

L'intégration d'élève en situation de handicap physique en éducation physique et sportive, un défi pour l'enseignant.

Formation secondaire – Filière A

Mémoire de Master de [Perrine Cohen](#)

Sous la direction de [Yves L'Eplattenier](#)

Bienne, [15 mai 2024](#)

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée lors de la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais dans un premier temps remercier, mon directeur de mémoire Monsieur Yves L'Eplattenier, professeur à la HEP-BEJUNE de La Chaux-de-Fonds et professeur ainsi que responsable du SEPS à l'université de Neuchâtel, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils.

Je remercie également Monsieur François Gremion pour l'apport théorique sur la confection de ce mémoire.

Merci à Monsieur Jean Cattin d'avoir distribué ma demande à l'ensemble des enseignants d'EPS de la ville de La Chaux-de-Fonds.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance aux enseignants qui ont bien voulu me consacrer un moment de leur temps pour s'entretenir avec moi et alimenter ma recherche.

Je tiens également à remercier mes frères pour la relecture de mon mémoire et leurs précieux conseils de rédaction.

Résumé

Dans notre société de plus en plus axée sur l'inclusivité, il me paraît essentiel d'évoquer le rôle de l'éducation. L'inclusion des élèves en situation de handicap physique dans la plupart des matières peut être réalisée grâce à des ajustements matériels, tout en maintenant le contenu des cours inchangé. Cependant, l'éducation physique et sportive (EPS) pose des défis particuliers pour une inclusion totale. En effet, certaines conditions telles que la cécité ou la tétraplégie rendent difficile la participation à certains sports collectifs impliquant des personnes valides (Garel, 2018). C'est pourquoi nous nous pencherons sur l'intégration, qui peut être considérée comme une étape vers l'inclusion.

Dans un premier temps, au travers d'une approche théorique, nous définirons ce que sont : le handicap, l'intégration, l'intégration scolaire et ce que cela implique.

Ensuite, en se basant sur la littérature spécialisée ainsi que sur trois entretiens nous essayerons de comprendre quels peuvent être les éventuels freins à l'intégration des élèves en situation de handicap physique dans les leçons d'EPS. Dans un troisième temps, nous proposerons des pistes issues de la littérature et de l'expérience de terrain afin de faciliter l'intégration de ces élèves.

Mots-clés :

Intégration, handicap physique, enseignant, EPS, Neuchâtel

Liste des abréviations :

EPS : éducation physique et sportive.

APA : activités physiques adaptées.

ESH : élève en situation de handicap.

BEP : besoins éducatifs particuliers

Table des matières

Remerciements	i
Résumé	ii
Mots-clés :	ii
Liste des abréviations :	ii
Table des matières	3
Introduction.....	1
1 Problématique et question de recherche	3
1.1 Définition des concepts :.....	4
1.1.1 Définition de « besoins éducatifs particuliers (BEP) » :.....	4
1.1.2 Définition de « variable didactique » :	4
1.1.3 Définition de « handicap » :.....	4
1.1.4 Définition de « intégration » :	6
1.1.5 Définition de « éducation physique et sportive (EPS) » :	8
1.1.6 Définition de « apprentissage moteur » :	9
1.1.7 Définitions de « handisport », « sport adapté » et « Activités Physiques Adaptées (APA) » :	10
1.2 Formation de base d'un enseignant de sport :	10
1.2.1 Plan d'étude romand en EPS au cycle 3 :	11
1.3 Importance du mouvement chez les enfants :	12
1.4 Aspect positif du sport chez les enfants handicapés :	15
1.5 Législations relatives à l'intégration des personnes handicapées :	16
1.6 Questions de recherche et objectifs du travail :	22
1.6.1 Hypothèses :	22
2 Démarche méthodologique	24
2.1 Description de la démarche	24
2.1.1 Apports des entretiens semi-directifs	25

2.1.2	Recherche dans la littérature	26
2.2	Limites.....	26
2.3	Outils de recueil des données.....	27
3	Résultats.....	30
3.1	Bénéfices de l'intégration en EPS :	30
3.2	Présentation des résultats	30
3.2.1	Différents freins/obstacles à l'intégration des élèves en EPS :	33
3.2.2	Pistes pour surmonter les obstacles :.....	40
3.2.3	Proposer des adaptations :.....	62
3.3	Différents handicaps : Exemples et Conseils	69
3.3.1	Incidences communes :	69
3.3.2	Handicaps physiques :	71
3.3.3	Handicap visuel.....	76
3.3.4	Handicap auditif.....	78
3.3.5	Obésité sévère :	81
3.4	Conseils généraux pour l'enseignant :	82
4	Apports et limites de la recherche	86
	Conclusion	88
	Liste des figures et tableaux.....	92
	Bibliographie.....	94
	Annexe 1 : Entretien enseignant APA.....	I
	Annexe 2 : Entretien Enseignante 1 (handicap moteur 5H).....	XIII
	Annexe 3 : Entretien enseignant 2 (Handicap auditif)	XXVII

Introduction

En marge de mon travail de recherche, une question a rapidement suscité ma curiosité : « comment intégrer des élèves à besoins spécifiques dans les leçons d'éducation physique et sportive ? ». Cette question m'est venue à l'esprit lorsque je me suis retrouvée un peu désemparée lors d'une expérience personnelle en leçon d'éducation physique. En effet, lors d'un remplacement en leçon de natation avec une trentaine d'élèves de 2^e et 3^e hamos, un de mes élèves s'est avéré être hémiparétique. Mise devant le fait accompli, j'ai essayé de gérer au mieux la situation, bien que je ne me sentais absolument pas formée pour gérer cette problématique. Ne sachant pas ce qu'il était capable de réaliser dans un bassin et considérant cet environnement comme dangereux, j'ai porté une attention particulière à cet élève hémiparétique. Cependant, un problème en amène un autre. Je voulais focaliser mon attention sur ce dernier, mais j'avais encore 29 autres enfants de 5 à 6 ans à surveiller ce qui a rendu cette situation très stressante et épuisante sur le plan mental.

Cette expérience personnelle n'est pas un cas isolé. En effet, j'ai déjà préparé des leçons de deux périodes complètes qui n'étaient pas adaptées à certains élèves de la classe. Par exemple, une leçon commençant avec un balle-camp et se poursuivant avec un parcours dans toute la salle mêlant équilibre, grimpe, habileté et force. Au moment de donner les consignes, une de mes élèves s'est approchée de moi et m'a dit « Madame, j'ai des très gros problèmes visuels, je suis pratiquement aveugle, je n'arriverai donc pas à rattraper des balles et encore moins à marcher en équilibre sur un banc retourné ou grimper ». Je me suis sentie quelque peu gênée face à cette élève. Néanmoins, cette élève était en 11e et avait l'habitude de s'autogérer dans ce genre de situation. Grâce à un dialogue, nous avons pu trouver des solutions afin qu'elle puisse participer à la leçon et, par la même occasion, se dépenser.

Après ces expériences, j'ai constaté qu'une formation dans la pédagogie était plus que nécessaire pour ne plus revivre des moments angoissants, pour ne plus mettre des élèves de côté et pour connaître les méthodes d'intégration pour les élèves à besoins spécifiques.

Une autre expérience que j'ai pu vivre, cette fois-ci positive, était lors d'un remplacement dans une classe de 1^e et 2^e hamos. Un des élèves souffrait d'un handicap mental, mais il était accompagné d'une personne spécialisée. J'ai donc pu donner ma leçon comme prévu et l'accompagnante s'occupait d'aménager les exercices pour cet élève. L'élève était donc complètement intégré dans la classe car il effectuait, à peu de chose près, les mêmes exercices que les autres élèves. C'était une expérience très enrichissante pour moi.

Les exemples présentés précédemment sont plutôt rares. Ce qu'on rencontre le plus souvent en leçon d'EPS sont des élèves souffrant d'obésité. Selon une étude de Promotion Santé Suisse¹ (2021) 21.4% des élèves du cycle 3 sont en surpoids ou obèses, soit environ quatre élèves par classe. Bien que le surpoids ne soit pas handicapant dans les autres branches scolaires, il peut l'être en éducation physique (Gutzwiller, 2018). Étonnamment ces élèves sont toujours intégrés dans les leçons d'EPS alors qu'ils souffrent aussi d'une maladie les plaçant en situation de handicap. Pourquoi eux et pas les autres ? Les enseignants doivent déjà s'adapter à la grande hétérogénéité de leurs classes, on peut donc bien s'imaginer qu'intégrer un élève ayant un handicap plus fort soit un réel défi pour eux.

Je pensais que la formation initiale des enseignants de sports nous préparerait à faire face à cette problématique. A ma grande déception, ce thème n'est que très peu abordé.

Cela m'a donc amenée à me poser la question suivante : "Est-ce que les enseignants d'éducation physique se sentent compétents pour accueillir un élève en situation de handicap physique en leçons d'EPS ?"

Dans l'optique de me former, j'ai décidé de suivre, en avril 2023, la formation continue donnée par Mme Tribot intitulée « Intégrer des élèves à besoins spécifiques dans les leçons d'EPS ». Cette journée de formation m'a permis de mieux comprendre les difficultés que les élèves ayant un handicap physique éprouvent. Cependant, nous avons vu des situations dans lesquelles la majorité de la classe avait un handicap. Ainsi les jeux étaient adaptés à une classe d'élèves à besoins spécifiques. Mais si on applique ces jeux dans une classe "ordinaire" accueillant un seul élève à besoins particuliers, une autre question se pose : "Comment respecter les demandes du plan d'étude romand (PER) ?"

En me renseignant dans la littérature scientifique, j'ai trouvé une étude qui répondait à la question suivante : "Comment, en fonction de leurs connaissances et expériences dans l'accueil des élèves en situation de handicap, les enseignants d'éducation physique se représentent-ils les obstacles à l'inclusion, base de connaissances nécessaire pour proposer des contenus de formations professionnelles cohérents ?" (Maxime Tant, 2018) J'ai donc trouvé beaucoup de réponses aux questions posées auparavant que je m'efforcerai de développer dans ce travail.

Par conséquent, nous allons nous pencher sur la question de l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers, plus précisément des élèves en situation de handicap physique (ESH), dans les leçons d'EPS dans le canton de Neuchâtel.

¹<https://promotionsante.ch/news/la-proportion-deleves-en-surpoids-reste-elevee#:~:text=En%20Suisse%2C%2017%2C%20pourcents,diminue%20%C3%A9g%C3%A8rement%20depuis%2010%20ans>
Consulté le 08 juin 2023.

1 Problématique et question de recherche

L'intégration des personnes à besoins particuliers est un sujet d'actualité. En tant qu'enseignant nous y sommes confronté dans la vie quotidienne. Durant l'année scolaire 2017/2018 l'Office Fédéral des Statistiques (Pascale Gazareth, 2019) a recensé 42 101 élèves (de 1 à 11H) qui ont bénéficié de mesures renforcées (BEP). La majorité (22 266) était intégrée dans une classe ordinaire, alors que 17 304 ont vécu une scolarité séparée en école spécialisée. Malheureusement, cette étude ne différencie pas les types de handicap. Nous avons cependant trouvé une étude concernant l'intégration des élèves sourds ou malentendants en Romandie et au Tessin durant l'année scolaire 2010-2011. 346 élèves sourds et malentendants étaient scolarisés, 70.5% étaient totalement intégrés dans les écoles ordinaires, 11.7% bénéficiaient d'un modèle d'intégration mixte, il y avait donc au total 82.2% des élèves sourds et malentendants de Romandie et du Tessin qui étaient intégrés². Nous retrouvons aujourd'hui certaines lois (cf. chapitre 1.5) mises en place pour promouvoir l'intégration et l'inclusion des élèves BEP dans les écoles et classes dites « ordinaires ». Nous pouvons lire dans le rapport d'information du Conseil d'État au Grand Conseil concernant la stratégie cantonale en matière de pédagogie spécialisée (2018) que le canton de Neuchâtel entend promouvoir l'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers dès le plus jeune âge, partant du principe que chaque citoyen et chaque citoyenne doit concevoir le droit de chacun et chacune à une vie respectant les principes d'autonomie, d'autodétermination et d'inclusion dans la communauté. Nous nous intéressons ici plus particulièrement aux élèves ayant un handicap physique.

Garel J-P. (2018) explique que l'EPS est une discipline qui se confronte aux limites d'une inclusion totale. En effet, une cécité ou une tétraplégie, par exemple, s'accommodent mal d'une participation de la personne qui en est atteinte à certains sports collectifs avec des valides. C'est pourquoi nous nous intéresserons à l'intégration qui est une première étape à l'inclusion.

Définissons à présent les différents concepts nécessaires à la compréhension de ce travail.

² Concept romand de scolarisation des élèves sourds et malentendants – Projet OPERA – 5^e rapport

1.1 Définition des concepts :

1.1.1 Définition de « besoins éducatifs particuliers (BEP) » :

Cette notion désigne les moyens (savoirs à enseigner, pratiques d'enseignement, conditions...) qu'un enfant ou adolescent requiert pour intégrer le rôle social d'élève et accéder aux savoirs attendus dans une situation et dans un contexte scolaire donné (Pelgrims, 2019).

1.1.2 Définition de « variable didactique » :

« La didactique est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires » (Wikipédia 2024)

Le but de la didactique est de transposer des savoirs « utiles » en savoirs enseignables. La didactique est donc la relation entre l'enseignant et le savoir.

Les variables didactiques sont des facteurs modifiables que nous utilisons pour instaurer des ajustements, des régulations, ou des changements de stratégie, permettant ainsi la simplification ou la complexification d'une tâche.

1.1.3 Définition de « handicap » :

Dans le livre intitulé « politiques et dispositifs du handicap en France » (Camberlein, 2015) nous trouvons plusieurs définitions du handicap :

Pour l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), « est handicapé un sujet dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouvent compromis ».

La classification internationale du handicap (CIH) de 1980 distingue trois plans : la déficience, l'incapacité et le désavantage :

- La déficience est une perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique.
- L'incapacité est une résultante de la déficience. C'est une réduction ou impossibilité à accomplir certaines activités ou gestes de la vie quotidienne considérés comme normaux pour un être humain.
- Le désavantage est une conséquence de l'incapacité, il limite ou interdit l'accomplissement normal d'un rôle social en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels. Le désavantage est en partie tributaire de l'environnement.

En 2001, la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) change quelque peu :

- Conceptuellement le point de départ est celui du fonctionnement de tout être humain (et non plus la déficience, c'est-à-dire dysfonctionnement) ;
- La CIF renonce au vocabulaire stigmatisant de « déficience-incapacité-désavantage » au profit d'un vocabulaire différemment connoté « fonctions et structure du corps-activité-participation » ;
- Elle introduit, ce qui était absent de la CIH, les facteurs environnementaux comme éléments facilitateurs ou au contraire obstacles au fonctionnement ;
- Elle renonce à hiérarchiser les « capacités en soi » (ce que la personne peut ou ne peut pas faire par elle-même) et les « capacités dans un environnement » appelées performances (ce que la personne peut ou ne peut pas faire dans un environnement donné).

Le 13 novembre 2006, l'assemblée générale de l'ONU a adopté la convention internationale relative aux droits des personnes handicapées.

La convention définit les personnes handicapées comme présentant « des incapacités physiques, mentales, intellectuelles et sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres ». (ONU, 2006)

Une dernière définition nous est donnée : celle de la loi du 11 février 2005 que l'on retrouve dans le code de l'action sociale et des familles. On peut y lire à l'article 114 :

« Constitue un handicap [...] toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans un 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 la santé « invalidant » »

(Code de l'action sociale et des familles)

Dans cette dernière définition, l'élément environnemental est souligné, mettant en lumière la notion selon laquelle le handicap peut varier en fonction de l'environnement dans lequel se trouve la personne. Ainsi, il serait donc possible de modifier ce dernier pour réduire le handicap de certaines personnes. Cette notion implique également que la même personne peut être en situation de handicap pour réaliser une certaine tâche tout en ne l'étant pas pour une autre.

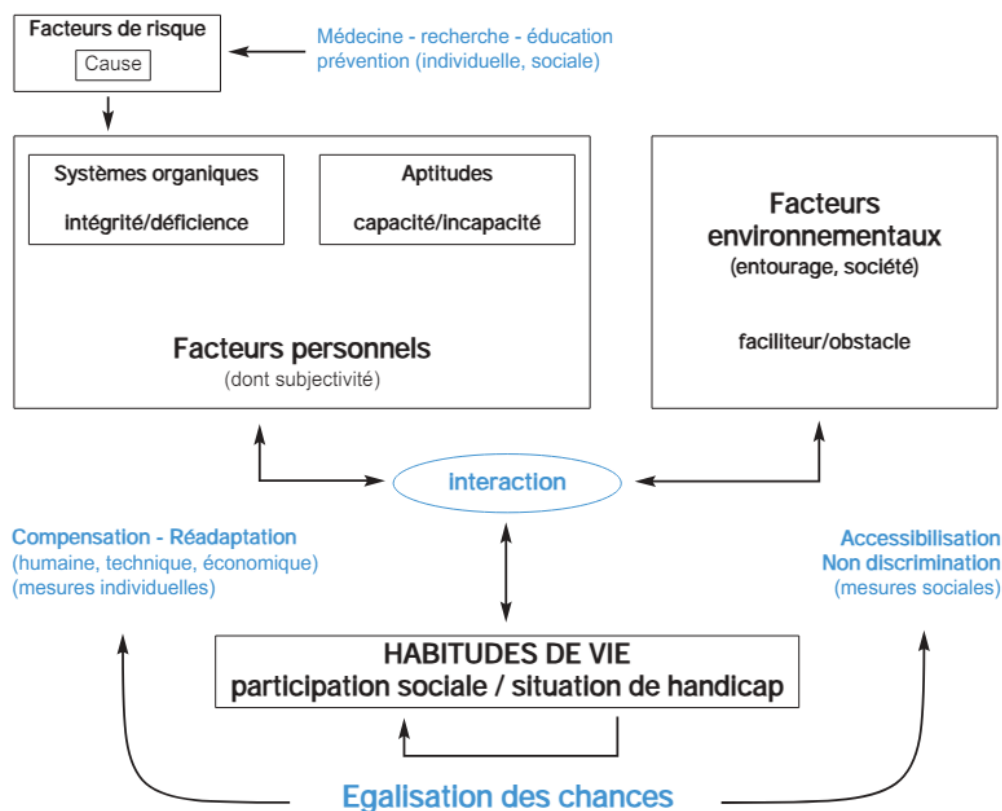


Figure 1: Conception des situations de handicap - Représentation des interventions visant à favoriser la participation sociale (Delcey, 2002). Appui sur le processus de production du handicap québécois (Fougeyrollas et Coll., 1996)

1.1.3.1 Handicap physique :

Il se manifeste par une altération physique qui affecte la motricité générale ou une partie spécifique du corps. Les causes du handicap moteur peuvent être congénitales (malformations résultant de maladies, poliomyélite, sclérose en plaques), acquises suite à un accident, ou liées à la détérioration due au vieillissement (Pierre-Brice Lebrun, 2016).

1.1.4 Définition de « intégration » :

Le centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) donne comme définition d'intégration :

« L'intégration désigne l'insertion d'individus dans des systèmes créés pour la collectivité (comme une école, p.ex.) ; elle s'oppose à l'approche séparative qui consiste à mettre en place des structures spéciales pour certaines personnes uniquement- L'intégration doit s'entendre comme un processus, et non comme un état. »³

³ <https://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-1>

Nous comprenons bien que le but de l'intégration est d'insérer les personnes considérées comme différentes au sein de la société. Il faut cependant faire la distinction entre les différents niveaux d'intégration (Lavis, 2009).

Niveau	Type d'intégration	Lieu de résidence ou de travail	Caractérisation des relations	Activités professionnelles
Niveau initial	Aucune intégration	Résidence en établissement spécialisé	Aucune relation entre les différents acteurs de la vie socio-économique	Aucune activité professionnelle ; allocations attribuées
1er niveau	Intégration physique	Occupation des mêmes lieux mais à des moments différents.	La distance physique entre les différents types de population se réduit mais il y a absence de relations possibles avec autrui.	Entreprise adaptée ou établissement et service d'aide par le travail ; participation à une activité productive ou économique.
2e niveau	Intégration fonctionnelle	Même entreprise mais lieu de travail spécifique et situé à l'écart des autres employés.	Vie au sein d'un ensemble mais sans lien véritables entre les différentes populations	Emploi réservé Exemple : non-voyant sur poste de standardiste.
3e niveau	Intégration sociale	Même entreprise et même lieu de travail ; chacun a une place bien définie dans le groupe.	Des liens commencent à se tisser ; réelle communication et reconnaissance de la spécificité de chacun ; intégration réelle	Poste non aménagé
4e niveau	Intégration sociétale (adulte)	Règle de vie, mode et lieu de travail identiques	Réelle insertion dans une communauté sociale	Travail productif adaptés aux capacités de chacun ; poste de travail aménagé

Tableau 1: Différents niveaux d'intégrations

Il sera intéressant de reprendre ce tableau en incluant l'intégration lors des leçons d'EPS.

Il convient de s'intéresser plus précisément à l'intégration scolaire :

A nouveau, le CSPS nous dit que :

« L'intégration scolaire désigne la scolarisation, à temps plein ou à temps partiel, d'enfants et de jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers dans une classe de l'école ordinaire, que ce soit :

- Avec l'aide de mesures générales de pédagogie spécialisée non renforcées, proposées dans le cadre scolaire, ou*
- Avec l'aide de mesures renforcées, attribuées sur la base de la procédure d'évaluation standardisée (PES) ou d'une procédure équivalente permettant de déterminer les besoins individuels de l'élève. »⁴*

La différence entre inclusion scolaire et intégration scolaire n'est pas forcément claire pour tout le monde, c'est pourquoi nous allons relever les différences de signification de ces deux termes :

Contrairement à l'inclusion scolaire qui vise à créer un environnement éducatif qui accueille tous les élèves, quels que soient leurs besoins ou leurs capacités (André, Daigremont, & Janner-Raimondi, 2011), l'intégration scolaire vise l'adaptation des élèves au système éducatif existant.

En d'autres termes, le principe fondamental de l'éducation inclusive est que l'école accueille tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun. Le principe de l'intégration est différent car il suppose la mise en œuvre de dispositifs de soutien et de rééducation pour adapter l'adolescent à l'école. Dans ce principe, c'est le jeune qui s'adapte à l'école (Thomazet, 2006).

1.1.5 Définition de « éducation physique et sportive (EPS) » :

D'après Delignières D. (cité par les didacticiens de l'EPS de la HEP-BEJUNE) l'EPS comprend trois conceptions dominantes :

1. Une conception naturaliste : se rattache à des données issues des sciences et vise à améliorer et accroître les ressources naturelles de l'individu.
2. Une conception culturaliste : vise la transmission d'un patrimoine culturel sportif grâce à la (re)construction de pratiques sportives adaptées à l'école.
3. Une conception citoyenne : vise la transmission des valeurs et des grands principes en vigueur dans la société.

(Delignières D. , Libres propos sur l'éducation physique, 2004)

⁴ Idem

Cette citation de Delignières nous permet de bien comprendre la différence entre l'éducation physique et sportive à l'école et la pratique du sport dans une association ou un club sportif lors de son temps libre :

« C'est en tous cas une idée fortement chevillée dans les représentations des enseignants et également de manière très précoce chez les étudiants : L'Education Physique n'est pas le sport, et l'enseignant d'Education Physique n'est pas un entraîneur ou un animateur sportif... Les arguments invoqués sont connus : l'Education Physique poursuit des objectifs éducatifs, alors que l'entraîneur ne poursuit que des objectifs de performance ; l'Education Physique s'adresse à tous, alors que le sport ne s'intéresse qu'aux meilleurs ; les enseignants d'Education Physique ne font pas pratiquer à leurs élèves les sports, mais des situations didactiquement adaptées ; l'Education Physique est un enseignement polyvalent, alors que le sport est fondé sur la spécialisation ; l'Education Physique est obligatoire, alors que le sport relève d'une démarche volontaire, etc. » (Delignières D. , 2016)

Cette mise en évidence nous montre bien qu'il y a plus que la simple pratique du sport qui est enseignée et donc l'intégration d'élèves en situation de handicap physique prend encore plus de sens.

1.1.6 Définition de « apprentissage moteur » :

L'apprentissage moteur consiste en « l'ensemble des modifications relativement durables du comportement habile, excluant tout phénomène de maturation » (Richard A. Schmidt, 2008).

L'apprentissage moteur comprend trois étapes : le stade cognitif, la construction d'une réponse adaptée et l'automatisation. Le chapitre 8 de « psychologie du sport » (Delignières D. , Psychologie du sport, 2015) est consacré à l'apprentissage moteur :

a. Le stade cognitif ou verbal-moteur

Le pratiquant doit identifier le but à atteindre et les moyens à mettre en œuvre. Ses mouvements sont saccadés et fragmentés. Cette étape permet la construction des représentations mentales du but ou du geste effectué.

b. Réponse adaptée ou stade moteur

Affinement progressif du programme moteur. La réponse devient plus régulière.

c. L'automatisation

Ne devrait plus demander de contrôle attentionnel. Cette automatisation touche l'ensemble des processus, tant au niveau de la perception, de la décision que l'exécution.

1.1.7 Définitions de « handisport », « sport adapté » et « Activités Physiques Adaptées (APA) » :

Un handisport est un sport dont les règles ont été aménagées pour qu'il puisse être pratiqué par des personnes ayant un handicap physique ou sensoriel.

On nomme sport adapté les sports pratiqués par les personnes ayant un handicap mental⁵.

Les Activités Physiques Adaptées sont quant à elles mises en place pour toutes sortes de besoins particuliers (pathologies chroniques, handicap moteur et sensoriel, handicap mental, enseignement spécialisé, etc.).

1.2 Formation de base d'un enseignant de sport :

Pour mieux comprendre le but de cette recherche il me semblait important de rappeler la formation initiale des enseignants de sport.

Pour enseigner le sport au cycle 3, un enseignant doit effectuer un bachelor universitaire en sport (minimum 60 crédits) ainsi que deux ans de formation supérieure à la HEP dont un an avec la didactique de sport.

Étant donné que le bachelor est un cursus universitaire, il est logique que les études ne soient pas nécessairement axées sur l'enseignement, et encore moins sur la gestion de la diversité ou de l'hétérogénéité en classe. Lors de la formation en sport à la Haute École Pédagogique (HEP), qui comprend deux semestres avec trois heures de cours par semaine, il est compréhensible que la thématique de l'intégration scolaire ne soit que peu abordée en raison de contraintes temporelles. Nous examinons comment gérer l'hétérogénéité, en particulier lors de l'évaluation, mais l'intégration d'une personne en situation de handicap physique peut nécessiter davantage de connaissances et d'adaptations de la part de l'enseignant.

Certes, tous les enseignants suivent des cours sur la gestion de la diversité, (l'inclusion ainsi que l'intégration scolaire sont d'ailleurs discutées au cours de ces sessions) cependant l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) demeure particulier en raison de son contexte et de la relation au corps.

⁵ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Handisport>

1.2.1 Plan d'étude romand en EPS au cycle 3 :

On retrouve dans le Plan d'Étude Romand (PER) (CIIP, 2024) les objectifs concernant l'EPS au cycle 3 :

CM 31 : Reconnaître les pratiques sportives favorables à l'amélioration de sa condition physique et de son capital santé...

- ... en acquérant de façon durable un comportement responsable à l'égard de sa santé et de celles des autres

- ... en appliquant les principes d'échauffement et diverses notions liées aux méthodes d'entraînement

- ... en considérant dans ses pratiques sportives les principes éthiques

- ... en identifiant et en critiquant les caractéristiques du phénomène sportif (dopage, pratique sportive excessive)

- ... en intégrant les règles de sécurité

- ... en participant à des activités extra-muros

CM 32 : Consolider ses capacités de coordination et utiliser son corps comme moyen d'expression et de communication...

- ... en affinant la perception du schéma corporel

- ... en consolidant ses capacités de coordination

- ... en employant diverses techniques d'expression corporelle

- ... en créant une chorégraphie

- ... en portant un regard critique sur une production collective ou individuelle

CM 33 : Entraîner des techniques et développer des habiletés motrices...

- ... en exerçant et en enchaînant divers mouvements dans des situations variées

- ... en enrichissant les mouvements par variation de la forme, de la vitesse, du rythme et de l'amplitude

- ... en visualisant et en orientant son corps dans l'espace

- ... en entraînant différents styles de nage

... en appliquant les mesures de sécurité en milieu aquatique

CM 34 : Adapter son comportement, son rôle et affiner les habiletés spécifiques dans des formes de jeu...

... en appliquant les règles, la tactique et la technique des jeux pratiqués

... en adhérant à l'activité et en promouvant l'entraide et la collaboration

... en respectant les règles sportives, l'arbitre, ses pairs et ses adversaires

... en gérant son émotivité et son agressivité

... en sachant régler d'éventuels conflits

... en intégrant dans ses pratiques les principes d'une éthique sportive

1.3 Importance du mouvement chez les enfants :

Actuellement, plus de 20% des enfants sont en excès de poids et 5 à 8% souffrent d'obésité (Promotion de la santé, 2024). Il est important que les enfants bougent dès le plus jeune âge. Plus il bougera, mieux il se connaîtra et sera conscient également des risques qui l'entourent.

Le développement moteur des enfants est un aspect primordial de leur croissance et de leur épanouissement (Comprendre les différents types de motricité chez l'enfant, 2024).

« L'habileté motrice est la capacité à élaborer et à réaliser une réponse efficace et économique pour atteindre un objet précis » (Durand, 1987).

Il existe plusieurs types de motricité. La motricité libre, globale, fine, orale, oculaire, visuo-spatiale, bilatérale et séquentielle. Nous allons développer quelques aspects des différents types de motricité.

➤ La motricité libre

Elle se réfère à la capacité de l'enfant à se déplacer et à découvrir son environnement de manière indépendante, sans besoin d'aide extérieure. Cette compétence favorise le développement de la confiance en soi et de l'autonomie chez l'enfant.

○ Les bienfaits

- Stimulation du système proprioceptif (perception du corps dans l'espace)
- Développement de la coordination
- Apprentissage de l'équilibre et de la gestion des chutes
- Renforcement des muscles et des articulations

➤ **La motricité globale** : développer les grands mouvements du corps

La motricité globale regroupe les activités motrices sollicitant la participation de l'ensemble du corps (Rigal, 2002-2003). La marche, la course, le saut, l'escalade ou le lancer en sont des exemples. Ces aptitudes sont cruciales pour permettre à l'enfant de se déplacer et d'interagir avec son environnement.

○ Les étapes clés

Ces étapes sont similaires d'un enfant à l'autre en l'absence de lésion du système neuromusculaire. S'il y a lésion, par exemple un enfant aveugle, alors il y aura un besoin de temps supplémentaire pour son développement (Rigal, 2002-2003).

- Rampement et quatre pattes (6-12 mois)
- Station debout et marche autonome (1-2 ans)
- Sauts, courses et escalade (2-4 ans)
- Équilibre sur un pied, vélo sans roulettes (4-6 ans)
- Coordination complexe : sports collectifs, natation, danse (dès 6 ans)

➤ **La motricité fine** : affiner les gestes précis et minutieux

Elle se rapporte à des gestes plus précis et minutieux, incluant des activités telles que le dessin, la manipulation d'objets, le découpage ou encore le nouage des lacets.

○ Exemples d'activités favorisant la motricité fine chez l'enfant

- Dessin, coloriage et écriture
- Jeux de construction
- Bricolage et collage
- Boutonnage et laçage de chaussures

➤ **La motricité orale** : maîtriser les mouvements de la bouche et de la langue

Elle englobe toutes les compétences requises pour une bonne articulation des sons, une mastication efficace et une déglutition appropriée des aliments.

○ Comment stimuler la motricité orale chez l'enfant ?

- Jeux avec des pailles ou des ballons
- Mastication de textures variées
- Souffler sur des objets légers
- Imitation des mouvements de la langue et des lèvres

➤ **Motricité oculaire**

Elle implique la maîtrise et les mouvements des yeux, essentiels pour suivre un objet en mouvement, lire ou écrire.

- Développement de la motricité oculaire chez l'enfant

Chez le nouveau-né, la vision est encore floue et limitée. Vers l'âge de 6 mois, il peut coordonner le mouvement de ses deux yeux et suivre des objets avec plus de précision.

➤ **Motricité visuo-spatiale**

Elle permet l'évaluation des distances, des formes et des tailles, jouant ainsi un rôle crucial dans l'orientation spatiale, la manipulation d'objets et l'exécution de tâches complexes.

- Développement de la motricité visuo-spatiale chez l'enfant

Cette compétence se développe progressivement avec l'âge. Vers 2 ans, l'enfant commence à comprendre les notions de grandeur et de distance.

- Les activités physiques nécessitant une bonne coordination visuo-spatiale, comme lancer un ballon ou attraper un frisbee, permettent également de développer cette compétence.

➤ **Motricité bilatérale**

Elle requiert la coordination des deux côtés du corps, essentielle pour accomplir des actions symétriques ou asymétriques.

- Développement de la motricité bilatérale chez l'enfant

Les premières manifestations de la motricité bilatérale apparaissent dès les premiers mois de vie, lorsque le bébé commence à bouger ses membres de manière plus harmonieuse et coordonnée. Par la suite, l'enfant va progressivement maîtriser des mouvements nécessitant l'utilisation des deux côtés de son corps, comme ramper, marcher et sauter.

- Les sports tels que le basketball, le football ou la natation sont excellents pour stimuler la motricité bilatérale, car ils nécessitent une coordination entre les membres supérieurs et inférieurs.

➤ **Motricité séquentielle**

Elle représente la capacité à exécuter des actions ou des mouvements dans un ordre spécifique, jouant un rôle crucial lors de l'acquisition de gestes techniques.

- Développement de la motricité séquentielle chez l'enfant

Elle se développe progressivement avec l'âge et l'expérience.

- Un exemple de motricité séquentielle serait la prise d'élan pour effectuer un saut en longueur ou en hauteur, le fameux « gauche-droite-gauche ».

Pour favoriser un développement moteur harmonieux chez l'enfant, il est essentiel de proposer des activités variées et adaptées à son âge, tout en respectant son rythme et ses envies.

Dans la brochure destinée aux enseignants intitulée « compétences personnelles et sociales en éducation physique et sportive » nous pouvons lire :

« Le sport joue un rôle déterminant dans la formation. Les élèves acquièrent non seulement des compétences directes, c'est-à-dire celles qui sont liées à l'activité sportive, telles que la connaissance de leur propre corps, ainsi que l'esthétique et l'expression corporelles, mais aussi des compétences indirectes dans les domaines social, émotionnel et cognitif » (Astrid Mehr, 2010)

1.4 Aspect positif du sport chez les enfants handicapés :

Dans leurs livres « Handicap en EPS : accueillir et intégrer » (Lavis, 2009) et « Sports et handicaps : le handisport » (Noël, 2012) les auteurs relèvent plusieurs aspects positifs de la pratique du sport pour les personnes souffrant d'un handicap physique.

- L'éducation physique est reconnue pour aider à l'intégration de tous les élèves handicapés dans la société.
- Les activités de l'EPS favorisent l'autonomie en stimulant le développement des compétences motrices chez l'élève. Même une récupération partielle des fonctions motrices se réinvestit dans la vie quotidienne. L'élève acquiert la capacité d'interagir de manière différente avec son environnement quotidien, en comprenant et en s'adaptant aux contraintes qui s'y présentent.

« Les objectifs des activités physiques adaptés sont de révéler, d'accompagner, de développer les capacités de chacun, des plus restrictives ou moins restrictives » (François Brunet, 2014).

- En réalisant des performances et en progressant, l'élève handicapé porte un regard moins négatif sur ses déficiences.
- L'élève prend conscience de ses ressources et de sa capacité à les mobiliser.
- Le plaisir de faire du sport, c'est naturel, il y a une sécrétion d'endorphine qui a une capacité à réduire la douleur et procurer une sensation de bien-être.

« Elle jouait au basket, parce qu'elle adore le basket. »

Enseignante 1

➤ Fonctions thérapeutiques :

- Pour des groupes de personnes handicapées le fait de faire du sport ensemble leur apporte du plaisir et un soutien psychologique. Ils font fonctionner leur corps en jouant, ce qui les oblige à se dépasser et leur permet d'améliorer leur santé.
- Peut remplacer les séances de kinésithérapie dans certains cas.
- Facilite la minéralisation, le transit intestinal et renforce la résistance à la fatigue.
- On observe un gain de force et une amélioration de la souplesse articulaire.
- Surveille le poids, donc évite l'obésité. En effet, les personnes handicapées étant en moyenne plus sédentaires que les autres, elles sont plus enclines à souffrir d'obésité.

« Enfin, moi, les seules personnes que j'ai obèses, ils sont en chaise roulante. Ils ne dépensent pas assez d'énergie »

Enseignant APA

➤ Construction d'une nouvelle identité : celle du sportif.

Il paraît paradoxal de proposer des activités physiques à des personnes en situation de handicap, pourtant, c'est parce qu'ils n'ont que peu ou pas d'expérience motrice que l'EPS est un apport capital pour eux (Lavis, 2009).

1.5 Législations relatives à l'intégration des personnes handicapées :

Les lois concernant les droits des personnes en situation de handicap ont quelque peu évolué, passant de l'absence de loi à une législation visant l'inclusion.

Convention relative aux droits de l'enfant, article 23 :

1. Les Etats Parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité.
2. Les Etats Parties reconnaissent le droit à des enfants handicapés de bénéficier de soins spéciaux et encouragent et assurent, dans la mesure des ressources disponibles, l'octroi, sur demande, aux enfants handicapés remplissant les conditions requises et à ceux qui en ont la charge, d'une aide adaptée à l'état de l'enfant et à la situation de ses parents ou de ceux à qui il est confié.
3. Eu égard aux besoins particuliers des enfants handicapés, l'aide fournie conformément au paragraphe 2 du présent article est gratuite chaque fois qu'il est possible, compte tenu des ressources financières de leurs parents ou de ceux à qui l'enfant est confié, et elle est conçue de telle sorte que **les enfants handicapés aient effectivement accès à l'éducation**, à la

formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi et aux activités récréatives, et bénéficient de ces services de façon propre à **assurer une intégration sociale** aussi complète que possible et leur épanouissement personnel, y compris dans le domaine culturel et spirituel.

(Convention relative aux droits de l'enfant, article 23, 1990)

Du 7 au 10 juin 1994 s'est tenue la conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, organisée par le gouvernement espagnol, avec la collaboration de l'UNESCO, à Salamanque. L'idée principale du Cadre d'Action est que l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. (Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux, 1994)

Le traité d'Amsterdam (cité par (Camberlein, 2015)) de 1997 précise :

- À son article 13, que le Conseil peut prendre des mesures en vue de combattre toute discrimination fondée sur le sexe, la race ou l'origine ethnique, la religion ou les convictions, **un handicap**, l'âge ou l'orientation sexuelle. L'Union européenne est donc en mesure d'assister les organisations nationales et locales sur les questions touchant à **l'intégration**, à la défense des droits fondamentaux, aux personnes handicapées, aux minorités et d'une manière générale à la justice sociale ;
- À son article 137, que l'Union a mandat pour combattre l'exclusion et promouvoir l'insertion sociale et professionnelle. Ce qui permet de développer des mesures d'insertion en faveur des groupes vulnérables, dont les personnes handicapées, au-delà du cadre d'action de la politique de l'emploi.

La charte des droits fondamentaux de l'Union européenne annexée au traité de Nice de l'année 2000 (cité par (Camberlein, 2015)) prévoit deux dispositions relatives aux personnes en situation de handicap :

- L'interdiction de toute discrimination fondée notamment sur le handicap ;
- La reconnaissance et le respect du droit des personnes handicapées à bénéficier de mesures visant à assurer leur autonomie, leur intégration sociale et professionnelle et leur participation à la vie de la communauté.

Cette charte a une portée juridiquement contraignante par son intégration dans le traité européen de Lisbonne signé le 13 décembre 2007, traité désormais ratifié par les Etats membres de l'Union.

Dans le livre « Handicap au quotidien » (Jean-Louis Bugnon, 2006), on peut lire la loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Art. 2 :

[...] 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.

[...] Toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale, qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté.

Art. 19 :

[...] Pour satisfaire aux obligations qui lui incombent, **le service public de l'éducation assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents** et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. Dans ses domaines de compétence, l'Etat met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la **scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents** ou adultes **handicapés**.

Tout enfant, **tout adolescent présentant un handicap** ou un trouble invalidant de la santé **est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile**, qui constitue son établissement de référence.

Dans le cadre de son projet personnalisé, si ses besoins nécessitent qu'il reçoive sa formation au sein des dispositifs adaptés, il peut être inscrit dans une autre école ou un autre établissement mentionné à l'article L.351-1 par l'autorité administrative compétente, sur proposition de son établissement de référence et avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal. Cette inscription n'exclut pas son retour à l'établissement de référence.

Ces deux prochaines lois nous concernent plus précisément, en effet la première est du niveau national (CH) et la seconde cantonale (NE).

La Suisse a ratifié, en 2014, la Convention relative aux droits des personnes handicapées qui avait été adoptée en 2006 par l'assemblée générale de l'ONU. On y retrouve l'article 24 qui met en avant les lois en matière d'éducation :

Art. 24 Education

1. Les Etats Parties reconnaissent le droit des personnes handicapées à l'éducation. En vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, les Etats Parties font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre, tout au long de la vie, des possibilités d'éducation qui visent :
 - a. Le plein épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité et d'estime de soi, ainsi que le renforcement du respect des droits de l'Homme, des libertés fondamentales et de la diversité humaine ;
 - b. L'épanouissement de la personnalité des personnes handicapées, de leurs talents et de leur créativité ainsi que de leurs aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;
2. Aux fins de l'exercice de ce droit, les Etats Parties veillent à ce que :
 - a. Les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire ;
 - b. Les personnes handicapées puissent, sur la base de l'égalité avec les autres, avoir accès, dans les communautés où elles vivent, à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire ;
 - c. Il soit procédé à des aménagements raisonnables en fonction des besoins de chacun ;
 - d. Les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective ;
 - e. Des mesures d'accompagnement individualisé efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration.

Dans l'arrêté relatif aux « mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers du canton de Neuchâtel », nous trouvons :

Art. 1 Le présent arrêté définit les mesures d'adaptation et leur procédure de mise en œuvre.

Ces mesures permettent aux élèves de l'école obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers de, notamment :

- a) Suivre une scolarité qui tient compte de leurs possibilités dans le cadre du programme de formation ;
- b) Se présenter dans des conditions optimales aux évaluations au niveau de la classe et aux épreuves communes.

Art. 2 Au sens du présent arrêté, on entend par :

- a) Élèves ayant des besoins éducatifs particuliers : les élèves qui rencontrent de grandes difficultés en matière de facultés d'apprentissage ou de réalisation, de compétences sociales ou de comportement et qui ne peuvent pas, plus, ou seulement partiellement suivre le programme de l'école ordinaire.
- b) Mesures d'adaptation : les mesures d'aménagement, les mesures de soutien et les mesures techniques.
- c) Mesures d'aménagement : les mesures qui consistent en l'adaptation du travail en classe par l'enseignant-e notamment par la mise en œuvre d'un programme scolaire adapté, par le biais de consignes, d'exercices différenciés et de temps supplémentaire.
- d) Mesures de soutien : les mesures qui consistent en un soutien pédagogique ordinaire ou spécialisé, un soutien à l'intégration, un soutien par le mouvement ou un soutien langagier.
- e) Mesures techniques : les mesures qui consistent à admettre l'usage d'outils spécifiques ou de mobiliers adaptés, dans le cadre défini par le département de l'éducation et de la famille.
- f) Partenaires concernés : notamment les enseignant-e-s, les services socioéducatifs, la direction d'école, les détenteurs de l'autorité parentale, les thérapeutes, les médecins, les services sociaux, les offices de protection de l'enfance, l'office cantonal de l'orientation scolaire et professionnelle.

Art. 3 Lorsque les besoins éducatifs particuliers d'un-e élève sont avérés, des mesures d'adaptation sont mises en œuvre selon un projet pédagogique individualisé défini au sens de l'article 7, y compris lors des évaluations au niveau de la classe et des épreuves communes.

Art. 4 Les détenteurs de l'autorité parentale ou les enseignant-e-s signalent sans retard à la direction d'école toute situation d'élève ayant des besoins éducatifs particuliers.

Art. 5 La direction d'école analyse le signalement.

Elle peut, selon les cas, exiger une attestation établie par un médecin ou d'autres thérapeutes.

Art. 6 La direction d'école informe les détenteurs de l'autorité parentale et les enseignant-e-s concerné-e-s des mesures d'adaptations qui sont envisageables, des éventuelles démarches à effectuer et de la procédure à suivre.

Art. 7 En collaboration avec les autres partenaires concernés, la direction d'école élabore un projet visant à mettre en place des mesures d'adaptation qui tiennent compte des besoins éducatifs particuliers de l'élève.

Le projet décrit les mesures d'adaptation et leurs modalités de mise en œuvre dans le respect du cadre financier défini.

La direction d'école s'assure de la mise en œuvre et du suivi du projet.

Art. 8 L'école consigne le projet dans un livret de suivi pour chaque élève ayant des besoins éducatifs particuliers.

Les partenaires concernés fournissent à l'école les informations utiles à sa mise à jour.

La direction d'école s'assure de sa mise à jour, de la communication de son contenu aux détenteurs de l'autorité parentale et de sa transmission.

Art. 9 A l'issue de la scolarité obligatoire, les détenteurs de l'autorité parentale sont responsables de transmettre les informations utiles aux écoles subséquentes.

Art. 10 Les mesures de soutien sont en principe dispensées par du personnel enseignant spécifiquement formé.

Le département veille à la mise en place de formations à l'intention des professionnel-le-s de l'école afin qu'ils-elles puissent mettre en œuvre les mesures d'adaptation dans leur pratique.

Art. 11 Les frais de déplacement du personnel enseignant de soutien qui occupe une fonction itinérante sont remboursés dans les limites fixées par le département.

Art. 12 L'arrêté relatif à l'aide aux élèves en difficulté dans la scolarité obligatoire, du 7 mai 1997, est abrogé.

Art. 13 Le présent arrêté entre en vigueur dès la rentrée scolaire 2014-2015. Il est publié dans la Feuille officielle et inséré au recueil de la législation neuchâteloise.

(Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers, 2014)

1.6 Questions de recherche et objectifs du travail :

Après avoir défini les différents concepts et mis en évidence les législations relatives aux personnes en situation de handicap, il m'est possible de formuler les questions auxquelles ce travail essayera de répondre :

1. "Quels sont les freins à l'intégration des élèves en situation de handicap physique du point de vue de l'enseignant dans ses leçons ?"

Grâce à cette question nous pourrions mieux comprendre les causes du scepticisme de certains enseignants.

Une fois les obstacles à l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers identifiés, il devient essentiel de trouver des moyens de les surmonter. Ce qui nous mène à ma deuxième question.

2. "Quelles sont les potentielles stratégies pour surmonter ces obstacles ?"

L'objectif est de proposer des pistes pour permettre aux enseignants intéressés de se former.

Comme nous pouvons le lire dans le livre « handicaps et activité physique » (Thierry Bourgoïn, 2014) « Il existe autant de manières de composer avec le fait de « mal entendre », de « mal voir », de « mal sentir », de « mal courir » qu'il existe de manière de « bien fonctionner » dans le monde des valides en pleines possessions de leurs moyens. » Il est donc important de préciser que ce travail proposera des pistes mais non des solutions « clé en main », car tous les cas de handicaps sont différents. De plus, le parcours de vie propre à chacun des élèves peut amener à des besoins différents pour un même handicap.

1.6.1 Hypothèses :

Je pense que les principaux obstacles seront :

- le manque de connaissance sur les handicaps des élèves,
- une formation jugée insuffisante,
- la crainte de ne pas pouvoir gérer le reste de la classe dont l'hétérogénéité est grandissante (cette crainte pourrait engendrer une pression mentale trop grande pour l'enseignant qui a envie de bien faire).

De plus, certains enseignants pourraient être ouverts à l'intégration des élèves en situation de handicap physique dans leur classe mais la réticence viendrait de l'élève lui-même ou de son entourage. Ces derniers demandent simplement à être dispensés des leçons d'EPS. Ainsi, un autre obstacle à l'intégration pourrait être la facilité avec laquelle les médecins accordent des dispenses. À

mon avis, cela pourrait être dû au manque de formation adéquate des enseignants « ordinaires ». Si une formation plus approfondie et une collaboration avec les professionnels de la santé étaient mises en place, ces derniers pourraient peut-être fournir une liste d'adaptations ou d'ajustements à mettre en place à la place d'une dispense.

Si j'avais été confronté à la perspective d'intégrer une élève en situation de handicap physique, voici ce que j'aurais envisagé de faire :

- Me documenter sur le handicap en amont ;
- Demander de l'aide à des enseignants d'APA ;
- Adapter le programme annuel en fonction du handicap ;
- Faire une évaluation différenciée ;
- Chercher à me former via une formation continue ;
- Rencontrer l'enfant et ses parents avant la rentrée pour discuter des adaptations nécessaires.

2 Démarche méthodologique

Pour mener à bien cette étude, plusieurs étapes sont à réaliser :

1. Effectuer une recherche approfondie de la littérature existante pour en ressortir les freins déjà identifiés ainsi que les pistes de pratique pour les enseignants.
2. Conduites d'entretiens semi-directifs :
 - a. Enseignants d'EPS « ordinaires » ayant intégré un élève en situation de handicap physique dans leur classe.
 - b. Enseignant spécialisé en Activités Physiques Adaptées (APA).
3. Mettre en lien les réponses des entretiens avec la littérature.
4. Ressortir les points principaux à mettre en place lors de l'intégration d'un élève avec handicap moteur en leçon d'EPS.

2.1 Description de la démarche

Afin de bien traiter l'intégration des élèves avec handicaps physiques dans les leçons d'EPS du point de vue de l'enseignant, mon choix s'est porté sur une méthodologie qualitative pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'approche qualitative permet au chercheur de tenter de saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il est en contact (Poisson, 1983).

De plus, au vu du nombre peu élevé d'enseignants du cycle 3 ayant déjà intégré un élève avec handicap moteur dans leurs leçons, il aurait été compliqué de faire une étude quantitative en si peu de temps.

Finalement, après avoir constitué une base de données grâce à la littérature, j'ai décidé de réaliser des entretiens semi-directifs. J'ai réalisé un entretien avec un enseignant d'Activités Physiques Adaptées du CERAS et un entretien avec une enseignante d'EPS de La Chaux-de-Fonds qui avait dans une de ses classes une petite fille de 5H ayant un handicap physique au niveau des jambes lié à une maladie génétique. J'ai réalisé un troisième entretien, mais cette fois-ci par écrit, car cela arrangeait plus l'enseignant. Je lui ai donc envoyé mes questions auxquelles il a répondu et j'ai pu par la suite lui demander des précisions. Cet enseignant intégrait dans sa classe de français et d'EPS, un élève sourd de l'oreille droite.

Détaillons à présent ce qu'apporteront les entretiens à ma recherche.

2.1.1 Apports des entretiens semi-directifs

Voici plusieurs thèmes que l'on peut aborder grâce à une approche qualitative :

a) Identification des barrières pédagogiques :

En explorant les perspectives des enseignants, il devient envisageable de repérer les obstacles pédagogiques particuliers liés à l'intégration des élèves présentant un handicap physique. Ces obstacles englobent, par exemple, la nécessité d'ajuster la planification des leçons, de gérer efficacement le temps et de modifier les activités afin de répondre aux besoins individuels. Une approche qualitative offre une compréhension approfondie de la complexité de ces enjeux, spécifiquement dans le contexte de l'éducation physique.

b) Analyse des attitudes et des croyances :

Le succès de l'intégration dépend considérablement des attitudes et des croyances des enseignants. Une approche qualitative offre une exploration des perceptions individuelles, des préjugés et des convictions qui façonnent la manière dont les enseignants abordent le processus d'intégration scolaire.

c) Examen des contraintes institutionnelles :

Les enseignants se trouvent fréquemment face à des contraintes institutionnelles, englobant des ressources restreintes, des formations incomplètes et des politiques éducatives contraignantes. Cette approche permet d'examiner l'impact de ces éléments sur la mise en œuvre de pratiques intégratives en Éducation Physique et Sportive (EPS).

d) Exploration des besoins en soutien :

Les enseignants peuvent exprimer des besoins en termes de soutien professionnel, tels que des formations spécialisées, des ressources adaptées et des conseils pour faire face aux défis spécifiques liés à l'intégration des élèves présentant un handicap moteur. Une approche qualitative offre ainsi la possibilité de recueillir ces perceptions et de comprendre les mesures mises en place par les enseignants pour répondre à ces besoins.

En conclusion une approche qualitative permet de s'axer sur les expériences et les perceptions des enseignants, elle explore en profondeur les facteurs qui influencent leur capacité de favoriser une participation intégrative en EPS dans le canton de Neuchâtel.

2.1.2 Recherche dans la littérature

À la différence des entretiens semi-directifs, qui se concentrent sur l'intégration dans le canton de Neuchâtel et sur les expériences des enseignants participants à la recherche, la littérature offre une vision plus large du spectre des handicaps. Elle permet d'explorer ce qui est mis en place ailleurs et de proposer des pistes que nous pourrions ne pas encore avoir envisagées à Neuchâtel.

La plupart des données provenant de la littérature sont issues de recherches menées par des spécialistes, ce qui leur confère généralement une plus grande fiabilité. Ces recherches ont souvent été menées sur une période prolongée et ont impliqué un échantillon de population plus vaste.

Ce partage d'expérience permettra d'élaborer des recommandations pratiques visant à surmonter ces obstacles et donc favoriser une intégration en éducation physique pour tous.

2.2 Limites

Comme peu d'élèves en situation de handicap physique sont intégrés en EPS, au cycle 3, dans le canton de Neuchâtel, il a été compliqué de trouver des enseignants qui avaient déjà fait face à ce défi et qui étaient prêts à m'accorder de leur temps. En effet, même si, lors de mes recherches, de nombreux enseignants qui pratiquaient l'intégration au cycle 2 se sont spontanément proposés pour réaliser un entretien, seul un enseignant de cycle 3 s'est manifesté. Malheureusement, comme le cycle 2 n'est pas en lien direct avec ma pratique professionnelle, j'ai pris la décision de ne pas m'entretenir avec ces personnes pour me focaliser sur l'enseignant du cycle 3. J'ai également eu une réponse positive mais, hélas, d'un enseignant du Jura et comme les législations ne sont pas les mêmes d'un canton à l'autre, je n'ai, pareillement, pas pu l'intégrer dans le cadre de cette recherche. Toutefois, le nombre limité d'entretiens obtenus à l'approche du terme de mon travail m'a poussée à accepter un entretien supplémentaire avec une enseignante du cycle 2 pour y confirmer quelques hypothèses.

Guide d'entretien pour l'enseignant d'EPS

Introduction :

- Présentation de soi et de la recherche :
 - Etudiante de 2e année à la HEP-BEJUNE en mathématiques et éducation physique.
 - Ayant été mise dans des situations délicates lors de remplacements et ayant fini ma formation en sport mais n'ayant toujours pas de réponses à mes questions j'ai décidé d'en apprendre plus sur le sujet.
- Objectifs de la recherche :
 - Comprendre ce qu'implique l'intégration d'un élève en situation de handicap physique dans les leçons d'EPS.
 - Trouver des pistes pour aider les enseignants / futurs enseignants pour intégrer au mieux les élèves en situation de handicap dans leurs classes.
- Forme et durée de l'entretien :
 - Semi-directif
 - Enregistré
- Garantie de l'anonymat et du respect des propos partagés.

Thème 1 : Préparation à l'intégration

Quel est le travail réalisé en amont ?

- Combien de temps avant la rentrée saviez-vous que vous alliez avoir un élève en situation de handicap dans votre classe ?
- Avez-vous effectué des recherches concernant le handicap de votre élève ?
- Avez-vous rencontré l'élève ou les parents avant la rentrée scolaire ?
- Avez-vous pris contact / été mis en contact avec des spécialistes de la santé ?
- Aviez-vous des appréhensions face à la situation ? Lesquelles ?
- Avez-vous modifié la programmation de l'année avant même le début de l'année ? Pourquoi ?

Thème 2 : Accueil de l'élève

Comment s'est passé l'arrivée de l'élève dans la classe ?

- Comment l'information a été amenée aux autres élèves ? Est-ce l'élève en question qui a présenté son handicap ?
- Avez-vous dès le début de l'année parlé des modalités d'évaluations qui pourraient être différentes ?

Thème 3 : L'intégration au niveau de l'enseignement

Quelles sont les mesures qui ont été prises pour l'intégration de l'élève ?

- Y a-t-il eu des aménagements matériels dans le bâtiment (ascenseurs, rampe d'accès) ?
- Y a-t-il eu des aménagements matériels pour les leçons de sport ? Est-ce que l'école vous a mis à disposition du matériel spécifique ?
- Si vous n'aviez pas changé le programme avant le début de l'année, l'avez-vous fait pendant l'année pour avoir des activités dans lesquelles l'élève serait moins en situation de handicap ?
- Les objectifs du PER vous ont-ils posé problème ?
- Lors des activités, avez-vous pris des mesures particulières (simplification d'exercices, demande d'un moins grand nombre de répétitions, donner un rôle externe, donner une activité totalement autre que les autres élèves) ?
- Avez-vous adapté les évaluations pour l'élève en particulier ?
- Est-ce que la gestion de la classe était différente de vos autres classes ?
- Aviez-vous une relation particulière avec l'élève en situation de handicap ?

Thème 4 : Divers

- Avez-vous eu de l'aide de la direction de votre collège ?
 - Avez-vous eu de l'aide d'un spécialiste (par exemple en début d'année, ou quelqu'un que vous pouviez appeler pour avoir des renseignements) ?
 - Aviez-vous des entretiens réguliers avec des spécialistes de la santé ou avec les parents ?
 - Aviez-vous suivi une formation complémentaire avant ? ou en avez-vous suivi une pendant l'année ?
 - Aviez-vous l'impression que les leçons avec une classe comprenant un élève en situation de handicap étaient plus stressantes, plus fatigantes que les autres ? Demandaient-elles un temps de préparation plus long ?
 - Est-ce que la gestion de l'hétérogénéité de la classe était plus complexe ?
 - Combien d'élèves avec handicap physique avez-vous eus (obèses sévères compris) ?
 - Après cet entretien, pouvez-vous me dire quels étaient pour vous les plus gros obstacles à surmonter pour que l'intégration se passe au mieux ?
 - Quels sont les bénéfices de l'intégration ?
 - Depuis combien de temps enseignez-vous ?
-

Guide d'entretien pour l'enseignant d'APA

Introduction :

- Présentation de soi et de la recherche :
- Objectifs de la recherche :
- Forme et durée de l'entretien :
- Garantie de l'anonymat et du respect des propos partagés.

Thème 1 : Préparation à l'intégration

- Est-ce que des enseignants ou des directions d'école ont déjà fait appel à vous (ou à l'un de vos collègues) pour préparer l'intégration d'un élève en situation de handicap physique dans une classe ordinaire ?
- Avez-vous des élèves qui étaient dans une de vos classes qui ont pu rejoindre une classe ordinaire par la suite ? si oui, quelles ont été les étapes ?

Thème 2 : L'intégration au niveau de l'enseignement

Si on veut pouvoir intégrer un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire, quels sont les aménagements à réaliser ?

- Lors de vos leçons, avez-vous du matériel spécifique qu'on ne retrouverait pas forcément dans toutes les salles de gym ?
- Est-ce possible qu'un enseignant spécialisé comme vous rejoigne une classe en début d'année pour aider l'enseignant d'EPS à prendre ses marques ?
- Avez-vous des élèves qui sont déjà intégrés dans une classe ordinaire mais qui ont également des cours avec vous ?

Thème 3 : cas particuliers :

Quels conseils donneriez-vous pour les cas suivants ? (Cas pour lesquels il y aurait plus de chances qu'une intégration soit mise en place)

- Amputé d'un seul membre /atrophie
- Sourd / déficience auditive
- Déficience visuelle
- Obésité
- Fauteuil roulant
- Scoliose

Pour chaque cas :

- Activités à éviter
- « Meilleur » type d'activité
- Adaptations les plus fréquentes
- Avez-vous des rendez-vous fréquents avec les médecins et la famille de l'élève ?

3 Résultats

Avant d'aborder les divers défis à l'intégration et les stratégies pour les enseignants, il me paraît utile de mettre en lumière certains avantages de l'intégration des élèves en situation de handicap physique dans les cours d'éducation physique et sportive.

3.1 Bénéfices de l'intégration en EPS :

En plus des aspects positifs que la pratique d'activités physiques entraîne chez les personnes atteintes d'un handicap physique, nous pouvons retirer des aspects positifs au fait de le pratiquer au sein d'une leçon d'EPS.

Les élèves en situation de handicap jouent avec les autres et peuvent prendre du plaisir.

« Puis les autres, ils adorent aussi jouer avec elle. Elle est vraiment bien intégrée. »

Enseignante 1

Un des récits présentés dans le livre de Noël (2012) souligne la difficulté de franchir pour la première fois la porte d'un club sportif adapté aux personnes handicapées motrices. C'est pourquoi, une intégration précoce en EPS serait bénéfique, offrant ainsi aux jeunes la possibilité de gagner en confiance et donc de ne pas douter de leur capacité à rejoindre un club sportif.

Un des autres aspects positifs de l'intégration des élèves en leçon d'EPS est, cette fois-ci pour les autres élèves, la diminution des préjugés envers le handicap (Amaël André, 2011). De voir des ESH faire du sport permet aux autres élèves d'apprendre à accepter les différences, la tolérance, le respect d'autrui et la solidarité. Cela permet donc de développer des compétences et des valeurs chez tous les élèves.

« Mais d'autant plus qu'au-delà de l'école, [...] Ils font partie de notre vie, ces handicapés moteurs. On les croise tous les jours dans la rue. Des fois, on n'est pas assez confrontés à eux. Du coup, on est des fois maladroits, on ne sait pas comment les regarder, comment les aider, s'il faut les aider ou pas. Les gens ne peuvent pas deviner si on ne les met pas avec eux. C'est un peu dommage. »

Enseignante 1

3.2 Présentation des résultats

L'enseignement de l'EPS a quelque peu évolué et est maintenant davantage axé sur l'acquisition des compétences que sur la performance. Ceci est déjà un aspect positif pour l'intégration des élèves souffrant d'un handicap physique. En effet, ils ne sont peut-être pas capables de réaliser les mêmes

performances physiques que les élèves valides mais ils sont, la plupart du temps, capables d'acquérir les mêmes compétences. L'objectif consiste à développer les mêmes connaissances et compétences que les pairs valides en utilisant un traitement didactique adapté, à partir d'un potentiel moteur spécifique (Lavis, 2009). Pour répondre aux besoins divers des élèves et adapter les enseignements en conséquence, les enseignants devront acquérir et développer des compétences spécifiques que nous détaillerons plus tard (Amaël André, 2011).

Lavis (2009) souligne l'importance, pour une intégration réussie, que l'enseignant demande à l'ESH d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires, tout en reconnaissant ses aptitudes et capacités, et en évitant de le réduire à ses difficultés.

En 2014, Tant montre que certains enseignants mettent en pratique l'intégration des élèves en situation de handicap en leur permettant de participer activement aux activités physiques et sportives. Pour cela, les enseignants utilisent une démarche d'intégration en cascade (déclinaison en éducation physique du placement de l'élève dans un environnement le moins restrictif possible). Ainsi, en fonction des incapacités ou capacités de l'élève, l'enseignant peut choisir parmi trois approches :

- 1) Intégration dans les mêmes situations que ses camarades ordinaires, avec éventuellement des aménagements ;
- 2) Participation à la même activité que ses camarades, mais de manière individuelle ;
- 3) Pratique d'une autre activité physique visant à renforcer une capacité spécifique, sans lien direct avec la situation de la classe.

Pour illustrer ces trois approches, prenons des exemples cités par notre première enseignante interviewée :

- 1) *« J'avais un jeu collectif. Le gardien était sur un banc. Elle était en renfort. Je ne l'ai pas mise sur le banc, pour ne pas qu'elle tombe. Parce qu'elle n'est pas très stable. Je l'ai mise à côté de lui. Elle pouvait sauver des balles qui partaient derrière lui. »*
- 2) *« Mais comme la corde à sauter, il fallait l'adapter. Elle arrive à sauter, mais quand on tourne à deux la corde, et qu'elle est au milieu. [...] Elle faisait ce genre d'activités, pendant que les autres s'entraînaient seuls à la corde à sauter. »*
- 3) *« Mais comme l'automne, on fait beaucoup de courses à pied endurance, même avec les petits, je savais qu'elle n'allait pas participer à ça, donc elle allait avec cette fille qui l'aide, elle jouait au basket, parce qu'elle adore le basket, en même temps que les autres couraient leur âge (ils couraient le nombre de minutes égal à leur âge), par exemple. »*

Reprenons maintenant le tableau déjà présenté plus haut sur les niveaux d'intégration et rajoutons cette fois-ci ce que cela implique en EPS.

Niveau	Type d'intégration	Lieu de résidence ou de travail	Caractérisation des relations	Activités professionnelles	EPS
Niveau initial	Aucune intégration	Résidence en établissement spécialisé	Aucune relation entre les différents acteurs de la vie socio-économique	Aucune activité professionnelle ; allocations attribuées	Ni pratique ni intégration : dispense ou accueil inexistant en raison d'infrastructure inadaptées, de classe surchargée, voire de la sensibilité de l'enseignant
1er niveau	Intégration physique	Occupation des mêmes lieux mais à des moments différents.	La distance physique entre les différents types de population se réduit mais il y a absence de relations possibles avec autrui.	Entreprise adaptée ou établissement et service d'aide par le travail ; participation à une activité productive ou économique.	Intégration physique (pratique possible) ; regroupement des élèves handicapés venant d'un ou de plusieurs établissements ; cours spécifiques : lieu de l'activité identique, mais fréquenté à des moments différents.
2e niveau	Intégration fonctionnelle	Même entreprise mais lieu de travail spécifique et situé à l'écart des autres employés.	Vie au sein d'un ensemble mais sans lien véritables entre les différentes populations	Emploi réservé Exemple : non-voyant sur poste de standardiste.	Intégration fonctionnelle (même cours mais activités différentes ; objectifs et démarches pédagogiques spécifiques) ; pratique commune mais absence de véritable raison
3e niveau	Intégration sociale	Même entreprise et même lieu de travail ; chacun a une place bien définie dans le groupe.	Des liens commencent à se tisser ; réelle communication et reconnaissance de la spécificité de chacun ; intégration réelle	Poste non aménagé	Intégration sociale ; pratique des mêmes activités avec des objectifs différents
4e niveau	Intégration sociétale (adulte)	Règle de vie, mode et lieu de travail identiques	Réelle insertion dans une communauté sociale	Travail productif adaptés aux capacités de chacun ; poste de travail aménagé	Intégration sociale idéale ; activité et objectif identiques ; apprentissages possibles variés et communs à tous mais réalisation adaptée aux potentialités de chacun. Exemple : dans une course de haies, se déplacer à vitesse constante en évitant les ruptures de rythme lors du franchissement d'obstacles.

Tableau 2: Différents niveaux d'intégrations en prenant en compte l'EPS

Le but de l'enseignant sera, en fonction du handicap et de l'élève, de jongler entre le 3^e et le 4^e niveau d'intégration. Voyons ce qui pourrait empêcher l'enseignant de le réaliser.

3.2.1 Différents freins/obstacles à l'intégration des élèves en EPS :

En 2011, (A. André, 2011) relèvent que les enseignants d'éducation physique reconnaissent volontiers le potentiel inclusif et donc intégratif de leur discipline d'enseignement. Mais (M. Tant E. W., 2016) soulignent d'autre part que l'accueil des élèves en situation de handicap soulève un certain scepticisme et parfois même des résistances chez les enseignants d'éducation physique.

Essayons de comprendre d'où vient ce scepticisme.

Tant, André et Watelain se sont basés sur 35 études francophones et anglophones, réalisées entre 1995 et 2015, pour répondre à la question de l'inclusion des élèves en situation de handicap lors des leçons d'EPS. Ils en ont ressorti trois obstacles principaux :

1. L'inadéquation entre les politiques inclusives et les programmes d'éducation physique ;
2. La difficile collaboration entre les enseignants et les partenaires de l'inclusion ; et
3. L'inadaptation de la formation initiale et continue en éducation physique adaptée.

Nous pouvons faire un parallèle avec l'intégration qui est une première étape à l'inclusion.

Lors des trois entretiens menés, nous avons évoqué les liens avec la direction des écoles, liens qui n'étaient pas vraiment présents pour deux des enseignants.

« P : Durant ces quatre ans est-ce qu'il y a des enseignants ordinaires ou des directions d'école qui vous ont fait appel pour vous poser des questions en vue de l'intégration d'un élève dans une classe normale ?

EA : Non.

[...]

P : Est-ce que pour vous ça serait possible d'avoir une espèce de collaboration pendant les premières semaines d'intégration ?

EA : Dans le sens, oui tout à fait. Après c'est clair que quand on travaille à 100% il faut du temps qui soit consacré à ça. C'est **toujours une question de ressources, souvent c'est là le gros problème. »**

Réponse de l'enseignante :

« P : Est-ce que vous avez eu de l'aide de la direction de votre collège ?

E1 : Non, rien du tout.

P : Ils vous ont mise sur le fait accompli. Vous aurez une élève handicapée et puis c'est tout.

E1 : Oui. Est-ce que j'ai eu peut-être un mail de mon directeur ?

P : Vous avez peut-être été avertie, mais on ne vous a pas donné d'autres pistes.

E1 : Peut-être qu'on m'a avertie. [...] Mais en tout cas, non, je n'ai pas eu d'aide pratique au quotidien que j'allais pouvoir utiliser avec elle. »

La réponse de l'enseignant 2 à la même question est bien différente :

« Oui, j'ai eu un peu d'aide de la direction. Dès le début, c'est mon doyen qui a organisé un réseau avec les parents, l'élève en question, l'enseignante spécialisée et moi. »

L'enseignante 1 nous a même avoué ne pas avoir été prévenue suffisamment tôt qu'elle aurait une élève intégrée dans sa classe : *« Alors j'ai su à la rentrée, c'est la maîtresse de classe qui m'a informée. »*.

Le défaut de coopération avec les partenaires de l'intégration peut aussi impacter la charge mentale des enseignants en raison des risques liés à la sécurité des élèves. Lorsqu'un soutien humain est disponible pour prendre en charge un élève en situation de handicap, l'enseignant est rassuré quant à sa sécurité et peut se concentrer sur celle des autres élèves.

« P : Donc elle a cette aide qui est avec elle, ça c'est quelque chose de très bénéfique aussi pour vous au niveau peut-être mental, si j'ose imaginer, de savoir qu'il y a quelqu'un qui est là pour sa sécurité.

E1 : Oui. C'est **essentiellement pour la sécurité**, parce qu'elle peut trébucher en arrière. »

Nous retrouvons aussi l'idée que la formation est insuffisante et que les enseignants demandent à être mieux formés dans le texte de Lavis (2009). Effectivement, en Suisse, la formation proposée pour l'encadrement sportif des personnes en situation de handicap est un master universitaire en Activité Physique Adaptée (APA). Cette formation n'est pas obligatoire pour les enseignants et peut être considérée comme trop générale car elle englobe davantage que le contexte scolaire. En revanche, la formation obligatoire pour tous les enseignants d'EPS est dispensée à la Haute École Pédagogique (HEP). Il serait donc bénéfique d'inclure dans cette formation une composante dédiée à la prise en compte des élèves en situation de handicap physique en EPS.

« Alors bon enseignant spécialisé, moi c'est un peu particulier parce qu'en fait pour le sport il n'y a pas d'enseignement spécialisé mais il y a un master en Activité Physique Adaptée à Lausanne, donc c'est ce que j'ai fait mais je n'ai pas fait de master en enseignement spécialisé mais pour le sport de toute façon ça n'existe pas »

Enseignant APA

Angie Chollet (2016) relève dans son mémoire de Bachelor un obstacle supplémentaire, elle nous dit « Une grande méconnaissance subsiste encore quant aux caractéristiques propres à chaque handicap. Cette dernière ne favorise pas la relation entre l'enseignant et l'élève et peut nuire à une intégration réelle. » Obstacle également relevé par l'enseignant d'APA :

*« Mais, effectivement, je pense qu'il y a une **méconnaissance** [...], je pense que ça fait **peur**, voilà, il y a des élèves, ils ont des trucs particuliers, on se dit, ouf, là, là, ça va être chaud. »*

Enseignant APA

Nous venons de souligner la méconnaissance du handicap mais la mauvaise représentation des capacités des ESH fait également obstacle.

*« La pratique de l'éducation physique et sportive par des jeunes handicapés se heurte souvent aux représentations que l'on se fait de leurs possibilités. Trop pessimistes ou optimistes, elles font obstacle à leur réussite. D'où l'importance de **dépasser les préjugés** qui s'y attachent et d'ouvrir des perspectives de progrès en identifiant les difficultés et les ressources de ces élèves singuliers. » (Garel J.-P. , 2003)*

L'envie des enseignants non spécialisés d'anticiper ce qui pourrait poser problème aux ESH est une difficulté supplémentaire (Thierry Bourgoïn, 2014). Cette envie vient souvent de la peur de « mal faire ». Cette peur se retrouve chez les enseignants au moment d'annoncer le handicap aux autres élèves.

*« **P** : Comment l'information a été amenée aux autres élèves ?*

***E2** : Alors c'est que ça, c'était quelque chose que **j'appréhendais** beaucoup. C'est vrai que quand tu dois annoncer quelque chose comme ça aux autres élèves tu ne sais jamais comment eux ils vont le prendre et puis surtout comment l'élève concerné va le prendre. »*

Les conditions matérielles peuvent aussi être un obstacle, que ce soit l'accès aux infrastructures ou le matériel mis à disposition de l'enseignant.

*« **Je n'ai jamais vu d'ascenseur**. Elle peut sortir, elle peut faire **le tour du bâtiment**. »*

Enseignante 1

A la question « est-ce que l'école vous a mis du matériel spécifique à disposition ? », la réponse de l'enseignante 1 était :

*« Non, du tout. C'est elle qui arrive avec son petit déambulateur. [...] Mais non, **l'école n'a rien fait du tout**. Je n'ai pas eu de formation, rien du tout, là-dessus. »*

Lors de l'entretien avec l'enseignant d'APA, ce dernier a relevé une autre difficulté :

*« Ce **n'est pas encore très développé, le sport adapté**. Ici en Suisse, c'est beaucoup tout de suite axé physiothérapie justement. »*

Enseignant APA

Comme le sport adapté n'est pas développé, les ESH sont dispensés d'EPS et font de la physiothérapie à la place. Cependant la physiothérapie relève du milieu médical, elle est essentielle en tant que traitement mais n'apporte pas les composantes sociales ou l'aspect récréatif qu'apportent les leçons d'EPS.

La situation pédagogique peut ne pas être favorable du fait que les classes présentent déjà un effectif important. Nous pouvons faire le parallèle avec les clubs sportifs, où les groupes de débutants sont généralement de taille réduite pour permettre un meilleur suivi ou simplement pour des raisons de sécurité. Le même constat peut être fait dans les cours de natation, dans le cadre du sport scolaire facultatif, où nous sommes entre deux et trois moniteurs pour dix à vingt élèves. Demander aux enseignants d'éducation physique de gérer une classe de plus de vingt élèves, déjà hétérogène, comprenant des débutants, et d'y ajouter une spécificité supplémentaire, est contradictoire avec les mesures prises pour le sport scolaire facultatif ou les clubs sportifs. Nous pouvons comprendre que cela peut être perçu comme un obstacle potentiellement insurmontable.

*« J'ai un élève en natation, mais on ne prend pas de grand risque, parce qu'il n'y a pas beaucoup de chocs, enfin voilà, les mouvements ne sont pas super dangereux pour eux. [...] il n'y a pas de souci. Mais bon, de nouveau, moi, je **suis hyper privilégié**, parce que moi, quand je l'ai, **j'ai trois élèves**. »*

Enseignant APA

L'enseignant se sent « hyper privilégié » alors que nous parlons de la sécurité des élèves et simplement des conditions de travail correctes, ceci ne devrait donc pas être un privilège.

Prenons deux autres témoignages des enseignants interviewés mettant en lumière la complexité de l'hétérogénéité pour l'enseignant mais pour les élèves également :

« Elle ne venait pas tellement aux leçons d'éducation physique qui étaient, alors pour le coup, hyper compliquées pour elle parce qu'elle se retrouvait avec des jeunes de 16 ans qui ont la pêche. Elle ne pouvait pas se retrouver dans ce groupe. »

Enseignante 1

« Les élèves en situation d'obésité [...] j'en ai eu et puis c'est vrai qu'en leçon d'éducation physique ce n'est pas évident à gérer, c'est des élèves qu'on doit intégrer, qu'on doit valoriser d'une autre manière. Puis aussi justement gérer cette hétérogénéité par rapport aux élèves plus sportifs que ces personnes. »

Enseignant 2

Lors d'un entretien durant lequel nous avons parlé de la gestion de classe, un autre obstacle a été relevé :

« C'est quelqu'un qui va, aller je vais dire ça comme ça, profiter de son handicap pour peut-être attirer l'attention. C'est l'élève qui pose le plus de problèmes en termes de discipline. »

Enseignant 2

Certains enseignants seraient enclins à intégrer des élèves handicapés dans leur classe à condition que ceux-ci puissent respecter les contraintes disciplinaires, dans notre cas, les exigences du Plan d'Etude Romand (PER). Le choix des activités devient donc un vrai casse-tête pour l'enseignant. Car elles doivent permettre à l'ESH de développer des compétences sans pour autant priver les autres élèves d'une leçon d'EPS dans laquelle ils peuvent se dépenser tout en répondant aux demandes du PER.

« Ici, on est aussi assez privilégié parce qu'au niveau du programme de sport, moi je suis libre. Je n'ai aucune évaluation à faire. Contrairement à des écoles standards où ils ont un programme. »

Enseignant APA

Ce casse-tête pour trouver les bonnes activités et les bonnes adaptations demande du temps, ce qui est un frein supplémentaire à l'intégration des élèves. Un autre aspect chronophage réside dans les contacts réguliers qui doivent être maintenus entre l'équipe médicale et l'enseignant. Étant donné que l'enseignant supporte la charge de plusieurs classes, cela peut susciter une certaine réticence à assumer des responsabilités supplémentaires.

Dans les différents obstacles déjà mentionnés, nous pouvons ressortir une idée principale : la grande charge mentale imposée à l'enseignant.

Les obstacles peuvent également être liés à l'élève lui-même ; l'aspect psychologique est à prendre en compte. Certains élèves en situation de handicap physique, en particulier les enfants obèses, peuvent éprouver des difficultés pendant les cours d'éducation physique, non seulement en raison de la complexité des tâches à accomplir, mais surtout en raison des effets psychologiques négatifs. Cela inclut une mauvaise estime de soi, les regards et les moqueries de leurs pairs, ainsi que diverses

expériences négatives en EPS telles que des échecs répétés, de mauvaises notes, le rejet des autres élèves, le regard et les commentaires de l'enseignant (Versailles, 2004). Une étude réalisée par Goodwin et Watkinson (cité par (Amaël André, 2011)) montre que les élèves en situation de handicap intégrés se sentaient exclus. Cette même étude relevait la difficulté des enseignants à favoriser des interactions coopératives entre les deux types d'élèves. Ces facteurs contribuent à expliquer la démotivation et le stress ressentis par les élèves.

« Si on fait trop d'adaptations, pour nous, ça va prendre trop de ressources, puis eux, il y a un moment où ils le sentent en fait. Ça dépend qui, mais il y en a certains qui n'acceptent pas, [...] ouais, ils n'aiment pas trop voir que tout est aménagé pour eux quoi. »

[...] Je pense que ça nécessite de bien demander aux élèves, s'il y a la possibilité, enfin, s'il y a un choix, il faut bien être sûr que pour l'élève, c'est OK. Et puis, voilà, parce que [...], l'intégration, moi, à 200%, mais pas à tout prix, parce qu'actuellement, [...] on veut intégrer, intégrer, intégrer, intégrer, alors, oui, oui, oui, mais, il y a un moment, il faut quand même dire, là, ça demande trop de ressources dans tous les sens, c'est lourd pour les professionnels, c'est lourd pour les élèves, et puis, ça ne vaut plus le coup. »

Enseignant APA

Un élève en situation de handicap peut également avoir l'impression de prêter son équipe lors des sports collectifs, ce qui peut avoir une influence négative sur l'estime de soi.

« On a quand même beaucoup de cas où justement, ils avaient des handicaps moteurs et puis forcément, dans les classes standards, c'est celui qu'on ne veut pas dans son équipe. Bon peut-être parce qu'il n'y a pas d'adaptations. »

Enseignant APA

Dans l'esprit de beaucoup, une personne en situation de handicap ne peut pas faire de sport ou elle reste une exception (Noël, 2012).

Une part de peur peut également freiner les personnes en situation de handicap à pratiquer du sport : celle d'aggraver ledit handicap, et elle peut émerger chez l'élève lui-même, mais également provenir de son entourage. Ce problème peut être mis en lien avec un problème déjà cité précédemment, celui de la formation. Si les enseignants étaient formés pour gérer ces cas, le sentiment de peur serait amoindri car les personnes handicapées seraient entre les mains de professionnels, générant un sentiment de confiance parmi tous les acteurs impliqués : élève, parents et enseignant n'auraient aucun doute envers les capacités de ce dernier à gérer la situation.

Dans le même ordre d'idée, il est d'ailleurs important de noter que, à priori, certains médecins accordent trop facilement des certificats médicaux. Ces derniers sont souvent délivrés car il existe une crainte de l'accident et des responsabilités qu'il peut entraîner (Noël, 2012).

« Parce que souvent c'est, de ce que j'ai entendu, selon le handicap, c'est souvent une dispense et puis c'est fini. »

Enseignant APA

Si le handicap vient d'une maladie, la scolarisation de l'élève peut être fractionnée. De plus, le handicap peut évoluer avec le temps ce qui peut être compliqué à gérer (Thierry Bourgoin, 2014).

« Leurs scolioses ça évolue, un truc de fou, [...] ils ont des maladies dégénératives, donc forcément, ça évolue sans cesse. »

Enseignant APA

Identifions un ultime défi pour l'enseignant afin d'atteindre une intégration de bon niveau :

« P : Après cet entretien, pouvez-vous me dire quels pour vous les plus gros obstacles à surmonter pour que l'intégration se passe au mieux ?

E2 : Alors c'est clairement les parents. Ils sont soucieux de l'élève, ils sont toujours derrière, ils t'écrivent sur WhatsApp, ils t'appellent et ça c'est vraiment le plus difficile. [...] Si tout d'un coup y a une mauvaise note, tu sais très bien qu'ils vont prendre le téléphone puis ils vont t'appeler, ils vont te demander des explications et puis surtout ils râlent, pour tout ils ont des questions. »

Les parents expriment souvent une certaine méfiance à l'égard des enseignants, attribuant les échecs de leur enfant à un manque d'adaptation de l'enseignement plutôt qu'à une responsabilité de l'élève dans son apprentissage.

Dans l'exemple cité juste au-dessus, nous remarquons une invasion de la vie privée de l'enseignant ce qui peut également être lourd. Notons bien que ce n'est pas du tout le cas de tous les parents et qu'il pourrait se passer la même chose avec des parents d'élèves valides.

En résumé, les différents obstacles déjà identifiés sont :

- Inadéquation entre les politiques et les programmes d'éducation physique ;
- Collaboration difficile entre les enseignants et les partenaires de l'intégration ;
- Inadaptation de la formation ;
- Méconnaissance du handicap et des capacités des élèves en situation de handicap ;
- Demandes du PER ;

- Gestion de l'hétérogénéité et des autres élèves ;
- Choix des activités ;
- Temps ;
- Dispenses médicales trop faciles d'accès ;
- Difficultés psychologiques des élèves ;
- Difficultés psychologiques de l'entourage / manque de confiance envers les enseignants ;
- Difficultés sociales ;
- Difficultés psychologiques de l'enseignant / peur de « mal faire » ;
- Sécurité des élèves ;
- Aménagement matériel / accessibilité ;
- Sport adapté peu développé.

3.2.2 Pistes pour surmonter les obstacles :

À notre niveau d'enseignant, il est évident que nous ne pourrions pas modifier certains éléments problématiques. Par exemple, il nous sera difficile de changer la politique éducative ou de réformer la formation initiale des enseignants. De même, nous ne pourrions pas influencer les décisions des médecins concernant les dispenses accordées aux élèves en situation de handicap physique. Cependant, nous nous efforcerons de donner des pistes pour surmonter autant d'obstacles que possible du point de vue de l'enseignant.

Rappelons que ces pistes ne constituent pas des solutions clé en main. L'aspect contextuel revêt une importance capitale, et toute action devra être adaptée en fonction des spécificités de l'élève.

Pour surmonter les obstacles identifiés à l'intégration des ESH dans l'enseignement de l'éducation physique, plusieurs pistes pédagogiques peuvent être envisagées.

Une piste, que nous avons déjà mentionnée précédemment, est d'adopter une approche par compétence plutôt qu'une approche centrée uniquement sur la performance. Cette approche met l'accent sur le développement des compétences des élèves, en prenant en compte leurs besoins individuels (Didacticiens HEP, 2023).

Un aspect essentiel à considérer concerne les besoins des élèves. Les enseignants s'efforcent de répondre aux besoins des élèves en situation de handicap physique. Nous constaterons que la réponse de l'enseignant variera en fonction des besoins spécifiques de chaque élève. Ainsi, l'un des défis est de déterminer précisément quels sont ces besoins.

Une fois ces besoins identifiés il faudra savoir ce que nous pouvons mettre en place pour y répondre. Dans cette idée d'adaptations pédagogiques nous allons présenter plusieurs variables didactiques sur lesquelles les enseignants pourront jouer. Ensuite, nous examinerons la partie liée à la connaissance de l'ESH qui passera par une phase d'observation ce qui nous permettra de formuler des hypothèses et déterminer quelles variables didactiques pourraient être pertinentes à exploiter.

3.2.2.1 Variables didactiques :

L'enseignant doit réussir à cibler les activités pertinentes à adapter en fonction du handicap des élèves. Il doit également trouver quelles sont les adaptations qu'il peut mettre en place. Pour cela, il doit tenir compte de l'élève et de ses envies, du handicap, du matériel à disposition, du temps à disposition, des autres élèves, etc.

Nous allons mettre l'accent sur les ajustements possibles pour les élèves ayant des handicaps physiques afin de les aider à surmonter les défis mentionnés précédemment. Nous pouvons quand même noter que les adaptations mises en place pour les ESH profiteront, la plupart du temps, aux élèves valides en difficulté.

Ce chapitre se base sur le livre de Thierry Bourgoïn et Co. Nous appuierons ces propos avec des exemples recueillis lors d'entretiens réalisés avec des enseignants d'EPS ou d'APA. Lorsque nous abordons les variables didactiques, il est important d'inclure une septième variable, celle de la communication.

Nous examinerons conjointement les variables temporelles et spatiales car elles sont étroitement liées. Il est important de noter que toutes les variables sont interdépendantes.

Aménager le temps et l'espace :

Nous pouvons toujours garder en tête que les installations peuvent être modifiées au cours de la séance si nous remarquons une difficulté sur le moment.

➤ Considérer des périodes de repos et des zones dédiées :

Il est crucial de reconnaître que la journée d'un élève présentant un handicap moteur s'étend au-delà des heures de classe.

« Je sais ce que vivent ces familles. Ce combat au quotidien, c'est juste incroyable. »

Enseignante 1

Par conséquent, il est nécessaire de prévoir, à travers des méthodes pédagogiques, des moments et des lieux où ils peuvent se reposer.

« Mais cependant, je lui dis, si tu es fatiguée, tu t'arrêtes. Et elle, elle se sent des fois fatiguée, donc je lui dis « Arrête-toi avant de te blesser ». Il faut aussi leur dire stop car ils ne peuvent pas tenir 2 périodes complètes. Ce n'est pas grave. On lui met une chaise, elle attend, elle regarde, elle compte un peu les points, c'est pas grave. Le monde ne va pas s'effondrer si elle ne fait pas ses 2 périodes pleines. Il ne faut pas trop en vouloir. »

Enseignante 1

➤ Aménager les transitions :

Au niveau du secondaire, le rythme soutenu des cours nécessite de chaque élève une gestion minutieuse du temps pour se déplacer, se préparer et ranger ses affaires. Cette tâche est souvent ardue et demande beaucoup d'efforts pour les élèves en situation de handicap. Étant donné que les déplacements, le rangement et les changements de tenue sont significatifs en EPS, il est crucial que toute l'équipe éducative prenne en considération cette gestion. Cela peut se traduire par des ajustements dans l'organisation de l'emploi du temps, par exemple en plaçant stratégiquement les cours d'EPS, ou en encourageant la collaboration entre les élèves pour s'entraider. L'enseignant peut également laisser l'ESH partir plus tôt s'il en a besoin.

➤ Diminuer la quantité de travail :

Lorsqu'on aborde la question de l'aménagement du temps, on pense généralement au tiers temps pédagogique, qui consiste à accorder plus de temps à une tâche pour ceux qui en ont besoin. Cependant, en éducation physique et sportive, accorder davantage de temps signifie prolonger la durée de l'activité, ce qui peut entraîner une fatigue accrue.

Il est donc préférable de diminuer la charge de travail.

➤ Inscrire les apprentissages dans le temps :

Pour certaines personnes, la répétition ne garantit pas nécessairement une amélioration de la performance. En structurant l'acquisition des compétences dans le temps, on assure un temps d'activité adéquat, on facilite la compréhension des consignes en les reliant à des situations familières, et on permet de mesurer les progrès par rapport à une situation de référence.

➤ Éviter une trop forte pression temporelle :

Un élève en situation de handicap nécessite souvent davantage de temps pour terminer une tâche. Le fait de devoir se concentrer sur la réalisation de la tâche et la prise de décision en jeu collectif peut donc être un vrai challenge. Pour remédier à cela, il est possible d'adapter les règles afin d'offrir à l'élève plus de temps pour la prise de décision et ainsi diminuer la pression associée à la réalisation de la tâche.

Si nous effectuons un parcours de motricité, un élève en situation de handicap physique peut avoir besoin de temps supplémentaire pour franchir un obstacle. Il est inconfortable pour un ESH d'être suivi par plusieurs autres élèves attendant leur tour pour réaliser le même poste. Par conséquent, l'installation de deux postes identiques en parallèle ou la mise en place d'une voie de secours permettrait une meilleure gestion du flux des élèves et donc permettrait à l'élève en situation de handicap de disposer du temps nécessaire pour accomplir la tâche ou surmonter l'obstacle.

➤ Isoler les informations importantes :

Pour une personne déficiente visuelle il est essentiel d'explorer le lieu de pratique avant de se lancer dans une activité. Il est également possible d'identifier les informations importantes dans l'espace en utilisant des techniques telles que la différenciation des couleurs et le balisage.

➤ Compartimenter l'espace :

Ceci facilite l'exploration visuelle et fournit une assistance méthodologique. Par exemple, dans le cas de l'orientation où l'on demande à retrouver un objet photographié, nous pouvons marquer plusieurs zones que l'élève explorera successivement.

➤ Varier les sources d'informations :

Pour un élève déficient visuel, il peut être intéressant de placer des repères matériels. Comme des bancs ou des tapis pour délimiter des zones.

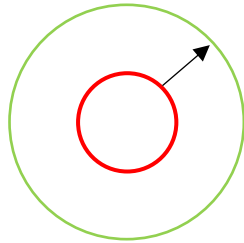
Adapter les règles du jeu :

➤ Co-construire de nouvelles règles :

Pour permettre à tous les enfants de participer pleinement à la leçon, de réussir et de développer des compétences spécifiques à l'activité, il est envisageable de modifier les règles du jeu. Une approche efficace, favorisant également le développement de compétences transversales, consiste à engager une discussion avec tous les élèves afin de co-construire ces règles.

Prenons l'exemple du jeu "Traine, traine mon balai". Un enfant en chaise roulante pourrait éprouver des difficultés à poursuivre un autre joueur et à repérer le foulard laissé dans son dos. Dans cette situation, l'enseignant a dialogué avec les élèves et, ensemble, ils ont trouvé des adaptations très utiles. Tout d'abord, le foulard doit être placé sur l'accoudoir du fauteuil. Ensuite, l'élève en fauteuil doit atteindre un endroit précis, à une certaine distance en ligne droite. S'il atteint cet endroit avant que l'autre joueur ne soit assis, alors ce dernier est

considéré comme "touché". Ainsi, l'élève en fauteuil peut participer pleinement avec les autres, tout en permettant le développement de compétences telles que la réactivité à un signal et le démarrage rapide.



Le cercle **rouge** représente le cercle des enfants.

Le cercle **vert** représente la zone à atteindre par l'élève en fauteuil.

La flèche représente le déplacement de l'élève en fauteuil.

➤ Préserver l'incertitude du résultat :

« Bon, c'est dur de faire des équipes équitables, [...] ce qu'on peut faire, c'est mettre des jeux de hasard dedans typiquement. Parce que typiquement, si on fait un match de basket, puis qu'en face, [...] il y en a un qui éclate tout le monde, eh ben, si on met un jeu de hasard du type, tu mets un panier et tu lances ton dé, puis ça fait ton score, ça remet un peu les compteurs à zéro. »

Enseignant APA

Jouer sur la variable corporelle :

➤ Adapter la position de travail :

Certains élèves pourraient avoir du mal à maintenir leur équilibre en position debout. Par conséquent, il est conseillé de leur demander de s'asseoir lorsqu'ils réalisent une tâche de lancer de précision.

➤ S'appuyer sur les potentialités corporelles :

Considérons le cas du kin-ball, où les élèves doivent immobiliser la balle avec leur bras. Si un élève ne peut pas utiliser ses bras (ou n'en a pas), mais souhaite participer, on peut lui demander de toucher la balle avec son front.

➤ Soulager une partie de la tâche :

Les tâches proposées en EPS sont souvent complexes, elles requièrent l'utilisation de différentes compétences simultanément. Il est possible que cela mette certains élèves en difficulté en raison de leur handicap, alors que certaines compétences leur sont accessibles. Il est donc possible de simplifier la tâche.

Adapter le matériel :

➤ Détourner la fonction première des objets :

Nous pouvons transformer des objets du quotidien en utilisant leur fonction de manière détournée. Par exemple, en plaçant un sac en plastique autour d'un ballon, on amplifie le bruit qu'il produit. Cette approche permet aux personnes ayant une déficience visuelle de mieux percevoir les informations.

➤ Adapter le matériel existant :

Le fait de dégonfler des ballons peut faciliter la tâche pour certains élèves qui auraient de la peine à le tenir dans leurs mains.

« On l'aide, on est plus indulgents parce qu'elle a des difficultés à réceptionner les balles. Par exemple, si on a fait tout des entraînements pour lancer des balles et réceptionner, alors elle, elle prenait une autre balle, plus facile pour elle, pour tenir cette balle. »

Enseignante 1

➤ Utiliser un matériel spécifique :

Il existe du matériel adapté à la pratique de certaines activités. Par exemple, des fauteuils roulants adaptés à la pratique du basket-fauteuil sont plus légers et plus mobiles.

« C'est une petite qui se déplace avec une espèce de chariot, comme un déambulateur pour enfants, qu'elle appelle ça le 4x4, c'est moins glauque. [...] Au niveau des jambes, elle porte des attelles qui montent jusqu'aux genoux. »

Enseignante 1

Il est cependant totalement possible de faire de l'intégration avec le matériel à disposition.

« Moi, je suis dans une salle ordinaire, [...] j'ai pas de matériel spécifique, je dirais que le plus important c'est l'imagination au final parce qu'au final on peut faire beaucoup de choses avec ce qu'on a. [...] Je fais tout avec ce que j'ai sous la main. Mais il faut bien réfléchir. »

Enseignant APA

Accompagner la relation à l'autre :

Nous séparerons cette variable en deux aspects. Premièrement la relation entre les ESH et les élèves valides et deuxièmement la relation à l'adulte.

➤ Relation entre les jeunes :

- Donner du sens aux aménagements pédagogiques :

L'élève en situation de handicap est dans une situation particulière par rapport aux autres élèves. L'implication du jeune dans le choix des aménagements proposés et le sens que donne l'ensemble du groupe à ces aménagements influencera l'acceptation de la différence.

Considérons le jeu de la "balle nommée" comme exemple. Dans ce jeu, les joueurs forment un cercle avec celui qui détient la balle au centre. Ce joueur lance la balle en l'air en appelant le nom d'un autre joueur. Les autres joueurs doivent alors s'éloigner le plus possible pendant que le joueur nommé récupère la balle. Une fois la balle récupérée, le joueur nommé crie "Stop !" et les autres joueurs doivent s'arrêter, il tente alors de toucher l'un d'entre eux en lançant la balle.

Maintenant, imaginons que nous décidions de jouer par équipe. Si l'une des équipes compte un élève ayant un handicap physique qui ne peut pas s'éloigner suffisamment avant le signal "Stop !", il devient une cible trop facile et pénalise régulièrement son équipe. On pourrait donc voir le groupe se désintéresser de lui. Pour adapter les règles, une idée serait de spécifier que le joueur nommé doit toucher une partie spécifique du corps de l'ESH (par exemple, son pied gauche) pour que celui-ci soit considéré comme "touché".

« Les autres comprennent. Il y a une équipe favorisée, mais c'est normal. On essaie toujours de l'intégrer au maximum. »

Enseignante 1

- Pratiquer des activités coopératives ou collaboratives :

Il est recommandé de favoriser l'apprentissage collaboratif (Garel J.-P. , 2018), où les élèves travaillent en équipe et s'entraident mutuellement. Pour augmenter le temps de coopération, l'enseignant se doit d'instaurer un climat de maîtrise, et non un climat de compétition (M. Tant A. A., 2018). En favorisant la coopération, on encourage la reconnaissance et la considération de l'autre.

Dans le chapitre 6 intitulé « l'apprentissage coopératif » écrit par François Gremion du livre « Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier » (Jean-Steve Meia, 2022) nous trouvons un tableau nous rappelant les différences entre le travail d'équipe, l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif.

Dimension	Travail d'équipe	Apprentissage collaboratif	Apprentissage coopératif
Constitution des équipes	Libre : homogènes (affinités)	Intentionnelle (souvent hétérogènes)	Intentionnelle (souvent hétérogènes)
Activités	Pas du tout à peu structurées	Peu à assez structurées	Très structurées
Rôles	Pas de rôles ; Répartition du travail par les coéquipiers	Certains rôles définis (par l'enseignant-e)	Rôles très définis (par l'enseignant-e)
Tâche	Décomposition de la tâche en parties	Tâches individuelles variant	Tâches communes réalisées par tous
But commun	Variable	Variations individuelles autour d'un but semblable	Un seul but commun
Interdépendance positive	Variable	Modérée à forte	Forte
Participation	Inégale	Semblable	Égale
Responsabilité	Variable	Planifiée	Planifiée

Tableau 3: Aspects comparatifs entre l'apprentissage coopératif, l'apprentissage collaboratif et le travail d'équipe (Henri F., 2022)

« L'apprentissage coopératif est une manière très structurée de faire travailler les élèves en groupes et de les responsabiliser. L'enseignant-e cherche à créer une interdépendance positive entre les membres du groupe : les élèves se voient assigner des rôles ou des tâches au sein du groupe de manière que le travail de chacun-e soit nécessaire à l'atteinte du but fixé en matière d'apprentissage. »

François Gremion

- Encourager la mixité entre les valides et non valides :
Cette mixité peut être valorisée mais il ne faut pas que l'élève « valide » soit le faire-valoir de l'autre. Chacun doit pouvoir profiter de la différence pour développer des compétences. Par exemple, le fait de créer une chorégraphie en danse est un bon

exemple pour mixer les élèves. Un autre exemple, serait de réduire le terrain (interdépendance avec la variable de l'espace) de l'ESH en badminton. L'adversaire devra faire preuve de plus de précision et le joueur en situation de handicap peut plus facilement exprimer ses potentialités. La mixité permet donc bien à chacun de développer des compétences.

Selon André et Co. (2011), la mise en place de tuteurs formés (étant d'autres élèves) pourrait bénéficier tant aux élèves intégrés qu'aux tuteurs eux-mêmes, ces derniers tirant une expérience positive de cette démarche et exprimant une meilleure acceptation des différences. Pour instaurer ce système de tutorat, il est essentiel de dispenser une formation relative à ce rôle. Cette formation devrait englober des connaissances sur le handicap, des compétences pour aider un élève en situation de handicap, ainsi que des attitudes positives envers le handicap (Houston-Wilson C, 1997).

- Répartir les tâches :

Quand plusieurs tâches doivent être accomplies, une approche consiste à les répartir entre les membres d'équipes, chacun se chargeant d'une seule tâche. C'est alors aux élèves de concevoir une stratégie en fonction des compétences de chacun.

- Placer les personnes valides en situation de handicap :

Trouver suffisamment de fauteuils roulants pour toute une classe peut être difficile, voire impossible. Cependant, même si on en trouve un ou deux et que les élèves essaient d'effectuer une partie de la leçon en fauteuil, cela peut déjà donner un aperçu partiel des difficultés. En effet, lors de la formation de Mme Tribot, nous avons pu essayer de réaliser certaines tâches en fauteuil ce qui sensibilise vraiment à la problématique. Une adaptation plus simple consiste à sensibiliser les élèves à la déficience visuelle ou auditive. On peut imaginer une partie de la leçon où les élèves portent des lunettes réduisant le champ de vision ou même des bandeaux sur les yeux. Il serait également possible de faire porter des casques antibruit aux élèves et de donner une leçon complète sans parler, afin qu'ils comprennent également les difficultés liées à la compréhension des consignes.

« Mais moi, je sais que je fais un cours où, justement, je mets des handicaps visuels à tous mes autres élèves. [...] Ce sera presque peut-être l'une (en parlant de manière d'intégrer) des meilleures au final. »

Enseignant APA

➤ La relation avec les adultes :

Il y a la possibilité de faire recours à une « aide humaine ». En France, cette aide est assurée par des Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS). En Romandie, le Centre Pédagogique pour élèves Handicapés de la Vue (CPHV) propose différentes prestations pour les élèves scolarisés déficients visuels (Cf. chapitre 3.2.2.5). On trouve dans le canton de Neuchâtel, le Soutien Pédagogique Spécialisé aux élèves Malentendants (SPSM) pour les élèves ayant des troubles auditifs (cf. chapitre 3.2.2.5) ou encore pour les élèves présentant des troubles de la coordination sévères le Soutien Pédagogique Spécialisé de l'Office de l'Enseignement Spécialisé Neuchâtelois (SPS-OESN) peut également mettre un suivi en place.

« Elle a une accompagnatrice, une aide au quotidien, en fait. Une jeune fille qui l'aide, qui est là pour la seconder, pour faire attention qu'elle ne tombe pas. »

Enseignante 1

Dans ce cas « l'aide humaine » est engagée par le CERAS.

- S'engager dans une concertation collective :

Face à une difficulté persistante rencontrée par l'élève, l'adulte pourrait être tenté de lui apporter une aide directe, comme le porter ou lancer une balle à sa place. Cependant, l'objectif principal est de favoriser le développement de l'autonomie chez l'élève. Ainsi, il est essentiel d'engager une discussion avec l'élève et avec la personne venue l'aider, s'il y en a une, afin de mettre en place un aménagement plus approprié.

- Accompagner l'élève dans les tâches matérielles :

Pour certains types de handicap l'aide humaine peut être présente au quotidien et pas seulement durant les leçons d'EPS. Cette personne accompagne l'élève lors de ces déplacements ou s'il doit aller aux toilettes, s'habiller etc.

- Appliquer les règles de sécurité :

La sécurité est déjà une préoccupation majeure en éducation physique et sportive, même dans les classes ordinaires. Cependant, la présence d'un élève handicapé peut nécessiter une attention encore plus spécifique et donc rajouter une charge mentale à l'enseignant. En effet, selon le type de handicap, certaines pratiques pourraient aggraver la condition de l'élève.

« Quand elle court trop, elle peut trébucher. On doit faire attention sur le goudron. Pas la faire courir sur le goudron, mais plus dans l'herbe. Il y a des choses de bon sens. Je pense en premier. »

« J'en ai également une, une déficiente cardiaque, actuellement, en cycle 3. Tout à l'heure, elle a trop couru. Elle s'est emballée, elle a trop couru. Là, on ne rigole pas. Quand elle commence à s'essouffler, qu'elle est par terre, essoufflée, allongée... Là, on ne sait pas trop... Il faut être vigilant. [...] Parce que, est-ce qu'on va devoir appeler l'ambulance ? Peut-être, on ne sait pas. C'est de l'ordre cardiaque. Donc là, pareil, on n'est pas médecin. Il faut être vraiment vigilant. »

Enseignante 1

Dans le cas d'une déficience visuelle, l'exploration de l'espace est essentielle. Les adultes responsables doivent accompagner le jeune dans cette démarche et veiller à sa sécurité tout au long de la séquence.

Comme dans tous les aspects sécuritaires, l'adulte doit également prendre soin de sa propre sécurité. Par exemple, soulever un élève d'un fauteuil est une tâche complexe qui pourrait causer des maux de dos s'il est mal exécuté. Ou encore aider un élève souffrant d'obésité sévère aux agrès.

Cependant il ne faut pas non plus surprotéger sinon nous risquons d'empêcher l'élève de progresser.

- Observer et restituer :

Observer est une part importante de la démarche. Cette observation, comme on va le voir après, n'est pas réservée à l'enseignant, le fait de pouvoir croiser des regards est bénéfique. N'oublions pas qu'un élève en situation de handicap est généralement accompagné d'adultes tels que, des physiothérapeutes, des infirmières/ infirmiers, etc. Il est donc également important pour l'élève de passer du temps en compagnie de ses pairs. Si un élève est assisté par un AVS, le fait que celui-ci se retire parfois favorise les interactions de l'enfant avec ses camarades, tout en lui permettant d'observer la situation.

- Communiquer un climat de confiance :

Le handicap peut souvent affecter l'estime de soi des individus, soulignant l'importance d'une perspective positive qui encourage les élèves. Valoriser leurs réussites est également essentiel. En effet, les enseignants jouent souvent un rôle crucial dans la manière dont les élèves perçoivent une matière. Une attitude positive de la part de l'enseignant peut favoriser l'intérêt des élèves pour les activités physiques et les encourager à poursuivre leur pratique en dehors du cadre scolaire.

Si l'élève a un handicap plutôt léger, le fait de le considérer « comme les autres » peut être une meilleure solution. En effet, cela permet de ne pas le stigmatiser, il n'aura pas l'impression non plus qu'on ait de la pitié pour lui ce qui pourrait être mal vécu. Attention considérer l'élève « comme les autres » ne signifie pas ne pas mettre d'adaptations en place.

- Faire expliciter les élèves :

Dans chaque cours d'EPS, les enseignants s'efforcent de vérifier que les consignes soient bien comprises par les élèves. Habituellement, cette vérification est effectuée en demandant à l'ensemble de la classe si elle a bien compris, et si la majorité répond positivement, l'activité commence. En revanche, un enfant en situation de handicap peut rencontrer davantage de difficultés à saisir les consignes et dépendant de son handicap il lui faudra peut-être un complément d'information, complément qu'il ne demandera pas forcément à un camarade si la lacune est due à son handicap. Il est donc crucial de s'assurer individuellement que l'ESH a bien compris la tâche, par exemple en lui demandant de répéter les consignes.

« Je fais toujours attention à ça, je fais aussi en sorte de venir vers lui lors des évaluations, s'il a bien compris ce que j'ai expliqué, ou même pendant les exercices. »

Enseignant 2

Il est également important que les élèves en situation de handicap prennent conscience de ce qui les aide ou non et qu'ils puissent transmettre ces informations à l'enseignant. Ceci permettra de faire un transfert de compétences pour d'autres activités.

- Guider, accompagner, suivre :

Guider c'est se mettre devant et montrer le chemin.

Accompagner c'est faire en même temps, à côté.

Suivre c'est faire en étant juste derrière.

Voici trois stratégies pour aider les élèves. La stratégie choisie dépendra de la situation et de l'élève en question. Il est parfois difficile d'anticiper la réponse qui convient le mieux à l'élève. La stratégie qui nous paraît être la bonne peut ne pas être celle que l'élève attend. C'est pour cela qu'il vaut mieux proposer sans imposer.

- Prendre en charge ce qui n'est pas essentiel :

Dans certaines situations, un élève peut être confronté à une double tâche, ce qui peut le mettre en difficulté. Dans ce cas, l'AVS ou l'enseignant peut prendre en charge la tâche non essentielle, permettant ainsi à l'élève de se concentrer sur une seule tâche à la fois.

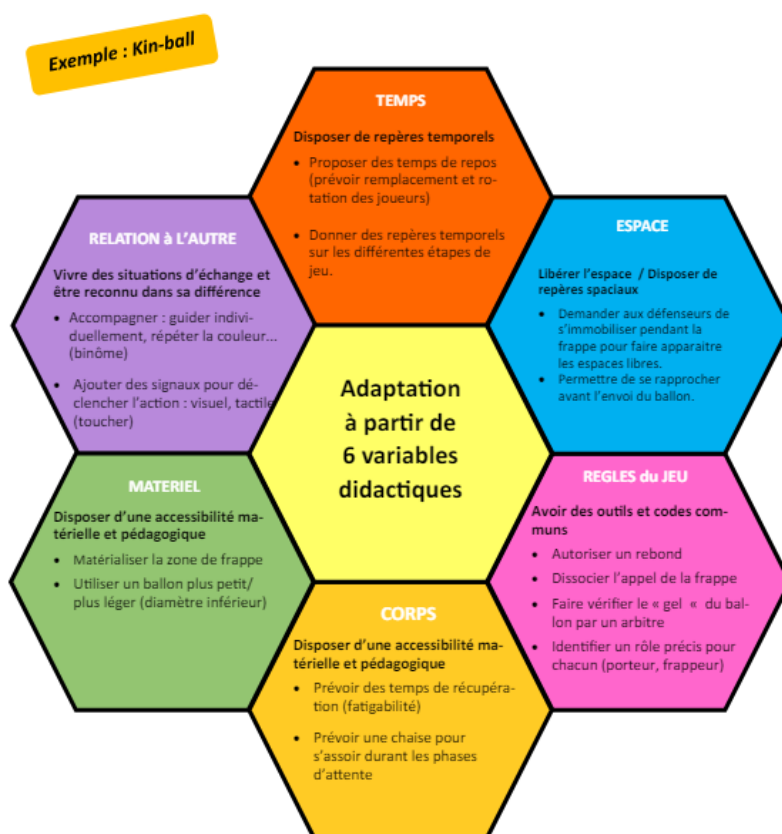


Figure 2 : exemple des variables didactiques applicables au Kin-Ball⁶

Maintenant que les différentes variables didactiques ont été exposées, il devient pertinent de déterminer le moment approprié pour appliquer chacune d'entre elles. À cette fin, une connaissance approfondie de l'élève est indispensable. L'enseignant aura pour but d'agir en fonction des besoins de l'élève. Cela implique plusieurs éléments, tels que l'observation attentive de l'élève, la communication et le travail en équipe pour recueillir des informations précieuses. En effet Thierry Bourgoïn et Co. (2014) nous disent :

⁶ <https://usep.org/wp-content/uploads/2018/04/ADAPTATION-docpedaAPSA-kinball-2.pdf> Consulté le 15 mars 2024.

« La diversité des manières d’être sourd, mal voyant, troublé psychiquement ou paralysé ne peut plus être masquée à l’heure où la jeunesse handicapée s’investit dans les parcours scolaires [...].

Ce nouveau regard sur le handicap apparaît comme une chance et une invitation pour les équipes à affiner l’observation et la connaissance de l’élève handicapé [...] afin de concevoir et mettre en place l’adaptation des activités, notamment pédagogiques. [...]

La nécessité du travail en équipe se trouve ici confrontée pour comprendre d’une part la complexité du jeune handicapé [...] et d’autre part en intégrant les dimensions psycho-affectives, cognitives et sociales dans le processus d’élaboration continue de son parcours scolaire. »

3.2.2.2 Connaissance de l’élève :

Les interrogations suscitées par un élève asthmatique, un jeune hémiplegique, un adolescent déficient visuel, un élève en fauteuil électrique ou un élève atteint de myopathie seront naturellement différentes pour les équipes éducatives en général, et particulièrement pour celles en éducation physique et sportive. Cet aspect initial fait de la connaissance de l’élève handicapé une condition nécessaire à l’élaboration de la réflexion professionnelle sur les besoins du jeune et sur la conception des adaptations.

Dans leur volonté louable d'anticipation, les enseignants de la nouvelle génération adoptent parfois une approche supplémentaire en se basant sur les connaissances préexistantes sur le handicap ou la maladie. Cependant, il est crucial de reconnaître que les informations disponibles dans les livres ou sur Internet sont souvent des généralités, et que la réalité sur le terrain varie toujours en fonction de chaque élève. Ces connaissances demeurent tout de même précieuses pour planifier les activités de l'année. En effet, dans une approche par compétences, nous savons que ces dernières peuvent être travaillées à travers plusieurs disciplines différentes, il faudra alors choisir la discipline qui convient le mieux au handicap. Par exemple, pour travailler le « jeu en équipe », on privilégiera le football au basket ou au handball pour un élève ayant une atrophie de la main.

« Tous les sports ne correspondent pas à tous les handicaps, mais chaque « type » d’handicapé peut trouver plusieurs sports à sa convenance » (Noël, 2012).

De plus, la sécurité revêt une importance capitale pour plusieurs types de handicaps, il peut donc être utile de connaître certaines informations. Par exemple, le fait de savoir que les blessés médullaires peuvent avoir des problèmes de régulations de la température et qu’il y aurait un risque d’hypothermie à la piscine. Comme nous l’a souligné la première enseignante interviewée, les aspects

liés à la sécurité sont souvent communiqués par l'entourage en début d'année, mais effectuer ses propres recherches peut parfois faciliter la mémorisation des informations. De plus, cela peut également apporter une tranquillité d'esprit à l'enseignant en lui fournissant des informations sur le handicap et sa possible évolution.

Cependant, le fait de connaître précisément le handicap ne suffit pas. Le type de déficience indique la nature et la localisation de l'atteinte mais ne peut pas être corrélé directement avec des possibilités motrices (Lavis, 2009). En effet, deux personnes ayant le même handicap peuvent avoir des compétences motrices très différentes (comme les élèves valides, deux élèves peuvent avoir des niveaux très différents). Il est donc indispensable de connaître l'élève en particulier afin d'identifier ses besoins. Nous pouvons aussi mettre en avant la possibilité que la difficulté ne soit pas directement en lien avec le handicap.

« J'ai surtout été en contact avec l'enseignant spécialisé et les enseignants des années auparavant. »

Enseignant 2

Connaitre la cause du handicap est également important. En effet l'enseignant peut être confronté à différentes situations, comme l'accueil d'un élève de petite taille ou d'un jeune récemment amputé à la suite d'un accident de la route. Dans le premier cas, l'enseignant peut souvent compter sur les ressources d'un élève qui se connaît bien et sait ce dont il a besoin pour progresser et s'épanouir. En revanche, dans le second cas, une démarche plus complexe est nécessaire pour approcher un jeune en pleine croissance, contraint de se reconstruire après avoir vécu la brutale expérience de la perte d'une partie de son corps.

Lorsqu'un enseignant accueille un élève handicapé dans sa classe, il doit pouvoir évaluer le stade d'apprentissage moteur de l'élève. Pour cela il peut s'appuyer sur la grille de lecture de la motricité qui s'appuie sur les niveaux établis par P.Goirand (1991) (cité par (Lavis, 2009)).

Niveau	Critère d'évaluation
Niveau initial : syncinésie	L'élève est incapable de maîtriser son geste et il ne maîtrise pratiquement aucun prérequis. Il peut exécuter séparément différentes séquences du geste, mais le mouvement d'ensemble n'est pas acquis.
Niveau 1 : juxtaposition	L'élève montre une certaine capacité à contrôler ses actions sur une séquence très courte, qui ne requiert pas l'ensemble de l'habileté motrice visée. Les actions donnent l'impression d'une suite de mouvements indépendants les uns des autres, en quelque sorte agencés dans le désordre. Le geste semble efficace par intermittence seulement. Il n'existe pas de cohérence globale des mouvements mais seulement des cohérences séquentielles.
Niveau 2 : coordination avec équilibre a posteriori	L'élève peut organiser le mouvement dans son ensemble, mais il ne maîtrise pas complètement l'enchaînement des séquences, d'où un déséquilibre qui nécessite un réajustement avant la fin de l'action. Ce n'est qu'une fois l'erreur commise qu'il peut réajuster sa réponse, il n'a pas encore les moyens d'anticiper.
Niveau 3 : coordination avec équilibre a priori	Le mouvement est adapté et ne nécessite aucun réajustement tout au long de l'action, même s'il subsiste quelques ralentissements.
Niveau 4 : fluidité	Les gestes sont accomplis avec aisance, selon un rythme adapté à chaque phase du mouvement. L'action donne une impression d'unité et de fluidité sans aucun ralentissement, y compris quand elle mêle plusieurs types de mouvements.

Tableau 4 : Grille de lecture de la motricité P.Goirand (1991)

Repérer les besoins de l'élève :

A partir d'un élève bien identifié, nous allons réaliser une observation en situation nous permettant d'identifier ses besoins (Thierry Bourgoin, 2014):

- Repérer les obstacles à l'activité de l'élève
- Traduire ces obstacles en termes de besoins particuliers
- Concevoir et proposer une ou plusieurs réponses adaptées à ce besoin identifié

Pour choisir la bonne adaptation en fonction de l'obstacle identifié nous prendrons en compte le critère de nécessité. « Qu'est-ce qui est nécessaire à l'élève pour qu'il puisse pleinement participer à l'activité ? »

Cette phase de questionnement doit ensuite être traduite en besoin particulier. Comme dit précédemment le besoin sera différent en fonction de l'élève.

Obstacle ou problème	Type de besoin	Solution adaptée
Anticiper ou repérer le problème qui fait obstacle à l'activité de l'élève déficient dans la situation	Traduire le problème en termes de besoin pour l'élève	A partir du type de besoin, déduire la solution la plus adaptée au problème initial
<ul style="list-style-type: none"> • Accès aux installations • Accès aux documents • Accès aux consignes • Repérage dans l'espace de la pratique • Nature de la tâche demandée • Type d'effort ou type de mouvement • Nature du rôle à tenir dans la situation • Lenteur dans la réalisation • Fatigabilité cognitive • Contre-indication ou traitement de type médical • Autonomie délicate en situation d'activité collective • Difficulté à percevoir le résultat de l'activité • etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Besoin lié à l'accessibilité • Besoin lié à l'activité • Besoin lié à la participation sociale • Besoin lié à la relation • Besoin lié au cadre ou au contrat scolaires • Autres types de besoins 	<ul style="list-style-type: none"> • Apport en matériel adapté • Mise en place de repères adaptés dans l'espace d'activité • Mise en place du soutien tutorat ou du soutien coopération • Proposition d'activité physique ou d'exercice adapté • Aménagement du type de tâche demandé • Aménagement des règles de l'activité • Aménagement du rôle à tenir dans la situation • Aménagement du protocole d'évaluation • Aménagement du dispositif pédagogique sous forme de regroupement spécifique • etc.

Tableau 5 : De l'identification des obstacles aux solutions adaptées

Un autre type de besoin ne doit pas être oublié : le besoin d'être un enfant.

Besoins de l'enfant	Objectifs des activités physiques	Moyens pédagogiques
Favoriser le "plaisir du mouvement". En s'appuyant sur les verbes d'action : se mobiliser, se déplacer, ramper, rouler, s'équilibrer, tenir, tirer, pousser, lancer...	Favoriser le développement physique et physiologique de l'enfant. Stimulation des fonctions organiques : respiratoires,	Priorité à l'action (activité et participation) Multiplier les situations motivantes. Aménager le milieu, l'organiser et l'enrichir en jouant sur les variables, les couleurs, les volumes, les distances, les sons. Favoriser ses déplacements : tapis, objets qui se déplacent, cubes à franchir, etc.

	circulatoires, musculaires. Proprioceptives Sensorielles	
Explorer Jouer Imiter Imaginer	Favoriser le développement cognitif. Relation de causes à effets La fonction symbolique La communication (non verbale/verbale) Faire émerger "son projet"	Favoriser les situations de communication S'appuyer sur la dynamique de groupe Varier les espaces d'action : baignoire, cour, jardin public, piscine, salle de jeux
Repos Alternance, isolement	Favoriser l'équilibre psychique Respecter ses rythmes de vie, son repérage dans le temps et l'espace.	Laisser le temps à l'enfant d'agir, l'aider à expérimenter, l'accompagner par des encouragements.

Tableau 6 : Activités motrices et sensorielles des enfants en situation de handicap (François Brunet, 2014).

La plupart du temps, l'adulte doit trouver une adaptation pour l'élève, sur le moment. Thierry Bourgoïn et Co. nous disent « La pertinence des adaptations proposées s'appuie toujours au départ sur la qualité de l'observation ».

Il me paraît important de relever une phrase que le deuxième enseignant interviewé a dite :

« Alors là, on est vraiment dans des questions d'adaptation, enfin tu observes et puis tu vois ce dont l'élève a besoin. »

Grâce à cette observation et à la connaissance de l'élève, l'enseignant pourra émettre des hypothèses.

Prenons un exemple présenté par Thierry Bourgoïn et Co.

Lors d'un exercice consistant à parcourir un circuit tout en maintenant une balle de tennis en équilibre sur une raquette, un élève hémiplégique rencontre des difficultés pour franchir un obstacle tout en gardant la balle en équilibre. Cette situation met en évidence un échec ponctuel pour l'élève lors du franchissement de l'obstacle, alors qu'il réussissait les autres parties du parcours. À partir de cette observation, plusieurs hypothèses peuvent être émises :

- L'enfant a-t-il du mal à gérer la double tâche ?
- Éprouve-t-il un problème moteur ?

- Ses difficultés sont-elles liées à un manque de temps occasionné par le flux d'élèves ?

Nous remarquons que, pour un événement, les causes de l'échec peuvent varier et donc les réponses à donner varieront en fonction de la cause.

Si maintenant nous reprenons les variables didactiques, il est possible d'influer sur plusieurs d'entre elles pour soulager notre élève :

- Variable corporelle → l'élève peut tenir la balle lors du franchissement de l'obstacle ;
- Variable spatiale → réduire la hauteur de l'obstacle ;
- Variable temporelle → mettre un obstacle en parallèle pour permettre aux autres élèves de passer ;
- Variable relationnelle → faire l'exercice à deux ;
- Variable matérielle → proposer une balle plus grosse ;
- Règle du jeu → proposer à l'élève de contourner l'obstacle.

Lorsqu'on observe un ESH, il est crucial de prendre en compte ses capacités. Connaître ses compétences nous permettra de planifier notre enseignement de manière appropriée. De plus, cela nous aidera à déterminer si les difficultés rencontrées par l'élève sont exceptionnelles, liées à une mauvaise journée, ou bien s'il s'agit d'un échec récurrent. En cas de simple "jour sans", il se peut qu'aucune intervention spécifique ne soit nécessaire, car même les élèves ordinaires peuvent rencontrer des échecs occasionnels. Dans ce cas, nous apporterons notre soutien à l'élève de la même manière que nous le ferions pour tout autre élève en difficulté temporaire.

L'observation ne se réduit pas à la simple vision, il est également essentiel d'être à l'écoute : certains élèves sont tout à fait capables d'analyser ce qui fait obstacle à la réussite de leur action.

« C'est une petite fille qui est super intelligente, qui sait ce qui lui va, ce qui ne lui va pas. Donc, grâce à ça, elle a envie de continuer à progresser. »

Enseignante 1

Le processus d'observation demande du temps ; il est important de ne pas être pressé ou craintif quant à la possibilité de commettre des erreurs. Parfaitement accompagner l'élève et lui proposer des activités entièrement adaptées ne peut être réalisé après une seule séance. Les élèves en situation de handicap physique, intégrés aux leçons d'EPS, ont une capacité mentale qui leur permet de comprendre que leur situation est particulière, et ils reconnaissent les efforts de l'adulte pour les soutenir au mieux.

« Peut-être que je ne suis pas dans le juste, mais je fais de mon mieux, on va dire comme ça. Je crois qu'en fait, il faut faire de son mieux. Dès qu'on peut l'intégrer dans un jeu, je l'intègre. »

Enseignante 1

Dans cette démarche d'observation, il est important de se rappeler que l'élève ne montrera que ce qu'il souhaite nous montrer. Certains élèves développent des stratégies de compensation afin de dissimuler leurs difficultés. Nous pouvons citer l'exemple d'un jeune déficient visuel qui semble tout à fait à l'aise au handball. Il progresse comme les autres vers la cible adverse quand son équipe a le ballon et revient défendre son camp quand elle le perd. En fait, après un temps d'observation conséquent des échanges avec l'élève, les auteurs se sont aperçus qu'il suit le mouvement de ses partenaires sans forcément repérer le ballon (Thierry Bourgoin, 2014)

Notre observation est souvent influencée par notre propre perspective. Dans ce contexte, partager différents points de vue entre professionnels ne peut qu'améliorer l'analyse et rendre les soutiens plus pertinents. C'est pourquoi le travail d'équipe est essentiel pour une intégration réussie. Il va de soi que la communication est donc importante.

« Il y a aussi cette tierce personne, « l'aide ». C'est une jeune fille avec qui je m'entends bien aussi. [...] Elle me communique tout aussi. [...] Cette aide qui fait un peu le lien entre Emma, la famille et moi. [...] elle sait exactement comment est en forme Emma ce jour-là. »

Enseignante 1

Les parents sont également une source d'informations importante, en effet, ce sont eux qui connaissent le mieux l'enfant.

« Au début, j'ai eu la maman qui est venue dans la leçon, la toute première leçon pour présenter sa fille avec son handicap, son vécu, son histoire de vie. [...] C'est la maman qui a été la plus porteuse. Elle m'a apporté beaucoup d'éléments. [...] Elle expliquait tout ce qu'elle pouvait faire. Ses points forts, ses points faibles. Faire attention à ça. Des fois elle en fait trop. Elle veut trop en faire. Elle se fatigue. »

« C'est les parents qui ont transmis au maître de classe pour l'élève cardiaque. »

Enseignante 1

« Pour moi, il fallait simplement que j'adapte mon enseignement en fonction de ce que j'allais entendre de sa part et puis de la part de ses parents. »

Enseignant 2

Comme l'enseignant ne peut pas tout connaître des différentes pathologies, il lui est demandé de collaborer étroitement avec la famille, le kinésithérapeute, l'ergothérapeute, le psychologue, les orthophonistes, le médecin rééducateur et l'enseignant titulaire. Cette équipe doit donc être en contact régulier car la discipline est indissociable de l'avis médical (Lavis, 2009). Nous pouvons donc nous imaginer que le temps consacré à cela est conséquent.

« **P** : Est-ce qu'il y a un suivi fréquent avec la famille, les médecins, de tous vos élèves ?

EA : Alors, ici, oui.

P : Quelle fréquence, à peu près ?

EA : Bon, ça dépend, ouais, alors, pour les cas légers, [...] tous les trois mois, je pense, comme ça. Puis, les lourds, mais c'est quasi toutes les deux, trois semaines, quoi. Parce que, justement, de nouveau, [...] les élèves en chaise, leurs scoliozes, [...] ça évolue en truc fou, bon, eux, c'est un peu particulier parce qu'ils ont des maladies dégénératives, donc, forcément, ça évolue sans cesse et tout. »

Pour quelques cantons, observons les différentes proportions d'enseignants ordinaires ayant participé à des séances de réseau pour le suivi d'élèves sourds en 2010-2011.

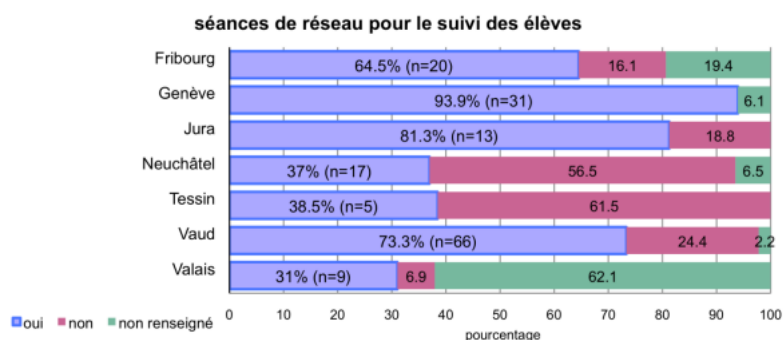


Figure 3 : Séances de réseau pour le suivi des élèves selon le canton

Au minimum un tiers des enseignants participent à des séances de réseau.

Pour mieux se rendre compte des acteurs composant « l'équipe », prenons l'exemple du handicap auditif. Le tableau suivant nous présente les différentes prestations que le jeune ou sa famille peut recevoir. La liste des professionnels est longue et il est donc crucial d'avoir de la communication pour que l'intégration de l'élève se passe au mieux.

Prestations ambulatoires	FR	GE	JU	NE	TI	VD	VS
Service éducatif itinérant individuel/guidance infantile (avant 6 ans)	X	X	X	X	X	X	X
Soutien pédagogique spécialisé (individuel ou en classe)	X	X	X	X	X	X	X
Mesures de médiation portant sur la communication : LPC	X	X	X	X		X	X
Mesures de médiation portant sur la communication : LSF ou LSI	X	X	X	X	X	X	X
Logopédie	X	X	X	X	X	X	X
Psychomotricité	X	X	X	X	X	X	X
Conseil et soutien psychologique	X	X	X	X	X	X	X
Formation professionnelle : appui pour apprenti (16 à 20 ans)	X	X	X	X	X	X	X
Secondaire II : appui (16 à 20 ans)	X	X	X	X	X	X	X
Transport de l'enfant/du jeune à son lieu de thérapie	X	X	X	X	X	X	X
Regroupement pour enfants sourds			X	X		X	
Orientation professionnelle	X	X	X	X	X	X	X
Expertise examens CFC						X	
Aide au diagnostic						X	

Tableau 7 : Prestations ambulatoires pour l'enfant ou le jeune déficient auditif durant l'année scolaire 2010-2011⁷

Prestations pour la famille	FR	GE	JU	NE	TI	VD	VS
Conseils dans le cadre d'un service éducatif itinérant individuel (avant 6 ans)	X	X	X	X	X	X	X
Cours de langage parlé complété (LPC)	X	X	X	X		X	X
Cours de langue des signes (LSF ou LSI)	X	X	X	X		X	X
Rencontres et conférences pour les parents						X	

Tableau 8 : Prestations pour la famille de l'enfant ou du jeune durant l'année scolaire 2010-2011⁸

Je rajouterais que l'élève doit faire partie de l'équipe : la communication avec ce dernier, ainsi que ses ressentis, sont les éléments essentiels.

⁷ Concept romand de scolarisation des élèves sourds et malentendants – Projet OPERA – 5^e rapport

⁸ Idem

Agents	Cantons						
	FR	GE	JU	NE	TI	VD	VS
Parents	86.4%	100.0%	100.0%	87.8%	61.5%	90.0%	80.0%
Enseignant(e) spécialisé(e)	86.4%	96.2%	100.0%	19.5%	76.9%	90.0%	52.0%
Enseignant(e) de l'école ordinaire	86.4%	57.7%	86.7%	85.4%	0.0%	91.4%	non renseigné
Médecin	0.0%	96.2%	6.7%	2.4%	0.0%	7.1%	4.0%
Logopédiste	50.0%	96.2%	53.3%	22.0%	84.6%	65.7%	72.0%
Equipe de direction ES	86.4%	0.0%	93.3%	0.0%	46.2%	50.0%	36.0%
Direction de l'Enseignement ordinaire	86.4%	57.7%	66.7%	63.4%	61.5%	74.3%	64.0%
Autorité cantonale	86.4%	0.0%	100.0%	34.1%	30.8%	35.7%	52.0%
Renseignement non disponible	13.6%	0.0%	0.0%	7.3%	15.4%	5.7%	20.0%

Tableau 9 : Agents participant au déroulement du processus de scolarisation selon les cantons

3.2.3 Proposer des adaptations :

Comme mentionné précédemment, la nature du handicap est relative à l'environnement dans lequel on évolue. En d'autres termes, une personne peut être considérée comme handicapée dans certaines situations et non dans d'autres. Le handicap disparaît dès lors qu'il devient possible d'adapter les infrastructures, le matériel, ainsi que les activités physiques et sportives pour répondre aux besoins de l'élève en situation de handicap. Ainsi, l'objectif de l'enseignant sera de s'approcher le plus possible de cet environnement favorable à l'ESH.

Maintenant que les variables didactiques ont été exposées et que nous avons des pistes pour connaître au mieux notre élève, il nous reste à proposer des aménagements à l'élève.

Ces aménagements doivent être régulièrement réévalués. Les compétences de l'ESH évoluent. Il est probable qu'un élève ait besoin de certains aménagements en début d'année et n'en ait plus besoin en fin d'année ou à l'inverse dans le cas d'une maladie dégénérative, les aménagements devront être de plus en plus conséquents. Lorsque nous proposons des adaptations, il est important d'avoir une approche réflexive. Nous allons évaluer le dispositif mis en place. Est-ce qu'il a répondu au besoin de l'élève ? Faut-il réfléchir à une nouvelle adaptation ? Rappelons que nous ne pouvons pas trouver l'adaptation parfaite dès le premier essai et qu'il faudra plusieurs tentatives pour trouver l'aménagement qui convienne le mieux à l'élève.

« Qu'est-ce que je pourrais lui apporter ? C'est vrai qu'il faut aussi toujours se reposer la question. »

Enseignante 1

Ces adaptations sont souvent utiles pour l'ensemble des élèves. Le fait que l'enseignant cherche et mette en place des adaptations pour les élèves handicapés permet souvent aux élèves en difficultés de profiter de ces adaptations.

Nous l'avons déjà souligné, mais il est essentiel d'impliquer activement la personne handicapée dans le processus d'adaptation. Il est nécessaire de se demander son avis, si les ajustements sont pertinents pour elle et si elle accepte de ne pas faire comme les autres.

« P : Elle arrive quand même à comprendre et ne pas être frustrée de ne pas forcément faire comme les autres ? »

E1 : Elle sait de toute façon que la séance, elle ne va pas être comme les autres, pas tout à fait.

P : C'est mis au clair avec elle ?

E1 : Oui, oui. »

Comme évoqué précédemment, il est envisageable de travailler les mêmes compétences en pratiquant des activités différentes. Par exemple, pour stimuler la créativité, il serait plus judicieux de pratiquer la danse plutôt que les agrès pour les élèves en fauteuil roulant, tandis qu'un enchaînement gymnique pourrait mieux convenir à un élève ayant une déficience auditive. Pour avoir un autre exemple nous pratiquerons le lancer de vortex plutôt que le lancer de la petite balle dans une classe ayant un élève déficient visuel (Thierry Bourgoin, 2014).

Les adaptations ne doivent pas être trop conséquentes car, comme pour les élèves ordinaires, les élèves en situation de handicap ont besoin de sortir de leur zone de confort pour progresser. Leur potentiel est souvent plus haut que ce que nous pouvons nous imaginer. Il faut leur laisser de la place « pour qu'elles se surprennent et qu'elles nous surprennent ». (Thierry Bourgoin, 2014)

3.2.3.1 Évaluation :

La question de l'évaluation en EPS suscite toujours des débats. L'évaluation des ESH doit être adaptée. Comme mentionné précédemment, l'enseignement de l'EPS repose désormais sur l'acquisition de compétences plutôt que sur la performance. Les compétences acquises par les ESH peuvent donc être évaluées. Il est crucial de clarifier les conditions et les critères d'évaluation avant chaque thème. Ces conditions doivent également être communiquées clairement au reste de la classe. Pour éviter un rejet de l'ESH par les autres élèves si les compensations étaient considérées comme trop avantageuses.

Lors d'un de nos entretiens cette question a été relevée :

« P : Est-ce que, au début de l'année, vous avez mis au clair les modalités d'évaluation ?

E1 : Elle ne doit pas être évaluée en éducation physique.

P : Ok.

E1 : Ça s'est exclu, parce qu'elle a déjà son handicap. Je n'ai pas d'évaluation à lui mettre en éducation physique.

P : Donc ça, c'est venu de la direction ?

E1 : Je ne me rappelle plus trop comment ça s'est passé. En tout cas, je ne l'évalue pas. C'était clair avec la maman, je crois. C'est la maman qui m'a transmis ces informations-là, ou la maîtresse.

P : Donc on a une élève qui est intégrée, mais pas forcément évaluée, ça marche très bien. »

Lors du second entretien la réponse était :

« Les modalités, elles ne changent pas spécialement. [...] ce n'est pas parce qu'il a un problème de surdité qu'il doit avoir un programme différent. C'est simplement une question d'adaptation et puis de mise en place de certaines mesures pour justement qu'il atteigne les objectifs communs. »

Enseignant 2

L'enseignant nous précise que des adaptations sont mises en place en allemand ou en anglais lors des tests d'écoute.

3.2.3.2 Soutien pédagogique disponible/formation :

Une fois les besoins constatés, il faut, pour obtenir des mesures d'adaptation ou de compensation pour les élèves BEP, remplir le formulaire de demande qui sera soumis à la direction qui validera ou non la demande. Ce formulaire se trouve sur le portail RPN⁹

Comme dit précédemment il est possible d'obtenir une aide humaine. Les élèves bénéficient de périodes de Soutien Pédagogique dans leur cursus scolaire à l'école ordinaire. Pour obtenir un soutien pédagogique spécialisé (SPS) il faudra faire une demande de procédure d'évaluation standardisée (PES) adressée à l'office de l'enseignement spécialisé (OESN).

⁹https://portail.rpn.ch/administration/biblio/Documents%20publics/Enseignement%20et%20organisation/Demande_mesures_adaptation.pdf consulté le 5 janvier 2024

Une collaboration avec des enseignants d'APA pourrait également être pertinente. L'enseignant d'APA interviewé ne serait pas contre l'idée.

« P : Et si, par exemple, un des enseignants ordinaires, on lui dit : « à la rentrée t'auras un élève avec handicap moteur » est-ce que vous avez déjà entendu ou est-ce que pour vous ce serait possible d'avoir une espèce de collaboration pendant les premières semaines. Que justement il y ait un enseignant spécialisé qui aille dans une classe ordinaire pour accompagner, donner un peu des conseils, etc.

EA : Dans le sens, oui tout à fait. Après c'est clair que quand on travaille à 100% il faut qu'il y ait du temps qui soit consacré à ça. C'est toujours une question de ressources, souvent c'est ça le gros problème. » [...]

P : Donc on n'est jamais venus, mais par contre si on venait à vous demander et puis que le CERAS entrait en matière, donc ça c'est plutôt une direction d'école.

EA : Oui, c'est clair que si au niveau contractuel, tout à coup, je ne sais pas, est-ce que vous êtes d'accord d'augmenter votre taux de travail pour aller une ou deux fois à gauche ou à droite ? Tout est discutable après.

P : Ok.

EA : C'est clair, pourquoi pas. »

Handicap Visuel :

Le Centre Pédagogique pour élèves Handicapés de la Vue (CPHV, 2024) propose différentes prestations pour les élèves scolarisés : évaluation des besoins sur le plan visuel, évaluation en classe, adaptations des moyens pédagogiques, moyens auxiliaires informatiques, stimulation visuelle, intervention dans les classes ordinaires, coaching dans les institutions spécialisées, scolarisation.

Handicap auditif :

En 2010-2011, 37.7% des enseignants intégrants ont reçu une formation continue spécifique à la surdité. Aujourd'hui, il peut être utile de savoir qu'une formation MAPPro concernant le développement et les apprentissages avec une surdité ou une déficience auditive sera proposée à la HEP Vaud au semestre de printemps 2025, 1 mercredi sur 2 de 14h15 à 17h45 à tous les enseignants le souhaitant.¹⁰

¹⁰ <https://candidat.hepl.ch/accueil/formations-continues/formation-continue-atteste/mappro/deficience-auditive.html> consulté le 02 mai 2024

Le Soutien Pédagogique Spécialisé aux Malentendants (SPSM) (NE, 2024) est conçu pour les élèves malentendants. En fonction de ses besoins spécifiques, chaque élève peut bénéficier de séances de soutien individuel dans son établissement scolaire. Les enseignants spécialisés responsables de cette mesure interviennent également auprès du corps enseignant. Ils les sensibilisent aux défis rencontrés par cet élève et les informent de son expérience à l'école.

Un projet, nommé projet OPERA (Stéphanie Alber, 2011), a été mené en Romandie et au Tessin entre 2006 et 2011. Dans son 5^e et dernier rapport, nous retrouvons des données sur l'intégration et la scolarisation des enfants et jeunes sourds et malentendants de 0 à 20 ans durant l'année scolaire 2010-2011.

Les chiffres concernant le soutien pédagogique apporté dans les différents cantons sont les suivants :

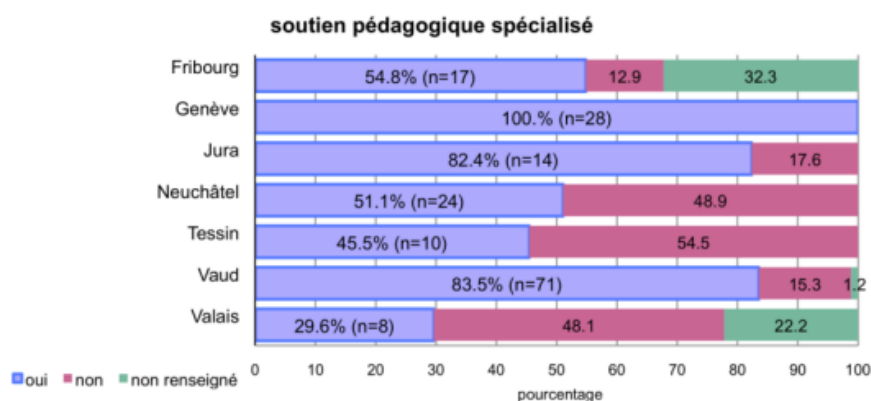


Figure 4 : Offre de la prestation "soutien pédagogique spécialisé" aux élèves sourds et malentendants en âge de scolarité enfantine, primaire et secondaire 1 selon le canton d'enregistrement des élèves¹¹

79.1% des élèves bénéficiaient de ce soutien entre une heure et quatre heures par semaine. Il est cependant possible d'y avoir recours jusqu'à 23 heures par semaine selon les besoins.

Différentes prestations sont également mises en place pour les enseignants « ordinaires » :

Prestations pour les enseignants	FR	GE	JU	NE	TI	VD	VS
Conseils/informations sur l'accueil en classe d'un élève sourd ou malentendant	X	X	X	X	X	X	X
Séances du réseau pour le suivi des élèves sourds ou malentendants	X	X	X	X	X	X	X
Cours de langage parlé complété (LPC)	X		X			X	X
Cours de langue des signes (LSF ou LSI)	X	X	X	X	X	X	X

Tableau 10 : Prestations pour les enseignants durant l'année scolaire 2010-2011¹²

¹¹ Concept romand de scolarisation des élèves sourds et malentendants – Projet OPERA – 5^e rapport

¹² Idem

Dans le même ordre d'idée des prestations sont mises en place pour les camarades de classe, ce qui peut également aider à l'intégration.

Prestations pour les camarades	FR	GE	JU	NE	TI	VD	VS
Conseils/informations sur l'accueil en classe d'un élève sourd ou malentendant	X	X	X	X	X	X	X
Cours de langage parlé complété (LPC)	X	X	X			X	X
Cours de langue des signes (LSF ou LSI)	X	X	X		X	X	X

Tableau 11 : Prestations pour les camarades de classe de l'élève intégré à l'école ordinaire durant l'année scolaire 2010-2011¹³

Finalement, d'autres ressources sont mises à disposition des enseignants « intégrants » comme une collaboration avec un(e) logopédiste, une collaboration avec un service psychologique ou des formations continues.

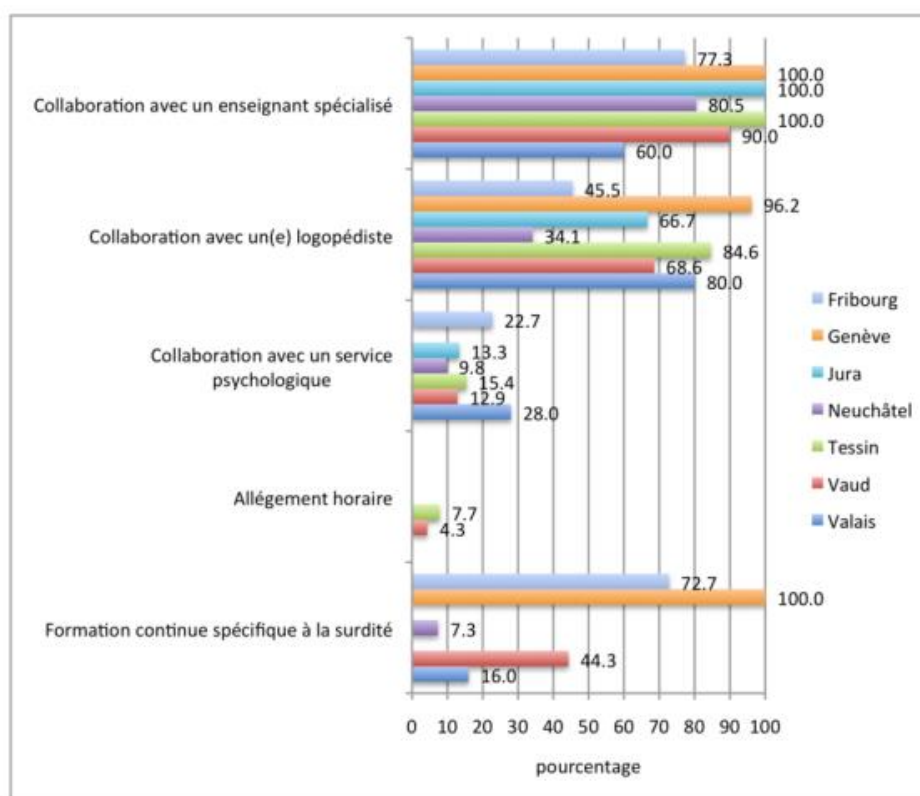


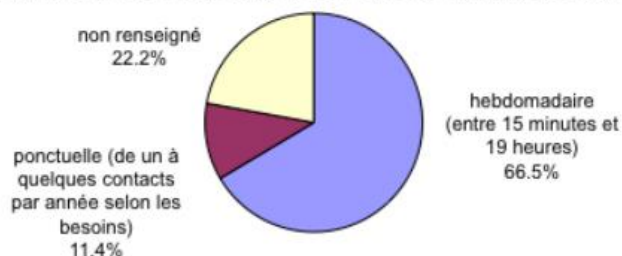
Figure 5 : Ressources à disposition de l'enseignant de classe intégrante des degrés d'école enfantine, primaire et secondaire 1 selon le canton de domicile/scolarisation de l'élève¹⁴

¹³ Idem

¹⁴ Concept romand de scolarisation des élèves sourds et malentendants – Projet OPERA – 5^e rapport (2011)

Dans 85.8% des cas d'intégrations, une aide pédagogique et didactique est mise en place par la collaboration avec un enseignant spécialisé. La fréquence de la collaboration peut être extrêmement variée.

Fréquence de la collaboration avec un enseignant spécialisé



Pour des raisons d'arrondis, le total des taux n'est pas exactement égal à 100%.

Figure 6 : Fréquence de la collaboration entre l'enseignant spécialisé et l'enseignant de classe ordinaire¹⁵

Regardons maintenant comment sont réparties ses prestations en fonction du cursus scolaire.

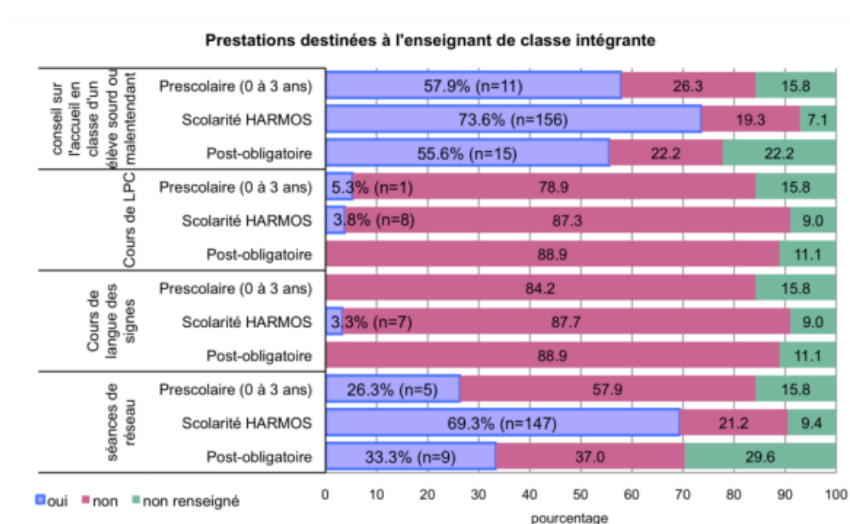


Figure 7 : Prestations destinées à l'enseignant de classe ordinaire qui intègre un élève sourd selon le cursus scolaire

Durant l'année scolaire 2010-2011, Neuchâtel était le deuxième canton romand ayant le plus de jeunes sourds et malentendants scolarisés. Cependant, il n'existe pas de structure spécialisée pour ces jeunes, ils sont donc dans la plupart des cas intégrés dans des classes ordinaires.

Pour les enseignants qui devraient intégrer un élève dans leur classe, il peut être utile de relever l'existence d'une plateforme d'information sur l'intégration des élèves sourds et malentendants (mise

¹⁵ Idem

en place par le CSPS). Nous retrouvons sur cette plateforme énormément d'informations sur l'accompagnement et sur la scolarisation des jeunes de 0 à 20 ans <https://www.csp.ch/surdite>.

Handicap moteur :

Les SPS-OESN sont destinés aux élèves présentant notamment un trouble développemental de la coordination suffisamment sévère pour handicaper l'élève dans ses apprentissages. La durée du suivi est en principe d'un an. En cas de nécessité, il est possible de demander une prolongation.

3.3 Différents handicaps : Exemples et Conseils

Comme dit précédemment, le handicap est lié à l'environnement. Le but est donc de modifier l'environnement pour diminuer, voire enlever, le handicap. Prenons un exemple très concret de changement d'environnement : passer dans un milieu aquatique.

« L'obésité sévère, j'en ai une actuellement, mais elle ne vient plus aux leçons d'éducation physique. Elle devait venir à la piscine en plus dans un soutien natation que je donne. »

Enseignante 1

En effet, un élève obèse pourra éprouver des difficultés liées au déplacement de son poids. Nous pourrions donc préférer un milieu aquatique qui soulagera ses articulations.

Comme dans l'enseignement de l'EPS en général, le jeu est un élément principal. Les enfants aiment jouer et c'est souvent en jouant qu'ils apprennent le mieux. C'est pourquoi il est important de ne pas confondre l'enseignement de l'EPS avec la rééducation ou la physiothérapie, car les élèves sont déjà suivis par des professionnels dans ces domaines. Nous collaborerons étroitement avec eux pour comprendre les capacités de l'élève et déterminer quels mouvements ou activités sont à éviter, mais nous ne poursuivons pas leur traitement. L'objectif de la pratique de l'EPS est de favoriser le bien-être de l'élève, la convivialité, le partage d'émotions, l'acquisition de compétences et le plaisir, le tout dans des environnements non médicalisés (François Brunet, 2014).

Nous utiliserons des exemples tirés du livre de Thierry Bourgoin et de ses collaborateurs, ainsi que des exemples issus des entretiens, pour aider les enseignants à mieux comprendre les divers cas possibles.

3.3.1 Incidences communes :

Nous retrouvons des incidences communes à différents handicaps :

- Difficultés attentionnelles :

Les jeunes sont fréquemment confrontés à la gestion simultanée de multiples tâches telles que le contrôle moteur, la planification d'actions, la perception spatiale, le contrôle émotionnel, etc. Cette surcharge cognitive conduit souvent à des périodes de baisse d'attention à tout moment de la journée.

➤ Une plus grande lenteur :

Il faut souvent plus de temps aux personnes en situation de handicap pour réaliser une même tâche qu'une personne ordinaire.

➤ Une plus grande fatigabilité :

Premièrement, les jeunes sont fréquemment confrontés à une surcharge cognitive. Deuxièmement, ils ont souvent besoin de plus de temps pour accomplir une tâche, ce qui prolonge leur temps de travail. Ces deux raisons peuvent être les causes de leur grande fatigabilité.

➤ Des difficultés à se repérer et à s'organiser dans l'espace et dans le temps :

A cause de leurs troubles moteurs leur proprioception peut ne pas être bonne.

« E1 : Elle a aussi des difficultés des fois de motricité, comme avec les mains, pour rattraper des balles. [...] Elle a une main, qui est aussi un petit peu, limitée dans ses mouvements.

P : Donc on sent que, mentalement, elle sait ce qu'elle devrait faire, mais que ça ne suit pas forcément. »

➤ Des difficultés motrices :

Tous les handicaps moteurs.

➤ Une confiance en soi fragilisée :

Le résultat n'est pas toujours à la hauteur de l'effort fourni. L'élève aura tendance à se dire qu'il est le problème et pas que la situation est problématique.

➤ Une relation complexe aux autres :

L'enfant établit des relations avec les autres à travers son corps. Si sa mobilité est limitée ou si ses perceptions sont altérées, cela peut affecter sa capacité à communiquer avec les autres.

Ces incidences se traduisent ensuite en besoin :

Principales incidences du handicap	Besoins des personnes handicapées
Difficultés attentionnelles	Se focaliser sur la tâche essentielle
Plus grande lenteur	Avoir du temps
Plus grande fatigabilité	Pouvoir récupérer
Difficulté à se repérer et à s'organiser dans l'espace et dans le temps	Disposer des repères spatio-temporels
Difficultés motrices	Disposer d'une accessibilité matérielle et pédagogique
Confiance en soi fragilisée	Être valorisé et sécurisé
Relation complexe aux autres	Vivre des situations d'échange et être reconnu dans sa différence

Tableau 12 : Besoins des personnes handicapées en fonction des principales incidences du handicap (Thierry Bourgoïn, 2014)

3.3.2 Handicaps physiques :

Voici quatre exemples tirés du livre de Thierry Bourgoïn et Co. :

- 1) Prenons l'exemple d'une jeune enfant, en situation de handicap moteur, qui effectue un parcours de motricité. Elle parvient à grimper sur une échelle double mais reste bloquée en haut et ne franchit pas la partie supérieure pour redescendre de l'autre côté, sur un nouveau plan incliné.

Questionnement :

- Est-elle fatiguée suite à l'ascension de l'échelle ?
- A-t-elle la force musculaire suffisante pour prendre des appuis stables ?
- Subit-elle la pression des camarades qui attendent leur tour ?
- Parvient-elle à organiser ses actions dans l'espace et le temps ?
- Craint-elle de tomber ?

Hypothèses :

- Cette enfant est fatigable ;
- Sa tonicité est affaiblie ;
- Elle se déplace lentement ;

- Elle ne parvient pas à organiser ses actions dans le temps et dans l'espace ;
- Elle n'est pas rassurée en hauteur.

Stratégies d'aides possibles :

- Guider : Nous pouvons demander à l'élève de reproduire les gestes d'un autre élève passant juste devant elle.
- Accompagner : Nous pouvons lui montrer où placer ses mains et ses pieds « pas à pas ».
- Suivre : Parfois un simple contact corporel suffit à l'élève pour être rassuré et franchir l'obstacle.

Si ces stratégies ne fonctionnent pas, le problème vient sûrement d'ailleurs. Il serait donc possible d'effectuer le même exercice moins haut pour que l'élève ne soit pas fatiguée de la montée ou pour qu'elle craigne moins la hauteur. Les stratégies à mettre en place devront être discutées avec l'élève.

- 2) Voici un exemple d'activité que nous pouvons mettre en place en classe qui permet de **diminuer la complexité de la tâche** et permettre aux élèves de se concentrer sur la **prise d'informations et leur placement** plutôt que sur leurs compétences motrices. Il s'agit du "jeu sans ballon", similaire au flag rugby mais pratiqué sans ballon. L'équipe attaquante définit un joueur ayant "la main", dont le but est d'atteindre l'en-but adverse sans se faire toucher. Ce joueur peut passer "la main" en nommant un camarade mieux placé. Ce jeu est particulièrement bénéfique pour les élèves rencontrant des difficultés avec les lancers ou les réceptions de balles.
- 3) Une élève n'arrive pas à effectuer plusieurs rotations latérales à la suite. **Plusieurs pistes d'aménagements sont testées.** Finalement, l'aménagement retenu consiste à surélever le tapis du milieu qui sera le nouveau point de départ de l'élève. La pente lui permettra d'avoir assez d'élan pour enchaîner les rotations. **Cette modification constitue également un défi pour les autres élèves,** qui doivent développer d'autres compétences et prendre plus de temps, ce qui **permet à l'ESH de bénéficier d'un temps supplémentaire.**
- 4) Pour un jeune dyspraxique qui n'arrivait pas à effectuer des échanges avec son adversaire au tennis de table, il a été proposé de **modifier la raquette.** Elle a été modifiée de manière qu'il puisse pousser la balle dans le camp adverse. Les **règles ont donc été adaptées,** le filet a été enlevé et le but était de ne pas faire tomber la balle dans son camp.

Donnons encore un exemple qui se prête bien pour toutes sortes de handicap et même pour une classe ordinaire.

*« Balle brûlée typiquement. Ce que j'aime bien faire c'est faire deux parcours puis on laisse le choix aux élèves. [...] j'avais en cours des chaises roulantes, puis pas de chaises roulantes. Alors, ce que j'avais fait, c'était qu'on avait mis des tapis sur un parcours. Les chaises roulantes ne savent pas trop monter dessus rapidement. Puis à l'intérieur, j'avais fait un plus petit parcours entre des cônes par exemple. Du coup, **ils ont le choix**. Alors, forcément, il faut quand même **adapter les règles**. On dit, bon, voilà, si vous prenez le petit parcours, ça fait un point, si vous prenez le grand parcours, ça vaut deux points. Mais ils ont le choix complet, c'est eux qui décident, au final. »*

Enseignant APA

Quelques conseils :

Utiliser des images mentales, planifier les actions. En effet, certains élèves dyspraxiques ont de la peine à planifier leur action. S'appuyer sur des images mentales peut donc les aider à la planification et donc à la réalisation d'un geste. Cela dépend toujours du niveau d'atteinte, l'enseignant 2 nous dit avoir eu un élève dyspraxique sans que ça ne pose de problèmes.

3.3.2.1 Scoliose :

Pour un élève souffrant d'une scoliose il est possible de faire pratiquement tous les sports, il faudrait cependant éviter les chocs, la natation est donc une activité qui sera préférée.

« J'ai un élève en natation, mais on ne prend pas de grand risque, parce qu'il n'y a pas beaucoup de chocs. »

Enseignant APA

3.3.2.2 Maladie dégénérative :

La sclérose en plaques, c'est quoi ?

La sclérose en plaques est une maladie qui affecte les gaines de myéline. Les gaines de myélines se trouvent autour de l'axone et sont responsables du transfert d'informations. Lors de la contraction musculaire les informations partent du cerveau pour arriver aux muscles, si ces gaines se dégénèrent alors les informations ne passent plus. La personne souffrant de sclérose en plaques perd alors peu à peu sa capacité de contracter ses muscles qui deviennent de plus en plus raides.

Si une personne est atteinte de sclérose en plaques il faut donc être conscient qu'elle perdra petit à petit sa motricité (John Shenkman, 1991).

Le spina-bifida :

C'est une malformation de la colonne vertébrale et de la moelle épinière. Il existe plusieurs types de spina-bifida mais l'important est de savoir que les nerfs et la moelle épinière peuvent être exposés et donc endommagés. Ce qui crée des handicaps physiques (John Shenkman, 1991).

La dystrophie musculaire ou myopathie :

C'est un groupe de maladies des muscles. Elles proviennent toutes d'un mauvais développement des fibres musculaires. Tous les types de dystrophie sont héréditaires. C'est une maladie progressive (John Shenkman, 1991).

Prenons un exemple présenté par Thierry Bourgoïn et Co. :

« Sébastien est malade ; il est porteur d'une myopathie évolutive et dégénérative; le cours d'EPS est pour lui l'épreuve de la régression progressive de ses moyens d'agir sur le monde.

Pour son professeur, c'est une expérience complexe. En effet, si d'un côté Sébastien conserve des capacités et des ressources mobilisables, d'un autre côté l'évolution de sa maladie annule peu à peu certaines fonctions sensitives et motrices. Lors de son entrée en 8H et à l'instar de ses camarades, Sébastien était debout et disposait de toutes ses capacités. Aujourd'hui, en 10H (14 ans), il se déplace en fauteuil roulant manuel et la sensibilité de ses membres inférieurs commence à diminuer.

Pourtant, sa motivation pour le cours d'EPS n'a été que peu affectée par les profondes réorganisations de son mode de vie. Avec son professeur et grâce à la mise à disposition d'un matériel adapté par le comité local de la Fédération français handisport (FFH), il peut ainsi participer activement au cycle de course d'orientation bien installé dans une Joëlette

Cette solution matérielle et le soutien de ses partenaires de classe lui permettent de déployer tout son potentiel intellectuel dans la lecture des cartes, le décodage du tracé et le repérage des balises. De fait, le trio constitué par Sébastien et ses deux partenaires coureurs en appui ne manque pas de faire la preuve de ses compétences dans la situation d'orientation réelle en pleine nature.

De plus, la rotation instituée pour apporter de l'aide ou coopérer avec Sébastien ne tarde pas à produire des effets sur les pairs valides. Ces derniers affirment bientôt une attitude enthousiaste devant l'effort consistant à soutenir leur camarade et à partager avec lui les expériences proposées au fil du cycle. »

Quelques conseils :

- Il est important de tenir compte de l'aspect psychologique de l'élève.
- Il faut toujours adapter la situation en fonction de l'état du jour même.

- Ne pas trop prévoir en avance, sa scolarité peut être irrégulière.

Il faut donc être flexible et réussir à s'adapter sur le moment.

« Il faut vivre la situation et adapter sur le moment. Un jour, elle arrive, elle a mal à l'épaule. Tu vas avoir prévu plein de choses, ça ne va pas jouer. Ou elle ne sera pas là. Tu auras préparé et malheureusement, elle n'est pas là, on ne t'a pas averti qu'elle ne serait pas là. »

Enseignante 1

3.3.2.3 Amputation / atrophie d'un membre :

« Un bras, je dirais franchement, on serait étonné, on peut quasi tout faire au final. [...] C'est clair qu'on ne va pas faire des anneaux avec un élève à qui il manque un bras mais il y a beaucoup de choses qu'on peut faire. »

Enseignant APA

Pour une amputation d'une jambe, cela dépendra de si l'élève a une attelle, si cette attelle est adaptée pour la pratique sportive et surtout si l'élève est habitué à se déplacer avec. Il faudra bien sûr faire attention aux chutes et donc aux contacts éventuels avec d'autres élèves mais à nouveau il est possible de faire énormément de choses.

3.3.2.4 Les fauteuils roulants :

« Les élèves en chaise roulante, au début, j'étais là, oh, là, là, enfin, bon, déjà, est-ce qu'ils vont prendre du plaisir, mais, en fait, ils en prennent un plaisir fou parce que, rien qu'à piloter leur chaise, en fait, en faisant des trucs un peu rigolos, ils aiment trop, en fait, on peut faire plein de trucs. »

Enseignant APA

Pour des élèves en fauteuil roulant, nous pourrions imaginer de faire du badminton avec un ballon de baudruche pour leur laisser suffisamment de temps de déplacement. Il est également possible de réduire leur terrain. Le basket ou l'unihockey se prêtent aussi bien à la pratique en fauteuil.

Quelques conseils :

- L'élève en chaise est « plus bas » que les autres élèves. Il faut donc adapter les règles. En basket par exemple, en obligeant les élèves valides d'être à minimum deux mètres de l'élève en fauteuil pour qu'il puisse réaliser une passe sans se faire bloquer.
- Apprendre à piloter leur fauteuil, comme monter sur des tapis, franchir des obstacles au sol ou encore réaliser des slaloms sont des choses que les élèves peuvent apprendre et qui peuvent se travailler lors des leçons d'EPS.

- Donner différents rôles en fonction de l'activité pratiquée → coach, arbitre, etc.
- Lors de la planification des activités, il peut être judicieux de prévoir de faire deux activités différentes simultanément si l'une des deux n'est pas accessible à l'élève. Par exemple, réaliser le thème « saut en hauteur » et « handball » en parallèle. Au cours de chaque leçon, une partie sera dédiée au saut en hauteur, activité durant laquelle l'élève en chaise peut aider à mesurer ou peut faire des feedbacks aux autres élèves, par exemple en les filmant. Puis une partie dédiée au handball où il peut participer. Ceci permet d'explorer les thèmes avec les élèves valides sans pour autant mettre l'élève en fauteuil de côté pendant plusieurs semaines.

Points de sécurité :

- Rendre les autres élèves attentifs aux risques de se faire rouler sur les pieds.
- Faire attention aux chutes en arrière, par exemple lorsque l'élève essaye de monter sur un tapis, il pourrait basculer.
- Faire attention au revêtement du terrain.
- Porter une attention particulière si le terrain est en pente.

3.3.3 Handicap visuel

Le guidage tactile (main-main) se révèle utile pour l'apprentissage d'une nouvelle forme gestuelle. Comme la capacité visuelle est déficiente nous essayerons de faire appel aux autres sens. C'est pourquoi lors du guidage, des informations verbales seront également données « visant à repérer et à nommer les sensations kinesthésiques liées à la « bonne » forme du geste. » (Thierry Bourgoin, 2014). Le sens auditif sera énormément sollicité dans les cas de déficience visuelle : dialogue, objets faisant du bruit, début et fin des exercices.

Prenons un exemple d'observation de handicap visuel. Une jeune malvoyante d'une dizaine d'années ne parvient pas à viser et à faire tomber avec sa balle des plots posés au sol (Thierry Bourgoin, 2014) :

Questionnement :

- Les voit-elle correctement ?
- Perçoit-elle les limites du château à ne pas franchir et s'approche-t-elle suffisamment près pour être efficace ?
- A-t-elle le temps d'organiser ses actions sans se faire contrer par ses adversaires ?
- Craint-elle le contact avec les autres au point de se débarrasser au plus vite de la balle ?

- A-t-elle suffisamment de ressources attentionnelles pour viser la cible après s'être concentrée sur son positionnement et celui de ses partenaires dans l'espace afin de recevoir le ballon ?

Hypothèses :

- Elle a une acuité visuelle réduite ;
- Elle a une perception parcellaire de l'espace ;
- Ses actions sont lentes ;
- Elle éprouve un sentiment d'insécurité ;
- Elle est en surcharge informationnelle.

3.3.3.1 Les différentes formes de malvoyances :

Dans le cas de la cécité complète, l'enseignant devra faire appel aux autres sens.

Plusieurs processus rentrent en jeu pour le fonctionnement de la vision, il est donc logique que les formes de malvoyance soient diverses et aient des sources différentes.

Thierry Bourgoin et Co. (2014) développent les différents types de malvoyance :

- a. L'acuité visuelle : la personne souffrant d'acuité visuelle aura des problèmes de vision de précision. Il est donc possible de recourir à des moyens de grossissement (lunettes, écriture plus grande, balle plus grande etc.) ou il est également possible de se rapprocher de la scène d'action.
- b. L'altération du champ visuel : dans ce cas c'est la vision périphérique qui sera déficiente. Il est donc conseillé de s'éloigner de la scène d'action pour voir l'ensemble.
- c. Troubles de la motricité oculaire : celui qui souffre de ces troubles aura de la peine à avoir une vision stable ou poursuivre un objet du regard. Il est donc conseillé de séquencer les tâches et faire appel à la « mémoire musculaire » des mouvements.

L'enseignant peut également contribuer au confort des élèves malvoyants en assurant un éclairage adéquat dans la salle de classe et en prenant soin de sa position lorsqu'il donne des instructions. Si l'enseignant se trouve à contre-jour, cela peut déjà être difficile pour les élèves sans déficience visuelle, mais cela devient impossible pour ceux qui ont des difficultés visuelles.

- d. Le cas d'une cécité dégénérative :

Comme pour les maladies dégénératives affectant la motricité, l'aspect émotionnel est très important. L'élève perd ses capacités et les tâches peuvent devenir de plus en plus difficiles voire impossibles.

Quelques conseils :

- Au moment de donner les consignes il est important d'explicitier tout ce qu'on attend des élèves. Une démonstration ne suffit pas. Dire « vous mettez les mains comme ça » ne permettra pas à l'élève déficient d'effectuer la tâche demandée.
- Compartimenter l'espace :

« On peut faire des zones, par exemple. Réservées à cette personne-là. Où du coup, les autres ne peuvent pas aller. Bref, il y a des trucs qui existent pour lui laisser un petit peu des possibilités de jouer. »

Enseignant APA

Points de sécurité :

Une fragilité oculaire peut demander d'éviter certaines activités. Par exemple les activités avec des réceptions dur comme le judo. Le plongeon, la musculation lourde ou l'apnée prolongée peuvent également être des activités dangereuses car elles augmentent la pression sur l'œil ou intracrânienne.

Pour n'importe quel cas de malvoyances il est conseillé d'éviter l'utilisation de ballons durs, surtout si le jeu n'est pas au sol. Pour travailler les sports collectifs il sera préférable de faire du football plutôt que du basket-ball.

Dans certains cas, la pratique sportive peut être déconseillée car il y a un risque majeur d'aggravation de la situation :

- a. Une rétine fragilisée avec risque de décollement
- b. Un glaucome avec hypertension et augmentation du globe oculaire
- c. L'ectopie du cristallin

Une fois de plus, soulignons l'importance de la collaboration entre les professionnels pour garantir que l'élève puisse pratiquer une activité physique en toute sécurité et avec les adaptations nécessaires.

3.3.4 Handicap auditif

Tout comme pour la déficience visuelle, il existe différents niveaux de déficience auditive, et les besoins des élèves varieront en fonction du degré de leur perte auditive. Par exemple, un élève complètement sourd qui communique en langue des signes nécessitera l'aide d'un interprète, tandis qu'un élève ayant une déficience légère nécessitera moins d'adaptations de la part de l'enseignant.

Regardons la répartition des déficiences de l'année 2010-2011 pour se faire une idée du pourcentage de chaque déficience.



Figure 8 : Pourcentages d'élèves sourds ou malentendants répartis dans les différentes classes de perte auditive définies par le Bureau international d'audiophonologie¹⁶

A noter que, régulièrement, nous rencontrons des problèmes d'équilibre chez les personnes atteintes de troubles auditifs. En effet, l'oreille interne joue un rôle majeur, à la fois dans l'audition et l'équilibre. Selon Thierry Bourgoïn et Co. (2014), dans les cas de surdité profonde, 20% des personnes présentent un déficit complet des informations vestibulaires et 40% présentent une défaillance partielle.

A nouveau, la collaboration et la communication entre professionnels est mise en avant, il est très utile pour l'enseignant d'avoir ce genre d'information pour prévoir la programmation de l'année et ne pas forcément reprocher certaines difficultés à ces élèves.

Quelques conseils :

- Communiquer en face à face → facilite la lecture sur les lèvres ;
- Faire des démonstrations ;
- Avoir des consignes écrites, des schémas, des supports vidéo, etc. ;
- Utiliser les sens de la vue et du toucher → associer des gestes pour le début et la fin de l'activité ou pour l'arbitrage ;
- S'assurer de la compréhension des consignes ;
- Utiliser des ballons sonores ;
- Si l'élève est sourd d'une oreille, faire attention à être placé du bon côté.

« Dans mon cas, il était sourd de l'oreille droite, du coup je devais [...] me mettre à gauche quand je parle, que ça soit dans les salles de sport ou bien dans les classes normales. »

Enseignant 2

¹⁶ Concept romand de scolarisation des élèves sourds et malentendants – Projet OPERA – 5^e rapport (2011)

Points de sécurité :

Les élèves atteints de déficience auditive peuvent bénéficier d'appareils auditifs, qu'ils soient externes ou implantés. Dans des activités telles que le rugby, qui impliquent des contacts physiques, il est nécessaire d'adapter les règles, par exemple en appliquant les règles du flag rugby pour les élèves portant un appareillage auditif. En natation, un défi supplémentaire se pose en raison de l'eau. Si un élève porte un appareil auditif externe qu'il peut enlever, il suffit alors de veiller à fournir les consignes par écrit. Cependant, si l'élève ne peut pas enlever son appareil, cela peut poser un problème pour lequel il peut ne pas y avoir de solution évidente.

Exemple d'observation – hypothèses :

En danse, un jeune garçon de 7 ans à qui nous demandons de faire des pas de géant se déplace tout autrement (Thierry Bourgoin, 2014).

Questionnement :

- A-t-il été attentif à la consigne ?
- L'a-t-il comprise ?
- Sait-il ce qu'est un géant ?
- Sait-il faire des pas de géant ?
- Ose-t-il se mettre en scène face aux autres ?

Hypothèses :

- Il a une attention fugace
- Il ne comprend pas la consigne
- Il éprouve des difficultés motrices
- Il n'a pas confiance en lui
- Il éprouve des difficultés relationnelles

Réponse :

En demandant à l'élève par la suite pourquoi il ne se déplaçait pas comme les autres élèves, il répond qu'il avait compris qu'il fallait faire « le pas des gens ».

3.3.5 Obésité sévère :

Nous trouvons toutes sortes de conseils dans le Mémoire intitulé « l'inclusion des élèves en surpoids ou obèses dans les cours d'éducation physique et sportive » (Pécaut, 2019) :

- Faire un exercice intermittent plus court et plus intense, il faut éviter des efforts longs en effet, il a été montré que l'obésité a des conséquences négatives sur l'endurance musculaire, la vitesse, la coordination, l'équilibre et la puissance musculaire (David Thivel, 2018) ;
- Parler des élèves en difficultés en général pour ne pas stigmatiser l'élève ;
- Demander de l'aide pour assurer un élève en surpoids aux agrès, possible de toujours assurer à deux peu importe l'élève pour ne pas stigmatiser l'élève en surpoids → dire aux élèves qu'ils apprennent aussi à assurer ;
- Fixer un objectif le même pour tout le monde mais qui dépend du niveau initial de l'élève → compétences et pas performance, ou progression individuelle ;
- Eviter les changements de direction trop brusques qui sont mauvais pour les chevilles → sports collectifs sur un petit terrain ou sports de raquettes ;
- Les leçons d'EPS peuvent être redoutées par certains lorsque leur silhouette est mise en valeur. Nous pouvons donc nous imaginer que faire une séquence sur la danse avec une évaluation finale durant laquelle il faut montrer la chorégraphie au reste du groupe peut entraîner des angoisses ;
- La colonne, les hanches, les genoux et les chevilles subissent des contraintes mécaniques importantes dues au surpoids (David Thivel, 2018) ;

« C'est vrai qu'ils sont effectivement très obèses. Même courir, ça peut être déconseillé. Selon quoi, pour les chevilles, par exemple »

Enseignant APA

- Si le surpoids a un impact significatif sur la participation à l'activité, il est possible d'adapter la compétence requise, mais il est essentiel que cette adaptation ne dévie pas du sens initial fixé pour l'ensemble de la classe ;
- Faire attention au potentiel harcèlement scolaire. Les élèves souffrant d'obésité sont plus susceptibles de se faire harceler.

Juliane Droz (2008) dans son travail de recherche relève un point important : lorsque l'enfant obèse se retrouve dans une équipe contenant des élèves très compétitifs les commentaires envers lui seront la plupart du temps négatifs. Il sera donc préférable de faire des équipes par affinité pour préserver la santé mentale de l'élève.

3.4 Conseils généraux pour l'enseignant :

- Prendre en compte en priorité les mesures de sécurité :

Comme déjà mentionné, certains gestes pourraient aggraver le handicap, il est donc important d'être au clair sur les mesures de sécurité.

L'enseignante interviewée relève un autre point important :

« Il y a aussi des handicaps physiques qu'on ne voit pas. Ça peut être une déficience cardiaque [...] Quand elle commence à s'essouffler [...] il faut être vigilant. »

- S'informer sur l'élève en particulier :

S'il y a la possibilité de s'informer sur l'élève qui sera intégré dans la classe, cela permet d'effectuer une rentrée des classes plus sereine. Cela permettra également d'avoir des pistes sur ce qui fonctionne bien ou non.

« J'ai pris connaissance du dossier PIPS (Programme d'Intervention sur le Particularités Sensorielles), j'ai parlé avec l'enseignante spécialisée, j'ai aussi parlé à la direction etc. je me suis renseigné un peu sur le 7^e et 8^e année donc en amont. »

Enseignant 2

- Être créatif, inventif :

« Je dirais que le plus important c'est l'imagination [...] parce qu'au final on peut faire beaucoup de choses avec ce qu'on a. »

Enseignant APA

« P : Donc adaptation matérielle... Voilà. Avec ce qu'on a. »

E1 : Avec ce qu'on a. Mais on trouve dans les salles de gym, il y a plein de choses qu'on peut imaginer. Je pense qu'on n'est pas démunis là-dessus. »

Enseignante 1

- Avoir confiance en son bagage, son expérience personnelle :

« Donc si je peux lui apporter des nouveautés comme ça dans les exercices, que moi je connais par d'autres biais, par expérience, par vécu, [...] je fais beaucoup avec ma propre intuition. »

« Je me suis plutôt fiée à mon ressenti. Comment ? Mon expérience. »

« Il faut y aller avec sa confiance en soi, ses bagages. Tout le monde arrive à trouver un exercice. Même un exercice simple »

Enseignante 1

➤ Collaborer/ demander de l'aide :

Durant l'interview avec l'enseignant d'APA je lui ai demandé si des enseignants ordinaires ou des directions avaient pris contact avec lui pour obtenir des conseils, il a alors répondu « non » mais ce qui m'a le plus interpellé c'est ce qu'il m'a dit par la suite :

« Je pense qu'il y a pleins de gens qui ne pensent pas forcément à m'appeler quoi, ils ne savent même pas que j'existe. »

Il me paraît donc important de rappeler aux enseignants « ordinaires » qu'il existe des personnes formées dans le sport adapté disposées à aider.

« P : Il y a la possibilité de demander de l'aide. »

EA : Alors tout à fait ouais, [...] s'il y a quelqu'un qui me demande de l'aide, c'est clair que je serais assez disposé à donner un coup de main. »

« Alors, effectivement, je pense que d'avoir une personne ressource [...] Je pense que d'avoir quelqu'un qui connaît un petit peu, je pense que c'est un gros avantage. »

Enseignant APA

➤ S'intéresser à l'élève / être à l'écoute :

« J'ai toujours le souci de lui trouver une activité nouvelle, de renouveler aussi ses idées, parce qu'elle a plein d'idées, mais un petit peu d'y amener des choses nouvelles. »

Enseignante 1

« J'ai une formation universitaire qui est très théorique, de rentrer dans la pratique, tout ce qu'on fait, ça, je n'ai pas trop vu, finalement, on voit que, si on veut, on s'intéresse aux élèves, on s'intéresse à ce qui est possible, en fait, il y a énormément de choses qu'on peut faire. »

Enseignant APA

➤ Se remettre en question :

« Qu'est-ce que je pourrais lui apporter ? C'est vrai qu'il faut aussi toujours se poser la question. Il faut penser à s'occuper d'un groupe classe principal. Il ne faut pas l'oublier. On pourrait dire qu'il va rester avec son aide et qu'il va encore faire ses multiples, ses X montées-descentes. »

Enseignante 1

- Ne pas avoir peur de se lancer, il faut faire de son mieux :

« Mais, effectivement, je pense qu'il y a une méconnaissance [...], je pense que ça fait peur, voilà, il y a des élèves, ils ont des trucs particuliers, on se dit, ouf, là, là, ça va être chaud, puis, voilà, je pense qu'on s'intéresse un petit peu au domaine, aux gens, puis à ce qui se fait. »

« Moi aussi, j'ai une formation, mais même, de rentrer dans la pratique, c'est toujours autre chose. »

« Mais nouveau, au final, voilà, en faisant un peu avec eux, on trouve des combines, puis, plus les années passent, plus on trouve d'autres trucs, d'autres idées, [...] les élèves en chaise roulante, au début, j'étais là, oh, là, là, enfin, bon, déjà, est-ce qu'ils vont prendre du plaisir, mais, en fait, ils prennent un plaisir fou parce que, rien qu'à piloter leur chaise, en fait, en faisant des trucs un peu rigolos, ils aiment trop, en fait, on peut faire plein de trucs. »

Enseignant APA

Tout est en constant changement de toute façon, il faut donc faire au fur et à mesure. Selon le handicap, les élèves ne seront pas toujours capables de venir en leçons d'EPS. Si son handicap est lié à une maladie, une hospitalisation pourrait avoir lieu ou une rechute, etc.

- Mettre les choses au clair avec l'élève et son entourage sur ce que vous pourrez / essayerez de faire :

« J'ai tout de suite dit à la maman que je ferais tout mon possible pour aider cette petite fille, [...] adapter complètement. [...] La maman était aussi OK avec le fait que je n'allais pas changer toutes mes leçons pour m'adapter, pour nous adapter au handicap de sa fille. »

Enseignante 1

Il est important de noter que, étant donné que cette jeune fille bénéficiait de l'assistance d'une accompagnatrice pendant toutes les leçons, l'enseignante pouvait parfois se concentrer sur le reste de la classe, sachant que l'élève était pris en charge par une adulte. Cela lui a permis de ne pas avoir à modifier complètement ses leçons.

- Se montrer disponible :

« Et puis je l'ai dit dès le début de l'année que s'il n'avait pas bien entendu les explications qu'il pouvait venir vers moi me demander puis que ça ne me posait aucun problème de lui réexpliquer. »

Enseignant 2

- Suivre la formation continue donnée par Mme Tribot.

Bien que cette formation ne donne pas d'outils vraiment concrets pour l'intégration, elle apporte énormément à l'enseignant. Elle lui permet de se rendre compte des difficultés liées à certains handicaps.

- Si vous êtes détenteurs d'un diplôme J+S :

Vous savez que vous devez recycler votre diplôme tous les deux ans. Durant ces sessions de recyclage, vous pouvez opter pour une formation axée sur les élèves en situation de handicap. Cette formation offre des conseils spécifiques pour les élèves malvoyants, aveugles et en chaise roulante. Cependant, l'enseignante 1, qui a suivi cette formation, affirme qu'elle n'en a pas beaucoup bénéficié pour le handicap qu'elle a rencontré dans sa classe.

4 Apports et limites de la recherche

Nos recherches et analyses ont démontré que l'intégration d'élèves en situation de handicap était possible et avait beaucoup d'aspects positifs pour tous les élèves. Le but de cette recherche était de donner des pistes aux enseignants pour qu'ils puissent entrer avec confiance dans ce processus d'intégration. C'est pourquoi nous proposons une série d'apports pratiques et concrets.

Premièrement, ce travail offre des pistes concrètes pour gérer aux mieux cette intégration, en détaillant comment mettre en place des adaptations nécessaires pour répondre aux besoins spécifiques des élèves. Nous soulignons également les différentes variables didactiques sur lesquelles les enseignants peuvent influencer. Des exemples concrets viennent étayer nos propos, stimulant ainsi l'imagination des enseignants et facilitant leur mise en œuvre.

De plus, nous insistons sur l'importance de demander de l'aide lorsqu'elle se révèle nécessaire. En fournissant des informations claires sur les ressources disponibles et sur la possibilité de solliciter de l'aide, nous visons à réduire le stress et les appréhensions des enseignants quant à une future intégration.

Cependant des limites persistent. Certains obstacles à l'intégration ne sont pas du ressort des enseignants. L'intégration est encore peu mise en place au cycle 3, nous pouvons cependant espérer que l'intégration sera plus effective dans un futur proche. Pour compléter ce travail, il serait intéressant d'avoir le ressenti des élèves intégrés, de leurs camarades, des ESH dispensés d'EPS ainsi que des ESH scolarisés dans un établissement spécialisé. Ceci pourrait amener un regard critique sur les bienfaits de l'intégration. Comme nous l'avons évoqué dans ce travail, l'intégration peut, à partir d'un certain moment, ne plus être bénéfique.

Pour combler les lacunes de ce travail, nous proposons plusieurs pistes de recherches futures. Il serait par exemple intéressant de réaliser une étude quantitative auprès des enseignants d'EPS du canton n'ayant pas fait face à ce défi ; ceci permettrait de comprendre leurs éventuelles appréhensions et évaluer leur connaissance des possibilités d'aides disponibles. Ceci mettrait en avant les besoins des enseignants, tant au niveau de leur propre formation qu'au niveau pratique et didactique.

Ce travail est centré sur les handicaps physiques, mais des élèves en situation de handicap mental sont aussi intégrés dans les leçons d'EPS. Réaliser un travail similaire sur ce genre de handicap pourrait également être bénéfique.

De plus, l'observation de leçons intégrant des élèves en situation de handicap serait instructive, permettant d'évaluer la mise en œuvre des adaptations et le comportement des enseignants. En outre, une collaboration avec des médecins suivant des élèves en situation de handicap fournirait des informations précieuses sur les dispenses accordées et sur leur volonté de soutenir l'intégration scolaire. Enfin, il serait judicieux de recueillir le ressenti de parents d'élèves intégrés afin d'avoir une vision complète de l'expérience d'intégration. En effet, ces derniers sont des acteurs importants dans le processus d'intégration, tantôt des freins à celui-ci, mais également tantôt porteurs de précieux conseils pour les enseignants eux-mêmes, du fait de leur expérience quotidienne du handicap.

Conclusion

Pour conclure ce travail sur l'intégration des élèves en situation de handicap physique dans les leçons d'EPS, il est temps de reprendre les questions de recherches et les hypothèses initiales.

- 1) Quels sont les freins à l'intégration des élèves en situation de handicap physique du point de vue de l'enseignant dans ses leçons ?
- 2) Quelles sont les potentielles stratégies pour surmonter ces obstacles ?

Ma première hypothèse concernant les obstacles liés à l'intégration était la méconnaissance du handicap. Cette hypothèse s'est révélée vraie. En effet, le manque d'information (ou de formation) entraîne de la peur au sein de l'équipe pédagogique et également une mauvaise représentation des capacités des personnes en situation de handicap. Certains enseignants se retrouvent, de fait, confrontés à une obligation d'intégrer dans un délai relativement court (« tu auras un élève en situation de handicap l'année prochaine dans ton cours »). Mon hypothèse, ici, était que, pour surmonter leurs a priori, ils faisaient des recherches en amont dans de la littérature spécialisée. Cette stratégie, bien que mise en évidence dans la littérature, n'est pas celle adoptée par les enseignants interviewés. En effet, ceux-ci vont simplement rechercher les informations dont ils ont besoin auprès des précédents professeurs de l'élève ainsi qu'auprès des différentes personnes aidantes dont il dispose. Par exemple, l'enseignant 2 avait pris contact avec l'enseignante spécialisée ainsi qu'avec les collègues qui l'avaient précédé dans la prise en charge de l'élève, et également pris connaissance du dossier de l'élève en amont. Un réseau avait ensuite été mis en place avec les parents pour discuter des aménagements nécessaires à l'élève. Cette stratégie me paraît plus judicieuse que de se renseigner sur le handicap en général, car comme vous l'avez compris, pour un même handicap, chaque élève aura des besoins et un ressenti différents.

Ma seconde hypothèse portait sur la complexité de la gestion de classe en présence d'un ESH. Les enseignants interviewés ont confirmé que la gestion de classe était effectivement plus ardue dans ces circonstances, bien que l'hétérogénéité des niveaux ne posait pas nécessairement plus de difficultés. Cependant, il est important de noter que les deux enseignants bénéficiaient de l'accompagnement de spécialistes, ce qui explique en partie pourquoi ils n'ont pas ressenti le besoin de solliciter l'aide d'un enseignant d'APA comme je l'avais envisagé.

Pour faciliter la gestion de classe, j'avais également envisagé que le programme serait adapté, réduisant ainsi le besoin d'aménagements ultérieurs. Bien que cette stratégie soit préconisée dans la littérature, elle n'a pas été mise en œuvre par les enseignants interviewés. La première enseignante

avait convenu avec la mère de l'élève qu'elle n'adapterait pas toutes ses leçons pour répondre au handicap de sa fille. Cependant, étant accompagnée, l'enseignante pouvait parfois mettre l'élève de côté, montrant une fois de plus l'utilité d'une ressource externe durant la leçon. De même, le deuxième enseignant n'a pas eu besoin d'adapter le programme, car aucune contre-indication médicale à la pratique des sports prévus par l'enseignant n'avait été émise en lien avec le handicap de l'élève.

En outre, la stratégie d'évaluation différenciée, également évoquée dans la littérature et au cœur de la pédagogie actuelle, n'a pas été mise en œuvre par les enseignants. La première enseignante n'était pas tenue d'évaluer l'élève, soulignant peut-être, encore une fois, la difficulté de l'évaluation différenciée dans de cas de classes aussi hétérogènes. Le deuxième enseignant, quant à lui, ne voyait pas la nécessité de cette approche car le handicap de son élève n'affectait pas les compétences requises.

Un autre obstacle que j'avais avancé concernait la charge mentale accrue de l'enseignant. Cet obstacle est effectivement documenté dans la littérature et se retrouve également dans la réalité pratique. Les enseignants évoquent des sentiments de peur, de pression de la part des parents, de stress à certains moments, ainsi que le fait de devoir constamment prendre en compte une particularité supplémentaire. En revanche, je n'avais pas proposé de stratégies pour surmonter cet obstacle. En effet, c'est précisément à cause de cette difficulté que j'ai entrepris ce travail, et je n'avais donc pas de piste préétablie à ce défi. Il n'y a pas vraiment de stratégie clé en main pour enlever cette charge mentale mais le fait de savoir qu'il y a la possibilité de se faire aider par des spécialistes peut déjà amoindrir cette surcharge.

Un autre défi abordé est celui des difficultés psychologiques rencontrées par les élèves. La littérature mentionne que les élèves en situation de handicap ont généralement une estime de soi moins élevée. L'enseignant d'APA souligne qu'en s'assurant que les adaptations proposées soient acceptées en amont par l'élève, ce dernier supporte plus facilement les aménagements mis en place. Également pour pallier les difficultés psychologiques des élèves, il est important que l'enseignant mette en place un climat de maîtrise et non un climat de compétition.

Enfin, une dernière hypothèse que j'avais formulée était que les médecins accordent parfois des dispenses par solution de facilité. Au vu du peu d'enseignants ayant été confrontés à des ESH dans leurs cours d'EPS, bien que la classe comptabilisait un élève en situation de handicap, cette hypothèse me semble être confirmée. Cette observation est aussi abordée dans la littérature, mais il est difficile pour un enseignant d'avoir une influence sur cette décision médicale. Je ne peux m'empêcher de penser que ces dispenses, dont les causes peuvent être parfois difficiles à cerner, pourraient

probablement être moins nombreuses avec une meilleure collaboration et échange d'informations entre différents acteurs entourant les ESH, qu'il s'agisse de l'équipe médicale, du corps enseignant, des parents, de la direction, voire de l'élève lui-même.

Concernant ce dernier point, je ne l'avais pas imaginé comme frein à l'intégration à l'entame de ce travail, il s'est révélé être un obstacle majeur. En effet, le manque de collaboration entre les partenaires de l'intégration semble être un enjeu capital sur lequel travailler ; de nombreux professionnels doivent être impliqués pour qu'un processus complet d'intégration d'un ESH se fasse, auquel s'ajoute le ressenti de chacun. Je n'avais pas pleinement conscience de ces multiples acteurs, ni de la complexité et de l'imperméabilité des relations qui pouvaient exister entre eux.

Un autre frein auquel je n'avais pas pensé est liés aux difficultés sociales au sein de la classe. Le ressenti des ESH par rapport à une éventuelle intégration est à prendre en compte. Il est possible que certains élèves préféreraient être dans une classe avec d'autres ESH pour ne pas être stigmatisés, ou pour ne pas être mis face aux difficultés liées à leur handicap. L'enseignant d'APA avait très justement relevé ce point.

« On a quand même beaucoup de cas où, justement, ils avaient des handicaps moteurs et puis, forcément, dans les classes standards, c'est celui qu'on ne veut pas dans son équipe. Bon, peut-être parce qu'il n'y a pas d'adaptations [...]. Mais n'empêche, après, quand ils viennent ici (au CERAS), ils sont tous contents parce qu'ils sont entre eux, ils sont comme les autres, ils ont tous leurs forces, leurs faiblesses et, au final, il y a bien un sport où ils excellent un petit peu plus que les autres. Alors que quand ils étaient dans les classes standards, peu importe le sport, [...], c'était compliqué, quoi. »

La sécurité des élèves comme frein à l'intégration n'était pas prise en compte dans mes suppositions initiales. En effet, il est essentiel et évident qu'il faut garantir la sécurité de tous les élèves lors des cours d'EPS ; il faut être vigilant aux chutes, veiller à une progression adaptée pour éviter que les élèves ne sortent brusquement de leur zone de confort, et attendre que tous aient terminé un exercice avant de récupérer leurs projectiles, par exemple lors de leçons de lancer. J'avais conscience qu'une attention particulière devait être portée à un élève en situation de handicap, surtout pour les élèves ayant des déficiences motrices qui sont plus susceptibles de chuter, notamment aux agrès. Cependant, je n'avais pas envisagé que la pratique sportive pouvait aggraver certains handicaps, comme la pression intracrânienne chez les élèves déficients visuels pendant les cours de natation. Il est donc

important pour l'enseignant d'être au clair sur les contre-indications médicales liées au handicap de l'élève et que, bien souvent, un manque d'information pouvait subsister.

Un dernier obstacle majeur que je n'avais pas pris en compte réside dans l'accessibilité aux bâtiments. Bien que la plupart des bâtiments récemment construits répondent généralement aux normes d'accessibilités, j'ai été étonnée de voir qu'en 2024, ce ne soit pas encore le cas pour toutes les écoles publiques. Il paraît évident que si un élève en situation de handicap (ESH) ne peut pas accéder à la salle de sport, il lui sera difficile de participer aux cours. Il est important de considérer non seulement l'accessibilité aux bâtiments, mais aussi l'accessibilité aux cours, en tenant compte de l'adaptation ou de l'inadaptation des horaires. Par exemple, un élève en fauteuil roulant qui doit se changer avant et après le cours de sport sans assistance, tout en étant ponctuel pour les cours suivants, pourrait percevoir cela comme une complication majeure et préférer être dispensé. A nouveau, une collaboration avec la direction de l'école peut être bénéfique pour que les horaires soient adaptés.

Pour répondre à la deuxième question de recherche, à savoir « Quelles sont les potentielles stratégies pour surmonter ces obstacles ? », certaines hypothèses émises n'ont pas été utilisées par les enseignants interviewés. Par exemple, prendre contact avec les parents avant le début de l'année. Les deux enseignants ont pris contact avec les parents seulement à la rentrée. Toutefois, l'enseignante 1 n'a été informée qu'à ce moment-là qu'elle aurait une élève en situation de handicap dans ses cours. En revanche, le deuxième enseignant avait déjà pris contact avec l'enseignante spécialisée qui connaissait déjà l'élève.

D'autres stratégies ont cependant été proposées dans ce travail. Il est souligné que les enseignants doivent acquérir des compétences spécifiques pour assurer le succès de l'intégration. Ces compétences incluent l'observation, l'imagination, la collaboration et la flexibilité. En développant ces compétences, ils seront en mesure de mettre en œuvre une intégration efficace. Il semble donc pertinent de rappeler les étapes à suivre pour proposer des aménagements aux élèves :

- 1) Identifier l'obstacle ;
- 2) Traduire la difficulté en besoin ;
- 3) Proposer des aménagements pour répondre aux besoins de l'élève.

Un des points centraux pour réussir à traduire la difficulté en besoin est la connaissance de l'élève lui-même. Une fois de plus, il semble essentiel de demander aux enseignants de communiquer avec l'élève ainsi qu'avec le reste de l'équipe pédagogique et médicale pour pouvoir identifier au mieux les besoins individuels.

Liste des figures et tableaux

Figure 1: Conception des situations de handicap - Représentation des interventions visant à favoriser la participation sociale (Delcey, 2002). Appui sur le processus de production du handicap québécois (Fougeyrollas et Coll., 1996).....	6
Figure 2 : exemple des variables didactiques applicables au Kin-Ball.....	52
Figure 3 : Séances de réseau pour le suivi des élèves selon le canton	60
Figure 4 : Offre de la prestation "soutien pédagogique spécialisé" aux élèves sourds et malentendants en âge de scolarité enfantine, primaire et secondaire 1 selon le canton d'enregistrement des élèves	66
Figure 5 : Ressources à disposition de l'enseignant de classe intégrante des degrés d'école enfantine, primaire et secondaire 1 selon le canton de domicile/scolarisation de l'élève	67
Figure 6 : Fréquence de la collaboration entre l'enseignant spécialisé et l'enseignant de classe ordinaire	68
Figure 7 : Prestations destinées à l'enseignant de classe ordinaire qui intègre un élève sourd selon le cursus scolaire	68
Figure 8 : Pourcentages d'élèves sourds ou malentendants répartis dans les différentes classes de perte auditive définies par le Bureau international d'audiophonologie	79
Tableau 1: Différents niveaux d'intégrations	7
Tableau 2: Différents niveaux d'intégrations en prenant en compte l'EPS	32
Tableau 3: Aspects comparatifs entre l'apprentissage coopératif, l'apprentissage collaboratif et le travail d'équipe (Henri F., 2022).....	47
Tableau 4 : Grille de lecture de la motricité P.Goirand (1991).....	55
Tableau 5 : De l'identification des obstacles aux solutions adaptées	56
Tableau 6 : Activités motrices et sensorielles des enfants en situation de handicap (François Brunet, 2014).....	57
Tableau 7 : Prestations ambulatoires pour l'enfant ou le jeune déficient auditif durant l'année scolaire 2010-2011	61
Tableau 8 : Prestations pour la famille de l'enfant ou du jeune durant l'année scolaire 2010-2011 ...	61
Tableau 9 : Agents participant au déroulement du processus de scolarisation selon les cantons.....	62
Tableau 10 : Prestations pour les enseignants durant l'année scolaire 2010-2011.....	66

Tableau 11 : Prestations pour les camarades de classe de l'élève intégré à l'école ordinaire durant l'année scolaire 2010-2011	67
Tableau 12 : Besoins des personnes handicapées en fonction des principales incidences du handicap (Thierry Bourgoin, 2014)	71

Bibliographie

- A. André, P. D. (2011). Cooperative learning in physical education and acceptance of students with learning disabilities. *Journal of Applied Sport Psychology*.
- Amaël André, S. D.-R. (2011, septembre-décembre). La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. *Inclusion sociale des élèves en situation de handicap en Éducation physique et sportive: difficultés et perspective*, pp. 111-122.
- André, A., Daigremont, S., & Janner-Raimondi, M. (2011). *Inclusion sociale des élèves en situation de handicap en Education physique et sportive : difficultés et perspectives*.
- Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers. (2014, juillet 2). Neuchâtel, Neuchâtel, Suisse.
- Astrid Mehr, W. U. (2010, octobre). Compétences personnelles et sociales en éducation physique et sportive. *Qualité de l'éducation physique et sportive*, p. préliminaire.
- bouge, y. (2024, mars 17). *Promotion de la santé*. Récupéré sur youp'là bouge: <https://www.youplabouge.ch/bouger/#:~:text=Le%20jeune%20enfant%20est%20en,et%20en%20estime%20de%20soi>.
- Camberlein, P. (2015). *Politiques et dispositifs du handicap en France*. Dunod.
- CIIP. (2024). *plan d'étude romand*. Récupéré sur Portail.ciip.
- Code de l'action sociale et des familles. (s.d.).
- Convention relative aux droits de l'enfant, article 23 (1990).
- CPHV. (2024). *Prestations*. Récupéré sur CPHV: <https://www.ophtalmique.ch/cphv/prestations/>
- David Thivel, O. R. (2018). L'engagement de l'élève en EPS : d'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles; surpoids et obésité. Dans O. R. Maxime Traveret, *L'engagement de l'élève en EPS* (pp. 55-63). Revue EP&S.
- Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. (1994). Salamanque: UNESCO.

- Delcey, M. (2002). Notion de situation de handicap. Dans A. d. France, *Déficiences motrices et situations de handicaps : Aspects sociaux, psychologiques, médicaux, techniques, troubles associés* (pp. 3-18). Paris: APF.
- Delignières, D. (2004). *Libres propos sur l'éducation physique*. Paris: Revue EPS.
- Delignières, D. (2015). *Psychologie du sport*. Presses Universitaires de France.
- Delignières, D. (2016, décembre 5). Reflexion sur cette Education physique qui ne se confond pas avec les activités supports de son enseignement.
- Durand, M. (1987). *L'enfant et le sport*. Paris: Presses univ. de France.
- Famose, J.-P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris: INSEP-Editions.
- François Brunet, G. D. (2014). Chapitre 19 : L'enfant en situation de handicap. Dans V. M. Sébastien Ratel, *L'enfant et l'activité physique : De la théorie à la pratique*. Désiris.
- Garel, J.-P. (2003). La connaissance des élèves en situation de handicap, une condition de leur réussite. *Revue éducation physique et sport*, pp. 17-20.
- Garel, J.-P. (2018). *Elèves à BEP (Besoins éducatif particuliers) en EPS à l'école ordinaire : intérêt et limites des types de groupement*. . INSHEA.
- Gutzwiller, C. (2018). *Intégration d'un élève en surpoids en EPS. Comment les enseignants du cycle 2 s'y prennent-ils?* La Chaux-de-Fonds: HEP-BEJUNE.
- Henri F, L.-C. K. (2022, mars 13). *Apprentissage coopératif*. Récupéré sur Wiki-TEDia: https://wiki.telug.ca/wikitedia/index.php/Apprentissage_coop%C3%A9ratif
- Houston-Wilson C, D. J.-M. (1997). Adapted Physical Activity Quarterly. *The effect of peer tutors on motor performance in integrated physical education classes*, pp. 298-313.
- Jean-Louis Bugnon, J.-M. L. (2006). *Handicap au quotidien - scolarisation des enfants porteurs de handicap*. Mont de l'Enclus: scérén.
- Jean-Steve Meia, P. C. (2022). *Diversifier son enseignement pour (mieux) différencier*. HEP-BEJUNE.
- John Shenkman, F. C. (1991). *Vivre avec un handicap physique*. Gamma.
- Lavis, D. (2009). *Handicap en EPS : accueillir et intégrer*. Nancy: Scérén.
- M. Tant, A. A. (2018). Représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique envers l'inclusion des élèves en situation de handicap. *Revue des sciences et de l'éducation*.

- M. Tant, E. W. (2016). Forty years later, Systematic Literature Review on Inclusion in Physical Education : A teacher perspective. *Educational Research Review*.
- Maxime Tant, É. W. (2018). *Détermination de perceptions différenciées d'enseignants d'Education physique et sportive evers l'inclusion des élèves en situation de handicap*. INSHEA.
- motricité, P. (2024). *Comprendre les différents types de motricité chez l'enfant*. Récupéré sur Parcours motricité.
- NE. (2024). *Soutien Pédagogique Spécialisé*. Récupéré sur Ne.ch: <https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SEEO/enseignement-specialise/Pages/soutien-pedagogique-specialise-sps.aspx>
- Noël, J.-P. (2012). *Sports et handicaps : le handisport*. Arles.
- ONU. (2006). Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées.
- Pascale Gazareth, O. (2019). *Enfants et handicap en 2017*. Neuchâtel: Office Fédéral des Statistiques.
- Pécaut, D. (2019, mai). L'inclusion des élèves en surpoids ou obèses dans les cours d'éducation physique et sportive. Bienne, Suisse: HEP-BEJUNE.
- Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : apport d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue - Education et société inclusive* N°86, pp. 43-63.
- Pierre-Brice Lebrun, S. L. (2016). Le handicap: définition et reconnaissance. Dans S. L. Pierre-Brice Lebrun, *Le droit en action sociale* (pp. 155-160). Dunod.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Richard A. Schmidt, C. A. (2008). *Motor Learning and Performance*.
- Rigal, R. (2002-2003). *Motricité humaine : fondements et applications pédagogiques*. Sainte-Foy: Presses de l'Univ. du Québec.
- Stéphanie Alber, C. T.-H. (2011). *Concept romand de scolarisation des élèves sourds et malentendants-Projet OPERA - 5e rapport*. Lausanne: HEPL.
- Thierry Bourgoïn, X. C.-B. (2014). *Handicaps et activité physique*. Paris: EP&S.

Thomazet, S. (2006). *De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences*. Le français aujourd'hui.

unies, N. (2006). convention relative aux droits des personnes handicapés.

Versailles, G. a. (2004). EPS et Handicap. *L'élève obèse en EPS : un exemple d'aptitude partielle*.

Annexe 1 : Entretien enseignant APA

Perrine (P) : Alors du coup, déjà je me présente, je m'appelle Perrine, je suis étudiante à l'HEP, deuxième année, en train de faire un master. Je suis en maths et en sport et du coup là j'ai décidé de faire mon travail de master en sport sur l'intégration des élèves avec handicap moteur dans les leçons d'EPS, les leçons normales en fait d'EPS.

Le but c'est de justement avoir de plus en plus de pistes pour pouvoir intégrer de plus en plus les élèves parce que dans la société actuelle il y a de plus en plus d'intégration mais en tant que prof, « normal » on va dire, on n'est pas forcément formé à gérer des élèves qui ont un handicap en plus d'élèves sans handicap. Et du coup ça serait bien qu'on puisse être formé justement pour pouvoir permettre à certains élèves qui ont un handicap plutôt « faible » on va dire, d'être intégrés dans des classes normales.

Donc je viens vers vous parce que justement pour avoir un peu des pistes. Alors justement on ne va pas forcément parler des handicaps lourds parce qu'en général ils ne sont pas intégrés mais avoir quelques pistes en fait sur ça.

Enseignant APA (EA) : Ok.

P : Du coup j'ai quelques questions déjà, depuis combien de temps êtes-vous enseignant spécialisé ?

EA : Alors bon enseignant spécialisé, moi c'est un peu particulier parce que en fait pour le sport il n'y a pas d'enseignement spécialisé mais il y a un master en Activité Physique Adaptée (APA) à Lausanne donc c'est ce que j'ai fait mais je n'ai pas fait de master en enseignement spécialisé mais pour le sport de toute façon ça n'existe pas.

Et puis du coup ça fait ici, ça fait quatre ans que je travaille ici comme prof de sport et puis sinon ça fait six ans que je travaille mais voilà j'étais pas ici quoi.

P : Ok, ça marche, et du coup durant ces quatre ans est-ce qu'il y a déjà des enseignants ordinaires ou des directions d'école qui vous ont fait appel pour vous poser des questions justement en vue d'une intégration d'un élève dans une classe normale ?

EA : Non, après ici le CERAS c'est un peu particulier parce que bon il y a un site ici où on gère tout le sport mais il y a des antennes, enfin il y a des classes délocalisées ils appellent ça et puis souvent les profs, bon ils ont une formation spécialisée pour l'enseignement en soit. Je ne sais pas au niveau du

sport ce qu'ils ont eu et là ça m'est eu arrivé qu'il y en ai un ou deux qui me demandent ce que je faisais.

P : Ouais.

EA : Mais c'est tout.

P : Donc ce n'est pas énormément.

EA : Pas énormément non. Bon, je pense qu'il y a plein de gens, ils ne pensent pas forcément à m'appeler quoi, ils ne savent même pas que j'existe.

P : Oui justement, c'est ça un peu les pistes en fait que j'aimerais montrer, c'est qu'il y a possibilité de demander de l'aide en fait.

EA : Alors tout à fait ouais, alors c'est vrai que s'il y a quelqu'un qui me demande de l'aide, c'est clair que je serais assez disposé à donner un coup de main.

P : Ok, c'est ça que je voulais un peu savoir. Et est-ce que vous avez des élèves qui étaient dans vos classes ici puis qui ont été intégrés par la suite dans des classes normales ?

EA : Bon ici c'est un peu particulier parce qu'ici on a de tout, la plupart des élèves ont des troubles d'apprentissage donc pour le sport oui bon c'est clair quand on va expliquer les choses, on ne peut pas faire de la même façon. Mais au niveau handicap ce que j'ai qui ont eu des handicaps moteurs, je ne crois pas qu'il y en a qui ont été réintégrés. Après c'est extrêmement rare parce que souvent ici si on est ici on reste ici, puis après ben pour le meilleur des cas ils partent en CFC ou en AFP je crois que ça s'appelle, puis sinon les autres ils vont en foyer.

P : Ok, donc il n'y a pas eu de lien entre ici et une classe ordinaire.

EA : Non.

P : Et du coup, un deuxième thème un peu, savoir au niveau de l'intégration, au niveau de l'enseignement si on voulait pouvoir intégrer un élève dans une classe ordinaire, il y aurait forcément des aménagements à faire et du coup je voulais savoir s'il y avait du matériel spécifique que vous utilisez ici, qu'on pourrait ne pas retrouver forcément dans les salles de gym ordinaires, ou si vos leçons, vous les faites avec du matériel.

EA : Bon alors de nouveau les trois quarts de mes leçons, moi je suis dans une salle ordinaire, puis mes élèves ils n'ont pas de troubles moteurs. Après pour ceux qui ont des troubles moteurs, ben j'ai pas de

matériel spécifique, je dirais que le plus important c'est l'imagination au final parce qu'au final on peut faire beaucoup de choses avec ce qu'on a, il faut juste...

(Nous avons été interrompus par une physiothérapeute qui est rentrée dans la salle)

Non mais au niveau matériel, non. Non mais je suis en train de réfléchir parce que des fois je vois tellement les choses que ça me paraît. Mais je ne crois pas que j'ai de matériel spécifique.

P : On fait avec ce qu'il y a et puis...

EA : Ouais on fait avec ce qu'il y a, non mais vraiment l'imagination avec l'expérience, au final on trouve des idées et tout mais souvent franchement je crois pas que j'ai fait... Non, j'arrive pas à penser à quelque chose de particulier.

P : Non mais tant mieux, c'est justement, moi ça m'arrange que ce soit ce genre de réponses.

EA : Après à nouveau ça dépend le type d'handicap, c'est vrai que c'est des handicaps légers parce qu'ici on a les deux un peu, on a des handicaps lourds bon évidemment ils ont leurs chaises électriques, qu'on n'a pas le choix. Puis les handicaps légers, non mais moi je fais tout avec ce que j'ai sous la main. Mais il faut bien réfléchir.

P : Ouais c'est ça, mais c'est cool de savoir que c'est possible.

Et si, par exemple, un des enseignants ordinaires, on lui dit : « à la rentrée t'auras un élève avec handicap moteur » est-ce que vous avez déjà entendu ou est-ce que pour vous ce serait possible d'avoir une espèce de collaboration pendant les premières semaines que justement il y ait un enseignant spécialisé qui aille dans une classe ordinaire pour accompagner, donner un peu des conseils, etc.

EA : Dans le sens, oui tout à fait.

Après c'est clair que quand on travaille à 100% il faut qu'il y ait du temps qui soit consacré à ça. C'est toujours une question de ressources, souvent c'est ça le gros problème.

P : Je ne savais pas si ça avait déjà été mis en place avec une collaboration entre Chaux-de-Fonds / CERAS.

EA : Alors pas que je sache, mais je connais de loin pas tous les cercles scolaires et je sais qu'il y a quand même des élèves qui sont intégrés et puis j'ai aucune idée de comment ça se passe pour eux dans les classes. S'ils ont du sport, parce que souvent c'est, de ce que j'ai entendu, selon le handicap c'est souvent une dispense et puis c'est fini.

P : Oui, c'est ça qui est dommage.

EA : Donc voilà, pas que je sache en tout cas.

P : Donc on n'est jamais venus, mais par contre si on venait à vous demander et puis que le CERAS entrain en matière, donc ça c'est plutôt une direction d'école.

EA : Oui, c'est clair que si au niveau contractuel, tout à coup, je ne sais pas, est-ce que vous êtes d'accord d'augmenter votre taux de travail pour aller une ou deux fois gauche ou droite ? Tout est discutable après.

P : Ok.

EA : C'est clair, pourquoi pas.

P : Et du coup, là on passe plutôt sur des cas un peu particuliers.

EA : Oui.

P : Et c'est des cas que moi je pense, ce qui serait le plus possible d'être intégré en fait. Donc typiquement quelqu'un qui serait, qui aurait été amputé d'un membre ou qui aurait eu une atrophie d'un bras ou d'une main, etc.

Qu'est-ce que vous conseillez de faire comme genre d'activité en fait ?

EA : Bah en fait, mais c'est fou parce que je pense que ça c'est le genre de handicap, je dirais qu'on se dit oulala, ça fait peur. Et puis en fait on se dit non mais atrophie d'un membre, en fait on peut faire énormément de choses. Alors bon ça dépend, nouveau, une jambe, un bras, ce n'est pas la même chose.

P : Oui.

EA : Un bras, je dirais que franchement, on serait étonné, on peut quasi tout faire au final. À mon avis, une jambe, c'est plus chaud. Mais reste qu'avec des chaises roulantes, moi je vois j'en ai, on peut faire tout un tas de choses. Mais certes, il faut trouver 2-3 adaptations au niveau des règles, du matériel, des tailles de terrain qu'il faut réduire. Enfin bref, il y a tout un tas d'événements sur lesquels on peut agir. Il faut juste y penser souvent. Moi je vois c'est beaucoup ça justement, c'est comme avec le matériel avant, au début on se dit ouh mais est-ce qu'il nous faut du matériel spécifique ? Mais non, souvent on a quasi tout ce qu'il faut. Il faut juste y penser quoi.

P : Il y a quand même beaucoup des jeux d'équipe, jeux de balles, etc. Peut-être éviter ce qui est agrès.

EA : Oui, alors on est d'accord.

EA : C'est vrai qu'il y a des sports qui n's'y prêtent particulièrement pas. C'est clair qu'on ne va pas faire des anneaux qu'un élève qui manque en bras. Mais il y a quand même beaucoup de choses qu'on peut faire.

Ici, on est aussi assez privilégié parce qu'au niveau du programme de sport, moi je suis libre. Je n'ai aucune évaluation à faire. Contrairement à des écoles standards où ils ont un programme. Où ils doivent quand même suivre certains thèmes. Un sport de raquette ou je ne sais pas. Tout à coup, ça pose plus de problèmes. Là, moi je suis assez libre de ce côté-là. Et du coup, je peux pas mal m'adapter par rapport à ça.

P : Ouais ok.

Et du coup, je vais continuer un peu dans la liste. Est-ce que vous avez déjà eu des sourds ou des personnes avec une déficience auditive ?

EA : Oui, mais au final, c'était assez léger. Enfin, au-delà que je leur demandais de venir tout près de moi quand j'expliquais ce genre de choses. Je n'ai jamais eu de sourds.

P : Ok

EA : Mais malentendant, oui, j'ai eu. Mais voilà, maintenant, ici, c'est bien suivi. Ils ont des matériels. Alors des fois, quand on est en natation, ils doivent le retirer. Alors voilà, il faut parler un peu plus fort. Mais moi, je vois aucun problème si c'est juste ça.

P : Pour donner les consignes, du coup, c'est que ça.

EA : Oui, il faut être attentif.

P : Les jeux de balle et les choses comme ça.

EA : Quand ils discutent entre eux, oui, forcément. Bon, là, souvent, ils sont quand même intégrés dans ce qu'on appelle du sport adapté où ça va un peu moins vite. Et puis au final, en fait, on ne remarque quasi pas. Alors c'est clair, si on lui demandait après coup. Quand on a entendu qu'il t'a demandé la balle, peut-être qu'il va dire que non. Mais en fait, comme ils sont... de nouveau, comme ce n'est pas de l'intégration, c'est dur à dire. Parce qu'ils sont avec plein de groupes. De toute façon, ça va lentement. Enfin, plus longtemps que dans des cours traditionnels. Puis du coup, ça se fonde dans la masse.

P : Ça se compense. Et du coup, même question avec quelqu'un qui a une déficience visuelle.

EA : Alors, je n'ai jamais eu des gens avec des déficiences visuelles. C'est vrai que je ne sais pas. Bon, après ça, c'est là que je pense qu'il y a des limites à l'intégration quand même. C'est-à-dire, je pense que c'est clair. Parce que si on est toujours dans l'optique d'aller dans des cours dans une école secondaire. Je pense qu'honnêtement, là on commence, je ne dis pas que c'est impossible. Je pense qu'on peut créer des cours pour tout le monde. Mais je pense qu'on arrive à la limite un peu. Il y a des sports, enfin, on trouve sur Internet facilement. Le cécifoot, je n'en sais rien. Il y a plein de trucs qui existent que je n'ai jamais eus. Puis franchement, là, il faut quand même aller bien dans l'imagination. Bon, voilà.

Mais moi, je sais que je fais un cours où justement, je mets des handicaps visuels à tous mes autres élèves. C'est en fait des trucs comme ça. Donc, voilà. Ce sera presque peut-être l'une meilleure au final. Enfin, voilà. Il y a des choses qui existent.

Après, c'est vrai que je ne me suis jamais particulièrement intéressé au cas. Puisque je n'en ai jamais eu. Mais voilà. Mais après, effectivement, c'est une question de ressources. Je pense que du coup, il faut voir des gens. Qu'est-ce qu'ils font avec. Mais c'est vrai que je n'ai jamais entendu. C'est vrai que je ne sais pas. Pour un handicap visuel.

P : Donc, peut-être remettre les autres élèves au même handicap.

EA : Ben ouais. Mais voilà. Nouveau, ça, on peut faire. Prendre un thème. Oui. On ne peut pas faire tout du long. Après justement, on voudrait imaginer des autres choses. Ou alors des.

P : Des sports peut-être plutôt individuels.

EA : Ben, par exemple ouais. Mais je sais qu'on peut faire beaucoup de choses. Si on adapte, on peut faire aussi. Enfin, souvent, dans nos masters, on nous apprenait beaucoup justement. Les règles, le terrain, le matériel. Bon, voilà. On peut adapter beaucoup de choses. Puis du coup, on peut faire des zones, par exemple. Réservées à cette personne-là. Où du coup, les autres ne peuvent pas aller. Bref, il y a des trucs qui existent pour lui laisser un petit peu des possibilités de jouer.

P : Oui, ne pas avoir peur de foncer dans les autres.

EA : Au-delà de ça, ce serait. Pour ce qui est aveugle ou malvoyant, je n'ai pas eu de cas particuliers.

P : OK. Ensuite, un cas qu'on retrouve beaucoup plus souvent. Ce serait un cas d'obésité.

Qu'est-ce qui serait bien pour eux ? Qu'est-ce qui serait à éviter ?

EA : Obésité, c'est hyper large. C'est clair qu'on est très vite obèse, en fait. Selon la définition, je ne sais pas si vous vous y êtes déjà intéressée. C'est vrai que s'ils sont effectivement très obèses. Même courir,

ça peut être déconseillé. Selon quoi, pour les chevilles, par exemple. De nouveau, je n'ai pas eu de... Enfin, moi, les seules personnes que j'ai obèses, ils sont en chaise roulante. Ils ne dépensent pas assez d'énergie. Du coup, je n'ai pas eu ce problème-là. Mais de nouveau, je dirais que si c'est obèse léger, en soi, ça ne pose pas trop de problèmes. Si c'est obèse lourd, enfin, disons... Comment ils appellent ça ?

P : Morbide.

EA : Morbide, exactement.

Là, c'est clair qu'il faut commencer à adapter. Je pense qu'on peut... De nouveau, les règles, les tailles du terrain, on n'y pense pas, mais au match de foot, aucuns soucis, mais on rapproche les buts. Enfin, voilà, je ne sais pas.

Voilà, peut-être plus de pauses. Puis effectivement, courir. Alors, je sais qu'effectivement, si c'est vraiment trop, courir, ça peut être vraiment mauvais pour certaines articulations. Enfin, voilà. Bon, de nouveau, il faut s'intéresser au sujet. Moi, je suis très... « J'ai un cas, je vais m'y intéresser à fond », mais tant que je ne l'ai pas, j'avoue que... Je ne m'intéresse pas plus que ça.

P : C'est le genre de réponse que j'aime bien. Le fait de... Si on a un cas, on va s'y intéresser. C'est un peu... Et du coup, un peu... Si on voulait intégrer un fauteuil roulant, donc pas forcément... Pas électrique, mais quelqu'un qui... On voit très bien aux JO Paralympiques qu'il y a tout, quoi.

Donc, qu'est-ce que vous conseilleriez plutôt comme sport ou comment faire, peut-être, en ayant des élèves, justement, ordinaires à côté ?

EA : Bon, franchement, s'il a du matériel adapté, je pense... Bon, je pense que déjà, il faut juste un peu sensibiliser les autres élèves au fait de faire attention aux pieds ou chute, ce genre de choses. Mais de nouveau, en soi, de nouveau, si on voit... Enfin, comme vous l'avez dit, je pense qu'au niveau des JO Paralympiques, ils peuvent quasiment tout faire. S'ils connaissent un peu leur fauteuil sportif, je ne sais pas comment ça s'appelle, ils vont s'adapter au sport. C'est un coup... Honnêtement, moi, je ne vois pas où il est le problème. Bon, de nouveau, je pense qu'il y a des trucs... Il y a certains sports qui ne s'y prêtent absolument pas. Mais s'il y a une petite marge de manœuvre de la part de l'enseignement, honnêtement, je ne vois pas trop où il est le problème.

P : Et il y aurait un ou deux exemples, par exemple, je ne sais pas, au foot, comment faire ?

EA : Oui, effectivement, c'est vrai qu'au foot, ça ne s'y prête pas trop, typiquement. Mais tout ce qui est sport, tout ce qui est sport de raquette, bon, c'est chaud, enfin, je veux dire, ceux qui font ça, mais c'est possible, c'est tout à fait possible.

P : Basket, peut-être.

EA : Basket, même uni hockey, je n'en sais rien. Effectivement, au foot, non, ça ne s'y prête pas trop. Puis après, agrès, il faudrait voir. Bon, de nouveau, vous n'allez pas faire le mini-tramp, mais il y a deux, trois trucs, je pense qu'on pourrait. Ouais, quoi que c'est, ouais. Enfin, nous, il faudrait un peu investiguer, quoi, mais... Mais ouais.

Mais moi, je vois, en fait, avec ma vision de l'adaptation, on peut adapter énormément de choses. Moi, j'ai une classe de 20, là, ils ont tous des trucs complètement différents, puis chaque fois, on me dit, mais qu'est-ce que tu fais ? Mais en fait, on trouve deux, trois combines, et puis, on n'y pense juste pas, souvent, c'est ça.

P : Oui, mais donc, si on prend un cours que vous donnez en général, que vous faites plutôt... en n'ayant que des élèves...

EA : Qui ont des choses différentes.

P : Ouais

EA : Bah, souvent, bon, alors, de nouveau, on adapte beaucoup les règles, on simplifie énormément de choses, mais je ne sais pas, un truc pour vous dire... Souvent, ce que j'aime bien, c'est laisser... Bon, il y a plusieurs choses qu'on peut faire, mais déjà, si vraiment... Bon, c'est dur de faire des équipes équitables, puis des fois, ce qu'on peut faire, c'est mettre des jeux de hasard dedans, typiquement. Parce que typiquement, si on fait un match de basket, puis qu'en face, enfin, voilà, ils ont tous des difficultés, ils montrent, puis qu'au final, il y en a un qui éclate tout le monde, eh ben, si on met un jeu de hasard du type, tu mets un panier et tu lances ton dé, puis ça fait ton score, ça remet un peu les compteurs à zéro. Parce qu'il suffit que... Bon, de nouveau, c'est des probabilités, enfin, ce n'est pas dit que ça marche à tous les coups, n'empêche que si les autres, ils en mettent un, puis ils font six, puis les autres, ils en mettent six, puis ils font chaque fois un, bon, ce qui est extrêmement peu probable, mais l'empêche, vous comprenez le principe, ça remet un petit peu les bases à zéro.

Moi, ce que j'aime bien faire, c'est... C'est trouver des... Par exemple, un jeu hyper... Bah, balle brûlée, typiquement. Ce que j'aime bien faire, c'est... On fait deux... On fait deux parcours, en fait. Puis on laisse le choix aux élèves.

Bon, souvent, il y en a certains qui n'ont pas le choix, mais en fait, on laisse le choix. On fait un parcours... Bah, typiquement, ça, j'avais en cours, j'avais des chaises roulantes, puis pas de chaises roulantes. Alors, ce que j'avais fait, c'était qu'on avait mis des tapis, ben standards... Enfin, si... Je pense que t'as déjà vu. Enfin, voilà, on met des tapis, voilà, les chaises roulantes elles n'arrivent pas trop à monter dessus, il y en a certains qui arrivent, mais c'est pas idéal pour en balle brûlée, il faut vraiment monter dessus rapidement. Puis à l'intérieur, j'avais fait un plus petit parcours entre des cônes par exemple. Du coup, ils ont le choix. Alors, forcément, il faut quand même adapter les règles. On dit, bon, voilà, si vous prenez le petit parcours, ça fait un point, si vous prenez le grand parcours, ça vaut deux points. Mais ils ont le choix complet, c'est eux qui décident, au final. S'ils veulent prendre le grand parcours, ils le prendront, puis... Voilà, mais au final, on a la leçon pour tout le monde, c'est leur choix, puis... Voilà.

P : OK, c'est hyper cool, ça.

Et le dernier cas que j'avais envie un peu de parler, c'est une scoliose. Ce qui est, du coup, problème de dos, en fait, mais pas forcément trop grave, qui pourrait être intégrée dans les leçons.

EA : Alors, pour ce qui est ici, les scolioses, moi, je n'ai pas tellement, justement, les scolioses, ils font beaucoup de la physiothérapie, puis c'est plutôt dans ce cadre-là qu'ils font de la... Ouais, parce qu'il faut quand même des connaissances assez poussées. Bon, ça dépend, parce que, de nouveau, il y a tout un tas de scolioses, puis il y en a certaines qui vont plus trop bouger, d'autres qui vont beaucoup bouger. Mais ce serait que nous, moi, je n'y touche pas trop. J'ai un élève en natation, mais on ne prend pas grand risque, parce qu'il y a pas beaucoup de chocs, enfin, voilà, les mouvements, ils sont pas super dangereux pour eux. Ouais, bah, de nouveau, je ne sais pas trop, franchement, dans un cours standard.

P : Mais donc, natation, ce serait bien ?

EA : Natation, oui.

P : Sans problème ?

EA : Bah, sans problème, ça dépend de la scoliose, mais en tout cas, moi, j'en ai un qui est déjà belle scoliose, mais il n'y a pas de souci. Mais bon, de nouveau, moi, je suis hyper privilégié, parce que moi, quand je l'ai, j'en ai, j'ai trois élèves.

De nouveau, ce n'est pas... Parce que moi, je suis pour l'intégration, je ne suis pro pour l'intégration à tout prix, quoi. C'est clair qu'il y en a plein qu'on peut intégrer, puis évidemment, avec des ressources et tout, je pense qu'on peut faire une bonne avance. Après, il y a un moment où il faut juste accepter

que ça va être trop compliqué pour nous et pour eux, parce qu'à un moment, de nouveau, si on fait trop d'adaptations, pour nous, ça va prendre trop de ressources, puis eux, il y a un moment où ils le sentent, en fait.

Ça dépend qui, mais il y en a certains qui acceptent... Enfin, je ne sais pas s'ils acceptent pas, mais... Ouais, ils aiment pas trop voir que tout est aménagé pour eux, quoi.

P : Donc, il y aurait des... Au niveau de point de vue des élèves, selon vous, il y aurait des élèves qui aimeraient peut-être bien être intégrés avec des élèves ordinaires et d'autres qui refuseraient, qui aiment bien être...

EA : Honnêtement, je pense que oui, mais après, je pense qu'aussi, ça dépend du handicap, quoi.

P : Mais s'ils avaient un handicap assez faible et qu'ils auraient la possibilité d'être intégrés, mais avec des...

EA : c'est dur à dire. Je dirais quand même que s'ils sont dans une des classes ordinaires, je pense que ça leur ferait plaisir. J'imagine, je n'en sais rien. Globalement, ils aimeraient bien être avec leurs copains, quoi.

Après, je vois aussi ici, justement, au CERAS, on a quand même beaucoup de cas où justement, ils avaient des handicaps moteurs et puis forcément, dans les classes standards, c'est celui qu'on ne veut pas dans son équipe. Bon, peut-être parce qu'il n'y a pas d'adaptation, puis probablement. Mais n'empêche, après, quand ils viennent ici, ils sont tous contents parce qu'ils sont entre eux, ils sont comme les autres, ils ont tous leur force, leur faiblesse, mais au final, il y a bien un sport où ils excellent un petit peu plus que les autres. Alors que quand ils étaient dans les classes standards, peu importe le sport, presque, c'était compliqué, quoi.

P : Oui.

Et, bah, dernière question, après, on aura fini. C'est, est-ce qu'il y a un suivi fréquent avec la famille, les médecins, de tous vos élèves ?

EA : Alors, ici, oui.

P : Oui.

EA : Alors, ici, oui, normalement, quoi.

Alors, bon, c'est nouveau, la plupart, ils ont des troubles d'apprentissage, donc pas spécialement, mais tous ceux qui ont des troubles moteurs ou, ouais, c'est très régulier, ouais.

P : Quelle fréquence, à peu près ?

EA : C'est extrêmement difficile à dire.

P : Pour des cas plutôt légers ?

EA : Bon, ça dépend, ouais, alors, pour les cas légers, bon, je ne sais pas, comme ça, je dirais, j'en sais rien, mais on a quand même une suivi, je pense, tous les, alors, vraiment, c'est léger, tous les trois mois, je pense, comme ça.

P : OK.

EA : Puis, il est lourd, mais c'est quasi toutes les deux, trois semaines, quoi. Parce que, justement, de nouveau, des scolioses, parce que, enfin, les élèves en chaise, leurs scolioses, enfin, ça évolue un truc fou, bon, eux, c'est un peu particulier parce qu'ils ont des maladies dégénératives, donc, forcément, ça évolue sans cesse et tout, mais ou non, les cas légers, ouais, je dirais trois, quatre mois, mais je dis ça sans garantie.

P : Ouais, ouais, c'est un peu pour avoir une idée de comment ça se passe un peu partout. Du coup, moi, j'ai fini avec mes questions, après, c'est toutes des questions ou des trucs comme ça qui sont un peu en lien avec mon cadre théorique et que je vais, justement, voir avec un enseignant de sport qui n'est pas, du coup, maître physique adaptée. Mais est-ce que, pour vous, il y aurait des choses à rajouter sur les élèves, comment s'y prendre, des conseils, peut-être, à donner à un enseignant qui voudrait se lancer dans l'intégration ?

EA : Ben, disons, des conseils de l'intégration, il ne faut pas que ça fasse peur, dans le sens où, c'est comme je dis, moi aussi, j'ai une formation, mais même, de rentrer dans la pratique, c'est toujours autre chose, surtout quand j'ai une formation universitaire qui est très théorique, de rentrer dans la pratique, tout ce qu'on fait, ça, je n'ai pas trop vu, finalement, on voit que, si on veut, on s'intéresse aux élèves, on s'intéresse à ce qui est possible, en fait, il y a énormément de choses qu'on peut faire, mais, bon, j'en ai déjà largement parlé, mais nous, au niveau de l'intégration, il faut bien voir, je pense que ça nécessite de bien demander aux élèves, si il y a la possibilité, enfin, s'il y a un choix, il faut bien être sûr que pour l'élève, c'est OK, et puis, voilà, parce que de nouveau, l'intégration, moi, à 200%, mais pas à tout prix, parce qu'actuellement, je pense que vous avez vu la tendance, on veut intégrer, intégrer, intégrer, alors, oui, oui, oui, mais, il y a un moment, il faut quand même dire, là, ça demande trop de ressources dans tous les sens, c'est lourd pour les professionnels, c'est lourd pour les élèves, et puis, ça ne vaut plus le coup, mais, je pense que, justement, nous, bon, je pense que vous l'avez compris aussi, mais, effectivement, je pense qu'il y a une méconnaissance, enfin, de nouveau, je

pense que ça fait peur, voilà, il y a des élèves, ils ont des trucs particuliers, on se dit, ouf, là, là, ça va être chaud, puis, voilà, je pense qu'on s'intéresse un petit peu au domaine, aux gens, puis, ce qui se fait, bon, ça, ce n'est pas facile, parce que moi, j'ai aussi essayé, enfin, certains cas où j'ai essayé de trouver des gens, notamment pour mes élèves complètement, enfin, ceux qui sont tétraplégiques, mais alors, tétraplégiques, parce qu'il y a la tétraplégie, ils sont juste touchés en haut et en bas, on peut dire ça comme ça, mais il y en a certains, en fait, ils arrivent, ils bougent le haut et le bas, donc, leur chaise, là, j'avais quand même essayé de trouver des ressources, mais j'ai appelé plein de gens, la société suisse de paraplégie, les trucs, et franchement, c'est extrêmement dur de trouver des choses, même dans les bouquins, j'en ai acheté, ben, au final, ils s'intéressent à ceux qui, à beaucoup qui peuvent encore bouger quelque chose, mais quasi, ouais, bon, c'est toujours une question, je pense, d'argent, puis de moyens, mais, voilà, il y a peu d'élèves qui sont concernés, il y a peu de profit, alors, même s'il y a des associations qui sont prêtes à, voilà, trouver un peu des fonds, puis, trouver des idées, globalement, c'est très compliqué, quoi.

P : Les élèves sont peut-être mis de côté, ouais, par la difficulté.

EA : Mais nouveau, au final, voilà, en faisant un peu avec eux, on trouve des combines, puis, plus les années passent, plus on trouve d'autres trucs, d'autres idées, puis, voilà, les élèves en chaise roulante, au début, j'étais là, oh, là, là, enfin, bon, déjà, est-ce qu'ils vont prendre du plaisir, mais, en fait, ils en prennent un plaisir fou parce que, rien qu'à piloter leur chaise, en fait, en faisant des trucs un peu rigolos, ils aiment trop, en fait, on peut faire plein de trucs.

P : Donc, c'est vraiment se lancer, enfin, ne pas avoir peur, se lancer, puis, discuter avec les élèves.

EA : Bah, c'est ça. Alors, effectivement, je pense que d'avoir une personne ressource, effectivement aussi si y'a quelqu'un. Il y a une autre école qui ouvre et puis il y a un nouveau prof de sport qui arrive, puis le même type de population. Je pense que d'avoir quelqu'un qui connaît un petit peu, je pense que c'est un gros avantage. Mais il y en a peu. Ce n'est pas encore très développé, le sport adapté. Ici en Suisse, c'est beaucoup tout de suite axé physiothérapie justement. Donc voilà.

P : Merci.

EA : Ben de rien.

Annexe 2 : Entretien Enseignante 1 (handicap moteur 5H)

Perrine (P) : Donc, déjà je me présente, je suis étudiante à l'HEP en deuxième année et enseignante ici en maths, à Bellevue principalement. Et du coup, j'ai fini ma formation en sport et malheureusement quand j'ai fait des remplacements, j'ai été mise face à des situations justement avec des élèves avec handicap moteur. Je me suis dit que j'allais être formée. Ayant fini ma formation, je n'ai toujours rien. Du coup, je me suis dit que j'allais me renseigner sur le sujet pour justement avoir des pistes sur comment me former, quelques conseils en fait par des enseignants qui ont déjà eu le cas et qui du coup sur une longue durée, trouvent plutôt des solutions. Que moi, en remplacement c'était ponctuel, donc je me suis retrouvée un peu mise devant le fait accompli. Et du coup, c'est à peu près ça, l'idée générale de l'entretien.

Il y aura plusieurs thèmes, donc plutôt ce qui se passe avant l'intégration, l'accueil de l'élève en classe, pendant l'année, puis un thème un peu divers en général sur l'aide que vous auriez pu recevoir en dehors. Donc ma première question, c'est avec le travail réalisé en amont, combien de temps à peu près avant la rentrée scolaire vous avez su que vous auriez un élève avec handicap moteur ?

Enseignante 1 (E1) : Alors j'ai su à la rentrée.

P : Directement à la rentrée ? Donc vous n'avez pas pu préparer quoi que ce soit, etc.

E1 : Non, j'ai su à la rentrée, c'est la maîtresse de classe qui m'a informée. Et au début, j'ai eu la maman qui est venue dans la leçon, la toute première leçon pour présenter sa fille. Donc c'est une petite élève de cinquième année, si jamais.

Donc pour présenter sa fille avec son handicap, son vécu, son histoire de vie, je serais incapable de dire quelle est la maladie en question. Ça a l'air assez complexe. En tout cas, de ce que je sais, c'est qu'à la naissance, ils ont dit « votre fille ne marchera jamais », et puis cette maman, elle s'est accrochée avec son enfant, elle a évolué avec son enfant, elle a vu que ça pouvait marcher, qu'elle progressait, qu'elle progressait.

Cette maman, elle s'est battue pour trouver des pistes pour faire évoluer son enfant. Et maintenant, elle va jusqu'en Espagne faire des stages où ils stimulent, ils ont stimulé sa fille. Et puis maintenant, sa gamine, elle marche. Alors, elle a un grand handicap quand même, moteur. Mais étant donné qu'intellectuellement, elle est complètement présente et puis elle a toutes ses facultés. Donc, ça l'aide beaucoup. C'est une petite fille qui est super intelligente, qui sait ce qui lui va, ce qui ne lui va pas.

Donc, grâce à ça, elle a envie de continuer à progresser. Mais du coup, voilà, c'est une maladie apparemment génétique, parce que son petit frère, il y avait des suspicions qu'il ait aussi cette maladie.

P : OK.

E1 : Oui. Et... Aussi, sa maman, qu'il viendrait de la maman, du côté de la maman.

P : OK.

E1 : Voilà. Je ne connais pas les termes, rien du tout.

P : Mais donc, l'enfant connaissait en fait sa situation, connaissait son propre corps.

E1 : Oui.

P : Ce n'est pas quelque chose qui lui est arrivé.

Mais comme vous n'avez pas justement pu vous préparer, on va dire, mentalement à cette intégration, est-ce que vous avez eu des appréhensions, comme justement à la rentrée, on vous a mis un peu sous...

E1 : Ben... Oui et non, parce que... Moi, j'ai tout de suite dit à la maman que je ferais tout mon possible pour aider cette petite fille, pour lui faire faire des choses complètement à part des autres, adapter complètement. Je savais qu'elle n'allait pas pouvoir des fois tout faire. La maman était aussi OK avec le fait que je n'allais pas changer toutes mes leçons pour m'adapter, pour nous adapter à l'handicap de sa fille. Mais du coup, à certains moments des séances, elle sort du jeu, puis elle fait autre chose. Il faut savoir qu'elle est accompagnée d'une personne tout le temps.

P : Ah, ça c'est une bonne chose, oui.

E1 : Elle a une accompagnatrice, une aide au quotidien, en fait. Une jeune fille qui l'aide, qui est là pour la seconder, pour faire attention qu'elle ne tombe pas. C'est une petite qui se déplace avec un espèce de chariot, comme un déambulateur pour enfants, qu'elle appelle ça le 4x4, c'est moins glauque. Du coup, elle se déplace avec un espèce de petit déambulateur, pour vous situer quand même le niveau d'handicap moteur, au niveau des jambes surtout. Donc elle, elle est consciente, la petite fille, qu'elle doit travailler beaucoup les bras pour compenser ce qu'elle ne peut pas faire avec les jambes. Au niveau des jambes, elle porte des attelles qui montent jusqu'aux genoux. Donc elle est très limitée.

P : Elle n'a pas beaucoup de flexibilité.

E1 : Elle peut courir un peu, mais des fois elle trébuche, elle peut tomber. C'est pour ça qu'elle a toujours une aide avec elle, dans les vestiaires, pendant la gym. Elle a aussi des difficultés des fois de

motricité, comme avec les mains, pour rattraper des balles. Parce que ses mains ne fonctionnent pas. Elle a une main qui est aussi un petit peu limitée dans ses mouvements.

P : Donc on sent que, mentalement, elle sait ce qu'elle devrait faire, mais que ça ne suit pas forcément.

Et l'arrivée de cette élève dans la classe, comment les autres élèves l'ont vécue ?

E1 : Elle était déjà dans la classe, elle fait partie de la classe, donc ces élèves-là, ils la connaissent. Il n'y a pas de souci là-dessus, il n'y a aucune moquerie, aucune remarque.

P : Ok, c'est très bien.

Est-ce que, au début de l'année, vous avez mis au clair les modalités d'évaluation ?

E1 : Elle ne doit pas être évaluée en éducation physique.

P : Ok.

E1 : Ça s'est exclu, parce qu'elle a déjà son handicap. Je n'ai pas d'évaluation à lui mettre en éducation physique.

P : Donc ça, c'est venu de la direction ?

E1 : Je ne me rappelle plus trop comment ça s'est passé. En tout cas, je ne l'évalue pas. C'était clair avec la maman, je crois. C'est la maman qui m'a transmis ces informations-là, ou la maîtresse.

P : Donc on a une élève qui est intégrée, mais pas forcément évaluée, ça marche très bien.

E1 : Au niveau sportif, éducation physique, je pense que tout le reste, c'est bon, ça fonctionne très bien.

P : OK. Alors déjà, est-ce que je pourrais savoir dans quel bâtiment vous donnez les cours ?

E1 : Oui, au collège des Foulets.

P : Je ne connais pas exactement.

E1 : C'est le même secteur qu'ici, mais c'est un petit collège qui est au-dessus, dans les hauteurs. Ici, il y a la piste de BMX, là, il y a un collège de quartier.

P : Ah oui, je vois à peu près.

E1 : Ils font partie du secteur sud.

P : Est-ce que dans ce bâtiment, il y a eu des aménagements matériels qui ont été faits ? Ou qu'il y avait déjà, peut-être, des rampes d'accès ? des ascenseurs ?

E1 : Alors, les ascenseurs... Je ne crois pas que... Je n'ai jamais vu d'ascenseur. Elle peut sortir, elle peut faire le tour, au lieu de rentrer par le bâtiment, elle peut faire au lieu de faire tous les escaliers. Depuis la cour d'école, elle peut faire le tour du bâtiment. Par un chemin qui monte, en fait. Je ne sais pas par où elle revient. C'est vrai que je la réceptionne après la récréation, avec son aide. C'est la jeune fille qui l'aide. Je crois qu'elle remonte à pied, il me semble.

P : Et est-ce que, toujours un peu dans l'aménagement matériel, est-ce que l'école vous a mis à disposition du matériel spécifique ?

E1 : Non, du tout. C'est elle qui arrive avec son petit déambulateur.

À part ça, les Foulets doivent recevoir des associations avec des personnes handicapées moteur, parce qu'il y avait plein de chaises roulantes qui sont stockées là-bas. Mais bon, ce n'était pas destiné à la petite fille. Je ne me serais pas permis de la mettre dans une chaise roulante. On aurait la possibilité de mettre ça à disposition, mais non, on ne m'a pas demandé. Ça ne lui était pas destiné.

Mais non, l'école n'a rien fait du tout. Je n'ai pas eu de formation, rien du tout, là-dessus.

P : Au niveau des formations, je vous poserai ces questions juste après.

Est-ce que vous avez changé le programme au cours d'année ? Parce qu'avant, vous n'avez pas forcément pu. Mais est-ce que, par exemple, au lieu de faire du foot, vous avez décidé de plutôt faire du basket pour travailler les jeux collectifs, mais pour qu'elle puisse participer ?

E1 : J'ai toujours le souci de lui trouver une activité nouvelle, de renouveler aussi ses idées, parce qu'elle a plein d'idées, mais un petit peu d'y amener des choses nouvelles. Mais comme l'automne, on fait beaucoup de courses à pied endurance, même avec les petits. Je savais qu'elle n'allait pas participer à ça, donc elle allait avec cette fille qui l'aide, elle jouait au basket, parce qu'elle adore le basket, en même temps que les autres couraient leur âge, par exemple. Donc elle partait avec cette jeune fille, puis après je la réintérais pour des jeux plus faciles où elle pouvait participer. Mais comme la corde à sauter, il fallait l'adapter. Elle arrive à sauter, mais quand on tourne à deux la corde, et qu'elle est au milieu, quand on saute à la corde à trois, elle faisait ce genre d'activité, pendant que les autres s'entraînaient seuls avec la corde à sauter.

Par exemple, on arrive toujours à s'adapter. Par exemple, la semaine dernière, elle travaillait beaucoup avec les espaliers, vu qu'elle travaille beaucoup les bras, mais des fois elle est épuisée au niveau des

bras. Donc je lui ai sorti des exercices de mobilité, pas d'étirement, mais de mobilité, au niveau des articulations, tout ça avec un grand bâton, et puis faire des exercices comme ça pour un petit peu conserver l'amplitude des bras, qu'elle ne connaissait pas. C'est plutôt des exercices, je sais qu'on en fait maintenant dans des entraînements de haut niveau, en tout genre de sportifs de haut niveau, ils travaillent la mobilité maintenant, c'est pas que musculaire, que de la force musculaire. Ils ont vu qu'il fallait aussi travailler l'amplitude. Les articulations, pas que les muscles, mais aussi les articulations. Et du coup, je lui ai amené ça. C'était un peu nouveau pour elle. Et puis des petits exercices aussi de résistance mobile, par rapport au petit travail musculaire qu'elle pourrait travailler. Par exemple, je prends un bâton, je me mets à côté d'elle, je fais bouger le bâton comme ça, du coup elle doit résister à ces mini...

P : Tractions.

E1 : Tractions, on va dire comme ça. Voilà, ça lui fait travailler quand même de la résistance, ça lui fait travailler différemment de ce qu'elle sait faire. J'essaie de renouveler un petit peu, lui donner des nouvelles idées pour se muscler les bras, muscler aussi les abdos, tout ça. J'essaie d'être un peu innovatrice. C'est là que... Elle a 9 ans. Elle est en 5ème. Elle a 9 ans.

P : Elle est encore très jeune.

E1 : Donc si je peux lui apporter des nouveautés comme ça dans les exercices, que moi je connais par d'autres biais, par expérience, par vécu, mais c'est vrai que sinon, je fais beaucoup avec ma propre intuition.

P : Donc l'intuition, la créativité, l'inventivité, etc. Donc, elle a cette aide qui est avec elle, ça c'est quelque chose qui est très bénéfique aussi pour vous au niveau peut-être mental, si j'ose imaginer, de savoir qu'il y a quelqu'un qui est là pour sa sécurité.

E1 : Oui.

C'est essentiellement pour la sécurité, parce qu'elle peut trébucher en arrière. Le danger, c'est qu'elle peut tomber en arrière.

P : Donc il y a cette partie-là qui est au moins mise à disposition.

Alors ça ne vous concerne pas directement, mais est-ce que, par hasard, vous savez d'où vient cette « aide » ? Est-ce qu'elle est mise par l'école ou totalement ailleurs, par le CERAS ?

E1 : Je ne sais pas. Demain j'aurais dû la voir, mais exceptionnellement, ils n'ont pas d'éducation physique cette semaine. Je ne sais pas quel organisme lui met cette personne à disposition.

P : C'est un truc que j'ai déjà vu dans les cycles 1 et 2. Dès que ça arrive au cycle 3, les élèves ne sont plus intégrés. C'est pour ça que j'ai eu beaucoup de peine à trouver des enseignants qui ont eu des élèves au cycle 3. Dès qu'on arrive au cycle 3, les élèves sont souvent placés au CERAS. Alors que, dans ma vision des choses, comme vous dites, elle est totalement là mentalement. Si elle est là pendant toute la semaine, pourquoi elle ne pourrait pas être là en leçon de gym ? Si en cycle 1 et 2, ça fonctionne, c'est pour ça que je ne comprends pas pourquoi en cycle 3 ça ne fonctionne pas.

E1 : Essentiellement à l'éducation physique, ils les mettent au CERAS ?

P : J'ai souvent vu ça, qu'ils ne sont plus intégrés ou qu'ils ont juste une dispense de gym. Ce qui est assez dommage. Je ne sais pas justement si ces aides sont réservées à des élèves plus jeunes. Et c'est peut-être pour ça qu'ils ne sont plus intégrés. Parce qu'il n'y aurait plus ces aides-là au cycle 3. C'est quelque chose sur quoi, je vais essayer de me renseigner.

Du coup, on a un peu fait le tour au niveau intégration. Maintenant, c'est plutôt des trucs divers. On en a déjà un peu parlé.

Mais est-ce que vous avez eu de l'aide de la direction de votre collègue ?

E1 : Non, rien du tout.

P : Ils vous ont mis sur le fait accompli. Vous aurez une élève et puis c'est tout.

E1 : Oui. Est-ce que j'ai eu un mail peut-être de mon directeur ? Je ne voudrais pas dire de bêtises. On ne m'a pas dit officiellement.

P : Vous avez peut-être été avertie, mais on ne vous a pas donné d'autres pistes.

E1 : Peut-être qu'on m'a avertie cependant. Il y a dû y avoir un truc. Il faudrait que je le retrouve. Je ne voudrais pas dire s'il y a eu un mail. Oui, je ne sais plus. Mais en tout cas, non. Je n'ai pas eu d'aide pratique au quotidien que j'allais pouvoir utiliser avec elle. C'est la maman qui a été la plus porteuse. Elle m'a apporté beaucoup d'éléments.

P : Vous avez eu pas mal de contacts avec la maman ?

E1 : Au tout début, elle est venue une ou deux fois. Elle était bien cette maman. Elle expliquait tout ce qu'elle pouvait. Ses points forts, ses points faibles. Faire attention à ça. Des fois, elle fait trop. Elle veut trop en faire. Elle se fatigue.

P : C'est des bons points à savoir. C'est aussi la maman qui en a parlé au reste de la classe ?

E1 : La classe, elle la connaissait déjà. Elle était déjà acceptée, intégrée depuis peut-être plusieurs années. J'ai l'impression.

P : C'était la première année que vous l'aviez en gym. Est-ce que vous aviez suivi une formation continue dans le but de l'intégration des élèves avec handicap ? Ou pas du tout.

E1 : Pas ce type d'handicap. Des fois, on a des formations sur l'autisme. Mais dans les handicaps moteurs, non.

P : Vous avez ressenti le besoin d'avoir une formation pendant le cours de l'année ? Ou peut-être, début d'année, vous vous êtes dit j'aurais aimé être formée pour recevoir au mieux cet élève ? Ou vous vous êtes dit ça va venir avec le temps ? Avec l'expérience ?

E1 : Je ne vais pas dire de bêtises. Dans le recyclage des diplômes J.S.MEPS qu'on a tous les deux en à Zuchwill, il y a une des dernières sessions à Zuchwill, on a eu une intervention par rapport au handicap. C'est tout à fait autre chose. C'est la NEPS. C'est l'association neuchâteloise d'éducation physique qui avait mis en place on part sur un week-end on choisit danse, badminton et puis il y avait ce thème-là comment gérer un handicap dans la classe. Là, on nous a fait travailler comme si on avait des aveugles. Il y avait aussi des chaises roulantes pour nous montrer le sport handicap.

Mais voilà, ça s'arrêtait à une découverte plutôt sensibilisée avec les aveugles et les malvoyants. Et puis après, il y avait des jeux avec les personnes en chaise roulante. L'intermédiaire, il n'y a pas eu vraiment.

P : Est-ce que ça vous a donné des pistes ?

E1 : Pas trop, parce qu'elle n'est pas en chaise roulante. Je me suis plutôt fiée à mon ressenti. Comment ? Mon expérience. Comme moi, je voyais la chose. Qu'est-ce que je pourrais lui apporter ? C'est vrai que il faut aussi toujours se poser la question. Il faut penser à s'occuper d'un groupe classe principal. Il ne faut pas l'oublier. On pourrait dire qu'il va rester avec son aide et qu'il va encore faire ses multiples, ses X montées-descentes.

(Nous avons été interrompues par le téléphone de l'enseignante)

Euh... Oui, je disais, il faut tout le temps que l'enseignant, en fait, il faut toujours se remettre en question et se dire, Emma¹⁷, qu'est-ce que... il ne faut pas que je l'oublie ? Parce que c'est vite fait de l'oublier quand elle est dans un coin. En cinquième, ça bouge pas mal. C'est encore différent du cycle

¹⁷ Prénom d'emprunt

3. Ce n'est pas les mêmes problèmes et difficultés, mais c'est encore autre chose. Ça grouille dans tous les sens. Donc, il ne faut pas l'oublier. Il faut toujours essayer de se renouveler, que ce soit ludique pour elle et qu'elle apprenne quelque chose, qu'on puisse partager. Moi, je lui donne des choses que j'ai apprises peut-être au travers de mon sport personnel. Si vous êtes, je ne sais pas, gymnaste, vous allez lui apporter autre chose. Moi, je viens du monde du ski de fond, donc je lui ai apporté des choses que j'ai rencontrées dans le cadre d'entraînement de ski de fond. Estival, bien entendu. Je pense que chacun, avec son bagage, son expérience, son vécu, apporte... Je pense qu'il y a de quoi faire. Elle a que 9 ans, donc il y a des choses qu'elle connaît pas encore.

Peut-être que je ne suis pas dans le juste, mais je fais de mon mieux, on va dire comme ça. Je crois qu'en fait, il faut faire de son mieux. Dès qu'on peut l'intégrer dans un jeu, je l'intègre. On l'aide, on est plus indulgents parce qu'elle a des difficultés à réceptionner les balles. Par exemple, si on a fait tout des entraînements pour lancer des balles et réceptionner, alors elle, elle prenait une autre balle, plus facile pour elle, pour tenir cette balle. Puis les autres, ils s'adorent aussi jouer avec elle. Elle est vraiment bien intégrée.

P : Donc adaptation matérielle... Voilà. Avec ce qu'on a.

E1 : Avec ce qu'on a. Mais on trouve dans les salles de gym, il y a plein de choses qu'on peut imaginer. Je pense qu'on n'est pas démunis là-dessus.

P : Oui.

Mais du coup, là, c'est aussi un peu une impression. Est-ce que les leçons avec cette élève vous paraissent plus stressantes ou plus fatigantes qu'avec d'autres classes ?

E1 : Non, non, non. Non, parce que cette petite... Après... Moi, j'ai envie de l'aider, cette petite. C'est incroyable les efforts qu'elle fait pour en arriver là où elle en est. Apparemment, par rapport à ce que lui avaient promis les médecins quand elle était petite, c'est une gamine, c'est une guerrière déjà. Donc, respect. Et puis, je peux être que... Je peux que l'aider. Parce que là, elle est époustouflante quand même. Donc... Non, elle ne me dérange pas.

P : Donc, c'est plutôt un aspect positif que stressant ?

E1 : Non, ce n'est pas stressant. C'est... Voilà. C'est de se renouveler pour elle un petit peu plus. Bien sûr, il faut penser à elle. Il faut trouver des exercices nouveaux, etc. Mais ce n'est pas un stress. Quand on aime notre métier, on le fait vraiment de bon cœur.

P : Est-ce que... la gestion de l'hétérogénéité dans la classe a été plus complexe due à sa présence?

E1 : Non. Ce n'est pas plus dur que si vous avez un gamin hyperactif et puis une petite fille toute discrète qui n'ose pas toucher les ballons, qui est très timide et qu'il faut aller chercher pour la stimuler. Emma, elle est là, elle a envie de faire. Avec son handicap, elle a envie de faire. Donc, finalement, elle n'est pas plus compliquée qu'un autre élève qui serait dans les extrêmes.

P : Oui. C'est une bonne chose.

E1 : Oui.

P : Est-ce que vous avez peut-être une relation particulière avec cet élève ? Vous avez l'impression de...

E1 : Oui. C'est vraiment personnel. C'est parce que je suis très proche du fils de ma meilleure amie qui est handicapée, qui me fait beaucoup penser à Emma, mais qui n'en est pas arrivé à son niveau. Et au travers de Emma, j'ai de... Je ne sais pas comment dire. Je repense à ce gamin, le fils de ma meilleure amie. Je suis très sensibilisée à ce que vivent au quotidien ces familles-là. Donc, oui, j'ai quand même... Intimement, personnellement, j'ai vraiment une... Oui, je suis très touchée. Et puis ça m'embêterait de ne rien faire avec cette gamine.

P : Ça vous donne envie d'aider.

E1 : Oui, parce que je connais le problème. Je sais ce que vivent ces familles. Ce combat au quotidien, c'est juste incroyable.

P : La journée ne se finit pas aux heures d'école, mais que ça continue encore et encore.

E1 : Si on peut au moins proposer des choses qui puissent convenir à la famille. Si cette petite fille rentre chez elle, elle peut dire qu'elle n'est pas ennuyée, qu'elle fait des nouvelles choses. Si ça soulage ses parents que ça se passe bien, c'est déjà pas mal. Si c'est ce que je peux apporter dans cette journée-là, c'est déjà pas mal.

P : C'est une très bonne chose, effectivement. Est-ce que, concernant cet élève, vous avez peut-être des entretiens réguliers ou un contact régulier avec des parents, des médecins, peut-être l'aide ? Est-ce qu'il y a beaucoup de communication ?

E1 : La maman est toujours disponible. Je peux l'appeler. Je crois qu'on s'était beaucoup parlé au début. Après, elle a vu que ça roulait quand même. Il y a aussi cette tierce personne à l'aide. C'est une jeune fille avec qui je m'entends bien aussi. Elle a été malade, elle a mal à un genou. Elle me communique tout aussi. Souvent, elle a des traumatismes. Elle était un peu blessée à l'épaule ces dernières semaines. On a fait aussi des anneaux. Elle a voulu faire un peu trop fort. Elle avait un peu des courbatures. Il faut aussi doser. Elle a voulu aussi participer avec des anneaux, mais des roulades, des

rotations sur nous-mêmes, avec des gros tapis, tout ça. Du coup, ça a un petit peu fait mal à l'épaule. J'étais très embarrassée, mais en même temps, c'était plus un mouvement un peu plus fort que d'habitude. Mais il y a cette personne, cette aide qui fait un peu le lien entre Emma, la famille et moi. Comme elle la suit toute la semaine, elle sait exactement comment est en forme Emma ce jour-là. Je sais où il faut taper, pas taper. Je sais ce qu'il faut faire, puis m'abstenir de faire. Ou lui dire non, tu ne vas pas faire aujourd'hui parce que tu n'es pas remise encore de ton épaule. Tu vas travailler comme ça aujourd'hui.

P : Le fait d'avoir toujours un suivi constant et de vraiment pouvoir connaître cet élève, ça vous aide beaucoup.

E1 : Oui, parce que bien sûr, elle a que 9 ans, donc elle aimerait tout faire. Mais quand cette jeune fille me dit Emma a eu mal à l'épaule. Elle a eu mal à l'épaule. Attends, fais-en pas trop. Oui, mais moi j'ai envie de faire. Non, mais attends, on va faire différemment. On essaie de travailler plutôt la coordination ou des choses, des autres capacités. Pas la force, mais là, on va travailler plutôt les réflexes. Tu vas toujours travailler le haut du corps, mais tu vas garder ta mobilité, ta vitesse gestuelle. Tu vas la travailler, l'améliorer. Mais on va lâcher un peu pour la musculation parce que tu es blessée à l'épaule.

P : Elle arrive quand même à comprendre et ne pas être frustrée de ne pas forcément faire comme les autres.

E1 : Elle sait de toute façon que la séance, elle ne va pas être comme les autres, pas tout à fait.

P : C'est mis au clair avec elle.

E1 : Oui, oui.

P : Dans votre carrière de prof, est-ce que vous avez eu d'autres handicaps moteurs ou pas du tout ?

E1 : Pas moteurs... Alors, non. Pas tellement moteurs.

P : Les élèves peut-être obèses. L'obésité sévère compte comme handicap moteur. Il y a certaines choses qu'ils ne peuvent pas faire.

E1 : L'obésité sévère, j'en ai une actuellement, mais elle ne vient plus aux leçons d'éducation physique. Elle devait venir à la piscine en plus dans un soutien natation que je donne. Ça n'a rien à voir avec l'éducation physique de son horaire à elle. Elle s'est blessée la cheville. Elle est constamment blessée au niveau de la cheville. C'est une obésité sévère. Elle n'est pas revenue depuis longtemps. Mais elle venait quand même. On avait trouvé avec son maître de classe le fait qu'elle ne venait pas tellement

aux leçons d'éducation physique qui étaient alors pour le coup hyper compliqué pour elle parce qu'elle se retrouvait avec des jeunes de 16 ans qu'on la pêche. Elle ne pouvait pas se retrouver dans ce groupe. En deux mots. Du coup, on avait conclu, ... elle-même avait décidé de venir en natation. Elle s'est nagée. Je n'allais pas lui apprendre à nager mais elle allait nager. En ma présence, en parallèle de mon cours, nager librement pour avoir son activité physique sans traumatisme. C'est ça le problème. Et puis du coup, quand elle est en forme, elle peut venir mais là, en ce moment, elle est blessée. Elle est peut-être venue 3 ou 4 fois sur l'année. On est au mois d'avril. Puis elle n'arrête pas de se blesser. Elle se retrouve avec des béquilles. C'est des vraies blessures. Elle n'invente pas. Donc oui, des obésités sévères j'ai eues.

Sinon, j'ai un autiste, un petit élève autiste actuellement qui est intégré, qui est en classe spécialisée mais qui vient en intégration en éducation physique avec des autres huitièmes qui le connaissent depuis longtemps. Donc il n'y a aucune moquerie. Et là, pour le coup, c'est plus compliqué. Il est très bon en sport mais comme en natation, l'autre fois, il n'a pas pu entrer dans l'eau. Ce jour-là, il ne pouvait pas entrer dans l'eau. Alors là, avec l'autisme, personnellement, on essaye. Là, je lâche prise parce que je crois qu'il y a des choses qui me dépassent. Je ne peux pas vraiment me consacrer à parlementer alors que toute la classe attend. C'est vachement plus dur. Autant le handicap physique on arrive à gérer, à trouver une solution, à trouver un petit coin, ou un grand espace pour lui ou elle.

Mais quand ça relève d'un handicap psychologique, mental, c'est plus délicat. Pourtant, on a reçu des informations. Là, on a eu des formations avec l'école. Mais alors, c'est... Moi, je suis démunie. Moi, je me retrouve un peu démunie. J'essaye avec, pareil, mes mots, ma sensibilité. Mais ça ne marche pas tellement.

P : C'est peut-être plus compliqué. Et pourtant, ils sont plus souvent intégrés, j'ai l'impression.

E1 : Oui, c'est compliqué. Les troubles psychiques.

P : Ils se disent qu'il est capable de faire la gym, donc on les met, alors que physique, on les empêche d'aller en cours, alors qu'il y aurait des possibilités de le faire.

E1 : Mais d'autant plus qu'au-delà de l'école, ça montrerait aussi aux gens qu'on doit... Ils font partie de notre vie, ces handicapés moteurs. On les croise tous les jours dans la rue. Des fois, on n'est pas assez confrontés à eux. Du coup, on est des fois maladroits, on ne sait pas comment les regarder, comment les aider, s'il faut les aider ou pas. Les gens ne peuvent pas deviner si on ne les met pas avec eux. C'est un peu dommage. Alors autant, handicapés psychologiques, c'est compliqué. Moi, je suis démunie. Et pourtant, j'ai reçu des formations. On reçoit des formations, mais on n'en ressort pas plus grandi. On est là...

P : Ça dépendra trop du...

E1 : Il y a tellement de degrés d'autisme.

P : Oui, du sujet.

On arrive gentiment à la fin. Peut-être quelque chose... Si vous avez des conseils à donner à un enseignant à qui, justement, on va lui dire « à la rentrée tu auras un élève avec un handicap moteur », quels conseils vous pourriez lui donner ?

E1 : Il faut déjà attendre de voir l'élève. Ensuite, savoir, je pense, au niveau sécurité, ce qu'il peut faire, pas faire. Parce qu'il y a des handicaps... Il y a aussi des handicaps physiques qu'on ne voit pas. Ça peut être une déficience cardiaque, etc. J'en ai également une, une déficience cardiaque, actuellement, en cycle 3. Tout à l'heure, elle a trop couru. Elle s'est emballée, elle a trop couru. Là, on ne rigole pas. Quand elle commence à s'essouffler, qu'elle est par terre, essoufflée, allongée... Là, on ne sait pas trop... Il faut être vigilant. Là, on est comme ça.

P : Bien stressée.

E1 : Parce que, est-ce qu'on va devoir appeler l'ambulance ? Peut-être, on ne sait pas. C'est de l'ordre cardiaque. Donc là, pareil, on n'est pas médecin. Il faut être vraiment vigilant.

L'handicapée moteur, comme cette petite fille que j'ai, en 5e année, on attend de voir, de voir l'enfant, son tempérament. J'ai vu que c'était une fonceuse, une battante et tout. Il faut lui donner des activités. Mais cependant, je lui dis, si tu es fatiguée, tu t'arrêtes. Et elle, elle se sent des fois fatiguée, donc je lui dit « Arrête-toi avant de te blesser ». Il faut aussi leur dire stop car ils ne peuvent pas tenir 2 périodes complètes. Ce n'est pas grave. On lui met une chaise, elle attend, elle regarde, elle compte un peu les points, c'est pas grave. Le monde ne va pas s'effondrer si elle ne fait pas ses 2 périodes pleines. Il ne faut pas trop en vouloir. Mais c'est aussi à l'enfant de nous dire qu'il commence à être fatigué. Parce que même nous, en pleine forme, on ne va pas faire pendant les 2 périodes des espaliers, monter-descendre. Elle est chou, mais elle monte avec les barreaux, puis elle redescend avec une corde, comme en rappel. Avec ses attelles, ça doit peser lourd. L'adulte, on doit lui dire qu'on va changer d'exercice maintenant. On va passer sur quelque chose de plus coordination, de moins musculaire. Là, on a notre rôle à jouer. On a notre rôle à jouer. L'expérience... Chaque expérience est bonne. L'expérience de ton club, de sport, de maman. L'expérience de la vie fait, que tu vas trouver des solutions en toi, pas dans les bouquins. Il faut vivre la situation et adapter sur le moment. Un jour, elle arrive, elle a mal à l'épaule. Tu vas avoir prévu plein de choses, ça ne va pas jouer. Ou elle ne sera pas là. Tu auras préparé et malheureusement, elle n'est pas là, on ne t'a pas averti qu'elle ne serait pas là.

C'est souvent qu'elle a été malade cet hiver. Il faut y aller avec sa confiance en soi, ses bagages. Tout le monde qui arrive à trouver un exercice. Même un exercice simple. S'il lui plaît, s'il lui convient, ça sera toujours bénéfique. Il ne faut pas trop... Si vous avez la chance de faire une formation vraiment adéquate, avoir l'appui d'un spécialiste. Mais je pense que vraiment, l'enfant va apporter pas mal de réponses, la maman, au niveau sécurité, elle tombe en arrière avec ses attelles. Quand elle court trop, elle peut trébucher. On doit faire attention sur le goudron. Pas la faire courir sur le goudron, mais plus dans l'herbe. Il y a des choses de bon sens. Je pense en premier. Après, ce qu'on peut apprendre dans les livres, peut-être.

P : Si je peux résumer un peu, c'est vraiment avoir confiance en soi, connaître l'élève, avoir de la discussion avec l'élève, son entourage. Les seules choses qu'on pourrait trouver dans les bouquins, c'est les choses à éviter. Typiquement avec l'élève cardiaque, par exemple, ce qui met la sécurité, la santé.

E1 : C'est les parents qui ont transmis au maître de classe pour l'élève cardiaque. La prof de classe dit attention. Ce n'est pas du bluff. Il faut prendre en compte qu'elle est fragile au niveau cardiaque. Si elle essouffle, vous levez le pied. Elle s'arrête. C'est vraiment une attention particulière qu'on nous a transmise. De la famille, par le biais de la maître de classe. Nous, on a une information. Mais sinon, il faut toujours se soucier du plaisir qu'a l'élève. Si j'ai fait un exercice qui n'est pas très ludique, qu'elle n'aime pas, je ne vais pas insister. Tant pis, je le range, j'en trouve un autre. Je sors autre chose de mon panier. Une petite activité, je ne sais pas. Je me réinvente. Il faut qu'elle ressente du plaisir. « Ça va ? tu as du plaisir ? À c'est nouveau pour toi. En physio, tu fais ça ? Si tu fais ça avec le physio, est-ce que tu as le droit de faire ça ? » Par exemple, on lui demanderait un étirement. Ça peut être contre-indiqué. Avec son handicap moteur. Si ça rentre pour elle dans ce qu'elle ne peut pas, ou ce qu'elle ne doit pas faire, qu'elle ait du plaisir. Que ce ne soit pas toujours pareil. Et l'intégrer au maximum dans ses autres jeux. En adaptant. J'avais un jeu collectif. Le gardien était sur un banc. Elle était en renfort. Je ne l'ai pas mis sur le banc. Pour ne pas qu'elle tombe. Parce qu'elle n'est pas très stable. Je l'ai mis à côté de lui. Elle pouvait sauver des balles qui partaient derrière lui. Les autres comprennent. Il y a une équipe favorisée, mais c'est normal. On essaie toujours de l'intégrer au maximum.

P : Faire avec ce qu'on a et son inventivité.

E1 : Plus ça va aller de l'avant, plus les années vont passer dans ce métier. Plus vous aurez des idées. Ce n'est même pas une question d'années. Je crois qu'il y a des jeunes qui ont plein d'idées. Et qui ont bien plus d'expérience qu'à 50 ans. C'est même faux ce que je dis.

P : Des fois, ça peut aider. L'inventivité et l'activité.

Merci beaucoup.

Annexe 3 : Entretien enseignant 2 (Handicap auditif)

Thème 1 : Préparation à l'intégration :

- Combien de temps avant la rentrée saviez-vous que vous alliez avoir un élève en situation de handicap dans votre classe ?

Alors ça m'est arrivé 2 fois d'avoir eu 2 enfants sourds d'une oreille. La première fois c'était pendant mon stage euh je l'ai su la semaine avant la rentrée et la 2e fois je l'ai su 2 semaines avant la rentrée quand j'ai discuté avec l'enseignant spécialisé.

- Avez-vous effectué des recherches concernant le handicap de votre élève ?

Non je n'ai pas spécialement fait des recherches concernant ce handicap. Pour moi, il fallait simplement que j'adapte mon enseignement en fonction de ce que j'allais entendre de sa part et puis de la part de ses parents mais je n'ai pas fait de recherche à proprement dit sur la surdité chez un élève.

- Avez-vous rencontré l'élève ou les parents avant la rentrée scolaire ?

Non, j'ai pas rencontré les élèves ni les parents avant la rentrée scolaire. Alors j'ai pris connaissance du dossier, j'ai parlé à l'enseignante spécialisée donc j'ai aussi lu le dossier PIPS (Programme d'Intervention sur les Particularités Sensorielles). J'ai aussi parler à la direction etc. je me suis renseigné un peu sur la 7e la 8e année donc en amont. Par contre les parents et puis l'élève j'en ai parlé simplement pendant la rentrée, essayez de mettre les aménagements en place, des choses qui pouvaient favoriser l'élève et puis l'amener à accomplir les objectifs selon ses possibilités et selon le programme qu'on va lui fixer avec l'enseignant spécialisé et moi-même.

- Avez-vous pris contact / été mis en contact avec des spécialistes de la santé ?

Non, je n'ai pas pris contact où été mis en contact avec une spécialiste de la santé l'infirmière ne m'a pas parlé de ce cas. J'ai surtout été en contact avec l'enseignant spécialisé et les enseignants des années auparavant.

- Avez-vous modifié la programmation de l'année avant même le début de l'année ?

Non je n'ai absolument rien changé au niveau du programme.

Thème 2 : Accueil de l'élève :

- Comment l'information a été amenée aux autres élèves ? Est-ce l'élève en question qui a présenté son handicap ?

Alors c'est que ça, c'était quelque chose que j'appréhendais beaucoup. C'est vrai que quand tu dois annoncer quelque chose comme ça aux autres élèves tu ne sais jamais comment eux ils vont le prendre et puis surtout comment l'élève concerné va le prendre. Alors l'élève qui a ce handicap dans ma classe n'en a pas parlé euh aux autres camarades, mais c'est l'enseignant spécialisé qui est intervenu devant la classe, puis qui a expliqué pourquoi il intervenait de temps en temps dans la classe et puis il a expliqué aussi le problème que cet élève avait depuis qu'il est né.

- Avez-vous dès le début de l'année parlé des modalités d'évaluations qui pourraient être différentes ?

Alors les modalités, elles ne changent pas spécialement. Le programme c'est le même pour les autres élèves, ce n'est pas parce qu'il a un problème de surdité qu'il doit avoir un programme différent. C'est simplement une question d'adaptation et puis de mise en place de certaines mesures pour justement qu'il atteigne les objectifs communs.

Les choses qu'on a mises en place en fait, c'est quand il y a des « hören » comme on dit, donc des tests d'écoute il le fait avec l'enseignant spécialisé. Et puis aussi on a dit que les tests de « listening » il fait aussi avec l'enseignante spécialisée, donc dans les cours d'anglais et d'allemand par contre dans les autres branches, géographie, français, etc. il n'y a rien qui change, il fait en classe et puis et puis voilà.

- Saviez-vous que la déficience auditive pouvait causer des problèmes d'équilibre ?

Oui, je l'ai vu lors de mes cours à l'université. Mais il n'y avait quand même pas besoin d'adaptations à ce niveau-là pour cet élève.

Thème 3 : L'intégration au niveau de l'enseignement :

- Y a-t-il eu des aménagements matériels dans le bâtiment (ascenseurs, rampe d'accès) ? Y a-t-il eu des aménagements matériels pour les leçons de sport ? Est-ce que l'école vous a mis à disposition du matériel spécifique ?

Non et non.

- Est-ce que cet élève était appareillé ?

Non.

- Si vous n'aviez pas changé le programme avant le début de l'année, l'avez-vous fait pendant l'année pour avoir des activités dans lesquelles l'élève serait moins en situation de handicap ?

Alors là ben on est vraiment dans des questions d'adaptation, enfin tu observes et puis tu vois ce dont l'élève a besoin. Alors c'est clair qu'il y a des discussions en amont qui se font. Dans mon cas, il était sourd de l'oreille droite, du coup je devais le mettre au bureau tout devant pour que quand je parle il entende de l'oreille gauche.

Après changer le programme, ben, je l'ai pas fait.

Par contre, je n'ai pas mis d'autres choses en place par rapport à ça, il y a vraiment l'enseignant spécialisé qu'est là, pour justement les évaluations. Et puis le mettre devant sur sa bonne oreille pour que justement il entende et cetera mais sinon au niveau du programme pour ne change.

- Les objectifs du PER vous ont-ils posé problèmes ?

Non.

- Lors des activités, avez-vous pris des mesures particulières (simplification d'exercices, demande un moins grand nombre de répétitions, donner un rôle externe, donner une activité totalement autre que les autres élèves) ?

Comme je te disais, je t'en ai dit avant, la seule chose que j'ai mis en place c'était de me mettre à gauche quand je parle, que ça soit dans les salles de sport ou bien dans les classes normales. Je fais toujours attention à ça, je fais aussi en sorte de venir vers lui lors des évaluations, s'il a bien compris ce que j'ai expliqué, ou même pendant les exercices. Et puis je l'ai dit dès le début de l'année que s'il n'avait pas bien entendu les explications qu'il pouvait venir vers moi me demander puis ça ne me posait aucun problème de lui réexpliquer.

- Avez-vous adapté les évaluations pour l'élève en particulier ?

Non pas moi, mais les enseignants d'allemand et anglais dans les oraux adaptent avec l'enseignant spécialisé. Tout est noté dans le PIPS.

- Est-ce que la gestion de la classe était différente de vos autres classes ?

Euh oui, c'est différent parce que cet élève en question, ben malgré son handicap, c'est un élève extrêmement turbulent. C'est quelqu'un qui va, aller je vais dire ça comme ça, profiter de son handicap pour peut-être attirer l'attention. C'est l'élève qui pose le plus de problèmes en termes discipline. Donc forcément que la gestion de la classe elle devient extrêmement compliquée. On doit déjà mettre en place les choses que j'ai expliquées avant pour lui, les parents qui sont beaucoup derrière lui. Parce que ça devient compliqué l'enseignant spécialisé et puis en plus son comportement ne joue pas, donc oui ça a un rôle sur la gestion de classe.

- Aviez-vous une relation particulière avec l'élève handicapé ?

Non, je n'ai pas une relation particulière avec cette personne en situation de handicap. Euh je mets tout le monde à la même échelle, qu'on ait un handicap ou pas je vais considérer mes élèves de la même manière. Alors c'est vrai que peut-être, je discute plus avec lui, je m'entretiens plus avec lui, mais le problème c'est que comme je te l'ai dit avant cet élève pose beaucoup de problèmes en termes de discipline, en termes de comportement c'est celui qui a le plus d'heures d'arrêt, donc c'est clair que j'ai une relation particulière parce que je le vois souvent en heures de retenu puis aux heures d'arrêt, mais sinon je le mets sur le même pied d'égalité que les autres élèves.

Thème 4 : Divers :

- Avez-vous eu de l'aide de la direction de votre collège ?

Oui, j'ai eu un peu d'aide la direction. Dès le début, c'est mon doyen qui a organisé un réseau avec les parents, l'élève en question, l'enseignante spécialisée et moi. Qui va un peu rédiger le PIPS à l'aide de l'enseignant spécialisé par contre après durant toute l'année c'est toi qui gères le truc.

- Aviez-vous des entretiens réguliers avec des spécialistes de la santé ou avec les parents ?

Non, que l'enseignant spécialisé et la maman.

- Aviez-vous suivi une formation complémentaire avant ? ou en avez-vous suivi une pendant l'année ?

Non

- Aviez-vous l'impression que les leçons avec une classe comprenant un élève en situation de handicap étaient plus stressantes, plus fatigantes que les autres ?
Demandaient-elles un temps de préparation plus long ?

Non, alors euh, cet élève en situation de handicap ne me demandait pas plus de temps en termes de préparation de cours. Puis ça ne me stressait pas spécialement. Le problème, je l'ai dit avant, c'était que cet élève, ben au niveau du comportement, ça ne va vraiment pas. Est-ce que c'est en lien avec son handicap ? Je ne pense pas, je pense qu'il en profite pour justement, juste modifier son comportement. Mais moi stressé, non en tout cas pas, et puis ça ne me demande pas plus de temps non.

- Est-ce que la gestion de l'hétérogénéité de la classe était plus complexe ?

Bon après tu sais quand tu es enseignant tu sais que l'hétérogénéité tu devras y faire face. Non, ce n'était pas plus complexe il n'est pas plus différent qu'un autre, que quelqu'un qui a des difficultés en maths que quelqu'un qui ne comprend pas les homophones en français des choses comme ça. Donc non, ce n'est pas plus complexe l'hétérogénéité s'il y a une personne en situation de handicap ou pas.

- Combien d'élèves avec handicap moteur avez-vous eus (obèses sévères compris) ?

Ou alors des élèves avec handicap moteurs non alors il y a beaucoup maintenant là dyspraxie j'en ai eu mais ça n'a pas posé de problème alors maintenant que tu mentionnes les élèves en situation d'obésité, ben alors là on est un peu dans un autre sujet, mais ça j'en ai eu et puis c'est vrai qu'en leçon d'éducation physique ce n'est pas évident à gérer, c'est des élèves qu'on doit intégrer qu'on doit valoriser d'une autre manière. Puis aussi justement gérer cette hétérogénéité par rapport aux élèves plus sportifs que ces personnes donc je dirais une dizaine ou une quinzaine d'élèves en situation d'obésité.

- Après cet entretien, pouvez-vous me dire quels étaient pour vous les plus gros obstacles à surmonter pour que l'intégration se passe au mieux ?

Alors c'est clairement les parents. Ils sont soucieux de l'élève, ils sont toujours derrière, ils t'écrivent sur WhatsApp, ils t'appellent et c'est ça vraiment le plus difficile. Le fait de gérer les différences dans la classe, le fait de gérer l'élève c'est quelque chose que pour moi, tu t'adaptes assez facilement par contre les parents, euh en tout cas moi c'est difficile de d'anticiper ce qu'ils vont dire, ce qu'ils vont faire. Si tout d'un coup y a une mauvaise note, tu sais très bien qu'ils vont prendre le téléphone puis

ils vont t'appeler, ils vont te demander des explications et puis pour tout ils râlent. Pour tout, ils ont des questions.

Donc voilà c'est vraiment eux, l'acteur on va dire, le plus fondamental et puis le plus embêtant.

- Depuis combien de temps enseignez-vous ?

2 ans.