



HAL
open science

Interactions et inclusion d'élèves ULIS en EPS

Joris Boursier, Enzo Daubry

► **To cite this version:**

Joris Boursier, Enzo Daubry. Interactions et inclusion d'élèves ULIS en EPS. Education. 2023. dumas-04412476

HAL Id: dumas-04412476

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04412476>

Submitted on 23 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
“Métier de l’Enseignement, de l’Éducation et de la formation”
Mention second degré
Mémoire

Parcours : Éducation physique et sportive

Interactions et inclusion d’élèves ULIS en EPS

Tentative de mise en place d'un climat de confiance par des interactions entre élèves du dispositif ULIS et ceux suivant la voie "ordinaire". Nuancé selon les formes de groupements. Illustration d'une classe de 6ème et de 4ème.

Mémoire présenté en vue de l’obtention du grade master

Soutenu par
Enzo DAUBRY & Joris BOURSIER

En présence de la commission de soutenance composée de :
Tanguy Philippe, directeur de mémoire

Table des matières

Introduction.....	4
Question de départ.....	5
Premières questions induites par les réalités de classe.....	6
Intérêt de l'étude.....	7
1. Revue de littérature.....	8
1.1. Quelques éléments sur l'inclusion en EPS.....	9
1.1.1. Définition de l'inclusion.....	9
1.1.2. Ce que dit la loi à propos de l'inclusion en EPS.....	9
1.2. Plusieurs détails sur la didactique de l'EPS.....	11
1.2.1. L'enseignant d'EPS dans un contexte de classe.....	11
1.2.2. Les actions clés de l'enseignant durant la séance.....	12
1.2.3. Les formes de groupements.....	14
1.3. Des principes sur les interactions.....	14
1.3.1. L'interactionnisme symbolique.....	15
1.3.2. Les interactions entre l'enseignant et l'élève.....	16
1.3.3. Les interactions entre élèves.....	18
1.3.4. Le socioconstructivisme.....	19
1.3.5. Le sociocognitivism.....	20
1.3.6. La théorie de l'ASCO.....	21
1.4. Certains paramètres de coopération en EPS.....	22
1.4.1. Collaboration et coopération : quelles différences ?.....	22
1.4.2. L'apprentissage coopératif.....	23
1.5. Cadre théorique et méthodologique.....	25
1.6. Problématique et hypothèses.....	26
1.6.1. Problématique.....	26
1.6.2. Hypothèses.....	26
2. Méthodologie.....	28
2.1. Recueil de données.....	28
2.1.1. Les questionnaires sociométriques.....	28
2.1.2. Les leçons.....	29
2.1.2.1. Équipements numériques.....	29
2.1.2.1.1. Données vidéos.....	29
2.1.2.1.2. Données verbales.....	30
2.1.3. Entretiens semi-directifs.....	30
2.2. Contexte de l'étude : Élèves, Professeurs, APSA.....	31
2.2.1. Contexte de l'établissement.....	31
2.2.2. Contexte d'inclusion dans cet établissement.....	33
2.2.3. Étude n°1 : la classe de 6ème.....	33
2.2.3.1. Caractéristiques générales.....	34

2.2.3.2. Les élèves particuliers.....	34
2.2.3.3. APSA support : l'ultimate.....	35
2.2.3.4. Présentation de la séquence d'apprentissage.....	35
2.2.3.5. Présentation de la situation d'apprentissage.....	36
2.2.4. Étude n°2 : la classe de 4ème.....	40
2.2.4.1. Caractéristiques générales.....	40
2.2.4.2. Les élèves particuliers.....	41
2.2.4.3. Présentation de la séquence d'apprentissage.....	41
2.2.4.4. Présentation des séances étudiée.....	42
3. Résultats et analyse des données.....	46
3.1. Analyse des questionnaires sociométriques.....	46
3.1.1. Résultat pour la classe de 6ème.....	46
3.1.2. Résultats pour la classe de 4ème.....	49
3.2. Analyse des données audiovisuelles pendant les leçons.....	51
3.2.1. Résultats pour la classe de 6ème.....	51
3.2.1.1. Analyse quantitative.....	51
3.2.1.2. Analyse qualitative.....	51
3.2.2. Résultat pour la classe de 4ème.....	55
3.2.2.1. Analyse quantitative.....	55
3.2.2.2. Analyse qualitative.....	55
3.3. Analyse des entretiens semi-directifs.....	56
3.3.1. Entretien avec le référent ULIS.....	56
3.3.2. Entretien avec notre tutrice de stage.....	58
4. Interprétations de nos résultats.....	60
4.1. Synthèse de ce que nous voulions étudier.....	60
4.2. Des résultats différents selon les classes.....	61
4.3. Des interactions à nuancer avec l'ensemble de la classe.....	61
4.4. Perspectives d'améliorations.....	62
5. Conclusion.....	65
Bibliographie.....	67
Annexes.....	70
Retranscription des entretiens.....	70
Annexe 1 : Entretien Référent ULIS:.....	70
Annexe 2 : Entretien Tutrice Stage :.....	90

Introduction

Dorénavant, les nouveaux programmes rédigés par l'éducation nationale sont le reflet d'une volonté de promouvoir une école plus coopérative que compétitive. Au regard du BO du 26 novembre 2015, agissant notamment sur le collège, l'éducation physique et sportive (EPS) est une discipline d'enseignement permettant à tous les élèves, par la pratique d'une forme scolaire des APSA¹, de permettre l'apprentissage de différentes compétences et connaissances, associées au socle commun de compétences de connaissances et de culture. En EPS on en distingue cinq : Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps ; s'approprier les méthodes et outils pour apprendre ; partager des règles, des rôles et des responsabilités ; apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière ; et s'approprier une culture physique sportive et artistique. Ainsi, la finalité de l'EPS est de former "un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué dans le souci du vivre ensemble".

En comparant l'EPS aux autres disciplines, nous nous rendons compte qu'elle contribue largement au développement des « compétences psychosociales » et à une « citoyenneté en acte »². Premièrement, les élèves utilisent constamment leur corps, et se donnent à voir aux autres dans les différentes activités. Ils sont amenés à exprimer leurs émotions et leurs ressentis tout en partageant des espaces, des objets, des consignes avec leurs camarades. Ils s'engagent collectivement dans des projets, des affrontements, des débats...

De plus, le collégien interagit avec différents types d'activités classées respectivement dans quatre champs d'apprentissages :

- Produire une performance optimale et mesurable, à une échéance donnée
- Adapter ses déplacements à des environnements variées
- S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ ou acrobatique
- Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel

¹ Activités physiques sportives et artistiques.

² Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Ainsi, les différentes caractéristiques des APSA encouragent grandement à faire agir les élèves entre eux et avec l'enseignant d'EPS.

Question de départ

Avant de commencer ce travail de recherche, nous allons vous expliquer comment nous en sommes arrivés à ce sujet. Tout d'abord, la première question qui nous semblait pouvoir faire l'objet d'une recherche originale était basée sur les interactions entre élèves et la manière dont celles-ci sont favorables à l'apprentissage. Ce sujet étant très vaste, nous ne savions pas encore sur quel point accentuer notre propos. Pour autant, cela n'a pas été très long. Dès les premières heures de notre semaine de stage dans un collège, deux semaines après ce séminaire introductif, une dimension s'est révélée évidente à nos yeux : le problème de l'inclusion des élèves en dispositif ULIS³. Ce dispositif permet la scolarisation d'élèves en situation de handicap, dans cet établissement, ces élèves sont atteints de trouble des fonctions cognitives. Ainsi, ces derniers font pleinement partie d'une classe, au même titre que tous leurs camarades, mais sont inclus dans le dispositif ULIS pour les disciplines dont ils ont le plus de difficultés. Ce dispositif comporte 12 élèves, qu'ils soient en 6ème ou en 3ème, qui sont suivis et aidés par un référent et une AESH⁴. De plus, que cela soit en classe "ordinaire" où au sein du dispositif ULIS, des différenciations peuvent leur être apportées pour les aider.

Par la suite, avec un premier rendez-vous avec le référent ULIS, il nous semble que ces élèves ne sont pas spécialement pris en compte par certains professeurs. Ces derniers considèrent qu'il est déjà compliqué pour eux de gérer 30 collégiens en même temps, et que d'effectuer une pédagogie différenciée supplémentaire pour ces élèves leur paraît très compliqué. C'est ainsi, que plusieurs interrogations émergent à notre esprit :

- Quelles sont les bonnes pratiques, initiatives ou les programmes existants qui favorisent avec succès l'inclusion des élèves du dispositif ULIS dans les enseignements communs ?

³ Unité localisée pour l'inclusion scolaire.

⁴ Accompagnant des élèves en situation de handicap.

- Comment mettre en œuvre les conditions nécessaires à l'apprentissage tout en prenant en compte la diversité des élèves ?
- Comment gérer les différences de vitesse d'apprentissage chez les élèves ?

Afin de trouver des réponses à ces questions, il a été nécessaire pour le référent de transmettre un message à l'ensemble des acteurs à l'occasion de la rentrée scolaire, par l'intermédiaire d'une réunion pédagogique. À travers une présentation enrichie d'un diaporama, mettant en lumière les difficultés rencontrées par ces élèves en situation de vulnérabilité à l'aide d'exemples imagés, les acteurs éducatifs ont été sensibilisés sur l'urgence d'apporter un soutien adapté à leur parcours éducatif. Profondément interpellés par ces images percutantes, nous avons décidé d'observer plus spécifiquement ces élèves, en particulier au sein de leur classe en vue de voir quelle était la réalité pratique de la prise en compte des élèves en dispositif ULIS.

Premières questions induites par les réalités de classe

Au cours de l'observation d'une classe de quatrième, un événement singulier est survenu, qui peut être qualifié d'incident critique. Cet événement décisif a joué un rôle fondamental dans l'identification de notre sujet central de notre mémoire.

Le terme incident critique peut être entendu comme un événement non souhaité, ce que Leplat définit : « On entend par événements non souhaités tout ce qui, dans l'activité, se produit de manière non attendue, non planifiée et qui entraîne de ce fait, des conséquences négatives : erreurs, incidents, accidents, etc. Ces événements se caractérisent par leur singularité » ([Leplat, 2002](#)). Nous concernant, nous avons pu observer lors d'une séance d'expression corporelle, avec la classe que nous aurons durant toute l'année scolaire, des élèves qui étaient regroupés par cinq ou six pour la neuvième leçon sur 11. L'objectif de la séance étant d'introduire à une chorégraphie, créée auparavant, des variations de vitesse ainsi que des solos. Dans un groupe se trouvaient deux élèves du dispositif ULIS avec trois autres élèves de la classe. Au moment de créer, ces deux derniers étaient mis de côté, face à

face, sans se parler, tandis que les trois autres élèves réfléchissaient à cette chorégraphie, tout comme les autres groupes. Pendant une heure, presque aucune interaction n'a eu lieu entre les deux sous-groupes. Par la suite, au cours des deux leçons suivantes, nous avons remarqué l'absence de l'un des deux élèves du dispositif ULIS. En conséquence, l'élève restant se retrouvait seul lors de ces séances, adoptant une posture droite avec les bras le long du corps et le regard fixe dans le vide, dos tourné aux autres membres du groupe. Les interactions entre cet élève et ses pairs étaient pratiquement inexistantes, à l'exception des moments où l'enseignant filmait le groupe et leur demandait de se placer. Cet événement peut être caractérisé d'incident critique car cette absence d'interactions entre les élèves n'est pas souhaitée dans ce dispositif et ont pour conséquence l'exclusion d'un élève. Cette observation a suscité une réaction profonde en nous et a marqué le véritable début de l'idée de réaliser notre mémoire sur ce sujet.

Intérêt de l'étude

Lors de ce mémoire de recherche, nous allons analyser les interactions qu'il y a entre des élèves parfois inclus au dispositif ULIS et des élèves suivant une voie scolaire dite "ordinaire"⁵. Nous verrons comment ces interactions favorisent l'inclusion de tous, ainsi qu'étant au service des apprentissages de chacun. Pour finir, nous allons nuancer ces résultats par le filtre de différentes formes de groupements.

L'objectif de cette étude, à l'échelle de l'école et du métier de professeur en général, vise à approfondir notre compréhension des difficultés d'intégration des élèves suivant le dispositif ULIS au sein de leur classe, ainsi que les raisons sous-jacentes à ce manque d'inclusion. En se focalisant spécifiquement sur le domaine de l'EPS, l'objectif est d'observer les interactions entre les élèves selon les différentes formes de groupements, et d'analyser les avantages que ces interactions peuvent avoir sur les processus d'apprentissage. Ainsi, cette étude contribuera à améliorer les pratiques pédagogiques en offrant des perspectives et des enseignements précieux pour favoriser une meilleure inclusion des élèves en

⁵ Selon le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, on parle d'élèves ordinaires, d'école ordinaire et de voie ordinaire, lorsqu'on évoque l'absence d'aide particulière pour un élève.

dispositif ULIS, tant dans le contexte global de l'école que dans le domaine spécifique de l'EPS.

De plus, nous avons pu remarquer au sein de l'année, qu'une élève de 4ème, étant incluse au sein du dispositif ULIS depuis la 6ème, a eu un fort taux d'absentéisme au fur et à mesure de l'année. Faisant partie d'une classe plutôt difficile, au niveau comportemental, ceci pourrait s'apparenter à une phobie scolaire, qui est un jeu d'actualité majeur de plus en plus présent, notamment chez les élèves ayant des dispositifs particuliers. Ces constatations appellent à une réflexion approfondie sur les mesures à mettre en place pour favoriser une réelle inclusion et garantir des conditions d'apprentissage épanouissantes pour tous les élèves.

1. Revue de littérature

Pour construire notre cadre de recherche, nous allons tout d'abord définir ce qu'est l'inclusion, en particulier d'un point de vue de la loi. Nous allons ensuite voir ce que peut faire le professeur d'un point de vue de la didactique en EPS, notamment pendant la séance. Par la suite, nous aborderons la notion d'interaction, que ce soit entre enseignant et élève ou entre les élèves eux-même. Pour finir, nous allons déterminer ce qu'est la coopération et plus spécifiquement l'apprentissage coopératif, c'est-à-dire comment faire pour que les élèves coopèrent entre eux.

Le processus de définition et d'enrichissement théorique au sein de notre travail nous permettra de guider notre étude de manière précise. En nous appuyant sur ces concepts et cadres théoriques, nous serons en mesure de préciser notre question de recherche et de cibler les aspects essentiels à explorer dans notre étude.

1.1. Quelques éléments sur l'inclusion en EPS

1.1.1. Définition de l'inclusion

L'école inclusive est un processus qui a pour objectif de donner accès à l'école, à toutes et à tous, dans des conditions favorables. L'UNESCO définit l'inclusion comme "un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation" (*Principes directeurs pour l'inclusion*, 2005). De plus, selon la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, de l'époque, Najat Vallaud-Belkacem, « Ce n'est pas à l'élève de s'adapter au système mais au système de s'adapter aux spécificités des élèves » (Conférence Nationale sur le handicap, janvier 2015). Ainsi, selon la position de l'institution scolaire, pour favoriser l'inclusion, il est nécessaire de différencier le contenu de ses cours pour s'adapter à chacun et donc favoriser la réussite de tous. Ce n'est donc pas aux élèves de s'approprier les connaissances comme ils le peuvent, mais à l'enseignant de permettre à chacun de favoriser la compréhension de tous, par ses propres moyens.

1.1.2. Ce que dit la loi à propos de l'inclusion en EPS

Tout d'abord, par la loi n°2005-102 du 11 février 2005, l'égalité des droits et des chances et la participation à la citoyenneté des personnes handicapées est engagée : "Art. L. 114. - Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ». L'ensemble

de l'équipe éducative doit respecter trois notions fondamentales de la loi du 11 février 2005 :

- Rendre accessible : qui consiste à fournir à chacun les moyens d'accéder aux infrastructures.
- La compensation, « Art. L.114-1-1. La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie » : garantir des moyens humains mais aussi techniques leur permettant de compenser leur handicap.
- La personnalisation des parcours.

À travers le système éducatif, nous parlons d'élèves à besoins éducatifs particuliers. D'après Carlos CRUZ , « les élèves à besoins éducatifs spécifiques ou à besoins éducatifs particuliers regroupent une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont en situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages... ». De ce fait, la notion d'inclusion au sens général stipule que "tout individu a sa place dans la vie sociale et que cette place ne doit être ni concédée, ni tolérée ou soumise à conditions" (Ebersold, Plaisance, Zander 2016).

De plus, par la loi de refondation de l'école de la république promulguée le 8 juillet 2013, le système éducatif Français se donne pour défi de "garantir à chaque enfant une place dans l'école de la République, faire en sorte que cette école soit "une école pour tous", soucieuse de la réussite de tout élève, indépendamment de sa particularité".

Pour résumer, l'école inclusive, c'est une affirmation des principes républicains, visant l'égalité des chances et de traitement des personnes ainsi que le respect des droits de chacun. C'est également le fait de permettre à chaque élève de s'épanouir, de construire son identité et de participer à la vie sociale de l'école.

1.2. Plusieurs détails sur la didactique de l'EPS

1.2.1. L'enseignant d'EPS dans un contexte de classe

Dans ce travail, nous considérons les interactions d'apprentissage comme des relations réciproques, à la fois entre l'enseignant et les apprenants, et entre les élèves eux-mêmes. Selon Marzano (2003), cette relation enseignant-élèves est déterminante pour la réussite éducative de l'enfant, mais également pour le bien-être de l'élève, comme de l'enseignant à l'école. Dans un contexte de classe, nous définissons l'intervention de l'enseignant comme l'action réciproque qu'exercent deux êtres entre eux, c'est une activité interactive avec une dimension sociale importante et contextualisée. L'interaction englobe les échanges verbaux et non verbaux entre un, deux ou plusieurs élèves et le professeur. Elle concerne également les séquences où l'enseignant s'adresse à la classe entière alors même qu'il réagit aux productions d'un de ses élèves. De ce fait, l'enseignant d'EPS pourra adapter son intervention par trois facteurs, sa posture professionnelle, ses choix didactiques et ses choix pédagogiques pour mettre chaque élève en relation avec le savoir.

La posture professionnelle de l'enseignant est la façon dont il induit sur le climat de la classe et sur l'activité des élèves. Nous pouvons définir cette posture professionnelle de l'enseignant comme la manière dont il se donne à voir à travers une situation vis-à-vis des élèves. Mais l'enseignant peut adopter différentes postures en fonction de ce qu'il attend et des besoins de ses élèves. Selon Reboul, il existe différentes formes d'autorité (modèle, expert, contrat, du père, arbitre, leader) qui laisse à l'enseignant le choix d'un comportement selon le contexte de la classe (Reboul, 2001). Dans l'ensemble, ces postures professionnelles font partie des choix didactiques et pédagogiques inscrits dans le métier d'enseignant.

Pour aller plus loin, les choix didactiques réalisés par l'enseignant seraient la planification des APSA découlant d'une transposition didactique faite, d'une part, des programmes qui orientent et guident ses choix, et d'autre part, de la sélection des savoirs jugés indispensables de l'activité. Il y a donc un certain choix à opérer en amont sur le ciblage des contenus d'enseignement, leur structuration, leur adaptation aux potentialités des élèves. Et après la leçon, par la régulation des savoirs selon ce qui s'est réellement passé sur le terrain. En somme l'orientation didactique se compose sur des choix de temps, d'espace, de groupe et d'exercice. Cette manière dont l'enseignant intervient est utilisable pour notre sujet de recherche puisque les interactions sont des leviers didactiques pour permettre une inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, et favoriser également les apprentissages.

Les choix pédagogiques sont des pratiques, des actions concrètes que l'on peut observer lorsque l'enseignant rencontre un problème. Ils sont centrés majoritairement sur les interactions entre le professeur et un élève, un groupe d'élève ou le groupe-classe. Ces choix se font sur l'instant t et doivent résoudre rapidement le problème, tout en choisissant l'option la plus pertinente possible parmi un ensemble d'alternatives.

1.2.2. Les actions clés de l'enseignant durant la séance

Nous avons vu précédemment que l'action de l'enseignant est adaptable selon le contexte d'enseignement. En effet, l'enseignant intervient selon l'idée du "Double agenda" ([Tochon, 1989](#)), il doit favoriser les procédures d'apprentissages aussi bien dans le temps pédagogique pendant la séance, que pendant le temps didactique, autour de la séance (avant et après), toujours destinées à favoriser l'apprentissage des élèves. L'action didactique de l'enseignant se déroule en plusieurs étapes :

- Définir : par la transmission des objectifs et des consignes de jeu, de sécurité.
- Dévoluer : Confier aux élèves la responsabilité de leur apprentissage
- Réguler : permet à l'élève de ne pas s'éloigner des objectifs. L'élève est éduqué (guidé) plutôt qu'instruit

- Institutionnaliser : Mettre en commun les connaissances minimum apprises car tous ne prennent pas les mêmes choses.

Ainsi, l'enseignant se retrouve comme un régulateur externe influençant les objectifs, les dispositifs, les élèves, il influence la position de l'élève face au savoir. Tantôt, l'acquisition se fait seul, tantôt, le savoir est mobilisé par la rencontre avec les pairs.

L'action pédagogique de l'enseignant est de favoriser et de maintenir un climat de classe favorable à l'apprentissage. Pour cela, il est nécessaire de s'intéresser à la théorie des buts d'accomplissement pour mieux comprendre le concept de "climat motivationnel". Ce paradigme théorique repose sur le postulat selon lequel l'un des buts prioritaires des individus dans les contextes d'accomplissement tels que l'école est de "développer ou manifester - à soi ou aux autres - une compétence élevée et d'éviter de paraître incompetent"⁶ (Nicholls, 1984, p. 328). La plupart des théoriciens (Ames, 1992 ; Dweck & Legett, 1988 ; Nicholls, 1989) s'accordent sur l'existence de deux manières de manifester sa compétence, soit en se comparant aux autres, soit en se comparant à soi-même.

Nous pouvons définir un climat motivationnel comme « un environnement psychologique orientant les buts et les motivations d'un individu » (Ames, 1992) qui est instauré dans le cadre de la pratique sportive par l'intervenant. Le cadre mis en place par l'enseignant peut être "un climat de maîtrise" ou un "climat de compétition". L'enseignant instaure un « climat de maîtrise » quand ses interventions sont principalement orientées vers l'apprentissage, les progrès personnels et la valorisation du travail et des efforts.

Pour distinguer les éléments constituant ces climats, C. Ames s'est appuyée sur les variables utilisées par J.L. Epstein (1988) pour organiser les interactions en classe. En effet, elles sont définies sous l'acronyme T.A.R.G.E.T, qui définit pour Tâche (nature et structure du matériel à apprendre), Autorité (délégation ou non de certaines prises de décisions aux élèves), Reconnaissance (renforcement des comportements valorisés par l'enseignant), Groupement (organisation et fréquence des regroupements), Évaluation (modalité et standard pour la notation) et Temps (gestion du temps d'apprentissage). Selon une étude menée par Maehr & Midgley

⁶ P. Sarrazin, D. Tessier, D. Trouilloud (2006), Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. Note de synthèse. Revue française de pédagogie, n°157 p. 147-177.

(1991), la favorisation d'un climat de confiance, en rapport avec l'acronyme T.A.R.G.E.T et une focalisation sur les interactions entre élèves, permet de construire un environnement d'acceptation et de valorisation de tous les élèves, de développer les compétences psychosociales et d'encourager un environnement dans lequel tous les élèves ont le sentiment d'apporter une contribution significative.

1.2.3. Les formes de groupements

Les formes de groupement sont diverses et possèdent une influence sur la manière dont les élèves font interagir entre eux. En s'inspirant du texte de Bordes, nous pouvons distinguer de nombreuses formes de groupement en EPS : Groupes homogènes, hétérogènes, affinitaires, niveaux, mixtes ou de besoin (Bordes, 2002). A ceci, nous pouvons ajouter les groupes formés de manière aléatoire, ou par affinité dirigée, autrement dit former des groupes à partir de précédents groupes affinitaires (tel qu'un quatuor en associant deux dyades affinitaires). Ces formes de groupement ont une grande importance, tant sur les interactions qu'on retrouvera en son sein, que sur le taux de travail que ce groupe produira. Toutes ces formes de groupement ne sont pas choisies sans réflexion de la part de l'enseignant, chaque forme présente des avantages et des inconvénients (Hauw, 2000). Toujours selon l'auteur, il est probable que dans un groupe formé de façon affinitaire, il y ait beaucoup d'interactions entre les membres, sans que celles-ci soient pour autant en rapport avec l'exercice demandé. A l'inverse, dans un groupe aléatoire, les interactions seront sûrement amoindries, mais davantage axées sur ce qui est demandé.

1.3. Des principes sur les interactions

Tout d'abord, nous pouvons nous intéresser à l'étymologie du mot "interaction" qui peut se décomposer par "inter" et "action" qui stipule une action mutuelle, en réciprocité. Selon Larousse (2020), une interaction est une "réaction réciproque de deux phénomènes l'un sur l'autre". Selon Charaudeau et Maigneau (2002), "l'interaction, c'est d'abord *les processus d'influences mutuelles qu'exercent les uns*

sur les autres les participants à l'échange [...] » en précisant toutefois que c'est aussi « le lieu où s'exerce ce jeu d'actions et de réactions : une interaction, c'est une rencontre, c'est-à-dire l'ensemble des événements qui composent un échange ». Nous retenons que les interactions d'une personne ont toujours une influence sur autrui, et à l'école on cherche à ce que celles-ci soient en rapport avec le savoir.

Avant d'aller plus loin, il nous faut définir certains concepts qui sont essentiels pour notre démarche. Il faut comprendre que de nombreuses approches ont vu le jour afin de définir le concept d'interaction à travers le système scolaire. Altet précise d'ailleurs que cette « *complémentarité d'approches disciplinaires est devenue indispensable pour comprendre la complexité des problèmes d'interactions pédagogiques en classe* » (Altet, 1994). Nous retenons qu'il est primordial pour l'enseignant de comprendre et de s'appuyer sur les différentes théories interactives car les premières ressources nous entourant dans les enseignements, sont les pairs.

1.3.1. L'interactionnisme symbolique

L'interactionnisme symbolique, développé principalement par des sociologues tels que Erving Goffman et Herbert Blumer, est une perspective théorique qui se concentre sur la manière dont les individus créent et interprètent des symboles dans leurs interactions sociales. Cette approche met en évidence l'importance des interactions quotidiennes pour la construction de la réalité sociale et de l'identité individuelle. En examinant les interactions sociales de près, l'interactionnisme symbolique nous aide à comprendre comment les individus négocient leur place dans le monde social et comment les concepts tels que la visibilité, l'invisibilité et le statut de participant social jouent un rôle clé dans ce processus.

Erving Goffman, l'un des principaux contributeurs de l'interactionnisme symbolique, a introduit de nombreux concepts pertinents pour la discussion sur les interactions et leurs implications sociales. Parmi les concepts clés figurent ceux de "mise en scène de soi", "face", "cadre" et "rôles". Goffman a souligné que dans chaque interaction, les individus jouent des rôles et utilisent des signaux verbaux et non verbaux pour projeter une image de soi particulière, ce qu'il a appelé "mise en scène de soi". L'idée de "face" fait référence à l'image positive de soi que chaque

individu essaie de préserver dans les interactions sociales. Les individus gèrent leur "face" en fonction du contexte et des attentes sociales, ce qui peut impliquer des stratégies pour maintenir leur visibilité sociale.

En ce qui concerne la visibilité et l'invisibilité, l'interactionnisme symbolique nous encourage à analyser comment les individus naviguent dans les situations sociales pour obtenir une certaine visibilité ou, à l'inverse, éviter l'invisibilité. Les individus peuvent adopter des comportements, des langages corporels et des stratégies de communication spécifiques pour attirer l'attention et être reconnus en tant que participants sociaux légitimes. Par exemple, Goffman a discuté du concept de "cadre", qui se réfère à la manière dont les individus interprètent et donnent un sens à une situation donnée. Un même contexte peut être "encadré" de différentes manières, ce qui peut influencer la visibilité d'un individu dans cette situation.

Le statut de participant social est également un concept important dans l'interactionnisme symbolique. Les individus négocient constamment leur rôle et leur statut dans les interactions, en fonction de leurs propres perceptions et des attentes sociales. Certains peuvent jouer le rôle de "leader" ou de "suiveur", tandis que d'autres peuvent adopter des stratégies pour défendre leur position sociale dans un groupe donné. Ces négociations de statut peuvent être influencées par des facteurs tels que le genre, la classe sociale, l'âge et d'autres caractéristiques personnelles.

En somme, l'interactionnisme symbolique, tel que développé par Goffman et d'autres sociologues, fournit un cadre conceptuel riche pour comprendre les interactions sociales et les questions liées à la visibilité, à l'invisibilité et au statut de participant social. Cette perspective nous aide à explorer comment les individus naviguent dans les situations sociales, négocient leur place et créent du sens à travers les symboles et les interactions quotidiennes.

1.3.2. Les interactions entre l'enseignant et l'élève

En premier lieu, nous allons définir ce que sont les interactions entre l'enseignant et l'élève. Le concept d'interaction recouvre l'action et les échanges dits réciproques entre enseignants et élèves se déroulant en classe. Nous partons du

constat d'Altet (Comment interagissent enseignants et élèves en classe, 1994) : l'enseignement est "*un processus interactif, interpersonnel et intentionnel qui utilise les interactions verbales et non-verbales pour atteindre un objectif d'apprentissage*".

Dans une classe, Il existe différents types d'interactions, présentes dans les nombreuses situations d'apprentissages, les matchs, elles se mélangent les unes entre les autres. Nous pouvons les répertoriés sous différents facteurs :

L'interaction pédagogique entre enseignant et élève est réalisée dans un milieu social spécifique, la classe, où chacun à son statut et son propre rôle d'enseignant et d'élèves, "*les interactants sont socialement situées et caractérisées*" (Altet, 1994). L'autre spécificité, c'est que l'auteur montre qu'il y a des relations dépendantes entre eux et que cela nécessite un ajustement des uns aux autres pour maintenir un contrat didactique. L'étude systématique des interactions permet de rechercher ce qui se passe au niveau opératoire (questions de l'enseignant, de l'élève, réponses de l'élève, interventions spontanées, etc.) et au niveau latent, notamment grâce aux expressions affectives (inquiétude, intérêt, désintérêt, demandes affectives, agressivité, etc.). Elle dégage le réseau de communication, défini par l'ensemble des circuits des communications organisées et la structure qui apparaît, c'est-à-dire le système de relations entre les membres du groupe, (Peretti, 1991). Le non-ajustement de ces relations entraîne une incompréhension d'un côté ou de l'autre démontrant que les difficultés de certains ne viennent pas forcément d'eux. L'interaction n'est donc pas forcément verbale. L'élève étant situé au centre des apprentissages, c'est à lui que l'on transmet le savoir. L'enseignant par ses choix didactiques et pédagogiques devient le garant de ces apprentissages tant sur un plan moteur, méthodologique et social. Les interactions entre enseignant et élèves peut-être non-verbale sous tendue par des perceptions réciproques, des attentes, des représentations, des rôles qui interagissent mutuellement. En effet, selon Stone et Levit (Altet, op cit., 1994), il existe un lien étroit entre les processus cognitifs de l'enseignant et les interactions pédagogiques avec les élèves. Notamment par les pensées, les croyances, les attentes et les intentions de l'enseignant qui influencent directement son comportement pédagogique et les interactions qu'il établit avec les élèves. Cependant, les perceptions, les interprétations et les attentes des élèves ont également un rôle important dans la dynamique de l'interaction pédagogique. Les

élèves réagissent aux comportements de l'enseignant en fonction de leurs propres interprétations et attentes, et cette rétroaction peut influencer à son tour les actions et les comportements de l'enseignant. En d'autres termes, l'interaction pédagogique ne dépend pas uniquement des actions de l'enseignant ou des réactions des élèves, mais elle est le résultat d'un processus dynamique et interactif dans lequel les deux parties sont en constante influence mutuelle. Cette compréhension de l'interaction pédagogique peut aider les enseignants à être plus conscients de leurs pensées et de leurs comportements, à mieux comprendre les attentes et les besoins des élèves, et ainsi à adapter leur enseignement pour favoriser des interactions plus positives et efficaces. Pour résumer, la posture professionnelle de l'enseignant dominante à l'égard de l'élève, impacte son activité tout comme l'engagement de l'élève défini par ses perceptions, interprétations et attentes qui impacte l'activité de l'enseignant.

1.3.3. Les interactions entre élèves

Lucile Lafont dans son ouvrage *Interactions sociales et habiletés motrices* considère que les interactions sociales favorisent les acquisitions d'habiletés motrices (Lafont, 2010). Selon, elle, les interactions sociales peuvent être créées de deux façons. Le modèle "relationnel" par des interactions entre deux apprenants qui ne sont pas réciproques. Dans le cas où l'élève démontre sans que celui-ci soit pris en compte dans le retour. Le modèle "interactif" par des interactions réciproques entre les apprenants. C'est lorsque que l'action de « A » influence celle de « B » et que l'action de « B » influence en retour celle de « A ». De ce fait, Lafont définit plusieurs types d'interactions sociales, notamment le socioconstructivisme.

Premièrement, les interactions de tutorat permettant de guider l'apprentissage de certains, souvent en dyades, spontanément à l'initiative des tuteurs soit à la demande d'un élève vers un autre qu'il juge plus compétent que lui. Il y a les interactions symétriques, lorsque les partenaires ont le même âge, le même statut, le même niveau scolaire, le même niveau de compétence dans la tâche. Et d'interactions dissymétriques lorsqu'un ou plusieurs de ces paramètres varient au sein d'un groupe. On peut parler de dissymétrie plus ou moins forte en fonction du nombre de paramètres qui varient. Selon Winnykamen, le tutorat entre pairs signifie

“un regroupement de deux élèves de niveaux de compétences différents dans la tâche (dyade dissymétrique). L'élève le plus avancé dans la dyade joue le rôle explicitement assigné par l'adulte tuteur” (Winnykamen, 1996).

1.3.4. Le socioconstructivisme

La théorie socioconstructiviste est une approche de l'apprentissage qui met l'accent sur l'importance des interactions sociales dans la construction des connaissances et des compétences. Cette théorie a été développée par le psychologue russe Lev Vygotski au début du XXe siècle, mais elle continue d'être utilisée et développée dans de nombreux domaines de la psychologie et de l'éducation. Selon la théorie socioconstructiviste, l'apprentissage n'est pas un processus individuel, mais plutôt un processus social dans lequel les individus construisent activement leur propre compréhension en interagissant avec leur environnement et avec les autres : c'est l'apprentissage coopératif. Les interactions sociales jouent un rôle crucial dans l'apprentissage, car elles permettent aux individus de partager des connaissances et des expériences, de coopérer pour résoudre des problèmes et de construire ensemble de nouveaux savoirs. Le conflit sociocognitif est un phénomène qui se produit lorsque les représentations d'un élève sont confrontées à celles des pairs. Cette confrontation permet de mettre en lumière les différentes perspectives et de stimuler la réflexion de l'élève. Grâce à ces interactions, l'élève est amené à réorganiser ses idées initiales et à intégrer de nouveaux concepts, ce qui contribue à la construction des savoirs de tous les élèves. Les interactions entre élèves sont considérées comme un outil pédagogique important qui permet à chaque élève de prendre conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres, de déconstruire ses connaissances pour en reconstruire de nouvelles en collaboration avec ses pairs. L'apprentissage est donc un processus social qui se fait en groupe, ce qui favorise le développement des compétences psychosociales des élèves.

De plus, Vygostky définit les acquisitions comme le produit des interactions sociales par sa théorie de la “double naissance”. Au départ, l'élève novice est aidé par l'interaction avec un pair, puis les conduites initialement régulées par l'adulte/l'expert deviennent progressivement autorégulées, permettant de définir le concept

de “zone proximale de développement” ou ZPD (Vygotsky, 2004). Il présente un processus mental d’acquisition qui se procède de deux manières. Le niveau actuel défini par les problèmes qu’il peut résoudre seul et le niveau potentiel défini par les tâches qu’il ne peut réaliser qu’en présence d’un expert. L’écart entre les deux définit la ZPD et c’est au sein d’interactions dissymétriques que se réduit la ZPD. Ainsi, il est nécessaire de favoriser les interactions sociales entre un élève novice et un élève ou un adulte expert, pour réduire la ZPD et permettre à l’élève novice de se rapprocher du comportement expert, voire de l’atteindre. Vygotsky explique que « ce que l’enfant est en mesure de faire aujourd’hui à l’aide d’un pair ou des adultes, il pourra l’accomplir seul demain ». En cela, nous pouvons définir la co-élaboration lorsque chacun des protagonistes cherche à s’adapter à la tâche d’apprentissage en mobilisant ses connaissances mais aussi celles de son interlocuteur. Et la co-construction lorsqu’il y a partage de jugements, perceptions ou interprétations relatifs à leurs propres performances ou celles des autres du groupe.

Dans le cadre de cette théorie, l’enseignant joue un rôle crucial dans la création d’un environnement favorable à l’apprentissage. Les enseignants peuvent encourager les interactions sociales en proposant des activités collaboratives et en encourageant la communication et l’interaction entre les élèves, mais ils doivent aussi concevoir des activités où l’élève est confronté à un obstacle qu’il doit résoudre. En effet, en l’obligeant à réfléchir, l’élève se tourne vers la première ressource qui l’entoure : ses pairs.

1.3.5. Le sociocognitivism

Cette théorie d’apprentissage est définie par J. Piaget, psychologue suisse, connu pour ses travaux sur la psychologie cognitive chez l’enfant⁷. Il a proposé une théorie qui décrit comment l’enfant construit progressivement sa compréhension du monde qui l’entoure à travers des stades de développement. Selon Piaget, le développement cognitif se produit par le biais d’une interaction active entre l’enfant et son environnement, et que l’enfant doit être actif dans son propre processus de construction de la connaissance.

⁷ J. Piaget, 1975, L’équilibration des structures cognitives : problème central du développement.

C'est dans l'interaction avec autrui, sous certaine condition que se produisent les progrès socio-cognitifs. En effet, c'est aussi dans l'interaction avec autrui par déstabilisation des structures cognitives, que provoque une reconstruction et un progrès. Les facteurs sociaux participent directement au progrès grâce au mécanisme du conflit socio-cognitif (CSC). Ce sous-concept se définit par une "Interaction cognitive entre des sujets ayant des points de vue différents. Pour que l'interaction ait réellement lieu, il faut que chaque sujet prenne en compte le point de vue d'autrui et intériorise le conflit socio-cognitif. Il y a alors conflit de centrations, contradiction, et si elle est surmontée, progression intellectuelle". (Meirieu, 1990). Chacun essaie de convaincre l'autre du bien-fondé de son interprétation ou de la solution qu'il a élaborée pour répondre à un problème rencontré pendant l'apprentissage. C'est ainsi avec les interactions avec ses pairs, notamment par le conflit socio-cognitif, qu'un élève peut apprendre d'après cette théorie

1.3.6. La théorie de l'ASCO

La théorie de l'"ASCO" (apprentissage socio-cognitif par observation), se définit par un apprentissage qui se réalise par observation de l'autre que l'on nomme, "l'apprentissage vicariant" mis en théorie par Bandura⁸ en 1977. Selon lui, l'observation d'autrui est une source primordiale d'apprentissage, économique pour l'individu, permettant même la survie de l'espèce. Il propose un modèle dans lequel l'apprentissage à partir de l'observation d'autrui permet d'acquérir des règles pour générer puis réguler des conduites sans avoir à le faire par essais et erreurs.

- Interaction de tutelle : L'action de tutelle est une interaction de guidage au sein de laquelle le tuteur étaye l'activité de résolution de problème de l'apprenant. Bruner et Hickman⁹ désignent par « étayage » l'activité déployée par l'adulte pour aider l'enfant : « l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul. »

⁸ Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

⁹ "Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire" (traduction de l'ouvrage anglais "Child's Talk: Learning to Use Language", publié en 1983), aux pages 91-92.

- Imitation de modélisation interactive : Un modèle strictement interactif impliquant l'activité des deux partenaires : « le modèle, en situation de tuteur, apporte à sa performance les modifications qu'il juge en fonction de ce qu'il observe à son tour de la production initiative du sujet imitant ».
- *Coping model* : Ce modèle est pertinent avec des débutant anxieux : en voyant un pair peiner au début puis progresser et prendre du plaisir, pourrait augmenter sa motivation à agir.

Ainsi, selon la théorie de l'ASCO, l'observation est une ressource essentielle pour les individus, dans une volonté d'apprentissage. Les interactions de tutelles, l'imitation de modélisation interactive et le coping modèle sont différents leviers qui peuvent être utilisés pour favoriser un bon fonctionnement de cette théorie.

1.4. Certains paramètres de coopération en EPS

Selon le Larousse, la coopération est l'action de coopérer, de participer à une œuvre commune (2023). Ce terme possède un synonyme très proche qui est la collaboration mais qui est à différencier en EPS car ils renvoient à des modalités d'interactions différentes entre les élèves.

1.4.1. Collaboration et coopération : quelles différences ?

Tout d'abord, la coopération peut se définir comme *“la façon dont les membres d'une dyade ou d'un groupe donné, confronté à un apprentissage particulier, rassemblent leurs forces, leurs savoir-faire et leurs savoir pour atteindre leurs fins”* (Olry-Louis, 2011). Cela se traduit ainsi par une mise en projet de différents membres pour définir un objectif que le groupe doit atteindre. Plus

précisément, il y aura une répartition claire du travail entre ses participants. De façon concrète, il sera assigné à chaque élève une tâche claire et concrète. (...) Dans cette forme de travail l'apprenant sera responsable de sa propre production, mais il devra néanmoins apprendre à interagir avec les autres participants afin que le travail final puisse être cohérent. Cependant la coopération n'est pas innée et pour qu'elle permette l'apprentissage, il faut d'abord savoir coopérer. Ainsi il est nécessaire d'apprendre à coopérer pour après coopérer pour apprendre.

En EPS, la collaboration est souvent définie comme une forme d'interaction sociale plus complexe que la coopération, au cours de laquelle les membres d'un groupe travaillent ensemble pour atteindre un but commun en partageant les responsabilités, les ressources et en coordonnant leurs actions de manière plus étroite. Selon Moretto et Gagné (2010), la collaboration est "un processus interactif par lequel les membres d'un groupe partagent l'information, les ressources et les responsabilités pour atteindre un but commun, en utilisant les compétences de chacun et en adoptant une approche collective de la prise de décision". Autrement dit, il n'y a aucune répartition du travail entre ses participants. En effet, ces derniers travaillent tous ensemble à chaque étape de l'élaboration du travail.

Durant notre étude, nous nous attacherons plus à des tâches de collaboration où les uns et les autres s'unissent en échangeant et décidant ensemble, pour formuler une réponse commune. Nous allons maintenant nous intéresser à l'apprentissage coopératif en EPS et ces modalités d'enseignement.

1.4.2. L'apprentissage coopératif

La coopération peut également être appréhendée comme une méthode : l'approche coopérative et parmi cette approche, se retrouve l'apprentissage coopératif. Ce dernier vise à associer le fait d'apprendre à coopérer tout en coopérant pour apprendre. L'apprentissage coopératif peut être défini comme "*un travail en petit groupe, réalisé dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. [...] l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe*" (Slavin,

2010). De plus, les interactions sont un moyen efficace d'atteindre les objectifs visés par le groupe (Johnson & Johnson, 1994). Selon ces derniers, différents principes sont nécessaires pour que l'apprentissage coopératif prenne forme de manière satisfaisante.

- L'interdépendance positive, qui est le cœur de la coopération : Selon Plante en 2012, il faut que les membres du groupe perçoivent que leur réussite est conditionnelle à celle des autres en vue d'atteindre un but commun. De plus, l'activité de chaque membre est conditionnée par celle des autres et conditionne également l'activité des autres
- La responsabilité individuelle : il faut que tous les membres du groupe aient un rôle dans celui-ci
- La promotion des interactions, sous la forme d'entraide, d'échange de ressources, de confiance entre les membres du groupe.
- Les habiletés sociales ou coopératives, liées au leadership, prise de décision, gestion des conflits doivent être clairement enseignées.
- Le processus du groupe : Elèves bénéficient de temps pour discuter et évaluer dans quelle mesure les membres du groupe ont atteint (ou non) avec succès leurs objectifs et entretenu de bonnes relations de travail, et comment le fonctionnement du groupe (partage de responsabilités, relations d'aide mutuelle, etc.) pourrait être amélioré.

Ainsi, si ces différents principes sont respectés, il est fortement probable que la situation favorise la coopération, la collaboration et les apprentissages. Mais l'important ce n'est pas que les élèves travaillent seulement ensemble, il faut qu'ils apprennent ensemble.

À l'instar de Slavin (1983), l'enseignant d'EPS à tout intérêt à mettre en oeuvre des dispositifs d'apprentissage coopératif puisqu'il est bénéfique pour de nombreuses formes de compétences pour l'élève :

- Bénéfices scolaires : compétences réflexives, responsabilité
- Bénéfices sociaux : compétences sociales, relations, empathie
- Bénéfices psychologiques : Accepter l'aide, réduction du stress

Dans notre démarche d'un apprentissage coopératif, le rôle de l'enseignant est primordial. Il vient souvent à l'idée que l'enseignant est le seul détenteur du savoir, et bien non. Dans les situations de coopération, de collaboration, le rôle de l'enseignant est de devenir observateur en laissant l'élève une relation directe avec le savoir. L'enseignant doit se mettre en position de soutien en offrant son aide partielle pour guider les élèves vers le savoir. Parfois, l'élève aura tendance à vouloir se tourner vers le maître pour qui lui apporte la réponse. C'est pourquoi le maître doit « soigneusement se garder de répondre systématiquement »¹⁰ afin que l'élève s'oblige à aller lui-même chercher l'information dans les ressources qu'il dispose pour surmonter ses difficultés. L'enseignant ne cherche pas l'autonomie absolue, mais il souhaite que chaque élève soit capable d'interroger le monde avec ses savoirs scolaires.

1.5. Cadre théorique et méthodologique

À ce stade de notre réflexion, nous sélectionnons les concepts principaux sur lesquels nous nous baserons pour orienter notre travail de recherche. Nous nous sommes donc appuyés sur différents cadres théoriques.

Selon C.Huet et S.Canat-Faure, une école inclusive ne se limite pas à une école qui accueille des élèves à besoins spécifiques. Cette école doit favoriser la réussite éducative de tous les élèves, en favorisant la pleine participation de chacun et non l'exclusion (Canat-Faure & Huet, 2022). Il est nécessaire d'adapter ses contenus pour favoriser la compréhension pour tous et ainsi permettre la réussite, en appartenant au groupe des personnes qui possèdent également le savoir. Mais l'inclusion passe aussi par le rapport avec autrui. En effet, un élève peut être considéré comme inclus s'il possède des relations avec ses pairs, lui permettant de se sentir ancré au sein de la classe. Un élève isolé, même en possession des connaissances, peut se sentir exclu s'il n'entretient aucun lien avec ses camarades.

¹⁰ Meirieu, P. (2011, 3ème éd.). *Faire l'école, faire la classe. Démocratie et pédagogie*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 116-132.

Il en est donc du rôle du professeur de permettre à chacun de s'épanouir avec ses camarades, tout en permettant les apprentissages. Nous nous intéresserons à la place que possède l'enseignant dans la construction d'une citoyenneté en acte entre élèves en se référant à l'apprentissage coopératif (Slavin, 2010).

1.6. Problématique et hypothèses

1.6.1. Problématique

Ainsi, à la suite de cette introduction, nous pouvons voir la mise en lien de différents éléments. L'inclusion de tous les élèves au sein d'une classe et les interactions entre ces derniers au service des apprentissages. Pour nuancer, nous analyserons ceci selon différentes manières de regrouper les élèves en EPS.

C'est pour cela que ce mémoire a pour objectif de répondre à la problématique suivante :

Les interactions entre élèves suivant la voie "ordinaire" et les élèves étant parfois inclus dans le dispositif ULIS favorisent-elles l'inclusion de ces derniers, tout en permettant les apprentissages ? Y a-t-il des différences d'interaction selon les formes de groupements ?

1.6.2. Hypothèses

Selon nous, ce problème d'inclusion est bien présent chez de nombreux élèves, et encore davantage chez les élèves sortant de temps en temps de la classe pour rejoindre le dispositif ULIS. A l'école primaire, tout le monde est dans la même classe et suit les mêmes enseignements. Cependant, à partir du collège, différentes sections peuvent être visibles pour adapter au maximum le parcours des élèves, notamment ceux en difficulté.

Ici, nous faisons l'hypothèse qu'en classe de 6ème, étant donné que la plupart des élèves ne se connaissent pas, il n'y a pas ou très peu de différences entre les interactions qui mêlent les élèves suivant la voie ordinaire et les élèves parfois inclus au dispositif ULIS. Cependant, suite à la première année de collège, nous pouvons penser qu'une certaine "classification" des élèves se fait entre eux avec une distinction des enfants selon leur parcours. A titre d'exemple, dans une conversation de deux élèves, il ne serait pas étonnant d'entendre : "hier j'ai vu X au supermarché, tu sais celui qui fait option latin".

Cependant, en plus de cela, les élèves parfois inclus au dispositif ULIS passent moins de temps au sein de la classe que les autres, vu qu'ils la quittent parfois pour se voir adapter les contenus à leurs capacités. Ainsi, ils ont moins d'opportunités de créer des liens sociaux avec leurs camarades de classe, et ces derniers en ont plus pour en créer entre eux.

Donc, les élèves parfois inclus au dispositif ULIS, en plus d'y être associés, de manière parfois stigmatisante, ont moins de temps pour créer des liens sociaux avec leurs pairs. C'est pour cela qu'il est possible d'observer une absence quasi totale d'interaction entre certains élèves à l'école.

2. Méthodologie

2.1. Recueil de données

2.1.1. Les questionnaires sociométriques

Pour commencer notre enquête, nous avons réalisé un test sociométrique, pour observer les relations entre les élèves de la classe. La sociométrie, comme le dit son créateur Jacob Levy Moreno, permet de repérer “les sympathies et les antipathies entre les membres du groupes”. Le test permet d'observer la manière dont chaque élève perçoit la structure socio-affective de sa classe et sa propre position au sein de ce groupe, ainsi que la façon dont il pense être perçu par les autres. Cette réalité, qui combine des aspects émotionnels et cognitifs, est étroitement liée au type d'activité du groupe. En fonction de s'il s'agit d'une activité de création ou d'évaluation, les groupes peuvent être différents. D'autre part, ce réseau de relations affectives et de représentations a des conséquences sur l'efficacité du groupe, selon qu'il favorise principalement la solidarité, la méfiance, l'estime ou le mépris.

Pour ce faire, nous avons repris le test sociométrique de Moreno, développé par Michel Below dans son livre “Le travail en groupe des élèves” (1993). Nous nous sommes inspirés du référent ULIS du collège pour utiliser ce test pour notre méthode. En effet, il a utilisé ce test sociométrique lors de deux mémoires qu'il nous a présenté. Celui-ci nous permet de situer l'inclusion / l'exclusion des élèves au sein de la classe, notamment les élèves à besoins éducatifs particuliers, ainsi que la possibilité de voir les affinités entre les élèves. Cela nous permet également d'orienter les formes de groupement que l'on met en place durant la séquence pour les faire varier : affinitaires / non-affinitaires

Quatre questions sont posées aux élèves dans ce questionnaire :

- Avec qui souhaiterais-tu faire équipe pour travailler en EPS ?
- Par qui penses-tu avoir été choisi ?
- Avec qui ne voudrais-tu pas travailler en EPS ?
- Par qui penses-tu ne pas avoir été choisi ?

À chaque question, au maximum deux personnes peuvent être citées, avec la possibilité d'en noter aucune, même si ceci était fortement déconseillé et nous les incitions à quand même inscrire au moins un nom.

2.1.2. Les leçons

La collecte de données s'est déroulée lors de leçons d'une séquence qui en comporte 12, sous la même forme et sur un dispositif quasi identique (des variables peuvent entrer en jeu). D'une collecte à l'autre, l'évolution centrale a été portée sur les formes de groupements, passant d'une forme affinitaire à une forme hétérogène (associée à du besoin en classe de 4ème), cela nous permet de vérifier et de comparer l'efficacité du dispositif dans l'inclusion des élèves au sein de leur groupe.

2.1.2.1. Équipements numériques

Notre objectif ici est de récupérer des données directement du terrain entre les élèves. C'est-à-dire que nous souhaitons observer, à travers les cours que nous animons, ce qu'il se passe entre les élèves suivant la voie "ordinaire" et ceux parfois inclus au dispositif ULIS. Cela nous semble essentiel étant donné que nous ne pouvons pas tout voir au sein de la classe, et cela permet également d'analyser après coup ce qu'il s'est passé.

2.1.2.1.1. Données vidéos

Les données étaient recueillies à l'aide d'une caméra fixe prêté par notre établissement de formation. La captation vidéo est essentielle pour observer les interactions non verbales entre les élèves mais aussi pour parfois comprendre les raisons de certaines interactions. "La vidéo a une fonction de rendre visible des faits de la classe concernant l'élève reconnu institutionnellement handicapé" (Pérez et al., 2017). Ainsi, par la vidéo, nous pouvons observer ce que nous ne voyons pas

directement, et par la suite modifier notre approche pour notamment permettre à tous d'avoir des interactions, principalement au service des apprentissages que nous visons

La caméra filmait l'entièreté du dispositif, de son commencement jusqu'à son arrêt. Elle était placée dans un angle du gymnase pour avoir une vision panoramique.

2.1.2.1.2. Données verbales

L'utilisation de micro à été indispensable pour recueillir et analyser les interactions entre les élèves parfois inclus au dispositif ULIS et ceux dit "ordinaire". La captation audio est primordiale dans notre recherche pour entendre les interactions verbales entre les élèves (Gal-Petitfaux & Saujat, 2018). En outre, cela nous permet également de comprendre parfois si les élèves ont réellement compris ce qui leur est demandé, mais aussi la nature des interactions, c'est-à-dire si elles sont utiles à la situation. Un des élèves du groupe soumis à notre étude portait un micro. La consigne était d'être suffisamment proche pour pouvoir entendre l'ensemble des membres du groupe. Les micros étaient directement reliés à la caméra par signal infrarouge pour avoir une qualité optimale, de la relation entre vidéo et audio.

2.1.3. Entretiens semi-directifs

Ensuite, nous avons également fait le choix de réaliser deux entretiens semi-directifs. Selon Combessie (2007), un entretien semi-directif consiste à préparer en amont des thèmes sur lesquels le chercheur souhaite collecter des données, mais sans prévoir de questions précises écrites et à annoncer telle quelle au sujet. Ce format d'entretien permet en général de créer un lien plus simplement entre sujet et chercheur étant donné que ce dernier rebondit sur chaque réponse pour formuler sa nouvelle question, ce qui montre un réel intérêt du chercheur, ce qu'un entretien directif ne peut pas forcément apporté si les questions sont posées telles qu'elles sont écrites.

Nous avons réalisé deux entretiens semi-directifs. Le premier avec le référent ULIS du collège, anciennement professeur d'EPS, au sein du collège également. Le second avec notre tutrice de stage, enseignante d'EPS depuis quelques années au collège.

L'objet de chacun des entretiens était différent. Lors du premier, avec le référent ULIS, nous voulions savoir comment les élèves du dispositif étaient intégrés au sein de leurs classes et comment ils se sentaient. Concernant le second, avec notre tutrice, nous cherchions à savoir comment elle prenait en compte ces élèves particuliers, et ce qu'elle mettait en place au sein de ces séances en présence de ces élèves.

2.2. Contexte de l'étude : Élèves, Professeurs, APSA

2.2.1. Contexte de l'établissement

L'établissement est un collège public urbain se situant en périphérie d'une ville située au Nord-Ouest de Nantes. Cet établissement ouvre ses portes à 522 élèves venant de quatre localités environnantes. Il s'agit d'un collège rural situé en rase campagne, ce qui entraîne un isolement géographique. L'origine sociale des élèves de ce collège, se présente de la manière suivante, d'après le projet EPS :

- 44,1% des élèves proviennent de milieu favorisé
- 27,8% de milieu moyen
- 24,7% de milieu défavorisé
- 3,4% n'ont pas répondu

Les effectifs sont répartis comme suit : 133 élèves en 6ème ; 116 élèves en 5ème ; 138 élèves en 4ème ; 123 élèves en 3ème. Quant au dispositif ULIS, il comporte 12 élèves, de 6ème à 3ème, atteints de trouble des fonctions cognitives.

Ce dispositif a pour but de favoriser l'inclusion, en milieu scolaire ordinaire, d'élèves atteints de handicap, grâce à un parcours individualisé et adapté, permettant une meilleure chance de réussite scolaire. Les élèves suivent le même emploi du temps que leurs camarades de classe, mais sont inclus dans le dispositif ULIS pour les disciplines où ils ont des difficultés.

Ce collège est très bien équipé en termes d'installations sportives : un gymnase de type C où l'on pratique de nombreux sports collectifs tels que le Badminton, Futsal, Basket, Handball... Il y a des espaces de plein air, 1 terrain de football en stabilisé, de nombreux parcours de course d'orientation.

L'articulation des projets :

Projet établissement	Projet EPS	Projet AS
AXE 1 : Permettre à chaque élève de maîtriser les fondamentaux	Vers un élève qui améliore ses qualités physiques et motrices	Prendre en compte les besoins spécifiques des élèves et s'adapter
AXE 2 : Aide l'élève à grandir	Vers un élève qui sait ce que l'on attend de lui et les étapes pour y parvenir	Faciliter l'accès aux responsabilités sportives dans l'association sportive
AXE 3 : Favoriser le vivre ensemble	Vers un élève capable de coopérer avec tous en tenant compte des différences interindividuels	Éducation à la citoyenneté fondée sur l'égalité des droits et des devoirs
AXE 4 : S'ouvrir sur le monde	Vers un élève qui appréhende la culture sportive présentée par les médias de manière critique et éclairée	Favoriser l'épanouissement de l'élève par la découverte d'activité sportive

Tableau représentant les axes du projet d'établissement et leur traduction pour les projets EPS et AS.

2.2.2. Contexte d'inclusion dans cet établissement

Penchons nous à présent sur les élèves parfois inclus au dispositif ULIS, dans le collège. Ces élèves suivent le même parcours de formation que les autres et sont dans une classe au même titre que chacun des élèves, ici dans une classe de 4ème et dans une autre de 6ème. Cependant, ils possèdent certaines difficultés dans certaines matières, dûes à des troubles des fonctions cognitives (le dispositif ULIS de cet établissement est exclusivement lié à cette forme de trouble). Ces difficultés peuvent avoir un impact différent selon chacun, mais si elles sont trop importantes, les élèves sont inclus dans le dispositif au lieu de rester dans leur groupe de classe habituel. Cette classe comporte 12 élèves maximum, avec un référent pouvant apporter une aide personnalisée à chacun avec une très grande attention pour tous, ce qui peut être compliqué en classe de 30 élèves. Les élèves sont inclus dans cette section de la 6ème à la 3ème dans les disciplines où ces troubles prennent de trop grandes ampleurs.

Ainsi, en 4ème les élèves ont souvent créé des relations amicales avec plusieurs de leurs camarades, qu'ils connaissent depuis la 6ème pour la plupart. Cependant, pour un élève parfois inclus dans le dispositif ULIS, il lui est plus compliqué de créer des relations étant donné qu'ils sont amenés régulièrement à quitter leur classe. Cela est accentué au fil des années avec les relations qui se solidifient entre elles. Il est donc possible qu'en 6ème, aucune différence relationnelle ne soit visible entre les élèves suivant la voie ordinaire et ceux devant quitter la classe par moment pour être inclus dans le dispositif ULIS.

2.2.3. Étude n°1 : la classe de 6ème

Mener notre étude sur une classe de 6ème peut offrir des informations précieuses sur le développement social et communicationnel des élèves à un âge crucial de leur vie. En effet, les élèves de 6ème sont à un stade de développement où ils commencent à interagir de manière plus complexe avec leurs pairs,

permettant même l'apprentissage de compétences sociales telles que la coopération, la communication, la réflexion, l'empathie, l'entraide...

Ceci peut s'expliquer par le fait que ces élèves sont dans une phase de transition importante, quittant le primaire pour le collège. Cette transition s'accompagne souvent d'un niveau accru d'autonomie dans leur apprentissage et leurs interactions.

En somme, l'étude des interactions dans une classe de 6ème peut-être emblématique de la réalité car elle permet de saisir comment les élèves interagissent socialement, apprennent à communiquer efficacement et comment cela peut influencer leur expérience scolaire. Ces connaissances peuvent contribuer à améliorer les pratiques pédagogiques et à créer un environnement scolaire plus adapté aux besoins des élèves à cet âge crucial.

2.2.3.1. Caractéristiques générales

La classe de 6ème est constituée de 25 élèves dont 11 filles et 14 garçons, parmi les élèves. Ils sont âgés de 11 à 12 ans. Dans cette classe, il y a deux PPS (projet personnalisé de scolarisation), deux PAI (projet d'accueil individualisé), deux PAP (plan d'accompagnement individualisé) et deux élèves ULIS. Il s'agit d'une classe sympathique, avec une assez bonne dynamique.

2.2.3.2. Les élèves particuliers

Notre étude portera sur les deux élèves parfois inclus au dispositif ULIS présents sur les créneaux d'éducation physique et sportive. Un garçon et une fille possédant une année supplémentaire que l'ensemble des élèves de la classe de 6ème. Ces deux élèves possèdent des besoins donc des objectifs différents. Pour le garçon, il est conseillé d'"accompagner dans les apprentissages et soutenir dans les difficultés rencontrées" et de "travailler la socialisation et le rapport à la règle". Pour la fille, il est conseillé de "créer les conditions sécurisantes pour des apprentissages comblant son retard scolaire" et de "rassurer et guider pour augmenter sa confiance en elle". Ces élèves paraissent inclus socialement dans leur classe dû à leur socialisation extérieur (pratique sportive fédéral, temps du midi, AS). L'objectif pour ces deux élèves sera de mettre la coopération au service de leur apprentissage sur le plan moteur, social et méthodologique.

2.2.3.3. APSA support : l'ultimate

D'après les programmes du Cycle 3, définis par le Bulletin Officiel n°11 du 26 novembre 2015, l'ultimate fait partie du champ d'apprentissage n°4 : "Conduire, maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel". L'ultimate est un sport collectif où un nombre limité de joueurs (ici 4 par équipe) s'auto organise pour remporter la victoire face à une autre équipe ce qui suppose l'élaboration d'actions collectives pour atteindre et empêcher d'atteindre une cible qui correspond à un partenaire évoluant dans une zone de marque fixe (celui-ci doit y rattraper le disque), dans le cadre d'un affrontement auto-arbitré, médié par un frisbee qui ne doit pas tomber au sol dans un espace inter pénétrable.

2.2.3.4. Présentation de la séquence d'apprentissage

La séquence réalisée, et observée, avec cette classe de sixième porte sur de l'ultimate. La forme de pratique référente est un match en quatre contre quatre, où chaque équipe doit s'organiser spatialement et tactiquement (qui fait quoi, quand et à quel moment ?), pour gagner le match. Pour se rapprocher de la victoire, il faut pouvoir assurer la progression du disque vers l'avant, vers la zone d'en-but adverse. Cela nécessite de construire un projet de jeu simple, basé sur des choix de passes pertinents ou de démarquage dans le but de conservation pour se retrouver en position favorable de marque. Chaque attaque fait face à une défense qui cherche à gêner la progression adverse par un marquage individuel dans le respect des règles.

Les objectifs visés seront de l'ordre du moteur, du méthodologique et du social. De ce fait, les élèves seront évalués sur plusieurs compétences travaillant différents aspects. Premièrement, à travers la compétence (D-1.2) : "acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité ", les enjeux portent sur les capacités individuelles (en tant que porteur, non porteur et défenseur du disque). Secondement, par la compétence "D.1.3) "Mobiliser différentes ressources pour agir de manière efficiente", les enjeux portent sur les capacités collectives, il sera demandé de réaliser des choix stratégiques en équipe, dans le but de progresser

pour se retrouver en position favorable de marque. Enfin, sur les attitudes collectives, d'une part par la compétence (D.2.1) "Apprendre par l'action, l'observation, l'analyse de son activité et de celles des autres", l'élève devra s'investir dans un rôle différent qui est celui de l'observateur. Puis, (D.3.2) "Comprendre, respecter et faire respecter les règles et règlements", l'enjeu sera de réussir à prendre sa place dans l'équipe en respectant et faisant respecter le règlement pour coopérer ou s'affronter. Nous faisons le choix de passer par différentes formes de groupement (affinitaire, aléatoire, hétérogène) pour travailler cette capacité d'adaptation tout au long de la séquence.

2.2.3.5. Présentation de la situation d'apprentissage

Nous avons observé une situation répétée sur trois leçons différentes (leçon 5, 10 et 11), avec des évolutions portant sur les consignes et le placement des défenseurs.

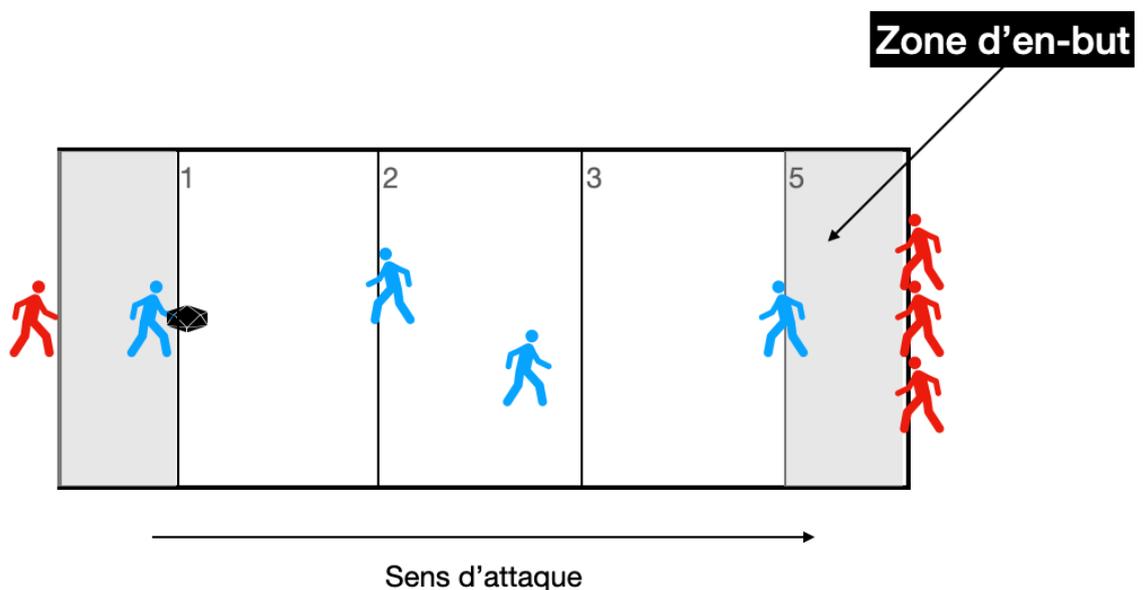


Schéma : Illustration d'un terrain d'ultimate divisé en 5 zones pour la situation "attaque rapide".

La situation étudiée se nomme "l'attaque rapide", nous avons fait le choix de ce nom car cela parle directement aux élèves et fait sens pour leur pratique. Une équipe de quatre attaquants (bleu) fait face à quatre défenseurs (rouge). Le but de

cette situation pour les attaquants est d'aller vite vers l'avant pour se retrouver en position favorable de marque, dans la zone d'en-but tout en gardant leur supériorité numérique. Pour les défenseurs, il faut réussir à empêcher la progression du disque en étant en infériorité numérique. Chaque équipe passe 10 fois par le rôle d'attaquant puis on inverse les rôles. Les attaquants peuvent se placer où ils le souhaitent sur le terrain, sauf le premier porteur doit être dans sa zone d'en-but. La situation démarre lorsque la première passe est effectuée. En ce qui concerne le comptage de point, pour valider les points d'une zone, il faut que le frisbee y entre et qu'il soit maîtrisé. Si non maîtrisé, le point attribué correspond à l'endroit où a été effectuée la dernière réception maîtrisée.

Afin d'expliquer nos choix, nous partons de l'objectif transformation de la leçon qui est "Passer d'un élève qui s'intéresse uniquement sur sa pratique individuelle (Revers, catch, pied de pivot) à un élève qui s'intéresse à l'équipe et comprend le but des différents rôles (porteur, non porteur de disque) afin d'améliorer les performances de l'équipe.". Cet objectif s'inscrit par un travail de l'organisation collective offensive et se retrouve en lien avec notre thématique de mémoire parce que les élèves doivent passer par une réflexion de leur activité et par une communication en équipe pour comprendre et résoudre les problèmes. Dans cette situation, les élèves sont amenés à de nombreuses reprises à communiquer pour identifier le placement offensif à adopter pour obtenir le maximum de points. Les critères de réussite définissent la notion de réussite pour les élèves qui se différencie en plusieurs niveaux. Ici, chaque équipe passe 10 fois par le rôle d'attaquant, ce qu'il veut dire qu'ils peuvent obtenir jusqu'à 50 points, car la première zone rapporte 1 point, la seconde 2 points, la troisième vaut 3 points, et la dernière (équivalent à la zone d'en-but) rapporte 5 points. Nous différencions les réussites de chaque équipe en fonction des points obtenus.

Niveau 1 : moins de 15 points	Niveau 2 : 16 et 25 points	Niveau 2+ : Plus de 25 points
-------------------------------	----------------------------	-------------------------------

Si les élèves se retrouvent dans le niveau 1, nous supposons qu'ils ont du mal à faire progresser le disque vers l'avant de façon rapide dû à une mauvaise utilisation de l'espace. Si les élèves se retrouvent dans le niveau 2, l'occupation de

l'espace est correctement réalisée mais il reste des points à améliorer pour s'améliorer comme le rythme, l'orientation, les rôles, les feintes...

Lors des leçons 10 et 11, la situation a été modifiée. D'une part, le placement spatial des défenseurs a évolué. En effet, nous avons fait le choix de mettre l'ensemble des défenseurs derrière le premier porteur pour rendre significatif l'activité aux élèves. En contraignant le placement défensif des défenseurs, cela devrait clarifier le but à atteindre pour les attaquants, par une conservation de la supériorité numérique en allant vite vers l'avant. D'une autre part, nous avons observé de nombreuses pertes de disque contraignant l'enchaînement des actions. Nous avons simplifié la situation en mettant l'ensemble des défenseurs derrière les attaquants.

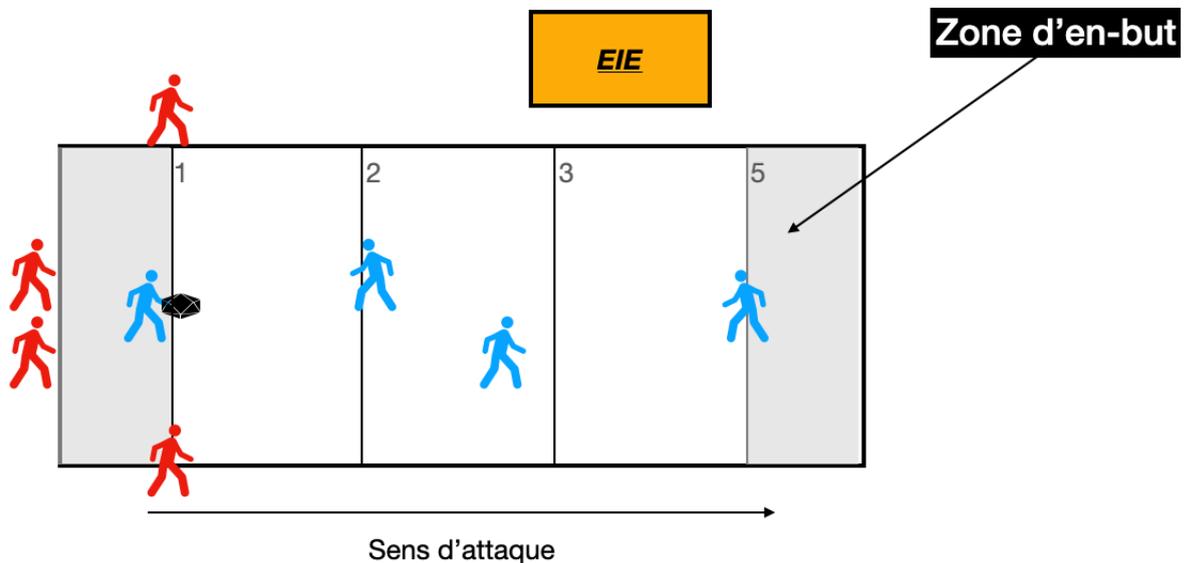


Schéma : Illustration d'un terrain d'ultimate divisé en 5 zones pour la situation "attaque rapide".

Désormais, au bout du cinquième passage, les attaquants devaient aller dans un lieu de verbalisation, nommé espace d'interactions encouragées "EIE" (délimité par des plots). L'objectif de ces temps cadrés est que les élèves réfléchissent ensemble sur leurs différentes tentatives en remplissant la fiche outil.

Fiche outil :	
Nom :	
Adversaire 1 :	
Points forts de mon équipe :	
Points faibles de l'équipe adverse :	
Stratégie mise en place pour réaliser le plus de points :	
Score final :	

Schéma : Fiche outil pour la situation "attaque rapide".

Durant ces temps de verbalisation dans les espaces d'interactions encouragées, l'enseignant intervient pour comprendre et réguler l'activité de ces élèves. Il annonce plusieurs questions inductives comme :

- "Qu'est-ce que veut dire exploiter le surnombre pour aller marquer ?" / "C'est quoi une organisation collective ?"

Ce type de questions permet de clarifier le but de la situation pour les élèves et de mettre l'accent sur des pistes d'améliorations.

- "Combien avez-vous de points ?" / "Quelle est votre stratégie collective ?"

Cela permet aux élèves de réfléchir sur ce qu'ils ont vécu et mis en place auparavant. Même si rien n'a été discuté en équipe, ils ont forcément eu une activité qui est un commencement d'organisation collective.

- "Avez-vous réussi à faire progresser le disque vers la zone finale ?" / "Comment on fait ?" / "Quelle est l'action primordiale pour réussir ?"

Ces questions permettent d'entrer dans une phase de réflexion en donnant les moyens et solutions pour s'améliorer.

Enfin, lors de la leçon 11, la situation d'attaque rapide à évoluer au niveau du placement des défenseurs pour que cela se rapproche le plus réellement d'une situation de match et qu'un transfert d'apprentissage soit réalisé.

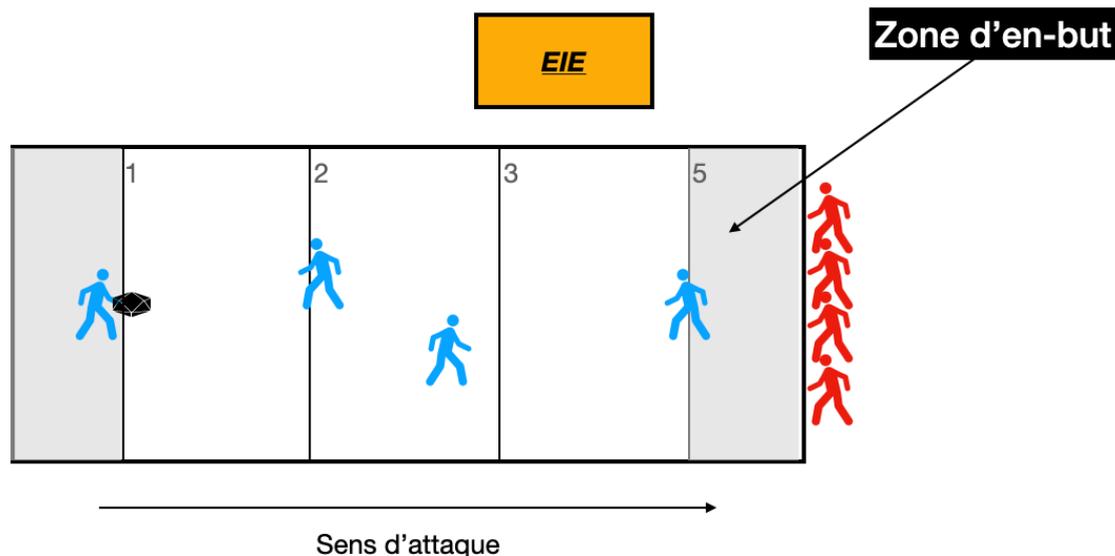


Schéma : Illustration d'un terrain d'ultimate divisé en 5 zones pour la situation "attaque rapide".

Notre objectif est d'observer et d'analyser ces temps de réflexion en équipe afin d'observer la place que possède les élèves ULIS dans leur classe de 6ème et leur évolution à l'échelle de la séquence, en modifiant les formes de groupements passant de regroupement affinitaire, puis affinité dirigée, et enfin hétérogène.

2.2.4. Étude n°2 : la classe de 4ème

2.2.4.1. Caractéristiques générales

La classe de 4ème est constituée de 27 élèves dont 15 filles et 12 garçons. Parmi eux, il y a deux élèves PPS (projet personnalisé de scolarisation), qui sont les deux élèves parfois inclus dans le dispositif ULIS lors de certains cours et deux élèves PAP (plan d'accompagnement individualisé).

Cette classe de 4ème peut être considérée comme une classe agitée, avec de nombreux élèves à caractère fort, cherchant à se montrer aux autres. Ceci provoque beaucoup de bavardage, notamment lors de la passation des consignes, ce qui influence la compréhension des élèves. Il est donc nécessaire de régulièrement reprendre les élèves en haussant le ton pour avoir le calme dans la

classe. Cependant, une fois la situation lancée, la majeure partie des élèves participent activement à la réalisation de celle-ci.

2.2.4.2. Les élèves particuliers

Tout d'abord, les élèves que nous observons sont deux élèves qui sont parfois inclus au dispositif ULIS, un garçon et une fille, qui y sont depuis la classe de 6ème. Comme nous avons pu le préciser précédemment, **ces élèves ne paraissent pas inclus socialement dans la classe** et restent souvent "dans leur bulle", c'est-à-dire sans interactions avec leurs camarades, qui eux non plus ne cherchent pas à faire de pas en avant vers ces élèves. L'objectif pour ces élèves sera d'apprendre à coopérer avec les autres.

2.2.4.3. Présentation de la séquence d'apprentissage

La séquence réalisée, et observée, avec cette classe de 4ème l'a été dans la pratique du renforcement musculaire. C'est une activité appartenant au champ d'apprentissage 1, qui est : "produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée" (BO, 2015). Lors de cette séquence, les élèves sont regroupés par dyade, ou trio, et doivent choisir leurs trois exercices favoris, après en avoir testé neuf au total, pour les réaliser lors des deux dernières séances, étant des évaluations. Les groupes ont été affinitaires sur les trois premières séances, puis construits de manière aléatoire pendant trois séances et enfin en fonction de leurs choix, c'est-à-dire groupés par besoin, pour les cinq dernières séances. Trois critères ont été retenus pour évaluer les élèves : La posture (aspect sécuritaire), l'échauffement (travail en autonomie) et le remplissage de fiches exercices ainsi que la tenue d'un dossier de renforcement. Un bonus collectif est aussi mis en place en fin de séquence pour l'évaluation. En effet, si tous les élèves du groupe atteignent le niveau trois dans au moins deux des trois exercices choisis, le groupe obtient deux points de bonus. Ceci est mis en place pour instaurer un tutorat entre les élèves à l'aise dans un exercice et ceux moins à l'aise.

2.2.4.4. Présentation des séances étudiée

Les séances étudiées en renforcement musculaire sont toutes structurées de la même façon. Sur un temps restreint de 50 min, les élèves doivent réaliser un échauffement, guidé en début de séquence puis visant l'autonomie au fur et à mesure de celle-ci, puis une série de 3 exercices. Chaque exercice avait une durée de 4 à 6 minutes selon le temps restant pour finir la séance. En début de séquence, les exercices réalisés étaient imposés de manière aléatoire pour que tous les élèves puissent tester chacun de ces exercices. Puis, ces derniers ont été organisés en trois familles (haut du corps, bas du corps et tronc), et les élèves ont, sur trois séances, réalisé chaque exercice d'une famille pour en retenir ceux qu'ils préféraient. Ce sont sur les deux dernières leçons que chaque élève devait choisir les trois exercices qu'ils préféraient, en devant passer par au moins deux familles, pour se faire évaluer.

Le petit gymnase, où les séances de renforcement musculaire ont été réalisées avec la classe de 4ème, a donc été divisé à chaque leçon en neuf zones, correspondant aux neuf exercices : abaissement de jambes, abdos, burpees, chaise, dips, gainage, lever de poids, pompes et squats. Une fiche explicative de l'exercice était disposée dans chaque zone, correspondant à l'exercice en question.

Voici l'exemple de la fiche exercice dédiée au ½ Crunch :



Niveau 1

½ Crunch

Familie : Tronc

Muscles sollicités :
Grand droit



Niveau 2



Niveau 3



Niveau 4

Niveau 1 : VERT
Bras croisés sur la poitrine

Ce que je dois faire :
Allongé au sol, genoux pliés et pieds au sol

Les bras sont croisés sur la poitrine

Regarder le plafond et décoller les épaules en allant chercher le plafond

Ce que je dois voir pour valider :
Le bas du dos reste en contact au sol mais les épaules se décollent

La tête reste alignée au dos

Niveau 2 : JAUNE
Bras derrière la nuque

Ce que je dois faire :
Idem que niveau 1 avec les mains positionnées derrière la nuque.

Attention : il ne faut pas tirer sur la nuque juste accompagner

Ce que je dois voir pour valider :
Le bas du dos reste en contact au sol mais les épaules se décollent

La tête reste alignée au dos

Niveau 3 : ORANGE
Bras tendus

Ce que je dois faire :
Idem que niveau 2 avec les bras tendus le long des oreilles

Ce que je dois voir pour valider :
Le bas du dos reste en contact au sol mais les épaules se décollent

La tête reste alignée au dos

Niveau 4 : ROUGE
Bras et jambes tendus

Ce que je dois faire :
Idem que niveau 3 avec les jambes également tendues et en l'air

Les jambes doivent restées en l'air tout au long de la série

Ce que je dois voir pour valider :
Le bas du dos reste en contact au sol mais les épaules se décollent

La tête reste alignée au dos

Fiche exercice dédiée au ½ crunch.

Comme cela a été dit précédemment, chaque leçon se divise en deux temps : un temps d'échauffement et un temps où les élèves réalisent trois exercices. Lors de l'échauffement, les élèves ont 5 minutes pour choisir en commun le nombre d'exercices qu'ils souhaitent réalisés, et qui sont à faire pendant 3 minutes. Les élèves doivent proposer, chacun leur tour, un exercice en justifiant son utilité pour le reste de la séance, par rapport aux exercices qui seront à effectuer. Voici une fiche qui leur est proposé à chaque séance (sauf pour la dernière) pour les aider à construire leur échauffement :

Fiche d'aide à l'échauffement

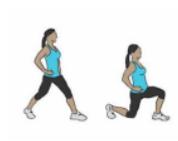
Cardio : Pour burpees ou lors de beaucoup de répétitions

- Talons fesses
- Jumping jacks
- Simulation de corde à sauter



Bas du corps : Pour chaise ou squat

- Squats
- Fentes
- Saut jambes groupées



Haut du corps : Pour dips, pompes ou lever de poids

- Pompes
- Rotation des épaules



Tronc : Pour ¼ crunch, abaissement de jambes ou gainage

- Mountain climbers (montée de genoux en position de planche avec paumes de mains au sol)
- Planche
- Montée de genoux
- Position assise, jambes tendues, les pieds ne touchent pas le sol → Toucher le sol de chaque côté de ses hanches



Fiche d'aide donnée aux élèves pour construire leur échauffement.

Par la suite, les élèves doivent réaliser trois exercices, imposés (sauf pour les deux dernières séances) et noter leurs performances sur une fiche exercice. Un dossier doit être constitué, dans un classeur ou un porte vue, avec l'ensemble de ces fiches, puis remis en fin de séquence pour l'évaluation.

Voici à quoi ressemblait la fiche entraînement :

Carnet d'entraînement de renforcement musculaire

Nom :
Prénom :

Séance n°
Date :

Forme du jour :

Exercices à l'échauffement :

Nom de l'exercice	Muscle principal sollicité	Niveau	Série	Répétitions	Ressentis
Ex : Pompes	Pectoraux	2	S1 S2 S3	10 8 6	3 ^{ème} série compliquée

Bilan de ma séance (objectifs atteints ? Forme physique ? Fier ? ...) :

Partenaires :

Fiche entraînement utilisée à chaque séance.

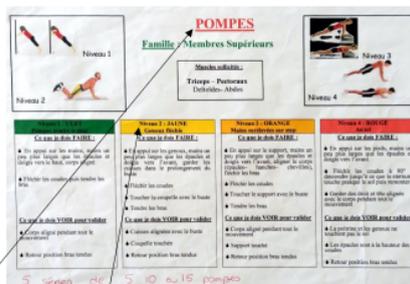
A savoir qu'une **adaptation** de cette fiche a été faite **pour les deux élèves du dispositif ULIS**, afin de faciliter leur compréhension. Cette fiche s'articule de cette façon :

Carnet d'entraînement de renforcement musculaire

Nom :
Prénom :

Séance n°

Exercices à l'échauffement :



Nom de l'exercice	Niveau	Nombre de fois	Ce que tu as ressenti
Ex : Pompes	2	10 8 6	3 ^{ème} série compliquée

Partenaires :

Fiche entraînement adaptée aux élèves inclus au dispositif ULIS.

Avec ces deux situations, l'objectif pour cette recherche est **d'observer**, à chaque séances, **les interactions entre les élèves parfois inclus au dispositif ULIS avec leurs camarades**. L'échauffement est propice pour cela car les élèves doivent choisir, par groupe, les exercices qui seront à réaliser. Cela impose de la communication, et de la réflexion, pour choisir des mouvements adaptés aux futurs exercices à réaliser. Puis, lors de la réalisation d'exercices, nous espérons observer des moments de tutorat / conseil entre les élèves, concernant le geste à réaliser, principalement le respect de la posture, mais aussi l'efficacité du geste afin d'obtenir les points bonus pour l'évaluation.

3. Résultats et analyse des données

3.1. Analyse des questionnaires sociométriques

3.1.1. Résultat pour la classe de 6ème

Les résultats de la classe de 6ème sont révélateurs des hypothèses et des observations faites par l'enseignant. En effet, en analysant la première question, nous observons qu'il n'y pas de grande différence relationnelle entre les élèves de cette classe. Même si des groupes ressortent dans la classe, il reste qu'ils sont à chaque fois reliés par différents élèves. Les deux élèves ULIS ne se sont pas désignés l'un à l'autre, mais possèdent au moins une relation avec autrui. Nous pouvons expliquer ceci par le fait que ces élèves viennent tous d'intégrer l'établissement, ils sont donc amenés à rencontrer de nouveaux camarades de classe. De plus, à ce stade de développement, ils commencent à explorer leur identité et à développer leurs compétences sociales. Ils peuvent être moins conscients des nuances relationnelles ou avoir du mal à exprimer leurs émotions. Par conséquent, il peut sembler qu'il n'y ait pas de différence relationnelle, alors qu'en réalité, les interactions peuvent être plus subtiles.

Voici le résultat de la question 1 : Avec qui souhaiterais-tu faire équipe pour travailler en EPS ? :

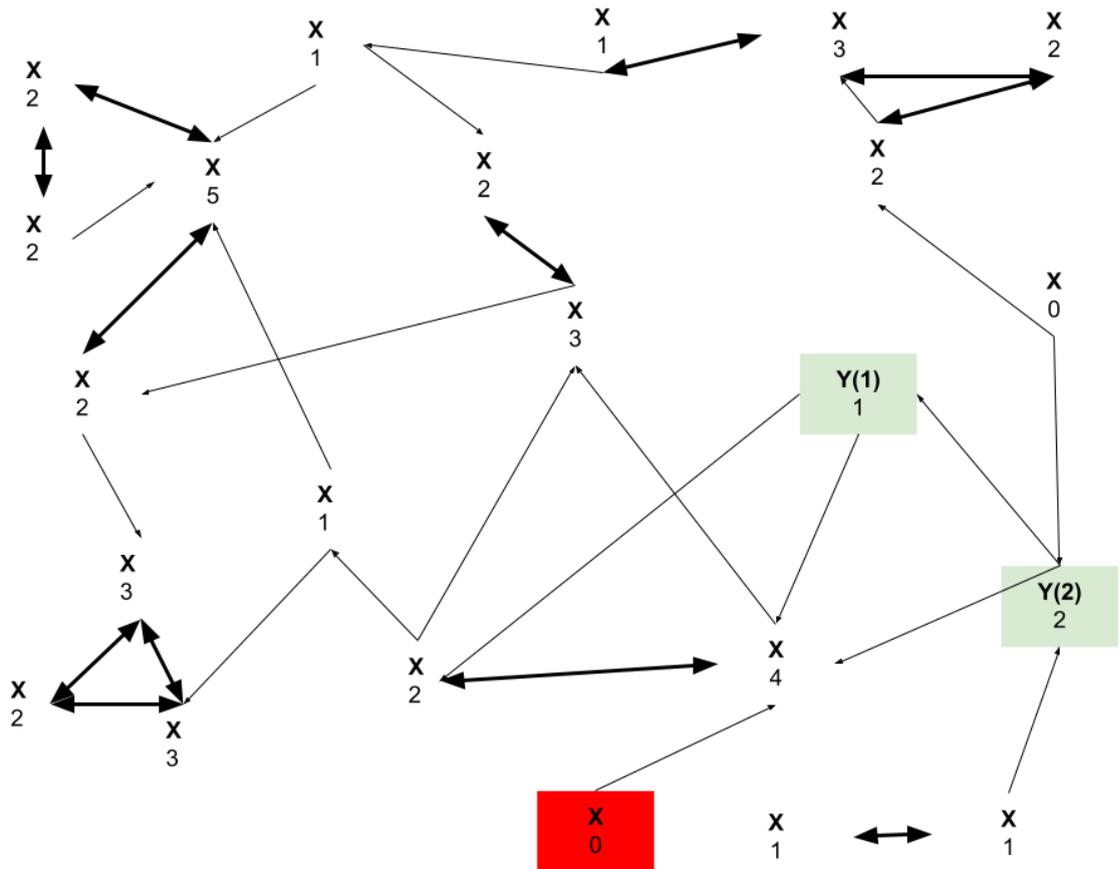


Schéma représentant les groupes s'ils étaient constitués de manière affinitaire en EPS (Autrement dit, cela représente les relations affinitaires).

De plus, lorsque nous interrogeons les élèves pour savoir avec qui ils ne souhaitent pas être, les élèves qui sont parfois inclus dans le dispositif ULIS ne ressortent pas plus que les autres. Un élève n'est même pas notifié par l'ensemble de la classe lors de cette question.

Voici le schéma représentant les réponses à la question 3 : Avec qui ne voudrais-tu pas travailler en EPS ?

3.1.2. Résultats pour la classe de 4ème

Concernant la classe de 4ème, le résultat est très différent et davantage révélateur de groupes distincts. En effet, en analysant la première question, nous observons très franchement que différents groupes ressortent dans la classe, montrant ainsi les affinités de chacun. Les deux élèves ULIS s'étant chacun désigné l'un et l'autre, et aucun autre élève ne souhaite visiblement travailler avec eux. Nous pouvons expliquer ceci par le fait que ces élèves passent moins de temps avec leurs camarades étant donné qu'ils sont parfois inclus au dispositif ULIS. Ceci ne les aide pas à forger des affinités avec les autres membres de la classe, qui eux, au contraire, vont avoir plus d'opportunités d'apprendre à se connaître et à créer des liens.

Voici le résultat de la question 1 : Avec qui souhaiterais-tu faire équipe pour travailler en EPS ? :

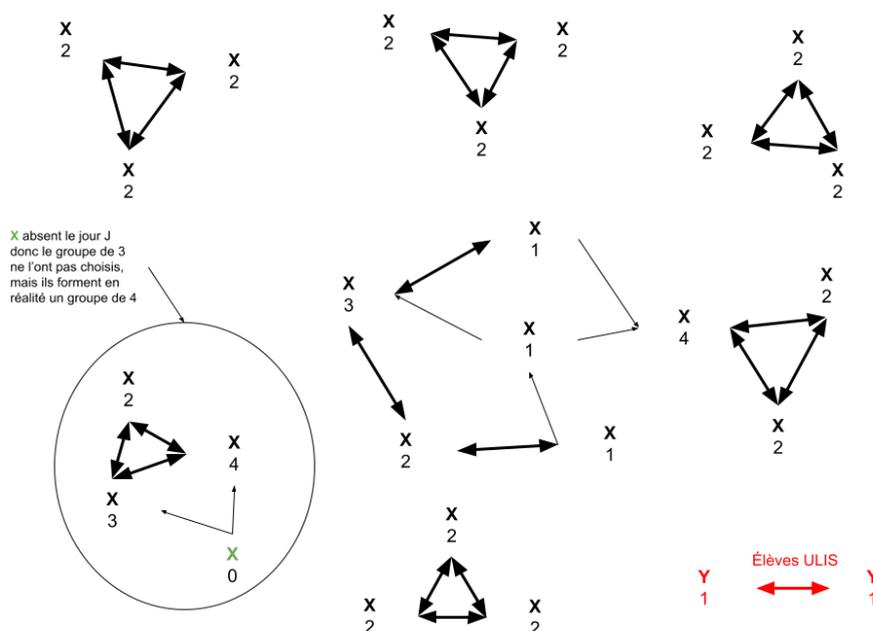


Schéma représentant les groupes s'ils étaient constitués de manière affinitaires en EPS (Autrement dit, cela représente les relations affinitaires).

De plus, lorsque nous interrogeons les élèves pour savoir avec qui ils ne souhaitent pas être, les élèves qui sont parfois inclus en dispositif ULIS

ressortent, au même titre que les élèves perturbateurs. Ceci montre également que ces élèves ne sont que très peu inclus socialement dans la classe.

Voici le schéma représentant les réponses à la question 3 : Avec qui ne voudrais-tu pas travailler en EPS ?

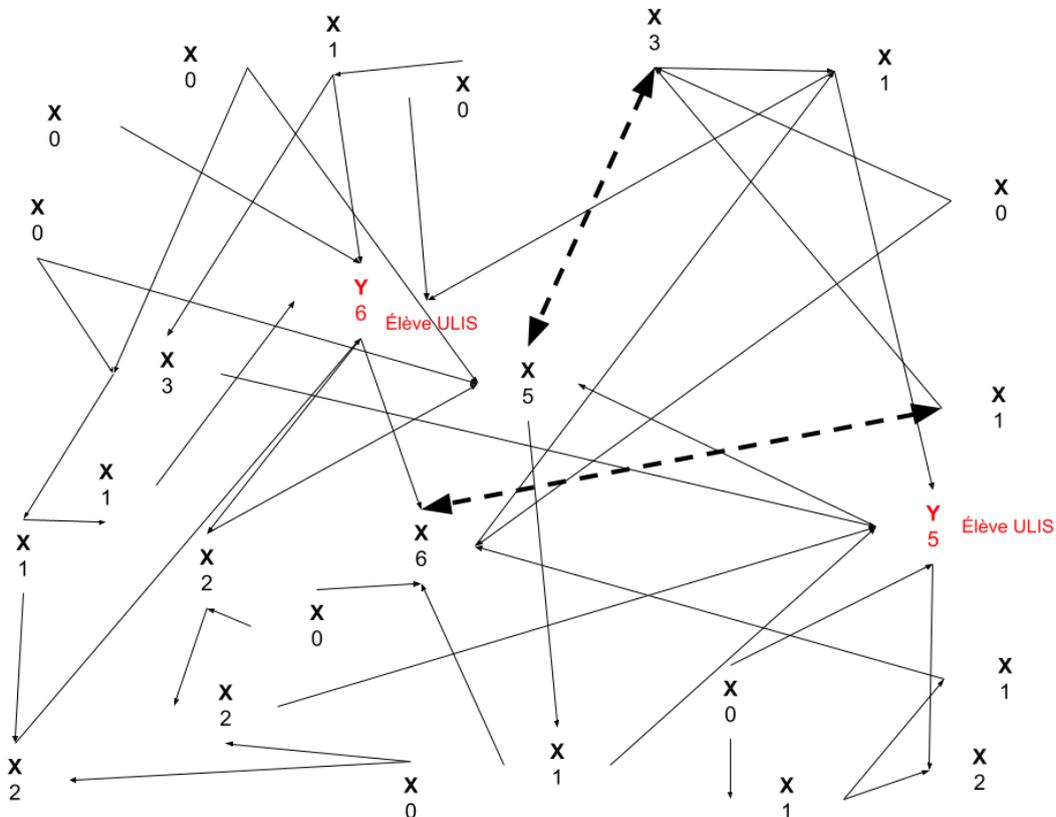


Schéma représentant la volonté des élèves de ne pas être réunis avec certains dans un groupe de travail.

Ainsi, avec ce schéma, nous pouvons également percevoir que les deux élèves suivant le dispositif ULIS sont moins inclus socialement dans la classe. Cela semble principalement dû au temps plus faible qu'ils passent avec leurs camarades, ce qui leur laisse moins d'opportunités de créer des liens.

Il est important de prendre en compte que les tests sociométriques peuvent fournir des informations utiles sur les relations sociales des élèves, mais ils ne reflètent pas nécessairement toutes les nuances et les subtilités des relations interpersonnelles. Les relations peuvent être complexes et varier d'un contexte à l'autre, dans le temps... Il peut être bénéfique de consulter les enseignants, les

professionnels de l'éducation ou les conseillers scolaires pour obtenir une perspective plus approfondie sur les relations dans la classe et les moyens de favoriser des interactions positives.

3.2. Analyse des données audiovisuelles pendant les leçons

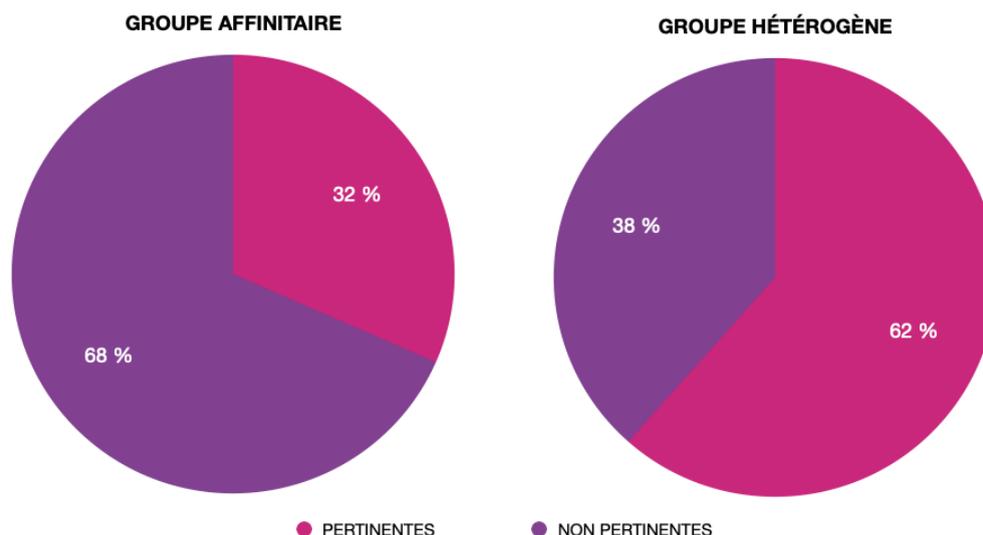
3.2.1. Résultats pour la classe de 6ème

3.2.1.1. Analyse quantitative

Leçon 5 - Groupe affinitaire	Leçon 10 - Groupe hétérogène
Élève observé : Y(1)	
Interactions = 19 Durée totale d'interactions = 2'08 Points obtenus sur 10 passages = 15	Interactions = 10 Durée totale d'interactions = 2'23 Points obtenus = 31
Élève observé : Y(2)	
Interactions = 15 Durée totale d'interactions = 1'56 Points obtenus = 15	Interactions = 12 Durée totale d'interactions = 2'45 Points obtenus = 26

3.2.1.2. Analyse qualitative

Lors de la leçon n°5 et 10, nous avons recueilli les données audiovisuelles lors de la situation d'attaque rapide. Ces enregistrements ont été écoutés et seuls les moments clés ont été gardés et analysés. Nous faisons le choix de mettre les deux élèves soumis à notre étude dans la même équipe puisqu'ils possèdent des liens interpersonnels non négligeables. Nous nous focaliserons seulement sur un élève du groupe à savoir Y(1).



Graphique présentant la pertinence des interactions pour Y(1) entre la leçon 5 et 10.

Suite à l’observation et à l’analyse des vidéos, nous observons plusieurs choses. Premièrement, lors de la leçon n°5, Y(1) se montre fortement orienté vers la réalisation de l’exploit individuel et l’obtention du statut de marqueur. Y(1) manifeste une préoccupation quant à la finalité de marquer le plus de points, illustrant une attirance pour la compétition. Bien que des interactions de stratégie collective soient présentes, elles demeurent plutôt implicites. Le point positif est qu’Y(1) ne possède pas de souci pour s’exprimer au sein du groupe, ils arrivent à partager ses idées et à discuter avec ses coéquipiers. En somme, l’élève montre une implication sérieuse mais reste focalisé sur l’exploit individuel, avec des signes d’ouverture à la stratégie collective.

Dans la leçon n°10, nous pouvons observer une plus grande autonomie de la part des élèves avec une meilleure maîtrise technique des lancers en Ultimate. De manière plus ciblée, la remarquable progression des interactions dites “pertinentes” de l’élève Y(1), passant de 32% lors de la leçon 5 à un impressionnant 62% à la leçon 10, peut être attribuée à une combinaison d’éléments essentiels. Tout d’abord, l’introduction de la fiche outil a joué un rôle significatif en offrant à Y(1) et son équipe un moyen structuré de questionner ses propres actions au sein de l’équipe. Cette ressource semble avoir agi comme un guide, favorisant la réflexion individuelle et collective sur les éléments fondamentaux nécessaires à la réussite de la tâche.

Par ailleurs, la création d'espaces d'interactions encouragées au sein de la situation a également joué un rôle déterminant dans cette amélioration. En fournissant un environnement propice à la réflexion et à la collaboration, cet espace a permis à Y(1) d'échanger avec ses pairs, stimulant ainsi des interactions plus riches et pertinentes.

De manière générale, lors de la leçon n°10, il est observé que les élèves participent moins fréquemment, mais leurs interventions sont plus explicites et étendues, ce qui profite à l'équipe. De plus, les élèves utilisent des gestes et des expressions non verbales pour réaliser des démonstrations physiques, prodiguer des conseils et collaborer avec leurs pairs. En résumé, l'encadrement fourni par l'enseignant favorise une plus grande autonomie des élèves. Les rôles se répartissent naturellement, ce qui oriente les interactions vers la stratégie collective et le tutorat spontané.

3.2.2. Résultat pour la classe de 4ème

Concernant la classe de 4ème, nous allons centrer notre analyse sur un seul des deux élèves parfois inclus dans le dispositif ULIS. En effet, un de ces élèves n'est pas venue au collège pendant une longue période, ce qui s'apparenterait à une phobie scolaire, ce qui a restreint la collecte de données le concernant. De ce que nous avons pu observer, cet élève était très discret et n'interagissait avec presque personne, que ce soit ses camarades ou même le professeur, en plus d'être plutôt réticent à la pratique.

3.2.2.1. Analyse quantitative

Leçon 3 - Groupe affinitaire	Leçon 9 - Groupe hétérogène (de besoin)
Élève observé : Y	
Interactions = 9 phases d'interactions	Interactions = 8 phases d'interactions
Durée totale d'interactions = 2min45	Durée totale d'interactions = 1min45

3.2.2.2. Analyse qualitative

Lors de ces deux leçons étudiées, l'élève qui suit le dispositif ULIS semble avoir eu moins d'interactions avec ses camarades que le nombre moyen d'interactions des autres élèves de sa classe. En effet, cet élève n'a pris que 8 ou 9 fois la parole pour discuter avec un pair. De plus, ces phases d'interactions sont essentiellement tournées vers l'activité réalisée, c'est-à-dire que l'élève demande principalement ce qu'il faut faire, ou comment faire. A contrario, en général, les élèves suivant la voie "ordinaire" ont tendance à parler de leurs activités extra-scolaires lorsqu'ils sont en autonomie et que le professeur n'est pas présent.

De plus, nous pouvons observer une différence d'une minute de durée totale d'interactions entre l'élève du dispositif ULIS et ses pairs, selon la forme de groupement retenue. Il semble que cet élève soit plus à même de poser des questions à ses camarades lorsqu'il l'affectionne (groupe affinitaire) plutôt que lorsque le groupe est créé en fonction des besoins des élèves, le rendant hétérogène. Cette différence montre que cet élève en particulier ose beaucoup moins prendre la parole s'il n'est pas en interaction avec un camarade qu'il apprécie, et ce même si ces dernières sont principalement liées à l'activité en cours, et non la volonté de créer des liens sociaux.

3.3. Analyse des entretiens semi-directifs

3.3.1. Entretien avec le référent ULIS

Nous avons tout d'abord eu un entretien avec le référent ULIS du collège¹¹, afin de savoir comment les élèves parfois inclus au dispositif ULIS se sentaient au sein de leur classe de référence et comment ils étaient accompagnés. Tout d'abord, après s'être présenté, le référent ULIS nous a dit que les 12 élèves inclus dans le dispositif ULIS avaient du mal à créer des relations avec leurs

¹¹ Entretien, retranscrit au complet, visible en annexe.

camarades, dû au peu de temps où il y sont présents, comme nous en avons fait l'hypothèse précédemment. "Effectivement, tant que ces troubles-là sont aussi importants [...] c'est difficile pour eux de former des relations avec leurs pairs dans leur classe d'inclusion parce qu' ils n'y sont que peu présents". Ceci dit, deux comportements différents sont observés expliquant cette difficulté à se rapprocher de leurs pairs. Selon le référent ULIS, il arrive que "les enfants du milieu ordinaire, eux, profitent de cette faiblesse cognitive pour faire croire à l'enfant qu'ils sont des copains alors qu'en fait pas du tout". Il est possible que les enfants suivant la voie "ordinaire" abusent des élèves suivant le dispositif ULIS, mais parfois ce sont ces derniers qui ne sont pas à l'aise avec leurs problèmes / leur handicap, et qui ne veulent pas assumer le fait d'être différent et d'avoir besoin d'aide là où les autres réussissent. C'est également une des raisons pour laquelle ils se mettent parfois eux-mêmes en retrait au sein de la classe, pour ne pas montrer leurs difficultés. Ainsi ces élèves ont parfois tendance à s'auto-exclure de la classe, sans que cela provienne des autres élèves. C'est pour cela que le référent ULIS nous a précisé que la constitution des classes demande une grande vigilance, et qu'une "fiche relais" est mise en place pour savoir avec qui l'élève voudrait être ou ne pas être, pour éviter tout problème.

Cependant, certains élèves du dispositif ULIS sont très bien inclus dans leur classe et les seuls problèmes sont d'ordre scolaire. Le référent ULIS nous a précisé : "Moi j'ai certains élèves qui n'ont que des difficultés scolaires, qui ont des troubles fonctions cognitives, mais à côté de ça ont aucun soucis, qui ont une activité sociale, qui sont dans les clubs de foot dans leur ville, qui participent dans la cour de récréation, enfin voilà quoi. Ils ont des copains etc". Ceci passe notamment par le fait que l'ensemble des professeurs de l'établissement sont très attentifs aux relations entre les élèves et amènent ceux du dispositif ULIS à participer au maximum aux différents temps d'activités du midi, pour nouer des relations avec les autres. Les activités proposées sont diverses, le foyer, le club de développement durable ou même l'association sportive du collège, dont l'adhésion est prise en charge à 100% pour ces élèves.

Pour autant, les élèves suivant le dispositif ULIS n'ont pas forcément les mêmes codes que les autres ce qui peut complexifier ses relations. Le référent ULIS nous a donné un exemple : "Pour schématiser, par exemple, il y a un élève qui va pour se faire accepter dire des gros mots par exemple. Et donc en pensant que le fait de dire des gros mots c'est cool et que du coup comme on est cool, on va se faire accepter par les autres", or, ce n'est pas en disant des gros mots qu'un élève peut se faire des copains. Il nous a également confirmé que ces problèmes d'interactions pouvaient nuire à la progression des élèves du dispositif ULIS, car cela a un impact sur leurs émotions, ce qui se transpose sur leurs apprentissages.

Ainsi, suite à cet entretien, nous avons pu comprendre que les élèves parfois inclus dans le dispositif ULIS, atteints de troubles des fonctions cognitives, peuvent parfois avoir des difficultés pour créer des relations avec d'autres élèves. Même si l'établissement met en place des aides pour les accompagner, telle qu'une adhésion gratuite à l'AS, il est parfois difficile pour certains d'avoir des interactions avec leurs camarades. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'ils ne souhaitent pas rendre explicite leur différence, en s'auto-excluant, ou qu'ils n'ont pas les mêmes codes que les autres élèves. C'est pour ces raisons qu'il nous paraît nécessaire qu'en tant qu'enseignant, il faut prendre en compte ces différences et aider au maximum chaque élève à avoir des interactions avec ses camarades pour favoriser la création de relations bienveillantes.

3.3.2. Entretien avec notre tutrice de stage

Par la suite, nous avons eu un entretien avec notre tutrice de stage¹², afin de comprendre comment elle favorise, par sa pratique, la création de liens entre élèves. Tout d'abord, dans cet entretien, notre tutrice nous a confirmé, par son expérience personnelle, certaines hypothèses que nous avons exprimées précédemment au sein de cette recherche. En effet, elle nous a affirmé qu'il arrivait qu'une élève du dispositif ULIS "se mette consciemment en retrait, mais ce n'est pas le groupe qui l'excluait, c'est elle qui s'auto exclut". De plus, cette auto-exclusion

¹² Entretien avec notre tutrice de stage, annexe 2.

prend forme avec le temps comme nous le pensions car d'après elle : "j'avais X en 6^e [...] elle était beaucoup moins isolée qu'aujourd'hui". C'est pourquoi nous pensons davantage qu'une réduction des interactions entre élèves suivant la voie "ordinaire" et ceux inclus parfois en dispositif ULIS se fait au cours du collège par manque de temps passé entre ces élèves avec leurs camarades de classe.

Pour éviter ce problème d'auto exclusion, notre tutrice de stage opte pour une stratégie particulière de forme de groupement. "Donc à l'heure actuelle en tout cas, ce que j'aime, c'est avoir des groupes stables de séance en séance [...] si on veut arriver à la fin à vraiment un travail concerté, un travail où tout le monde a son mot à dire". Selon elle, la formation de groupe stable pendant une séquence va permettre la création d'interactions entre les élèves de manière plus naturelle et davantage centrées sur l'apprentissage dans l'activité. Cependant, selon les classes et les élèves, la formation de ces groupes peut varier : "En sixième, je peux me permettre plus de mixité, je peux mélanger tout le monde. Je sais que ça ne posera pas forcément de gros problèmes. Pour les niveaux un peu plus hauts, quand ça commence en quatrième, là ce que je fais c'est plutôt de l'affinité un peu dirigée". Cela lui paraît essentiel car c'est à partir d'un certain niveau que les affinités fortes se creusent mais on peut également penser que les interactions entre élèves peuvent être plus néfastes avec des élèves plus en avant que d'autres dans la classe comparé à la sixième où les élèves ne se connaissent que très peu entre eux.

Concernant les élèves ULIS, elle nous conseille : "Dans un premier temps, on peut les mettre avec des gens qui je sais sont bienveillants [...] Et par contre, après au fur et à mesure, on essaie de l'emmener aux autres, aux autres groupes, cela est plus long". Ainsi il est important de s'assurer que ces élèves se sentent bien au sein de la classe avant de les amener à s'ouvrir vers les autres élèves et de créer des liens avec leurs camarades.

4. Interprétations de nos résultats

4.1. Synthèse de ce que nous voulions étudier

Au départ de notre enquête, nous souhaitions faire évoluer le climat scolaire de deux classes respectives : une classe de 6ème et 4ème, et en observer le changement. En effet, pour nous évoluer dans un climat scolaire positif et simple est un levier primordial pour faire entrer l'élève dans un parcours de formation inclusif visant sa réussite. Pour cela, nous avons tenté d'orienter les interactions vers une citoyenneté en acte pour permettre un apprentissage inclusif entre l'ensemble des élèves, en ne laissant personne au bord du chemin.

L'ensemble des résultats avancés précédemment sont observés sur un temps très court, sur deux leçons. Il est essentiel de revenir sur ce qui a été fait, nos choix, qu'ils soient identiques, différents, réussis ou non. Autrement dit, nous sommes amenés à réfléchir sur une synthèse de pistes qui permettraient à l'enseignant d'EPS d'instaurer un climat de classe sain, positif ayant pour objectif l'inclusion, au même titre que l'apprentissage.

Nous nous sommes rattachés à plusieurs conditions d'apprentissage coopératif (Johnson & Johnson 1994) : comme l'interdépendance positive ; la responsabilisation individuelle au sein du collectif ; la promotion des interactions de soutien et d'entraide.

De plus, nous avons fait le choix d'orienter les formes de groupement avec des groupes affinitaires (en appui avec le test sociométrique) pour observer l'environnement social de l'individu. Est-ce que celui-ci est bénéfique ? Est-ce que cela permet un apprentissage moteur en EPS ? Plus tard dans la séquence, nous avons choisi de privilégier des groupes hétérogènes. Ceci s'explique puisque, selon nous, la première ressource que possèdent les élèves, sont les pairs. Nous souhaitons que les élèves s'aident des différences de point de vue des uns et des autres pour pouvoir progresser. Il faut savoir que ces groupes sont devenus stables sur trois leçons.

Plus précisément, nous avons opté pour la mise en œuvre d'un projet d'apprentissage collectif (par petit groupe), rassemblés de manière affinitaire puis hétérogène. Les élèves du dispositif "ULIS" étaient regroupés avec des élèves qui sont toujours en classe ordinaire. La première étude visait à observer l'influence d'une situation de résolution de problème, en ultimate avec de la verbalisation opérée entre élèves.

La seconde étude visait à observer la mise en place d'un projet en commun, par une préparation physique en groupe, basée sur les choix de chacun, puis la réalisation d'exercices favorisant le tutorat.

4.2. Des résultats différents selon les classes

Cependant, selon les deux classes, des résultats divergents ont été observés quant à la présence d'interactions au sein des groupes. En effet, en 6ème, la durée des interactions était plus longue lors de groupes hétérogènes que lors de la formation de groupes affinitaires. Ceci dit, le phénomène inverse est constaté pour les élèves de 4ème. Nous expliquons ceci par le fait que les élèves de 6ème peuvent être plus impactés par les interpellations du professeur s'ils parlent d'autres choses que de la tâche et peuvent être plus touchés par l'influence de la note, ou de la validation d'une compétence. Ces élèves, venant de rentrer dans une nouvelle phase de leur jeunesse, le collège, sont en phase de construction de nouvelles règles, ce qui peut les amener à être davantage attentif aux règles données par l'enseignant (Reuter et al., 2013). Au contraire, en 4ème, les élèves connaissent le fonctionnement du collège, et ont donc plus tendance à transgresser les règles, malgré ce que peut dire le professeur et vont donc continuer à parler dans le cadre de groupe affinitaire, davantage que dans des groupes de besoins où ils ne seront pas avec leurs copains.

4.3. Des interactions à nuancer avec l'ensemble de la classe

Lors de la mise en pratique de notre projet, nous avons pu observer des divergences entre les résultats attendus et ceux observés. En effet, nous avons

pour souhait de permettre à chacun des élèves de se sentir à l'aise au sein de la classe entière par la mise en place d'un climat de classe positif. De ce fait, nous avons pu remarquer que le fait de laisser les élèves avec un même groupe de travail permet effectivement de créer des liens sociaux et des interactions entre les membres. Pour autant, ces interactions ne sont visibles qu'entre les membres, mais nous n'observons pas de relation entre les élèves parfois inclus au dispositif ULIS et les élèves d'autres groupes. Nous expliquons cela par le fait que, comme dit précédemment, ces élèves (notamment en 4ème) sont "catégorisés" ULIS et donc sont considérés comme "différents" des autres, et cela provoque un frein dans les relations qu'ils peuvent avoir avec les autres..

Ceci est encore plus problématique chez la classe de 4ème, où l'activité proposée est moins favorable aux interactions étant donné que lors du renforcement, le but est de créer une performance seul. Ainsi, cela n'est pas obligatoire d'avoir de relation avec autrui pour progresser, même si cela était encouragé pour l'évaluation par les points bonus. Ce qui n'est pas le cas en Ultimate, pour les 6ème, car cette activité nécessite un travail en équipe et la mise en place d'une stratégie collective pour atteindre le but : gagner le match en marquant des points, ce qui était davantage favorable aux interactions à visée coopérative

Ainsi, **à court terme, la mise en place de groupes stables peut permettre une inclusion des élèves parfois inclus au dispositif ULIS, avec leurs camarades**, membres du groupe, ce qui augmente les interactions au sein de celui-ci. Cependant, pour viser une inclusion totale et créer un climat de classe positif, il en vient d'agir à l'échelle de l'année, en modifiant les groupes régulièrement, tout en laissant le temps de créer des relations entre les membres. Cette mise en place de groupes de travail pourrait aussi s'observer dans des espaces différents, c'est-à-dire dans différentes matières.

4.4. Perspectives d'améliorations

Pour obtenir davantage de résultats sur le plan des apprentissages méthodologiques et sociaux, il serait intéressant de réaliser cette étude sur une

temporalité plus longue, notamment sur les activités dites moins collectives comme le renforcement musculaire.

Dès lors, nous allons développer une proposition didactique de principes fondateurs pour favoriser un enseignement coopératif participant à l'inclusion de certains élèves.

Tout d'abord, l'enseignant doit concevoir un enseignement adapté à la singularité de ses élèves en proposant des formes de groupement qui permettent un climat d'apprentissage sain et positif. Pour cela, il est primordial d'enquêter sur le vécu social des élèves pour mieux cadrer leur environnement. Quelle place possède chaque élève dans le groupe classe. Ces différentes informations permettent à l'enseignant de concevoir des formes de groupements en fonction de ce qu'il souhaite travailler. De plus, ces différents groupes de travail devront être restreints (quatre élèves maximum) pour que chacun et chacune puisse intervenir convenablement dans le groupe. S'ajoute à cela, le fait d'instaurer ce projet d'apprentissage collectif par un but commun, où chacun des membres du groupe possède un objectif identique. Concrètement, par ce principe, nous souhaitons observer des comportements psycho-sociaux à l'intérieur du groupe comme de l'observation, de l'écoute, de l'entraide, de la confiance, du partage, du respect, du plaisir... Ces comportements doivent apparaître pour accéder à l'objectif commun. Ensuite, il faut faire accéder les élèves à des phases de tutorat par des activités organisées selon les principes de l'apprentissage coopératif, au travers de conflits socio-cognitif, de phases de verbalisation, d'échafaudages de connaissances. Afin que l'élève s'investisse dans ce projet d'apprentissage collectif, il est nécessaire qu'il se sente responsable à l'intérieur du groupe, il doit posséder un rôle.

Ensuite, dans un temps pédagogique, l'enseignant fera face à des élèves qui ont du mal à coopérer entre eux. Dès lors, il devra intervenir au sein du groupe en essayant de stimuler les élèves, en les questionnant sur leur pratique, l'action des coéquipiers, sur ce qu'ils voient, les conseils à apporter... Néanmoins, l'enseignant ne peut se démultiplier, dans ce cas, nous privilégions la mise en place de fiches de travail communes au groupe qui font réfléchir sur leurs pratiques et permettant des temps d'interactions.

Enfin il serait nécessaire de vérifier cette inclusion en reproduisant un test sociométrique pour connaître le vécu collectif des élèves à moyen terme à l'issue de la séquence, et à long terme, à l'issue de l'année scolaire.

5. Conclusion

Tout au long de notre travail de recherche, nous nous sommes interrogés sur les interactions entre les élèves parfois inclus dans le dispositif ULIS, et leurs camarades de classes qui suivent la voie ordinaire. Pour cela, nous avons tenté de mettre en place un climat de confiance au sein d'une classe de 6ème et d'une classe de 4ème, par différentes formes de groupement.

Lors de nos recherches théoriques, nous nous sommes penchés sur différentes théories, telles que le socioconstructivisme de Vygotsky, le sociocognitivism de Piaget ou la théorie de l'ASCO développée par Bandura. Celles-ci nous ont permis d'approfondir le sujet en matière d'apprentissage des élèves lorsqu'ils sont en groupe. En d'autres termes, les interactions entre individus sont favorables au développement aussi bien social que méthodologique et moteur, ce qui renvoie aux travaux de Slavin en rapport avec l'apprentissage coopératif. Il en vient donc du rôle de l'enseignant de mettre en place les ressources nécessaires pour l'apparition de ces interactions, comme l'utilisation de groupes de travail, des situations de résolutions de problèmes ou encore des travaux communs.

Par la suite, pour mieux comprendre les élèves inclus dans le dispositif ULIS, et leurs relations avec leurs camarades de classe, nous avons interrogé le référent ULIS de l'établissement, ainsi que notre tutrice de stage. Ceci nous a permis d'obtenir plusieurs points de vue sur ces élèves au sein de leur classe, en y ajoutant nos observations également. Lors de la mise en oeuvre de notre projet au sein des deux classes étudiées, les captations audios et vidéos nous ont permis de rendre compte de tout ce qu'il se passait dans nos séances, en particulier en matière d'interactions entre les élèves parfois inclus dans le dispositif ULIS et ceux suivant la voie ordinaire.

Enfin, pour répondre à notre problématique, nous pouvons conclure que la mise en place d'un climat de confiance dans une classe semble compromis à l'échelle d'un trimestre dans une seule discipline. En effet, cette volonté de créer un climat de classe où tous les élèves interagissent et élaborent des liens entre eux, peu importe leurs différences, n'est pas chose facile. A travers notre expérience,

avec une classe de 6ème et de 4ème, cela peut se réaliser à l'échelle de petits groupes, stables sur plusieurs séances, avec un objectif commun.

Plus loin, à long terme, pour que notre recherche soit davantage aboutie, un travail pourrait se réaliser en commun avec plusieurs disciplines et sur toute l'année pour rechercher ce climat de confiance, qui serait bénéfique à chacun, professeurs et élèves.

Bibliographie

<https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1268>

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall

<https://doi.org/10.4000/pistes.3658>

Marzano, R. J. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 61(1), 6-13.

<https://doi.org/10.3917/nras.078.0171>

Piaget, J. (1975). L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement

Altet, M. (1994). Note de synthèse [Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?]: Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, 107(1), 123-139.

<https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1268>

Bordes, pascal. (2002). *LES REGROUPEMENTS D'ÉLÈVES EN CLASSE D'ÉDUCATION PHYSIQUE - Revue EP&S*.

https://www.revue-eps.com/fr/les-regroupements-d-eleves-en-classe-d-education-physique_a-7722.html

Canat-Faure, S., & Huet, C. (2022). Approche clinique et didactique de l'inclusion des élèves porteurs de troubles du comportement. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 65, Article 65. <https://doi.org/10.4000/edso.20964>

Combessie, J.-C. (2007). *II. L'entretien semi-directif: Vol. 5e éd.* (p. 24-32). La Découverte.

<https://www.cairn.info/la-methode-en-sociologie--9782707152411-p-24.htm>

- Gal-Petitfaux, N., & Saujat, F. (2018). *L'engagement de l'élève en EPS et les gestes professionnels de l'enseignant. Dossier EP.S n°85*, 161.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). Learning Together and Alone : The History of Our Involvement in Cooperative Learning. In *Pioneering Perspectives in Cooperative Learning*. Routledge.
- Lafont, L. (2010). *Interactions sociales et habiletés motrices*.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4-2, Article 4-2.
<https://doi.org/10.4000/pistes.3658>
- Meirieu, P. (1990). Meirieu (Philippe). —Enseigner, scénario pour un métier nouveau, 1990. *Recherche & formation*, 8(1), 138-141.
- Olivier Reboul—*La philosophie de l'éducation, 2001—Commentaire de texte—Léa Beaupère*. (s. d.). Consulté 9 janvier 2023, à l'adresse
<https://www.ladissertation.com/Philosophie/La-V%C3%A9rit%C3%A9/Olivier-Reboul-La-philosophie-de-l'%C3%A9ducation-2001-268703.html>
- Olry-Louis, I. (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. *Interactions dans le groupe et apprentissages*, 31-41.
- Peretti, A. de. (1991). Postic (Marcel). —« L'imaginaire dans la relation pédagogique ». *Revue française de pédagogie*, 94(1), 112-116.
- Pérez, J.-M., Assude, T., Suau, G., & Tambone, J. (2017). Usages de la vidéo dans un dispositif de recherche : Quelques effets sur les pratiques enseignantes inclusives. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78(2), 171-184. <https://doi.org/10.3917/nras.078.0171>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Forme scolaire. In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*:

Vol. 3e éd. (p. 107-111). De Boeck Supérieur.

<https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0107>

Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.

<https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.3.429>

Slavin, R. E. (2010). L'apprentissage coopératif : Pourquoi ça marche ? In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Éds.), *Comment apprend-on ?* (p. 171-189). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086944-9-fr>

Tochon, F. (1989). Tochon, F. V. (1989). Vous avez dit trois niveaux d'objectifs ? (Did You Say Three Levels of Intentions ?) *Mesure et Evaluation en Education*, 11(4), 27-48. *Educational Research and Evaluation*, 11, 27-48.

Vygotsky. (2004). *Vygotsky : "Enseignement, apprentissage et développement mental"*; yumpu.com.

<https://www.yumpu.com/fr/document/view/37183065/vygotsky-enseignement-apprentissage-et-dacveloppement-mental>

Winnykamen, F. (1996). Imitation interactive et interactions tutorielles. Quelques remarques. *Bulletin de psychologie*, 50(427), 63-69.

Annexes

Retranscription des entretiens

Annexe 1 : Entretien Référent ULIS:

https://docs.google.com/document/d/13j1M3kKkxQu93tFSqh5Zy_F3447jqNriI02nR4v-W1A/edit?usp=share_link

Retranscription audio :

Entretien Référent ULIS

Référent ULIS

Vérifiez bien que ça enregistre parce que

Enzo Daubry

Oui, on en met deux parce que des fois... Pour être sûre

Référent ULIS

On a pas mal de problèmes en plus avec les appareils comme ça.

Enzo Daubry

Ok, je vais, tu vas ?

Joris Boursier

Vas-y.

Enzo Daubry

Du coup, nous, on vient vous voir dans le cadre de notre mémoire. On s'était déjà vu précédemment, vous savez, par rapport à la thématique de l'inclusion.

Référent ULIS

Oui.

Enzo Daubry

Et avec ce que vous nous avez dit en début d'année, vous savez, sur la réunion que vous avez faite avec tous les enseignants sur la place qu'une inclusion à avoir au collège, ça nous a beaucoup touchés. Donc, on voulait partir sur ça. Et donc aujourd'hui, on va vous poser des questions sur ce qui entoure l'inclusion. Pour nos études.

Joris Boursier

Donc, pour commencer, est ce que vous pouvez vous présenter un peu ce que vous faites en ce moment et puis votre parcours que vous avez eu ?

Référent ULIS

XXX. Moi, je suis professeur d'EPS. J'ai enseigné l'éducation physique et sportive de 1998 à 2017. Dans ce cadre là, j'ai accueilli des élèves qui bénéficiaient du dispositif ULIS dans mes cours d'EPS. Et, ça a fait naître chez moi l'envie de me spécialiser sur l'accueil des élèves en situation de handicap dans mes cours. En 2017, je me suis engagé dans la formation pour devenir... pour passer une certification qui, à l'époque, s'appelait le 2CASH, certification complémentaire pour l'accueil des élèves en situation de handicap. Et puis après, je suis tombé au milieu de la réforme, il y a le CAPPEI qui est arrivé, le certificat d'aptitude aux pratiques de l'éducation ou de l'école inclusive. J'ai passé ces formations qui m'ont permis d'être sur une nouvelle mission de coordonnateur ULIS, depuis 2017 ici, au collège XXX.

Enzo Daubry

À la base vous étiez enseignant, et vous êtes parti en Guyane, il me semble ? C'est ça ?

Référent ULIS

En Polynésie, oui.

Enzo Daubry

Là bas, au niveau de l'inclusion, c'est comment ?

Référent ULIS

Je me suis aperçu que j'avais des élèves en situation de handicap dans mes cours, effectivement. En Polynésie, la prise en compte des élèves en situation de handicap ne se fait pas, où il y a très peu de choses mises en place. Effectivement, ça m'a vraiment sensibilisé au fait qu'il y avait quand même une urgence par rapport à ça. Donc, comme j'étais un peu aussi du point de vue de l'éducation physique et sportive, j'avais fait un petit peu le tour de la matière, j'avais envie de faire autre chose et d'être un peu plus utile pour les élèves au niveau de l'éducation nationale.

Joris Boursier

Comment vous définirez le rôle du référent ULIS ?

Référent ULIS

Moi, je suis sur un poste de coordo' ULIS depuis 2017. Je m'occupe de 12 élèves en situation de handicap qui ont des troubles des fonctions cognitives de la sixième à la troisième. J'ai deux principales missions. La première, c'est effectivement coordonner le dispositif. Les élèves sont d'abord affectés dans une classe de référence et ils sont élèves à part entière de la classe. Et donc, les troubles des fonctions cognitives ne leur permettent pas de suivre la totalité de l'emploi du temps. Donc, sur les cours qu'ils ne peuvent pas suivre, à ce moment là, ils viennent avec moi sur le dispositif ULIS, donc dans une classe. Et on a plusieurs missions. Soit on reprend le cours adapté aux capacités de l'enfant. Soit on revient sur des

fondamentaux de français, de maths, d'histoire géo. Soit on les aide aussi à faire leurs devoirs pour qu'ils puissent suivre une inclusion. Souvent, soit ils refont une évaluation sur le dispositif ULIS, soit ils suivent un cours, une inclusion sur la semaine, mais sur un cours, par exemple, il y a un service de soins qui intervient. L'élève n'est pas présent au cours d'Histoire Géo, par exemple. Donc, on rattrape ce cours, on fait les photocopies, on retravaille avec eux le cours pour qu'ils puissent continuer à suivre la scolarité de la même manière que les autres élèves qui ne bénéficient pas de ce dispositif.

Enzo Daubry

Donc, votre rôle, c'est d'adapter les contenus qui ont été vus dans la classe ?

Référent ULIS

Voilà. Soit on adapte les contenus en classe, soit on retravaille d'une manière différente en fonction des troubles de l'enfant. On peut avoir accès à des choses en couleur, par exemple. On peut faire des schémas, des cartes mentales qui vont permettre à l'enfant de s'approprier d'une manière différente le cours. Parce que l'enseignant, quand il a une classe de 28, 30 élèves, il a beaucoup de difficultés à pouvoir intervenir auprès de ces élèves là qui ont plus de besoins. Donc moi, je suis là derrière pour retravailler avec l'élève le contenu des cours.

Joris Boursier

Cette adaptation, elle se fait que quand ils sont dans le dispositif ULIS, ou c'est possible aussi qu'ils ont des contenus adaptés au sein de leurs classes de référence ?

Référent ULIS

Oui, il y a certains enseignants qui profitent d'avoir un élève du dispositif ULIS pour adapter leurs cours. Et effectivement, cette adaptation, elle est proposée aussi à des élèves qui ne bénéficient pas du dispositif ULIS, mais qui sont dans les mêmes difficultés. Du coup, effectivement, ce travail n'est pas fait spécifiquement pour les

élèves du dispositif ULIS, mais ça peut effectivement aider les élèves qui sont en grande difficulté scolaire, mais qui n'ont pas de notification, eux, de la NDPH.

Enzo Daubry

Et ce travail que les enseignants font, ils le réalisent seuls avec vous ?

Référent ULIS

Oui. Soit on me demande mon avis, par exemple, pour les adaptations sur les évaluations, par exemple. Là, il y a des échanges qui se font, soit l'enseignant vient me voir et puis moi, je leur dis « Écoute, là, ce serait mieux de mettre telle chose en place plutôt que telle autre. Donc des questionnaires à choix multiples, mettre les réponses, mais faire des flèches, faire des phrases plus courtes. Au niveau de l'adaptation, par exemple, quand il y a une question sur plusieurs lignes, essayer de faire la mise en page, la mise en forme pour que ça soit plus clair pour l'élève. Donc des choses comme ça, adapter des contenus. Soit c'est moi qui vais vers l'enseignant en lui disant « cet élève là a tel souci, telle difficulté, donc peut-être qu'il faut réduire le nombre de questions, ne pas pénaliser sur l'orthographe. Moi, en début d'année, pour les élèves du dispositif ULIS, je donne aux enseignants les mises en œuvre du projet personnalisé de scolarisation. Ce sont les préconisations que chaque enseignant a pour que les cours de l'enseignant soient adaptés à l'élève.

Enzo Daubry

Là où ils en sont, et là où on veut les amener.

Référent ULIS

Et ce qu'il faut faire avec eux, ce qu'il faut demander, ce qu'il est possible de faire avec eux. Parce qu'effectivement, l'enseignant, par exemple, ne sait pas s'il peut exiger qu'une leçon soit apprise par cœur, par exemple, par un enfant. Donc moi, je leur donne les documents et cet élève là, oui, on peut attendre de cet élève là qu'il récite par cœur ou qu'il apprenne par cœur certaines notions, qu'il retienne certaines

dates. Par contre, d'autres qui ont des troubles des fonctions connectives qui affectent la mémoire à court terme, moyen terme, long terme. Et du coup, c'est très difficile pour eux de retenir des dates ou des lieux précis, des noms de villes, etc. Effectivement, comme ça, l'enseignant sait précisément ce qu'il peut attendre de l'élève.

Joris Boursier

Et les élèves, ils vous font des retours par rapport à ce qui se passe dans la classe, justement par rapport aux apprentissages, s'ils ont des difficultés ou quoi que ce soit ?

Référent ULIS

Oui, effectivement, on a cette relation de confiance avec les élèves. Ils savent que moi, je vais vers les enseignants et je peux discuter avec eux en salle des professeurs ou aller les voir en classe. Et à l'inverse, les élèves, eux peuvent me faire part de leurs difficultés. Ils me font des retours sur les aménagements qui sont proposés, ça leur convient ou pas. Et en fonction de ça, on adapte, effectivement, à nouveau. Parfois, on met des choses en place et puis on se rend compte qu'effectivement, ce n'est pas profitable pour l'enfant. Du coup, on réajuste et on propose autre chose. Les élèves peuvent nous faire confiance. Cette relation de confiance, elle se met en place aussi de manière assez longue. Moi, j'ai des enfants qui, il a fallu attendre un an, un an et demi, voire deux ans pour qu'il y ait vraiment cette relation de confiance et qu'ils puissent me dire ce qui est profitable pour eux ou pas, sans avoir peur d'être jugés ou par l'enseignant ou par les enseignants de la classe. C'est des relations qui sont très longues à se mettre en place.

Enzo Daubry

Et ce travail là, vous le réalisez depuis que vous êtes ici à XXX. Et est-ce que c'est respecté par chaque enseignant ? Par exemple, si vous vous mettez d'accord pour adapter une évaluation ou quoi que ce soit, est ce que c'est vraiment adapté par l'enseignant ? Est-ce que c'est toujours respecté ?

Référent ULIS

Alors moi, j'ai pu bénéficier aussi du fait que j'étais prof d'EPS dans ce collège avant. Ils me connaissaient en tant que prof d'EPS et du coup, j'ai pu nouer davantage de connexions avec les enseignants présents. Donc, il y a cette relation de confiance qu'on voit avec les enfants qui est aussi importante avec les enseignants. Donc effectivement, beaucoup d'enseignants ont des a priori sur l'adaptation aux élèves en situation de handicap, ils ont peur de mal faire ou de pas savoir comment faire. Ils se retranchent derrière le fait qu'ils n'ont un manque de formation. Donc moi aussi mon rôle c'est de les rassurer, on essaye, on voit si ça fonctionne. On peut faire des erreurs etcetera. Mais il y a cette relation de confiance qui s'instaure au fur et à mesure des échanges qu'on peut avoir. Avec certains enseignants c'est très difficile car ils ont une conception de l'enseignement qui est très éloignée de la prise en charge du handicap. Tout mon travail à moi de coordo, c'est de changer leur mode de pensée, et de fonctionnement, pour les amener vers une adaptation des cours qui soit optimal pour les enfants car bien souvent les enseignants ont peur de dénaturer leurs contenus, de dénaturer leur travail, ils ont peur de donner les réponses à l'avance par exemple. Sauf que l'on peut donner les réponses tout en laissant le choix à l'élève. Donc on peut mettre plusieurs réponses et parmi ces plusieurs réponses il y a la bonne réponse mais aussi trois quatre réponses mauvaises. Et eux ont peur qu'en faisant ça on dénature leur travail, ce qui n'est pas le cas. Donc il faut les rassurer, eux aussi ont besoin d'être rassurés.

Enzo Daubry

D'où votre pas en avant que vous avez fait en début d'année sur la représentation par rapport à l'inclusion

Référent ULIS

Oui, parce que certains sont bloqués en disant Non, non, moi je fais mon cours. Ils se raccrochent à leur cours. Ils ont un cours unique pour l'ensemble des élèves de

leur classe. Sauf qu'aujourd'hui, on voit bien qu'on a des élèves de niveau très hétérogène. Et. Et parmi ces élèves de niveau déjà très hétérogène, on a des élèves en situation de handicap. Donc eux, ils nécessitent encore plus d'attention de la part des enseignants. Donc donc, effectivement, ça a été le cas et il a fallu par exemple qu'on arrête certaines inclusions parce que l'élève était complètement perdu au milieu de la classe et que l'enseignant ne pouvait pas adapter ses cours ou adapter son intervention en classe. C'était trop compliqué.

Enzo Daubry

Donc là, vous vous parlez de son inclusion, donc son inclusion, et c'est toujours sur la même classe à l'année. Oui oui, et là on parle beaucoup de sa réussite intellectuelle et cognitive. Et est ce que vous avez une promotion à faire aussi au point de vue social ?

Référent ULIS

Oui oui oui. Donc oui, il ne faut pas dénaturer. Là on parlait d'abord sur le plan scolaire, bien sûr, mais il n'y a pas que ça. Bien sur, on accompagne l'élève dans son projet de vie et on l'accompagne dans sa vie d'adolescent, dans ses relations sociales avec les autres élèves du collège. Donc effectivement, ce sont des élèves sur le dispositif ULIS qui ont une relation très compliquée avec l'école parce qu'ils ont été très marqués à l'école primaire de cette différence qui se fait en fonction des résultats. Donc ça, ça impacte effectivement les relations sociales avec les autres enfants. Donc le travail que je fais aussi au travers des enseignants, c'est effectivement d'intervenir auprès des élèves du collège pour leur faire comprendre qu'un élève qui est en difficulté scolaire, moi j'ai certains élèves qui ont que des difficultés scolaires, qui ont des troubles fonctions cognitives, qui ont des difficultés scolaires, mais à côté de ça ont aucun soucis, qui ont une activité sociale, qui sont dans les clubs de foot dans leur ville, qui participent dans la cour de récréation, enfin voilà quoi. Ils ont des copains etc, et puis d'autres, c'est compliqué. Donc du coup, on doit les amener sur les temps de vie scolaire à nouer des relations avec les élèves de leur classe d'inclusion dans une dans un premier temps et puis après voir avec d'autres enfants au travers d'activités sur le temps scolaire, sur le temps du

midi par exemple, sur le foyer, le club de développement durable. Voilà. Donc on essaie de même, il y a l'association sportive du collège. On essaie d'inciter au maximum les élèves du dispositif UIS à participer à ces temps là pour nouer des relations avec d'autres enfants dans le collège, pour que, après, sur les temps scolaires, les temps de récréation, les enfants puissent avoir des interactions. Donc, il faut savoir que l'association sportive du collège pour les élèves du dispositif UIS, la cotisation est pris en charge à 100 %. Donc les élèves et les parents des élèves n'ont pas à financer l'adhésion à l'association sportive du collège.

Enzo Daubry

Est ce que ce pas en avant, le fait que ce soit gratuit ça emmène les ULIS à s'inscrire ?

Référent ULIS

Ça peut, ça peut décider certains effectivement, qui ont encore des difficultés. Voilà, donc ça dépend, ça dépend vraiment des enfants.

Joris Boursier

Par exemple, sur les douze, il y en a combien qui participent.

Référent ULIS

Là, il y en a deux trois qui participent de manière régulière, donc c'est peu. Mais voilà, c'est une possibilité. Et effectivement, moi en tant qu'ancien prof d'EPS, je les incite régulièrement à participer en fonction des activités proposées, en fonction des sorties ou des activités sportives.

Enzo Daubry

Selon vous, pourquoi il y en a seulement deux qui y participent. C'est les activités proposées qui sont pas assez élargies ?

Référent ULIS

Non je pense que c'est ce qu'on parlait, les relations sociales. Ils vont à l'association sportive avec leurs copains et leurs copines. Donc effectivement, sur ces temps là, parfois certains ont des difficultés pour y aller d'eux même. Et puis ils ont aussi une fatigue, une surcharge mentale du fait des cours, Donc ils savent que s'ils vont à l'association sportive, ça va aussi leur demander de l'attention, de la concentration et donc ils ont pas nécessairement les capacités de pouvoir à la fois être concentrés en classe et puis de se dire sur le temps du midi, il va falloir à nouveau que j'écoute les consignes de l'enseignant, parce que l'association sportive, on peut faire ce qu'on veut, c'est pas un cours d'EPS mais il y a quand même un suivi et donc voilà. Donc du coup, si je ne sais pas, moi, ils font l'activité badminton, eh bien ils doivent être capables de comprendre aussi les règles, le fonctionnement, ce que mettent en place les enseignants donc parfois certains effectivement sont plus en capacité. Ils ont besoin de souffler, de se reposer sur le temps du midi, donc là, ça peut être un frein.

Joris Boursier

Et quand il y a des activités comme ça, justement où ils sont avec d'autres élèves, vous les accompagner par exemple l'AS, ça vous arrive d'aller là bas ?

Référent ULIS

Ou alors c'est sur le temps du midi, l'association sportive Donc non, très rarement, j'accompagne sur sur ces temps là. En général, je laisse sur les enseignants d'EPS, on a beaucoup d'échanges puisque effectivement nous les élèves du dispositif ULIS, sont dans l'action et donc on a on a cette relation privilégiée avec les enseignants, donc ils savent que si il y a le moindre souci avec un élève, ils viennent me voir. Et puis effectivement moi ça m'arrive d'accompagner un élève qui a peur par exemple d'y aller donc là j'accompagne l'élève, je le rassure, voilà, ça je le fais oui. Mais globalement ça se passe très bien, donc du coup j'ai jamais eu à intervenir sur ce plan.

Joris Boursier

Au sein du dispositif, vous essayez aussi justement de travailler ces compétences sociales parmi les douze élèves ?

Référent ULIS

Toujours oui. Et il y a beaucoup de craintes, beaucoup de peurs chez ces élèves là, donc ils ont besoin d'être rassurés. Donc effectivement, on leur apprend aussi à nouer des relations sociales qui sont acceptables, on va dire, par tout le monde, parce que certains n'arrivent pas à nouer des relations avec certaines élèves et du coup se comportent mal. Pour schématiser, par exemple, il y a un élève qui va pour se faire accepter dire des gros mots par exemple. Et donc en pensant que le fait de dire des gros mots c'est cool et que du coup comme on est cool, on va se faire accepter par les autres en fait. Et du coup pour nous on est là. Non non, c'est pas en disant des gros mots que tu vas nécessairement te faire des copains ou alors d'autres pensent qu'il suffit simplement de suivre d'autres personnes et puis de rentrer dans leur bulle en les serrant très fort qui vont se faire des copains. Donc voilà, on essaie de leur faire comprendre qu'on peut se faire des copains, mais en respectant les règles sociales qui permettent de vivre en groupe et en société. Donc souvent ces élèves là du dispositif, ils sont tellement dans l'attente que du coup ils sont dans l'excès d'un comportement et du coup on doit vraiment les diriger, pour que pour que ces relations sociales elles se fassent en accord avec les élèves quoi.

Enzo Daubry

Donc vous, dans votre classe, vous dirigez comment ces interactions vous ? Là, j'ai vu ils sont en îlots, mais c'est groupes là ils restent toujours stables ?

Référent ULIS

Non, non, non, non, ça change, ça change en fonction des élèves, en fonction de qui sont présents sur le dispositif. Donc on discute énormément, On discute aussi avec les élèves. J'ai d'autres élèves du collège qui viennent me voir pour me dire à tel ou tel élève ne s'est pas bien comporté. Donc du coup, on on fait des réunions avec l'élève qui s'est senti dérangé, l'élève qui n'a pas conscience qu'il a pu avoir un comportement dérangeant, et puis moi. Et puis on écoute, on discute entre nous pour apaiser toutes ces tensions, pour que l'élève comprenne comment il doit grandir ici au collège, et se comporter

Enzo Daubry

Un peu comme ce qu'on a vécu en début d'année avec A et Lucas ? Avec l'histoire de la chaussure qui était partie en haut.

Référent ULIS

Oui, il y a des élèves qui se disent que pour se faire accepter du groupe classe je vais faire des bêtises. Ou alors j'ai d'autres élèves qui pensaient que pour se faire des copains dans la cour de récréation il fallait jouer au chat et à la souris. C'est à dire qu'ils sont restés encore sur des jeux d'école primaire et donc on leur dit que bah non, ils sont au collège maintenant et que effectivement, les enfants grandissent et ils comprennent pas pourquoi telle personne ne veut pas jouer avec lui. Donc on leur explique que les gens changent, que les enfants grandissent, donc c'est très difficile. Donc certains vont être eux aussi dans la violence face à ça, car ils essaient de se faire des copains et ils n'y arrivent pas donc ça part en violence aussi verbale, violence physique, ils veulent bomber le torse, faire le caïd. Donc ça peut partir dans tous les sens. Donc il y a toujours des torts partagés entre les enfants du dispositif et puis des enfants dans la cour de récré, puisque il y a parfois des incompréhensions qui se font, l'enfant qui a des troubles des fonctions cognitives et il voit les choses de telle façon et les autres non. Donc du coup, on essaie de faire correspondre ces différents modes de visions pour trouver un terrain d'entente et leur faire comprendre que des fois, c'est le mode de pensée de l'élève du dispositif ULIS qui est biaisé, et puis parfois, les enfants du milieu ordinaire, eux, profitent de cette faiblesse cognitive pour faire croire à l'enfant qu'ils sont des copains alors qu'en fait pas du tout. Donc

du coup, on est très vigilant nous aussi par rapport à ça, pour pouvoir intervenir dès qu'on sent qu'il y a une situation de moquerie, une situation d'abus de faiblesse, tout de suite on recadre, nous les enseignants, les assistants d'éducation, l'infirmière, on travaille de concert, dès qu'il y a un enfant qui va se confier à l'infirmière, qui nous dit qu'il y a une telle situation, qui l'a choqué et il y a tel élève qui a parlé de tel enfant et fait croire à tel enfant. Voilà, on travaille vraiment tous en corrélation pour pouvoir intervenir dès qu'on voit que ça peut se transformer en harcèlement scolaire ou dégénérer et que ça peut affecter émotionnellement l'enfant.

Joris Boursier

Et au fur et à mesure de l'année ou même du parcours du collège, vous voyez quand même des améliorations des élèves par rapport aux autres ?

Référent ULIS

Oui on voit effectivement que certains élèves progressent dans leur relation sociale avec les autres. Donc là dessus, il n'y a pas de soucis. On a des enfants qui arrivent d'autres collèges puisque le dispositif ULIS, ce n'est pas nécessairement des élèves qui arrivent du secteur de recrutement du collège, donc qui arrivent au bout d'un an à se faire des copains dans leur classe d'inclusion. Donc nous, on est très vigilants aussi lors de la constitution des classes en fin d'année, on arrive à voir l'enfant du dispositif ULIS avec qui il est à l'aise. On lui demande effectivement, il y a des fiches relais avec qui il souhaiterait être dans une classe avec qui il ne souhaite surtout pas être. Et puis il nous explique les raisons pourquoi. Et du coup, après nous, quand on fait des constitutions en classe, on a tous ces critères pour faire en sorte que l'enfant y soit à la fois avec les copains qu'il souhaite, mais que ce ne soit pas une relation non plus toxique. C'est à dire que faut pas que ça se termine en bavardages, en chahut, en rigolade, mais que ce soit vraiment une relation positive pour l'enfant. Et puis, on fait attention avec les autres élèves du collège, qui peuvent être des élèves qui engendrent des situations qui peuvent être difficiles pour l'enfant. On évite ça aussi. Donc pareil ça se fait vraiment en dialogue complet avec la vie scolaire, avec les enseignants, les professeurs principaux. Quand on fait les classes en fin d'année, ils demandent, c'est un des premiers critères quand on fait des binômes

avec des élèves en situation de handicap. Et effectivement on scotche tout de suite deux enfants et on sait qu'on ne pourra pas les séparer. Mais même si ils changent de classe, on garde le binôme des choses comme ça.

Enzo : Et aussi les autres élèves qui entoure ce groupe social entre les élèves Ulysse et ses deux trois copains c'est important parce que si nous aussi des fois en EPS "A" le plus souvent je le mettais avec "B" avec un de ses pairs tandis qu'aujourd'hui j'essaie de les séparer.

Référent ULIS : Oui puis on a aussi des élèves en situation de handicap qui ne sont pas eux sur le dispositif Ulysse et qui sont accompagnés par une AESH. Pareil on essaie de répartir les moyens humains pour éviter que deux élèves du dispositif Ulysse soit avec une AESH et qu'un autre élève soit tout seul avec une AESH, cela multiplie le nombre d'intervenants, on essaie de prendre en compte tous ces paramètres dans la construction des classes.

Joris : Or cette fiche relais, est-ce qu'il vous parle de leurs camarades de comment ça se passe dans leur classe ?

Référent ULIS : oui oui cela peut arriver, effectivement, que certains élèves soient peinés parce que il pensait qu'ils s'étaient des amis, cependant ces affinités se font et se défendent durant l'année scolaire, donc parfois ils sont dans une incompréhension totale point par exemple, cela se passait bien au premier trimestre alors que au second semestre cela ne fonctionne plus. Il faut faire comprendre aux élèves pourquoi chaque enfant, chaque élève à ses propres avis, mode de fonctionnement, et qu'en fonction des rencontres et de la vie de chaque élève, cela peut évoluer et changer. Notre travail va être de la faire comprendre qu'il ne faut pas être dans des émotions extrêmes, parfois ses élèves là sont très peinés donc il est aussi de notre rôle de comprendre la raison et les causes de ces histoires pour que la situation se calme et s'apaise.

Enzo : est-ce que c'est problème d'interaction et de coopération peuvent nuire à leur progression ?

m

Référent ULIS : oui, car la gestion des émotions pour ses élèves là c'est très difficile, parfois il se met à pleurer pour des choses toutes simples, qui peuvent être résolus par le dialogue. Dans d'autres cas, ils vont être dans l'excès de joie, car tel élève a été choisi par un groupe pour réaliser un enchaînement en acrosport. en résumé il faut mesurer leurs propos pour maîtriser leurs émotions et toutes ces relations avec leurs camarades =

Joris : et lorsque vous trouvez qu'ils sont peiné est-ce que selon vous il y a un lien avec l'apprentissage ?

Référent ULIS : oui, complètement on a des élèves qui sont complètement envahis donc ils peuvent complètement passer à côté de cela car ils arrivent pas à se concentrer sur un cours ils sont pas disponibles pour les apprentissages, ils sont vraiment peiné par ce problème et on doit régler ce problème. Même si on règle ce problème, il reste tout de même préoccupé par cela et il se retrouve non disponible à l'apprentissage. le rôle de l'enseignant est d'évaluer la situation et de faire un choix entre répondre à ce problème (cas de A, où il fallait régler ce problème de suite) ou d'autres élèves où on leur dit "tu te calmes on verra ça demain" et parfois le lendemain " est-ce que tu veux qu'on en discute?" et l'élève répond "non non ça va aller". il faut s'adapter en fonction de l'urgence de la situation et alterner les prises en charge rapide pour éviter que ça dégénère ou alors il faut différer la décision la discussion pour que l'enfant de lui-même prenne la mesure pour que cela se règle dans le temps point

Joris : parfois cela met plus de temps non. Lorsque je prends l'exemple de X, je ne la vois pas souvent dans mes leçons d'EPS ?

Référent ULIS : elle, elle a vraiment des troubles de la santé, des troubles psychiques très importants très conséquents, donc cela a un impact sur ses relations avec ses camarades de classe puisqu' elle ne peut pas former ses relations sur la durée du fait de ses absences répétées et prolongées. X est très peiné car il rate de nombreux cours mais en même temps elle n'est pas disponible pour suivre ses cours. Lorsque l'on a fait les élèves là qui ont des troubles de santé importants cela nuit

à la scolarité de l'élève, donc il faut d'abord que l'on essaie de régler ses problèmes de santé, il faut savoir que les problèmes psychiques sont liés au problème physique, selon moi. Nous sommes en constante relation avec les partenaires médicaux, les parents, l'infirmière, les éducateurs, les infirmières du CMP, j'informe les comportements de X au collège, et le personnel du CMP m'informe des relations qu'elle possède dans leur établissement tout en étant en lien constant avec la famille. effectivement, tant que c'est troubles-là sont aussi importants et aussi présent malheureusement nous on essaie de faire du mieux qu'on peut mais c'est difficile pour elle de former des relations avec ses paires dans sa classe d'inclusion parce qu'elle n'est que peu présente.

Enzo : est-ce que vous remarquez tout de même une amélioration en terme de présence depuis le début de l'année ? est-ce que cela s'est dégradé ?

Référent ULIS : Cela s'est dégradé.

Enzo. Est-ce lié à l'environnement l'entourant ? (On sait que la 4ème dans laquelle est X est réputé pour être difficile.

Référent ULIS : Je me tiens informé des autres classes de 4e point et ce sont l'ensemble des classes de 4e ou c'est compliqué point donc non il n'y a pas de lien selon moi avec cette classe spécifiquement puisque on a un autre élève du dispositif Uli qui est dans cette classe (Y) nous avons essayé de créer un binôme pour que eux ils puissent se soutenir et qui se sentent très bien sur le dispositif Ulis. Et, effectivement X on a bien vu qu'on était déjà inquiet par rapport à l'année dernière et cela s'est confirmé aujourd'hui et cela a confirmé de se dégrader malgré l'aménagement de son emploi du temps point on a essayé de ne plus la faire venir dès le mois de novembre le mercredi pour qu'elle puisse se reposer le mercredi et qu'elle soit vraiment disponible jeudi mais cela n'a pas eu d'impact escompté.

Enzo : pouvez-vous me dire quelle est la finalité pour X un passage en 3e ou bien un redoublement en 4e ? Sachant qu'elle n'a pas grandement été présente

Référent ULIS : Oui de toute façon, on vérifie toujours qu'un redoublement de classe est profitable pour l'élève, donc on voit bien que cela n'est pas profitable pour les loups car elle a des difficultés scolaires qui sont liés à ces problèmes de santé et ses troubles psychologiques, donc on pense que faire une seconde année de 4e n'est pas profitable pour X. en terme de parcours scolaire, on essaie de l'accompagner pour qu'elle puisse réaliser des stages puisqu'elle a plus de 14 ans, dans un domaine qui lui plaît, pour qu'elle puisse avec une convention du collège partir une semaine, sur des mini stages, sur quelques jours, qu'elle puisse voir un autre fonctionnement que le collège. Certaines fois certains élèves s'ouvrent complètement en sortant du fonctionnement du collège. Les élèves se disent "Ah bah là il y a autre fonctionnement qui est possible, je peux partir en apprentissage, je peux partir sur une voie professionnelle", cela permet de souffler.

Enzo : Cela est en accord avec la famille ? Le chef d'établissement ?

Référent ULIS : Toujours dans le dialogue, on fait des propositions au CMP, à la famille, aux enseignants. on leur dit qu'on a des élèves qui ne sont pas sur le dispositif Ulysse mais qui sont en situation de handicap et même chose je les accompagne dans leur stage pour qu'il trouve quelque chose et qui puisse voir un mode de fonctionnement différent, cela les soulage et les apaise. ils reviennent après une semaine de stage et ils se disent « il y a moyen de faire quelque chose » point cela les motive pour leur apprentissage scolaire.

Joris : mais là du coup cela ne pourrait pas avoir un impact pour Y, s'il se retrouve sans X ?

Référent ULIS : non non, on s'en sensibilise bien les enfants qu'ils ont chacun leur propre scolarité et que les fonctionnements que l'on propose sur une année peuvent être changer l'année suivante ou même en cours d'année, on pourrait très bien changer les élèves de classe si vraiment cela ne fonctionnait pas du tout. S'il y a un problème avec un professeur avec l'emploi du temps, nous on peut intervenir en cours d'année ou durant l'année suivante. nous avons une souplesse de fonctionnement dans le dispositif Ulis qui nous permettent de faire ce genre de chose.

Joris : Y ne nous a fait aucun retour par rapport à ça ?

Référent ULIS : Y non, il poursuit sa scolarité, il a assez de recul sur ce qu'il fait. Donc à aucun moment il vient nous voir pour nous dire qu'il est peiné, qu'il y a telle situation qui se produit. Y à la tête sur les épaules, il voit bien ses avantages de bénéficier de ce genre de fonctionnement, et il voit bien que X lorsqu'elle est avec lui sur ce dispositif Ulis et qu'elle n'est pas disponible pour faire des maths, bah c'est comme ça.

Enzo : Il vous raconte, des fois, des expériences qu'ils ont en classe ?

Référent ULIS : très peu point Y n'est pas quelqu'un qu'il va aller vous parler, c'est à vous d'aller lui poser des questions. B et A même chose à part A qui était venu me parler lorsqu'il y avait les problèmes en début d'année. il part du principe que lorsqu'il ne me parle pas cela veut dire que tout va bien et que tout se passe bien point de toute façon j'ai la confirmation des enseignants si jamais il y avait le moindre effet positif ils viennent me voir tout de suite en me disant un tel élève il a réussi à prendre la parole, la forme exposé il s'est investi ou alors lorsque ça dysfonctionne, ils viennent me voir en me disant tel élève à dysfonctionner sur telle chose donc on le reprend tout de suite, on a vraiment beaucoup d'échanges beaucoup de dialogues que ce soit par mail, salle des profs, avec les enseignants. Je les sollicite, je demande comment ça va, je discute avec les AESH, avec les GEVASCO. on a beaucoup d'échanges donc cela nous permet d'être très réactif, et de pouvoir féliciter un élève, " voilà, j'ai entendu parler de toi dans un cours, la prof a vraiment apprécié", je survalorise certains élèves lorsque j'entends des choses comme cela.

Enzo : Cette évaluation ne peut se réaliser que par vous-même ?

Référent ULIS : Non, vous pouvez à tout moment intervenir et donner votre avis et l'axe de progression en utilisant Pronote. et cela se répercute après sur les appréciations sur les bulletins, GEVASCO. Je n'hésite pas à appeler un parent pour dire que je suis satisfait d'un élève. car oui, nous n'appelons pas toujours les parents pour annoncer des mauvaises nouvelles. Notre travail est de faire

comprendre aux parents que oui il y a des difficultés qui vont perdurer, qui sont difficilement améliorables mais par contre sur d'autres aspects de la vie de l'enfant, et bien il y a plein de choses qui grandissent qui se développent et qui sont positives. Votre enfant ne sera peut-être pas capable de poser une division mais dès qu'il aura la calculatrice il sera faire la division, il pourra s'en sortir dans la vie il sera faire des choses. Et, tout le monde maintenant, dans la société, utilise la calculatrice. Donc, on a des enfants qui ont des troubles, on sait qu'ils sont difficilement résorbables, On les accompagne pour essayer de compenser leurs difficultés et trouver des solutions pour qu'un jour ou l'autre, ils arrivent à s'en sortir dans leur vie, passe des examens, et continuer leur parcours de vie, au-delà de l'école. c'est là-dessus qu'on valorise les élèves

Joris : et du coup, est-ce que vous pensez que si on se décentre de leur problème pour apprendre, est-ce que vous pensez que socialement parlant il serait prêt à être inclus dans une classe sur toute l'année scolaire ? être tout le temps dans une classe ?

Référent ULIS : Alors, (eux), moi ça ne m'est jamais arrivé, mais je sais que avant que j'arrive, il y avait une élève qui était affecté sur le dispositif Ulis, elle se débrouillent très bien point à tel point qu'en milieu d'année, cet élève là à demander à garder l'emploi du temps complet de sa classe, c'était une élève de 3e point et elle a passé le brevet des collèges qu'elle a obtenu. L'élève a effectivement progressé et demande à faire de plus en plus d'inclusion, à tel point qu'il n'aurait plus d'heures de présence sur le dispositif Ulysse. moi, cela ne m'est jamais arrivé. Maintenant, ce que je peux contacter c'est que des élèves qui ont des difficultés au collège, qui ont été orientés en lycée professionnel, se sont vraiment révélé en lycée professionnel, ils ont passé leur CAP et cela s'est très bien passé. donc, on leur a demandé s'il souhaitait continuer en seconde professionnelle pour aller passer un bac professionnel. Nous avons une élève du dispositif Ulis qui est revenue pour présenter son bac professionnel (service restauration). On se dit, avec les aménagements que l'élève dispose et bien ils peuvent atteindre des diplômes auquel il n'aurait pas pensé en étant au collège point ce qu'il faut bien comprendre c'est que notre action, on voit des effets positifs, À court terme sur le développement de l'enfant, et puis il y a certaines choses où on sait qu'ils auront le déclic un peu plus

tard au collège, au lycée, dans leur vie future. Cela m'est déjà arrivé de croiser tes anciens élèves, et qui nous disent " j'ai réussi à avoir mon permis de conduire", donc cela est génial. tout d'abord, parce qu'avec leur trouble, on n'aurait pas pensé que cela soit possible et qu'ils auraient pu atteindre un niveau aussi important. Certains ont des troubles scolaires importants et ils arrivent tout de même à compenser et à réussir en étant accompagnés, en ayant des épreuves aménagées et ils arrivent à s'en sortir. mais, de plus en plus on a des élèves qui ont des difficultés des troubles très importants. C'est plutôt la tendance inverse actuellement, on a des élèves qui ont des profils plutôt d'IME, même si, au niveau de l'inspection académique et de la MDPH, ils essaient de faire attention à ça. mais, un élève qui a une notification IME, n'aura plus de notification pour le dispositif ULIS. (éviter que les profils d'élèves IME partent en ULIS). Ils vont arriver dans le milieu ordinaire, avec une aide très conséquente. Les enseignants vont être confrontés de plus en plus avec des élèves en situation de handicap malgré l'aide humaine et donc il va falloir toute l'expertise des enseignants et des AESH pour accompagner cet élève qui aura beaucoup beaucoup de besoins plus qu'un élève du dispositif ULIS.

Enzo : Quelles sont vos aspirations et vos pistes d'amélioration en tant qu'enseignant ULIS ? Quelle est votre requête ?

Référent ULIS : Mon souhait, on est plus de personnes sensibilisées aux situations de handicap des élèves point ça passe par des formations sur la prise en charge des handicap plus conséquente et plus importante point déformation d'établissement, on banalise une journée complète avec des intervenants, des formateurs qui répondent aux inquiétudes des enseignants parce que effectivement la prise en charge du handicap fait peur, la différence fait peur. Pour résumer, une sensibilisation plus importante auprès des personnels dans le milieu scolaire. Donc cela, serait bien, une formation plus complète sur les troubles parce que bien souvent les enseignants sont démunis alors qu'il faut simplement leur donner les bons outils, les aiguiller, les accompagner pour qu'il se rende compte que c'est possible et que cela est faisable.

des moyens plus conséquents en termes de budget délivré par l'Éducation nationale. ici nous avons 12 élèves en situation de handicap mais on en a 14 dans le milieu ordinaire avec des AESH. donc, des moyens humains attribués à ses

élèves sont budgétisés. donc plus les budgets sont importants n'ont plus on peut recruter des accompagnateurs d'élèves en situation de handicap pour d'une part les accompagner plus d'heures et plus de fois dans la semaine, pour améliorer ses prises en charge. Donc, dégager des moyens pour que les enseignants on pourrait appeler des enseignants "volants" qui interviennent sur plusieurs classes, sur plusieurs élèves, qui puisse prendre un élève dans une classe pour un travail plus adapté avec lui. Faire des allers-retours. Je prends l'exemple de d'autres dispositifs qui existent dans d'autres pays, ce serait très intéressant, mais bon il faut des moyens humains et financiers pour pouvoir dégager des temps des prises en charge spécifiques point et surtout du matériel adapté (des imprimantes en couleur, plus d'ordinateur pour travailler sur le numérique avec des outils qui permet de travailler les différents problèmes).

Pour arriver dans une société plus inclusive, Pour que ces élèves là ne se sentent pas stigmatisés et différents, qu'on réduise ses différences.

Enzo : Vous parlez d'outil. êtes vous accompagné ?

Référent ULIS : oui oui, nous avons des référents académiques, des maîtres formateurs, des conseillers pédagogiques qui sont spécialisés dans tel ou tel trouble. on peut demander l'aide du conseiller pédagogique pour qu'il puisse nous apporter son aide, et des outils des aides on a des sites à disposition. nous sommes accompagnés par les inspecteurs aussi, dès lors que l'on a des difficultés, on peut faire appel à AESH pour nous aider dans l'accueil des personnes handicapés. Il nous apporte des solutions, On n'est pas tout seul face à ça on a des référents pour venir nous aider et c'est conseillers pédagogiques sont bien souvent eux qui font les formations pour les enseignants.

Annexe 2 : Entretien Tutrice Stage :

https://docs.google.com/document/d/1ZOR4UmD_9ZSRhOtx0PAVndoyt3d4rG7kxE1rnmcRf18/edit?usp=share_link

Entretien tutrice de stage

Enzo Daubry

Du coup cet entretien est pour notre mémoire. Donc tu te rappelles de notre problématique qui était sur le thème des interactions, de l'inclusion, des formes de groupement, et des élèves ULIS. Et du coup, pour commencer, est ce que tu peux te présenter, de manière générale, tes études etc.

Tutrice

XXX, professeure d'EPS certifiée depuis 2013. Donc mes études, j'étais dans ce collège. En fait, je viens d'ici. Ensuite, j'ai été au lycée où j'ai passé un bac scientifique et après j'ai fait mes études au STAPS de Nantes où j'ai eu mon master enseignement et ensuite j'ai passé mon concours sur Paris où je l'ai eu en 2013 et puis après j'ai fait une année de stage là bas. J'ai passé quelques années au collège de Fresnes et je suis revenu dans le coin en tant que TZR et maintenant je suis titulaire de mon poste à XXX depuis trois ans maintenant.

Enzo Daubry

Et pourquoi t'as eu cette envie d'aller en STAPS ? Et ça a toujours eu un bon rapport avec l'EPS.

Tutrice

Oui, excellent. Après moi j'ai eu un très bon prof d'EPS en sixième et je pense que c'est ça qui m'a donné le déclic parce que je me suis rendu compte que, en revoyant mon dossier scolaire dès la cinquième dans les choix de métiers plus tard, je mettais prof de sport. À l'époque c'était prof de sport parce que voilà, mais très très tôt, j'ai eu cette envie d'être professeur d'EPS, ça c'est sûr.

Joris Boursier

Et du coup, comment ce professeur là, il t'a donné l'envie d'enseigner ?

Tutrice

Je pense que c'était alors au-delà du caractère sportif, parce que j'ai toujours été plutôt sportif comme enfant. L'attitude qu'il avait avec les élèves, peut être la proximité, peut être l'envie de les faire progresser. Enfin, c'était une attitude très positive et je trouvais ça super d'avoir cette relation là aux élèves. Et puis après, disons que ça s'est développé parce que j'ai été aussi dans l'associatif, j'ai été entraîneuse de basket et coach, très longtemps, et même si c'est pas exactement la même chose. Mais le fait d'être avec des jeunes, de les aider à progresser, ça m'a conforté dans cette idée d'être des professeurs de plus par la suite.

Joris Boursier

Et c'est ce que tu essayes du coup maintenant de mettre en place aussi.

Tutrice

Exactement. Alors avec après on évolue dans nos pratiques au départ, pour moi être un bon prof d'EPS c'était c'était peut être l'opposé de ce que je suis maintenant, mais en tout cas l'expérience a fait qu'au fur et mesure, j'ai évolué. Mais en tout cas, je pense qu'effectivement je peux dire que c'est ce prof là d'EPS que je voulais être depuis le début. Celui que je suis actuellement.

Joris Boursier

Donc essayer d'être proche avec les élèves c'est un peu ça que tu as senti et du coup que tu essayes de transmettre maintenant ?

Tutrice

Oui, une attitude positive, bienveillante et basée sur la progression surtout. Et ne laisser personne de côté, ça c'est hyper important pour moi. Et puis quand je vois un élève qui est un peu réfractaire et qui n'est pas forcément à l'aise avec l'EPS,

justement, c'est que c'est un peu mon combat tout au long de l'année, de le ramener à cette discipline, de l'aider à progresser.

Joris Boursier

Donc ça se passe par beaucoup d'interactions, de communication avec lui ?

Tutrice

Complètement. Et oui, individuellement, ça c'est important de ça.

Joris Boursier

C'est toi avec les élèves, mais est ce que tu essaies aussi de développer des interactions entre les élèves, entre eux ?

Tutrice

Oui. Alors ça c'est un autre pôle. Effectivement, je fais beaucoup de travail avec les groupes pour qu'il y ait des interactions entre tous les élèves de la classe dans la mesure du possible, parce qu'il y a certaines classes des fois où c'est plus compliqué, de les mettre en groupe et de les faire travailler en groupe. Mais dans la mesure du possible, je privilégie le travail de groupe quasiment tout le temps. Il y a très peu de travail purement individuel, même dans les activités très individuelles, comme la gymnastique par exemple, des choses comme ça. On travaille quand même en groupe, on travaille quand même sur par exemple le jugement, travail de chef de groupe, travail de coaching. Mais il y a toujours eu une interaction avec les autres. Dans tous les cas, c'est très important.

Enzo Daubry

Et ça, quand tu planifies tes leçons, tu essaies de prendre en compte les interactions ?

Tutrice

Oui, j'essaye de faire en sorte que ce soit au maximum présent.

Enzo Daubry

Et c'est quoi un peu les leviers, tu prends en compte ? Tu planifies un peu les formes des groupements, aux relations entre les élèves.

Tutrice

Oui, moi ce que j'aime bien mais ça tend à évoluer. Donc à l'heure actuelle en tout cas, ce que j'aime, c'est avoir des groupes stables de séances en séance c'est pas forcément vrai parce que d'une APSA à une autre, je peux changer complètement les groupes au sein d'une classe. Mais en tout cas, sur une séquence, j'aime avoir des groupes stables pour qu'ils puissent se connaître. C'est un peu une rencontre du groupe qui puisse se connaître au fur et à mesure et qui puisse échanger, qui puisse s'adapter à l'autre et tout ça. Et pour moi, ça suppose aussi une certaine stabilité dans ce groupe si on veut arriver à la fin à vraiment un travail, un travail concerté, un travail où tout le monde a son mot à dire et tout ça. Il faut une certaine stabilité.

Enzo Daubry

D'abord, il y a un apprentissage. D'abord, on apprend à coopérer, et après on coopère pour apprendre ?

Tutrice

Oui, c'est un peu ça. Mais ça peut évoluer parce que j'entend mes collègues qui font complètement l'inverse. C'est à dire qu'ils changent à chaque séance de groupe. Justement pour permettre l'adaptation et tout ça ? Moi je suis encore sur la stabilité parce que je préfère qu'ils connaissent vraiment à la fin et que je puisse voir des choses plus intéressantes ou par exemple des gens qui s'appréciaient pas

forcément au début mais qui commencent à la fin, peut être pas s'apprécier, mais en tout cas à se comprendre un peu plus. Donc ça c'est important pour moi.

Joris Boursier

Et du coup au tout début des groupes tu les fais comment ? Aléatoire ?

Tutrice

Ou alors ça dépend de l'activité et ça dépend du niveau. En sixième, je peux me permettre plus de mixité, je peux mélanger tout le monde. Je sais que ça posera pas forcément de gros problèmes, donc pour eux c'est un peu au hasard, ça peut être la liste alphabétique tout bêtement. Mais par contre il y aura toujours de la mixité, j'essaye de privilégier cette mixité. Pour les niveaux un peu plus, quand ça commence en quatrième, là ce que je fais c'est plutôt de l'affinité un peu dirigée, c'est à dire je leur demande de se mettre par binôme ou par trinôme et en fonction de ces binômes trinômes, si c'est un groupe de cinq, je vais relier entre eux. Mais ça reste un niveau de classe un peu compliqué pour les groupes. Ce que je disais tout à l'heure, il y a certains niveaux de classe qui sont un peu plus faciles. Où le travail de groupe peut se mettre plus facilement en place en tout cas. Et il y a certains niveaux de classe où on sait que ça va être plus compliqué. Mais finalement c'est aussi un challenge de pouvoir un peu les mélanger tout ça. Et donc en quatrième, c'est surtout ce niveau de classe qui pose problème, parce qu'en troisième, après ça pose plus trop problème la mixité, que ce soit dans le genre ou n'importe qui dans la classe, ça ne pose pas trop de problèmes.

Joris Boursier

Et du coup, en quatrième au tout début, quand tu les connais pas encore, ton but qu'ils apprennent à se connaître et qui travaillent ensemble, qui s'apprécient. Ou tu as quand même une petite pensée sur les apprentissages et faut quand même qu'ils apprennent. C'est pas que du social que tu essayes de développer ?

Tutrice

Alors il faut faire les deux en même temps dans tous les cas.

Joris Boursier

Même si c'est compliqué avec une classe niveau social ?

Tutrice

Oui dans tous les cas, c'est les deux objectifs à atteindre. Donc on ne peut pas laisser de côté l'apprentissage qui est essentiel au détriment du bien vivre du groupe, ça c'est sûr. Et puis on ne peut pas non plus mettre de côté le groupe, c'est à dire par exemple, c'est un exemple bête, mais faire que des groupes affinitaires, alors ils vont apprendre ensemble, mais finalement c'est tout le temps le même schéma. Ils apprennent ensemble aussi à l'extérieur et c'est pas très intéressant. On fait ce qu'on veut, c'est aussi qu'ils apprennent avec d'autres, s'adapter aux autres. Voilà, comme je l'ai dit tout à l'heure, savoir les connaître et savoir aussi faire des concessions, parce ce que c'est aussi ça aussi le futur citoyen, ils seront jamais confrontés à des personnes qui ils s'entendent hyper bien donc comment est ce que je réagis face à un autre qui a pas forcément le même point de vue que moi. C'est ça aussi qui est important. Donc il faut faire un petit peu des deux, mais faut surtout pas laisser, faut pas laisser l'apprentissage ou les groupes de côté, il faut savoir mixer tout ça un petit peu. Il y a des fois où ça prend pas, très clairement, moi ça m'est arrivé l'année dernière et je me suis dit oh là là là, j'ai essayé une mixité à fond et ça n'a pas fonctionné. Donc j'ai refait mes groupes et finalement après ça a été mieux. Donc des fois on se plante, c'est comme ça et ça fait partie aussi de notre enseignement. Il y a les élèves ne sont jamais les mêmes, les élèves fonctionnent pas du tout de la même façon, donc on va se planter. Mais par contre, au bout du bout, il faut quand même essayer de faire en sorte d'avoir un petit compromis entre les deux et poursuivre ces deux objectifs le vivre ensemble et les apprentissages, faire ensemble.

Enzo Daubry

Si on peut avoir un exemple pour toi quelle est l'APSA qui permet de plus développer le côté social et inversement celle où ça va être le plus difficile ? Est-ce que selon toi ça va être plus du CA4 ?

Tutrice

Alors oui et non. Ça peut être du CA4. Ça dépend comment on le traite. En fait, c'est tout le temps pareil. Ça dépend comment tu vas faire. Moi je me rappelle l'année dernière par exemple, on faisait du volley et j'avais construit des groupes avec des élèves plus ou moins débrouillés techniquement. Donc je mettais des élèves très faibles techniquement et des élèves très forts techniques. Voilà. Et donc en gros, je leur disais voilà, tous les groupes sont constitués de cette façon là. Le but, ça va être de faire progresser tout le monde, toutes les personnes du groupe, que vous soyez les plus forts ou les plus faibles. C'est important. Et ça, je trouvais ça hyper intéressant parce que là, pour le coup, il y avait une vraie notion d'entraide. Parce que si je veux gagner les matchs, il va falloir que je fasse progresser aussi tout le monde. Et donc il travaillait tout le temps ensemble. C'est pas du tout affinitaire, forcément. Et c'était en 4e. Et pourtant ça a marché parce qu'il y avait la notion de compétition entre les groupes et du coup, ils étaient vraiment à fond là dedans. Et ils ont remarqué que pour faire progresser les membres de leur équipe, il fallait pas justement les réprimander ou des choses comme ça, il fallait les encourager, il fallait faire en sorte de les mettre dans la meilleure situation possible pour gagner. Et j'ai trouvé ça hyper intéressant.

Enzo Daubry

Du coup, c'est groupes stables que tu as mis en place en Volley, tu les reprenais pour d'autres APSA pour les trimestres 2 et 3 ou tu changeais à chaque fois ?

Tutrice

Non, je changeais. J'aurais pu les garder, mais finalement, j'essaye de faire un entre deux. C'est à dire qu'effectivement, c'est intéressant de le faire à ce

moment là. Pour cette séquence. Mais il faut changer aussi un moment donné. Bon, il faut qu'ils puissent se rencontrer tous donc d'une séquence à l'autre. C'est bien aussi de changer. Ils sont stables au sein de la séquence, mais pas forcément sur toutes les APSA.

Enzo Daubry

Même chose tu prenais un très bon et tu le mettais avec un moins bon ?

Tutrice

Oui, oui.

Joris Boursier

Et du coup, comme tu le sais, nous notre mémoire c'est plus sur les élèves à besoins éducatifs particuliers, donc ici les Ulis. Est ce que ces élèves là, tu les prenais un peu différemment lors de la formation des groupes ?

Tutrice

Oui, oui. Alors oui et un grand oui d'ailleurs, parce que ces élèves là, donc nous, c'est tout ce qui handicap cognitif, donc lié à l'apprentissage, mais pas que. Parce que les élèves Ulis, ils sont hyper différents les uns des autres. Il y a deux ans, j'avais Elise, une petite élève Ulis et qui avait des problèmes cognitifs, ça c'est certain, mais qui a des problèmes moteurs aussi très importants, hyper importants. Et c'était hyper compliqué de l'inclure réellement dans un groupe de travail par exemple. parce que elle n'avait pas de coordination ? C'était vraiment comme une élève de maternelle. Il est vrai que le fait de l'inclure dans un groupe classe et c'était en cinquième, ça allait encore. Il fallait que je me creuse un peu la tête en me disant comment je peux inclure cet élève là ? Donc j'ai travaillé sous forme de tutorat avec elle. Sachant qu'elle ne pouvait pas faire toutes les activités, elle pouvait faire surtout les activités où il n'y avait pas de contact avec les autres. Parce qu'à partir du moment où elle recevait un coup au niveau du ventre, ça pouvait craindre pour sa

vie. Donc on faisait très très attention avec ça. Donc elle a fait badminton avec moi et tennis de table.

Joris Boursier

Et c'était toi avec elle qui faisait le tutorat ?

Tutrice

Non. Alors justement, c'est pas moi qui faisais le tutorat au départ, je me suis dit bon comment je vais pouvoir faire ? Et en fait à chaque séance, je demandais à deux ou trois élèves de l'accompagner elle, pour la faire progresser spécifiquement sur quelque chose ou quelque chose qu'on avait ciblé. Alors en badminton, ça peut être le service pour une autre activité. Le tennis de table, ça peut être autre chose peut importe. Mais en tout cas, son but à cette élève là, à chaque fois, c'était elle avait un but précis. C'est à dire qu'en 30 minutes, elle devait pouvoir faire jusqu'à trois services sur dix des services réglementaires et le but de l'élève, c'était de la faire réussir à faire ces services. Donc ça durait 30 minutes. C'est pour ça que je faisais passer plusieurs élèves à chaque séance avec elle. C'était une sorte de mini tutorat et ça permettait quasiment à l'ensemble des élèves d'avoir au moins un contact avec elle à un moment donné et de la faire progresser sur l'activité quoi. Et parce que sinon, si je faisais pas ça et si j'amenais pas les élèves vers elle, ils allaient pas spontanément vers elle, il y avait un décalage tellement énorme que c'était compliqué, donc j'avais trouver ce système là. C'est un peu artificiel comme relation parce que c'est pas très naturel, c'est moi qui imposait, mais en tout cas, ça se faisait comme ça. Et finalement après, j'ai trouvé que les élèves avaient beaucoup plus d'empathie pour elle parce qu'ils avaient été à son contact. Et peut être qu'à un moment donné, ils avaient un but commun tous les deux. Donc ça a été quelque chose pour eux, ils ont vécu quelque chose en commun en tout cas, et ça a permis d'avoir une meilleure relation avec avec elle par la suite.

Joris : Et ça du coup, tu as des relations avec le référent Ulys (Anthony cornet) par rapport à ses élèves là ? est-ce qu'ils te disent un peu leurs problèmes

Tutrice : oui, ça c'est sûr. oui, oui, ça c'est un truc qu'on voit en début d'année scolaire à chaque fois, on a deux fiches. la première, et la fiche des objectifs des élèves, à savoir, si avec ses élèves là nous pouvons réaliser des objectifs sociaux (être à l'heure en classe, écouter les consignes, être bien dans le groupe, respecter les règles de fonctionnement de sécurité). Ce sont des choses très basiques, certains élèves se sont leur seul objectif, il n'y a pas d'objectif disciplinaire, simplement vivre dans le groupe et avec le groupe, et se fondre un peu dans la masse. Et à contrario, nous avons des élèves comme Y, là on poursuit des objectifs disciplinaires comme les autres. Nous savons que l'on va aborder cela différemment, parce que les consignes devront être plus précises pour lui et On devra aller le voir plus souvent pour voir si elles sont comprises. Mais ce sont des élèves où l'adaptation sera moindre par rapport à l'élève que je viens de citer précédemment, où là c'était beaucoup plus compliqué. Donc, on sait sur quel degré on va être en recevant cette fiche, sur ce qu'on doit attendre d'eux, donc ça c'est important. La seconde fiche est une description plus complète des troubles de l'élève, s'il y a besoin d'avoir des grosses lettres pour que les élèves voient mieux ou alors un chasuble particulier, des différentes aides qu'on peut lui apporter, des aménagements spécifiques qu'il peut y avoir en EPS. Mais en tout cas on les connaît.

Joris : Y, on a vu en tout début d'année, notamment en danse, on a vu qu'il n'était pas du tout inclus. Toi, comment tu essayes de gérer ça, d'inclure les élèves, je sais pas si c'est seulement les élèves ULIS mais d'inclure les élèves qui sont un peu à l'écart de la classe ?

Tutrice : Dans un premier temps, on peut les mettre avec des gens qui je sais sont bienveillants (au départ), parce que si je les mets dans un groupe où je sais que cela va être compliqué, s'il y a le blocage tout de suite, autant vous dire que derrière je rame pour les ramener au groupe, parce que il y a certains élèves ULIS qui n'ont que EPS, éducation musicale, arts plastiques. Donc, autant vous dire que le reste du temps, il ne se voit pas, donc pour certains c'est un peu des intrus parmi le groupe classe. Donc, cela dépend des activités aussi. Si c'est une activité où cela demande un travail de groupe etc, au départ j'essaie de faciliter la chose, je sais à

peu près dans quel groupe, il va se sentir le mieux. Ou je peux leur demander aussi, B, elle a déjà des copines dans la classe, pour faciliter cette chose là au départ on la met dans le groupe de ses copines. On ne va pas les mettre en difficulté tout de suite, il faut vraiment faciliter la chose. Et par contre, après au fur et à mesure, on essaie de l'emmener aux autres, aux autres groupes, cela est plus long, c'est un travail qui se fait sur la deuxième voir la troisième séquence. On y arrive au fur à mesure à les mélanger autant que possible mais, effectivement, cela dépend de la personnalité de notre élève. Il y a des élèves qui sont hyper renfermé sur eux même, rien que le fait de s'adresser à l'autre et quelque chose de très très dur. Et, il y a des élèves, rappelez-vous lorsque je vous ai dit " ici, il y a dans cette classe, deux élèves Ulis", vous n'étiez pas capable de dire qui c'était, donc ça veut dire que quelque part, l'inclusion était déjà bien présente.

Joris : Il y a peut-être moins cette notion d'intru. À la 6ème, ils ne se connaissent pas trop.

Tutrice : C'est ça. En 6ème, ils ne sont pas sauvages (en parlant de B et A), ils ont des copains et ont des relations. Alors que, X l'est. Là c'est compliqué.

Joris : Dès la 6ème, ils étaient comme ça ?

Tutrice : Non j'avais X en 6e. Y, je ne l'avais jamais eu auparavant. X, Elle était beaucoup plus moins sauvage que ça, lorsque je dis sauvage ce n'est pas péjoratif, dans le sens où elle était beaucoup moins isolée qu'aujourd'hui. Je pense que c'est plus compliqué scolairement, et la période est un peu difficile pour elle, cela est indépendant de ce qui se passe en EPS, elle a eu beaucoup d'absence en EPS. C'est beaucoup plus compliqué dans ces cas-là. Cela dépend des élèves.

Joris : Pour ses élèves, tu essayes, ceux qui sont exclus tu essayes de les aider à s'inclure, ça oui, mais, est-ce que tu évalue cette compétence sociale, de réussir à s'intégrer à l'autre ?

Tutrice : je ne l'évalue pas dans une compétence spécifique, ça c'est sûre. Par contre, lorsque je fais mes appréciations pour les bilans trimestres il y a une petite phrase là-dessus sur le fait de s'inclure, vivre avec le groupe, cela est noté.

pour tous les élèves Ulis, car ça c'est très regardé par Anthony. Une inclusion réussie, c'est aussi des élèves qui se sentent existé dans un groupe classe, car c'est ça l'inclusion, et pour moi c'est important d'avoir sur des appréciations des choses comme ça. Puis, surtout en EPS car dans d'autres contextes d'autres classes cela peut être moins évident.

Enzo : C'est clair, il y a moins d'interaction. En EPS, ils sont amenés à partager des espaces, objets, des groupes, des émotions...

Tutrice : C'est ça, c'est ça. ils sont moins amenés à être en difficulté sur certaines fois, c'est là que l'on voit l'inclusion. Je me souviens d'une élève se nommant Alexia, petite Ulis, elle s'est découverte en danse, elle a fait un truc incroyable, elle s'est éclatée, c'est la première fois que je la voyais contente d'elle parce que ses difficultés scolaires elle pouvait les mettre de côté. Là, On lui demandait de s'exprimer et là-dessus elle avait un coup à jouer. Voir des élèves comme ça avec le smile, c'est top. on se dit "on a réussi un petit truc pour elle".

Joris : On est parti du petit incident, où on avait vu que Y était exclu. Est-ce que tu as déjà vu dans d'autres activités ou Y ou bien X avait un peu de mal, à s'inclure avec les autres ?

Tutrice : X, Je l'ai très peu vu ces derniers temps. X c'est sûr il faut tout le temps, tout le temps la ramener au groupe. Même la dernière fois en Acrosport, elle se mettait consciemment en retrait, j'ai dû lui dire quelque chose pour qu'elle se rapproche du groupe. Ce n'est pas le groupe qu'il l'exclut c'est elle qui s'auto exclu, vraiment, car, les filles étaient prêtes à l'accueillir, mais à partir du moment où elle reste en position fœtus, et qu'elle ne veut plus bouger, c'est hyper compliqué, je lui dis " reviens vers le groupe, essaie de faire quelque chose", elle a dénier le faire. C'est vraiment quelque chose de particulier car cela faisait longtemps qu'elle n'était pas venu en EPS, donc elle s'est sentie doublement exclu. Donc là, on était sur un projet d'acrosport, un projet de long terme, elle s'est sentie perdue, cela était trop compliqué pour elle. Donc, elle a seulement fait acte de présence, malheureusement, je ne pouvais pas l'inclure dans quoi que ce soit.

Joris : ils viennent jamais t'en parler de leurs problèmes ? S'il reste dans leur coin et que toi tu n'y vas pas eux ils ne viendront jamais vers toi, t'en parler ?

Tutrice : Pas souvent. Les élèves ULIS c'est à moi de venir les voir, sauf Alexia l'année dernière qui venait tout le temps me voir. Alexia était une personne qui était souvent comme ça pour me dire "machin il m'a fait ça..", elle se plaignait un petit peu. Sinon les autres ULIS, c'est à moi de venir les voir car sinon j'ai l'impression qu'ils veulent pas montrer qu'ils ne comprennent pas tout, que c'est un peu plus compliqué pour eux, ils ne veulent pas montrer aux autres leurs difficultés, donc cela ne viendra pas forcément d'eux. Ou alors, si il y a la AESH, ils iront voir cette personne.

Joris : Tu as eu des retours d'Anthony, qui se sont plaints à lui et qui lui t'en a parlé à toi ? Ce n'est jamais arrivé cela non plus ?

Tutrice : Non (rires)

Joris : Ils en parlent vraiment pas

Tutrice : Non jamais Anthony n'est venu me voir en me disant "un tel c'est mal passé". Hormis, en début d'année avec l'histoire entre Lucas et A. Si vraiment il se passe quelque chose on n'hésite pas à s'envoyer des messages j'ai son mail il a le mien.

Joris : Pour terminer, pour les années à venir, est ce que tu aurais des projets, des particularités sur quoi tu voudrais t'améliorer ? Pas forcément avec les élèves ULIS ?

Enzo : Sur quoi tu voudrais t'améliorer ?

Tutrice : D'année en année mon objectif est toujours de m'améliorer. Puis même avec vous, lorsque l'on a des stagiaires, cela nous permet d'avoir de nouvelles façons de faire. D'année en année, Je ne ferai jamais une même séquence de la même façon, il y a forcément un truc qui n'a pas bien fonctionné et qu'il faut

améliorer. je pourrais m'améliorer, évoluer sur le développement des APPN par l'achat de nouveau matériel, on va évoluer peut-être sur certaines pratiques que l'on va changer dans la programmation, on va évoluer il y a tellement de possibilités d'évolution (rires), je ne sais pas trop. Nous sommes en discussion sur plusieurs voyages scolaires notamment au ski, puis voilà. Il faut toujours évoluer et ne jamais se dire "oh cette séquence là elle a super bien fonctionné, je vais faire la même chose avec cette classe". Non, il y a forcément un truc à améliorer, un truc à tester, nous avons tellement de possibilités et on a des élèves qui évoluent, il faut forcément qu'on évolue aussi avec eux.