir le témoin Technique « Française » : De bas en haut, au « hop », le receveur tend le bras vers l'arrière, le donneur transmet le témoin entre le pouce et l'index, les coureurs sont toujours orientés vers la ligne d'arrivée Technique « USA » : De haut en bas, au « hop », le receveur tend le bras vers l'arrière paume de main vers le ciel, le donneur transmet le témoin en y posant le témoin, coureurs orientés vers la ligne d'arrivée | |
| | | | Réussite => Variables Réussite - Éprouver les signes de l'échauffement : chaleur, souffle court, cœur qui bat fort, transpiration... Variables + Évolutions - Chenille de transmission dans un couloir par 3 ou par 4 | |
| SA1 : Construire sa marque (repères) | Consignes / Déroulement / Organisation | | Contenus (CE centraux) | |
| Objectif(s) : - Construire des marques fiables pour le relais = le « quand partir » Adopter une posture de départ fiable pour le relais But(s) : - Transmettre le témoin à pleine vitesse avant la fin de la zone de transmission. - Penser le donneur comme un adversaire | - 40m de course en couloir : 20m course + 20m transmission - 3 ou 4 marques au sol sont disposées pour aider les coureurs Au signal : travail en autonomie des groupes : 1 donneur + 1 receveur + 1 ou 2 observateurs/starters au niveau de la zone de transmission. Effectuer au moins 2 passages dans les mêmes rôles après retour de l'observateur. Puis roulement. Receveur-donneur : - Trouver la meilleure marque pour atteindre le but - Effectuer chaque course à vitesse maximale (sinon aucun intérêt) Observateur : 3 observables <ul style="list-style-type: none"> Le receveur part-il à la bonne marque ? Témoin donné dans la zone de transmission ? Le receveur cours-t-il en regardant vers l'avant et est réactif au signal « Hop » de son donneur ? CF Fiche 12 - Leçon 4 | | Donneur : Départ (déséquilibre, coordination bras-jambes), focus sur le signal sonore, gagner vite du terrain. Donner un signal sonore (« Hop ») à l'approche du receveur pour qu'il tende son bras Receveur : Position de départ + regard vers la marque. Partir à vitesse maximale lorsque le donneur arrive à la marque désignée. Tendre son bras tendu au signal sonore. Transmission : CF Ci-dessus Starter : Il attend le signal des juges d'arrivée, « all vos marques » (j'attends l'immobilisation des coureurs), « prêt » (je lève le bras en l'air) => « hop » je baisse le bras tendu sur ma cuisse Juge d'arrivée - Observateur : Quand je suis prêt, je signale au starter qu'il peut ordonner le départ | |
| | | | Réussite => Variables Réussite - Le témoin est transmis dans la zone de transmission - Le donneur ne peut pas dépasser le receveur - Je suis capable de donner avec précision les observables aux coureurs du groupe Variables + Identifier les zones les plus propices à la transmission en plaçant soi-même ses marques - Aider les groupes en difficulté Évolutions - | |

| SA2 : Plot Cible sur 12" | Consignes / Déroulement / Organisation | Contenus (CE centraux) | | | | Réussite => Variables | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|---|----------|--|--|-----------------------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|------|---------|------|--------|---------|---------|---------|--------|---------|---------|---------|--------|------|---------|-------|--------|---------|---------|----------|--------|---------|---------|----------|--------|------|--|--|---|
| Objectif(s) : - Se confronter aux autres - Vérifier et comparer les transmissions à l'aide de repères construits (la marque que nous avons construite nous fait-elle perdre de la vitesse ?) But(s) : - Remporter le défi | - Même dispositif : 1 ligne d'arrivée + 2 cônes pour les raclées (victoires écrasantes) et demi-raclées (victoires serrées) - 1 zone de transmission de 20m à 20m de la ligne d'arrivée + marques au sol à 3, 3,50, 4, 4m50 - Plots des vitesses : ci-à droite Au signal : les coureurs réalisent une course à 2 contre 2 avec 1 juge de transmission pour chaque groupe, et 1 starter au départ de la course Comptage des points (le score est pour tout le groupe) : - Forfait d'une équipe défiée = 10 points pour l'équipe qui n'a pas fait forfait - La raclée = le receveur passe la ligne d'arrivée, l'autre n'est pas arrivé à 6m de l'arrivée : 9 points pour le gagnant / 1 point pour le perdant - La demi-raclée = le receveur passe la ligne d'arrivée, l'autre est entre 3 et 6m de l'arrivée : 4 points pour le gagnant / 1 point pour le perdant - La défaite accrochée = l'autre est à moins de 3m de l'arrivée : 6 points pour le gagnant / 4 points pour le perdant. - Chaque groupe réalise minimum 5 défis | CF Ci-dessus + Se donner jusqu'au bout <table border="1"> <tr> <td>16km/h</td> <td>53,33 m</td> <td>25km/h</td> <td>83,33 m</td> </tr> <tr> <td>17km/h</td> <td>56,67 m</td> <td>26km/h</td> <td>86,67 m</td> </tr> <tr> <td>18km/h</td> <td>60 m</td> <td>27 km/h</td> <td>90 m</td> </tr> <tr> <td>19km/h</td> <td>63,33 m</td> <td>28 km/h</td> <td>93,33 m</td> </tr> <tr> <td>20km/h</td> <td>66,67 m</td> <td>29 km/h</td> <td>96,67 m</td> </tr> <tr> <td>21km/h</td> <td>70 m</td> <td>30 km/h</td> <td>100 m</td> </tr> <tr> <td>22km/h</td> <td>73,33 m</td> <td>31 km/h</td> <td>103,33 m</td> </tr> <tr> <td>23km/h</td> <td>76,67 m</td> <td>32 km/h</td> <td>106,67 m</td> </tr> <tr> <td>24km/h</td> <td>80 m</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> | | | | 16km/h | 53,33 m | 25km/h | 83,33 m | 17km/h | 56,67 m | 26km/h | 86,67 m | 18km/h | 60 m | 27 km/h | 90 m | 19km/h | 63,33 m | 28 km/h | 93,33 m | 20km/h | 66,67 m | 29 km/h | 96,67 m | 21km/h | 70 m | 30 km/h | 100 m | 22km/h | 73,33 m | 31 km/h | 103,33 m | 23km/h | 76,67 m | 32 km/h | 106,67 m | 24km/h | 80 m | | | Réussite - Remporter un maximum de défis, marquer un maximum de points avec son groupe - Transmettre le témoin dans la zone de transmission à pleine vitesse - Ne pas couper sa course avant la ligne d'arrivée Variables + Évolutions - Arrêter la compétition pour faire vivre la situation de référence > atteindre sa vitesse cible |
| 16km/h | 53,33 m | 25km/h | 83,33 m | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17km/h | 56,67 m | 26km/h | 86,67 m | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18km/h | 60 m | 27 km/h | 90 m | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19km/h | 63,33 m | 28 km/h | 93,33 m | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20km/h | 66,67 m | 29 km/h | 96,67 m | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21km/h | 70 m | 30 km/h | 100 m | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22km/h | 73,33 m | 31 km/h | 103,33 m | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23km/h | 76,67 m | 32 km/h | 106,67 m | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24km/h | 80 m | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Activités des Inaptes | 1/ Installation des dispositifs + Vérification des contenus de l'échauffement 2/ Rôle de secrétaire (noter les performances atteintes) + Rôle d'observateur dans les groupes de 3 ou 4 + Rôle de juge d'arrivée (points) 3/ Starter : Donner les départs | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bilan | - Transmission : Reprendre les critères de réalisation (technique) + Anticipation du départ avec les marques + course à vitesse maximale - Ne jamais stopper son effort de course avant d'avoir transmis ou avant d'avoir franchi la ligne d'arrivée | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Perspectives | - Se confronter à la situation de référence et à la performance cible | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

ANNEXE 2 : (Fiche d'observation)

LE « QUAND » PARTIR ? - Construire sa propre marque (repère)

MEMBRES DU GROUPE

A : _____ C : _____

B : _____

LE DISPOSITIF MATÉRIEL :

LE RÔLES DES JUGES :

- > **Le Juge « Départ du receveur » + « Transmission » :** il vérifie que le receveur est bien parti à son plot et que la transmission est réalisée dans la zone de transmission.
- > **Le Juge « Arrivée » :** il regarde au coup de sifflet à quel plot cible est le coureur et le note sur la fiche.

BUT DE LA SITUATION :

- Etalonner la marque de départ du receveur, construire un repère au sol stable dans le temps
- Identifier et atteindre le plot cible sur la course de 12 secondes

ORGANISATION :

- Chaque coureur doit réaliser une course à chaque rôle : **DONNEUR > RECEVEUR > JUGE > EN RESPECTANT L'ORDRE DES TABLEAUX**
- **LE DONNEUR :** se place sur la ligne de départ et **part à vitesse maximale au signal de départ** du starter pour transmettre le témoin à son partenaire dans la Zone de Transmission
- **LE RECEVEUR :** se place derrière la ligne de départ en milieu de course. **Il part quand le donneur passe à côté du plot idéal identifié lors de la séance précédente** pour courir le plus rapidement possible jusqu'au coup de sifflet et **atteindre le plot « cible »**

EN FIN DE SEANCE : je prends ma marque (RECEVEUR) que j'ai affinée, en comptant depuis la ligne de départ du RECEVEUR mes pas (chou-fleur) puis je la note dans le tableau BILAN

IDENTIFICATION DU PLOT CIBLE - DÉROULEMENT DES COURSES

DÉTERMINATION DU PLOT CIBLE :

Course n°1 :

Donneur A : _____ → Receveur B : _____

Distance en m : Départ arrêté + Départ lancé = Plot cible

2

Course n°2 :

Donneur B : _____ → Receveur C : _____

Distance en m : Départ arrêté + Départ lancé = Plot cible

2

Course n°3 :

Donneur C : _____ → Receveur A : _____

Distance en m : Départ arrêté + Départ lancé = Plot cible

2

Comment calculer ? : Jean (Donneur) = 20 donne à Pierre (Receveur) = $22 \frac{20+22}{2} = 21$ → Leur plot cible est

| Essai n° | Courses | Plot cible atteint | | Essai n° | Courses | Plot cible atteint | | Essai n° | Courses | Plot cible atteint | |
|----------|---------|--------------------|-----|----------|---------|--------------------|-----|----------|---------|--------------------|-----|
| 1 | 1 | OUI | NON | 2 | 1 | OUI | NON | 3 | 1 | OUI | NON |
| | 2 | OUI | NON | | 2 | OUI | NON | | 2 | OUI | NON |
| | 3 | OUI | NON | | 3 | OUI | NON | | 3 | OUI | NON |

BILAN DE LA SÉANCE

| | |
|----------------------|---|
| En tant que receveur | La transmission est réussie quand le DONNEUR passe la marque située à _____ |
| Coureur A | _____ pieds |
| Coureur B | _____ pieds |
| Coureur C | _____ pieds |

ANNEXE 3 : Questionnaire élèves du tronc commun

Profil:

1. Fille: Garçon:

2. Âge ?

3. Nombre de frères et sœurs? (préciser l'âge)

4. Nationalité ?

5. Statut des parents?

Marié ; Divorcé ; Recomposé: ; Autre :

6. Emplois du père?

7. Emplois de la mère ?

8. Nationalité des parents:

Père:

Mère:

9. Où vivez-vous ? (Lieux de vie: villes/ communes; rue ; quartier)

10. Temps de transport ? Et transport(s) utilisé(s)(transports en communs; voiture, etc)?

11. Type de régime?

Externe ; demi pensionnaire

12. Avez-vous déménagé ?

Oui Combien de fois ? Non

Pratiques extra-scolaire:

13. Activité sportive? Laquelle ?

14. Pratiquez vous de la compétition dans cette activité ?

15. Cours d'un ou de plusieurs instruments de musique ?

16. Une autre activité extra-scolaire ? (Théâtre, dessin, poterie etc...)

17. Avez-vous déjà voyagé en France ou dans un pays étranger ?

18. Quel rapport avez-vous avec le sport? (en dehors de l'environnement scolaire)

Très bon, vous adorez ça.

Bon, mais sans plus.

Moyen, vous n'êtes pas particulièrement intéressé par cela.

Mauvais, vous n'aimez pas du tout le sport. Pourquoi ?

.....

Parcours scolaire:

19. Ecole primaire:

Privé

Public

20. Avez-vous déjà redoublé?

Oui

Non

21. Avez-vous déjà été en commission de discipline ?

Oui

Non

22. Avez-vous été diagnostiqué avec une particularité pouvant affecter votre apprentissage?

Avec un trouble DYS (dyslexie, dysorthographe, dyspraxie etc..)

Avec un handicap (physique ou mental)

Coursus UPE2A

23. Avez-vous déjà subi du harcèlement au cours de votre cursus ?

Et aujourd'hui ?

24. Etes-vous content(e) de faire de l'EPS ?

Oui

Non

Pourquoi ?

25. Quel est votre avis sur les élèves de SEGPA ?

26. Vous sentez vous accepté par les élèves de SEGPA ?

Oui

Non

Pourquoi ?

27. Êtes-vous content(e) de faire des cours d'EPS avec les élèves SEGPA ?

Oui

Non

Pourquoi ?

28. Pensez-vous que vous intégrez véritablement les élèves de classe segpa qui font EPS avec vous ?
(vous leurs parlez, vous discutez avec eux, vous prenez en compte leurs avis lors des travaux de groupe)

29. Pensez-vous que vous intégrez les élèves de la classe SEGPA en dehors du corps d'EPS ? (Jouer avec eux dans la cour, travailler avec eux dans d'autres matières ?)

ANNEXE 4 : Questionnaire pour élèves SEGPA.

Les questions sont aussi bien pour les élèves de sixième que de quatrième SEGPA.
Il y a quelques questions en plus pour les élèves de quatrième.

Profil:

1. Fille: garçon:
2. Âge ?
3. Nombre de frères et sœurs? (préciser l'âge)
4. Nationalité ?
5. Statut des parents?
Marié ; Divorcé ; Reconstitué: ; Autre :
6. Emplois du père?
7. Emplois de la mère ?
8. Nationalité des parents:
Père:
Mère:
9. Où vivez-vous ? (Lieux de vie: villes/ communes; rue ; quartier)
10. Temps de transport ? Et transport(s) utilisé(s)(transports en communs; voiture, etc)?
11. Type de régime?
Externe ; demi pensionnaire
12. Avez-vous déménagé ?
Oui Combien de fois ? Non

Pratiques extra-scolaire:

13. Activité sportive? Laquelle ?
14. Pratiquez vous de la compétition dans cette activité ?

15. Cours d'un ou de plusieurs instruments de musique ?

16. Une autre activité extra-scolaire ? (Théâtre, dessin, poterie etc...)

17. Avez-vous déjà voyagé en France ou dans un pays étranger ?

18. Quel rapport avez-vous avec le sport? (en dehors de l'environnement scolaire)

- Très bon, vous adorez ça.
- Bon, mais sans plus.
- Moyen, vous n'êtes pas particulièrement intéressé par cela.
- Mauvais, vous n'aimez pas du tout le sport. Pourquoi ?

Parcours scolaire:

19. Ecole primaire:

Privé Public

20. Avez-vous déjà redoublé?

Oui Non

21. Avez-vous déjà été en commission de discipline ?

Oui Non

22. A quel âge avez-vous rejoint la classe SEGPA ?

23. Avez-vous été diagnostiqué avec une particularité pouvant affecter votre apprentissage?

- Avec un trouble DYS (dyslexie, dysorthographe, dyspraxie etc..)
- Avec un handicap (physique ou mental)
- Coursus UPE2A

24. En entrant en segpa, qu'est-ce que vous vouliez faire plus tard ?

25. Et maintenant, que voulez-vous faire après la SEGPA ?

26. Avez-vous déjà subi du harcèlement au cours de votre cursus ?

Et aujourd'hui ?

27. Êtes vous content(e) de faire de l'EPS ?

Oui

Non

Pourquoi ?

28. Quel est votre avis sur les élèves du tronc commun ?

29. Vous sentez vous accepté par les élèves du tronc commun ?

Oui

Non

Pourquoi ?

30. Êtes-vous content(e) de faire des cours d'EPS avec les élèves du tronc commun ?

Oui

Non

Pourquoi ?

POUR LES ELEVES DE QUATRIEME:

31. Trouvez-vous qu'il y a une différence de comportements des élèves du tronc commun envers vous par rapport aux années précédentes?

Oui

Non

Pourquoi ?

32. Vous sentez vous plus accepté par les élèves du tronc commun maintenant que lorsque vous étiez en 6ième?

Oui

Non

Pourquoi ?

ANNEXE 5 : Ancien élèves du cursus SEGPA.

Profil:

1. Fille: Garçon:

2. Âge ?

3. Situation familiale au cours du cursus SEGPA?

Statut des parents: Marié ; Divorcé ; Recomposé: ; Autre :

Nationalité des parents:

Père:

Mère:

Emploi des parents:

Père:

Mère:

4. Type de pension ?

Externe ; demi pensionnaire

5. Avez-vous déménagé au cours de votre enfance/ de votre cursus?

Oui Combien de fois ?..... Non

6. Avez-vous été diagnostiqué avec une particularité pouvant affecter votre apprentissage?

Avec un trouble DYS (dyslexie, dysorthographe, dyspraxie etc..)

Avec un handicap (physique ou mental)

Cursus UPE2A

7. Était-ce votre choix d'aller en Segpa ? Si oui pourquoi ? Si non : qui en était à l'origine et pourquoi ?

8. Quel objectif professionnel aviez-vous quand vous êtes entré dans le cursus ?

9. Quel objectif professionnel aviez-vous en sortant de cette formation ?
10. Avez-vous pu atteindre vos objectifs avec cette formation ?
11. Pensez-vous que cette formation a représenté un frein dans la réalisation de vos objectifs personnels ou de vos objectifs professionnels ?
12. A quoi pensez-vous que cela peut être dû ? Une formation qui ne s'est pas avérée adaptée à vos objectifs ? Une stigmatisation de cette formation ? Une autre raison ?
13. Que pensez-vous de la classe segpa en comparaison avec les classes du tronc commun ?
14. Pensez-vous avoir vécu une inclusion efficace au sein de votre classe ?
15. Avez-vous vécu une inclusion au sein d'une classe du tronc commun au cours de votre cursus ? si oui dans quelle condition cela c'est-il passé ? (cours concernés ? combien de temps ? quel niveau ? Y avait-il un objectif prôné par les enseignants ayant mis en place ce dispositif ?
16. Dans le cadre des cours d'EPS, avez-vous vécu une inclusion avec des élèves du tronc commun ou d'autres cursus ?
Si oui : Quels ont été vos ressentis face à cette mise en place des cours d'EPS ?
Pensez-vous que cela fut bénéfique dans l'apprentissage de compétences sociales : tolérance ; respects, relations sociales, assumer des responsabilités / des rôles etc...
17. Pensez-vous que vos cours d'EPS ont été de réels déclencheurs dans votre activité physique ? si oui comment ?

18. Avez-vous découvert des sports par le biais de l'EPS ?
Oui Non

19. Pratiquez vous une activité physique régulière extra-scolaire ?

20. Pratiquez-vous déjà cette activité au cours de votre formation en SEGPA ?

21. Pensez-vous que le cours d'EPS peut être à l'origine de votre envie de pratiquer cette activité ?

22. Pensez-vous que l'EPS à l'école a eu un impact positif ou négatif sur votre activité physique actuelle ?

23. Quelle formation avez vous suivie suite au cursus SEGPA?

24. Quel métier avez-vous fait une fois vos formations terminées ?

ANNEXE 6 : Grille d'entretien à l'attention des enseignants d'EPS.

Grille d'entretien :

Profil : (Cerné le profil interviewé)

1/ Lui, le sport, l'école & sa famille :

- Parcours scolaire.
- Rapport à l'école : bon élève ?

2/ Lui et son parcours professionnel :

- Où a-t-il commencé ?
- Nombre de mutations.
- Collège / Lycée.
- Prof principal ?
- Appartient-il à des groupes de réflexion ?
- Instance du collège ?
- AS : quelle(s) APSA ?
- Actif dans un autre domaine sportif.

3/ Sa vision de l'éducation nationale :

- Culturaliste ou développementaliste.
- Des programmes.
- Vision de l'évaluation : répartition entre MMS (méthodo moteur et social).
- Avis sur les classes EBEP.

Plus spécifiquement :

4/ Avis : (comportement, investissement, etc)

- Indépendamment classe SEGPA.
- Indépendamment classe SEGPA.
- Retours parents sur le dispositif.

5/ Avis : Classe mélangés SEGPA et tronc commun :

- Pour les élèves SEGPA : (sur le plan personnel)
 - Intérêt ou non court, moyen, long terme.
 - Intérêt ou non moteur.
 - Intérêt ou non Méthodo/ Social.
- Pour les élèves tronc commun (sur le plan personnel)
 - Intérêt ou non court, moyen, long terme.
 - Intérêt ou non moteur.
 - Intérêt ou non Méthodo/ Social.

6/ Intérêts :

- Didactique :

- En fonction des APSA
- Adaptation programmation ?
- Adaptation groupement préconisé ?
- Pédagogique :
 - Adaptation particulière de son enseignement.
 - Adaptation particulière de ses interactions avec les élèves.

7/ Points faibles de ce dispositif classe :

- Pour les élèves.
- L'équipe éducative et pédagogique.
- Pour les parents

8/ Plus largement en dehors du cours d'EPS :

- Dans la cour de récréation.
- Au sein de l'AS.
- Des retours sur l'intérêt de ce dispositif (point de vue social et moteur) ? Au sein d'un club ? de la famille ?

ANNEXE 7 : Grille d'entretien pour les anciens élèves SEGPA.

Profil : (Cerné le profil interviewé)

1/ Profil :

- Âge.
- Activités extra-scolaires
- Parcours scolaire
- Parcours professionnel
- Situation familiale
- Un trouble particulier ?

Plus spécifiquement :

2/ Avis Général sur le SEGPA :

- Une bonne initiative ?
- Un dispositif adapté ?

3/ Avis plus personnel :

- Dans quelle condition il a vécu ses années SEGPA :
 - Quelle tranche d'âge ?
 - Classe avec tronc commun ?
- Les intérêts.
- Les points faibles.
- Ce que ce dispositif lui a apporté.
 - Un changement particulier chez lui ?

4/ Focus sur l'inclusion ?

- Sentiment d'inclusion ?
- Relation aux autres ?
- Être inclus ou inclure ?
- Un vrai changement sur sa personne ou sur les autres ?

5/ La vie professionnelle sortant de SEGPA :

- Le travail d'inclusion et le travail social par ce dispositif à t'il eu des effets positifs sur l'intégration dans une entreprise ?
- Les compétences sociales.
- Les compétences méthodologiques.
- Le parcours SEGPA au service de sa professionnalisation ?

6/ Petite expérience : Question sur un objectif d'une performance physique ou intellectuelle quelconque ?

- Comment il s'y prendrait pour y arriver ?
- Une corrélation avec ce que l'on enseigne en EPS ?

6/ Conclusion :

- Avis global au vu de son histoire sur la SEGPA
- Et si c'était à refaire ?

4^{ème} de couverture

5 Mots clés :

Adaptations pédagogiques, équité, inclusion, diversité, intégration sociale

Résumé en Français :

L'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les établissements scolaires, y compris en éducation physique et sportive (EPS), vise à garantir un accès équitable à l'éducation. Les adaptations pédagogiques et environnementales mises en place par l'enseignant, favorisent la participation active des EBEP, favorisant ainsi l'apprentissage et le développement social. Cette démarche s'inscrit dans une perspective d'intégration sociale, encourageant la diversité au sein de la communauté éducative. À travers ce sujet de recherche, nous discuterons les différents moyens mis en œuvre par les équipes éducatives pour permettre cette inclusion.

Résumé en Anglais :

The inclusion of students with special educational needs in schools, including physical education and sports (PES), aims to ensure equitable access to education. The pedagogical and environmental adaptations put in place by the teacher encourage the active participation of P.E.N.s, thus promoting learning and social development. This approach is in line with a perspective of social integration, encouraging diversity within the educational community. Through this research topic, we will discuss the different means implemented by educational teams to enable this inclusion.