

Le plaisir des élèves handicapés moteurs en Éducation Physique et Sportive

Camille Merle

► **To cite this version:**

Camille Merle. Le plaisir des élèves handicapés moteurs en Éducation Physique et Sportive. Education. 2012. dumas-00755169

HAL Id: dumas-00755169

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00755169>

Submitted on 21 Nov 2012

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.



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS



IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :
Camille MERLE

soutenu le : 26 juin 2012

pour obtenir le diplôme du :
Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement

Discipline : Education Physique et Sportive

Le plaisir des élèves handicapés moteurs
en Education Physique et Sportive

Mémoire dirigé par :
Sophie NEUMANN **Professeur d'EPS, IUFM Blois**

JURY
Sophie NEUMANN **Professeur d'EPS, IUFM Blois**
Nicolas NEUMANN **Professeur d'EPS, IUFM Blois**

Remerciements

Je tiens à remercier Monsieur Dominique Breton, directeur de l'école primaire d'application "Les Girards" de Vineuil pour m'avoir permis de réaliser mes travaux de recherche dans son école.

Je remercie également Madame Laurence Bouttier, professeur des écoles qui m'a accueillie dans sa classe ainsi que Madame Patricia Garanger et Monsieur Sylvain Boissinot, auxiliaires de vie scolaire. Votre travail auprès des élèves de la CLIS 4 est remarquable.

Je tiens à faire un petit clin d'œil à Alexane et Ali-Osman qui ont été les principaux acteurs de mon mémoire. Je vous souhaite une bonne route pour la suite.

Je remercie également Madame Sophie Neumann, ma directrice de mémoire, pour sa présence durant mes deux années de Master, ses encouragements, son soutien et ses précieux conseils qui m'ont permis de mener à bien ce mémoire.

Pour finir, je tiens à remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

**« *Le plaisir n'est pas un problème,
seule son absence en est un.* »**

Guy Haye

Professeur agrégé d'EPS à Montpellier.

Sommaire

Introduction	6
1. Définitions et législations	9
1.1. Qu'est ce que le handicap ?	9
1.2. L'intégration des élèves handicapés moteurs dans les classes ordinaires	13
1.3. L'EPS, un besoin pour tous	16
1.4. Le plaisir en EPS	19
2. Les différents acteurs de mon mémoire	21
3. Les différents protocoles utilisés	22
3.1. L'observation par la vidéo	22
3.2. L'observation par prise de notes	23
3.3. Le questionnaire	23
4. Les stratégies de l'équipe enseignante pour donner du plaisir aux élèves handicapés moteurs.	25
4.1. L'absence de différenciation envers les élèves handicapés.	25
4.1.1. Observations	25
4.1.2. Analyse	26
4.2. L'intégration des élèves handicapés parmi les élèves valides	28
4.2.1. Observations	28
4.2.2. Analyse	29
4.3. La non-intégration des élèves handicapés parmi les élèves valides	31
4.3.1. Observations	31
4.3.2. Analyse	31
4.4. La forte présence de l'équipe pédagogique avec l'élève handicapé	33
4.4.1. Observations	33
4.4.2. Analyse	33
4.5. La recherche de l'autonomie de l'élève handicapé	35
4.5.1. Observations	35
4.5.2. Analyse	36

4.6. La recherche de la performance et de la réussite de l'élève handicapé	38
4.6.1. Observations.....	38
4.6.2. Analyse	39
5. Les limites de ma recherche.....	42
5.1. Plaisir immédiat et plaisir différé.....	42
5.2. Réalités du terrain et volontés politiques, enseignantes et parentales.	42
Conclusion	45
Bibliographie	47
Annexe 1:.....	49
Annexe 2 :	50

Introduction

Selon le centre technique national études et recherches¹, le handicap touche près de 12 millions de personnes en France soit près d'un quart de la population. Depuis le début du XXème siècle, la place et le statut des personnes handicapées dans la société a beaucoup évolué.

Le domaine de la santé m'a toujours intéressée, notamment lorsque ce dernier touche à l'enfance mais aussi lorsqu'il se confond avec le milieu scolaire. Beaucoup d'enfants n'ont pas la chance d'aller à l'école "comme tout le monde" et sont obligés de suivre des cours dans des structures spécialisées. Cependant, à la rentrée 2010, le Ministère de l'Education Nationale annonce que 197 000 élèves handicapés ont été scolarisés en milieu scolaire ordinaire dans les écoles primaires, collèges et lycées.

Durant de nombreuses années, les enfants en situation de handicap moteur n'ont pas ou ont été très peu intégrés dans des classes ordinaires. La loi du 11 février 2005² pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » apporte de nombreux changements, d'une part concernant la définition du handicap, mais également sur les droits des personnes handicapées. Nous nous intéresserons ici aux droits liés à la scolarisation des enfants en situation de handicap. En effet, tout enfant a le droit d'être inscrit dans l'école de son quartier.

Ce changement a engendré une obligation d'adaptation de la part des écoles et surtout des enseignants. Ils doivent désormais adapter leurs enseignements, différencier leurs activités encore plus fréquemment qu'auparavant, ... Les structures scolaires, quant à elles, ont dû adapter leurs locaux pour accueillir des élèves handicapés, notamment ceux évoluant en fauteuil roulant.

Les élèves en situation de handicap moteur participent de plus en plus aux différents cours avec des élèves valides. Cependant, le cours d'EPS reste parfois problématique pour une intégration des élèves handicapés dans une classe ordinaire : d'une part les locaux comme la piste d'athlétisme ou l'entrée de la piscine

1 Etude disponible à l'adresse suivante : <http://www.webaccessibilite.fr/les-chiffres-du-handicap-en-France-2009-08-17.php>

2 <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&dateTexte=&categorieLien=id>

municipale doivent être pourvus de rampes et d'endroits accessibles en fauteuil, d'autre part, les enseignants ne sont pas des spécialistes dans le domaine du handicap car ils n'ont pas toujours bénéficié d'une formation leur permettant de bien intégrer des élèves handicapés. Ils doivent cependant proposer des activités où chaque enfant, handicapé ou valide, pourra trouver du plaisir, du bien-être mais avoir également un sentiment de performance et de réussite.

Pour cela, Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond³ expliquent qu'il est tout d'abord nécessaire que les capacités de l'élève handicapé soient mesurées afin de mieux connaître son potentiel et de décider de sa participation dans telle ou telle activité, le but étant de permettre la réussite de chacun et le progrès de tous, handicapé ou valide. Thierry Bourgoïn⁴ développe qu'au sein d'une même séance, il est possible pour l'enseignant de proposer différentes organisations : soit une pratique mixte totale (la même activité est proposée pour tous avec la même compétence travaillée), soit une pratique démixée (au sein de la même séance, on propose les mêmes activités mais avec des ateliers particuliers ou des activités différentes mais avec les mêmes compétences travaillées).

L'enseignant veille alors à ce que chaque élève trouve sa place, se sente concerné et prenne du plaisir. Le cours d'EPS va susciter chez les enfants ordinaires mais aussi handicapés des émotions, du bien être qui leur donneront ou non envie de participer à la séance suivante.

C'est alors sur la notion de plaisir que j'ai souhaité orienter ce mémoire. Je pense qu'il est primordial que tout élève prenne du plaisir dans une activité. L'élève aura alors envie de participer, de faire de son mieux et de progresser dans l'activité proposée s'il prend du plaisir à réaliser la tâche demandée.

Il n'est cependant pas toujours facile, pour l'enseignant ou pour l'équipe pédagogique, c'est-à-dire les auxiliaires de vie scolaire (AVS) et l'intervenant de la mairie, d'arriver à offrir à chaque élève l'attention nécessaire, notamment quand certains d'entre eux sont en situation de handicap. En effet, les élèves handicapés requièrent plus de vigilance que les élèves ordinaires. Thierry Bourgoïn⁵ expose que

3 LOUIS, Jean-Marc, RAMOND, Fabienne. "Projet personnel de scolarisation et EPS". Revue EPS1 n°140, p. 10.

4 BOURGOIN, Thierry. "Pour que l'EPS soit un droit... Quels devoirs pour l'enseignant ?" Revue EPS1 n°140, p. 11.

5 Ibid. BOURGOIN, Thierry.

l'enseignant doit alors s'adapter au mieux au handicap de l'enfant pour lui permettre de participer au maximum à la séance d'EPS proposée. L'équipe enseignante souhaite faire éprouver du plaisir à l'élève évoluant en fauteuil roulant afin que ce dernier se sente à l'aise, en confiance mais aussi en sécurité durant l'activité.

Quelles sont les stratégies de l'enseignant et de l'équipe pédagogique (AVS et intervenant) pour donner du plaisir lors d'une séance en EPS à des élèves de CM2 en situation de handicap moteur et évoluant en fauteuil roulant ?

Nous ferons alors l'hypothèse que l'équipe enseignante peut toujours trouver des stratégies afin de faire prendre du plaisir à l'élève handicapé lors d'un cours d'éducation physique et sportive.

Pour réaliser ma recherche, j'ai rencontré deux élèves évoluant en fauteuil roulant dans une classe ordinaire de CM2. J'ai observé quelques séances d'EPS et, à la suite de celles-ci, j'ai élaboré un questionnaire à destination de l'enseignante de la classe et des auxiliaires de vie scolaire. Les observations et les réponses m'ont permis de constater la difficulté de faire participer et de faire prendre du plaisir à un élève handicapé moteur lors des séances d'éducation physique et sportive.

Dans une première partie, nous aborderons l'aspect théorique du handicap avec des définitions et la législation en vigueur. Ensuite, nous présenterons les acteurs ainsi que les différents protocoles utilisés. Ces derniers nous permettront de relever des stratégies mises en place par l'équipe pédagogique. Enfin, nous ouvrirons des perspectives et aborderons les limites de cette recherche.

1. Définitions et législations

1.1. Qu'est ce que le handicap ?

Selon l'article 114 de la loi du 11 février 2005, « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* »

Cependant, le handicap n'a pas toujours été perçu de cette façon. D'après Dominique Lavisse⁶, avant le XIXe siècle, le handicap était considéré comme irréversible et toute personne touchée était irrémédiablement assimilée à celui-ci. Depuis, sa définition a été élargie et réactualisée mais le handicap est toujours associé à la maladie et stigmatisé, en tant que tel, comme le seul responsable des difficultés sociales. De nos jours, grâce à la redéfinition du handicap par rapport à la notion de pathologie et de normalité, le regard porté sur celui-ci est complètement changé. Il n'est plus perçu comme une maladie irréversible mais comme un état de santé exceptionnel.

En même temps que la définition du handicap a évolué, les appellations données aux personnes touchées par ce dernier ont été très nombreuses. Tout d'abord, la loi de 1909 (voir plus bas) les nommait "arriérées". D'après Joël Gaillard⁷, on peut remarquer que les définitions du handicap suivent l'évolution de la terminologie mais également des mentalités. En effet, une multitude d'appellations ont été utilisées pour désigner ceux qu'on appelle maintenant "handicapés" ou, pour ne pas réduire la personne à une de ses caractéristiques "personnes handicapées", "personnes avec un handicap" ou "personnes en situation de handicap". Il nous apprend ensuite que le terme handicapé avait remplacé, à partir des années 1960 en France, les termes "infirmes" ou "inadaptés". Dans leur ouvrage⁸, Jean-Marc Louis et

6 LAVISSE, Dominique. *Handicap en EPS : accueillir et intégrer.*

7 GAILLARD, Joël. *Pratiques sportives et handicaps : "Ensemble sportons-nous bien".*

8 LOUIS, Jean-Marc, RAMOND, Fabienne. *Scolariser l'élève handicapé.*

Fabienne Ramond expose l'idée que chaque appellation révèle un état d'esprit. Parler d'un "handicapé", c'est nier la personne et la réduire à son handicap. On ne considère alors que la différence qu'il y a entre la personne et la "norme". Le fait de parler de quelqu'un "porteur de handicap" permet de mieux se centrer sur la personne. On la distingue alors de son handicap. Les auteurs expliquent ensuite que la meilleure appellation selon le Conseil économique et social est "personne en situation de handicap" mais ces termes font rapidement oublier la déficience à la base de tout handicap qui reste une réalité bien plus complexe. Le fait de privilégier la seule situation de handicap oblige alors de comparer et de réunir, par exemple, une personne qui s'est cassé le poignet avec une autre qui a été amputée de la main. Cette appellation ne distingue alors pas les émotions et les sentiments qui seront ressentis différemment dans ces deux cas mais aussi la différence de traitement. L'un est atteint d'un handicap définitif alors que l'autre est juste handicapé provisoirement.

De plus, Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond explicitent aussi les différentes notions que sont l'inclusion, l'insertion et l'intégration. Ces mots ont leur importance lorsqu'on aborde la question de la place de la personne handicapée dans la société. L'inclusion est tout d'abord un principe en affirmant que *"toute personne fait partie intégrante du corps social et n'a nul besoin de "traitement spécifique", qu'il soit législatif ou autre"* mais est également une finalité. En effet, la scolarisation, par exemple, est un moyen mis en œuvre pour atteindre cette finalité. L'insertion, quant à elle, permet de mettre en œuvre la scolarisation, la participation sociale des handicapés. Cependant, elle impose à la personne de s'adapter à son environnement ou de rechercher un environnement adapté. La différence entre la personne handicapée et les personnes ordinaires est un obstacle à toute reconnaissance identitaire. Pour finir, l'intégration évoque la prise en compte de la globalité de la personne humaine, qu'elle soit handicapée ou non. Les dimensions psychoaffective, physique et sociale sont importantes. Le but est de chercher les ressemblances humaines entre les êtres et d'aménager l'environnement pour que la personne handicapée puisse vivre comme les autres. Là où l'insertion permet à la personne handicapée de trouver une place, l'intégration, elle, lui permet d'avoir sa place.

Nous allons nous intéresser plus précisément à un type de handicap, le handicap moteur. En effet, les déficiences motrices concernent environ 2 300 000 personnes de la population française⁹, soit 4 % de la population générale. Parmi ces personnes, la déficience motrice est isolée ou prédominante pour environ 850 000 d'entre elles : 1,5 % de la population générale est ainsi considérée « handicapé moteur ».

Une classification¹⁰ des différents handicaps a été établie dès 1980. En effet, en 1980, naît la Classification Internationale du Handicap (CIH1). Cette dernière sort de l'idée de WOOD, médecin rééducateur et philosophe. Acceptée par la France en 1995, elle permet de dépasser la vision biomédicale et fonctionnelle du handicap pour aller vers une vision psychosociale. Cette classification prend en compte 3 situations :

- La déficience : elle résulte d'une maladie ou d'un traumatisme et est définie comme la perte ou le dysfonctionnement de l'une des parties du corps. Elle peut être temporaire ou permanente et nécessite des interventions portant sur la personne. La déficience représente l'aspect lésionnel et peut être évolutive, stable ou innée. A défaut de pouvoir évaluer le handicap, on évalue la déficience.
- Le handicap : il résultant d'une ou plusieurs déficiences et est défini comme la difficulté ou l'impossibilité de réaliser des actes élémentaires physiques ou psychiques. Il représente l'aspect social et le désavantage dû à un environnement particulier.
- Le désavantage : il est la conséquence du handicap par rapport à une situation sociale et se manifeste par la difficulté ou l'impossibilité de travailler, communiquer, suivre des cours. Il se situe à l'intersection de l'environnement de la personne et des caractéristiques propres à l'individu.

Ensuite, en 2001, la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (ou CIF) a été proposée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) et a été adoptée par 200 pays. Cette classification affine sa particularité en abordant l'invalidation comme une interaction entre les potentialités d'un individu et son environnement, tout en précisant le rôle des facteurs environnementaux. Les

9 <http://www.webaccessibilite.fr/les-chiffres-du-handicap-en-France-2009-08-17.php>

10 <http://www.handicap.fr>

précédents trois axes d'identification du handicap (les déficiences, les incapacités, les désavantages), sont remplacés par les quatre catégories qui sont :

- La fonction organique (fonctions mentales, sensorielles, digestives etc.), c'est-à-dire le domaine de fonctionnement corporel.
- La structure anatomique (structure du système nerveux, structure liée au mouvement...) qui situe l'organisation physique en jeu.
- L'activité et la participation (activité de communication, de mobilité...) qui identifient les fonctionnements concernés.
- Les facteurs environnementaux (produit et système technique, soutien et relation...) qui relient aux facteurs extérieurs potentiellement handicapants.

À la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé s'ajoute la classification scolaire officielle des capacités motrices des élèves en fonction de leur handicap [**voir annexe 1**]. Elle a été diffusée dans la circulaire n°94-137 du 30 mars 1994 et est parue dans le BO n°15 du 14 avril 1994. Cette classification distingue deux positions de base : debout (élève classé D) ou en fauteuil (élève classé F) et elle établit trois niveaux de handicap pour chacune de ces positions : le niveau 1 concerne les élèves les plus lourdement handicapés, le niveau 3 les élèves les moins handicapés. Suivant le niveau du handicap, les élèves pourront ou non être intégrés dans des classes ordinaires pour des cours d'EPS.

1.2. L'intégration des élèves handicapés moteurs dans les classes ordinaires

Depuis un siècle, l'intégration des élèves handicapés dans les écoles a beaucoup évolué. En effet, la loi du 15 avril 1909 avait créé des classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires, pour l'accueil des enfants "arriérés". Mais ces écoles spécialisées ont été contestées : les élèves ne sont pas intégrés, ils sont totalement mis à l'écart. C'est alors qu'apparaît l'article 4 de la loi du 30 juin 1975 qui met en exergue le principe d'intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires :

« Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant, soit une éducation ordinaire, soit à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux. »

Pour la première fois, les enfants handicapés ont alors l'obligation d'être scolarisés, de préférence dans le système éducatif général. Des dispositifs spécialisés permettant l'intégration scolaire des handicapés sont ainsi mis en place par l'Education nationale : les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED), les CLasses d'Intégration Scolaire (CLIS) à l'école élémentaire et les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) au collège et au lycée. L'enfant a accès à l'école, dans toute la mesure du possible et de son intérêt. La personne handicapée est abordée dans sa globalité et tous les besoins créés par les déficiences et les incapacités sont pris en compte ainsi que le désavantage social qui en découle.

Le 11 février 2005, la loi n°2005-102 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » a été votée.

« Pour satisfaire aux obligations qui lui incombent en application des articles L. 111-1 et L. 111-2, le service public de l'éducation assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. Dans ses domaines de compétence, l'Etat met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés. [...] Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence. Dans le cadre de son projet personnalisé, si ses besoins nécessitent qu'il reçoive sa

formation au sein de dispositifs adaptés, il peut être inscrit dans une autre école ou un autre établissement mentionné à l'article L. 351-1 par l'autorité administrative compétente, sur proposition de son établissement de référence et avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal. Cette inscription n'exclut pas son retour à l'établissement de référence. »

En effet, cette loi renforce les actions en faveur de la scolarisation des élèves handicapés. Les précédentes années étaient bercées par une volonté d'intégration, désormais, c'est l'obligation d'inclusion qui prédomine. La loi affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté. Les parents sont de plus étroitement associés à la décision d'orientation de leur enfant et à la définition de son projet personnalisé de scolarisation (P.P.S.). L'école doit garantir l'égalité des droits et des chances pour tous, quel que soit la nature du handicap et c'est l'Etat qui prend en charge les dépenses d'enseignement et de premières formations professionnelles (article L. 351-1).

Le Code de l'éducation (art. L112-1 à 112-3) met tout de même en valeur que l'inscription de l'élève en situation de handicap est assurée prioritairement dans un établissement proche (article 13), moyennant des mesures d'accompagnement ou d'aménagement si besoin est.

Cependant, comme le souligne Dominique Lavisse¹¹, même si la loi de 2005 apporte de nettes améliorations, quatre ans après son adoption, son application est parfois problématique en raison du décalage entre les intentions institutionnelles et les contingences économiques auxquelles les décisions législatives sont assujetties.

En effet, toutes les écoles, aussi proches soient-elles des lieux de vie des enfants en situation de handicap moteur, ne sont pas adaptées pour les recevoir. Beaucoup ne disposent pas dans leurs locaux de rampes, de couloirs assez larges, de classes assez grandes, etc...

La France compte 12 millions de personnes handicapées dont 2 millions de personnes à mobilité réduite. Selon le ministère de l'Education Nationale, à la rentrée 2010, 197 000 élèves handicapés sont scolarisés en milieu scolaire ordinaire dans les écoles primaires, collèges et lycées (12 000 de plus par rapport à 2009). On

11 LAVISSE, Dominique. *Handicap en EPS : accueillir et intégrer.*

compte 4194 classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) à l'école primaire (72 de plus par rapport à 2009).

1.3. L'EPS, un besoin pour tous

En 1996, Jean-Pierre Garel¹² explicite que certes les enfants handicapés sont mieux accueillis et intégrés dans les classes ordinaires ou dans les CLIS, mais la place de l'EPS dans les emplois du temps des ces élèves-là est très réduite voire absente. En effet, d'après lui, diverses raisons interviennent pour expliquer cela : tout d'abord les conditions matérielles ainsi que l'insuffisance du temps de classe consacré aux apprentissages fondamentaux du fait des rééducations effectuées sur le temps scolaire. On peut aussi noter la crainte de l'accident, les réticences (certes de plus en plus rares) du personnel médical ou paramédical mais aussi et certainement l'absence d'un enseignant d'éducation physique et le manque de conviction et/ou de formation de certains instituteurs, la difficulté de mener des actions pédagogiques adaptées aux élèves en marge et de gérer l'hétérogénéité d'un groupe-classe.

Dominique Lavisse, quant à lui, explique que scolarisation ne signifie pas intégration complète et que très souvent les élèves handicapés ne participent pas à tous les enseignements et, en EPS par exemple, les heures en commun avec les élèves valides sont peu nombreuses. Ensuite, à chaque changement de classe ou de niveau, les conditions de prise en charge sont remises en question, ce qui risque de rompre la continuité du parcours et de fragiliser l'intégration de l'élève. Enfin, à l'intérieur même d'une classe, l'intégration d'un élève handicapé est aussi tributaire sinon de la disponibilité, du moins des compétences et de l'investissement personnel de l'enseignant.

Ce qui est tout de même essentiel pour Dominique Lavisse, c'est que l'EPS est une discipline incontournable pour les élèves handicapés. En effet, ces derniers ont peu ou pas d'expérience motrice et l'EPS va leur permettre de devenir autonome, de se construire mais aussi va favoriser leur insertion dans le groupe classe, dans l'établissement et de ce fait, dans la société.

Mais pourquoi vouloir que les élèves en situation de handicap assistent mais surtout pratiquent certains sports durant les séances d'EPS de leur classe ? Tout d'abord, comme l'énonce Dominique Lavisse, il peut paraître très paradoxal de

12 GAREL, Jean-Pierre. *Education physique et handicap moteur*.

proposer de l'EPS à des élèves handicapés qui ont déjà un emploi du temps resserré en raison de soins et de contraintes multiples et qui souffrent dans leur corps de défaillances motrices. Pourtant, l'EPS a indéniablement toute légitimité pour participer pleinement au projet pédagogique d'intégration de l'Education nationale.

Selon les instructions officielles¹³, l'éducation physique et sportive (EPS) vise le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques. Elle contribue à l'éducation à la santé en permettant aux élèves de mieux connaître leur corps, et à l'éducation à la sécurité, par des prises de risques contrôlées. Elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales (respect de règles, respect de soi-même et d'autrui).

Joël Gaillard annonce que l'EPS et le sport adapté donne à la fois l'opportunité d'avoir un rôle personnel et une fonction précise au sein d'un groupe. Les activités permettent la naissance de la conscience de soi pour un élève handicapé. Il peut alors prendre conscience de ses capacités, de son rôle par le regard des autres. L'EPS est alors un vecteur d'intégration, de reconnaissance de soi-même, de respect des autres et de dépassement de soi. Benoit Pierret¹⁴ précise même qu' *"il est aujourd'hui bien établi que la pratique régulière d'activité physique et sportive à intensité modérée est un facteur de santé pour les personnes en situation de handicap. Ses effets sont perceptibles tant sur le plan physique, physiologique, psychologique que social."* L'EPS est une source de développement de la personne, non seulement sur le plan corporel et moteur, mais aussi psycho-affectif et intellectuel. L'EPS permet à l'élève handicapé de se construire des savoirs communs avec les autres élèves, elle favorise l'ouverture et la tolérance et contribue à l'autonomie et à la construction de soi.

L'EPS est alors fondamentale pour l'inclusion des élèves en fauteuil roulant dans un groupe classe, mais elle est aussi pertinente concernant le corps de l'élève handicapé. En effet, selon Marie-Josèphe Postic¹⁵, médecin de l'Education

13 BO hors-série n° 3 du 19 juin 2008, cycle des approfondissements.

14 Benoit Pierret cité par Joël Gaillard dans la préface de son ouvrage *Pratiques sportives et handicaps, ensemble sportons-nous bien*.

15 POSTIC, Marie-Josèphe. *L'éducation physique et sportive comme moyen d'intégration des élèves handicapés moteurs dans le milieu scolaire ordinaire* - Mémoire de l'Ecole Nationale de Santé Publique - 2002.

Nationale, le sport présente de nombreux bienfaits concernant la santé des élèves en situation de handicap car l'insuffisance de mouvements peut amener la détérioration de fonctions qui sont restées valables. Grâce au sport, un élève handicapé peut apprendre ou réapprendre à parler avec son corps. Il peut également développer des qualités physiques de base comme l'adresse ou la précision, perfectionner la coordination de ses mouvements et acquérir de nouveaux réflexes. Faire du sport et des mouvements va obliger le handicapé à lutter contre la sédentarité que lui impose son état. Il va alors combattre l'atrophie musculaire, les rétractions tendineuses et les raideurs articulaires. En apprenant à mieux manier son fauteuil roulant, le handicapé moteur pourra être plus autonome et plus indépendant. De plus, pour des élèves, le sport va favoriser le développement des grandes fonctions cardio-respiratoires et harmonisera leur croissance. L'élève handicapé ressentira alors, grâce à la pratique du sport, un bien être venant de son corps mais également au niveau psychologique et moral. L'enfant en situation de handicap maîtrisera mieux ses appréhensions, ses peurs et ses complexes qu'il éprouve face au monde et il aura une image positive de lui-même.

1.4. Le plaisir en EPS

Lorsque l'élève handicapé moteur est intégré dans une classe ordinaire, le but pour l'équipe pédagogique est de lui faire prendre du plaisir durant la séance. D'après le dictionnaire Larousse¹⁶, le plaisir est *"l'état de contentement que crée chez quelqu'un la satisfaction d'une tendance, d'un besoin, d'un désir"*. Concernant l'EPS, Didier Delignières et Sandra Perez¹⁷ expliquent que *"le plaisir est généralement défini comme un état émotionnel agréable, une réponse affective positive vis-à-vis de la pratique sportive et que cet état émotionnel est la résultante de multiples affects, déterminés par divers éléments de la situation vécue par le sujet"*. Didier Delignières¹⁸ ajoute également que *"le plaisir est le contenu fondamental de l'EPS dans la mesure où il permet au pratiquant de créer une relation agréable aux activités physiques et de se préparer à des loisirs actifs."*

Différentes choses durant une séance d'EPS peuvent alors procurer du plaisir aux apprenants. Bruno Boutantin¹⁹, professeur agrégé EPS, décline le plaisir en EPS selon différents thèmes : le jeu (les élèves s'amusent et prennent du plaisir), l'action (ils bougent, courent, ...), le perfectionnement (les élèves apprennent, progressent, comprennent et s'améliorent), la compétition et le défi (ils gagnent, font des matchs et des tournois et se sentent compétents) et la convivialité (les élèves jouent ensemble). Les élèves devront se sentir bien, être à l'aise parmi le groupe classe et l'équipe enseignante. Ils devront aussi avoir un sentiment de réussite, de performance afin de se sentir autonomes.

Les émotions positives qui seront suscitées par le cours d'EPS permettront à l'enfant d'avoir envie de recommencer l'activité, de revenir participer à l'APSA la semaine suivante. D'après Luc Ria²⁰, *"les émotions constituent l'essence, la direction de tout acte. Elles sont le "fil rouge" indispensable dans l'orientation de l'activité"*

16 MERLET, Philippe. Petit Larousse grand format.

17 DELIGNIERE, Didier, PEREZ, Sandra. Le plaisir perçu dans la pratique des APS : élaboration d'un outil d'évaluation (Revue S.T.A.P.S. 1998, n°45, pp.7-18).

18 HAYE, Guy. Le plaisir. Chapitre 1 : Plaisirs et déplaisirs.

19 BOUTANTIN, Bruno (Professeur agrégé EPS ; Responsable filière Education et Motricité ; UFR APS Grenoble). Quels plaisirs pour l'enfant dans le sport ? Quelles places pour le plaisir dans les apprentissages des activités physiques ?

20 RIA, Luc. Les émotions. Introduction.

quotidienne et constituent plus largement un phénomène d'adaptation au monde". L'activité proposée par l'enseignant, mais également le comportement de ce dernier entraîne un sentiment de bien-être ou d'échec chez l'élève. Selon la théorie behavioriste, les émotions sont les conséquences d'actions procurant de la souffrance ou du plaisir. L'EPS entraîne de nombreuses émotions qui sont liées à la pratique sportive et à l'engagement de l'élève mais aussi à l'attention que l'enseignant portera sur ce dernier.

Cependant, il est important de noter, d'après la pensée de Philippe Gagnaire et François Lavie²¹, que le plaisir en EPS n'a pas les mêmes vertus selon que l'on se réfère aux données institutionnelles, aux élèves ou aux enseignants. Dans les programmes officiels²², le mot "plaisir" est absent, cependant les termes ou expressions "développement des capacités motrices", "éducation à la santé", "mieux connaître son corps", "prises de risques contrôlées", "responsabilité et autonomie" apparaissent. Aux yeux de l'élève, le plaisir en EPS pourrait se résumer aux dimensions ludique, compétitive et conviviale. Il est donc fortement lié à l'action et à l'interaction sociale et motrice que suscitent les APSA.

Ces deux auteurs expliquent qu'il est nécessaire de prendre en compte le niveau d'adaptation des élèves à l'APSA. Pour cela, il faut valoriser ce qu'ils font, savent ou peuvent faire. Il faut éviter à tout prix, une situation d'échec qui les enfermerait dans une impuissance irréversible. Le sentiment de réussite, de compétence est donc un élément central pour éveiller ou réveiller ce plaisir d'agir.

21 GAGNAIRE, Philippe, LAVIE, François. Les émotions coordonné par Luc RIA. Chapitre : Cultiver les émotions en EPS.

22 BO : hors-série n° 3 du 19 juin 2008, cycle des approfondissements.

2. Les différents acteurs de mon mémoire

Pour répondre à la problématique de mon mémoire et vérifier l'hypothèse proposée, j'ai rencontré une enseignante d'une classe de CM2 d'une école d'application. Cette école se situe dans une ville d'environ 7 000 habitants, faisant partie d'une communauté d'agglomération comptant près de 90 000 habitants. Dans cette classe de CM2, deux élèves (une fille et un garçon) évoluent en fauteuil roulant. Ces deux élèves sont accompagnés durant la journée par deux Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS). Ils passent du temps dans la classe de CM2 avec des élèves valides mais également dans la Classe pour l'Inclusion Scolaire (CLIS) 4 qui est un dispositif accueillant des élèves en situation de handicap moteur dont font partie les élèves ayant des troubles dyspraxiques, avec ou sans troubles associés, ainsi que les élèves en situation de pluri-handicap. Après avoir pris connaissance des activités physiques et sportives que pouvaient pratiquer les deux élèves évoluant en fauteuil roulant et après avoir consulté la programmation en EPS de la classe de CM2, j'ai orienté mes observations sur deux APSA différentes : l'athlétisme et la natation. Ces deux APSA font tout de même partie d'une même compétence qui est, au cycle des approfondissements, la suivante : réaliser une performance mesurée.

Les deux élèves en situation de handicap que j'ai suivi durant ma recherche font partie de l'école depuis des années. Leurs camarades de classe, étant presque toujours les mêmes depuis les plus petites classes, ont été habitués très jeunes à les aider et à être disponibles. La classe de CM2 compte environ vingt-cinq élèves et l'enseignante est professeur des écoles stagiaire (PES).

Afin de conserver l'anonymat des élèves handicapés, nous les nommerons F et G, durant toute la phase d'explications et d'analyses. F correspondra à l'élève fille et G à l'élève garçon. Nous allons donc analyser les données recueillies par les trois protocoles différents afin de répondre à cette problématique de départ. Nous nous interrogerons sur ce qui s'est passé lors des séances d'éducation physique et sportive. Nous pourrons aussi nous demander ce qui aurait pu être fait et comment la situation aurait pu être améliorée.

3. Les différents protocoles utilisés

J'ai d'abord eu la possibilité d'observer mais également de filmer une séance de lancer de disque et de relais qui se situait à la fin d'une séquence d'athlétisme, puis d'observer deux séances de natation (les deux premières séances du cycle). A la suite de ces observations, j'ai souhaité m'entretenir avec l'équipe pédagogique, à savoir l'enseignante de la classe et les deux auxiliaires de vie scolaire spécialisés dans la CLIS 4. Cependant, à la fin des séances de natation, les élèves, l'enseignante et les auxiliaires de vie scolaire sont amenés à vite remonter dans le bus scolaire et à rentrer à l'école. De ce fait, j'ai élaboré un questionnaire, afin de leur poser des questions qui me semblaient pertinentes vis-à-vis des observations que j'avais pu faire. **[Questionnaire en annexe 2]**. J'ai donc utilisé trois protocoles différents, l'observation par vidéo, l'observation par prise de notes et le questionnaire.

Ces trois protocoles de natures différentes sont toutefois complémentaires dans ma recherche. Ils seront expliqués puis analysés dans la suite de mon mémoire afin de répondre à la problématique énoncée précédemment : Quelles sont les stratégies de l'équipe pédagogique pour donner du plaisir lors d'une séance en EPS à des élèves de CM2 en situation de handicap moteur et évoluant en fauteuil roulant ? De plus, nous rappelons l'hypothèse qui est la suivante : L'équipe enseignante peut toujours trouver des stratégies afin de faire prendre du plaisir à l'élève handicapé.

3.1. L'observation par la vidéo

La première séance à laquelle j'ai assisté était une séance d'athlétisme en CM2. La classe se composait d'environ 25 élèves dont deux (F et G) évoluent en fauteuil roulant. Pour celle-ci, j'ai utilisé le protocole suivant : observation par vidéo et par prise de notes. Cette séance était animée par un intervenant en sport de la mairie. Il souhaitait faire travailler les élèves sur deux disciplines différentes : tout d'abord le lancer de disque et ensuite le relais.

3.2. L'observation par prise de notes

Après avoir observé la séance d'athlétisme, j'ai rejoint la classe de CM2 un mois et demi plus tard pour deux séances de natation. Ces séances étaient les premières du cycle natation de l'année. La classe se compose toujours d'environ 25 élèves dont deux évoluent en fauteuil roulant. La piscine étant à l'extérieur de la ville, la classe doit alors se déplacer en bus pour s'y rendre. Plusieurs parents accompagnent également le groupe et l'enseignante, ainsi que deux Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) de la CLIS 4. En effet, pour la piscine, il est important d'avoir un AVS pour chaque élève handicapé moteur soit un pour F et un pour G. Sur place, le groupe retrouve le maître nageur employé par la mairie. Il est important de noter que la piscine est extérieure et que bien que ces deux séances se passent durant le mois de juin, les températures extérieures ne sont pas très hautes (18°C pour la première, 25°C pour la seconde). La température de la piscine, quant à elle, avoisine les 25°C. C'est la première fois de l'année que les élèves viennent à la piscine et une question se pose dans l'esprit de l'enseignante et des AVS : Quelle(s) réaction(s) vont avoir F et G face à l'eau ? L'équipe enseignante sait tout de même que G va parfois à la piscine avec son ergothérapeute.

Durant ces deux séances, j'ai utilisé le protocole suivant : la prise de notes.

3.3. Le questionnaire

J'ai réalisé un questionnaire à la suite de deux séances d'observation : une séance d'athlétisme et une séance de natation. Devant alors le rédiger rapidement car je devais le transmettre à l'enseignante et aux deux auxiliaires de vie scolaire, je n'ai pas pu consulter de réelles méthodes concernant ce protocole. En effet, même si c'était inconscient au moment de l'écriture, les questions de mon questionnaire sont assez orientées : les questions ont été rédigées après avoir observé une séance d'athlétisme et une séance de natation. De ce fait, je souhaitais avoir l'avis de l'enseignante et des auxiliaires de vie scolaire sur certains sujets, c'est pourquoi j'ai construit les questions d'une certaine façon.

De manière générale, un questionnaire de recherche doit être plutôt qualitatif ou plutôt quantitatif. Ici, il n'a été posé qu'à trois personnes, c'est-à-dire à l'enseignante et aux deux auxiliaires de vie scolaire. Seulement deux des trois

personnes interrogées ont répondu (l'enseignante et un AVS). Les questions étant liées à l'observation des séances de sport, elles ne pouvaient pas être posées à d'autres enseignants ou auxiliaires de vie. De plus, selon Philippe Blanchet²³, dans un questionnaire de recherche, suivant si la recherche est semi-directive ou directive, les questions peuvent être ouvertes, fermées ou peuvent entraîner un classement. Souvent, dans un questionnaire directif, on demande l'accord sous la forme suivante : tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord, pas du tout d'accord ou sous la forme d'échelle de 1 à 4 par exemple alors que dans un questionnaire semi-directif, on trouve des questions ouvertes auxquelles l'interrogé peut répondre ce qu'il souhaite. Un questionnaire, qu'il fasse partie de l'une ou l'autre des deux méthodes demande très souvent des caractéristiques concernant la personne qui répond comme, par exemple, son âge, son sexe, ses origines, ce qui permet de mettre en corrélation certaines réponses avec les caractéristiques des interrogés. Mon questionnaire ne comprend pas ces caractéristiques-là, sauf la profession (enseignant ou AVS) et il ne possède que des questions ouvertes car je souhaitais, au maximum, utiliser les réponses de ce dernier pour éclairer les observations faites lors des séances d'athlétisme et de natation. Il recourt alors, de ce fait, à une méthode dite plutôt qualitative et semi-directive. De plus, très souvent, un questionnaire commence par des questions indirectes, c'est à dire ne concernant pas le sujet principal du questionnement mais étant plus basées sur l'âge, le sexe ou la profession de l'interrogé, ce qui n'est pas le cas ici.

Ce questionnaire a été donné à l'enseignante de la classe de CM2 qui est professeur des écoles stagiaire mais également aux deux auxiliaires de vie scolaire (AVS) de la CLIS 4 présents durant les séances de natation. L'enseignante a répondu, ainsi qu'un AVS.

23 BLANCHET, Philippe. La linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique.

4. Les stratégies de l'équipe enseignante pour donner du plaisir aux élèves handicapés moteurs.

4.1. L'absence de différenciation envers les élèves handicapés.

4.1.1. Observations

Une des observations que j'ai pu faire lors de l'activité "lancer de disque" de la séance d'athlétisme est que l'intervenant de la mairie ne faisait aucune différence entre les élèves valides et les élèves handicapés concernant les consignes données aux élèves et le matériel distribué pour participer à l'activité.

En effet, dans un premier temps, les élèves travaillent le lancer de cerceau sans bouger les jambes. La consigne était la suivante pour tous : "Pour lancer le cerceau, vous devez tout d'abord commencer avec le cerceau vers le bas puis vous grandir pour le lancer. Le tout en faisant attention au placement de vos épaules". Dans un second temps, il propose aux élèves de réaliser une petite course avant le lancer.

Concernant le matériel, les élèves commencent avec des cerceaux puis évoluent tous vers le disque, sans distinction suivant si les élèves sont handicapés ou non. Les disques mis à la disposition des élèves pèsent 600 et 800 grammes. Pour F et G, la prise en main du disque est très difficile. Ils mettent alors du temps pour le tenir convenablement.

Sur la vidéo, nous pouvons remarquer que les deux élèves, F et G, ne semblent pas très déterminés à lancer le cerceau. Lorsqu'ils doivent lancer, F et G sont hésitants. Ils ne tiennent pas bien le cerceau et le disque. On peut remarquer qu'ils se sentent en échec face à ce qui leur est demandé. Ils réalisent le lancer sans réelle conviction, en n'essayant pas de le perfectionner.

Durant toute la séance, l'intervenant n'entre pas beaucoup en contact avec les élèves. Il ne leur donne que peu de conseils personnels et n'essaye pas de perfectionner leurs gestes et leur technique. Il ne corrige pas beaucoup leurs performances non plus.

Dans ces cas-là, l'intervenant a choisi une stratégie précise, celle de ne pas différencier son activité suivant le handicap ou la difficulté des élèves. Peut être a-t-il fait ce choix car il considère que le fait de modifier les consignes ou le matériel en

fonction des élèves pourraient faire ressentir une différence entre élèves handicapés et élèves valides et, de ce fait, les mettre mal à l'aise ou qu'ils se sentent inférieurs aux autres.

4.1.2. Analyse

Nous allons maintenant analyser cette stratégie afin de voir si elle a favorisé le plaisir des deux élèves handicapés moteurs lors de cette séance d'EPS. Certes, cette méthode permet d'intégrer physiquement F et G au groupe classe mais les consignes de l'intervenant ne leur permettent pas de participer convenablement à l'activité avec leurs camarades. En effet, elles sont ciblées pour les élèves valides et non pas pour les deux élèves évoluant en fauteuil roulant. Les consignes ne sont pas du tout adaptées à F et G. L'intervenant souhaitait peut être ne pas faire de distinction entre les deux élèves handicapés et le reste du groupe, cependant l'absence d'adaptation dans les consignes et le matériel crée une grande différence entre les différents élèves et cette différence ne permet pas à F et G de progresser dans le lancer. Effectivement, le matériel proposé aux élèves de la classe est adapté pour les élèves valides, cependant il n'est pas du tout en adéquation avec les capacités motrices de F et G. Ces derniers ne peuvent pas être dans un objectif de maîtrise étant donné que les gestes qu'ils doivent réaliser ne sont pas adaptés à leur handicap. F et G ont des difficultés au niveau de la motricité de leurs membres supérieurs. De ce fait, les gestes demandés et le matériel fourni ne correspondent pas aux deux élèves évoluant en fauteuil roulant.

Les deux élèves sont alors passifs durant toute l'activité. Ils ne semblent pas très déterminés à lancer le cerceau. De plus, l'intervenant ne cherchant pas à les aider à perfectionner leur geste, les deux élèves effectuent les lancers uniquement dans le but de faire comme le reste de la classe mais ils ne sont pas dans un objectif de maîtrise de l'objet.

De plus, lorsque les autres élèves réalisent une petite course avant d'effectuer le lancer, F et G sont complètement en retrait. Ils effectuent le même lancer que précédemment alors que les élèves valides évoluent vers la réelle APSA de référence : ils font quelques pas, effectuent un jeu de jambes puis lancent le disque. F et G ne voient alors pas leur activité évoluer, ils restent cantonnés à la consigne principale qui n'est, pour eux, presque pas réalisable.

L'intervenant a fait le choix de ne pas différencier son activité pour les élèves en situation de handicap, cela n'a pas contribué à leur procurer du plaisir mais plutôt une sensation d'échec face à la situation proposée. Cette activité ne leur a pas procuré de motivation. Les deux élèves ont été passifs, contrairement à ce que l'intervenant souhaitait. La stratégie qui était de ne pas différencier l'activité n'a pas contribué à donner du plaisir à F et G.

4.2. L'intégration des élèves handicapés parmi les élèves valides

4.2.1. Observations

Pour le lancer de disque lors de la séance d'athlétisme, l'intervenant a fait un choix pédagogique, celui d'intégrer F et G parmi les autres élèves de la classe pour toute l'activité. F et G sont alors alignés avec les élèves valides suivant le schéma suivant :

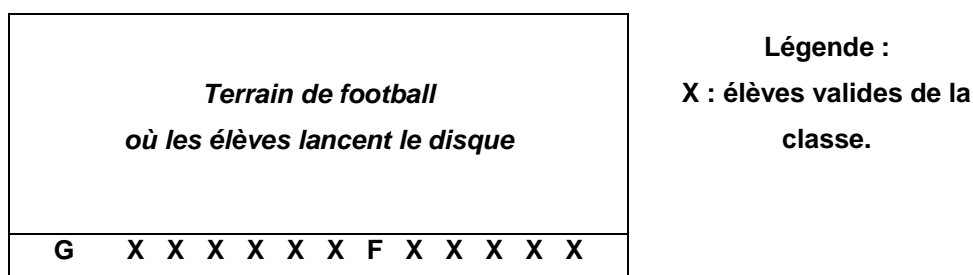


Schéma : Disposition des élèves sur le terrain lors du lancer de disque.

Comme nous pouvons le remarquer sur ce schéma, F et G sont intégrés physiquement au groupe classe. F est entourée des autres élèves de la classe alors que G est en retrait. Il est au bout de la ligne et ne communique pas avec le reste du groupe. On ne constate pas d'interaction entre lui et d'autres camarades. G communique uniquement avec l'AVS qui s'occupe de lui individuellement car, des deux élèves en situation de handicap moteur, c'est lui qui a le plus de difficultés au niveau de la motricité de ses mains et de ses bras. L'AVS va lui chercher le cerceau qu'il a lancé et lui donne également quelques conseils.

F, qui est entourée des autres élèves de la classe semble à l'aise. En effet, elle est souriante et semble heureuse d'être avec ses camarades. Cependant, on n'observe aucune interaction entre elle et le reste du groupe. Le seul moment de communication est lorsqu'un élève de la classe ramasse son cerceau et le lui ramène.

4.2.2. Analyse

Le fait d'intégrer les deux élèves handicapés parmi des élèves valides leur a-t-il permis de prendre du plaisir durant l'activité proposée par l'intervenant ? La stratégie pédagogique de ce dernier a-t-elle fonctionné ?

Comme nous l'avons constaté précédemment, F et G ne peuvent pas être dans un objectif de maîtrise et de perfectionnement de leurs aptitudes durant cette activité. En effet, le matériel et les consignes proposés ne le permettent pas. En revanche, on constate que l'intervenant a fait le choix de faire participer F et G à la séance comme le font les élèves valides. Cette situation touche ce que Bruno Boutantin²⁴ nomme la convivialité. Philippe Gagnaire et François Lavie²⁵ ajoutent également que *"c'est l'interdépendance des membres d'un groupe, d'une communauté qui rend possible un moment de joie, de partage, voire un moment festif et qui laisse la perspective d'instant de plaisir"*. Le fait d'intégrer F et G au reste du groupe classe devrait, pour l'intervenant, permettre et faciliter les interactions entre élèves handicapés et élèves valides. Nous pouvons alors nous poser la question suivante. Suffit-il d'intégrer les élèves handicapés parmi les élèves valides pour que les élèves évoluant en fauteuil roulant puissent prendre du plaisir lors des séances d'EPS ? En effet, nous pouvons remarquer qu'ici, il n'y a eu aucune interaction entre F, G et le reste du groupe. Il est vrai que les activités proposées, qui sont le lancer de cerceau puis le lancer de disque, ne sont pas des situations collectives. Ici, l'intervenant met en place une activité où les élèves évoluent individuellement. Il n'y a pas de travail de groupe ou la nécessité de faire émerger des binômes. De ce fait, chacun évolue avec ses capacités et ses difficultés. De ce fait, nous pouvons penser que soit l'intégration de F et G parmi le groupe concernant cette APSA n'était pas nécessaire car elle n'a pas suscité du plaisir chez les deux enfants handicapés, soit il était indispensable de trouver une stratégie

24 BOUTANTIN, Bruno (Professeur agrégé EPS ; Responsable filière Education et Motricité ; UFR APS Grenoble). Quels plaisirs pour l'enfant dans le sport ? Quelles places pour le plaisir dans les apprentissages des activités physiques ?

25 GAGNAIRE, Philippe (Professeur agrégé EPS), LAVIE, François (Professeur agrégé EPS). Le plaisir des élèves en éducation physique et sportive, Futilité ou nécessité ? Chapitre : Les collégiens éprouvent-ils du plaisir en EPS ?

supplémentaire qui obligerait les interactions entre F, G et le reste du groupe classe.
Nous allons donc opter pour cette deuxième hypothèse.

4.3. La non-intégration des élèves handicapés parmi les élèves valides

4.3.1. Observations

Durant la séance d'athlétisme, les élèves ont travaillé deux APSA différentes : le lancer de disque mais également la course de relais. Concernant cette dernière, l'intervenant a décidé de ne pas faire participer F et G avec le reste du groupe. Il a décidé de ne faire travailler que les élèves valides. L'intervenant fait alors deux groupes, excluant F et G du groupe classe. Je demande à l'enseignante pourquoi l'intervenant n'intègre pas les deux élèves handicapés dans son activité, elle me répond qu'il ne préfère pas car il va y avoir une compétition entre les deux équipes. F et G partent alors avec l'AVS. Ils vont travailler la course de relais de leur côté. L'AVS met alors en place un relais pour les deux élèves en situation de handicap où tout d'abord, ils sont dans la même équipe puis où ils sont ensuite en compétition.

4.3.2. Analyse

Le fait de ne pas intégrer F et G au reste du groupe a-t-il participé au fait de leur procurer du plaisir durant cette séance d'EPS ? Avec l'AVS, F et G sont souriants et à l'aise. Une complicité lie les deux enfants à l'adulte et ces derniers se sentent en sécurité avec elle. Cependant, était-il judicieux de ne pas intégrer F et G au reste du groupe pour la course de relais ? Leur non-intégration a-t-elle permis de leur procurer du plaisir ?

Lorsque l'intervenant part d'un côté de la piste avec les élèves valides, j'ai pu remarquer que F et G avaient l'habitude de ne pas participer à cette activité avec le reste de la classe. De ce fait, je n'ai pas pu réellement cerner de sentiments à leur égard concernant cette décision. Je me suis alors posée la question suivante : Pourquoi l'intervenant avait-il fait le choix de cette stratégie-là ? Pourquoi le fait de ne pas les intégrer sur cette activité était-il pertinent ? F et G auraient-ils été un handicap pour leur équipe ? Pourquoi F et G ne participeraient-ils pas à la compétition ? Pour répondre à cette question, nous pouvons analyser deux aspects différents : le ressenti de F et G mais également celui des élèves valides qui souhaitent prendre part au relais avec un but compétitif. Concernant F et G, comme nous l'avons vu précédemment (1.4.), le plaisir des élèves en EPS passe par la

compétition et le défi ainsi que par la convivialité. F et G ont envie de se confronter au groupe et de participer à l'activité avec les autres élèves de la classe. L'intervenant se pose alors certainement des questions concernant le ressenti du reste de la classe. Les élèves vont-ils pouvoir disputer vraiment une compétition si F et G y participent également ? Ne vont-ils pas protester si F et G sont dans leur équipe ? Durant mes observations, j'ai pu constater que les élèves de la classe aimaient aider F et G, notamment dans les déplacements. Je ne pense donc pas qu'ils auraient été frustrés de leur participation au relais, sauf peut être si celle-ci les désavantageait. De plus, l'intervenant a pris la décision de faire deux équipes, ce qui permet facilement d'intégrer F à une équipe et G à une autre. De ce fait, tous auraient pu participer et s'encourager, les équipes auraient été équilibrées et aucun élève n'aurait ressenti de désavantage.

De ce point de vue là, je considère que ne pas intégrer F et G sur l'activité relais n'a pas permis aux deux élèves de prendre du plaisir comme ils auraient pu en avoir s'ils avaient eu la possibilité de participer à la course. En effet, ils se seraient sentis investis et leur performance individuelle aurait eu du sens dans la performance collective.

4.4. La forte présence de l'équipe pédagogique avec l'élève handicapé

4.4.1. Observations

Durant les séances d'athlétisme et de natation, j'ai pu remarquer la forte présence des AVS auprès des deux élèves en situation de handicap. En effet, déjà en amont de la séance, les auxiliaires de vie scolaire les changent et les préparent à l'activité. De plus, à la piscine, lorsque les deux élèves vont dans l'eau, chaque AVS reste à côté de l'un d'entre eux. Ils sont complètement à l'écart du groupe classe et évoluent tous les quatre à l'opposé de la piscine. G a l'habitude d'être dans l'eau et se sent tout de suite à l'aise. Il est souriant. L'AVS qui s'occupe de lui cherche tout de suite à le faire progresser. Il bat des jambes, fait la planche, le tout en étant toujours maintenu par l'adulte.

F, quant à elle, est beaucoup moins sereine. Dès la rentrée dans l'eau, F se tient à l'AVS et ne souhaite pas s'en détacher. L'adulte l'invite à se décontracter et à détendre ses bras et ses jambes. Ensuite, l'AVS propose à F de se déplacer. Peu de temps après, l'adulte essaie de faire faire la planche sur le ventre à F mais celle-ci panique et se met à pleurer. Elle a peur de mettre la tête sous l'eau. L'AVS lui parle et la rassure et F se calme tout doucement. L'AVS lui apprend alors à mettre d'abord le menton puis la bouche sous l'eau. L'AVS écoute les peurs de F. Elle essaie alors de la faire rire et de minimiser ses peurs. Un moment de convivialité s'installe. L'AVS tente de refaire prendre du plaisir à F afin qu'elle ne garde pas une mauvaise image de l'eau.

Un peu plus tard, F et G jouent à s'éclabousser. Les deux AVS leur lancent le défi suivant : "celui qui éclabousse le plus l'autre a gagné". Ils les incitent alors à battre des pieds pour envoyer de l'eau au lieu d'utiliser leurs mains. Ils les motivent afin de gagner le défi proposé.

4.4.2. Analyse

Pour comprendre le rôle de l'équipe pédagogique dans la prise de plaisir de l'élève handicapé, nous allons donc nous intéresser plus particulièrement à F et à l'impact de la présence de l'AVS sur elle concernant l'APSA natation. Nous pouvons remarquer que lorsque F a paniqué et s'est mise à pleurer, l'AVS l'a rapidement

calmée et rassurée. Une grande complicité unit l'élève et l'adulte et F se sent en sécurité affective avec l'AVS. Cette connivence permet à F de s'épanouir et de prendre un plaisir dans l'activité malgré ses peurs et ses angoisses. L'AVS l'amène progressivement à se déplacer, à se détendre et à se lâcher. L'adulte rassure constamment l'élève et celle-ci semble se sentir en confiance. Elle a toujours peur de l'eau mais sent qu'avec l'AVS elle est en sécurité.

De plus, lorsque F et G jouent à s'éclabousser, les deux AVS les incitent à continuer et à mouiller encore plus l'autre élève. Ils mettent en place un jeu et une convivialité afin que les deux élèves en situation de handicap trouvent du plaisir dans l'activité natation malgré leurs difficultés. Les AVS restent constamment près des deux élèves, les motivent et les incitent à se lancer des défis pour les stimuler et leur donner envie de faire l'activité. En effet, en discutant avec les AVS, ces derniers m'ont appris le but qu'ils recherchent pour l'activité. Leur objectif premier est alors le suivant : faire que F et G aient envie de pratiquer cette activité à nouveau, qu'ils reviennent avec le sourire. Pour cela, il est nécessaire que les deux adultes suscitent et développent la motivation intrinsèque²⁶ des élèves.

Afin d'atteindre leur objectif et que F et G prennent du plaisir, les deux adultes misent principalement sur la complicité et l'entente qui unissent les 4 individus. En effet, Benjamin Bloom explique que les résultats attendus sont meilleurs si l'on met les élèves en confiance affective. En fonction des caractéristiques affectives tissées dans la classe, les élèves ont plus ou moins de chance de réussir les apprentissages. Ici, la forte présence des AVS envers les deux élèves induit une convivialité entre tous les protagonistes. Celle-ci permet aux deux élèves de relever des défis et, de ce fait, d'être fiers d'eux-mêmes. F et G prennent alors du plaisir lors des séances et sont heureux d'être dans la piscine.

26 La motivation intrinsèque signifie que l'on pratique une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire. Une personne est intrinsèquement motivée lorsqu'elle effectue des activités volontairement et par intérêt pour l'activité elle-même sans attendre de récompense ni chercher à éviter un quelconque sentiment de culpabilité.

4.5. La recherche de l'autonomie de l'élève handicapé

4.5.1. Observations

Pendant les séances de natation, j'ai pu remarquer que les deux auxiliaires de vie scolaire restaient en permanence avec F et G. En effet, les capacités dans l'eau des deux élèves sont très limitées contrairement à celles des autres élèves de la classe. Ils ne sont pas autonomes du tout s'ils n'ont pas d'aide matérielle.

F et G ne rentrent dans l'eau que lorsqu'ils ont une ceinture. Malgré leur forte présence, les deux AVS essaient au maximum de faire évoluer les deux élèves en situation de handicap dans une certaine autonomie. J'ai pu remarquer tout d'abord l'évolution de celle-ci pendant une séance. Au début, F et G sont collés aux AVS puis avec le temps et lorsqu'ils commencent à être à l'aise, les adultes leur fournissent du matériel pour favoriser leur autonomie. On peut trouver à leur disposition : des frites, des bouées, des brassards, des planches ainsi qu'un tapis pour rentrer dans l'eau. Ces objets leur permettent de flotter sans être en permanence portés ou tenus par un adulte.

Lors de cette deuxième phase de séance, les deux élèves essaient d'évoluer dans l'eau à l'aide de matériel flottant sans tenir l'AVS. De plus, Les deux adultes essaient également de lâcher F et G. Durant l'activité, l'AVS demande à F de faire la planche sans qu'elle ne se tienne trop à elle. Cependant, F est rapidement inquiète et devient moins souriante. Elle a du mal à trouver l'équilibre et ne lâche pas l'AVS. Celle-ci essaie alors de la rassurer et de rire avec elle, elle s'appuie sur leur bonne relation et la convivialité qu'il y a entre elles pour que F se détende.

G, quant à lui, est à l'aise et s'allonge sur le ventre à l'aide d'une planche. Le maître nageur apporte ensuite des frites à G afin qu'il les place sous ses bras. G est alors autonome. Il arrive à se déplacer seul dans la piscine. L'AVS lui apprend alors à faire demi-tour. L'auxiliaire de vie scolaire insiste alors sur le perfectionnement de l'action de G : il lui donne des techniques pour qu'il progresse et s'améliore. Pour finir la séance, G bat des pieds pour avancer vers l'arrière. Petit à petit, il lâche l'AVS et la frite, il est alors uniquement maintenu par la ceinture. Il réussit ensuite à faire la planche, sans aide. G est souriant et fier de lui. Il se sent autonome.

La question de l'autonomie a également été posée dans le questionnaire. J'ai demandé aux AVS et à l'enseignante de la classe de répondre aux interrogations

suivantes : "Comment percevez-vous l'autonomie en EPS pour F et G ?" et "Quelles sont les stratégies que vous utilisez pendant les séances d'EPS pour leur permettre de gagner en autonomie ?". Les réponses mettent en exergue l'autonomie quasi inexistante des deux élèves mais elles proposent également des solutions comme la suivante : arriver à se passer de leur AVS en étant capable de les suppléer par des camarades, le tout en donnant des conseils à tous pour que l'inclusion dans le groupe soit efficace et que chacun trouve sa place.

4.5.2. Analyse

Rechercher l'autonomie de l'élève handicapé et essayer de le faire évoluer sans la présence de l'AVS sont des choses difficiles quand le handicap est important. Cependant, la quête de l'indépendance pour F et G leur permet-elle de prendre du plaisir durant les séances d'EPS ?

Nous pouvons rapidement remarquer que lorsqu'un des deux AVS lâche F ou G, ce dernier est rapidement pris d'angoisse. En effet, l'AVS est pour l'élève un repère et une personne de confiance. Lorsque celui-ci s'éclipse, l'élève perd ses moyens et fait face à de nombreuses inquiétudes.

Concernant l'observation, la stratégie des deux AVS est d'arriver à ce que les deux élèves utilisent des objets flottants (planches, frites, ...) afin qu'ils arrivent à se passer d'eux et à évoluer dans l'eau sans leur présence. De plus, nous avons pu remarquer grâce à G que lorsque l'élève handicapé arrive à dépasser ses inquiétudes, il n'en ressort que plus fier. J'apparenterai cela avec ce que Bruno Boutantin²⁷ nomme le défi. D'après l'auteur, ce dernier procure du plaisir aux apprenants. Dans l'activité, le fait de lâcher l'AVS et la frite et de tout de même réussir à faire la planche était un réel défi pour G. Ce dernier a rendu G souriant et fier de sa performance.

A propos du questionnaire, la proposition de solution est intéressante. En effet, il est intéressant de se poser la question suivante : Pourquoi F et G sont si dépendants des deux adultes ? Certes ils ont un handicap important, mais l'APSA

27 BOUTANTIN, Bruno (Professeur agrégé EPS ; Responsable filière Education et Motricité ; UFR APS Grenoble). Quels plaisirs pour l'enfant dans le sport ? Quelles places pour le plaisir dans les apprentissages des activités physiques ?

natation peut offrir, grâce notamment à l'aide de matériels flottants, de bonnes opportunités d'évoluer seul. La présence des deux AVS est très forte (4.4) et celle-ci n'oblige pas totalement les deux élèves à se débrouiller tout seul. Si les camarades de classe des deux élèves remplaçaient les deux AVS, il serait alors nécessaire pour F et G de devenir encore plus autonome. En effet, les élèves valides de la classe devraient s'occuper de F et G mais également d'eux même contrairement aux deux AVS qui ne se consacrent totalement qu'aux élèves handicapés. De plus, cette situation inclurait F et G au reste de la classe et obligerait des interactions entre tous, ce qui pourrait créer un esprit de convivialité et engendrer une prise de plaisir de la part de tous, élèves valides comme élèves en situation de handicap.

La recherche de l'autonomie en EPS est difficile avec des élèves handicapés, notamment lorsqu'ils évoluent dans l'eau. Ils doivent prendre confiance en eux et aller au delà de leur peur pour commencer à évoluer de manière indépendante. Les inquiétudes empêchent souvent les élèves de prendre du plaisir lors de l'activité. Cependant, des solutions comme celle vue précédemment peuvent permettre de procurer un bien-être chez l'élève car en plus de relever des défis et de devenir autonome, il pourra participer à l'activité en étant en connivence avec ses camarades de classe.

4.6. La recherche de la performance et de la réussite de l'élève handicapé

4.6.1. Observations

J'ai pu observer que les AVS et l'enseignante cherchaient à faire progresser F et G durant les séances d'athlétisme et de natation.

Concernant l'athlétisme, comme nous l'avons vu précédemment, l'intervenant de la mairie n'a pas souhaité intégrer les deux élèves en situation de handicap dans le groupe classe au moment où tous travaillaient la course de relais (4.3.). L'AVS a alors pris F et G de son côté, afin qu'ils réalisent un relais tous les deux. L'AVS rit avec eux et leur fait passer des notions concernant cette discipline comme l'importance d'être du bon côté de la personne au moment du passage du témoin suivant si la personne qui le reçoit est droitnière ou gauchère (F est droitnière et G est gaucher) mais également l'importance de partir au bon moment (si le receveur part trop tôt il ne pourra pas récupérer le témoin, s'il part trop tard il perd du temps sur son adversaire). F part, fait le tour d'un obstacle, revient, se place derrière G et lui donne le témoin. Cet exercice permet aux élèves handicapés moteurs d'apprendre à maîtriser et à gérer la trajectoire de leur fauteuil roulant. L'enseignante les rejoint ensuite et travaille avec eux également. Ils font alors un relais deux contre deux, F et l'AVS contre G et l'enseignante. La compétition s'installe alors entre F et G, ils essayent de se surpasser pour aller plus vite que leur adversaire. Ils se concentrent afin de perfectionner leur course et de battre l'équipe concurrente.

Lors de l'APSA natation, les deux AVS cherchent également à ce que les deux élèves en situation de handicap fassent des progrès. Les deux adultes incitent F et G à prendre conscience de leur corps et des capacités que celui-ci leur offre pour, par exemple, éclabousser leur adversaire.

A la séance suivante, les deux élèves entrent dans l'eau en utilisant un tapis, cela en continuité avec le travail de leur ergothérapeute. Les deux élèves s'assoient alors sur le tapis l'un après l'autre et se laissent glisser pour entrer dans l'eau. G aime être dans l'eau et rit. Il remonte alors sur le tapis et l'AVS lui apprend à se jeter dans l'eau. L'auxiliaire de vie scolaire rentre alors avec G dans l'APSA natation. En effet, comme l'on fait les autres élèves de la classe, G travaille alors une nouvelle compétence : sauter pour entrer dans l'eau. L'AVS l'aide à perfectionner son saut. G recommence plusieurs fois, il s'améliore à chaque tentative. G fait ensuite la planche

sur le dos, puis il met la tête sous l'eau. L'AVS lui apprend alors les gestes des bras pour réaliser une brasse. Il continue dans le travail spécifique de l'APSA natation. Les autres élèves de la classe font du dos crawlé à côté, G apprend à bien tendre ses bras et à les ramener vers lui avec le bon mouvement. G continue d'apprendre des notions de natation. L'AVS souhaite lui apprendre à respirer sous l'eau. Il lui fait alors expirer par la bouche et non par le nez. Pour finir la séance, G bat des pieds pour avancer vers l'arrière. Petit à petit, il lâche l'AVS et la frite, il est alors uniquement maintenu par la ceinture. Il réussit ensuite à faire la planche, sans aide. La séance se termine sur cette performance. Pour G, c'est un succès. Il se sent compétent et est heureux d'avoir réussi cette épreuve.

J'ai souhaité avoir l'avis de l'enseignante et des auxiliaires de vie scolaire concernant la réussite et la performance des deux élèves handicapés lors des séances d'EPS. Je leur ai alors posé les questions suivantes : "Pensez-vous que les notions de réussite et de performance sont primordiales lors d'une séance d'EPS avec F et G ? Faut-il les privilégier ou non à d'autres notions ?" et "Quelles sont vos stratégies pour faire progresser les deux élèves et pour qu'ils prennent conscience de leur évolution et de leurs progrès ?". Les réponses mettent en valeur que la performance et la réussite de l'élève handicapé n'est pas primordiale. Cependant, une réponse insiste sur le fait que la réussite est valorisante, et de ce fait, il faut cibler des objectifs aux élèves qu'ils soient capables d'atteindre. Concernant les stratégies, il est important de mettre en avant la progression des élèves, c'est à dire comparer ce qu'ils savent faire aujourd'hui par rapport à ce qu'ils savaient faire hier. De plus, il est relevé le fait que d'intégrer F et G au reste de la classe leur permettrait une prise de conscience de leur évolution.

4.6.2. Analyse

Durant les séances d'EPS, tout élève est amené à progresser d'un point de vue moteur mais également social et psychologique. Lorsque F et G font des progrès durant les séances d'athlétisme et de natation, ils sont alors en réussite. Celle-ci leur permet-elle de prendre du plaisir et de s'épanouir dans l'activité ?

Cette recherche de la performance et de la réussite peut s'apparenter à celle de l'autonomie. En effet, lorsque les buts sont atteints, les élèves ressentent une satisfaction et sont heureux d'avoir réussi la tâche demandée.

Dans l'APSA athlétisme, nous avons pu constater que la compétition aidait les deux élèves à progresser. Ils cherchent à perfectionner leur maniement du fauteuil roulant afin de battre leur adversaire. Bruno Boutantin²⁸ appelle cela la compétition et le défi : les élèves gagnent, font, par exemple, des matchs et des tournois et se sentent compétents.

Lors de l'APSA natation, les AVS mettent en valeur chez les deux élèves la notion de perfectionnement explicitée également par ce même auteur. F et G apprennent, progressent, comprennent et s'améliorent dans l'activité. Nous avons pu remarquer que les progrès ressentis par les deux élèves leur ont procuré du plaisir et de la satisfaction. Les petits défis proposés comme s'éclabousser leur permet de se dépasser et de se concentrer sur l'action de leur corps pour réaliser des mouvements précis. Une fois ces mouvements acquis, les deux élèves handicapés éprouveront du plaisir à les réaliser.

Cependant, dans cette recherche du progrès et du perfectionnement, une question se pose alors : F et G étant constamment avec les AVS durant les cours de natation et d'athlétisme, ces derniers sont-ils formés concernant les différentes APSA enseignées dans les écoles primaires ? Ont-ils les capacités nécessaires pour transmettre aux élèves handicapés les compétences que ces derniers doivent acquérir à la fin de leur scolarité ? Une des solutions apportées dans le questionnaire peut alors être envisagée : celle d'intégrer F et G au reste de la classe durant les séances. Comme dit précédemment, cela leur permettrait de prendre conscience de leur évolution et de mieux situer où ils en sont dans leurs apprentissages. De ce fait, les élèves évolueraient au sein de la classe et c'est l'enseignante qui gèrerait les enseignements. En effet, même si elle n'a pas suivi de formation spécialisée concernant les élèves handicapés dans une classe ordinaire, elle sait quelles sont les compétences à développer en EPS chez les élèves de l'école primaire. Elle pourrait alors, tout en se faisant aider des AVS, décider des objectifs à atteindre pour F et G. Ces objectifs seraient ciblés afin qu'ils fassent partie de la zone proximale de

28 BOUTANTIN, Bruno (Professeur agrégé EPS ; Responsable filière Education et Motricité ; UFR APS Grenoble). Quels plaisirs pour l'enfant dans le sport ? Quelles places pour le plaisir dans les apprentissages des activités physiques ?

développement²⁹ des deux élèves. Cette solution permettrait aux deux élèves d'être inclus dans la classe ordinaire et de se sentir compétents lors des activités comme un élève valide peut l'être. Cette sensation de compétence et d'accomplissement permettra à l'élève de prendre du plaisir lors de la séance mais également durant toute l'unité d'apprentissage.

29 D'après Vygotsky, la zone proximale de développement (ZPD) se situe entre la zone d'autonomie et la zone de rupture. La ZPD se définit comme la zone où l'élève, à l'aide de ressources, est capable d'exécuter une tâche. Une tâche qui s'inscrit dans la ZPD permet à l'élève en apprentissage de se mobiliser, car il sent le défi réaliste.

5. Les limites de ma recherche

5.1. Plaisir immédiat et plaisir différé.

Durant toute ma recherche, je me suis intéressée au plaisir que les élèves pouvaient ressentir durant l'activité qui leur était proposée. Il ne s'agissait alors que d'un plaisir immédiat. D'après Guy Haye et Didier Delignières³⁰, il est vrai que le plaisir se vit dans l'instant, dans l'immédiateté du moment. Cependant, il est important d'inscrire la notion de plaisir dans la temporalité. Pour cela, l'enseignant doit gérer la relation entre les deux types de plaisir, immédiat et différé. Comme l'explicitent les deux auteurs, *"trop privilégier le plaisir immédiat, c'est faire l'impasse sur les enjeux à venir ; trop insister sur un demain hypothétique, c'est se couper d'un présent capital."* L'enseignant doit donc intervenir entre ces deux concepts. Pour commencer, il doit provoquer chez l'élève, dès la première séance, des émotions positives et du plaisir immédiat. En effet, de nos jours dans notre société, les apprentissages pénibles qui mènent à des plaisirs différés sont de moins en moins tolérés à cause des efforts qu'il faut fournir pour y accéder. Il est cependant primordial de ne pas négliger celui-ci. Les deux auteurs ajoutent également que *"quel que soit le milieu, le plaisir immédiat est d'autant plus intense qu'il est en fait l'éclosion d'un plaisir différé"*.

N'ayant observé en tout que trois séances, j'ai principalement orienté mes observations sur le plaisir immédiat. Cependant, l'enseignante de la classe et les deux auxiliaires de vie scolaire travaillent également ce plaisir différé, notamment lorsqu'ils reprennent avec les élèves en situation de handicap des compétences à développer comme le fait de respirer sous l'eau ou d'arriver à aligner et maintenir son corps dans l'axe de déplacement. Ce travail se fait sur le long terme et donc revient durant toute l'unité d'apprentissage.

5.2. Réalités du terrain et volontés politiques, enseignantes et parentales.

La première question du questionnaire consistait à mettre en couleur les expressions qui sont, pour l'interrogé, les plus importantes. Ensuite, il était demandé,

30 HAYE, Guy, DELIGNIERE, Didier. Le plaisir. Chapitre 1 : Plaisirs et déplaisirs. p 17-19.

dans ces trois expressions, de choisir quelle était la plus importante. Les deux adultes interrogés ont répondu la même chose : l'inclusion des deux élèves handicapés parmi les élèves valides. De plus, ces termes reviennent fréquemment tout au long des deux questionnaires. Cette réponse va dans le sens de la politique actuelle liée au handicap. Les politiciens et les parents d'enfants handicapés souhaitent qu'ils soient intégrés le plus possible à une classe ordinaire afin de trouver leur place, comme cela sera nécessaire de le faire dans la société. L'inclusion d'élèves en situation de handicap dans une classe ordinaire n'a cessé de progresser depuis des années, comme nous avons pu le voir précédemment (1.2.). Les élèves handicapés sont de plus en plus intégrés au groupe classe, mais le sont-ils vraiment dans toutes les disciplines ? De plus, le fait de faire participer les élèves handicapés à une activité avec des élèves valides oblige-t-il ces derniers à interagir avec eux ? F et G passent leur temps scolaire entre la classe de CM2, la CLIS 4 et les soins médicaux. Pour les séances de mathématiques et de français, ils étudient la plupart du temps dans la classe de CM2. Ils sont tous face à l'enseignante. Il n'est pas vraiment possible de remarquer des différences entre les différents élèves mis à part le matériel. En effet, F et G travaillent sur ordinateur contrairement à leurs camarades car ils ont des difficultés au niveau de la motricité des doigts et ne peuvent donc pas tenir un stylo facilement. Cependant, cette différence apparaît lors des séances d'EPS. Le fauteuil roulant crée une grande séparation entre F et G et le reste de la classe.

Nous avons pu remarquer que lors de l'activité relais en athlétisme, les deux élèves handicapés n'étaient pas intégrés au reste du groupe. Après avoir discuté avec l'enseignante, j'ai appris qu'elle avait demandé à l'intervenant de la mairie d'essayer d'intégrer plus F et G dans le cours d'EPS avec les autres élèves de la classe. Cependant, l'intervenant n'a jamais rien préparé de particulier pour permettre aux deux élèves en situation de handicap moteur de suivre les activités. Ce problème est sûrement récurrent dans les écoles où ce sont des intervenants qui prennent en charge des apprentissages, comme ici le cours d'EPS. Cependant, il est important de préciser que, d'après la Circulaire³¹ n° 92-196 du 3 juillet 1992, un intervenant extérieur à l'école "*apporte un éclairage technique ou une autre forme d'approche qui enrichit l'enseignement et conforte les apprentissages conduits par l'enseignant de la*

31 <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/politique/education-artistique/educart/030792.pdf>

classe. Il ne se substitue pas à lui". L'enseignante et l'intervenant doivent alors élaborer en équipe les activités qu'ils proposeront ensuite aux élèves. L'intervenant ne propose rien d'adapté à F et G. Peut-être ne s'en sent-il pas capable, ou peut être n'a-t-il pas été formé pour animer un public handicapé moteur. L'enseignante doit alors chercher avec lui des solutions pour permettre au maximum l'inclusion de ses deux élèves parmi le groupe classe.

Conclusion

Nous avons fait l'hypothèse que l'enseignante, l'intervenant et les auxiliaires de vie scolaire pouvaient toujours trouver des stratégies afin de faire prendre du plaisir aux élèves handicapés moteurs lors d'un cours d'éducation physique et sportive. Lors des séances d'athlétisme et de natation, nous avons pu observer différentes stratégies mises en place parmi lesquelles on peut relever l'absence de différenciation envers les élèves handicapés, l'intégration des élèves handicapés parmi les élèves valides, la non-intégration des élèves handicapés parmi les élèves valides, la forte présence de l'équipe pédagogique avec l'élève handicapé, la recherche de l'autonomie de l'élève handicapé et la recherche de la performance et de la réussite de l'élève handicapé.

Certaines d'entre elles ont permis aux élèves en situation de handicap de prendre du plaisir durant les séances d'EPS. Nous pouvons noter que les plus efficaces ont été la forte présence de l'équipe pédagogique avec les élèves handicapés, la recherche de l'autonomie, de la performance et de la réussite de ces derniers.

Cependant, ce qui est mis en exergue tout au long de ce mémoire est l'importance de l'inclusion de F et G dans la classe ordinaire. En effet, les stratégies mises en place pourraient être encore plus bénéfiques aux deux élèves si leurs camarades valides jouaient un rôle dans celles-ci. Cette notion d'inclusion est primordiale, cependant il est nécessaire qu'elle soit travaillée pour être réussie. Nous avons pu remarquer que lorsque F et G sont intégrés au reste du groupe classe mais qu'aucune stratégie n'est mise en place afin de créer des interactions entre tous, cela ne peut pas fonctionner. L'enseignant ou l'intervenant doit trouver des stratégies et les travailler avec F et G mais également avec le reste du groupe classe.

Ces perspectives peuvent être difficiles à mettre en œuvre, notamment lorsque nous ne sommes pas formés pour accueillir et intégrer des élèves en situation de handicap dans une classe ordinaire. Cependant, c'est vers une inclusion réussie des élèves handicapés dans le groupe classe qu'il faut tendre afin que tous les élèves trouvent leur place et prennent leurs marques comme ils devront le faire dans quelques années dans la société.

Cette recherche a été effectuée uniquement dans une classe accueillant deux élèves handicapés moteurs. L'enseignante de cette classe n'a pas été formée à cette situation et, de ce fait, se repose beaucoup sur les auxiliaires de vie scolaire. Je pense qu'il serait intéressant de poursuivre cette étude dans d'autres classes où des élèves en situation de handicap moteur sont intégrés afin de comparer, d'analyser et d'étudier les stratégies d'autres enseignants vis à vis de l'intégration des élèves handicapés en éducation physique et sportive. Il pourrait également être pertinent de faire une étude sur la formation que reçoivent les futurs professeurs des écoles. Sont-ils formés au handicap ? Sont-ils préparés à accueillir des élèves handicapés dans leurs séances d'éducation physique et sportive ?

Bibliographie

- ❖ BLANCHET, Philippe. *La linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2000. 145 p. (Didact. collection (Rennes), 1151-9436). ISBN : 2-86847-482-9.
- ❖ BOURGOIN, Thierry. "Pour que l'EPS soit un droit... Quels devoirs pour l'enseignant". *Revue EPS* 1, Novembre 2008, n°140, p. 11.
- ❖ BOUTANTIN, Bruno (Professeur agrégé EPS ; Responsable filière Education et Motricité ; UFR APS Grenoble). *Quels plaisirs pour l'enfant dans le sport ? Quelles places pour le plaisir dans les apprentissages des activités physiques ?* *Enfant, éducation et sport - La revue pédagogique et scientifique de l'USEP*, Janvier 2010, N°2, Enfant, Plaisirs et Sport.
- ❖ DELIGNIERE, Didier, PEREZ, Sandra. *Le plaisir perçu dans la pratique des APS : élaboration d'un outil d'évaluation*. *Revue S.T.A.P.S.* 1998, n°45, p.7-18.
- ❖ GAGNAIRE, Philippe (Professeur agrégé EPS), LAVIE, François (Professeur agrégé EPS). *Le plaisir des élèves en éducation physique et sportive, Futilité ou nécessité ?* Montpellier : AFRAPS Le Plessis-Robinson : AEEPS, 2007. 227 p. ISBN : 978-2-910448-15-8.
- ❖ GAILLARD, Joël. *Pratiques sportives et handicaps : "Ensemble sportons-nous bien"*. 175p. Lyon : Chronique sociale, 2007. (L'essentiel, ISSN : 0751-8846). ISBN : 978-2-85008-671-7.
- ❖ GAREL, Jean-Pierre. *Education physique et handicap moteur*. Paris : Nathan pédagogie, 2006. 269p. (Les repères pédagogiques, Série formation, ISSN : 1251-487X). ISBN : 2-09-177740-4.
- ❖ Handicap. *L'information et les services, du handicap à l'autonomie* [en ligne]. Handicap.fr 2002 [consulté en mai 2011]. Disponible à l'adresse : <http://www.handicap.fr>

- ❖ HAYE, Guy. *Le plaisir*. Paris : Éditions EP&S, DL 2011. 127p. (Pour l'action (Paris), 1624-2394). ISBN : 978-2-86713-420-3.
- ❖ LAVISSE, Dominique. *Handicap en EPS : accueillir et intégrer*. Nancy : CRDP Lorraine, 2009. 231p. (Corpus. L'EPS du collège au lycée, 1633-4469). ISBN : 978-2-86627-452-8.
- ❖ LOUIS, Jean-Marc, RAMOND, Fabienne. *Scolariser l'élève handicapé*. Paris : Dunod, 2006. 265p. (Enfances, psychologie et pédagogie, 1768-1499). ISBN : 2-10-050605-6.
- ❖ LOUIS, Jean-Marc, RAMOND, Fabienne. "Projet personnel de scolarisation et EPS". Revue EPS 1, Novembre 2008, n°140, p. 10.
- ❖ MERLET, Philippe. *Petit Larousse grand format*. Belgique : Larousse, 2002. 1885p. ISBN : 2-03-530403-2.
- ❖ Ministère de l'Education nationale. *BO hors-série n° 3 du 19 juin 2008* [en ligne]. [Consulté en mai 2011]. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm
- ❖ POSTIC, Marie-Josèphe. *L'éducation physique et sportive comme moyen d'intégration des élèves handicapés moteurs dans le milieu scolaire ordinaire* - Mémoire de l'Ecole Nationale de Santé Publique - Rennes : 2002.
- ❖ RIA, Luc. *Les émotions*. Paris : Edition EP.S, 2005. 123p. (Pour l'action, 1624-2394). ISBN : 2-86713-318-1.
- ❖ Web Accessibilité. *Les chiffres du handicap en France* [en ligne].BOURLON, Patrice, publié le 17 août 2009. [Consulté en mai 2011]. Disponible à l'adresse : <http://www.webaccessibilite.fr/les-chiffres-du-handicap-en-France-2009-08-17.php>

Annexe 1 : Classification scolaire officielle des capacités motrices des élèves en fonction de leur handicap (diffusée dans la circulaire n°94-137 du 30 mars 1994 et parue dans le BO n°15 du 14 avril 1994).

CANDIDATS PRATIQUANT EN FAUTEUIL ROULANT (F)

	Caractéristiques	Exemple
F1	Peu de capacités motrices des membres supérieurs et inférieurs, Peu de préhension des mains, Peu d'équilibre du tronc, Ces candidats se déplacent en fauteuil roulant en propulsion manuelle ou podale.	<i>Tétraplégie Handicapés des membres supérieurs et des membres inférieurs Infirmes moteurs cérébraux (IMC) Athétosiques ou spastiques Hémiplégiques, myopathes Troubles cérébelleux ...etc</i>
F2	Bonne motricité des membres supérieurs mais peu d'équilibre du tronc, Motricité incomplète des membres supérieurs mais bon équilibre du tronc.	<i>Paraplégiques et poliomyélitiques sans abdominaux (lésion de la colonne vertébrale (CV) de niveau métamérique D⁴ à D¹⁰) IMC avec bons membres supérieurs mais présentant des problèmes d'équilibre du tronc Candidats corsetés ou greffés CV ...etc</i>
F3	Bonne motricité des membres supérieurs Bon équilibre du tronc en fauteuil.	<i>Paraplégiques et poliomyélitiques avec de bons abdominaux (lésion de la colonne vertébrale (CV) D¹¹ et moins) IMC avec bons membres supérieurs et abdominaux Amputés des membres inférieurs pratiquant en fauteuil roulant ...etc</i>

CANDIDATS PRATIQUANT DANS L'EAU (G)

G1	Atteinte au niveau de trois ou quatre membres et du tronc, Le candidat se déplace uniquement en fauteuil roulant, Amputations sévères au niveau des quatre membres (au-dessus du coude et des genoux).
G2	Atteinte de deux membres et du tronc, Le candidat se déplace avec deux cannes avec difficulté ou en fauteuil, Marche sans canne avec atteinte motrice sévère des quatre membres (coordination neuro-motrice défectueuse), Amputation sévère au niveau de trois membres (au-dessus du coude et des genoux) ou de l'extrémité des quatre membres (entre cheville et genoux et entre poignée et coude).
G3	Atteinte des membres inférieurs exclusivement. Se déplace en fauteuil roulant, Se déplace aisément avec une ou deux cannes, Marche avec une atteinte motrice (coordination neuro-motrice défectueuse) de deux membres d'un seul côté, Amputation totale ou partielle (minimum poignet ou cheville) au niveau de deux membres.
G4	Marche sans canne avec atteinte motrice au niveau de un ou des deux membres inférieurs, Marche sans canne avec une atteinte motrice légère des quatre membres (coordination neuro-motrice défectueuse), Amputation au niveau d'un seul membre (minimum poignet ou cheville).

Annexe 2 : Questionnaire distribué à l'équipe pédagogique.

1. Pour commencer...

1.1. Votre métier :

1.2. Mettez en rouge les mots ou expressions qui sont, à vos yeux, les plus importants à prendre en compte lors d'une séance d'EPS avec F et G. *Entourer jusqu'à 4 mots ou expressions.*

Progression de l'élève
investissement de l'élève
plaisir de l'élève
inclusion parmi les élèves valides
aisance de l'élève
performance de l'élève
complicité avec vous

Parmi les mots ou expressions mis en rouge, pour moi, le plus important est :
.....

2. L'autonomie

2.1. Comment percevez-vous l'autonomie en EPS pour F et G ?

.....
.....

2.2. Quelles sont les stratégies que vous utilisez pendant les séances d'EPS pour leur permettre de gagner en autonomie ?

.....
.....

3. La réussite et la performance

3.1. Pensez-vous que les notions de réussite et de performance sont primordiales lors d'une séance d'EPS avec F et G ? Faut-il les privilégier ou non à d'autres notions ?

.....
.....

3.2. Quelles sont vos stratégies pour faire progresser les deux élèves ? pour qu'ils prennent conscience de leur évolution et de leurs progrès ?

.....
.....

4. Le plaisir

4.1. Quelles sont les conditions, selon vous, qui permettent à F et G de prendre du plaisir lors d'une séance d'EPS ?

.....
.....

4.2. Ces conditions sont-elles toujours réalisables ?

.....
.....

5. Compléter les phrases suivantes :

5.1. Pour vous, une séance d'EPS réussie est une séance où F et G.....

.....

5.2. Pour vous, une séquence (ensemble de séances) d'EPS réussie est une séquence où F et G.....

.....

Camille MERLE

Le plaisir des élèves handicapés moteurs en Education Physique et Sportive

Résumé :

Cette recherche étudie les stratégies qu'utilisent les enseignants dans le but de donner du plaisir aux élèves handicapés moteurs en cours d'éducation physique et sportive. Pour cela, j'ai pris contact avec une classe de CM2 où deux élèves évoluent en fauteuil roulant. Ces deux élèves participent au cours d'éducation physique et sportive avec les élèves valides.

Pour permettre aux deux élèves handicapés de prendre du plaisir lors des activités, l'équipe enseignante utilise différentes stratégies comme l'absence de différenciation envers les élèves handicapés, l'intégration des élèves handicapés parmi les élèves valides, la non-intégration des élèves handicapés parmi les élèves valides, la forte présence de l'équipe pédagogique avec l'élève handicapé, la recherche de l'autonomie de l'élève handicapé et la recherche de la performance et de la réussite de l'élève handicapé. Les stratégies les plus efficaces sont la forte présence de l'équipe pédagogique avec les élèves handicapés, la recherche de l'autonomie, de la performance et de la réussite de ces derniers.

Cependant, ce qui paraît le plus important est l'inclusion des élèves handicapés dans la classe ordinaire. En effet, les stratégies mises en place pourraient être encore plus bénéfiques aux deux élèves si leurs camarades valides jouaient un rôle dans celles-ci. C'est alors vers une inclusion réussie des élèves handicapés dans le groupe classe qu'il faut tendre afin que tous les élèves trouvent leur place et prennent leurs marques comme ils devront le faire dans quelques années dans la société.

Mots clés : Education physique et sportive, handicap moteur, plaisir, inclusion.

Motor disabled pupils' pleasure in Physical Education.

Summary :

This research deals with teacher's strategies to give pleasure to motor disabled pupils in physical education lessons. To realize the study, I have met a class with ten years old pupils. In this class, two pupils are motor disabled children. They take part in sport lessons with valid pupils.

To give pleasure to them during activities, teachers use different strategies as the absence of differentiation toward disabled pupils, the integration or not of disabled pupils with valid pupils, the important presence of teacher with disabled pupils, the research of disabled pupil's autonomy, performance and success. The best strategies are the important presence of teacher and the research of disabled pupil's autonomy, performance and success.

However, the most important is the inclusion of disabled pupils in the ordinary class. In fact, strategies can be more benefits if valid pupils contribute to that. It is important to continue in a successful inclusion to disabled pupils find their place in the class as they must do in many years in the society.

Keywords : Physical Education, motor disability, pleasure, inclusion.