



HAL
open science

L'inclusion des élèves en situation de handicap moteur lors des leçons d'EPS

Vincent Tournour

► **To cite this version:**

Vincent Tournour. L'inclusion des élèves en situation de handicap moteur lors des leçons d'EPS. Education. 2020. dumas-03156843

HAL Id: dumas-03156843

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03156843>

Submitted on 2 Mar 2021

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

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

Année Universitaire 2019-2020

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Second degré

Parcours : EPS

L'inclusion des élèves en situation de handicap moteur lors des leçons d'EPS

Mémoire présenté par : Vincent TOURNOUR

**Mémoire de M2 encadré par : Goulven ALLÉE, Professeur d'EPS au Collège
Jules Vallès, Fontaine**

Remerciements

A mon tuteur de mémoire, Monsieur Goulven ALLÉE pour son accompagnement dans les différentes étapes de réalisation de ce mémoire tout au long de l'année, pour ses nombreux conseils et retours.

Aux enseignants d'EPS qui ont accepté de prendre du temps pour répondre aux questionnaires sur la prise en charge des élèves en situation de handicap moteur dans leurs leçons d'EPS.

Aux élèves en situation de handicap moteur interrogés qui m'ont également permis de faire avancer mon étude en remplissant les questionnaires qui leur étaient dédiés.

Table des matières

<i>Introduction</i> :.....	1
<i>Chapitre I : État des arts</i>	2
1. <i>Le handicap</i> :	2
A. Le handicap moteur	3
B. Les troubles moteurs.....	4
2. <i>École et EPS pour les élèves en situation de handicap moteur</i> :.....	4
A. École	4
1. Définition de l'école.....	4
2. Historique école et handicap	4
B. L'EPS.....	6
1. Définition de l'EPS :	6
2. Historique EPS et handicap :	7
3. <i>Inclusion et intégration des élèves</i> :.....	8
A. Définition.....	8
B. Les acteurs de l'inclusion	10
C. Les différents dispositifs d'inclusion.....	11
D. Les différentes modalités de regroupement des élèves	12
4. <i>Pédagogie différenciée</i> :	13
A. Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ?	13
B. Les différents types de pédagogie différenciée	13
C. Pourquoi et comment différencier son enseignement ?.....	14
D. Quel niveau de différenciation pour les élèves en situation de handicap moteur ?... 15	
E. Résultats d'enquêtes sur la différenciation en Europe.....	16
F. Les effets négatifs de la pédagogie différenciée	16
<i>Hypothèse et problème posé</i> :	17
<i>Chapitre II : Méthodologie</i>	18
A. Protocole :.....	18
B. Description des différentes questions posées :	19
C. Objectif des différentes questions.....	20
<i>Chapitre III : Présentation des résultats</i>	21
<i>Chapitre IV : Discussion : retour sur les hypothèses</i>	27
<i>Chapitre V : Limites et observations</i>	28
<i>Chapitre VI : Conclusion</i>	29
<i>Bibliographie</i>	31
<i>Annexes</i>	1

I.	Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – 2019/2018/2017/2016.....	1
II.	Questionnaire élèves.....	1
III.	Résultats questionnaire élèves.....	1
IV.	Questionnaire enseignants.....	2
V.	Résultats questionnaire enseignants.....	3

Introduction :

Il est souvent délicat pour les enseignants d'EPS, notamment pour les enseignants débutants, de proposer des contenus d'enseignement diversifiés. Cela est d'autant plus difficile lorsque dans une classe, un élève en situation de handicap moteur est présent. Cette scolarisation et inclusion des élèves en situation de handicap moteur à l'école peut être un problème à la fois pour l'enseignant mais également pour cet élève particulier.

Plusieurs fois mis en avant, l'accueil des élèves en situation de handicap est l'une des priorités de l'Education Nationale. Cette dernière souhaite renforcer et améliorer son action avec la loi « pour une Ecole de la confiance » se voulant plus inclusive.

Depuis 1975 avec la loi du « collège unique » et plus récemment la loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté », la scolarisation des enfants en situation de handicap a très fortement progressé. En effet, selon la note d'information de la DEPP (Direction de l'Evaluation de la Prospective et de la Performance) n°36 de Décembre 2016, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a augmenté de 80% en neuf ans soit 123 600 élèves supplémentaires. Par ailleurs, dans le second degré les effectifs des élèves en situation de handicap intégrés dans les classes ont été multipliés par 2,7. Cela a eu pour conséquence de modifier profondément le paysage scolaire et les enseignants ont dû s'adapter face à cette hétérogénéité de public grandissante.

En ce qui concerne le handicap moteur, nous sommes passés de 5 513 élèves scolarisés en classe ordinaire en 2006 à 9 778 en 2019 soit une augmentation de 77% de la part d'élèves en situation de handicap moteur en 13 ans.

Ainsi, 15 ans après la loi du 11 février 2005, il serait intéressant de se demander quelle serait la perception des enseignants mais également des élèves en situation de handicap sur l'inclusion scolaire en EPS.

Chapitre I : État des arts

Avant d'aller plus loin, il semble judicieux de définir plusieurs éléments théoriques pour pouvoir par la suite proposer une hypothèse.

1. Le handicap :

Selon l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé), « est handicapée toute personne dont l'intégrité physique, mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouve compromise ».

Au niveau législatif, la loi du 11 février 2005 portant sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, désigne 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 ». (Loi du 11 février 2005, art.14).

Ainsi en d'autres termes, le handicap désigne une inadaptation de la personne avec l'environnement qui l'entoure qui peut être permanente ou non.

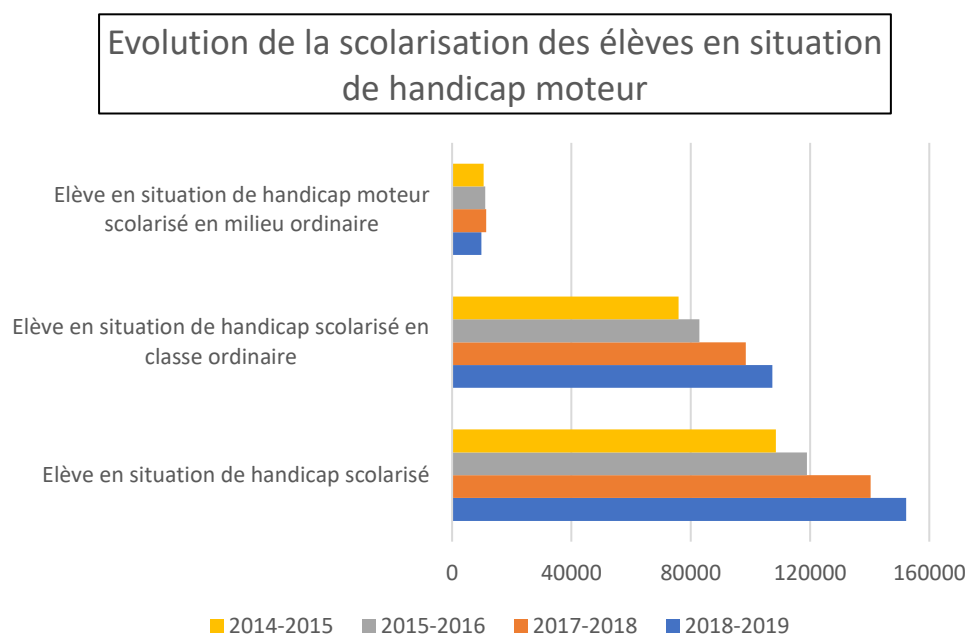
Une classification du handicap a pu être établie en cinq grandes catégories en fonction de la nature du handicap :

- Le handicap moteur
- Le handicap sensoriel (visuel, auditif)
- Le handicap psychique (troubles de la personnalité)
- Le handicap mental (déficiences intellectuelles)
- Les maladies invalidantes

A la rentrée 2018/2019, sur 5 645 000 élèves scolarisés dans le 2nd degré, 152 232 élèves se trouvaient en situation de handicap. Cela représente donc 2,7% de la population scolaire.

70% de ces élèves sont scolarisés en milieu ordinaire et les autres 30% sont scolarisés en dispositif ULIS (Unité Local d'Inclusion Scolaire)¹.

Un tiers de ces 152 232 élèves bénéficient d'une aide humaine individuelle ou mutualisée. Cela représente 60% des élèves scolarisés au collège, 14% en SEGPA, 15% en enseignement professionnel et 11% en lycée général et technologique².



Graphique de l'évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap entre 2015 et 2019³

A. Le handicap moteur

Le handicap moteur appelé aussi déficience motrice regroupe « l'ensemble des troubles qui entraînent une atteinte partielle ou totale de la motricité » (Organisation Mondiale de la Santé). Ces difficultés peuvent provenir des membres supérieurs comme inférieurs et entraînent une limitation dans les déplacements, la manipulation d'objet, l'exécution de certains gestes, en raison des troubles de la dextérité ou d'une paralysie (paraplégie ou tétraplégie).

On estime environ à 1,5% de la population française adulte, le nombre de personnes en situation de handicap moteur, soit 850 000 personnes.

C'est un handicap qui est généralement visible avec une motricité difficile ou disharmonieuse, l'usage de fauteuil roulant ou de béquille, des problèmes d'équilibre, de préhension, etc...

¹ Ministère EN, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – 2019

² Ministère EN - Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, 2019

³ Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – 2019/2018/2017/2016

En 2018/2019, le nombre d'élèves en situation de handicap dans le second degré, scolarisés en classe ordinaire s'élève à 107 341 et 9 778 sont en situation de handicap moteur soit 9,1% de ces élèves⁴.

B. Les troubles moteurs

Il existe des troubles spécifiques du développement moteur communément appelé dyspraxie. Ce trouble est un dysfonctionnement neuropsychologique qui engendre des difficultés de comportement et d'apprentissage à la fois moteur mais aussi intellectuel. En effet, cette pathologie entraîne des problèmes d'acquisition des habiletés motrices rendant ainsi le cours d'EPS bien difficile.

Nous avons voulu dans ce mémoire nous intéresser uniquement aux élèves en situation de handicap moteur, en fauteuil roulant, plus difficilement adaptable en cours d'EPS.

2. École et EPS pour les élèves en situation de handicap moteur :

A. École

1. Définition de l'école

L'école correspond à l'établissement dans lequel on donne un enseignement collectif, cet enseignement lui-même et son contenu (définition du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales). L'idée de l'école est bien sûr, la transmission et l'acquisition d'un savoir. Ce principe de « transmission guidée du savoir » a commencé depuis plus de 3000 ans et a été sans cesse transformé. De Charlemagne à aujourd'hui en passant par les réformes de Jules Ferry, l'école française a subi de profondes transformations. Au début, seuls accèdent à l'école, les enfants des familles les plus aisées et majoritairement les garçons. Autant dire que l'on ne se préoccupe pas vraiment de l'enseignement pour tous.

2. Historique école et handicap

Tout d'abord, nous pouvons dire que l'histoire des élèves « différents » au sein de l'école commence tôt et que de nombreuses appellations leurs sont dédiées.

⁴ Ministère EN - Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, 2019

En effet, pour signaler leurs différences, nous avons pu les qualifier d'« arriérés », d'« inadaptés », d'« handicapés », « d'élèves en situation de handicap », « d'élèves à besoins éducatif particulier », etc.

Dès 1882 nous avons pu retrouver des traces écrites d'inclusion ou plutôt d'intégration de ce type de public dans l'article 4 de la loi de mars sur l'instruction publique : « un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aveugles »⁵. Ainsi, la formation de tous les corps est réalisable.

Au début du 20^e siècle, Ovide Decroly et Maria Montessori, « *soutiennent l'intérêt des recherches et des pratiques visant à l'éducation des anormaux et des déficients.* »⁶.

De ce fait, une grande enquête nationale est menée dans les écoles, salles d'asile et hôpitaux pour recenser ce public de déficient. En 1905, ce sont 25 584 « idiots, imbéciles, hémiplegiques, arriérés et instables » sur un total de 5 015 416 enfants qui sont dénombrés dans ces établissements.

En 1946-47 on remarque qu'il est inscrit dans le plan Langevin-Wallon que « sauf infirmités assez graves pour lui interdire toute activité culturelle, tout enfant a droit à l'enseignement »⁷.

En 1963, le Certificat d'Aptitude à l'Education des enfants et adolescents Inadaptés⁸ (CAEI) est instauré et remplace le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des enfants Arriérés (CAEA) datant de 1909. A partir des années 1960 et jusque dans les années 1980 nous pouvons observer une augmentation de l'activité dans le secteur du handicap avec la multiplication des associations pour la jeunesse handicapée. De ce fait, l'EPS à l'école et notamment à l'école primaire s'adapte à ces transformations qui bouleversent la société. Le CAEI cède sa place au Certificat d'Aptitude Professionnelle aux actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires (CAPSAIS) en 1987.

De nouveaux dispositifs d'intégration et d'inclusion scolaire voient le jour. C'est le cas des Classes pour l'Intégration Scolaire (CLIS) datant de 1991 modifié en 2009 en remplaçant le mot intégration par inclusion, du dispositif d'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) créé en 2015. Nous pouvons observer une montée en puissance de la scolarisation des élèves en situation de handicap ainsi que des articles et textes officiels s'y réfèrent depuis 2005.

⁵ Article 4 de la loi du 28 mars 1882

⁶ Thierry BOURGOIN. Handicap et EPS : une histoire à part ou à part entière ?. La nouvelle revue – Education et société inclusive, 2018

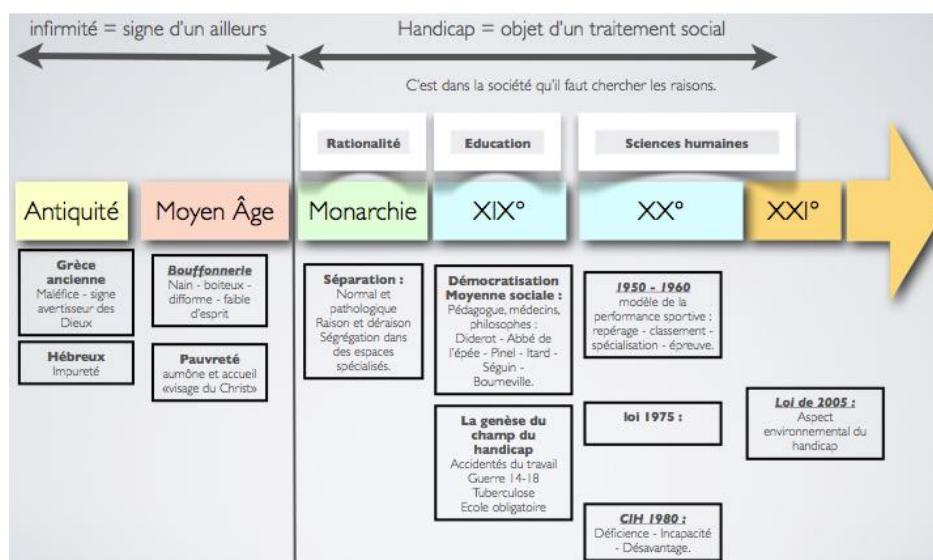
⁷ Ibidem Thierry BOURGOIN.

⁸ Décret n° 63-713 du 12 juillet 1963

Par ailleurs, nous pouvons remarquer un passage progressif de la notion d'exclusion à la notion d'inclusion avec une véritable transformation de la conception du handicap.

En effet, nous sommes passés d'une représentation d'infirmité à une considération plus personnelle de la dimension du handicap à la suite d'un accident ou d'une déficience ; puis, à une vision plus sociale où le handicap se définit comme la situation singulière dans laquelle la personne agit dans son contexte environnemental et social.

A la rentrée 2018, 408 020 enfants en situation de handicap ont été scolarisés dont 337 795 en milieu ordinaire soit 83% et 152 232 élèves dans le second degré⁹.



Frise de Pierre Dupuy - professeur agrégé EPS - formateur ASH – Titulaire du 2ca-sh - Membre du groupe EPS et handi@ptes - Académie de Grenoble

B. L'EPS

1. Définition de l'EPS :

Selon le BO n°11 du 26 novembre 2015, l'EPS « développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu. Tout au long de sa scolarité, l'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué dans le souci du vivre ensemble.

⁹ Ministère EN - Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – 2019

Elle amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé. Elle assure l'inclusion, dans la classe des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap. L'EPS initie au plaisir de la pratique sportive. »¹⁰

On voit bien à travers cette définition que l'EPS joue un grand rôle dans sa participation à l'inclusion des élèves en situation de handicap. Toutefois, cela peut paraître problématique d'inclure les élèves en situation de handicap moteur dans une discipline où le corps devient l'outil de production de compétences¹¹.

2. Historique EPS et handicap :

L'éducation physique s'intéresse au handicap dans les années 1920. En effet, la préoccupation hygiénique d'après-guerre rejoint les objectifs partagés par la gymnastique utilitaire. Cette dernière a pour fonction de rendre à la population française force et vigueur. C'est toutefois dans les années 1960 que l'on va voir l'EPS s'engager fortement dans le secteur du handicap. En effet, en 1966, les articles n°79 et 80 de la Revue EP&S sont consacrés à l'éducation physique dans les classes de perfectionnement où une place importante est réservée à l'éducation physique dans l'enseignement des enfants inadaptés. Dans les années 1970, de plus en plus d'articles sont consacrés aux jeunes sourds, aux enfants débiles profonds ou inadaptés. C'est dans les années 1980 que nous pouvons constater l'apparition de la notion d'« élèves handicapés ». Ce terme se développe de plus en plus avec une augmentation du nombre de publications à ce sujet dans la Revue EP&S durant les années 1990. Cependant c'est au cours des années 2000 que les publications dédiées au handicap se multiplient fortement. Enfin durant cette dernière décennie, de nouvelles publications intégrant le terme d'inclusion sont présentes dans la Revue EP&S. Une collection entière est consacrée au thème du handicap : Thierry BOURGOIN, *Handicaps et activité physique*, 2014.

3. EPS, handicap moteur et adaptations réalisées

Dans les leçons d'EPS, les différentes tâches et contenus proposés aux élèves ne sont très souvent pas adaptés à l'intégration des élèves en situation de handicap moteur. La littérature met en avant certaines transformations des pratiques proposées¹².

¹⁰ Bo spécial n° 11 du 26/11/2015

¹¹ Sideridis G. & Chandler J. (1996) Comparison of Attitudes of Teachers of Physical and Musical Education toward Inclusion of Children with Disabilities

¹² Garel J.-P. (2003). Élèves en situation de handicap : la préparation de l'intégration en EPS, n° 303, pp. 73-76

En effet, différentes adaptations peuvent être mises en place :

- Une **tâche semblable** avec un but identique pour tous les élèves mais dont les conditions ne sont pas les mêmes. Des aménagements de l'évaluation, en termes de réalisation peuvent alors être mis en place sans aménagement particulier.
Par exemple, en demi-fond, pour un élève en fauteuil, nous pouvons adapter le temps de l'évaluation ou le barème du temps ou le nombre de tours réalisés
- Une **tâche partiellement semblable**, où le but est identique mais les conditions de réalisation sont différentes. En effet, ici, il y a un aménagement des règles, du terrain.
Par exemple en badminton, il est possible de réduire la taille du terrain et ne laisser qu'une zone autour de l'élève (paraplégique) en fauteuil pour que l'adversaire puisse marquer. Une autre possibilité est de faire franchir des petits obstacles adaptés (lattes, cordes au sol) pour symboliser la course d'obstacle en séquence de course de haies.
- Une **tâche différente dans une APSA commune**. L'élève en situation de handicap va par exemple en gymnastique, travailler des agrès différents de ses camarades tout en conservant les mêmes exigences qu'eux au niveau de l'enchaînement.
- Une **tâche différente dans une APSA spécifique**. Ici, l'élève en situation de handicap moteur va par exemple, effectuer un travail de renforcement musculaire dans une activité qu'il ne peut pas pratiquer à l'inverse de ses camarades.

Cette adaptation est spécifique à l'élève car elle tient compte de ses caractéristiques propres en fonction de son handicap (lisible grâce au dossier médical et au GEVASCO) mais également de ses réelles difficultés lors de la pratique de l'APSA.

3. Inclusion et intégration des élèves :

A. Définition

Dans la loi du 11 février 2005, il est mentionné à l'article L. 112-1 au chapitre « Scolarité, enseignement supérieur et enseignement professionnel » que : « 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 »¹³.

Ainsi, depuis cette loi, la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire devient alors un principe de droit. Tout enfant en situation de handicap est de droit un élève et bénéficie au même titre que les autres d'un parcours personnalisé.

Cependant, nous pouvons remarquer plusieurs terminologies lorsqu'il s'agit d'évoquer le terme d'inclusion. En effet, nous pouvons entendre les termes d'insertion, d'intégration, d'inclusion ou de scolarisation des élèves en situation de handicap.

Si le terme d'intégration s'imisce concrètement dans la sphère scolaire à partir des années 1990 avec la création des structures spécialisées, elle reste néanmoins bien différente du terme d'inclusion recherché de façon humaniste.

En effet, l'intégration vient du latin *integrare* qui signifie « rendre entier », incorporer. On comprend donc bien ici, le sens donné qui souhaite rendre tout le monde capable de « faire comme les autres ». C'est un concept qui arrive dans l'enceinte scolaire à la fin des années 1960, début des années 1970. En effet, la loi du 30 juin 1975 entraîne une obligation d'éducation des personnes en situation de handicap. En EPS, c'est donc permettre à tout un chacun d'acquérir les compétences et les contenus travaillés dans les leçons malgré les différences.

En revanche, le terme d'inclusion arrive dans le monde de l'éducation vers les années 2000. Il correspond à l'action d'insérer, de faire entrer quelque chose avec d'autre et donc prône une certaine vision du vivre ensemble. En réalité, pour certains, l'intégration n'est qu'une partie de l'inclusion qui représente l'éducation de tous les élèves en prônant l'hétérogénéité comme un étonnant moyen pour transformer les pratiques éducatives et répondre à la diversité des élèves. L'inclusion permettrait de travailler les compétences à la fois motrices mais aussi méthodologiques et sociales en œuvrant à la fois sur ce qui rassemble les élèves et sur ce qui les distingue (travail sur la coopération, l'entraide, etc...).

- ¹³ Cité dans Maxime Tant. Inclusion en Education Physique et Sportive des élèves en situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français. Education. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambresis, 2014. Français. ffNNT : 2014VALE0006ff. fftel-00998934f

B. Les acteurs de l'inclusion

Tout d'abord, un enseignement spécialisé du premier ou second degré va avoir pour fonction d'être le référent des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il va ainsi devoir faire le lien entre l'ensemble des projets personnalisés de scolarisation (PPS) mais aussi des partenaires liés à la scolarisation de l'élève. C'est cette personne qui va alors animer les réunions d'Equipe de Suivi de Scolarisation (ESS) pour présenter la révision ou non du dossier de l'élève.

Pour les élèves plus sérieusement touchés, nécessitant un accompagnement supplémentaire, les auxiliaires de vie scolaire (AVS) recrutés par l'Education Nationale assurent cette fonction. Il existe deux types d'AVS qui sont les AVS-i pour les auxiliaires de vie scolaire « individualisé »¹⁴ et les AVS-co pour les auxiliaires de vie scolaire « collectif ».

Les AVS-i, accompagnent et aident précisément un ou des élèves en situation de handicap où l'aide a été reconnue nécessaire à la suite d'une décision de la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) contrairement aux AVS-co qui assurent cette mission sur un groupe d'élèves¹⁵.

Les AVS qu'ils soient individuels ou collectifs peuvent avoir plusieurs missions :

- Intervenir dans la classe en concertation avec l'enseignant pour aider à la réalisation de tâches
- Aider à la participation à des activités de classes occasionnelles ou régulières
- Accomplir des gestes techniques ne requérant pas une qualification médicale comme l'aide à la prise de médicaments
- Collaborer au sein des différents plans et projets

Un dernier acteur se rapprochant de l'AVS en termes de mission sont les personnels d'Aides à la Scolarisation des Elèves Handicapés (ASEH).

Ce sont des personnels principalement mobilisés dans les écoles maternelles pour aider à la scolarisation et l'apprentissage des élèves en situation de handicap.

¹⁴ Circulaire relative aux assistants d'éducation n°2003-092 du 11 juin 2003

¹⁵ Article L351-3 du Code de l'éducation

C. Les différents dispositifs d'inclusion

De nombreux outils et dispositifs permettent de faciliter l'inclusion des élèves et la transmission des informations entre les différents acteurs de cette assimilation. On retrouve tout d'abord, diverses structures telles que les Classes pour l'Inclusion Scolaire¹⁶ (CLIS), datant de 2009 permettant l'accueil des élèves en situation de déficience ou de troubles dans les écoles primaires. Ce sont souvent de petits groupes d'enfants qui sont accueillis dans ces dispositifs.

Par ailleurs, les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire¹⁷, appelé ULIS créées l'année suivante, sont quant à elles réservées aux élèves des collèges et des lycées.

Ce dispositif permet de prendre en charge les élèves en scolarisation ordinaire qui ne sont pas adaptés aux exigences scolaires en raison de leur trouble. Ainsi, les enseignements sont adaptés et ces élèves sont suivis par des enseignants spécialisés.

D'autres dispositifs concernant l'adaptation de la scolarité des élèves existent, mais ces derniers se réfèrent principalement aux élèves ayant des difficultés d'apprentissages, scolaires ou encore sociales.

De plus, en dehors de la sphère scolaire, la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) va entrer en étroite collaboration avec les différents acteurs pour élaborer un plan précis de la scolarisation de l'élève.

Créée après la loi du 11 février 2005, elle offre à chaque département un accès unifié aux droits et prestations prévus pour les personnes en situation de handicap. Elle exerce une « mission d'accueil, d'information, d'accompagnement, de conseil des personnes handicapées et de leurs familles [et également] de la sensibilisation de tous les citoyens aux handicaps »¹⁸.

Ainsi, c'est elle qui va initier l'élaboration du Projet Personnalisé de Scolarisation à partir de la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) et d'une équipe pluridisciplinaire. Ce plan fait partie des quatre projets gravitant autour de l'école pour l'intégration de tous les élèves. Le PPS permet un ajustement entre tous les acteurs autour de l'élève.

¹⁶ Circulaire n°2009-087 du 17 juillet 2009

¹⁷ Circulaire n°2010-088 du 18 juin 2010

¹⁸ Handiscol, Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés

En effet, il fait le lien entre l'élève en situation de handicap, sa famille, les médecins, les enseignants pour permettre de construire un parcours de formation répondant aux besoins de l'élève.

Ce projet personnalisé de scolarité va être révisé lors de réunions d'Equipe de Suivi de Scolarisation (ESS) pour des ajustements ou des réorientations si nécessaire, de l'école maternelle jusqu'à l'entrée de l'élève dans l'enseignement supérieur ou professionnel.

D. Les différentes modalités de regroupement des élèves

Plusieurs modalités de regroupement des élèves entre eux ont été envisagées en EPS ¹⁹ :

- **L'intégration individuelle** : elle correspond à la présence de l'élève en situation de handicap dans sa classe et sa participation aux cours d'EPS

- **L'intégration collective** : elle regroupe tous les élèves d'un même établissement présentant des déficiences, intégrés dans une même classe pour réaliser des activités ponctuelles

- **L'intégration à l'envers** : elle correspond à l'ajout d'élèves en situation de handicap volontaires pour une leçon hebdomadaire ou de manière occasionnelle. C'est le cas par exemple des journées handisports avec la découverte du basket-fauteuil.

- **L'agrégation à des élèves à besoins spécifiques** où l'on regroupe tous les élèves en situation de handicap, appartenant à différentes classes pour des cours à effectifs réduits

- **La séparation avec les élèves « ordinaires »**, où les élèves présentant des troubles sont strictement regroupés entre eux dans des leçons spécifiques

Un établissement peut faire le choix entre une ou plusieurs modalités de regroupement permettant ainsi de développer l'offre et le parcours de formation des jeunes élèves en situation de handicap.

¹⁹ Garel J.-P. (2003). Élèves en situation de handicap : la préparation de l'intégration en EPS, n° 303, pp. 73-76

4. Pédagogie différenciée :

A. Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ?

C'est un concept qui est apparu à la suite de la conférence de consensus du comité d'organisation trouvant nécessaire d'explicitier cette notion²⁰.

La différenciation pédagogique ou pédagogie différenciée consiste en une « prise en compte par les acteurs du système éducatif des caractéristiques individuelles (besoins, intérêts et motivations, acquis, non acquis et difficultés, modes d'apprentissage (style, rythme, pouvoir de concentration, engagement, etc.) ; de potentialités à exploiter, de chaque élève en vue de permettre à chacun d'eux de maîtriser les objectifs fondamentaux prescrits et de développer au mieux leurs potentialités, de permettre au système éducatif d'être à la fois plus pertinent, efficace et équitable »²¹.

Ainsi, ce concept donne lieu à plusieurs pratiques de différenciation pédagogique. Cela peut prendre la forme de tutorat, de pédagogie inversée, de co-intervention qui va au-delà de la simple adaptation pédagogique.

B. Les différents types de pédagogie différenciée

Comme le souligne Burns²² dans son postulat, chaque élève est différent, ne possède pas les mêmes caractéristiques que son homologue et n'apprend pas de la même façon.

Ainsi, différencier son enseignement devient donc nécessaire afin de permettre à tous les élèves de mieux réussir.

Cette différenciation peut prendre différentes formes :

- La **différenciation structurelle** : elle s'attache à diversifier les parcours de formation de l'élève. Ce sont les autorités éducatives qui en sont responsables
- La **différenciation pédagogique** : elle se fixe à différencier les traitements des élèves et elle est sous la tutelle des enseignants.

²⁰ CNESCO (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves*

²¹ Ibidem CNESCO (2017)

²² R.W. Burns, 1972, édités dans « *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires* », JP ASTOLFI, 1995

La différenciation structurelle peut s'opérer à différents niveaux :

- Une **différenciation verticale** qui se joue sur plusieurs niveaux : filières, sections, redoublement
- Une **différenciation horizontale** qui se manifeste sur un niveau scolaire : 4^e, 5^e (les classes de niveau)

C. Pourquoi et comment différencier son enseignement ?

Comme évoqué précédemment, il est presque indispensable face à l'hétérogénéité du public d'élèves, de proposer des contenus variés. En effet, les besoins des élèves ne sont pas les mêmes, il n'y a pas deux élèves qui progressent à la même vitesse, qui soient prêts à apprendre en même temps, qui utilisent les mêmes techniques, qui résolvent les problèmes de la même manière, qui possèdent le même répertoire de comportements, qui aient le même profil d'intérêts, qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Ainsi, il devient donc nécessaire de modifier son enseignement et sa pédagogie pour permettre à chaque élève, tous différents de maîtriser les connaissances et les compétences requises et lutter contre le décrochage scolaire.

Selon l'état de la recherche, la différenciation peut prendre différentes formes :

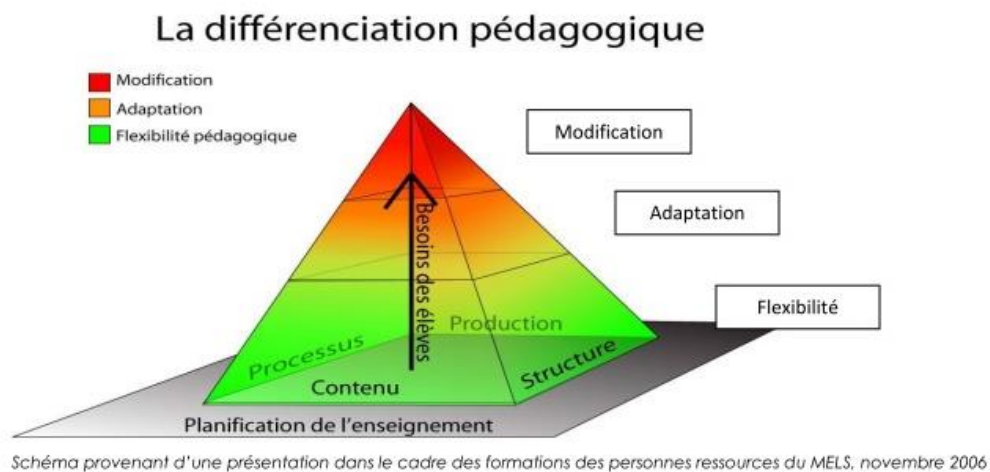
- **Différencier les contenus d'apprentissage** : permettre à tous les élèves de ne pas faire les mêmes choses, de ne pas leur mettre à disposition le même matériel (matériel spécifique, adapté, etc.) afin de rendre la situation la plus accessible à tous
- **Différencier les processus d'apprentissage** : mettre en œuvre diverses modalités d'apprentissage. Donner la possibilité à l'élève de varier les outils mis à sa disposition, de varier les démarches d'enseignement (inductive, déductive, explicite), de varier le degré de guidage ou encore de varier les formes de groupement et les modes de travail (travail individuel, collectif, homogène, hétérogène, aléatoire)
- **Différencier les productions et résultats** : donner la possibilité aux élèves d'avoir différentes possibilités pour attester de leur progression (évaluation différenciée, adaptée)

- **Différencier les environnements affectifs et physiques** : faire varier les approches des différents travaux pour que chaque élève puisse se retrouver (culture, modèle, etc.), aménager l'espace et créer une routine pour permettre aux élèves d'obtenir plus d'aide.

D. Quel niveau de différenciation pour les élèves en situation de handicap moteur ?

Nous pouvons distinguer 3 niveaux d'adaptation²³ :

- La flexibilité pédagogique. Elle permet de donner aux élèves des choix multiples dans les contenus et les productions attendues
- L'adaptation pédagogique. Ce sont les aménagements des conditions de réalisation des situations d'apprentissage et d'évaluation. Ce n'est pas diminuer l'exigence mais ajuster la situation pour la rendre accessible
- La modification pédagogique. Elle correspond aux différents changements notables effectués dans les situations d'apprentissage et d'évaluation. C'est par exemple une tâche différente ou allégée de celle initialement proposée



Les besoins des élèves en situation de handicap moteur sont très élevés. De ce fait, ces derniers se situent tout en haut de la pyramide de la différenciation pédagogique.

En effet, ils nécessitent une forte modification des leçons. Les quatre faces de la pyramide correspondent aux différentes modalités sur lesquelles peuvent porter la différenciation pédagogique.

²³ Différenciation.org

Les enseignants peuvent transformer les contenus (proposer des choses différentes au même moment), les processus (variation de la voie d'accès à la compétence) et les productions (donner différentes options pour attester de l'acquisition du savoir)²⁴.

E. Résultats d'enquêtes sur la différenciation en Europe

On peut voir que les différents pays n'ont pas le même rapport avec la différenciation pédagogique. La part des enseignants de collèges déclarant donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage représente 22% en France contre 67% en Norvège, 53% en Suède ou encore 44% pour la moyenne TALIS (« Teaching And Learning International Survey »)²⁵.

En outre, 57% des enseignants français de collège disent qu'ils « donnent plus souvent des exercices similaires aux élèves jusqu'à ce que tous réussissent » donc sans diversifier les contenus ou processus d'apprentissage quand il représente 68% de la moyenne TALIS²⁶.

De même, la proportion des élèves de 15 ans qui déclarent que leur enseignant propose une aide individuelle lorsqu'un élève a des difficultés à réaliser la tâche est de 38% en France tandis qu'elle représente 52% en Suède et 54% en Norvège²⁷.

F. Les effets négatifs de la pédagogie différenciée

Certaines études ont pu montrer que sous certaines formes, la différenciation pédagogique pouvait avoir des effets néfastes sur l'apprentissage des élèves.

En effet, les enseignants, dans un souci de bien faire, ont tendance à produire à leur insu une différenciation que l'on appelle « active » qui pénaliserait les élèves les plus en difficultés.

En outre, à force de proposer des contenus avec des tâches plus simples, décontextualisées, scindées ou moins motivantes, ils auraient également tendance à avoir des attentes plus faibles.

²⁴ FORGET, A. (2017 mars). Quelles sont les différents types de différenciation pédagogique dans la classe ? Communication présentée lors de la conférence de consensus du CNESCO intitulée : « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ? », Paris

²⁵ OCDE, 2014 (données TALIS 2013) présentant dans CNESCO (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ?

²⁶ Enquête internationale TALIS 2013 collège, MENESR DEPP

²⁷ OCDE, 2016 (données PISA 2016) présentant dans CNESCO (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves ?

Hypothèse et problème posé :

Nous porterons notre attention sur la problématique suivante : Les enseignants d'EPS se perçoivent-ils efficaces pour enseigner à des élèves en situation de handicap moteur ? Ces derniers les perçoivent-ils de la même façon ? Quelles peuvent être les raisons de l'inadaptation des leçons d'EPS ?

Pour répondre à ce problème nous avons pu dégager les hypothèses suivantes :

- Les enseignants ne se représenteraient pas suffisamment compétents à prendre en compte au sein de leurs enseignements les élèves en situation de handicap moteur en raison du manque de formation
- Les enseignants ne disposeraient pas suffisamment de contenus pour différencier et prendre en compte les élèves en situation de handicap moteur.

Dans cette étude, nous nous sommes donc focalisés sur les élèves en situation de handicap moteur et les enseignants des établissements du second degré et principalement sur leurs représentations de l'inclusion.

La représentation que perçoit l'enseignant d'EPS face à sa capacité à différencier son enseignement est la première étape de l'inclusion des élèves à besoin éducatif particulier. En d'autres termes, la prise de conscience de l'enseignant à modifier ses contenus est un préalable à l'inclusion totale des élèves en situation de handicap et notamment handicap moteur.

Chapitre II : Méthodologie

La recherche effectuée va aborder une approche mixte, c'est-à-dire oscillant entre recherche quantitative et qualitative.

En effet, dans un premier temps, nous avons réalisé deux questionnaires : un destiné aux enseignants et un autre pour les élèves. Cette recherche quantitative va déboucher sur une analyse statistique de données permettant de dégager des principes et des usages généraux sur les perceptions de la capacité d'inclusion des élèves en situation de handicap moteur.

Dans un second temps, quelques enseignants m'ont écrit pour développer les questions abordées dans le questionnaire. Cette discussion va nous permettre de mieux comprendre les données par les propos recueillis.

A. Protocole :

Ainsi, l'outil de recueil de données correspond à un questionnaire fermé via « *google forms* ». Les questions sont formulées sous la forme d'avis et d'opinions que les enseignants ont sur leurs pratiques. Ensuite, nous avons créé une énumération d'items d'évaluation pour classer les réponses en 4 items (*Oui, parfaitement ; oui, un peu ; avec des difficultés et non, pas du tout*) permettant d'avoir à un moment donné une vision de la perception de la prise en charge des élèves en situation de handicap moteur en 2020.

Nous avons essayé de graduer les questions du plus général au plus particulier au sein de la leçon.

En ce qui concerne l'échantillon, l'âge et le sexe de nos participants ne sont pas ici, un des critères d'observation. Les enseignants d'EPS interrogés enseignent dans le second degré.

Le nombre de participants en tant qu'enseignant s'élève à : 29

Le nombre de participants en tant qu'élève s'élève à : 2

Nous tenons à rappeler qu'il est difficile au regard du nombre peu élevé d'élèves en situation de handicap moteur dans chaque établissement scolaire, de trouver des élèves dans cette situation pour leur transmettre le questionnaire.

B. Description des différentes questions posées :

Voici les différentes questions qui ont été posées lors du questionnaire destiné aux **enseignants**. Chaque question commençait par : « **Avez-vous le sentiment ...** »

Question 1 : d'être efficace au regard des élèves à besoin éducatif particulier ?

Question 2 : de prendre en compte les élèves en situation de handicap moteur dans vos cours ?

Question 3 : de participation de l'élève en situation de handicap moteur avec les autres élèves de sa classe ?

Question 4 : de prendre en compte vos élèves en situation de handicap moteur dans les situations d'apprentissage proposées ?

Question 5 : de prendre en compte vos élèves en situation de handicap moteur dans les situations d'apprentissage proposées à travers des variables didactiques ou pédagogiques ?

Question 6 : de donner suffisamment d'aides et de repères pour les élèves en situation de handicap moteur dans les situations d'apprentissage proposées ?

Question 7 : de proposer plusieurs niveaux d'exigence pour les élèves en situation de handicap moteur dans une tâche donnée ?

Question 8 : de proposer des évaluations adaptées pour l'élève en situation de handicap moteur ?

Question 9 : de prendre en compte l'élève en situation de handicap moteur au sein de la construction des évaluations en EPS ?

Question 10 : de la nécessité de participer à des formations sur l'adaptation et la prise en compte des élèves à besoin éducatif particulier ?

De même, les différentes questions ont été posées de façon similaire aux élèves en situation de handicap moteur à travers un questionnaire. Chaque question commençait par : « **As-tu le sentiment ...** »

Question 1 : que ton professeur d'EPS te propose des situations adaptées au regard de tes besoins particuliers ?

Question 2 : d'être pris en compte par ton enseignant dans les cours d'EPS ?

Question 3 : de participer au cours d'EPS avec les autres élèves de ta classe ?

Question 4 : d'être pris en compte dans les situations d'apprentissage proposées par les enseignants d'EPS ?

Question 5 : que ton enseignant d'EPS adapte les situations d'apprentissage proposées à ton handicap ?

Question 6 : que ton enseignant d'EPS te donne suffisamment d'aides et de repères dans les situations d'apprentissage proposées ?

Question 7 : que ton enseignant d'EPS te propose plusieurs niveaux d'exigence pour un même exercice ?

Question 8 : que ton enseignant d'EPS te propose des évaluations adaptées ?

Question 9 : que ton professeur d'EPS ait pris en compte tes besoins particuliers lors de la construction des évaluations en EPS ?

C. Objectif des différentes questions

L'enjeu pour chaque question est de montrer s'il existe ou non de grandes différences de perception entre ce que ressentent les élèves en situation de handicap moteur et les perceptions des enseignants d'EPS pour inclure ces mêmes élèves.

Le but est de montrer des analogies ou des divergences :

- Pour la question 1, dans la perception des différents besoins de l'élève en situation de handicap moteur
- Pour la question 2, dans le sentiment de l'intérêt porté par l'enseignant d'EPS à l'élève en situation de handicap moteur
- Pour la question 3, dans le sentiment de participation au cours d'EPS
- Pour la question 4, dans le sentiment d'inclusion dans les situations proposées par l'enseignant d'EPS
- Pour la question 5, dans le sentiment d'adaptation des situations d'apprentissage par l'enseignant d'EPS
- Pour la question 6, dans la perception d'obtenir/donner des aides ou des repères pour progresser dans les situations d'apprentissage proposées
- Pour la question 7, dans la perception d'avoir/de donner différents niveaux attendus pour une tâche donnée
- Pour la question 8, dans la perception d'avoir/de proposer une évaluation adaptée
- Pour la question 9, dans la perception d'avoir pris en compte les besoins éducatifs particuliers de l'élève en situation de handicap moteur
- Pour la question 10, **uniquement** pour les enseignants, dans le sentiment d'avoir besoin d'une formation supplémentaire sur l'adaptation des situations d'apprentissage face aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

Chapitre III : Présentation des résultats

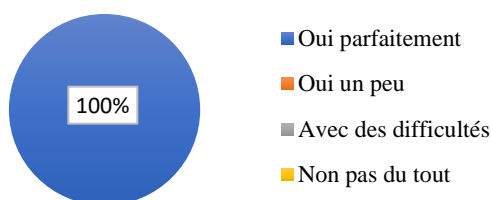
Les réponses aux questionnaires ont été recueillies via « *google forms* », importées puis analysées grâce au logiciel Excel.

En ce qui concerne le traitement des réponses aux questions du questionnaire, nous avons déterminé quatre items de réponses : **oui parfaitement** - **oui, un peu** – **avec des difficultés** et enfin **non, pas du tout**. Ces quatre éléments définissaient donc 4 niveaux de réponse à la question posée.

Dans un premier temps nous nous intéresserons au sentiment d'efficacité et de prise en compte de l'élève en situation de handicap moteur en fonction de ses besoins particuliers.

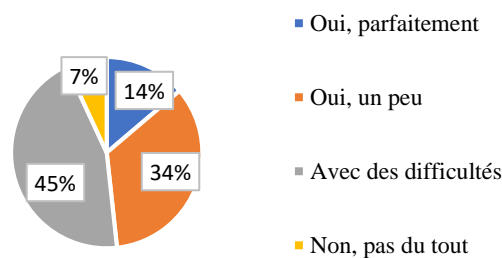
Nous pouvons remarquer que les perceptions des élèves en situation de handicap moteur sont globalement plus favorables au sentiment d'efficacité et de prise en compte de ces derniers par leurs enseignants.

Sentiment que ton professeur d'EPS te propose des situations adaptées au regard de tes besoins particuliers



Graphique 1

Sentiment de l'enseignant d'EPS d'être efficace au regard des élèves à Besoin Éducatif Particulier

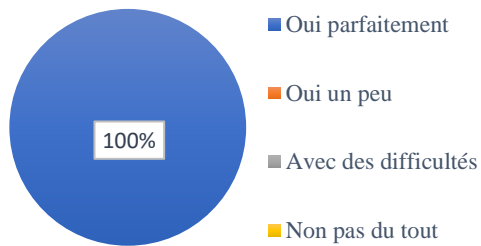


Graphique 2

Nous pouvons ici constater que les élèves ont plus le sentiment que leurs enseignants d'avoir des situations adaptées à leurs besoins particuliers (cf. Graphiques 1 et 2).

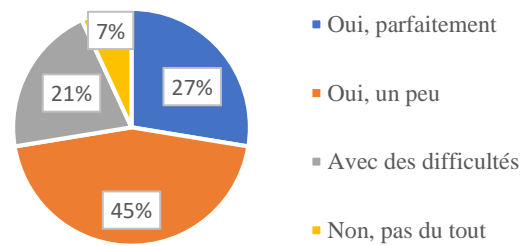
Près de la moitié des enseignants déclarent être en difficulté face aux besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap moteur.

Sentiment d'être pris en compte par ton enseignant dans les cours d'EPS



Graphique 3

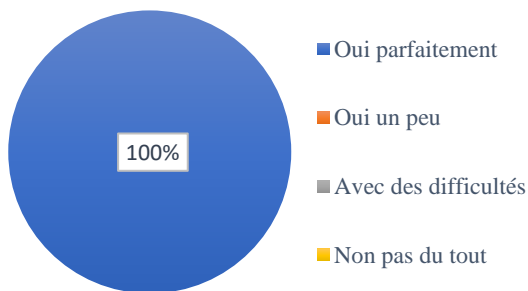
Sentiment de prendre en compte les élèves en situation de handicap moteur dans vos cours



Graphique 4

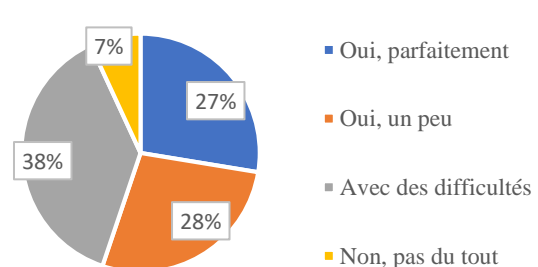
Nous pouvons observer que le sentiment de prise en compte dans les cours d'EPS est à la fois présent chez les élèves en situation de handicap moteur et chez les enseignants (cf. Graphiques 3 et 4). En effet, près de 75% des enseignants interrogés ainsi que l'intégralité des élèves confirment intégrer ou parfaitement intégrer les élèves en situation de handicap moteur.

Sentiment de participer au cours d'EPS avec les autres élèves de ta classe



Graphique 5

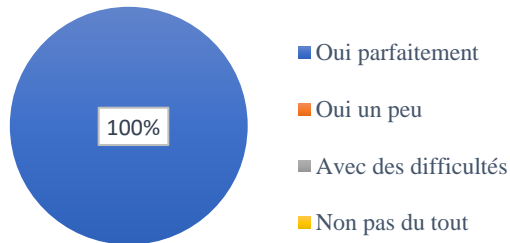
Sentiment de participation de l'élève en situation de handicap moteur avec les autres élèves de sa classe



Graphique 6

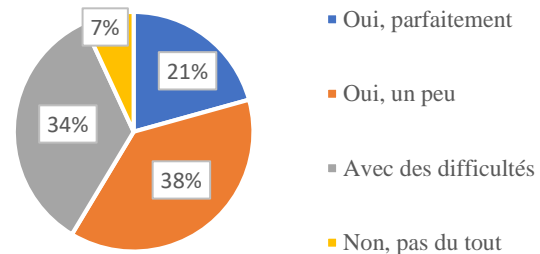
Le sentiment de participation au cours des élèves en situation de handicap moteur est au maximum. Ils sentent qu'ils participent pleinement au cours d'EPS comme les autres élèves (cf. Graphique 5). A l'inverse 45% des enseignants ressentent que l'élève en situation de handicap participe avec les autres élèves de la classe mais avec des difficultés ou ne participe pas du tout.

Sentiment d'être pris en compte dans les situations d'apprentissage proposées par les enseignants d'EPS



Graphique 7

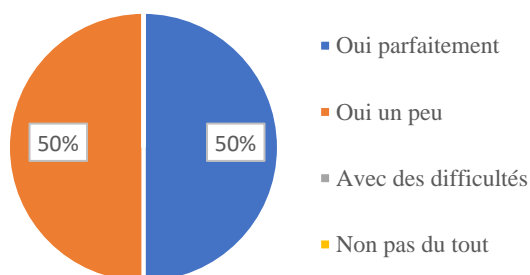
Sentiment de prendre en compte vos élèves en situation de handicap moteur dans les situations d'apprentissage proposés



Graphique 8

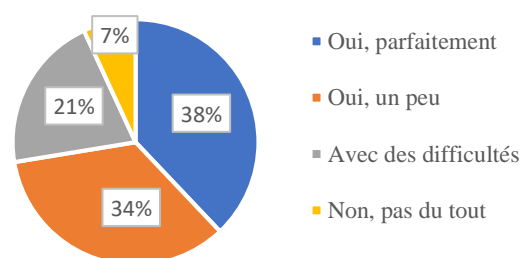
Les 2 élèves se sentent pris en compte dans les situations d'apprentissage proposées par leurs enseignants (cf. Graphique 7). De même, près de 60% des enseignants ont le sentiment d'adapter leurs situations en fonction des caractéristiques spécifiques des élèves en situation de handicap moteur (cf. Graphique 8). Ainsi, dans la majorité des cas, on observe une similitude dans la perception de la prise en compte des élèves en situation de handicap moteur dans les situations proposées.

Sentiment que ton enseignant d'EPS adapte les situations d'apprentissage proposées



Graphique 9

Sentiment de prendre en compte vos élèves en situation de handicap moteur dans les situations à travers des variables didactiques ou pédagogiques

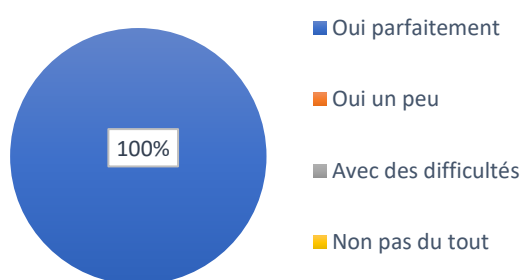


Graphique 10

Une différence dans le sentiment d'adaptation des situations d'apprentissage est examinée entre les élèves en situation de handicap et les enseignants.

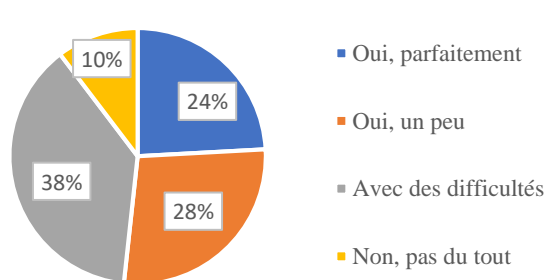
En effet, les élèves sentent que leurs enseignants n’adaptent pas spécifiquement les situations qui leur sont proposées (cf. Graphique 9) alors que plus de 1/3 des enseignants ont le sentiment d’adapter parfaitement leurs situations par des variables pédagogiques ou didactiques et plus de 70% le font (cf. Graphique 10), pour les élèves en situation de handicap moteur.

Sentiment que ton enseignant d'EPS te donne suffisamment d'aides et de repères dans les situations d'apprentissage proposées



Graphique 11

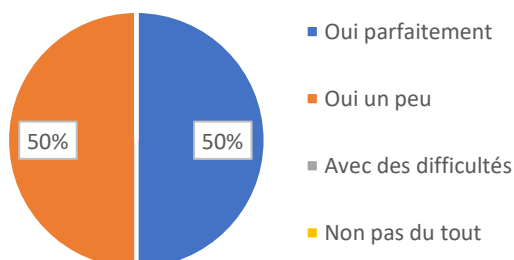
Sentiment de donner suffisamment d'aides et de repères pour les élèves en situation de handicap moteur dans les situations d'apprentissages proposées



Graphique 12

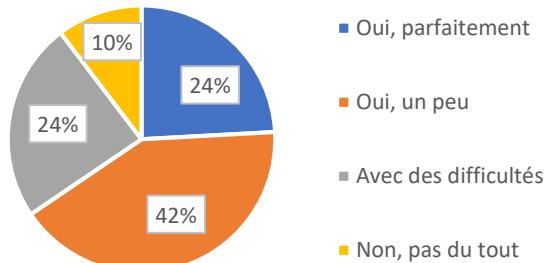
Nous pouvons également noter une grande divergence où l’intégralité des élèves ressent avoir suffisamment d’aides et de repères dans les situations (cf. Graphique 11) alors qu’à l’inverse près de 50% des enseignants ont le sentiment de ne pas en donner suffisamment (cf. Graphique 12).

Sentiment que ton enseignant d'EPS te propose plusieurs niveaux d'exigence pour un même exercice



Graphique 13

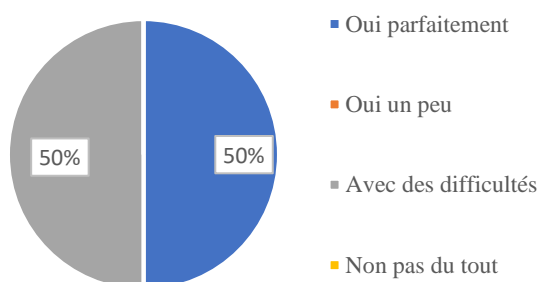
Sentiment de proposer plusieurs niveaux d'exigence pour les élèves en situation de handicap moteur dans une tâche donnée



Graphique 14

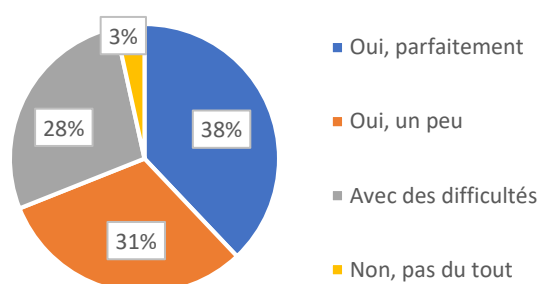
Nous constatons qu'un élève sur deux perçoit parfaitement avoir plusieurs niveaux d'exigence pour un même exercice alors que seulement ¼ des enseignants perçoivent ce même indicateur (cf. Graphiques 13 et 14). Cependant, dans l'ensemble les enseignants ainsi que les élèves ressentent recevoir et proposer plusieurs niveaux d'exigence pour une tâche respectivement 100% des élèves et 66% des enseignants.

Sentiment que ton enseignant d'EPS te propose des évaluations adaptées



Graphique 15

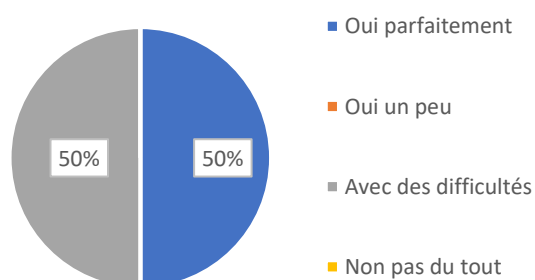
Sentiment de proposer des évaluations adaptées pour l'élève en situation de handicap moteur



Graphique 16

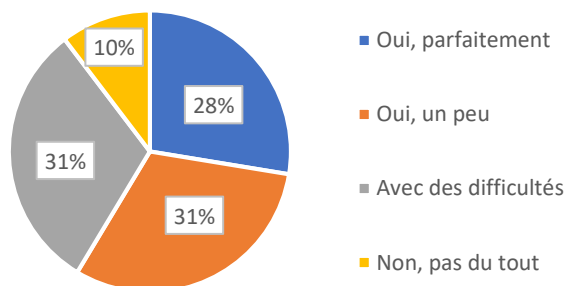
Nous pouvons constater une grande disparité en ce qui concerne la perception de l'adaptation de l'évaluation. En effet, un élève sur deux perçoit ne pas avoir d'adaptation pour leurs évaluations contre seulement moins de 1/3 (31%) pour les enseignants (cf. Graphiques 15 et 16).

Sentiment que ton professeur d'EPS ait pris en compte tes besoins particuliers lors de la construction des évaluations en EPS



Graphique 17

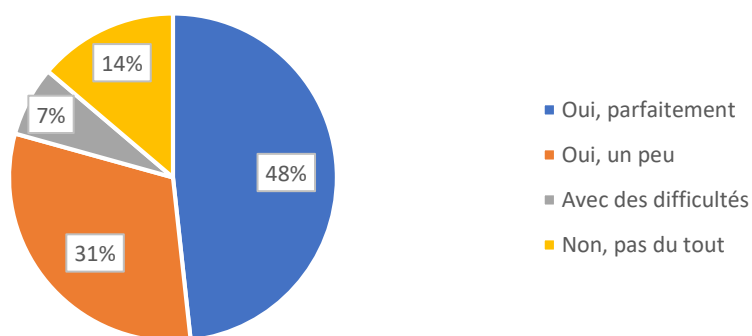
Sentiment de prendre en compte l'élève en situation de handicap moteur au sein de la construction des évaluations en EPS



Graphique 18

Nous pouvons observer une certaine concordance : environ la moitié des enseignants et des élèves perçoivent prendre en compte ou être pris en compte dans le processus de construction des évaluations (respectivement 59% pour les enseignants et 50% pour les élèves – cf. Graphiques 17 et 18).

Sentiment d'une nécessité de participer à des formations sur l'adaptation et la prise en compte des élèves à Besoin Éducatif Particulier



Graphique 19

Nous constatons que près de 8 enseignants sur 10 (79%) perçoivent la nécessité de se former de façon supplémentaire sur l'adaptation et la prise en compte des élèves à besoin éducatif particulier.

Chapitre IV : Discussion : retour sur les hypothèses

Nous avons réalisé l'hypothèse suivante : *les enseignants ne se sentiraient pas suffisamment compétents à prendre en compte au sein de leurs enseignements les élèves en situation de handicap moteur en raison du manque de formation*. Les résultats obtenus suite à l'analyse du questionnaire montrent que globalement les enseignants d'EPS se perçoivent compétents pour intégrer et proposer des situations adaptées à des élèves en situation de handicap moteur. De plus, cette analyse est confirmée par la perception des élèves en situation de handicap moteur où 100% de ces derniers ont le sentiment d'être parfaitement pris en compte au sein des leçons d'EPS (cf. Graphique 1).

Néanmoins et comme le montre le Graphique 2, 52% des enseignants déclarent ressentir des difficultés dans la prise en compte des élèves à besoin éducatif particulier. Cela met donc en lumière un décalage entre ce que perçoivent les enseignants et les élèves sur la réalité de terrain. Ainsi, alors que les élèves en situation de handicap moteur perçoivent que leurs enseignants réalisent des modifications de leurs enseignements, les enseignants d'EPS pensent plus être dans l'adaptation de leurs leçons face à ses élèves.

Par ailleurs, près de 8 enseignants sur 10 (79%) ressentent le besoin de devoir participer à des Formations Professionnelles Continues sur l'adaptation et la prise en charge des élèves à besoin éducatif particulier.

Pour résumer et répondre à la première hypothèse, nous pouvons dire que les enseignants d'EPS se perçoivent compétents pour **adapter** leurs enseignements c'est-à-dire **intégrer** leurs élèves à besoins éducatif particulier en ajustant leurs leçons d'EPS.

Cependant, ils ne se représentent pas suffisamment compétents pour **modifier** leurs enseignements, en créant de nouveaux contenus spécifiques, dans la perspective d'**inclure** leurs élèves en situation de handicap moteur.

De plus, cet écart entre adaptation et modification de son enseignement peut s'expliquer par le besoin de formation des enseignants d'EPS sur le thème des élèves à besoin éducatif particulier. L'hypothèse une peut donc être validée.

La deuxième hypothèse concernait le fait que *les enseignants ne disposeraient pas suffisamment de contenus pour différencier et prendre en compte les élèves en situation de handicap moteur*. En se référant au Graphique 8, 21% des enseignants déclarent parfaitement prendre en compte les élèves en situation de handicap moteur. Selon le rapport de l'OCDE 2014 et de l'enquête TALIS-collège 2013, cela représentait 22% des enseignants. Nous pouvons donc voir que les données collectées sont en concordance avec les données internationales. 41% de ces mêmes enseignants expriment avoir des difficultés ou ne pas prendre en compte les élèves en situation de handicap moteur se rapprochant des 57% du rapport de l'OCDE, 2014 et de l'enquête TALIS-collège 2013.

Cette hypothèse est globalement validée car en référence au Graphique 12, près d'un enseignant sur deux déclare ne pas donner suffisamment d'aides et de repères pour prendre en compte les élèves en situation de handicap moteur. Néanmoins, on remarque que sur cette même question, 100% des élèves ressentent recevoir suffisamment d'aides et de repères par leurs enseignants d'EPS. On remarque donc une différence de perception entre les élèves en situation de handicap moteur et les enseignants d'EPS.

Cependant, les résultats obtenus sont à nuancer car notre questionnaire présente certaines limites.

Chapitre V : Limites et observations

L'analyse ci-dessus nous a permis d'éclairer la perception qu'avaient les enseignants ainsi que les élèves en situation de handicap moteur sur les différentes adaptations réalisées dans leurs cours d'EPS.

Cependant, le questionnaire proposé a des limites comme toutes les différentes observations qui auraient pu être faites. En effet, certains paramètres dépendent de multiples facteurs comme :

- La relation de l'élève en situation de handicap moteur et la discipline EPS. Ce dernier peut avoir une relation positive avec la discipline et répondre plus favorablement
- La relation de l'élève en situation de handicap moteur avec son enseignant d'EPS. Une bonne relation entre les deux parties peut favoriser les réponses aux questionnaires comme à l'inverse nuire aux résultats statistiques

- Les formations (initiale ou continue) vécues par les enseignants interrogés. Elles entraînent des disparités de perception et d'adaptation de leurs enseignements face à leurs élèves.
- L'échantillonnage. Seuls deux élèves en situation de handicap moteur ont été trouvés pour répondre au questionnaire ce qui ne peut être représentatif. Cependant la difficulté à trouver des élèves dans cette situation nous a contraints à nous limiter à ces deux sujets.
- La formulation du questionnaire. Certaines questions peuvent paraître ambiguës. Les enseignants comme les élèves ont répondu au mieux sans être en accord avec la manière dont ont été construites les questions.

Chapitre VI : Conclusion

Les données statistiques présentées montrent qu'il existe toujours une réelle difficulté à prendre en charge et à inclure scolairement les élèves en situation de handicap moteur en EPS. En effet, 15 ans après la loi du 11 février 2005, les enseignants d'EPS des classes ordinaires de collèges et de lycées perçoivent encore des difficultés pour agir face aux élèves en situation de handicap moteur et déplorent la nécessité de formations supplémentaires dans ce domaine.

Afin de permettre aux enseignants une meilleure adaptation de leur enseignement face à des élèves à besoin éducatif particulier et notamment à des élèves en situation de handicap moteur, il serait intéressant d'une part de mettre en œuvre une production pouvant résumer les différentes pathologies, les adaptations les plus courantes ainsi que les pistes de réflexion dans ce domaine. D'autre part, il serait utile de favoriser l'accès et la participation aux Formations Professionnelles Continues ou Initiales afin d'apporter plus de connaissances et de compétences pour l'apprentissage des besoins particuliers de ces élèves en classe ordinaire.

Grâce à ce travail de recherche, nous avons pu mettre en lumière toute la complexité concernant l'adaptation de l'enseignement de l'EPS aux élèves en situation de handicap moteur.

La différenciation pédagogique ne concerne pas uniquement la variation des conditions d'apprentissage.

C'est surtout permettre de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves concernés. Cette action de différencier son enseignement ne doit pas être une fin en soi mais doit être pensée comme un outil au service d'une intention : l'inclusion des élèves à besoin éducatif particulier.

Par ailleurs, la différenciation pédagogique regroupe plusieurs aspects. C'est entre autres, varier les différentes modalités de travail pour être le plus possible en adéquation avec les élèves à besoins éducatifs particuliers. C'est également co-enseigner avec un autre enseignant pour mieux prendre en charge ces élèves en situation de handicap. Enfin c'est aussi favoriser la coopération et le tutorat entre les élèves qui peuvent être d'excellentes ressources.

Ce travail a permis un éclairage personnel ainsi que des connaissances supplémentaires sur le domaine du handicap et notamment au sein de l'école.

Nous pourrions étendre notre recherche pour avoir plus de réponses d'élèves et d'enseignants afin d'obtenir une analyse plus précise de la perception et de l'adaptation de l'enseignement en EPS face aux élèves en situation de handicap moteur. Nous aurions également pu prolonger notre étude en construisant et diffusant un questionnaire plus précis pour obtenir un traitement complet de l'adaptation de l'enseignement face aux élèves en situation de handicap moteur. Nous pourrions également ouvrir notre étude sur les différents types de handicap (visuel, auditif, cognitif)

Après avoir rendu le savoir de plus en plus égalitaire avec la démocratisation de l'accès à l'enseignement pour les personnes en situation de handicap grâce à la loi du 11 février 2005, La mission de l'école et de son personnel est aujourd'hui de rendre l'école plus favorable et équitable pour que tous réussissent. En effet, il devient nécessaire dans un pays où les personnes en situation de handicap sont exposées à des niveaux de vie plus précaires (Observatoire des inégalités, 2017) de donner plus à ceux qui en ont le plus besoin. Ce principe de compensation doit s'exprimer directement au sein des leçons en EPS par au minimum une adaptation des contenus. Cependant, les conditions de mise en œuvre favorisant l'école inclusive ne se limitent qu'à une « banalisation des différences » (GAREL, JP., 2009). Il est donc nécessaire que les enseignants se questionnent pour répondre aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap avec des actions ciblées, spécifiques et adaptées.

Bibliographie

- Article L351-3 du Code de l'éducation
- BO n°11 du 26/11/2015
- Circulaire n°2009-087 du 17 juillet 2009
- Circulaire n°2010-088 du 18 juin 2010
- Circulaire relative aux assistants d'éducation n°2003-092 du 11 juin 2003
- CNESEO (2017). Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves
- Garel J.-P. (2003). Élèves en situation de handicap : la préparation de l'intégration en EPS, n° 303, pp. 73-76
- Handiscol, Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés
- L'école au fil du temps, Françoise Picot, IEN et Claude Picot, conseiller pédagogique, archivage réseau canopé
- La dixième édition des chiffres clés de l'aide à l'autonomie 2019, CNSA
- Le Comité National Coordination Action Handicap, Les différents types de handicap
- Maxime Tant. Inclusion en Education Physique et Sportive des élèves en situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français. Education. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambresis, 2014. Français. ffNNT : 2014VALE0006ff. fftel-00998934f
- Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – 2019
- Sandrine Gomez. Discordances et concordances entre acteurs partenaires de l'inclusion scolaire. Education. 2015. ffdumas-01223417
- Sideridis G. & Chandler J. (1996) Comparison of Attitudes of Teachers of Physical and Musical Education toward Inclusion of Children with Disabilities
- Thierry Bourgoin. Handicap et EPS : une histoire à part ou à part entière ?. La nouvelle revue – Education et société inclusives (ISSN : 2609-5211), INSHEA, 2018, Education physique et sportive et besoins éducatifs particuliers des élèves pp.31-44. Hal 02284451

Annexes

I. Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche – 2019/2018/2017/2016

	Elève en situation de handicap scolarisé	Elève en situation de handicap scolarisé en classe ordinaire	Elève en situation de handicap moteur
2018-2019	152232	107341	9778
2017-2018	140318	98445	11408
2015-2016	118935	82875	11083
2015-2014	108529	75941	10543

II. Questionnaire élèves

Question 1 : As-tu le sentiment que ton professeur d'EPS te propose des situations adaptées au regard de tes besoins particuliers	Question 2 : As-tu le sentiment d'être pris en compte par ton enseignant dans les cours d'EPS ?	Question 3 : As-tu le sentiment de participer au cours d'EPS avec les autres élèves de ta classe ?	Question 4 : As-tu le sentiment d'être pris en compte dans les situations d'apprentissage proposées par les enseignants d'EPS ?	Question 5 : As-tu le sentiment que ton enseignant d'EPS adapte les situations d'apprentissage proposées ?	Question 6 : As-tu le sentiment que ton enseignant d'EPS te donne suffisamment d'aides et de repères les situations d'apprentissage proposées ?	Question 7 : As-tu le sentiment que ton enseignant d'EPS te propose plusieurs niveaux d'exigence pour un même exercice ?	Question 8 : As-tu le sentiment que ton enseignant d'EPS te propose des évaluations adaptées ?	Question 9 : As-tu le sentiment que ton professeur d'EPS ait pris en compte tes besoins particuliers lors de la construction des évaluations en EPS ?
Oui parfaitement	Oui parfaitement	Oui parfaitement	Oui parfaitement	Oui un peu	Oui parfaitement	Oui un peu	Avec des difficultés	Avec des difficultés
Oui parfaitement	Oui parfaitement	Oui parfaitement	Oui parfaitement	Oui parfaitement	Oui parfaitement	Oui parfaitement	Oui parfaitement	Oui parfaitement

III. Résultats questionnaire élèves

	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Q 5	Q 6	Q 7	Q 8	Q 9
Oui parfaitement	2	2	2	2	1	2	1	1	1
Oui un peu	0	0	0	0	1	0	1	0	0
Avec des difficultés	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Non pas du tout	0	0	0	0	0	0	0	0	0

IV. Questionnaire enseignants

Question 1 : Avez-vous le sentiment d'être efficace au regard des élèves à Besoin Éducatif Particulier ?	Question 2 : Avez-vous le sentiment de prendre en compte les élèves en situation de handicap moteur dans vos cours ?	Question 3 : Avez-vous le sentiment de participation de l'élève en situation de handicap moteur avec les autres élèves de sa classe ?	Question 4 : Avez-vous le sentiment de prendre en compte vos élèves en situation de handicap moteur dans les situations d'apprentissage proposés ?	Question 5 : Avez-vous le sentiment de prendre en compte vos élèves en situation de handicap moteur dans les situations d'apprentissage proposés à travers des variables didactiques ou pédagogiques ?	Question 6 : Avez-vous le sentiment de donner suffisamment d'aides et de repères pour les élèves en situation de handicap moteur dans les situations d'apprentissage proposées ?	Question 7 : Avez-vous le sentiment de proposer plusieurs niveaux d'exigence pour les élèves en situation de handicap moteur dans une tâche donnée ?	Question 8 : Avez-vous le sentiment de proposer des évaluations adaptées pour l'élève en situation de handicap moteur ?	Question 9 : Avez-vous le sentiment de prendre en compte l'élève en situation de handicap moteur au sein de la construction des évaluations en EPS ?	Question 10 : Avez-vous le sentiment de nécessiter de participer à des formations sur l'adaptation et la prise en compte des élèves à Besoin Éducatif Particulier ?
Avec des difficultés	Oui, parfaitement	Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, parfaitement	Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, un peu	Non, pas du tout	Oui, parfaitement
Avec des difficultés	Oui, un peu	Oui, parfaitement	Oui, un peu	Oui, parfaitement	Oui, un peu	Oui, un peu	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Oui, parfaitement
Oui, un peu	Oui, un peu	Avec des difficultés	Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, un peu	Avec des difficultés	Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, parfaitement
Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Avec des difficultés	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement
Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, un peu
Avec des difficultés	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Oui, un peu	Oui, un peu	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Oui, parfaitement
Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, un peu	Avec des difficultés	Oui, parfaitement	Oui, un peu	Oui, un peu
Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement
Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Non, pas du tout
Avec des difficultés	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Oui, un peu	Avec des difficultés	Oui, un peu	Oui, un peu	Avec des difficultés	Non, pas du tout
Oui, un peu	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, un peu	Oui, un peu	Avec des difficultés	Oui, un peu	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, un peu
Avec des difficultés	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Oui, un peu
Avec des difficultés	Non, pas du tout	Non, pas du tout	Non, pas du tout	Non, pas du tout	Non, pas du tout	Non, pas du tout	Non, pas du tout	Avec des difficultés	Non, pas du tout
Oui, un peu	Oui, un peu	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Oui, un peu	Non, pas du tout	Oui, un peu	Oui, un peu	Non, pas du tout
Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, un peu	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Non, pas du tout	Oui, un peu
Avec des difficultés	Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, parfaitement	Avec des difficultés	Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, parfaitement

Non, pas du tout	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Oui, un peu	Avec des difficultés	Oui, un peu	Oui, un peu	Avec des difficultés	Oui, parfaitement
Oui, un peu	Oui, un peu	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Oui, un peu	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Oui, parfaitement
Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, un peu
Non, pas du tout	Non, pas du tout	Non, pas du tout	Non, pas du tout	Non, pas du tout	Non, pas du tout	Avec des difficultés	Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, un peu
Avec des difficultés	Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, un peu	Avec des difficultés	Oui, un peu	Oui, parfaitement	Non, pas du tout	Oui, parfaitement
Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, un peu	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, un peu
Avec des difficultés	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Oui, un peu	Non, pas du tout	Non, pas du tout	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Avec des difficultés
Avec des difficultés	Oui, un peu	Avec des difficultés	Oui, un peu	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Oui, un peu	Avec des difficultés	Oui, un peu	Avec des difficultés
Avec des difficultés	Oui, un peu	Avec des difficultés	Oui, un peu	Oui, un peu	Avec des difficultés	Oui, un peu	Avec des difficultés	Avec des difficultés	Oui, parfaitement
Oui, un peu	Avec des difficultés	Oui, un peu	Avec des difficultés	Oui, un peu	Avec des difficultés	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, un peu	Oui, parfaitement
Avec des difficultés	Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, un peu	Avec des difficultés	Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, un peu
Avec des difficultés	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Avec des difficultés	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement
Oui, un peu	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, parfaitement	Oui, un peu	Avec des difficultés	Oui, un peu	Oui, un peu	Oui, parfaitement

V. Résultats questionnaire enseignants

	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Q 5	Q 6	Q 7	Q 8	Q 9	Q 10
Oui, parfaitement	4	8	8	6	11	7	7	11	8	14
Oui, un peu	10	13	8	11	10	8	12	9	9	9
Avec des difficultés	13	6	11	10	6	11	7	8	9	2
Non, pas du tout	2	2	2	2	2	3	3	1	3	4

Année universitaire 2019-2020

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second

degré

Parcours : EPS

Titre du mémoire : L'inclusion des élèves en situation de handicap moteur lors des leçons d'EPS

Auteur : Vincent TOURNOUR

Résumé : Avec la loi du 11 février 2005, de plus en plus d'élèves en situation de handicap se retrouvent sur les bancs de l'école à côtoyer le reste de leurs camarades. Ce travail a pour but de mieux comprendre comment les enseignants et les élèves notamment ceux en situation de handicap moteur vivent cette pratique des activités physiques relativement différentes de celle des élèves sans problèmes moteurs spécifiques. L'analyse des pratiques enseignantes des activités physiques et sportives et artistiques (APSA), conduit à identifier plusieurs modalités de pratiques allant d'une absence de régulation à de profondes modifications dans les dimensions de l'APSA.

Du côté des enseignants, ceux-ci veulent bien faire en évitant plusieurs dangers : l'exclusion ou la standardisation de leurs pratiques. Du côté des élèves, leurs visions de l'action de l'enseignant en référence à leur situation tendent vers deux tendances qui sont l'inclusion ou la différenciation.

Mots clés : handicap moteur, inclusion, différenciation, EPS, Education Physique et Sportive

Summary: Thanks to the law of the 11th of February 2005, more and more student with disabilities find themselves on the bench of school, meeting up with the remainder. This work aim to understand well, how teachers and pupils, especially pupils in motor disabilities live through practicing physical activities quite different from the one of pupils without specific motor problems.

The analyze of the artistic and sportive physical activities (ASPA) teaching practice lead to identify several practical terms form an absence of regulation to deep modification in the dimension of the ASPA.

On teacher's side, they would do the right thing avoid several dangers: exclusion or standardization of practices. On student's side, the teacher's action vision in reference to their situation tend toward two tendency which are inclusion and specialization.

Key words: motor disability, inclusion, specialization, PE, Sportive and Physical Education