



HAL
open science

L'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers

Anaëlle Schnoebelen

► **To cite this version:**

Anaëlle Schnoebelen. L'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. Education. 2022. dumas-03864267

HAL Id: dumas-03864267

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03864267>

Submitted on 2 Jun 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Master « Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Parcours : Premier degré

**L'inclusion des élèves à besoins
éducatifs particuliers**

Présenté par : Anaëlle SCHNOEBELEN

Mémoire encadré par : Monsieur Éric LANCON

Année universitaire 2021-2022

REMERCIEMENTS

Je remercie mon directeur de mémoire Monsieur Lançon Éric pour les conseils apportés et pour m'avoir aiguillée tout au long de mes recherches.

Je remercie également l'enseignante de l'école, l'intervenant et l'élève qui ont accepté de répondre à mes questions lors des entretiens ainsi que de m'avoir permis d'observer diverses séances.

Enfin, je remercie mes parents pour leur soutien et leur relecture.

Sommaire

Introduction	5
1. Cadre théorique	7
1.1 Le handicap depuis la loi de 2005	7
1.1.1 Comment est présenté le handicap dans cette loi ?	7
1.1.2 Quels changements apporte cette loi aux élèves à besoins éducatifs particuliers ?	7
1.2 Les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP)	8
1.2.1 Que signifie « besoins éducatifs particuliers » ?	8
1.2.1 Qui sont les élèves à besoins éducatifs particuliers ?	9
1.2.2 A quel moment un élève est-il considéré comme ayant un handicap ?	10
1.3 Inclusion dans le système éducatif	11
1.4 Inclusion en EPS	12
1.4.1 Quels types d'adaptations mettre en place pour prendre en compte ces élèves ? Comment différencier les apprentissages ?	12
1.4.2 Existe-il des activités spécifiques aux élèves en difficultés ?	17
1.4.3 Quelles sont les formes de groupements les plus inclusives ?	18
1.5 Synthèse	20
2. Problématique	21
3. Hypothèses	21
4. Méthodologie de recherche	22
4.1 Contextualisation de l'école	22
4.2 L'échantillon	22
4.3 Caractéristiques de la classe	23
4.4 Choix des outils d'étude	23
4.5 Observation des séances de rugby	25
4.6 Proposition de séances	25

4.6 Les entretiens.....	27
4.6.1 L'entretien avec l'enseignante	27
4.6.2 L'entretien avec l'élève (Y)	27
4.6.3 L'entretien avec un intervenant extérieur.....	28
5. Résultats	30
5.1 Séance 1.....	30
5.2 Séance 2.....	31
5.3 Séance 3.....	34
5.4 Retour de la séance 2 d'athlétisme (avec adaptations).....	37
5.5 Traitement des entretiens	39
6. Discussion des résultats.....	43
7. Validation des hypothèses	46
8. Limites de l'étude.....	47
9. Conclusion et perspectives	48
10. Bibliographie.....	50
11. Sitographie	52
12. Annexes.....	50

Introduction

Aujourd'hui, l'inclusion est omniprésente : installation de rampes d'accès pour des personnes à mobilités réduites, ascenseurs dans divers établissements, création des jeux paralympiques en 1960, ... En effet, la société cherche à être de plus en plus inclusive pour que tous puissent avoir la vie la plus normale possible.

J'ai choisi de travailler sur le thème de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers en Education Physique et Sportive (EPS) car durant ma troisième année de licence, j'ai pu observer l'inclusion d'un élève durant mon stage. Celui-ci réalisant sa scolarité en classe d'Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), il était inclus dans certaines disciplines à une classe de CM1, dont l'EPS. Durant ce stage, je devais observer ma binôme qui prenait en charge cette classe, ainsi que l'élève en question sur l'activité course d'orientation. La séquence étant réalisée autour de la lecture de carte, cet élève, même accompagné du maître, rencontrait des difficultés. Il n'arrivait pas à se repérer sur les cartes, ne partait pas dans le bon sens pour aller chercher la balise souhaitée, ... Au fur et à mesure de ces observations, ma binôme a alors mis en place des adaptations avec tout d'abord une définition du lieu correspondant à chaque balise. Mais l'élève ne connaissant pas assez bien la zone, il n'arrivait toujours pas à se débrouiller. Puis elle a également mis en place, non plus une carte, mais des photos qui correspondent à chaque balise (laissant apparaître des détails autour de la balise pour aider l'élève à reconnaître l'endroit). Mais cet élève n'arrivait toujours pas à trouver seul son chemin. Nous avons alors pu nous rendre compte que celui-ci n'osait pas faire les choses de peur de se tromper, qu'il avait besoin de se sentir entouré et soutenu.

À la suite de ce vécu et étant confrontée à la réalisation d'un mémoire, j'ai donc décidé de m'orienter vers ce thème. En effet, l'inclusion s'accroît dans les établissements scolaires (intégrer des élèves ULIS dans d'autres classes) qui veulent s'orienter vers une « école inclusive » et la réussite pour tous. On peut alors se rendre compte que cette notion d'inclusion s'affirme davantage en EPS. Le bulletin officiel du 26 novembre 2015 confirme cette politique scolaire : *« Tout au long de la scolarité l'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble. [...], elle assure l'inclusion dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap. »*.

L'inclusion commence à prendre sa place depuis la loi d'orientation de 1975 qui énonce que « *les enfants et adolescents sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminé en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux* » (article 4). Cela se développera alors dans l'Europe avec par exemple la Charte de Luxembourg de novembre 1996 « *une école pour tous et pour chacun, quel que soit le niveau d'enseignement et de formation, et ce tout au long de la vie* ».

De plus, mon choix s'oriente également sur l'inclusion car celle-ci n'est pas très présente, voire inexistante, dans la formation des enseignants et je souhaiterais être capable d'agir lorsque j'enseignerai à ces élèves. Effectivement, des observations dans divers stages m'ont permis de voir que ces élèves à besoins éducatifs particuliers étaient souvent mis de côté pour réaliser des exercices plus adaptés à leur niveau mais sans les inclure dans le groupe classe. Ce qui ne permet pas d'utiliser l'aspect socialisation qui apparaît en EPS. D'après une enquête réalisée par Vickerman et Coates en 2009, il apparaît que « *84% des professeurs d'EPS récemment qualifiés et 43% des professeurs stagiaires jugent que la majorité du contenu de la formation initiale ne permet pas d'inclure, en pratique et de façon satisfaisante, les élèves en situation de handicap dans leur cours* »¹. On constate alors que les enseignants ne se sentent pas assez formés pour inclure les élèves en situation de handicap dans leur cours.

Approfondir la notion d'inclusion va me permettre de réfléchir aux valeurs d'égalité d'accès aux savoirs de tous les élèves et leurs réelles prises en compte dans la réalité quotidienne de l'enseignement.

Les observations et prises en charge de classe lors de cette première année de formation initiale m'ont confronté aux difficultés et aux obstacles d'agir et de réguler la mise en œuvre d'une pédagogie plus inclusive. Comment mener de front une individualisation indispensable au développement d'élève relevant de l'inclusion et la poursuite d'activités collectives pour la majorité de la classe ? L'existence de ce dilemme non résolu peut entraîner des sentiments d'incompétence chez l'enseignant débutant. Comment l'EPS, discipline qui se pratique obligatoirement de manière collective, peut justement participer plus facilement à l'inclusion ? Sur quelles variables didactiques s'appuyer pour réussir à inclure des élèves à besoins

¹ Tant, M. (2014). *Inclusion en Education Physique et Sportive des élèves en situation de handicap*. Mise en situation d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français.

particuliers ? Est-ce que la relation pédagogique installée avec ces élèves peut être aussi un déterminant fort de leur inclusion ?

Dans ce mémoire, nous distinguerons les intérêts qu'apporte la loi de 2005 sur le handicap, les modifications réelles apportées par cette loi mais aussi les discussions à propos de son application dans l'enseignement du premier degré. Puis nous analyserons l'inclusion dans le système éducatif français. Ensuite, nous ciblerons les différentes définitions de ce que sont les élèves à besoins éducatifs particuliers en général et dans le cadre de l'EPS. Enfin nous analyserons des moyens d'inclure ces élèves en EPS.

1. Cadre théorique

1.1 Le handicap depuis la loi de 2005

1.1.1 Comment est présenté le handicap dans cette loi ?

Cette loi, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, propose une définition du handicap : « *Constitue un handicap (...) 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 psychiques ...* »². Le handicap n'est donc pas seulement moteur ou psychique. Cette loi pose un nouveau regard sur le handicap, qui n'est pas seulement rapporté aux conséquences d'un problème de santé d'un sujet. Celui-ci est lié aux situations et contraintes de l'environnement rencontrées par la personne. Ce n'est donc plus l'individu, ici l'élève, qui est handicapé mais la situation de vie (la situation scolaire) qui le place en situation de handicap. Il est donc préférable de parler d'élève « en situation de handicap » plutôt que d'élève « handicapé ».

1.1.2 Quels changements apporte cette loi aux élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Cette loi permet la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire, et la création de nouvelles instances comme la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Celle-ci permet une amélioration de l'accueil, de l'information et de l'aide apportée aux élèves en situation de handicap et à leur famille. Puis il existe aussi la Commission

² Loi n° 2005-102 du 11 février 2005, Article 2, Art. L. 114

des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui prend les décisions d'orientation.³

Garel (2018a) affirme que « *La loi de 2005 a élargie la notion de handicap à de nouveaux publics. (...) Elle conduit à faire rentrer dans le champ du handicap des élèves présentant des troubles des apprentissages du type « dys » (dyslexie, dyspraxie ...). De cette extension résulte une forte augmentation de la population « handicapée » à l'école* ». ⁴ Suite à cette loi, on constate une prise en charge plus importante des élèves en situation de handicap dans les écoles. En effet, le nombre d'élèves accompagnés est passé de 26000 en 2005 à 166000 à la rentrée 2018⁵. On recherche alors la mise en place d'une école plus inclusive.

Cependant, on observe quelques limites de cette loi. Tout d'abord, celle-ci est très coûteuse suite à la prise en charge des besoins particuliers de ces élèves dans un milieu « ordinaire ». Puis, on remarque que les enseignants ne sont pas toujours capables de gérer les difficultés scolaires de ces élèves, notamment par manque de formation.

Finalement, cette loi fait prendre un grand tournant à l'inclusion scolaire mais celle-ci reste encore loin de résoudre tous les problèmes d'inclusion présents dans la société.

1.2 Les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP)

1.2.1 Que signifie « besoins éducatifs particuliers » ?

La notion des besoins éducatifs particuliers s'installe pour parler de besoins d'élèves ne pouvant pas se débrouiller seul. Cependant, il n'existe pas une seule manière de la définir. On peut étudier trois définitions des besoins éducatifs particuliers selon trois auteurs.

Tout d'abord, d'après Joguet (2019), les besoins éducatifs particuliers sont des « *besoins nécessaires et spécifiques de la personne dans son environnement pour participer pleinement dans une société* »⁶. Pour participer pleinement à la vie de la société, ces personnes doivent avoir des aides répondant à des besoins spécifiques. Dans le contexte de l'école, il s'agit de veiller à la pleine participation des élèves à toutes les activités d'apprentissage. Sans ces aides, les élèves qui ne sont pas autonomes ne pourront pas s'intégrer dans la société.

³ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647>

⁴ Garel, J-P. (2018a). *EPS et handicap : regard sur la période 2005-2015*.

⁵ <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENE1915816C.htm>

⁶ Joguet, J. (2019). *L'éducation inclusive*.

Ensuite, Reverdy (2019) énonce que cette notion de besoins éducatifs particuliers prend en compte l'interaction de la personne avec son environnement et débouche sur des réponses pédagogiques apportées aux élèves⁷. Cette définition évoque les besoins éducatifs comme l'apport d'une réponse à des difficultés rencontrées. De plus, elle pointe la notion d'interaction entre la personne et son environnement. En effet, pour se développer les personnes ont besoin d'interactions avec le monde qui les entoure. On peut prendre l'exemple d'un enfant avec des besoins éducatifs particuliers participant à des activités sportives en club. Dans ce cas, des dispositifs doivent être mis en place pour permettre la réalisation des différentes activités et ainsi son intégration dans le groupe. On peut donc voir que l'aspect social est un élément essentiel pour l'intégration dans la société.

Enfin, nous avons le Warnock report (1978)⁸ qui distingue trois types de besoins : besoins d'aménagement pour accéder aux enseignements, besoins d'aménagement dans les programmes et besoins d'attention particulière à l'organisation sociale et au « climat émotionnel » dans lesquels les apprentissages prennent place. Ce rapport présente plus concrètement l'utilisation d'aménagements pour permettre de meilleurs accès et apprentissages aux élèves à besoins éducatifs.

Finalement, ces trois définitions sur les besoins éducatifs particuliers diffèrent en abordant les types de besoins, ce qu'ils empêchent ou encore leur réponses qui peuvent être apportées. Et qu'en est-il des élèves qui ont ces types de besoins ?

1.2.1 Qui sont les élèves à besoins éducatifs particuliers ?

On a pu voir dans la loi de 2005 que le handicap peut aussi bien être physique, mental, sensoriel, ... ce qui incite à différents types d'élèves. Chaque handicap entraîne des besoins spécifiques.

Pour Le Breton (2007), il s'agit d'élève « *en situation de handicap, nouveaux arrivants, voyageurs, intellectuellement précoces, en situation d'illettrisme, etc.* » Et « *sont également considérés « à besoins éducatifs particuliers » les élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables ou des difficultés d'adaptation.* »⁹. Celui-ci présente une liste des différents types d'élèves en mettant en avant l'aspect de la difficulté qu'ils peuvent rencontrer.

⁷ Reverdy, C. (2019). *Apprendre (dans) l'école inclusive*.

⁸ Warnock report (1978). Dans Thomazet, S. (2012). *Du handicap aux besoins éducatifs particuliers*. p.11-17

⁹ Le Breton, J. (2007). *Des « élèves à besoins éducatifs particuliers » ?*

En revanche, il ne s'agit pas d'une définition universelle puisque cette notion peut être définie de différentes manières. En effet, un autre auteur évoque les ressources nécessaires pour favoriser le développement de ces élèves. Thomazet (2012)¹⁰ explique que si un élève a des difficultés d'apprentissage nécessitant que des ressources éducatives spécialisées soient prévues pour lui, alors celui-ci a des besoins éducatifs particuliers. Cet auteur considère donc qu'une personne peut être considérée comme ayant des besoins éducatifs particuliers si celle-ci dispose de dispositifs particuliers pour réaliser des activités.

1.2.2 A quel moment un élève est-il considéré comme ayant un handicap ?

Tous les élèves en situation de handicap n'ont pas forcément des besoins éducatifs particuliers et peuvent assurer leurs cours avec les autres élèves (Thomazet, 2012)¹¹. Un élève peut être considéré comme ayant un handicap lorsqu'il est limité à la réalisation et à la participation à certaines activités. On considère qu'il comporte des besoins éducatifs particuliers pour ne pas être restreint et pouvoir avancer.

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS)¹² évoque qu'une personne est considérée comme handicapée lorsque son intégrité physique ou mentale est passagère ou définitivement diminuée compromettant ainsi son autonomie. Cette définition place donc l'individu en situation de handicap dépendant d'autres personnes ou d'outils lui permettant d'avancer dans la vie. L'OMS présente une autre définition sur ce même thème en mettant en avant « les restrictions de participation à la vie sociale »¹³. Nous pouvons faire le lien avec la définition de Reverdy sur les élèves à besoins éducatifs particuliers vue précédemment. En effet, celle-ci pointant l'interaction de la personne, on peut mettre en avant cet aspect social. Ces personnes ayant des handicaps et des besoins éducatifs particuliers ont besoin d'interagir avec le monde pour être compris et aidés.

Ce vocabulaire pour évoquer les personnes porteuse d'un handicap a évolué au fil du temps. Effectivement, nous sommes passés des termes « accidentés de la vie », « anormaux », « boiteux », « difformes » à des termes plus récents comme « personne ayant des besoins

¹⁰ Thomazet, S. (2012). *Du handicap aux besoins éducatifs particuliers*. p.11 à 17

¹¹ Thomazet, S. (2012). *Du handicap aux besoins éducatifs particuliers*. p.11 à 17.

¹²<https://www.ccah.fr/CAAH/Articles/Les-differents-types-de-handicap#:~:text=Selon%20la%20d%C3%A9finition%20de%20l,fr%C3%A9quenter%20l%C3%A9cole%20ou%20%C3%A0>

¹³ <https://association.graap.ch/definition-du-handicap-selon-loms/>

spécifiques », « personne en situation de handicap », ... Selon le docteur Delcey (2002)¹⁴, cette évolution met en avant que ce n'est plus la personne qui est jugée dans les termes employés mais que l'on évoque la situation de la personne.

1.3 Inclusion dans le système éducatif

L'enjeu de l'école inclusive est d'assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves en prenant en compte les besoins éducatifs particuliers de chacun.

1.3.1 Qu'est-ce qui est mis en place dans les écoles pour assurer l'inclusion de ces élèves ?

Depuis peu, l'école cherche davantage à inclure tous les élèves en commençant par l'intégration avec la loi d'orientation de 1975 puis la loi de refondation de l'école de 2013 où apparaît le terme d'inclusion. L'objectif de cette loi est l'inclusion de tous les élèves sans distinction. On souhaite que ce soit le système qui s'adapte à ces élèves et non l'inverse « *L'école doit inclure, plus qu'intégrer* » (Dubet, Duru-Bellat, Vérétoit, 2010)¹⁵.

De ce fait, de plus en plus d'aides spécialisées sont mises en place pour inclure, comme le dispositif ULIS depuis juillet 2011. De nombreux cas d'inclusion se réalisent depuis ces classes. En effet, des élèves en situation de handicap peuvent être scolarisés en ULIS tout en suivant certaines disciplines dans des classes « ordinaires » comme l'EPS. Puis, nous avons également le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) qui rassemble des psychologues de l'Education Nationale et les professeurs spécialisés depuis 1990 (Corbion, 2021)¹⁶. Ce dispositif, avec la participation des enseignants, permet d'analyser des situations, de reconnaître et prendre en compte les besoins des élèves afin de construire des réponses adaptées. Il peut également mettre en œuvre différents plans d'accompagnement.

D'autres moyens sont mis en œuvre pour assurer la bonne éducation de tous ces élèves, comme ces nombreux plans d'accompagnement¹⁷. Nous avons par exemple le Projet d'Accueil Individualisé (PAI) qui concerne les élèves souffrant de pathologies chroniques, d'intolérances

¹⁴ Delcey, M. (2002). *Notion de situation de handicap (moteur)*. Les classifications internationales des handicaps, p.1-17.

¹⁵ Dubet, F., Duru-Bellat, M., Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Éd. du Seuil. p.212.

¹⁶ Corbion, S. (2021). *L'école inclusive. Entre idéalisme et réalité*.

¹⁷ Eduscol. Quel plan pour qui ?

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/41/0/ecole_inclusive_dossier_extrait_QPPO_376117_378410.pdf

alimentaires ou d'allergies. Il y a également le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) qui concerne les élèves en situation de handicap. Ce projet peut être sollicité par la famille qui saisit la MDPH avec l'aide éventuelle de l'enseignant référent. Enfin, d'autres dispositifs existent aussi comme le Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP) ou encore le Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE). Cependant ces plans prennent du temps à se mettre en place, les élèves doivent donc être détectés le plus tôt possible.

Enfin, pour assurer une aide sur les temps et lieux scolaire, des Accompagnants des élèves en situations de handicap (AESH) peuvent être mis à disposition des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cet accompagnement va alors favoriser divers points comme les actes de la vie quotidienne de ces élèves, l'accès aux activités d'apprentissage (sportives, éducatives, culturelles, ...) ainsi que les activités de la vie sociale et relationnelle.

Grâce à de nombreuses lois et l'apport de nouveaux dispositifs, des élèves à besoins éducatifs peuvent suivre leur scolarité dans des écoles publiques, au même titre que les autres élèves avec les aides nécessaires à leur développement.

1.4 Inclusion en EPS

« *L'EPS assure l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap* » (BO 2015). L'EPS est une activité inclusive pour des élèves à besoins éducatifs du fait des adaptations mises en place ainsi que les aides instaurées au sein du groupe (formes de groupement).

1.4.1 Quels types d'adaptations mettre en place pour prendre en compte ces élèves ?

Comment différencier les apprentissages ?

Le choix des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) au cours de l'année se fait par les enseignants, en suivant tout de même les attentes des programmes. En effet, ces activités sportives doivent relever de quatre champs d'apprentissages spécifiques : les activités de performance, de plein air et aquatiques, artistiques et collectives. Il y a pour autant un large choix d'activités dans ces champs. L'enseignant peut alors choisir ces APSA en fonction des besoins de sa classe.

Dans une classe présentant un ou plusieurs élèves en situation de handicap, le professeur peut alors mettre en avant des activités facilement adaptables et inclusives. En effet, Génolini et

Tournebize (2010) montrent que « *par l'originalité et la diversité des supports il y a toujours une activité possible* » pour les élèves en situation de handicap.¹⁸ L'enseignant doit alors effectuer des choix réfléchis dans la programmation des activités. En effet, il s'agit pour lui de choisir entre deux types de fonctionnement : l'intégration par la mise en place d'adaptations au sein d'une même activité ou une différenciation des activités.

Tout d'abord, le fait d'intégrer tous les élèves dans une même activité permet une meilleure inclusion. Il s'agit alors de différencier des paramètres comme les consignes, le règlement, le temps, l'intensité et bien d'autres encore. En effet, Briquet-Duhazé (2009) évoque l'idée que « *La différenciation ne signifie pas aller plus vite pour les uns et plus lentement pour les autres ; cela s'implique que chaque enfant puisse trouver sa voie, se forger les moyens les plus adaptés pour se construire sa connaissance* »¹⁹ mais également sa compétence. Nous allons donc aborder cinq adaptations à travers des exemples.

1.4.1.1 Adaptation des consignes

Cette adaptation permet à tous les élèves d'effectuer la même tâche mais avec des outils et des méthodes adaptés à leur besoin (Siusko, 2018)²⁰. Cependant cela demande une certaine organisation et préparation de la part de l'enseignant qui doit planifier certaines séances en double. Garel (2003) propose également une adaptation de la consigne pour un élève qui en a besoin. Selon lui, « *les actions peuvent être d'un degré de complexité inégal en fonction du nombre d'actions à enchaîner ou à réaliser simultanément* »²¹. En effet, tous les élèves peuvent ne pas avoir la même tâche à réaliser. On peut prendre l'exemple d'une classe comportant un élève en classe ULIS (intégré dans certains cours) en course d'orientation. L'ensemble de la classe doit chercher des balises à l'aide d'une carte étudiée en amont et accompagnée d'une légende. L'élève en ULIS doit quant à lui chercher les balises avec des images du terrain et non une carte pour faciliter les recherches. En effet, pour cet élève le lien « carte – réalité » n'est pas acquise et celui-ci ne se repère pas sur la carte, il ne sait pas où aller. En proposant des

¹⁸ Génolini, J-P., Tournebize, A. (2010). *Scolarisation des élèves en situation de handicap physique. Les représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive*. Dans Staps 2010/2 (n°88), p.25-42.

¹⁹ Briquet-Duhazé, S. (2009). *Différencier sa pédagogie à l'école maternelle*.

²⁰ Siusko, C. Dans Garel, J-P.(2018b). *Elèves à BEP (Besoins éducatifs particuliers) en EPS à l'école ordinaire : intérêts et limites de types de groupement*. La dialectique du singulier et du commun.

²¹ Garel, J-P. (2003). *Elèves en situation de handicap : la préparation de l'intégration en EPS*, n°303. p.73-76

photos de l'environnement, il participe au même titre que ses camarades à l'activité mais avec une consigne adaptée à ses facultés.

De plus, on peut adapter la transmission des consignes. Certains élèves comprennent mieux avec des paroles, d'autres avec des gestes ou encore avec des démonstrations, ... On peut par exemple selon les activités physiques, varier cette transmission. En gymnastique ou en lutte, il est possible que des élèves réalisent des démonstrations sur des ateliers ou de présenter une démonstration en vidéo que l'enseignant aura filmé en amont. Effectivement, il est plus intéressant d'utiliser ce type de transmission de consigne qui permet aux élèves de comprendre plus facilement les attentes.

Lefèvre et Marsault (2018)²² souligne que l'élève à besoins éducatifs particuliers demande beaucoup d'attention de la part de l'enseignant. Pour la transmission de consigne, elles mettent ce point en avant avec le témoignage d'un enseignant « *Au moment des consignes parce que forcément cet élève n'écoute pas la consigne. J'essaie d'être dans sa ligne de mire afin de pouvoir lui lancer des regards si nécessaires* ». En effet, le professeur peut transmettre une consigne de manière individuelle ou collective. Lors d'une séance d'EPS, celui-ci sera amené à répéter plusieurs fois les consignes : pour des enfants qui n'ont pas écouté ou pas compris. Il est alors intéressant de faire passer les consignes une première fois au début pour tous les élèves, donc collectivement, et de les faire passer une nouvelle fois en petit groupe. L'enseignant peut par la suite répéter la consigne aux élèves plus en difficulté ou présentant un handicap de manière individuelle. Il pourra ensuite venir en aide à ces élèves.

De plus, la manière de transmettre les consignes demande de prendre en compte le moment pour les donner. En effet, certains moments peuvent être plus adaptés que d'autres (gymnase, classe, ...). Il est à noter que ces différentes manières de transmettre des consignes peuvent être utilisées pour transmettre des feedbacks au cours de la séance.

1.4.1.2 Adaptation de l'intensité

Lors de certaines activités, notamment de jeux ou de matchs, les élèves donnent beaucoup d'efforts rapidement (De Bisschop, 2016)²³. Tous les élèves ne savent pas gérer cette intensité d'activité. Pour que tous puissent pratiquer, on peut jouer sur cette adaptation. Par exemple, en

²² Lefèvre, L., Marsault, C. (2018). *Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique : regards croisés des enseignants du premier et du second degré*. p.173-183.

²³ De Bisschop C. (2016). *Asthme : jouer sur l'intensité, la durée des exercices et leur environnement*.

handball, on peut diminuer l'intensité en plaçant une équipe en supériorité numérique. Cette équipe aura alors un jeu moins intense et plus calme.

1.4.1.3 Adaptation du temps

Cette variable permet de s'adapter aux besoins des élèves. Mais lors de jeux, quand l'élève en difficulté doit sortir du terrain pour se reposer, cela incite à de nombreux changements au cours de l'activité. L'enseignant doit donc mettre en place un dispositif permettant à l'élève en question de jouer en fonction de ses capacités tout en permettant à la classe de ne pas s'arrêter. On peut prendre l'exemple d'un élève asthmatique en handball. Lors d'un match, il est possible de mettre des remplaçants (Garel, 2019)²⁴. Les élèves tournent pendant la durée des matchs et ont tous un moment de pause dans le jeu. On peut alors donner plus de temps de pause à cet élève en difficulté pour lui permettre davantage de récupération. De plus, l'enseignant peut orienter les élèves vers d'autres aspects de l'activité : les rôles sociaux²⁵. En effet, ceux-ci font partie des activités sportives et ne demandent pas de grands efforts physiques. Cela peut donc permettre de récupérer.

1.4.1.4 Adaptation de l'espace

Il s'agit ici d'utiliser le matériel disponible ou de recréer l'espace afin de rendre plus accessible une activité. Lefèvre et Marsault (2018)²⁶ présentent l'exemple d'une activité mise en place par une professeure d'EPS. Pour une élève dyspraxique en gymnastique, elle aménage la situation à l'aide de chaussettes de couleurs utilisées comme repères différents permettant à l'élève la réalisation de la roue. Un autre auteur évoque cette adaptation à travers un exemple en badminton en insistant sur la facilité de cette variable à mettre en place. Ici, il propose d'agrandir la surface du terrain de l'élève valide et de diminuer celle de l'élève en fauteuil afin de rééquilibrer l'activité (Meinaud, 2007)²⁷. Cette variable doit être privilégiée par les enseignants puisqu'elle ne demande pas forcément de matériel spécifique.

²⁴ Garel, J-P. (2019). *Elèves en situation de handicap : mise en œuvre et perspectives de l'intégration en EPS*.

²⁵ <https://pedagogie-nord.ac-lille.fr/docuweb/eps-ash/>

²⁶ Lefèvre, L., Marsault, C. (2018). *Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique : regards croisés des enseignants du premier et du second degré*. p.173-183.

²⁷ Meinaud, F. (2007). *Vers une éducation physique et sportive inclusive*. Dans Relance. p.92-97.

1.4.1.5 Adaptation du règlement

Grâce à cette adaptation, tous les élèves peuvent participer au même jeu sans laisser les élèves à besoins éducatifs sur le côté. L'enseignant doit alors expliquer au préalable à la classe l'adaptation du règlement pour certains élèves afin que tous en comprennent les raisons. Garel (2018b)²⁸ propose un exemple en basket avec un élève en fauteuil. Lors d'un match en « 5 contre 5 » avec le règlement fédéral, l'enseignant peut apporter un autre règlement à l'élève. Celui-ci peut conserver la balle sur ses genoux pour avancer et peut marquer un panier en touchant uniquement le poteau de celui-ci. L'académie de Bordeaux propose également une adaptation du règlement en ciblant l'activité du tennis de table. Ceux-ci adaptent alors la règle du service en demandant aux adversaires de jouer de manière peu mobiles face à un élève obèse par exemple²⁹.

A la suite de ces différentes adaptations, on peut mettre en avant que des élèves en situation de handicap sont plus inclus dans un groupe lors d'une même pratique au sein de la classe. En effet, ils ne sont pas exclus du groupe classe puisqu'ils participent à la même activité que les autres et font donc partis des équipes. Il pourrait alors être intéressant d'adapter leur pratique en modifiant le règlement pour les élèves en difficultés. Pour cela, il sera important de bien expliquer ce changement de règles pour tous les élèves de la classe afin de ne pas créer d'injustice. De plus, d'après Lavis (2009)³⁰, l'adaptation des activités physiques et sportives permet aux élèves à BEP d'accéder aux mêmes connaissances et compétences que les élèves valides. En effet, leur apprentissage ne doit pas être négligé au vu de leur situation.

Finalement, le professeur possède de nombreux dispositifs permettant l'inclusion de tous les élèves dans une activité physique. Mais les élèves en situation de handicap sont-ils vraiment inclus lorsque leur consigne ou encore leur temps d'activité ne correspond pas aux autres élèves ? Les autres élèves de la classe peuvent-ils comprendre cette différenciation ?

On peut alors mettre en avant certaines activités habituelles permettant une meilleure inclusion de ces élèves. L'enseignant peut alors se tourner vers des activités qui demandent très peu d'adaptations. D'après Dugas et Moreton (2011)³¹, trois activités physiques entraîneraient une

²⁸ Garel, J-P. (2018b). *Elèves à BEP (Besoins éducatifs particuliers) en EPS à l'école ordinaire : intérêts et limites des types de groupement*. La dialectique du singulier et du commun.

²⁹ https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/eps/wp-content/uploads/sites/33/2017/08/EPS_Sante_ASH.pdf

³⁰ Lavis, D. (2009). *Handicap en EPS : Accueillir et intégrer*.

³¹ Dugas, E., Moreton, J-P. (2011). *Quel choix d'activités physiques et sportives dans une perspectives d'apprentissage pour des jeunes ayant des troubles cognitifs ou des troubles psychiques ?*

meilleure intégration sociale : la natation, le basket-ball et l'escalade. Ou encore, pour Lavisse (2009)³², cinq activités peuvent être mises en avant : l'athlétisme, la sarbacane, le tir à l'arc, le basket-ball en fauteuil et le judo. En effet, selon lui, ces APSA ont des facultés d'adaptations supérieures aux autres activités.

Somme toute, la mise en place d'adaptations au sein d'une même activité est bénéfique pour les élèves. Effectivement, lors de ces activités physiques, les élèves peuvent se mesurer aux autres malgré leur handicap et leur différence et cela avec parfois peu de modification dans les séances. De plus, cela permet également une inclusion dans le groupe classe et pas uniquement dans l'activité d'EPS. Toutefois, ces adaptations et activités ne peuvent pas être choisies au hasard mais doivent pouvoir venir en aide aux élèves ayant des besoins spécifiques car chaque besoin est différent. En effet, certaines activités permettent une meilleure inclusion que d'autres.

1.4.2 Existe-il des activités spécifiques aux élèves en difficultés ?

Dans certains cas où il est difficile pour l'enseignant d'adapter ces activités, il lui est possible de mettre en place des activités physiques différentes en fonction des besoins des élèves. On parle alors de pratiques spécifiques qui sont adaptées aux élèves en fonction de leurs besoins. Le Torball, par exemple, est une activité utilisée pour des personnes déficientes visuelles qui peut être mise en place en EPS. Par équipe les élèves doivent marquer dans le but de l'équipe adverse. Cette activité se réalise sur des tapis avec un ballon contenant des clochettes permettant aux personnes déficientes visuelles de le localiser. Celle-ci peut également se réaliser avec des élèves valides disposant de bandeaux.

Nous pouvons également prendre l'exemple du foot-fauteuil (Mariot, Delerce, 2003)³³. Cette activité est pratiquée par des personnes atteintes d'une infirmité cérébrale ou d'une maladie neuromusculaire invalidante. Elle se joue sur un terrain de basket, délimité latéralement par des bordures en plan incliné.

³² Lavisse, D. (2009). *Handicap en EPS : Accueillir et intégrer*.

³³ Mariot J., Delerce S. (2003). *Revue EPS* n°302.

1.4.3 Quelles sont les formes de groupements les plus inclusives ?

Tout d'abord, l'enseignant peut s'appuyer sur les différentes formes de groupement pour inclure les élèves à besoins éducatifs. Mais le choix de ces types de groupements en EPS a-t-il un réel impact sur l'inclusion de ceux-ci ?

On peut observer dans les cours d'EPS une séparation entre les élèves à BEP et les autres élèves de la classe. C'est ce que montre Place et Hodge dans une étude réalisée en 2001 dans une classe de 22 élèves comprenant trois filles avec un handicap³⁴. Ils ont alors pu observer très peu d'interactions verbales, environ 2%, entre ces trois élèves et le reste de la classe. Il peut alors être intéressant de mettre en place des formes de groupement adaptées pour inclure ces élèves. On cherche donc l'aspect socialisant de cette activité pour intégrer au mieux ces élèves.

Il existe de nombreuses formes de groupement en EPS comme les groupes homogènes, hétérogènes, de niveaux, affinitaires, ... Des élèves peuvent se sentir bien dans un des groupes et pas forcément dans un autre. L'enseignant doit donc prendre en compte ce que veut l'élève mais également l'endroit où il apprendra le mieux.

Cependant dans de grands groupes, les élèves à besoins éducatifs peuvent se trouver délaissés par les autres élèves. Pour cela, l'enseignant doit sensibiliser les élèves de la classe au handicap de l'enfant à inclure. On peut prendre l'exemple de Grosjean et Terret (2010)³⁵ d'un élève atteint d'un handicap visuel. L'enseignant invite sa classe à réaliser une séance d'escalade avec les yeux bandés pour se mettre à la place de celui-ci. Les grimpeurs devront procéder par tâtonnement pour explorer leur environnement et trouver les prises. Le professeur pourra alors demander que tous les grimpeurs se taisent pour pouvoir écouter les indications données par les assureurs et contre assureurs. Les élèves pourront alors travailler leur perception kinesthésique (très peu développée) et l'élève malvoyant sera mis en valeur en devenant le tuteur de ses camarades.

Le tutorat entre pair apparaît comme une forme de groupement efficace. Cette idée est soutenue par Marcellini (2005) énonçant que « *le groupe de pairs s'offre comme espace de déstigmatisation et devient de ce fait espace de « repos », sécurisant, chaleureux, espace social sans regard stigmatisant* »³⁶. Il s'agit alors de la mise en place d'une approche constructiviste. C'est-à-dire que les élèves construisent leurs savoirs en groupe, à l'aide des autres élèves.

³⁴ Rivière, C., Lafont, L. (2014). *Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS*. Dans Carrefours de l'éducation 2014 (n°37). p.175-190.

³⁵ Grosjean, B., Terret, C. (2010). *Sensibiliser les élèves au handicap visuel*. Revue EPS n°341.

³⁶ Marcellini, A. (2005). *Des vies en fauteuil*.

En effet, on peut voir que l'équipe pédagogique, par la mise en place de dyades, favorise la motivation et l'investissement des élèves et donc l'acquisition de capacités méthodologiques et sociales. Cette forme de groupement participe alors à la formation du citoyen au sein de son parcours de formation (entraide, construction d'un esprit critique, acceptation du point de vue d'autrui) (Mascret, 2009)³⁷.

Du point de vue des tutorats entre pairs, D'Arripe-Longueville et ses collaborateurs (1995)³⁸ ont établi qu'au sein de dyades dissymétriques, les interactions de tutelle spontanées entre pairs favorisent chez le novice une meilleure compréhension de l'habileté. Elles engendrent également un investissement plus soutenu dans la tâche, induisent un niveau de performance final plus important et enfin participent au développement du sentiment d'efficacité personnelle développé par Bandura en 1997.

Ce type de groupement peut également renforcer les liens dans une classe, développer des relations entre les élèves leur permettant de réussir. L'enseignant peut alors intervenir sur l'adhésion de son groupe classe. La notion de groupe peut se définir comme un « *espace social dans lequel les membres interagissent, communiquent, forment des sous-groupes en fonction des affects qu'ils ressentent les uns vis-à-vis des autres* » (Rey, 2000)³⁹. En effet, dans le groupe classe les élèves vont développer des liens particuliers. De plus, si tous les élèves adhèrent au même groupe classe, ceux-ci seront plus motivés et impliqués dans leur pratique. Enfin, les élèves de la classe seront compréhensifs face à la situation d'autres élèves et pourront les aider dans leur apprentissage. Cela permettra alors un bon développement dans un bon climat de classe. L'enseignant doit alors valoriser l'entraide entre tous les élèves de diverses manières : en donnant du sens aux aménagements pédagogiques (permettant à l'élève en situation de handicap de pratiquer au même titre que tous les autres élèves) ou encore de mettre en avant la pratique d'activités coopératives (entre tous les élèves). Le professeur peut aussi, s'il en a la possibilité, placer des élèves valides en situation de handicap (pratiquer en fauteuil, bander les yeux, ...) pour que tous puissent pratiquer de manière égale (Bourgoin, Chigot, Guyard-Bouteiller, Lentz, 2014)⁴⁰.

³⁷ Mascret, N. (2009). *Les interactions « joueur-coach » en badminton et leur impact sur les apprentissages en EPS des élèves difficiles*.

³⁸ Darnis-Paraboschi, F., Lafont, L., Menaut, A. (2006). *Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball*, dans Staps 2006/3 n°73. p.25-38.

³⁹ Rey, JP. (2000). *Le groupe*. Édition EPS.

⁴⁰ Bourgoin T., Chigot X., Guyard-Bouteiller F., Lentz F. (2014). *Handicaps et activité physique*. Éditions EPS.

Cependant, on peut se rendre compte que cette forme d'interaction entraîne des échanges des élèves à BEP uniquement avec leur pair mais pas forcément avec la classe entière (Rivière, Lafont, 2014)⁴¹.

En revanche, il est important de noter que si l'on privilégie l'aspect social de l'EPS, on doit percevoir une réduction des compétences physiques attendues. En effet, l'enseignant ne peut pas travailler tous les aspects de l'activité.

1.5 Synthèse

L'inclusion est une notion très récente qui prend place avec la loi de 2005. En effet, auparavant, les élèves à BEP étaient confiés à des établissements spécialisés. Or aujourd'hui, l'inclusion est une priorité de l'école qui cherche à assurer une scolarisation de qualité pour tous élèves (maternelle à lycée) par la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers. Ce point prend également une place importante dans la Loi Blanquer « Loi sur l'école de la confiance » de 2019 en annonçant que « *nous devons garantir à chaque enfant de la République un même accès à l'éducation en déployant de façon complémentaire, toute une palette de solutions pour s'adapter au mieux aux différentes situations* »⁴². Cependant, on constate que les professeurs ne sont pas toujours prêts à accueillir ce type d'élève par manque de formations professionnelles. Pour autant, de nombreux dispositifs (plans d'actions, personnels éducatifs, ...) se mettent en place au sein des écoles pour favoriser le développement et la progression de tous les élèves vers l'acquisition des compétences du programme. Enfin, il semble que l'EPS soit un bon outil pour inclure les élèves à besoins éducatifs particuliers au sein de classes ordinaires. En effet, cette pratique apparaît plus inclusive que les autres dans la mesure où elle tourne autour de pratiques coopératives et donc davantage sociales. De plus, les activités physiques et sportives peuvent s'adapter facilement grâce à ces nombreuses variables (de temps, d'espace, de matériel, ...) et ces différentes pratiques.

⁴¹ Rivière, C., Lafont, L. (2014). *Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS*. Dans Carrefours de l'éducation 2014 (n°37). p.175-190.

⁴²<https://www.education.gouv.fr/pour-une-rentree-pleinement-inclusive-en-2019-308358#:~:text=Tous%20concern%C3%A9s%2C%20tous%20mobilis%C3%A9s%20pour,%C3%89cole%20inclusive%2C%20mardi%2011%20juin>

2. Problématique

Au regard de ces recherches, des questions ont été soulevées et des réponses ont été apportées grâce à de nombreux travaux d'auteurs sur ce thème. Ces études ont alors permis de définir des termes importants et de comprendre leur évolution dans le temps. Cependant, des questionnements restent présents : comment est-il possible d'adapter les activités physiques pour que tous les élèves puissent être inclus dans celles-ci ? Comment faire pratiquer le même sport à tous les élèves tout en l'adaptant à chacun d'entre eux ? Nous allons donc cibler l'adaptation des activités physiques pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Lors de ce mémoire, nous répondrons à la question suivante : Quelles adaptations au sein de la classe peuvent être élaborées en EPS afin qu'un élève à besoins éducatifs particuliers s'engage activement dans l'activité physique enseignée et progresse ?

3. Hypothèses

Au cours des recherches, nous avons pu relever de nombreuses variables didactiques à mettre en place durant les séances d'EPS, dont certaines pouvant paraître plus abordables. L'enseignant doit à ce moment prendre en compte le groupe classe entier et pas seulement les élèves à BEP. Nous avons également évoqué les différentes formes de groupement. Pour répondre à la problématique, nous pouvons donc mettre en avant deux hypothèses.

Développer l'entraide dans le groupe classe.

La mise en place du tutorat entre les élèves pourrait développer l'entraide au sein de la classe et donc permettrait une meilleure inclusion des élèves à BEP dans la classe.

Adaptation de la règle.

Adapter le règlement au sein d'une même activité physique et sportive pourrait améliorer l'inclusion des élèves à BEP à ces pratiques et donc au groupe classe.

4. Méthodologie de recherche

Etant stagiaire dans une classe de CM1 ne contenant pas d'élève à BEP, je suis contrainte de trouver d'autres procédures afin de vérifier mes hypothèses. De plus, l'école où j'exerce ne contient pas de classe ULIS et je n'ai donc pas la possibilité d'intégrer un élève de ce type à mon groupe classe. Cependant, un élève en situation de handicap (fauteuil roulant) suit sa scolarité au sein d'une classe de mon école. Je vais donc m'appuyer sur celle-ci.

4.1 Contextualisation de l'école

Je me situe dans une école primaire publique en zone rurale. Elle se compose de 10 classes : 1 petite section, 1 moyenne section, 1 grande section, 1 CP, 1 CP-CE1, 1 CE1-CE2, 1 CE2 (accueillant l'élève en situation de handicap), 1 CM1, 1 CM1-CM2 et 1 CM2. Cette école contient quelques élèves en difficultés bénéficiant de plans d'accompagnements et d'aides humaines. Cette école dispose de deux AESH qui interviennent sur plusieurs élèves de cette école dont l'élève en situation de handicap.

4.2 L'échantillon

Il s'agit d'une élève de 9 ans scolarisée dans cette école. Cette élève bénéficie d'une AESH mais uniquement en dehors de la classe (passage aux toilettes, accès à la récréation). Celle-ci n'a donc pas de besoin particulier en classe, elle souhaite se débrouiller seule et être aidée le moins possible. Cette élève possède un fort caractère. Effectivement, elle a plutôt une place de leader, elle fait partie des élèves qui décident dans la classe. Elle n'est jamais en retrait et affirme sa place dans le groupe.

Cette élève est née avec une malformation et possède un suivi très complet et varié durant sa scolarité. Elle rencontre, au cours de la semaine, différentes personnes chargées de l'aider. Tout d'abord elle réalise une heure avec une éducatrice spécialisée en classe le lundi puis une heure avec une psychomotricienne le vendredi. Ensuite, elle fait deux séances de kinésithérapie par semaine (mercredi et vendredi). Enfin, des entretiens avec une psychologue sont à venir.

Pour l'EPS, l'enseignante adapte les activités pour cette élève. Mais pour les séances de piscine, un professeur des activités physiques adaptées (APA) travaille en coopération avec elle et le plus souvent en dehors du groupe.

4.3 Caractéristiques de la classe

Cette classe de CE2 se compose de 22 élèves, dont 15 filles et 7 garçons. Trois élèves se situent encore au niveau milieu CP et le reste de la classe possède un bon niveau. Au début de l'année, on percevait des moqueries des élèves les uns envers les autres. Aujourd'hui, il y a eu une régulation de la situation et les élèves se comportent mieux. Ces moqueries ne visaient en aucun cas l'élève de l'étude mais les autres enfants de la classe. Effectivement, le groupe classe est très aidant avec cette élève, ils sont solidaires et ne la mettent pas à l'écart. On observe un soutien de la part des élèves pour l'aider à marcher sans le fauteuil en classe ou pousser le fauteuil dans la cours. Cependant, ce n'est pas dans la classe qu'apparait le plus cette solidarité puisqu'ils sont le plus souvent assis sur une chaise. On constate que d'autres élèves se portent volontaires en EPS pour pousser le fauteuil lors de séances de course longue par exemple. Ceux-ci ne « protestent » pas lorsque les règles sont modifiées uniquement pour cette élève afin de faciliter sa pratique. Ils comprennent pourquoi l'enseignante propose telle ou telle différenciation.

Les élèves sont également très volontaires dans les cours d'EPS. Ils se situent dans un âge où ils ont envie de pratiquer. Pour le moment dans cette discipline, les élèves ont réalisé une séquence de jeux collectifs, de natation et de course longue avec des adaptations pour l'élève en situation de handicap. L'enseignante prévoit également de faire pratiquer par la suite du rugby, du handball et de l'athlétisme (saut).

4.4 Choix des outils d'étude

Tout d'abord pour vérifier ces hypothèses, j'ai réalisé des entretiens avec des personnes ayant en charge, ou ayant déjà eu en charge, une classe avec un ou plusieurs élève(s) à BEP. Cela me permet d'obtenir le point de vue d'une réelle expérience, de connaître les différentes adaptations qui peuvent être mises en place. Selon Khadija Chahraoui (2021)⁴³, l'entretien de recherche représente un outil indispensable et irremplaçable pour avoir accès aux informations subjectives des individus permettant un partage d'expériences vécues. Pour Baribeau et Royer (2013)⁴⁴, l'entretien individuel permet de comprendre les expériences vécues d'un sujet, sa vision du monde. Cela permet donc d'obtenir le point de vue et le ressenti de cette personne face au reste

⁴³ Chahraoui, K. (2021). *L'entretien clinique de recherche* (chapitre 11), dans *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie*. p.179-196.

⁴⁴ Baribeau, C., Royer, C. (2013). *L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation*. *Revue des sciences de l'éducation*.

du monde, aux personnes qui l'entoure. J'ai donc décidé de réaliser trois entretiens individuels au cours de mes recherches (liés par les mêmes types de questions) d'environ 10 à 15 minutes. Tout d'abord avec l'enseignante, puis avec l'élève (à la suite des séances vécues) et pour terminer avec un intervenant extérieur pour des activités physiques et sportives. Cependant, il est important de spécifier qu'une confidentialité sera appliquée au cours des recherches par rapport aux informations apportées afin de mettre en confiance les personnes. Il faut également prendre en compte l'entretien avec l'élève. Il peut être plus difficile de discuter avec un enfant (adapter les questions, mettre en confiance pour qu'elle puisse discuter librement de son ressenti, ...). Il n'est pas toujours facile de parler de ce que l'on ressent. Pierre (2021)⁴⁵ évoque également des facteurs qui peuvent s'avérer négatifs durant l'entretien de la part de l'élève notamment une gêne qui s'installe, une attitude de fuite (refus de répondre) ou encore une modification de la vérité. Dans certains cas, on peut aussi déceler une certaine agressivité ayant pour conséquence un refus de collaborer.

Puis, l'immersion dans la classe de CE2 de mon école englobant l'élève en situation de handicap m'a permis d'observer la mise en marche de trois séances de rugby. J'ai également testé ces hypothèses en prenant moi-même en charge des séances d'EPS. L'analyse des réactions des élèves, leurs investissements dans l'activité ainsi que l'inclusion de l'élève à BEP dans le groupe classe ont été facilités. J'ai ainsi pu observer et prendre en compte les conditions et l'ambiance de la classe au cours de l'étude.

J'ai choisi de mettre en place ces deux moyens de recherches pour vérifier mes hypothèses car il est intéressant d'observer en situation réelle les différents éléments (interactions élève-élève et élève-enseignante/intervenant) et de pouvoir noter les différentes adaptations mises en place pour inclure l'élève à BEP. Ainsi, le fait de pouvoir observer un autre fonctionnement que celui de l'enseignante (avec l'intervenant en rugby) permet d'étudier diverses approches. Mais il est aussi très important de recueillir les avis de ces personnes autour d'entretiens (dans le cas d'autres expériences avec d'autres élèves à BEP). Enfin l'entretien avec l'élève me permet d'identifier si elle se sent réellement incluse dans cette classe ainsi que dans les diverses pratiques (notamment en EPS).

⁴⁵ Pierre, S. (2021). *Le mémoire en master MEEF – Tout en un.*

4.5 Observation des séances de rugby

Des séances de rugby, prises en charge par un intervenant extérieur, ont été programmées au cours de la période avec les classes de mon école. Ayant alors la possibilité d'observer le fonctionnement d'un professionnel dans les activités physiques et sportives, j'ai pris l'initiative d'assister aux quelques séances programmées pour la classe de CE2 (comportant l'élève en situation de handicap).

4.6 Proposition de séances

Pour cette recherche, nous avons également décidé, l'enseignante et moi-même, de travailler sur le thème « sauter loin ». L'enseignante ayant travaillé en amont le thème « sauter haut », nous avons donc décidé de poursuivre ce thème inscrit dans le cycle 2. Lors des séances de sauter haut, l'enseignante a rencontré des difficultés pour faire pratiquer l'élève en fauteuil, celle-ci ne pouvant pas sauter. Dans ce genre de situation, cette élève réalise notamment des missions d'arbitrage, d'observateur, ... Je cherche donc à proposer des situations où l'élève peut pratiquer et percevoir un changement au niveau de son inclusion dans la classe dans le cadre de ces cours d'EPS. Il s'agit d'une activité difficile à mettre en place car l'élève pratiquant en fauteuil ne peut en aucun cas pratiquer du saut avec celui-ci. Une grande différenciation est donc nécessaire afin que celle-ci puisse s'intégrer dans cette pratique.

J'ai donc mis en place deux séances dans cette classe sur le thème « sauter loin », s'inscrivant dans le champ d'apprentissage 1 « Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée » du cycle 2. Lors de cette recherche, je n'ai pu proposer que deux séances dans cette classe. Effectivement, ne s'agissant pas de ma classe, je n'ai pu obtenir d'autres créneaux d'observation.

J'ai proposé dans un premier temps une séance sans adaptation. Celle-ci me permettant alors de percevoir tous types d'interactions entre les élèves au cours de l'activité. Mais également d'observer comment agit l'élève en question face à l'activité proposée, son implication, ...

Je vais donc décrire succinctement mes leçons en présentant notamment les objectifs, le déroulement rapide, les formes de groupements utilisées et la différenciation mise en place pour l'élève en situation de handicap. (ces leçons sont détaillées en annexe).

La première séance proposée se réalise sans adaptation pour l'élève à BEP contrairement à la deuxième, qui elle, s'appuie sur les éléments de mes hypothèses (le tutorat et l'adaptation de la règle).

Séance 1

Séance sans adaptation	
Objectifs	Différencier sauter haut et sauter loin. Enchaîner un élan et une impulsion. Réaliser une performance.
Déroulement	Les élèves doivent pratiquer le saut pour aller loin dans 4 ateliers. Ces ateliers permettent d'essayer différentes manières de sauter le plus loin possible (foulées bondissantes, cloche-pieds, pieds joints).
Forme de groupement	5 à 6 élèves répartis sur 4 ateliers. Les groupes d'élèves sont mixtes.
Différenciation pour l'élève	La différenciation s'est limitée à engager l'élève dans des rôles d'observateur et de juge : écrire les distances des élèves (Domaine 2 et 3 du socle commun)

Séance 2

Séance avec adaptations	
Objectifs	Réaliser une performance. Planifier son action avant de la réaliser. Enchaîner une course et un saut pour obtenir une performance.
Déroulement	Course d'élan et 3 sauts en foulées bondissantes. Atelier 1 : atteindre la zone la plus éloignée. Atelier 2 : atteindre la zone de couleur annoncée avant le saut.
Forme de groupement	Tutorat (un élève qui note la performance souhaitée et celle réalisée et un autre élève qui réalise la performance).
Différenciation pour l'élève	Course d'élan en faisant rouler son fauteuil assez rapidement. A la ligne, l'élève lâche les roues pour se laisser aller. Elle doit alors pouvoir atteindre l'endroit prévu en amont sans toucher ses roues.

4.6 Les entretiens

4.6.1 L'entretien avec l'enseignante

J'ai pris contact avec l'enseignante de CE2 qui a accepté de réaliser un entretien. Après avoir échangé avec celle-ci sur les caractéristiques de sa classe ainsi que sur les détails de l'élève en question, j'ai préparé une liste de questions permettant de connaître sa démarche pour intégrer cette élève dans le groupe classe ainsi que dans les activités d'EPS.

Voici le guide composé d'un ensemble de questions me permettant de mener l'entretien avec l'enseignante. Il s'agit ici de questions ouvertes préparées en amont afin de suivre une certaine logique dans l'ordre des questions. On attend alors de l'enseignante des réponses détaillées ainsi que des exemples d'expériences.

Qu'est-ce que pour vous « inclure » dans une classe ?
Comment choisissez-vous les activités physiques et sportives pour votre classe ?
Avez-vous déjà changé d'APSA pour prendre en compte un élève à BEP ?
Quelles types d'adaptations mettez-vous en place dans les APSA pour cette élève ? Pourquoi ?
Quelles sont pour vous les APSA les plus inclusives ? Pourquoi ?
Quelles sont les formes de groupement les plus utilisées ? Pourquoi ?
Pour vous, quelles sont les formes de groupement les plus inclusives ?
Si l'enseignante ne l'évoque pas :
Que pensez-vous de mettre en place une adaptation de la règle ?
Que pensez-vous de mettre en place du tutorat entre les élèves ?
Qu'est-ce que cela apporterait à l'élève en situation de handicap ?

4.6.2 L'entretien avec l'élève (Y)

L'entretien avec l'élève est construit de la même manière que celui mené avec l'enseignante. Des questions ouvertes sont posées. Durant cet entretien, une mise en confiance doit s'installer pour que l'enfant puisse se confier. Un questionnement non intrusif et des relances doivent permettre à l'élève de préciser son ressenti dans des situations clairement identifiées. « Dans ces moments-là, les relances de l'intervieweur vont porter essentiellement sur l'aide à la mise en mots de l'implicite, en relevant les points qui sont exprimés de manière

trop globale pour être claire » (Vermersch, 2010)⁴⁶. Il est donc très important d'accompagner et de guider l'enfant durant ce moment.

Connais-tu le terme d'inclusion ? (Si non, apporter un définition)
Quelle inclusion dans la classe ? (comment elle se sent intégrée)
Fonctionnes-tu dans un groupe d'amis ?
Comment les autres t'incluent-ils ?
Quelle(s) activité(s) physique(s) préfère(nt)-tu pratiquer en EPS ? Pourquoi ?
Quelle inclusion en EPS ? Pratiques-tu dans toutes les activités ? (ressenti)
Si oui, quelles adaptations identifies-tu ? (demander des exemples dans les activités pratiquées en classe)
Si non, que fais-tu pendant les activités physiques ? (questionner sur les rôles sociaux)
Lors d'une différenciation de pratique, cela pose-t-il problème aux autres élèves de la classe ?
Cela t'arrives-tu de travailler en binôme (tutorat) ? Si oui, dans quelles activités ?
Dans quelle activité te sens-tu la plus incluse ?
Pratiques-tu un sport en dehors de l'école ? (Si oui, sport adapté ou différenciation dans les cours ?)

4.6.3 L'entretien avec un intervenant extérieur

Après une seconde entrevue avec l'enseignante, j'ai pris rendez-vous avec un intervenant extérieur prenant en charge trois séances de rugby pour cette classe. Les questions suivent la même trame que celles de l'entretien avec l'enseignante mais différent toutefois sur certains points (plus axées sur le rugby).

Qu'est-ce que pour vous « inclure » dans une classe ?
Y est-elle incluse dans le groupe lors des séances de rugby ? Pourquoi ?
Quel rapport Y entretient-elle avec les élèves de la classe ? Et comment sont les autres avec elle ?
Depuis quand Y pratique-t-elle le rugby à l'école ?

⁴⁶ Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. Première édition (1994), 6^e édition (2010)

A-t-elle depuis le début un fauteuil adapté ? Si non, comment pratiquait-elle ? Quelle inclusion dans la classe ?
Quelles adaptations sont le plus valorisées avec cette élève ?
Qu'est-ce que cela apporterait à l'élève de travailler en tutorat ?
Avez-vous déjà été confronté à d'autres élèves en situation de handicap ? Si oui, quels handicaps et quelles adaptations pour ces élèves ?
Quelles sont pour vous les activités les plus inclusives ?
Si l'intervenant ne l'évoque pas au cours de la discussion :
Que pensez-vous de mettre en place une adaptation de la règle ?
Qu'est-ce que cela apporterait à l'élève en situation de handicap ?
Et concernant la mise en place de tutorat dans la classe ?

5. Résultats

Retour de l'observation des séances de rugby.

5.1 Séance 1

Contexte : l'élève à BEP, ayant déjà pratiqué cette activité avec cet intervenant les années précédentes, connaît le fonctionnement des séances. Pour pratiquer, elle utilise un fauteuil tout terrain lui permettant de pouvoir se déplacer dans la terre et l'herbe. Cependant, lors de la première séance observée, l'élève n'avait pas à disposition ce fauteuil et n'a donc pas pu pratiquer avec les autres élèves de la classe. Pour autant, elle a quand même effectué d'autres exercices. En effet, deux intervenants étaient présents ce jour-là. L'un d'eux a mis en place des activités (sur goudron) pour l'élève en question ainsi que pour trois autres élèves ayant oublié leurs affaires d'EPS.

Cette séance s'est découpée en 3 phases : un échauffement, et 2 activités.

Phase 1 : les élèves se sont dans un premier temps échauffés en réalisant des passes à l'arrêt. L'élève effectuant des passes à Y devait les adapter puisque celle-ci ne pouvait pas se déplacer pour la récupérer (ne pas lancer trop fort, ne pas faire des passes trop hautes ou trop basses, ni sur les côtés, tout en gérant sa force de lancer). Cela a d'abord commencé par un temps d'adaptation puis, ils ont fini par prendre la main. L'élève devant adapter ses passes n'était pas dérangé de le faire et s'appliquait pour cela. Les passes réalisées en rugby se font de bas en haut. Ce type de passes étant compliquées à réaliser pour Y, l'intervenant lui a présenté une autre manière pour elle de faire une passe.

Phase 2 : les élèves ont réalisé le jeu de la mouche qui consiste à frapper une fois dans ses mains avant de rattraper la balle. Cela ajoute alors une difficulté à l'action mais ceci n'a pas forcément posé de problème aux quatre élèves. Lors de ce jeu, une variante a été apportée pour les trois autres élèves. Ils devaient se mettre en mouvement (déplacement sur place) afin de se rapprocher de la situation de match (attraper une balle en mouvement). Cette règle ne s'est pas appliquée à Y qui ne peut se déplacer et attraper/lancer la balle en même temps. On perçoit alors la mise en place d'une adaptation de la règle.

Phase 3 : ils ont réalisé un slalom assez écarté, balle en main en courant. Pour Y, l'intervenant lui a laissé trouver une solution seule afin de pouvoir se déplacer avec la balle. Après plusieurs essais, elle a donc décidé de placer la balle entre ses pieds et ainsi libérer ses mains pour pouvoir avancer. Il s'agit de nouveau d'une adaptation de la règle. Au retour du slalom, il fallait réaliser une passe en courant (donc en mouvement) au suivant, ce que Y a parfaitement réussi.

Finalement, lors de cette séance, l'élève à BEP était incluse dans le petit groupe de non pratiquants mais pas incluse dans la classe (elle était uniquement intégrée au petit groupe). On observe aucune moquerie des élèves envers Y, qu'elle soit en réussite ou non dans l'exercice. On peut percevoir que les élèves incluent Y sans différence, tout en apportant leur aide en cas de besoin.

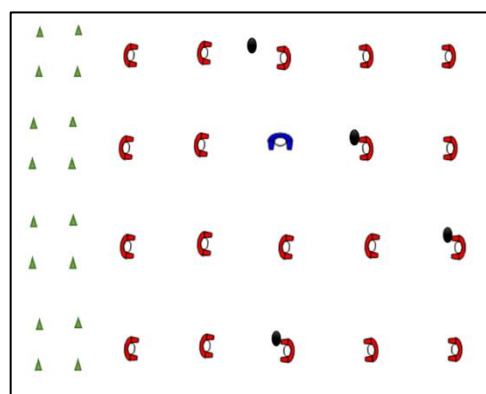
5.2 Séance 2

La séance est différente par rapport à la séance 1 car l'élève à BEP possède cette fois-ci un fauteuil adapté à l'activité physique (roues plus inclinées et des accoudoirs plus bas laissant plus de facilité à la manipulation du fauteuil). Le matériel proposé est un fauteuil sportif (plus maniable et plus rapide qu'un fauteuil normal) mais non adapté pour rouler dans l'herbe et dans la terre. De plus, lors de cette séance, plusieurs intervenants extérieurs en formation sont présents en plus de l'intervenant habituel. Cela donne alors la possibilité à tous les groupes d'être suivis dans les ateliers/exercices ou encore de pouvoir s'occuper de Y lors des jeux.

Cette séance s'est découpée en quatre phases : un échauffement, deux activités autour des passes en arrière et une série de matchs.

Phase 1 (environ 15 minutes) : l'échauffement suit le même principe que pour la séance 1 mais avec des ateliers différents (3-4 minutes par atelier). On identifie une adaptation de la règle pour Y notamment lors de l'atelier des montées de genoux. Y réalise un slalom poussé par un autre élève et donc en tenant le ballon dans ses mains.

Phase 2 (environ 15 minutes) : il s'agit d'un jeu par équipe. Les élèves sont placés chacun à un plot en colonne. Au signal de départ, les élèves doivent faire des passes du premier au dernier de l'équipe le plus rapidement possible. Le dernier à avoir le ballon doit aller marquer un essai dans la zone tracée. Tous les élèves passent par chaque plot.



Après des essais d'échauffement, on compte les points. But : être la 1^{ère} équipe à marquer. L'équipe qui marque, gagne un point.

Adaptation :

Aucune adaptation n'est mise en place pour Y puisqu'il n'y a pas de déplacement mais uniquement des passes à réaliser. On observe, au cours du jeu, la présence de l'intervenant pour aider Y à placer son fauteuil dans la bonne direction (de profil par rapport aux autres camarades). Cela lui permet alors de pouvoir réceptionner et relancer le ballon correctement et avec plus de facilité puisque le fauteuil ne peut pas se retourner. Y passe également par le dernier poste pour marquer avec le ballon. Dans ce cas, son fauteuil est déjà installé dans la zone de marque pour éviter un déplacement et permettre à l'élève de pouvoir marquer directement.

Phase 3 (environ 10 minutes) : l'exercice suivant propose de travailler les passes en arrières, utilisées dans ce sport collectif. Des plots sont disposés de la même manière que dans la phase 2. Cependant cette fois-ci, les élèves démarrent tous depuis le premier plot les uns derrière les autres. Au signal de départ, le premier élève se déplace jusqu'au premier plot avec le ballon. Une fois à son plot, celui-ci fait une passe en arrière au deuxième élève qui a commencé à courir jusqu'au deuxième plot. Une fois à son plot, il va ensuite faire une passe au troisième élève pour qu'il puisse atteindre lui-aussi son plot. Et ainsi de suite jusqu'au dernier de la colonne. Une fois que le dernier réceptionne le ballon, les élèves se repassent le ballon du dernier au premier en restant à leur plot. Lorsque le premier reçoit le ballon, il marque dans la zone. Comme pour la phase 2, un moment d'échauffement du jeu est réalisé avant de passer à l'étape de la compétition.

Adaptation :

Le déplacement dans l'herbe étant difficile pour Y, elle sera toujours la première de l'équipe à partir. De plus, un intervenant en formation la poussera jusqu'à son plot pour ensuite lui laisser faire la passe au suivant. On peut penser que Y est placée dans le premier rôle afin de ne pas faire perdre de temps à son équipe lors du déplacement jusqu'au plot. Effectivement, même poussée, le déplacement en fauteuil sur le terrain prend du temps. On peut également imaginer que cette aide humaine est présente dans cette situation pour éviter de faire perdre du temps à son équipe. Si elle était seule, Y devrait avancer « difficilement » jusqu'au plot puis prendre le ballon qui aurait pu être placé entre ses jambes. Enfin seulement, Y pourrait faire la passe à l'élève suivant. Toute cette mise en œuvre ne permettrait pas à son équipe d'avancer ou de gagner des manches. Cela pourrait peut-être créer un sentiment d'injustice des camarades de son équipe envers elle.

Phase 4 (environ 15 minutes) : réalisation de matchs (environ 3 minutes par match). L'intervenant commence par expliquer les règles de bases pour la classe (pas de passes en avant, droit au plaquage, 1 point par essai, ...).

Adaptation :

Règles pour Y : elle a le droit d'avancer avec le ballon (pendant que quelqu'un la pousse) et un seul joueur maximum peut venir lui arracher le ballon des mains. L'intervenant insiste bien sur le fait que si deux élèves vont lui arracher le ballon, une faute sera sifflée. Il crée ensuite les quatre équipes. Deux équipes jouent pendant que deux autres observent en dehors du terrain. Lors d'une nouvelle explication de l'intervenant, deux élèves de l'équipe de Y se sont demandés qui pousserait Y pendant les matchs. L'une d'entre elle s'est tout de suite portée volontaire. On remarque alors que les élèves acceptent volontiers d'apporter leur aide. On peut penser que pour eux, il est normal de l'aider.

On se rend compte que lors des changements d'activités (déplacements sur le terrain entre chaque activité) ce n'est jamais le même élève qui l'aide ou la pousse dans l'herbe. Parfois, des élèves se mettent à deux parce que cela est difficile dans cet environnement. Finalement, l'intervenant demandera à un élève d'une autre équipe de la pousser lors de ses matchs laissant alors la possibilité à tous les autres élèves de jouer.

Lors des matchs, c'est souvent Y qui réalise la mise en jeu. Cela permet de favoriser sa prise de balle. Une fois que le jeu est lancé, Y ne touche pas vraiment le ballon puisqu'il est difficile pour l'élève qui la pousse d'aller vite. Le jeu se passe trop vite pour eux. On peut penser que les élèves lui font moins de passes puisqu'elle ne peut pas se déplacer rapidement ou encore qu'il est plus difficile pour elle de rattraper une balle. Effectivement, elle ne peut pas se mettre en mouvement.

Il serait peut-être intéressant d'essayer un match où les élèves ne peuvent pas se déplacer en possession de balle. Ils doivent alors obligatoirement faire des passes pour avancer. Cela faciliterait alors la participation de tous les élèves. Cette règle peut également être un avantage pour d'autres élèves qui rencontrent des difficultés pour toucher la balle (notamment les élèves qui ne sont pas bien placés, pas assez rapides, qui n'osent pas avancer vers l'équipe adverse, ...).

Lors de cette séance et notamment les matchs, l'intervenant utilise des adaptations de la règle en prenant bien le temps d'expliquer et de faire comprendre à toute la classe ces

différenciations. Il va faire reformuler ces règles qui touchent Y et explique qu'en cas de non-respect de ces règles, les conséquences seront les mêmes que pour une faute.

A l'issue de ces deux premières séances observées, la prise en compte des difficultés de Y et les adaptations prévues et mises en œuvre sont de 3 ordres.

Tout d'abord nous avons l'adaptation de la règle. On peut reprendre les exemples où Y démarrait en première position afin de diminuer ses déplacements ou encore les adaptations mises en place pour elle lors des matchs (pas plus d'un joueur pour lui prendre le ballon). Puis il y a les différentes formes de groupement et enfin le temps de pratique. Nous pouvons également souligner le soutien permanent de l'éducateur (replaces le fauteuil) et des élèves (aides diverses) qui prennent du temps pour permettre à Y de s'engager et de progresser.

Au vue des observations et des constats à l'issue des deux premières séances, je me suis appuyée sur trois éléments pour chaque situation : le temps de pratique, les adaptations mises en place pour Y et les interactions entre Y et les autres élèves de la classe puis avec les intervenants. Cela m'a alors permis de réaliser des observations plus efficaces qui se rattachent à mes hypothèses de départ ainsi qu'une relecture plus claire (voir les brouillons en annexe).

5.3 Séance 3

Lors de cette séance, Y possède à nouveau son fauteuil sportif lui permettant de pratiquer avec les autres élèves de la classe. Durant celle-ci, j'ai davantage observé les interactions entre Y, les élèves de la classe et les deux intervenants.

Cette nouvelle séance se décompose en trois temps : un échauffement, une situation de plaquage et une série de matchs.

Phase 1 (environ 15 minutes) : même échauffement que les deux premières séances à savoir un enchaînement de quatre ateliers (un mélange de tous ceux vus au cours de la séquence). Y se trouve dans un groupe de 4 élèves pour réaliser l'exercice. Le premier atelier consiste à réaliser des pas chassés autour de barres au sol. Y est poussée par l'élève 1 (2 fois de suite) pour faire un slalom autour de ces barres avec le ballon dans les mains. Pour le deuxième atelier (slalom) l'élève 1 souhaite être remplacé afin que lui aussi puisse pratiquer l'échauffement. Y réalise

donc le même exercice que ses camarades mais cette fois-ci poussée par l'élève 2 qui souhaitera également se faire remplacer pour l'atelier suivant. Ensuite, le troisième atelier (montées de genoux par-dessus des plots), Y réalise de nouveau un slalom, ballon en mains, poussée par l'élève 3 qui accepte volontiers cette tâche. L'élève 3 continue de pousser Y lors du dernier atelier. Durant cette première phase, on retient notamment une adaptation de la règle sur la plupart de l'échauffement. Y réalise donc le même exercice sur chacun des ateliers. Elle travaille notamment la passe, comme les autres, lors du retour de chaque passage.

Puis, pour accéder au terrain de jeu de la 2^e phase de la séance, c'est l'élève 3 qui essaie d'emmener Y jusqu'à ce point. Mais ayant des difficultés à faire avancer Y, l'enseignante de la classe va alors demander à un autre élève de leur venir en aide. C'est finalement l'intervenant 1 qui va venir aider l'élève 3 à pousser Y.

Phase 2 (environ 15 minutes) : cette étape se compose de 3 petites activités.

Activité 1 (environ 5 minutes) : par deux, les élèves se font des passes en mouvement. Au signal, l'élève qui a la balle doit se mettre en position (plier les genoux, serrer le ballon contre la poitrine, coller le menton sur le ballon) et se laisser tomber en arrière, sans jamais lâcher le ballon. Y est poussée et guidée par l'intervenant 2. Celle-ci réalise des passes et c'est uniquement la binôme (élève 3) qui réalise l'exercice de se laisser tomber. Y n'expérimente donc pas cette phase d'apprentissage. Mais celle-ci n'est pas laissée de côté puisque l'intervenant 2 attend d'elle des passes parfaites. Il lui propose alors des critères de réalisation quand il remarque qu'une passe est mal réceptionnée « *Prépare tes mains* » (en lui montrant le geste). Y va donc appliquer les conseils apportés.

Activité 2 (environ 4 minutes) : même mise en mouvement que pour l'activité 1 mais cette fois-ci, au signal, l'élève qui a le ballon doit le serrer fort entre ses bras. Le deuxième élève doit alors récupérer le ballon en l'arrachant à son partenaire. Aucune adaptation n'est mise en place pour Y qui a la possibilité de réaliser l'exercice (en étant poussée pour réaliser les passes de départ toujours par l'intervenant 2). L'intervenant 2, va également encourager les deux élèves du binôme « *Allez, allez, tiens jusqu'au bout !* ».

Activité 3 (environ 6 minutes) : l'intervenant 1 explique à la classe comment réaliser un plaquage accompagné d'une démonstration avec deux élèves. L'élève 3 et Y réalisent le même exercice que l'activité 2 qui est de s'arracher la balle des mains au signal. On observe alors une modification de la règle pour ce binôme. Finalement, l'intervenant 2 va guider Y pour des tentatives de plaquage sur l'élève 3. Il va notamment l'accompagner au niveau du placement

(serrer les bras autour du bassin du binôme et coller sa tête sur le côté). Même si Y ne réussit pas à faire tomber l'élève (car celle-ci n'est pas assez basse par rapport à l'élève 3), l'intervenant 2 insiste sur le fait qu'elle doit avoir l'intention de la faire tomber en adoptant un placement et des gestes corrects.

Phase 3 (environ 3 minutes par match, soit environ 20 minutes de match) : même principe que lors de la séance 2. L'intervenant 1 rappelle les règles pour les groupes et la règle pour Y puis constitue cette fois 3 équipes.

Interactions entre Y et les autres élèves :

J'ai pu observer une discussion entre les 4 élèves, dans l'équipe de Y, qui s'identifient l'équipe la plus forte après observation des autres équipes. J'ai pu remarquer, lors de deux moments différents (pendant l'explication des consignes puis pendant l'observation du premier match) que des élèves s'appuient sur le fauteuil de Y pour se reposer (soit en appui sur la roue, soit sur un espace à l'arrière du dossier) sans demander l'autorisation de Y et sans que cela ne lui pose soucis. Les élèves paraissent très à l'aise les uns avec les autres sans distinction entre eux. Lors du deuxième match (où l'équipe de Y joue), l'élève 1 déjà présent à l'échauffement va informer son équipe qu'il a trouvé un camarade d'une autre équipe pour pousser Y pendant le match.

Lors du troisième match de l'équipe de Y, on observe une nouvelle mise en jeu. Au signal, Y essaie de récupérer le ballon et on entend des encouragements de la part d'une élève de l'équipe observatrice « *Allez Y !* ». Lors de cette mise en jeu, l'autre élève a fini par arracher la balle des mains de Y sans l'épargner, sans se soucier du handicap présent. Cela montre une nouvelle fois que les élèves ne font pas de différence et considèrent Y comme eux.

Interactions entre Y et les intervenants :

C'est finalement l'intervenant 2 qui s'est porté volontaire pour pousser le fauteuil de Y permettant alors un déplacement du fauteuil plus rapide. Au cours du match, l'intervenant 2, voyant que Y se focalise uniquement sur les passes et n'aide pas pour faire avancer le fauteuil, lui fait la remarque « *Ehhh, tu m'aides à pousser aussi !* ». Cela incite alors Y à réaliser les deux actions : faire avancer le fauteuil et faire des passes. Il va également la faire participer en lui faisant prendre des décisions pendant une action « *On va où ? On va où ?* ». Y participe alors davantage dans l'activité en choisissant ses directions en fonction de ses partenaires de jeu.

En conséquence, Y se trouve plus dans l'action du jeu et elle est donc plus impliquée dans le match. Cependant, celle-ci touche tout de même très peu le ballon (difficile de rattraper une passe longue en sachant que les élèves s'appliquent moins pour faire les passes). Puis, il est également difficile d'aller aussi vite que les autres et donc d'être placé au bon endroit pour recevoir le ballon. C'est pour cela que l'intervenant 1, qui arbitre les matchs, fait réaliser les mises en jeu par Y. Cette action s'effectue de la même manière que l'activité 2 de la phase 2. Un élève de chaque équipe prend le ballon avec ses mains. Au signal, les élèves s'arrachent le ballon et l'équipe qui la récupère enchaîne l'action pour aller marquer.

Finalement, au cours de ces matchs, la plus grande adaptation mise en place pour Y est une aide humaine afin de l'aider à faire avancer son fauteuil. Mais une adaptation de la règle est toujours présente durant les matchs.

Bilan des 3 séances de rugby

On observe que l'intervenant fonctionne beaucoup avec l'adaptation de la règle lors de ses activités pour l'élève à BEP. On constate également qu'aucune utilisation du tutorat n'est présente. La seule forme de groupement utilisée est le groupe (généralement entre 4 et 6 élèves).

5.4 Retour de la séance 2 d'athlétisme (avec adaptations)

Une seule séance sur les deux proposées a pu être réalisée. Lors du rendez-vous prévu avec la classe pour la première séance, j'ai appris le jour même que l'élève en question n'était pas présente en classe. Ne bénéficiant que d'un seul créneau pour réaliser mes séances, j'ai donc privilégié la deuxième séance à mettre en place (séance avec les adaptations) afin de pouvoir observer Y dans ces conditions. Concernant les séances sans adaptations, les discussions avec l'enseignante m'ont permis d'avoir un avis sur leurs réalisations.

La séance observée s'est réalisée sous un petit préau suite au mauvais temps. L'espace n'étant pas adapté, celle-ci fut assez compliquée.

Lors de cette séance, Y ne possède pas le fauteuil « sportif » mais cela ne pose pas de problème pour la réalisation de l'activité.



Phase 1 (environ une dizaine de minutes) : placement des élèves en cercles pour mobiliser les articulations. Les élèves se positionnent de manière très serrée les uns des autres sans se laisser de place pour faire les exercices. Je leur demande alors de s'éloigner afin que tous puissent se situer dans le cercle, dont Y. Tous les élèves réalisent les exercices. Y arrive à mobiliser pratiquement toutes les articulations sauf le bassin et les genoux. Elle s'investit pleinement dans l'exercice.

Pour la suite de l'échauffement, le jeu « suiveur-suivi » prévu au départ n'a pas pu être réalisé dans l'espace (trop étroit pour circuler avec les ateliers déjà en place). Les élèves ont alors réalisé un échauffement « classique ». En ligne et par groupe, les élèves ont effectué divers exercices enchainés : montées de genoux, talons-fesses, pas-chassés, et ont terminé sur des sauts pieds-joints. A la fin de l'explication des exercices de l'échauffement, les élèves sont allés se mettre en place dans une colonne, exceptée Y qui est restée vers l'enseignante et moi-même. Celle-ci pensait peut-être ne pas pouvoir pratiquer ces exercices. Je l'ai donc guidée jusqu'à un groupe en lui expliquant ce qu'elle pouvait faire. Lors de son passage, elle pousse une fois son fauteuil et essaie d'aller le plus loin possible sans toucher le fauteuil par la suite (première approche pour les ateliers). Elle se lance alors pleinement dans l'exercice qu'elle réussit très bien. Elle le réalise plusieurs fois à la suite de ses camarades.

Phase 2 (environ 20-25 minutes) : explication des deux ateliers (en deux exemplaires chacun). L'enseignante décide de choisir les binômes pour que la séance se déroule dans de bonnes conditions. Y ne se mettant pas en avant, se retrouve la dernière à choisir son groupe. Obligée d'avoir un groupe de 3, je lui propose d'intégrer un groupe de 2 afin qu'elle puisse être aidée par le troisième élève pour « juger » le camarade qui fera son saut. Elle ne prend pas de décision, ne sachant pas quel binôme intégrer puis elle finit par choisir. Je lui explique alors comment elle réalisera l'atelier (les adaptations mises en place pour elle).

Observation de l'atelier 1 (sauter le plus loin possible) : après une nouvelle explication de la consigne et une démonstration, les élèves commencent à pratiquer. Le juge doit mettre un plot au deuxième appui de son binôme (modification du trois sauts en deux à cause de l'espace). Y se rapproche de son groupe composé de deux autres filles (il s'agit des filles déjà présentes dans les mêmes groupes que Y lors des séances de rugby). Dans leur groupe, l'une des élèves essaie de se rappeler les consignes mais c'est Y qui intervient « *Mais t'as rien compris !* ». Puis elle lui réexplique ce qu'elle doit faire. Lors du passage de Y, celle-ci prend de l'élan puis au niveau de l'appel, lâche les roues et laisse aller le fauteuil. Cependant, la zone de saut réalisée étant trop petite, Y est obligée d'arrêter son fauteuil en freinant. Pour l'aspect de juge, Y se

place pour identifier le dernier appui et aller poser le plot au bon endroit. C'est l'une de ses camarades qui la pousse pour accéder à la zone.

Observation de l'atelier 2 (sauter dans la zone annoncée au préalable) : nouvelle explication des consignes. Je suis allée échanger avec Y en lui expliquant qu'elle va devoir gérer sa force pour atteindre la zone choisie (dans tous les cas elle devra pousser moins fort). Pour son premier essai, Y ne se place pas assez droite pour réaliser son « saut ». Son fauteuil ne part alors pas droit et rentre dans les plots, elle doit freiner. Lors de ses autres tentatives, l'enseignante l'aide à placer son fauteuil dans la bonne direction. Elle accède alors une fois à la zone choisie. Pour les fois suivantes, elle arrive soit une zone après soit au milieu des deux. Elle se montre très satisfaite d'elle-même lorsqu'elle réussit à atteindre la bonne zone. Lors de certains « sauts », Y se lance puis ne sachant pas quoi faire de ses mains, les installe dans ses poches en attendant d'atteindre la zone.

Finalement, il y aurait fallu ne faire que deux zones de sauts au lieu de quatre dans ces conditions. Cependant, les élèves auraient trop peu pratiqué l'exercice. La cour de récréation étant plus grande aurait été plus adaptée.

5.5 Traitement des entretiens

Afin de traiter les données relatives aux divers entretiens effectués, nous allons procéder par plusieurs étapes :

- Nous avons dans un premier temps retranscrit mots pour mots les réponses de chaque personne interrogée sur un document word, à l'aide d'un enregistrement vocal.
- Puis nous avons lu à plusieurs reprises chaque entretien afin de faire ressortir des thèmes communs.
- Enfin, nous avons regroupé les réponses pour chaque thème dans des tableaux. La méthodologie utilisée pour l'analyse des entretiens (mise en place des thèmes et des tableaux) s'appuie sur les travaux universitaires de Quintin (2012)⁴⁷.

Les thèmes retenus lors de la relecture des entretiens sont : l'adaptation de la règle, le tutorat, la cohésion de la classe et le choix des activités les plus inclusives. Les deux premiers thèmes correspondent aux hypothèses que nous cherchons à vérifier. Nous essayons donc de mettre en commun les réponses de chaque personne interrogée. L'inclusion d'un élève en EPS commence

⁴⁷ Quintin, J-J. (2012). *Analyse de données qualitatives. Outils de production de données qualitatives et méthode d'analyse*. Université Lumière Lyon 2.

par son inclusion dans la classe. C'est donc pour cela que nous avons retenu le troisième thème. Enfin, les différentes adaptations que nous pouvons mettre en place ou non varient selon les activités physiques pratiquées. Effectivement, certaines permettent une meilleure inclusion dans le groupe que d'autres.

Thème 1 : adaptation de la règle	
Répondant	Extrait
L'enseignante	... bah par exemple là le joueur de but effectivement elle se ... même si elle échappe le ballon, à partir du moment où elle l'a touché bah c'est bon quand même
	par exemple au niveau des passes, j'imposais une passe d'un mètre minimum mais elle des fois c'était, bon on avait dit qu'on acceptait un petit peu moins parce que elle n'a pas forcément la même force ...
Y (l'élève)	Euh des fois elle me fait des euh elle me donne une balle et puis je dois la rattraper.
I (intervenant extérieur)	On fait beaucoup de slaloms, tu vois on a mis pas chassés, elle elle pourra pas faire les pas chassés mais elle va refaire un slalom ... donc on adapte la motricité.
	Euh j'ai adapté mon exercice de passes. C'est un exercice de passes où ils vont être à l'arrêt, donc là elle pourra le faire, un peu comme elle a fait l'autre jour, donc là elle va pouvoir le faire
	je mets quand même des règles, je ... c'est deux joueurs maximum sur elle pour essayer d'attraper le ballon alors que les autres ils sont 4-5.

Thème 2 : tutorat	
Répondant	Extrait
L'enseignante	Alors ça on n'a pas trop fait encore
	... alors on a fait plutôt en lancer, on a juste fait comme ça
Y (l'élève)	Travail en binôme « Euh des fois »
I (intervenant extérieur)	Alors moi je fais des séances de ce genre là mais jamais par deux. J'fais tout le temps des groupes de 3-4
	je sais pas j'ai jamais fait...jamais pratiqué ... mais moi je suis pas fan

Thème 3 : cohésion de la classe	
Répondant	Extrait
L'enseignante	Il y avait vraiment quelque chose de vraiment de très très fort euh ... autour de lui. Je trouve ça a vraiment fédéré la classe ...
Y (l'élève)	Ils me parlent tout le temps et pis euh ils sont tout le temps avec moi et pis voilà.
I (intervenant extérieur)	... je trouve qu'elle est bien intégrée, les élèves sont hypers attentionnés et tout, enfin moi c'est ce que ...c'est mon ressenti en tout cas.
	Tiens regarde, tu vois ils étaient justement en train de faire ... un peu des conneries et Y elle est derrière. Donc euh ouais.
	Ah ouais ouais, c'est lui qu'est volontaire, je pense pas que ce soit quelqu'un qui lui a dit « c'est toi qui la pousse ».

Thème 4 : choix des activités / act plus inclusives	
Répondant	Extrait
L'enseignante	... jeux de ballon là parce qu'on peut avoir quelqu'un qui manipule son fauteuil ...
	Ce qui est plus difficile c'est effectivement bah voilà tout ce qui est athlétisme
Y (l'élève)	Activité où elle se sent la mieux inclus « Euh ... la balle aux prisonnières »
I (intervenant extérieur)	Tous les sports co par rapport aux sports individuels
	Je pense que le rugby au niveau des valeurs, tu sais le mot REMI que j'inclue et tout
	Je base beaucoup mes séances sur les valeurs et bon je pense que le rugby ça peut l'aider quoi.

L'entretien réalisé avec Y s'est déroulé dans la classe pendant un temps de récréation. On peut observer dans la retranscription de ce temps d'échange que Y ne développe pas ou peu ses réponses. Après des relectures de cette retranscription, je remarque que mes questions posées orientent trop les réponses de Y, ne lui permettant pas de développer (réponse par « oui » ou « non »). Au final, on ne connaît pas réellement l'avis de l'élève sur différents points et si elle les comprend ou non. Ce constat fait partie des éléments relevés par Pierre (2021) dans son ouvrage, comme évoqué dans la partie méthodologie. Lors de ses réponses courtes, il aurait été intéressant de demander des exemples nous permettant d'approfondir et d'obtenir davantage son ressenti sur le sujet.

6. Discussion des résultats

Pour rappel, cette étude a pour objectif de définir les outils et moyens que l'on peut mettre en place pour inclure des élèves à BEP dans un groupe à travers l'EPS. Pour cela, nous avons observé des séances (rugby et athlétisme) comportant une élève en situation de handicap. Puis nous avons réalisé trois entretiens. Nous allons donc discuter des résultats obtenus en reprenant les thèmes des entretiens et en complétant avec les retours des séances observées.

Adaptation de la règle

Tout d'abord, l'observation des séances de rugby nous a permis de voir que Y réalisait toujours la même activité physique que les élèves de sa classe (ici le rugby). Pour différencier la pratique, l'intervenant a mis en place des adaptations dirigées vers la règle. L'élève à BEP est donc incluse dans le groupe classe mais en réalisant parfois une consigne différente des autres (exemple des adaptations évoquées pendant les matchs – séance 2). Lors de l'entretien avec l'intervenant, celui-ci confirme son fonctionnement que ce soit avec Y ou d'autres élèves à BEP qu'il a pu avoir. Il inclut toujours tous les élèves dans le groupe, les implique tous dans les activités et tout cela grâce à des adaptations de la règle. Au cours des recherches théoriques sur le sujet, les auteurs (Garel, Lavis, ...), travaillant autour des différentes adaptations, ne mettent pas en avant telle ou telle adaptation (celle qui serait la plus efficace) mais les listent toutes en apportant des mises en œuvre de celles-ci. L'enseignante utilise également cette adaptation au sein de ses séances lorsque cela est possible. Effectivement, pour certaines activités, Y ne pratique pas mais réalise des observations dans la classe ou des rôles sociaux (arbitre, juge). Également, lors de la séance de saut en longueur mise en place, des adaptations de la règle étaient présentes. L'observation de cette séance nous a permis de constater que Y a pu pratiquer une activité compliquée à adapter pour une élève en fauteuil. Elle a pu participer au même titre que ses camarades. Elle était incluse dans le groupe classe et d'après l'entretien, elle-même s'est sentie incluse dans la classe lors de cette pratique. Il est également à prendre en compte qu'« *une différenciation des règles accroît les possibilités d'un partage satisfaisant, mais à condition, notamment, qu'elles ne pénalisent pas les valides.* » (Garel, 2015)⁴⁸. Effectivement, il ne faut pas considérer que les élèves de la classe sont là pour aider l'élève à BEP mais bien pour pratiquer eux aussi en fonction de leurs capacités, ce qui n'était pas le cas dans l'observation des séances.

⁴⁸ Garel, J-P. (28 avril 2015). *Avec les autres et comme les autres ?*

Cohésion de classe

Nous avons pu voir que si cette adaptation de la règle fonctionnait au sein de cette classe, c'est grâce à une grande cohésion dans ce groupe d'élèves. Ceux-ci s'entraident, ne portent aucun jugement ni envers Y ni envers les autres élèves de la classe. Si cette notion de groupe est possible aujourd'hui et dans cette classe, c'est notamment grâce à la loi de 2005 qui aura permis l'inclusion des élèves à BEP dans des classes normales. Les élèves peuvent alors, au sein de cet espace social, se développer, interagir et créer des affinités (Lavis, 2009)⁴⁹. Cela peut alors permettre une pleine participation à chaque activité. L'intervenant et l'enseignante ont mis en avant que ces élèves de la classe, situés dans la même catégorie d'âge, ont grandi ensemble depuis leur arrivée en école élémentaire. Les élèves sont donc habitués au fonctionnement de Y, à ses adaptations qui lui sont mises en place et comprennent ce fonctionnement. Aujourd'hui, ils considèrent Y comme eux.

Tutorat

Aucun tutorat n'a été mis en place durant les séances de rugby. Dans l'entretien, l'intervenant nous explique qu'il ne pratique jamais avec ce fonctionnement. Enseignant un sport collectif, celui-ci propose ses activités au minimum par 3 ou 4 élèves. L'enseignante partage cet avis puisqu'elle fonctionne de la même manière : pas ou très peu de tutorat que ce soit en EPS ou en classe. Pour autant, cette idée de tutorat entre pairs est soutenue par de nombreux auteurs comme Marcellini ou encore D'Arripe-Longueville et ses collaborateurs (évoqués dans la partie théorique). D'après ceux-ci, cette forme de groupement permettrait une meilleure compréhension, un investissement plus soutenu dans la tâche et offrirait aux élèves un espace sécurisant et chaleureux. Lors de la séance de saut en longueur, nous avons pu observer que les élèves étaient investis pour placer les plots de leur camarade (fonctionnement en binôme) mais leurs tâches ne vont pas au-delà. Le tutorat n'est pas un simple travail en binôme mais doit permettre une certaine entraide : apporter des conseils sur la réalisation des exercices, accompagner son camarade pour progresser et cela dans les deux sens. Cependant, lors de cette séance, les élèves ne sont pas allés jusqu'à s'entraider et se donner des conseils. Était-ce donc vraiment du tutorat ? Rivière et Lafont (2014)⁵⁰ insistent sur le fait qu'une formation au rôle de tuteur doit être considérée comme un élément fondamental de la structuration de cette mise en

⁴⁹Rey, JP. (2000). *Le groupe*. Edition EPS.

⁵⁰ Rivière, C., Lafont, L. (2014). *Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS*. Dans Carrefours de l'éducation 2014 (n°37). p.175-190.

œuvre. Les élèves de la classe n'ayant pas l'habitude de travailler avec ce fonctionnement, une séance de mise en œuvre serait peut-être nécessaire. Pour autant Y a bien été incluse dans ce fonctionnement en binôme (par 3 pour ce groupe).

Choix des activités

D'après l'entretien, l'enseignante ne choisit pas les pratiques physiques en fonction de Y mais en fonction des programmes tout en essayant de faire vivre un maximum de sports à la classe. Ne pouvant pas adapter toutes ses activités (activités complexes comme le saut en hauteur par exemple), elle souhaite que ses élèves touchent à tous les sports. Elle propose cela sans toujours prendre en compte si Y pourra réaliser ou non ces activités (pratique avec la classe ou non, rôles sociaux). Mais on peut observer que globalement les activités proposées sont adaptées à Y : jeux collectifs (avec de simples adaptations de la règle), course longue (elle peut essayer de faire avancer son fauteuil même si la distance doit être diminuée car l'espace n'est pas adapté), natation (réalisée par un professeur APA aussi bien en dehors et dans le groupe classe), et rugby (déjà analysé). Enfin, il ne reste que les sauts en athlétisme qui peuvent limiter la pratique de Y. Les jeux collectifs semblent donc plus adaptés pour ces élèves. Ce sont également des activités évoquées par Lavisse (2009)⁵¹ mais visant davantage la pratique du basket-ball. Pour autant, les autres activités qu'il propose dans son ouvrage sont représentées par des sports individuels : l'athlétisme, la sarbacane, le tir à l'arc et le judo. D'après le retour des entretiens et des observations, les jeux collectifs seraient les activités les plus faciles à adapter (notamment à travers des adaptations de la règle), où l'élève serait la plus incluse dans le groupe.

Les nombreuses interactions dans la classe au service de l'élève en inclusion

Lors des observations, nous avons pu constater que l'enseignante veillait davantage sur Y lors de ses déplacements, son inclusion et notamment lors des séances en EPS. Elle essaie de trouver des solutions lors des activités physiques pour favoriser sa pratique. Effectivement, on constate que l'élève à BEP demande beaucoup d'attention de la part de l'enseignante (Lefèvre, Marsault, 2018)⁵², comme évoqué dans la partie théorique. Cependant, l'enseignante n'est pas la seule à s'occuper de Y. L'AESH de l'école a aussi une part importante puisqu'elle la prend en charge

⁵¹ Lavisse, D. (2009). *Handicap en EPS : Accueillir et intégrer*.

⁵² Lefèvre, L., Marsault, C. (2018). *Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique : regards croisés des enseignants du premier et du second degré*. p.173-183.

en dehors de la classe (récréations, sanitaires, ...) mais également lors des séances d'EPS (notamment observé lors de la séance 1 de rugby par exemple). De plus, d'après les observations effectuées, les élèves de la classe ont une part importante dans l'inclusion de Y. Ses camarades apportent leur aide lorsqu'elle le souhaite, échangent avec elle, s'appuient sur son fauteuil, ... Nous pouvons penser que ces attitudes sont présentes grâce à la mise en place de groupes au sein des séances qui incitent les élèves à échanger.

7. Validation des hypothèses

Suite à l'analyse des données, nous pouvons commencer à apporter des réponses à nos hypothèses.

Hypothèse 1 : la mise en place d'adaptations de la règle.

Lors des séances observées, rugby et athlétisme, toutes les adaptations mises en place ont tourné autour de la modification de la règle pour Y. Aucune autre adaptation aussi bien spatiale, temporelle ou matérielle ne s'est mise en place. Effectivement, cette adaptation permet d'inclure Y dans les activités pratiquées sans apporter de grosses modifications pour l'enseignante. Pour chaque activité observée, Y pratiquait avec le groupe classe. Elle était incluse. Cette adaptation est également mise en avant dans les entretiens comme étant l'adaptation la plus utilisée (parfois avec comme support une aide humaine). La mise en place de cette adaptation paraîtrait donc efficace pour inclure des élèves en situation de handicap.

Hypothèse 2 : la mise en place du tutorat pour développer l'entraide dans le groupe classe.

Aucun fonctionnement en tutorat n'est apparu dans les séances de rugby. Un fonctionnement en binôme plus que sous forme de tutorat a été vécu par les élèves lors de la séance de saut. Également, le bilan des entretiens avec l'enseignante et l'intervenant tourne davantage autour de séances en groupe qu'en tutorat ou binôme. En prenant en compte le peu d'éléments, on ne peut pas garantir que le tutorat serait la forme de groupement la plus efficace pour inclure un élève en situation de handicap.

8. Limites de l'étude

Concernant les limites de ce travail, on peut tout d'abord mettre en avant l'échantillon proposé. Celui-ci prend en compte l'analyse d'une seule élève en situation de handicap ainsi que le point de vue de deux professionnels. Cet échantillon est donc très faible.

Puis, seulement une adaptation a été testée lors de cette recherche. Il s'agit de celle de la règle alors que d'autres ont été évoquées par des auteurs et auraient pu être testées en situation avec l'élève à BEP. Même si les professionnels travaillant avec elle les utilisent peu, il pourrait être intéressant de voir si elles fonctionnent tout de même avec cette élève.

Ensuite, nous avons uniquement réalisé des observations sur deux activités physiques (rugby et athlétisme). Cela correspond tout de même à deux activités différentes de part leur pratique collective et individuelle. Cependant, de nombreuses autres sports peuvent être pratiqués au sein des écoles (jeu au pied, à la main, avec objets ou sans objets, ...).

Enfin, il aurait fallu plus approfondir l'entretien avec l'élève à BEP qui, réalisé de cette manière, n'a pas permis d'obtenir des informations satisfaisantes.

9. Conclusion et perspectives

Au cours de ce mémoire sur l'inclusion, nous avons tenté de répondre à la problématique suivante : quelles adaptations au sein de la classe peuvent être élaborées en EPS afin qu'un élève à besoin éducatif particulier s'engage activement dans l'activité physique enseignée et progresse ? Nous avons travaillé autour de deux hypothèses. Tout d'abord la mise en place de l'adaptation de la règle puis le tutorat. Pour cela, nous avons commencé par étudier tous les points autour de l'inclusion dans la vie de tous les jours jusqu'en EPS à l'école à travers de nombreux auteurs. Puis, j'ai eu la chance de pouvoir travailler avec une élève en situation de handicap au sein de mon école. Cela m'a alors permis de réaliser une étude de cas autour de celle-ci. Des observations de séances ainsi que des entretiens ont alors pu être mis en œuvre. Grâce à ces éléments de recherche et à leur analyse, nous avons pu obtenir des résultats concernant la première hypothèse. Effectivement, l'adaptation de la règle apparaît comme l'adaptation la plus utilisée par l'enseignante et l'intervenant et pour qui elle semble être la plus appropriée pour l'élève. Cela n'aura en revanche pas été le cas pour la seconde (activité pas ou peu pratiquée par l'enseignante et l'intervenant). Au cours de cette recherche, d'autres éléments apparaissent comme indispensables pour inclure un élève à BEP. Afin qu'un élève à BEP puisse être inclus au groupe en EPS, il doit avant tout se sentir inclus au sein de la classe, envers ses camarades, ce qui est le cas pour Y. Si la mise en place d'adaptations de la règle fonctionne au sein de cette classe, c'est parce que les élèves comprennent la situation et l'acceptent. On constate un bon climat de classe tournant autour des valeurs du respect et de l'entraide. Finalement, l'adaptation de la règle semble convenir pour inclure une élève en fauteuil ayant la mobilité de ses bras mais il pourrait être intéressant d'élargir cette recherche sur d'autres types de handicap.

En ce qui concerne les perspectives, plusieurs d'entre elles peuvent être envisagées. Tout d'abord, l'échantillon pour réaliser les recherches est trop restreint et ne permet pas d'obtenir des résultats précis. Pour que les réponses à notre recherche soient plus significatives, des entretiens avec d'autres enseignants, éducateurs, professeurs APA ainsi que d'autres élèves en situation de handicap (différents handicaps) permettraient une plus grande diversité de réponses. Il serait également envisageable de réaliser ces divers entretiens et observations au sein d'écoles provenant de milieux différents pouvant avoir un impact sur divers points (population, matériel, espace de pratique, ...).

De plus, nous avons évoqué le peu d'activités exploitées au cours des recherches (athlétisme et rugby) ainsi que l'unique adaptation observée (adaptation de la règle). Mais les adaptations

peuvent varier en fonction de l'activité pratiquée. Qu'en est-il de la gymnastique ou du football ? Est-il possible pour elle de les pratiquer avec la classe ? Et quelles adaptations pouvons-nous envisager pour ces activités ? Des questions persistent encore. Il serait donc intéressant de tester diverses activités afin de pouvoir exploiter les adaptations les plus efficaces pour chacune d'entre elles.

10. Bibliographie

- Baribeau, C., Royer, C. (2013). *L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation*. Revue des sciences de l'éducation.
- Briquet-Duhazé, S. (2009). *Différencier sa pédagogie à l'école maternelle*.
- Chahraoui, K. (2021). *L'entretien clinique de recherche* (chapitre 11), dans Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie. p.179-196.
- Corbion, S. (2021). *L'école inclusive. Entre idéalisme et réalité*.
- Darnis-Paraboschi, F., Lafont, L., Menaut, A. (2006). *Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball*, dans Staps 2006/3 n°73. p. 25 à 38.
- De Bisschop, C. (2016). *Asthme : jouer sur l'intensité, la durée des exercices et leur environnement*.
- Delcey, M. (2002). *Notion de situation de handicap (moteur)*, Les classifications internationales des handicaps, p.1-17.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Éd. du Seuil. p. 212.
- Dugas, E., Moretton, J-P. (2011). *Quel choix d'activités physiques et sportives dans une perspectives d'apprentissage pour des jeunes ayant des troubles cognitifs ou des troubles psychiques ?*
- Garel, J-P. (2003). *Elèves en situation de handicap : la préparation de l'intégration en EPS*, n°303. p.73-76
- Garel, J-P. (2015). *Avec les autres et comme les autres ?*
- Garel, J-P. (2018a). *EPS et handicap : regard sur la période 2005-2015*.
- Garel, J-P. (2018b). *Elèves à BEP (Besoins éducatifs particuliers) en EPS à l'école ordinaire : intérêts et limites des types de groupement, La dialectique du singulier et du commun*.
- Garel, J-P. (2019). *Elèves en situation de handicap : mise en œuvre et perspectives de l'intégration en EPS*.
- Génolini, J-P., Tournebize, A. (2010). *Scolarisation des élèves en situation de handicap physique. Les représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive*, Dans Staps 2010/2 (n°88), p. 25 à 42.
- Grosjean, B., Terret, C. (2010). *Sensibiliser les élèves au handicap visuel*. Revue EPS n°341.

- Joguet, J. (2019). *L'éducation inclusive*.
- Lavisse, D. (2009). *Handicap en EPS : Accueillir et intégrer*.
- Le Breton, J. (2007). *Des « élèves à besoins éducatifs particuliers » ?*
- Lefèvre, L., Marsault, C. (2018). *Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique : regards croisés des enseignants du premier et du second degré*. p.173-183.
- Marcellini, A. (2005). *Des vies en fauteuil*.
- Mariot, J., Delerce, S. (2003). *Revue EPS n°302*.
- Mascret, N. (2009). *Les interactions « joueur-coach » en badminton et leur impact sur les apprentissages en EPS des élèves difficiles*.
- Maynaud, F. (2007). *Vers une éducation physique et sportive inclusive*. Dans *Relance*. p.92-97.
- Pierre, S. (2021). *Le mémoire en master MEEF – Tout en un*.
- Quintin, J-J. (2012). *Analyse de données qualitatives. Outils de production de données qualitatives et méthode d'analyse*. Université Lumière Lyon 2.
- Reverdy, C. (2019). *Apprendre (dans) l'école inclusive*.
- Rivière, C., Lafont, L. (2014). *Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS*. Dans *Carrefours de l'éducation 2014 (n°37)*. p.175-190.
- Siusko, C. dans Garel, J-P. (2018b). *Elèves à BEP (Besoins éducatifs particuliers) en EPS à l'école ordinaire : intérêts et limites de types de groupement, La dialectique du singulier et du commun*.
- Tant, M. (2014). *Inclusion en Education Physique et Sportive des élèves en situation de handicap. Mise en situation d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français*.
- Thomazet, S. (2012). *Du handicap aux besoins éducatifs particuliers*. p.11-17.
- Warnock report (1978). Dans Thomazet, S. (2012). *Du handicap aux besoins éducatifs particuliers*. p.11-17

11. Sitographie

- Académie de Bordeaux https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/eps/wp-content/uploads/sites/33/2017/08/EPS_Sante_ASH.pdf
- Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015
https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400
- Bulletin officiel n°23 du 6 juin 2019, Circulaire de rentrée 2019 – Ecole inclusive.
<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENE1915816C.htm>
- Comité national Coordination Action Handicap (CCAH)
<https://www.ccah.fr/CCAH/Articles/Les-differents-types-de-handicap#:~:text=Selon%20la%20d%C3%A9finition%20de%20l,fr%C3%A9quenter%20l'%C3%A9cole%20ou%20%C3%A0>
- Dossier de presse, Pour une rentrée pleinement inclusive en 2019
<https://www.education.gouv.fr/pour-une-rentree-pleinement-inclusive-en-2019-308358#:~:text=Tous%20concern%C3%A9s%2C%20tous%20mobilis%C3%A9s%20pour,%C3%89cole%20inclusive%2C%20mardi%2011%20juin>
- Eduscol. Quel plan pour qui ?
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/41/0/ecole_inclusive_dossier_extra_it_QPPQ_376117_378410.pdf
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005, Article 2, Art. L. 114. Consulté sur :
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647#:~:text=%C2%AB%20Toute%20personne%20handicap%C3%A9e%20a%20droit,plein%20exercice%20de%20sa%20citoyennet%C3%A9>
- Ressources pédagogiques DSDEN Nord <https://pedagogie-nord.ac-lille.fr/docuweb/eps-ash/>
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. Première édition (1994), 6^e édition (2010)
http://cpe.ac-dijon.fr/IMG/pdf/entretien_explicitation_jm.pdf
- Association groupe d'accueil et d'action psychiatrique (GRAAP), OMS (2020)
<https://association.graap.ch/definition-du-handicap-selon-loms/>

12. Annexes

Annexe 1 : séance 1

Séance 1 : sauter loin (sans adaptation)	
<p>Objectifs : Différencier sauter haut et sauter loin. Enchaîner un élan et une impulsion. Réaliser une performance.</p>	<p>Compétences : Respecter les règles de sécurité édictées par le professeur. Utiliser sa main d'adresse et son pied d'appel et construire une adresse gestuelle et corporelle bilatérale.</p>
<p>Echauffement : (10') Rituel des articulations.</p> <p><u>Consignes</u> : les élèves courent. En fonction du nombre de coup de sifflet, les élèves doivent réaliser l'exercice correspondant. 1 coup de sifflet : course en arrière / 2 : montées de genoux / 3 : talons fesses / 4 : sauts en l'air / 5 : cloches pieds</p>	
Description de la situation d'apprentissage	Schéma
<p>But : essayer différentes manières de sauter loin</p> <p>Séance : 1/2</p> <p>Temps : 40' (10' par ateliers)</p> <p>Matériel : plots, cerceaux,</p> <p>Effectif/forme de groupement : 5 à 6 élèves répartis sur 4 ateliers.</p>	<p style="text-align: center;">Rappel de la différence entre sauter haut et sauter loin.</p> <p>Consignes :</p> <p><u>Atelier 1</u> : sauter dans les zones : un élève saute loin, pendant que son partenaire repérera la zone atteinte (couleurs). But : atteindre la zone la plus éloignée (sauts au choix).</p> <p><u>Atelier 2</u> : sauter loin en plusieurs rebonds : même idée que l'atelier 1 mais en réalisant plusieurs bonds. But : atteindre la zone la plus éloignée en faisant 3 rebonds (sauts grenouilles)</p>

Les groupes d'élèves sont mixtes.	<p><u>Atelier 3</u> : sauter loin en plusieurs rebonds : même atelier que le 2. But : atteindre la zone la plus éloignée en faisant 3 rebonds (foulées bondissantes)</p> <p><u>Atelier 4</u> : sauter loin en plusieurs rebonds : même atelier que le 2. But : atteindre la zone la plus éloignée en faisant 3 rebonds (cloche-pieds)</p> <p>Sécurité : regarder où on va, regarder avant de traverser une zone de course.</p>		
Critères de réussite	Critères de réalisation	Variables	Rôle de l'enseignant
Trouver la manière la plus efficace d'aller loin.	Trouver une bonne longueur de course, trouver le pied d'appel le plus efficace, adapter sa vitesse de course.	<p>Simplification</p> <p>Partir de l'arrêt (si coordination course-saut compliquée)</p> <p>Complexification</p> <p>Augmenter les zones à atteindre</p>	<p><u>1^{er} temps</u> : vérifie que les règles de sécurité et du jeu soient bien respectées</p> <p><u>2^{ème} temps</u> : focalisation sur les élèves en difficulté et les causes de leurs échecs</p> <p><u>3^{ème} temps</u> : fait évoluer la situation avec des variables.</p> <p><u>4^{ème} temps</u> : donner des feedbacks.</p>

Annexe 2 : séance 2

Séance 2 : sauter loin (avec adaptations)	
<p>Objectifs : Réaliser une performance. Planifier son action avant de la réaliser. Enchaîner une course et un saut pour obtenir une performance.</p>	<p>Compétence : Pendant l'action, prendre des repères extérieurs à son corps pour percevoir : espace, temps, durée et effort.</p>
<p>Echauffement : (10')</p> <p>Rituel des articulations.</p> <p><u>Consignes</u> : Jeu du suiveur-suivi.</p>	
Description de la situation d'apprentissage	Schéma
<p>But : effectuer le saut le plus loin possible</p> <p>Séance : 2/2</p> <p>Temps : 30'</p> <p>Matériel : plots, cerceaux</p> <p>Effectif/forme de groupement : 5 à 6 élèves répartis sur 4 zones.</p> <p>Fonctionnement en tutorat</p> <p>Consignes :</p> <p>Mise en place de 4 zones de saut avec des plots de couleurs. Chaque zone s'organise avec des tutorats (un élève qui note la performance souhaité et celle réalisée et un autre élève qui réalise la performance).</p> <p>Atelier 1 : avant de réaliser sa performance, chaque élève annonce la zone de couleur qu'il veut atteindre.</p> <p>Une fois la performance annoncée, l'élève réalise une course d'élan : 3 sauts en foulées bondissantes.</p> <p>Atelier 2 : aller le plus loin possible en 3 foulées bondissantes.</p> <p>Sécurité : regarder où on va, regarder avant de traverser une zone de course</p>	

Critères de réussite	Critères de réalisation	Variables	Rôle de l'enseignant
Atterrir dans la zone annoncée.	Ne pas être trop ambitieux, commencer par une zone proche puis ajuster en fonction du résultat	<p>Simplification</p> <p>Partir de l'arrêt (si coordination course-saut compliquée)</p> <p>Complexification</p> <p>Augmenter les zones à atteindre</p>	<p><u>1^{er} temps</u> : vérifie que les règles de sécurité et du jeu soient bien respectées</p> <p><u>2^{ème} temps</u> : focalisation sur les élèves en difficulté et les causes de leurs échecs</p> <p><u>3^{ème} temps</u> : fait évoluer la situation avec des variables.</p> <p><u>4^{ème} temps</u> : donner des feedbacks.</p>

Annexe 3 : fiche d'observation séance 2 de rugby

S2: rugby x8 prof par un é


échauffement 9h05 → 9h18

Ateliers → Y. qui est poussée pour les staloms au lieu de faire montés de genoux
↳ adaptation de la règle

Fauteuil = pr sport (roue inclinées + pas bras @ bras)

1^{er} act = 9h20 → 9h35

Faire des passes pr elle marquer



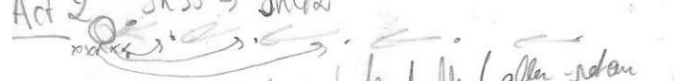
(x4) → pas d'adaptat's pr Yasmine
↳ pas besoin de déplacement
→ aide du prof pr placer correctement le fauteuil de prof pr faciliter les passes
→ modif → déjà placée de l'entraîneur pour marquer → pas besoin de se déplacer

→ rotation sur chaque plot (pr faire to les plots)

→ peut pr expliquer la pose cadeau

communication entre é / temps act adaptat's par PE + Equivés par l'é

Act 2 9h35 → 9h42



en se faisant la balle (aller-retour pr marquer)

1^{er} étape = essai avec coach

2^e étape = complète

↳ Yasmine poussée par prof
↳ 1^{er} plot (pr faire le 0 de distance) → c'est elle qui marque

⇒ act de W de la fosse en arrière l'essai

Act 3: explication des règles de matchs / + construct^e équipe
jamais le m élève qui pousse Y.
(parfois à 2 pour la pousser car difficile de l'herbe)

4 équipes = 2 équipes qui jouent et 2 équipes qui observent.

équipe Y. mine = division entre 2 é pr savoir qui pousse Y. (division très rapide)
↳ finalement demande du prof que par un é d'une autre équipe

Temps de match = 41 → 31 → 31
règle pr Y. → avance avec la balle → 1 seul joueur marque pour marquer balle à Y. (2 é = 1 faute)
→ mixe en jeu souvent par Y. pr favoriser prise de balle

Annexe 4 : fiche d'observation séance 3 de rugby

RUGBY - S3

Echauffement ateliers

• temps = 15'

• adaptés =

• interactifs = grp

- é/é = é1 pousse Y → veut pratiquer (pas d'avis)
 é2 " " (statim)
 é3 " " x2 at. (montées genoux + sauts)

- é/PE = PE demande de pousser Y → ↓

S1 = ① Appréhender sol / ② arracher balle après forces / ③ plaquage

• temps = ① 5' + ② 4' + ③ 6' = 15'

• adaptés = règle → pas au sol / ② adaptés / ③ pas
 plaquages
 → ④ placant pe
 plaquer

- é/é =

- é/PE = ① = "prépare tes mains" (réceptif → ∞)
 Demande de I2 "Allez, Allez tiens jusqu'au bout!" → pe le 2

S2 = Match

• temps 3'/match ||||| → 18'

• adaptés règlement

• interactifs

- é/é = poussée / é1 → vision équipe le ⊕ forte
 é qui d'appuient sur fauteuil (x2). é1 trouve é pe pousser Y
 Match 3 = pdt mise en jeu → é autre é à Y "Allez Y!"
 → é4 arrache balle franco

- é/PE = Y capitaine → poussée par I2 "Eh tu m'aides
 à pousser aussi!" "On va où?" x2 à Y

I2 = "On est là!" avec gestes

Mise en jeu = "Personne ni intervient!" I2 pour Y

I2 à Y = "Ils vont où?" → prise décision par Y

Appel I2 → passe à Y pe aller marquer → saisir opportunité

BILAN lui
 Y dev grp → I2 demande de venir devant!

RETI (Respect, rapide / Ecouter / Maintenir, marquer / Intelligence)

Annexe 5 : retranscription de l'entretien de l'intervenant en rugby : (réalisé pendant l'échauffement de la séance 2)

A : Depuis quand Y. pratique-t-elle ?

I : Je crois que c'est la 2^e ... elle a fait qu'une fois je crois avec moi.

A : D'accord.

I : Elle a fait une fois avec moi on a dû faire, ou deux fois. On avait fait des séances en gymnase, donc là un peu plus pratique pour elle et on avait fait des séances là dehors dans l'herbe. Et si je ne me trompe pas, d'habitude en fin d'année on fait un tournoi et elle a même pratiqué le tournoi.

A : D'accord.

I : Donc elle fait les matchs et tout.

A : Ok, et depuis le début elle a un fauteuil adapté ? Elle a pu pratiquer avec vous correctement ?

I : Ouais, ouais, ce fauteuil là qu'elle a ? Je ne sais pas c'est quoi la différence, si je crois que t'as les roues un peu ... un peu sur le côté.

A : Ouais c'est ce que j'ai vu.

I : Ouais je crois que c'est ça.

A : Ok. Heu.. Est-ce que tu trouves qu'elle est ... que Y est incluse dans la classe par rapport aux autres élèves ?

I : Bah de ce que j'ai vu la dernière fois, ouais, après moi je l'a vois que ... que une heure par semaine mais je trouve qu'elle est bien intégrée, les élèves sont hypers attentionnés et tout, enfin moi c'est ce que ... c'est mon ressenti en tout cas.

A : Ok. Et elle, tu penses qu'elle se sent bien enfin, elle est bien intégrée ?

I : Ouais.

A : ... dans la classe ?

I : Ouais. Tiens regarde, tu vois ils étaient justement en train de faire ... un peu des conneries et Y elle est derrière. Donc euh ouais.

A : Ok, ouais, bah c'est ce que la maitresse elle me disait que elle était aussi à gérer un peu tout ce qui se passait autour d'elle.

I : Ouais, ouais.

A : Ok, ça c'est cool.

I : Ouais je pense qu'elle ... qui a pas de soucis là-dessus et c'est une bonne classe. Après à cet âge-là c'est toujours plus facile, t'as pas trop de moqueries, tu vois ... j'pense que quand t'arrives un peu au collège et tout c'est ...

A : ... plus compliqué oui ...

I : Le collège c'est chaud hein, ils se font pas de cadeaux les collégiens, là ...

A : Même des plus grands en CM2 ça commence ça doit commencer.

I : Ouais ...

A : Après eux ils ont grandi avec donc ... enfin ils évoluent un peu avec elle ...

I : Y a ça aussi.

A : ... donc je pense que ils ont l'habitude depuis le début. Peut-être que là si elle arrivait dans une autre classe ... en plein milieu ...

I : Ça serait peut-être plus difficile, ouais, ouais ... c'est vrai t'arrives en CM2, collège, là c'est ... faut être fort.

A : Ouais .. ?

I : Je pense ... tu vois regardes hop, là y en a un qui la pousse

A : Ok, ouais ouais ... c'est p...

I : Elle a le ballon ...

A : ... c'est pareil, c'est les élèves c'est eux qui sont volontaires ... pour euh ...

I : Ah ouais ouais, c'est lui qu'est volontaire, je pense pas que ce soit quelqu'un qui lui a dit « c'est toi qui la pousses ».

A : D'accord, donc en plus ils prennent des initiatives ... Ok, euh quelles adaptations tu mets le plus en place pour euh ... pour elle ? ... les types d'adaptations au niveau de l'espace, ... des règles ...

I : Bah déjà au niveau de la motricité, on fait ... tu vois on a enlevé le saut de haies par exemple...

A : D'accord.

I : On fait beaucoup de slaloms, tu vois on a mis pas chassés, elle elle pourra pas faire les pas chassés mais elle va refaire un slalom ... donc on adapte la motricité.

A : D'accord.

I : D'ailleurs là elle pourrait limite euh le faire en ... essayer de pousser le fauteuil même si c'est pas évident ... ouais ça serait bien. Euh j'ai adapté mon exercice de passes. C'est un exercice de passes où ils vont être à l'arrêt, donc là elle pourra le faire, un peu comme elle a fait l'autre jour, donc là elle va pouvoir le faire. Tout mon exercice est adapté. Les matchs ... normal. Voilà.

A : Donc c'est plus une adaptation de la règle ?

I : Ouais voilà.

A : Et ça ne pose pas de soucis aux autres élèves quand elle ... elle s'est adaptée, elle fait différemment ?

I : Ils ne s'en rendent pas compte.

A : Eux, pour eux c'est normal ...

I : Ouais, c'est l'exercice qui est comme ça et ouais. Enfin moi je sais que personne ne s'en rend compte, comme ça c'est normal pour tout le monde.

A : C'est vrai qu'ils pourraient dire « Ouais, elle, elle a la balle ... ».

I : Ouais je vois ouais ... non ils ne s'en rendent pas compte.

A : Ok, bon bah ça aussi c'est bien.

I : Et tu verras, pendant le match elle a le ballon sur les jambes et les autres vont venir lui arracher, donc tu vas voir ça va ... ça envoie.

A : Ah oui, donc ils jouent comme si elle était ... comme si il n'y avait aucun souci.

I : Oui oui, en se maîtrisant, je mets quand même des règles, je ... c'est deux joueurs maximum sur elle pour essayer d'attraper le ballon alors que les autres ils sont 4-5. Là je mets deux joueurs parce que sinon on la voit plus après. Mais oui, en match j'adapte quand même.

A : D'accord.

I : Mais je les autorise à lui arracher le ballon, voilà ... je ne veux pas quelle se sente différente des autres.

A : Oui et puis même que les autres la voient ...

I : Oui, la voient normalement.

A : Et quelle se sente vraiment inclus dans le groupe et qu'il n'y ait pas de différence.

I : Voilà, c'est ça.

A : Parce que ça t'es déjà arrivé de faire ... par exemple ... juste euh ... les élèves font quelque chose et elle, elle fait autre chose avec peut-être un autre groupe ?

I : Non. Bah la semaine dernière parce que je savais pas, j'avais oublié qu'elle n'avait pas le fauteuil mais non, je ne l'ai jamais laissé de côté.

A : Oui mais après là c'est parce qu'elle n'avait pas le fauteuil. Oui sinon c'est toujours avec la classe.

I : Tout ! Tu vois la semaine prochaine je vais faire une séance, ils ont trois séances, la troisième séance je la fais toujours sur le plaquage. Elle, elle pourra pas plaquer et je vais adapter ça en faisant des jeux de lutte debout donc s'arracher le ballon. Et ça elle pourra le faire, elle peut serrer le ballon dans ses bras et lutter et je vais l'adapter comme ça et comme ça elle fera avec tout le monde.

A : Oui elle ne fera pas un autre exercice à côté, elle restera quad même, même si c'est adapté, elle fait toujours la même activité.

I : Toujours. Bah après ça c'est mon avis, je ne sais pas si tout le monde fait ça.

A : Bah après c'est bien, ça c'est ce que moi je travaille sur l'inclusion donc justement d'éviter de faire des groupes et puis que elle, elle fasse autre chose et c'est le mieux qu'il faut faire.

I : Bah parfait.

A : Et tu as déjà été confronté à d'autres élèves en situation de handicap autre que Y ?

I : Ouais ! Alors le handicap je ne peux pas te dire, c'est une gamine en grande section et euh ... qui ne peut pas marcher ... enfin elle ne tient pas debout toute seule et euh ... elle est en déambulateur je crois, voilà elle est en déambulateur.

A : D'accord.

I : Et là les maternelles, je les fais en salle de motricité ... donc là je ... et bien tu vois les exercices de motricité là (montre du doigt les exercices d'échauffement de la classe) ... moi j'allais derrière elle, je mettais mes mains sous ses bras (démonstration) comme ça et elle essayait de marcher alors elle galère à marcher vraiment ...

A : Ouais ?

I : ... je la lâche, elle tombe ...

A : Ok, donc ...

I : ... donc moi ...

A : ... tu la soutiens.

I : ... bah voilà, j'étais en soutien derrière et puis elle faisait le slalom, alors là c'est ... ça prend du temps.

A : Ah bah oui ...

I : Mais comme on est deux bin l'autre il gère et elle faisait les mêmes ... pratiquement les mêmes jeux. Parce qu'en maternelle c'est un peu ... c'est différent et puis elle elle était en déambulateur et pas en fauteuil ...

A : Oui.

I : Donc c'est plus compliqué ...

A : Ouais c'est vrai que ça va parce que vous êtes deux, parce qu'après tout seul c'est pas possible ?

I : Et bien j'ai fait tout seul, c'est pareil, je me débrouille. Euh ... les autres, faut être clair dans tes consignes puis derrière ça roule mais oui c'est pas évident.

A : Ok et t'as eu d'autres élèves ? Même pas forcément cette année ?

I : Pas en rugby après moi j'avais travaillé dans une structure donc j'avais déjà bossé avec les enfants handicapés ... j'ai commencé par ça mais après non en scolaire j'ai jamais eu d'autres ... bah après je crois qu'au collège ils sont séparés non ? Ils ne sont pas dans les ... non ils ne sont pas dans les classes ?

A : Bah moi j'ai fait ma scolarité 6^e et 5^e avec un élève pareil que Y.

I : Ok.

A : Et il était en fauteuil aussi et j'ai toujours eu classe avec lui.

I : Et bien écoute euh ...

A : Après je pense que ça dépend aussi du handicap.

I : Ouais peut être ouais mais collège-lycée, j'ai pas.

A : D'accord, ok. Donc même dans le cadre non scolaire, c'est quand même au niveau des adaptations, t'essaies quand même d'inclure les élèves ... toujours ?

I : Ouais toujours. J'ai eu un gamin au collège qui s'est fait amputer d'une jambe et du coup il avait une prothèse et pareil il a fait. Et rien à voir avec le scolaire mais j'ai un gamin au club en moins de 19 qui est amputé d'une cheville et qui joue avec nous euh ... normalement.

A : Ok ...

I : Ouais ouais, il joue au club, il a sa licence, il avait eu ... je lui avais demandé quand même une autorisation de son chirurgien pour se couvrir nous au niveau de la ligue et tout, s'il se blesse et puis j'ai tout ce qui faut, là il joue, il a une licence, ouais.

A : Ok et qu'est-ce que tu penses de mettre en place du tutorat ? C'est-à-dire travailler à deux, c'est-à-dire un élève qui fait l'activité, l'autre qui le coach entre guillemets et de faire ce travail là pour inclure les élèves ?

I : Que ... qu'il y ait quelqu'un qui aide Y ? ou que ... tu parles des éducateurs ou des élèves ?

A : Non vraiment entre élèves.

I : Entre élèves, qu'ils s'aident comme ça ?

A : Voilà par exemple, ils travaillent tous par deux, il y en a un qui fait et l'autre qui coach entre guillemets ...

I : Ecoute, j'ai jamais fait.

A : Pour, peut-être pas resserrer les liens mais vraiment ... enfin je me demande si ça favoriserait pas aussi l'inclusion le fait d'intégrer un élève qui a du mal à s'intégrer dans un groupe et mettre en place du travail par deux.

I : Donc tu formes des binômes et ils font une séance ... que par deux ?

A : Voilà, c'est ça, mais peut-être pas toute la séance mais au moins des activités où ils sont vraiment par deux où là il y a de l'entraide, tout ça.

I : Alors moi je fais des séances de ce genre là mais jamais par deux. J’fais tout le temps des groupes de 3-4 ... mais c’est vrai que par deux ... enfin honnêtement j’ai jamais fait donc je peux pas te dire mais ... c’est pt’être parce que je viens du sport co, ... par deux ... je suis pas fan Et j’aime bien faire ... après c’est sûr que quand on fait des groupes à plusieurs il y a toujours un leader qui ressort ... et là tu vois que t’as toujours un mec qui mène le groupe, ou une fille qui mène le groupe ... et par deux c’est vrai que je ne sais pas comment ça pourrait se passer ... faudrait essayer.

A : Ok ... d’accord.

I : Je ne peux pas trop te répondre là-dessus, je sais pas j’ai jamais fait...jamais pratiqué ... mais moi je suis pas fan.

A : Ok et quelles sont les activités physiques qui seraient le plus inclusif pour Y ?

I : ... le rugby (rigole) euh non mais les sports collectifs.

A : Ouais plutôt les sports co ...

I : Oui tous les sports co par rapport aux sports individuels. Ou euh ... je ne sais pas si elle fait mais ... tu sais les vélos adaptés sur piste ?

A : Oui ?

I : ça, ça serait bien, elle mettrait la misère à tout le monde ... non je pense que le rugby au niveau des valeurs, tu sais le mot REMI que j’inclue et tout, je pense que ...

A : Après ça on pourrait l’inclure dans d’autres sports co ?

I : Carrément ... il faudrait ... mais je base beaucoup mes séances sur les valeurs et bon je pense que le rugby ça peut l’aider quoi. Je sais pas si elle aime ça mais ...

A : Et bien en tout cas elle avait l’air la dernière fois quand elle pratiquait ... euh, ils sont tous vraiment à fond, même pas que pour elle mais vraiment tous.

I : Ouais.

A : C’est un sport qu’ils n’ont pas l’habitude de faire, un ballon qu’ils n’ont pas l’habitude de manipuler donc c’est vrai que ça leur fait voir autre chose que le foot ...

Annexe 6 : retranscription de l'entretien avec l'élève à BEP

A : Est-ce que tu sais ce que ça veut dire l'inclusion ?

Y : (signe « non » de la tête).

A : Non tu sais pas du tout ? T'en a jamais entendu parler ?

Y : Non.

A : Et le mot intégration ?

Y : L'intégration ça me dit quelque chose mais je sais pas expliquer.

A : Tu saurais pas expliquer ce que ça veut dire ?

Y : Non je sais plus.

A : Alors l'inclusion c'est un p'tit peu le fait d'intégrer une personne qui serait par exemple dans dans ta situation par exemple que toi tu sois bien intégrée dans la classe. Que tu sois bien avec des copains, que les personnes dans la classe elles ... elles te disent aller viens on va jouer, aller viens on va faire ceci tout ça, que tu sois pas toute seule. Est-ce que c'est le cas toi dans la classe ? Est-ce que tu te sens intégrée ?

Y : Oui.

A : Est-ce que tu te sens pas exclus de la classe ?

Y : Non.

A : T'as des copains et des copines dans la classe ?

Y : Oui.

A : C'est qui tes copains et tes copines ?

Y : Euh j'en ai plein (rigole).

A : T'en a plein ? Vas-y cite les moi.

Y : Euh y a N, y a euh y a M, euh R, y a L, euh ... y a euh O, y a euh ... euh y a après je sais plus (rigole).

A : Et bien ça en fait déjà pas mal dis donc hein. Et pourquoi tu dis que tu te sens intégrée ? Qu'est-ce que les autres ils font pour que toi tu te dises que tu te sentes bien dans ta classe ?

Y : Parce que euh ils me parlent tout le temps et pis euh ils sont tout le temps avec moi et pis voilà.

A : D'accord. Euh ... quelle activité, parce que je tourne quand même beaucoup autour de l'EPS et puis justement tu vois je suis venue observer que l'EPS avec vous, quelle activité toi tu préfères faire en EPS ? Quel sport ?

Y : Euh ... je sais pas ...

A : T'as pas de préférence ?

Y : Non (rigole).

A : Non ? Ça te dérange pas quand tu vas faire EPS avec ta maitresse, ça te dérange aucun sport, enfin tous les sports te vont ?

Y : Oui.

A : D'accord. Euh ... Qu'est-ce que toi tu fais ... non. Quand toi tu pratiques l'EPS avec la classe, est-ce que la maitresse elle met des adaptations pour toi, pour que toi tu puisses pratiquer ?

Y : Euh des fois.

A : Est-ce que tu as des exemples ?

Y : Euh des fois elle me fait des euh elle me donne une balle et puis je dois la rattraper.

A : Donc quand vous faites des jeux de ballons ?

Y : Oui.

A : D'accord et quand tu fais par exemple de la course ?

Y : Euh la course euh bah je fais pas.

A : Tu fais pas du tout ? Qu'est-ce que tu fais dans ce cas pendant l'EPS ?

Y : Euh bah des fois euh je dois surveiller les autres parce que y en a des fois qui font n'importe quoi.

A : Donc tu arbitres un p'tit peu ?

Y : Oui.

A : Dans les jeux collectifs ... et pendant les courses ?

Y : Euh dans les courses euh bah j'fais pareil.

A : Tu fais pareil, tu observes... d'accord. Est-ce que ça t'arrive des fois d'avoir une fiche, que la maitresse te donne, une fiche et tu remplis, je sais pas moi par exemple si tu fais de la course bin d'observer tel élève il a fait tant de tours ?

Y : Non.

A : Non tu fais pas ça d'accord. Euh est-ce que quand par exemple tu pratiques avec des élèves et que par exemple tu sais que j'avais observé le rugby et que par exemple quand vous avez fait les matchs, toi t'avais le droit de garder la balle et d'avancer et seulement une personne avait le droit de venir te prendre la balle. Est-ce que ça pose problème des fois quand y a des types d'adaptations comme ça que la maitresse met en place, est-ce qu'il y a des personnes dans la classe que ça dérange ? Est-ce qui a déjà eu des personnes qui ont dit « oh bah non pourquoi elle ça serait comme ça et pas nous » ?

Y : Non.

A : Non c'est jamais arrivé du tout ?

Y : Non.

A : Ils acceptent toujours que toi ce soit différent ?

Y : Oui.

A : Oui ... c'est bien ça !

Y : (rigole).

A : Parce qu'ils pourraient dire « bah dis donc Y elle a pas le droit ... ».

Y : (rigole et acquiesce de la tête).

A : Est-ce que euh ça t'arrive quand vous êtes en EPS de travailler par deux ?

Y : Euh des fois.

A : Est-ce que ça arrive que par exemple que y est une personne qui fasse l'activité et que l'autre il observe, il donne des conseils à l'autre ... comme ça par deux ?

Y : Euh oui.

A : Est-ce que tu te rappelles dans quelles activités ?

Y : Euh non (rigole).

A : Tu sais plus ... Dans quelle activité en EPS, enfin dans quel sport, tu te sens la mieux intégrée, dans laquelle tu as le plus pratiqué ?

Y : Euh ... la balle aux prisonnières.

A : Donc la balle aux prisonniers ?

Y : Oui voilà (rigole).

A : C'est vrai qu'il y a des prisonnières mais c'est bien la balle aux prisonniers (rigole). Donc c'est plutôt les jeux collectifs ? dès qu'il y a un ballon ?

Y : Oui.

A : Y a que dans ces activit... là pardon que dans ces activités là que tu te sens vraiment intégrée dans la classe ?

Y : Oui.

A : Pas dans les sports individuels ?

Y : Non.

A : Qu'est-ce que t'as fait déjà depuis le début de l'année ?

Y : Euh j'ai commencé à jouer à la balle au priso... à la balle aux prisonniers euh on a commencé à faire euh la balle euh comment ça s'appelle ? Ah je sais plus ...

A : Donc c'est des jeux collectifs avec des ballons ?

Y : Oui.

A : Est-ce que vous avez fait d'autres sports que des jeux collectifs ?

Y : Euh non.

A : Vous avez pas fait d'autres sports ?

Y : Non ... juste la course.

A : Ah la course, bah la course c'est un sport individuel, c'est de l'athlétisme.

Y : Oui.

A : Et là vous continuez, vous faites des sauts ?

Y : Euh oui.

A : Vous faites le saut en hauteur ?

Y : Euh oui.

A : C'est ce que la maitresse elle m'a dit je crois. Et puis il y a eu le rugby aussi. Qu'est-ce que t'en avais pensé du rugby ?

Y : Euh c'était plutôt bien.

A : C'était plutôt bien, là t'avais pu jouer quasiment tout le temps.

Y : Oui.

A : Est-ce que tu fais du sport en dehors de l'école ?

Y : Non.

A : T'es pas dans un club, est-ce que t'aimerais ?

Y : Euh ... oui.

A : Oui ? En quel sport si ... si voilà j'te dis « Y tu peux t'inscrire dans un club ... ».

Y : Je vais dire du basket.

A : Du basket t'aimerais faire toi ?

Y : Oui.

A : T'en as déjà fait avec l'école ?

Y : Euh ... non.

A : Non jamais ? Et pourquoi du coup le basket si t'en as jamais fait ?

Y : J'sais pas parce que j'aime bien, parce que j'aime ... j'aime plutôt les choses avec les ballons.

A : Ah ouais avec les ballons et pourquoi pas le rugby ? Ou le handball ?

Y : Euh je sais pas (rigole).

A : Y en a plein des sports avec des ballons ... T'as déjà vu un p'tit peu des sports collectifs à la télé avec des personnes justement qui sont en fauteuil et qui jouent ...

Y : Oui, quand c'était les Jeux Olympiques.

A : Ah t'as regardé les Jeux Olympiques handisports.

Y : Oui.

A : Ouais c'est chouette ça aussi. C'est là que t'as pu observer le basket et voir comment c'était ?

Y : Oui.

A : Ouais c'est chouette. Et tu t'rapelles de la séance que j'ai fait vendredi où tu étais là ?

Y : Oui.

A : Comment t'as ressenti la séance, est-ce que tu t'es sentie intégrée dans la classe ?

Y : Oui.

A : Parce que du coup au début quand on a commencé l'activité, tu t'es mise tout de suite sur le côté, tu t'étais dit quoi ? Que tu pouvais pas faire ?

Y : Non je me suis dis ça peut ... je sais pas quel ... est-ce que ça va marcher, est-ce que j'allais faire, est-ce que ...

A : Tu savais pas trop parce que t'as vu quand j'tai dis vous vous mettez par deux, tu t'es mis sur le côté et puis t'as attendu.

Y : (acquiesce de la tête).

A : Pis après je suis venue te chercher pour te dire « tu peux pratiquer ». Donc là tu pensais vraiment que tu pourrais pas ?

Y : Euh ... non je pensais que je pourrais.

A : Que tu pourrais ? mais tu savais pas trop comment ?

Y : Oui.

A : C'est ça, j'avais pas assez expliqué et puis toi après j'suis venue t'expliquer comment ça fonctionnerait. Est-ce que tu t'es bien sentie intégrée dans la classe ?

Y : Oui.

A : Et qu'est-ce que tu en as pensé des activités qu'on a fait ?

Y : C'était plutôt bien parce que j'ai pu jouer et puis ça m'a intégrée.

A : Et bien ça marche.

Annexe 7 : retranscription de l'entretien avec l'enseignante

A : As-tu déjà été confronté à d'autres élèves en situation de handicap que Y ?

PE : Oui, alors c'était il y a plusieurs années, c'était un petit garçon qui avait, je ne sais plus comment s'appelle sa maladie, mais c'était une maladie qui faisait que tous ses neurones moteurs euh petit à petit étaient détruits. Donc cet enfant il est entré en maternelle, au départ il marchait comme tout le monde et après il pouvait plus marcher, après il pouvait plus parler, enfin et euh ...

A : Et ça a évolué ?

PE : Et ça a évolué et il est décédé quand il était en 5^e, 4^e voilà. Et en fait, moi l'année où je l'ai eu c'était en CE1, moi j'ai trouvé qu'il y avait quelque chose de très fort autour de cet enfant-là vraiment une solidarité, parce que là lui il avait pas la parole. Il était accompagné d'une AVS qui tapait pour lui et qui communiquait quand même avec lui, voilà qui essayait de comprendre ce qu'il pensait, parce que c'était un élève brillant donc elle tapait ses réponses ... et il y avait vraiment quelque chose de vraiment de très très fort euh ... autour de lui. Je trouve ça a vraiment fédéré la classe ...

A : Je pense que ça soude quand même un groupe, là ça fait une cohésion que je trouve qu'il n'y a pas dans certaines classes ... qui touchent quand même à quelque chose qu'on n'a pas l'habitude de toucher, enfin ... on est pas tous dans une classe avec un élève en situation de handicap.

PE : Alors là le handicap était encore bien plus lourd, parce que Y elle a effectivement, elle est en fauteuil mais je veux dire elle a son tempérament, elle est autoritaire, elle elle a pas peur de remballer tout le monde des fois ... donc j'ai l'impression que ... comment dire, qu'ils la considère ... je veux pas dire d'égal à égal parce qu'ils savent bien qu'elle est en fauteuil mais il ne vont pas forcément la coucouner, ils vont pas forcément euh ... des fois je les reprends parce qu'ils poussent le fauteuil en courant. Alors elle elle aime bien alors bon je veux dire elle a besoin effectivement d'aller vite mais parfois tu vois le fauteuil qui est deux roues, des fois tu dis bon là non stop vous allez un peu trop vite mais ... mais j'ai l'impression qu'ils ne sont pas avec elle un peu dans la protection parce qu'elle s'affirme d'une autre façon.

A : Oui ils jouent avec elle.

PE : Ouais ouais.

A : Ouais non mais c'est chouette qu'ils puissent fonctionner comme ça et puis même pour elle hein.

PE : Voilà alors après quand je leur avais expliqué euh pourquoi il fallait une autorisation des parents euh ils m'ont dit ah bah oui c'est pour Y parce qu'elle est en fauteuil mais si tu veux ils disent ça naturellement ...

A : Oui pour eux c'est normal.

PE : Oui, je n'ai jamais entendu aucune remarque ... tu vois parce que parfois en classe elle se déplace sans fauteuil donc elle s'appuie sur les tables mais j'ai jamais surpris aucun ... rire ...

A : Et bien même pour plus tard, je trouve que ça va les aider et bah ces enfants-là justement parce qu'ils auront été confrontés à ça et peut être moins dans le jugement plus tard ...

PE : Oui oui.

A : ... parce que quelqu'un qui n'a jamais été avec une personne comme ça, peut être que là ils vont se dire ... enfin quand ils croiseront une personne dans la rue ...

PE : Donc voilà bon ils la connaissent depuis longtemps ils l'ont toujours en plus ... quoiqu'en maternelle elle était peut être plus en déambulateur qu'en fauteuil, enfin ils l'ont toujours vu comme ça.

A : Donc ils sont habitués.

PE : Oui oui. Alors moi je me rappelle dans mon souvenirs que elle était comme elle marchait plus, elle épuise moins son déambulateur euh tu vois maintenant ... Alors ce qui me gêne des fois un petit peu c'est que nous on ne sait pas, on ne sait rien je me dis je ne sais ... est-ce que c'est une maladie qui évolue ? Est-ce que je ... on ne sait pas trop ça parce que c'est le secret médical donc euh on pose pas de questions mais des fois je ... je cherche pas ... c'est pas de la curiosité mais je me dis que c'est important de savoir si c'est quelque chose qui va se stabiliser ou si ça va toujours euh ...

A : Oui parce que peut être que si y avait, y pouvait y avoir évolution peut être de la pousser justement à plus utiliser le ... bah une canne ou des choses comme ça plutôt que le fauteuil ...

PE : Après y a un suivi elle est très très bien suivie par le CESSAD, y a la psychomotricienne, y a plein de choses autour d'elle mais voilà c'est vrai que moi on sait pas grand-chose on ne sait rien quoi voilà.

A : Ouais bah oui ... c'est vrai que c'est dommage de ne pas mettre les enseignants ...

PE : Oui, oui oui alors bien sûr c'est ... c'est le secret médical en même temps ...

A : Oui mais c'est vrai qu'en tant qu'enseignant enfin tu la vois quand même souvent, t'es ... enfin c'est vrai que c'est quand même un élément ... Si justement il peut y avoir évolution, peut être que ça peut permettre aussi pour elle de ... bah d'avancer.

PE : Bin oui pis comme nous si on le sait ça ... enfin on a un regard un peu différent aussi ... mais bon voilà.

A : Ouais bah il y forcément une raison qu'on connaît pas.

PE : Oui certainement ...

A : Ok. Est-ce que tu as une définition de l'inclusion, de terme d'inclure ? Enfin toi comment tu le définis ?

PE : Comment je le définirais ... ? Bah c'est-à-dire que ... (souffle) moi j'essaie de lui faire partager au maximum de ce qu'on peut ... de ce qu'elle peut partager. Après pour autant je ne me prive pas de faire certaines activités quand même pour les autres en me disant bah y a des moments on peut peut être pas effectivement on peut pas tout faire euh tant pis je fais quand même des activités où ... alors c'est sûr que qu'elle va être plus elle va arbitrer ou elle va, comment dire, elle va être avec moi mais ... en même temps je me dis je j'ai l'impression que moi je ne peux pas priver les autres de voilà pratiquer ...

A : Non mais c'est qu'après il y a aussi un programme à suivre et que voilà ils doivent aussi faire les activités puisque elle elle me disait que c'était plutôt dans les jeux de ballon qu'elle aimait bien aussi et qu'elle était plus incluse finalement ...

PE : Oui oui alors c'est vrai que les jeux de ballon on essaie hein tout ce qui est ...

A : C'est plus simple parce que là ...

PE : Après ce qui est plus compliqué c'est l'athlétisme, c'est bah quand on a fait de l'endurance bon bah je veux dire elle elle elle ouais elle faisait mais après je pourrais pas la faire pousser d'elle-même non plus son fauteuil parce que dans au-dessus c'est difficile ...

A : Oui c'est vrai qu'on a pas ... y aurait fallu faire ça sur un terrain mais enfin une vrai piste

PE : Euh voilà ... donc c'est sûr que là euh c'est pas vraiment de l'inclusion mais en même temps ... voilà là par exemple j'ai inscrit la classe au rugby, on va aller au tennis mais le ...

enfin le tennis, initiation au tennis mais là c'est des ateliers elle pourra, on pourra faire des choses.

A : Elle pourra faire ?

PE : Ouais ouais. Le hand, bah je me dis que c'est pareil on va un petit peu ... comme le rugby.

A : Oui, ça fera comme le rugby ça reste une idée de ballon ...

PE : Oui.

A : Donc du coup quand tu choisis tes activités tu fais plus en fonction des programmes en fonction de ...

PE : Oui alors oui, après c'est vrai que ... voilà je fais pas tout non plus en fonction d'elle voilà j'essaie de faire au mieux mais y a des fois je me dis bon temps pis ça c'est vrai qu'elle ... tu vois je je veux pas non plus laisser les autres ... mais dans la mesure du possible j'essaie au maximum de l'inclure puis euh ouais ...

A : Ok. Et quelles sont pour toi les activités les plus inclusives ? Où est-ce qu'elle s'intègre le mieux dans la classe ?

PE : Au niveau du sport ?

A : Oui, je suis toujours au niveau du sport.

PE : Alors euh effectivement tout ce voilà tout ce qui peut être oui ... jeux de ballon là parce qu'on peut avoir quelqu'un qui manipule son fauteuil. Euh ... qu'est-ce qu'on a fait ? Bah la piscine mais ça c'est très bien parce qu'il y a quelqu'un qui vient voilà qui enfin ... c'est les personnes APA voilà. Euh ... oui les jeux collectifs on l'inclus aussi assez facilement parce qu'on peut euh ... j'allais dire on peut adapter les règles ça ça me paraît plus facile. Ce qui est plus difficile c'est effectivement bah voilà tout ce qui est athlétisme. Alors après y a des choses que je n'ai pas fait parce ce qu'on avait pas ... par exemple ce que je fais des fois tout ce qui est jeux d'opposition jeux ... où on n'a pas tellement de salle en ce moment ...

A : Oui c'est vrai que c'est pas simple ...

PE : Tout ce qui est danse contemporaine un peu, expression, ... ça je n'ai pas fait.

A : Ah oui peut être que ça ...

PE : Ça ça pourrait être bien mais ... avant on faisait ça dans la petite salle là du gymnase ...

A : Oui c'est sûr que là se déplacer dans la cour c'est pas top...

PE : Non non. Donc ce qu'on a fait nous bah on a fait un peu d'endurance, un peu de saut bah là le saut en hauteur c'est compliqué ...

A : Oui, j'en ai discuté avec elle, voilà c'est sûr qu'elle ne pratique pas, même là le saut en longueur à part ce que j'ai proposé je vois pas ...

PE : Oui c'est compliqué quoi. Et puis euh voilà, et puis on fait des jeux collectifs. Mais là c'était assez facile de l'inclure et puis bon bah la piscine c'était facile parce que à la piscine elle avait quelqu'un qui était juste pour elle mais qui euh ... comment dire ... parfois il faisait des choses avec elle séparément et parfois il prenait aussi le même comment dire on aménageait des circuits et il prenait aussi le même circuit que les autres pour qu'elle soit avec les autres.

A : D'accord donc en plus il ... parce que c'est vrai que de la prendre à côté du coup ça ... elle est pas forcément incluse.

PE : Oui alors il y avait des choses qu'il lui faisait faire à côté mais dans la mesure du possible il ... après elle reprenait puis elle était contente d'être avec les autres.

A : C'est sûr qu'elle se sent mieux entourée des autres, oui c'est sûr.

PE : Ouais ouais.

A : Et quand tu parles d'adaptations c'est plutôt quels types d'adaptations ? Parce qu'il y a des adaptations de l'espace, ...

PE : Alors par exemple ça peut être des adaptation de ... de la règle c'est-à-dire que euh ... bah par exemple là le joueur de but effectivement elle se ... même si elle échappe le ballon, à partir du moment où elle l'a touché bah c'est bon quand même parce que c'est quand même plus compliqué elle elle a moins de ... elle peut moins bouger sur son fauteuil. Même si les autres sont dans un cerceau, les autres ils peuvent se pencher à droite à gauche, elle ... donc ça peut être des adaptations au niveau des règles. Euh ... qu'est-ce qu'on avait fait aussi quand on avait fait le ballon silence ... euh ... oui par rapport des fois au ... par exemple au niveau des passes, j'imposais une passe d'un mètre minimum mais elle des fois c'était, bon on avait dit qu'on acceptait un petit peu moins parce que elle n'a pas forcément la même force ...

A : Oui forcément quand on est assis c'est moins ...

PE : Voilà ouais ouais, donc voilà au niveau des règles ... euh ... au niveau de l'espace pas ... on a pas trop aménagé au niveau de l'espace parce que comme c'était des jeux collectifs ... non

pas trop au niveau des jeux c'est plutôt des petits aménagements comme ça au niveau plus des règles ...

A : Oui d'accord au niveau du matériel ?

PE : Du matériel euh oui par exemple oui si on faisait la manipulation de balle elle ça pourrait être des ... j'allais dire quoique ... des balles plus faciles à rattraper mais ... mais ... non peut être pas tant au niveau du matériel plus au niveau de ... voilà je dirais des règles.

A : Oui des consignes et tout ça.

PE : Voilà des consignes. Euh ... et puis des exigences oui on avait travaillé sur les lancers alors euh ... effectivement elle elle a moins de ... elle a pas toute le ... comment dire toute l'impulsion du corps ... donc voilà c'était par rapport à voilà mais c'était le même objet mais avec moins ... voilà.

A : Oui il y avait des attentes moins élevées.

PE : C'est vrai que soit on l'avance un petit peu ou soit ... mais ça elle aime pas trop donc je préfère ... voilà.

A : Oui elle préfère être au niveau des autres, pas que ce soit différencié.

PE : Oui elle préfère être au niveau des autres, voilà ouais ouais. Parce que voilà parfois elle aime pas trop non plus qu'on différencie trop euh tu vois ?

A : Bah pour pas justement se sentir différente oui oui. C'est bien aussi qu'elle veuille se sentir ... qu'elle se sente comme ça.

PE : Oui oui.

A : Et quelles sont pour toi les formes de groupement, enfin les types de groupes que ... qui sont les plus inclusifs pour Y ? ... Plutôt quand ils travaillent tous en classe ou en groupe ou en binôme ?

PE : Ouais alors ça peut être des petits groupes alors en binôme ça fonctionne pas mal hein pis elle a souvent les personnes avec qui elle est souvent euh voilà avec qui ça fonctionne bien. Ou en petit groupe aussi on voilà sur un petit groupe de ... 5-6 enfants ça peut bien fonctionner aussi quoi.

A : Et en binôme vous faites un peu de tutorat ou pas du tout ?

PE : Alors en binôme il y a souvent euh c'est souvent un petit peu les mêmes qui se voilà qui s'occupent d'elle euh qui vont par exemple si on travaille avec des ballons qui vont lui ramasser sa balle qui vont ... y a souvent oui quelqu'un qui est avec elle soit pour euh déplacer le fauteuil ou soit pour tout ce qui est lui apporter enfin rattraper le matériel oui il y a souvent quelqu'un.

A : Et ce qui est d'apporter des conseils euh par exemple il y en a un qui observe et pis l'autre qui pratique et pis euh dans le tutorat je pensais dans ce sens-là, quelqu'un qui aide par forcément pour ramasser la balle mais voilà qui dise il faut que tu te places comme ça ...

PE : Ouais ...

A : Pas trop ?

PE : Alors ça on n'a pas trop fait encore ... Pour la conseiller elle tu veux dire ?

A : Bah même que ce soit dans la classe.

PE : Alors ça on le fait des fois en ... ils essaient individuellement puis après on fait des regroupements et puis des fois on fait le point mais euh je ne sais pas si on l'a testé par enfin par binôme, je ne pense pas encore non.

A : D'accord. Et plutôt dans quelles activités vous faites des ... du binôme ?

PE : Du binôme ... alors ça serait plutôt tout ce qui est ... alors on a fait plutôt en lancer, on a juste fait comme ça, voilà lancer et puis tout ce qui était la manipulation balle pour voilà faire à deux, voilà ouais.

A : D'accord, ça marche.

Titre du mémoire :

L'INCLUSION DES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS

Résumé :

L'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein de classes normales incite les enseignants à rechercher des moyens pour les faire pratiquer. L'EPS, qui demande un engagement physique et psychologique, peut être un frein pour certains élèves. On cherche donc les adaptations que nous pouvons mettre en place en EPS afin que les élèves à besoins éducatifs particuliers s'engagent activement dans l'activité physique enseignée et progressent. Ce mémoire permet d'étudier deux outils (l'adaptation de la règle et le tutorat) pouvant être utilisés par les enseignants afin de leur permettre une bonne gestion de l'EPS avec ces élèves.

Mots clés : élèves à besoins éducatifs particuliers, inclusion, Education Physique et sportive (EPS), adaptation.

Summary :

The inclusion of pupils with special educational needs inside regular classes incite teachers to search the ways to practise this. Physical and sport education which asks a physical and psychological commitment, can be a brake for some pupils. By consequent, we're looking for the adaptations that could be used by teachers in physical and sport education to help pupils with special educational needs, to commit actively in the physical activity instructed and to progress. This paper allows the study two tools (adaptation of the rule and tutoring) which can be used by teachers to establish a good management of physical and sport education with these pupils.

Key words : pupils with special educational needs, inclusion, physical and sport education, adaptation.