Sommaire

1. Problématique 3
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche 3
1.2 Cadre théorique 5
1.2.1 Définition du handicap 5
1.2.2 Définition de l'intégration 6
1.2.3 Perspective historique de la personne en situation de handicap 6
1.2.4 Législations relatives à l'intégration et au handicap 8
1.2.5 Définition de l'EPS 13
1.2.6 EPS dans le cursus scolaire 14
1.2.7 Importance du mouvement chez l'enfant 15
1.2.8 EPS et handicap, duo gagnant ? 17
1.2.9 Multiples apports positifs du sport aux élèves handicapés 18
1.2.10 Obstacles encore récurrents 19
2. Méthodologie 21
2.1 Fondements méthodologiques 21
2.1.1 Approche qualitative 21
2.1.2 Posture compréhensive 22
2.2 Nature du corpus 23
2.2.1 Entretien semi-directif 23
2.2.2 Entretien directif 24
2.2.3 Observation 25
2.2.4 Choix de l'échantillonnage de la population visée 26
2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données 27
2.3.1 Transcription 27
2.3.2 Traitement des données 28
3. Analyse et interprétation des résultats 30
3.1 Présentation des résultats 30
3.1.1 Matériel 32
3.1.2 Comportements verbaux et non-verbaux 32
3.1.3 Interactions entre les élèves 35
3.1.4 Consignes 37
3.1.5 Organisation 39
3.1.6 Intégration de ces élèves : changements, apports, difficultés 41

Bibliographie **49**

Webographie **50**

Annexes : ..... Erreur ! Signet non défini.

Annexe 1 : Guide d'entretien ..... Erreur ! Signet non défini.

Annexe 2 : Entretien enseignante 1 ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 3 : Entretien enseignante 2 ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 4: Guide d'observation de leçon ..... Erreur ! Signet non défini.

Annexe 5: Guide d'observation des consignes ..... Erreur ! Signet non défini.

Annexe 6 : Grille d'observation de leçon classe 1 ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 7 : Grille d'observation des consignes classe 1 ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 8 : Grille d'observation de la leçon classe 2 ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 9 : Grille d'observation des consignes classe 2 ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 10 : Grille d'observation de leçon classe 3 ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Annexe 11 : Grille d'observation de consignes classe 3 ..... **Erreur ! Signet non défini.**

Introduction

Depuis toute petite, je suis asthmatique. Ce n'est pas une maladie trop sévère si elle est bien traitée. Cela ne m'a jamais beaucoup handicapée lors de ma scolarité, sauf durant les leçons d'EPS. Souvent défavorisée et incomprise par mes enseignants durant ces cours, j'ai cherché à comprendre pourquoi. Cette expérience m'a poussée à me tourner vers mon sujet actuel de mémoire. Mon but n'a pas été de mettre le doigt sur le fait que les enseignants ne tiennent pas compte de certains handicaps des élèves mais, plutôt, de rechercher des solutions à ces différentes situations.

Notre pays et plus précisément notre canton, met l'accent sur une politique scolaire d'intégration pour tous. De plus en plus d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers sont intégrés dans les classes ordinaires. Ayant effectué de nombreux stages et remplacements, j'ai réalisé à quel point ces enfants partageaient partiellement et souvent totalement la vie de la classe. Pourtant, j'ai également observé que ces élèves-là fréquentaient irrégulièrement les cours de sport. Fréquemment dispensés d'EPS, ils assistent peu souvent à ces leçons.

Dans notre société et dans l'optique moderne de l'éducation physique, cette branche ne représente plus seulement l'aspect physique mais toute une philosophie de vie. L'enfant y apprend la collaboration, l'estime de soi, développe des capacités de stratégies et des compétences. Les activités motrices jouent un rôle important dans le développement de l'enfant. Pourquoi les enfants présentant un handicap ne sont-ils donc pas plus intégrés, surtout dans ces leçons ? C'est cette première interrogation qui m'a poussée à me lancer sur cette problématique.

Par ailleurs, dans le cadre de ma future profession d'enseignante, il est fort probable que je sois confrontée à accueillir des élèves avec un handicap dans ma classe. Ayant également suivi l'option sport dans mon cursus de formation, je me suis interrogée sur le fonctionnement des leçons d'EPS avec ces élèves particuliers. Dans ces cours, j'ai appris énormément de manières diverses pour faire de la différenciation, mais aucune expérience ne nous prépare à accueillir ces élèves dans nos cours. Face à cela, je ne me sentais pas prête à intégrer un enfant à besoins particuliers dans ma future classe. Il m'a donc paru important de traiter cette partie minime du sujet pour me préparer à la réalité du terrain. Il me paraît essentiel, dans le métier d'enseignant, d'être ouvert d'esprit et prêt à intégrer ces enfants dans les classes. Je m'interroge également sur le fait de poursuivre une formation (MASTER) dans l'enseignement spécialisé. Grâce à cette formation, je serais plus à même d'accueillir un élève différent dans les meilleures conditions.

Par ce travail, je désire apporter une signification positive à l'intégration. J'ai envie que cette démarche m'apporte quelque chose, et pas seulement des réponses à mes questions. J'ai besoin que mon regard puisse s'ouvrir sur cette thématique, que mon intérêt soit renforcé pour ce sujet, et que mes craintes ou doutes soient estompés au profit d'une motivation à enseigner à des élèves avec un handicap. Certes ce travail doit apporter des données, des théories scientifiques mais mon objectif est également un bénéfice personnel pour ma future profession.

Cette recherche consiste donc à comprendre comment l'intégration des élèves avec un handicap est réalisée. Je souhaite également découvrir comment les enseignants, spécialistes en sport ou non, organisent leur enseignement pour répondre aux différentes attentes étatiques, parentales,... Beaucoup d'aspects sont concernés dans une leçon d'EPS : les consignes, le matériel, les relations entre les élèves, les relations enseignant-élèves, les interactions, etc. Je suis curieuse d'étudier quels sont les aspects évoqués ci-dessus qui peuvent être influencés et comment ils le sont.

L'intérêt que je porte à ces questions me guide tout au long de mon travail de recherche. Je vais ainsi essayer de répondre de manière précise à toutes mes interrogations, afin de comprendre comment se déroule une leçon de sport incluant un élève à besoins particuliers. Pour cela, je vais tout d'abord commencer par définir les notions d'intégration, d'éducation physique et de handicap. Grâce à cela, je vais cibler mon sujet de manière plus pointue pour me guider dans ma recherche, mais cela va aussi me permettre de construire ma problématique puis de faire apparaître ma question de recherche.

En seconde partie, je vais déterminer la démarche me permettant de récolter des données qui pourront m'aider à répondre à mes questions. Il s'agit de la méthodologie, partie me menant sur le terrain.

Un troisième temps est ensuite consacré à l'analyse et l'interprétation de ces données. Je vais comparer les données entre elles et les mettre en tension avec la théorie pour tenter de répondre à ma question de recherche.

1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

Le thème du sport à l'école a toujours eu de l'intérêt pour moi, c'est pourquoi je m'y suis intéressée pour mon mémoire. Etant aussi en option sport lors de ma formation à la HEP, j'ai pensé que réaliser un mémoire sur ce thème pouvait vraiment m'apporter quelque chose de concret pour la suite. Comme nous l'avons appris maintes et maintes fois lors de la formation, le métier d'enseignant a beaucoup changé ces dernières années. Nous sommes amenés à prendre de plus en plus en compte les besoins de chaque élève en particulier, ce qui demande de pratiquer une différenciation.

Dans la société d'aujourd'hui où nous prônons l'intégration, le handicap n'est plus un tabou, mais reste une source d'incompréhension et parfois un manque de connaissances. Pour de nombreuses personnes, sport et handicap ne sont pas un duo gagnant ou alors restent des exceptions. Pourtant, nous nous étonnons des exploits réalisés par certaines personnalités telles qu'Oscar Pistorius. Qu'en est-il des gens « normaux », dans la vie de tous les jours et plus particulièrement des élèves ? Tout établissement scolaire doit être en mesure d'accueillir des élèves avec un handicap. Pourtant, lorsque nous parlons d'éducation physique, nous nous heurtons toujours à de nombreuses difficultés telles qu'au matériel inadapté, à l'accès aux bâtiments qui ne sont pas aux normes, à la réticence de certains parents ou enseignants, au manque d'information (pour les enseignants) et peut-être aussi à un manque de formation. Face aux lois qui sont apparues pour défendre ces droits, que font les écoles ? Les attentes de ces institutions, parfois politiques, sont-elles trop exigeantes face aux moyens mis à disposition des enseignants ? Ces deux partenaires qui n'ont pas forcément le même regard sur la question sont peut-être en tension et pourtant, se préoccupent du même sujet : pouvoir intégrer au cursus scolaire classique et dans les meilleures conditions les élèves présentant un handicap.

Cette réflexion m'a donc amenée à certaines questions telles que :

- **Comment l'enseignant réalise-t-il l'intégration d'un enfant avec handicap dans la classe d'EPS ?**
- **Que fait-il ? Quels dispositifs met-il en place concrètement ?**
- **En quoi cela modifie-t-il la conduite des apprentissages (leçons, évaluation, etc.) ?**
- **Comment l'enseignant gère-t-il les interactions sociales? Comment gère-t-il l'aspect relationnel entre les enfants ?**

- **En quoi cela rend-il son travail, sa préparation différente ?**
- **Quelles sont les attentes de l'Etat quant à cette intégration ?**
- **Comment les enseignants gèrent-ils ces attentes ?**

Cette intégration, pour peu qu'elle soit présente, est-elle réellement une réussite? Est-ce vraiment une chance ou alors n'y a-t-il pas autant de collaboration que l'on pourrait le souhaiter ? J'aimerais découvrir en quoi et comment sont touchés la gestion de la classe, les apprentissages, l'évaluation et le côté relationnel lors d'un cours d'EPS avec un élève à handicap. Cela m'aidera, je l'espère, à faire au mieux, lorsque je serai confrontée à cette situation.

En liant ces différentes questions, j'en arrive à une première question: comment les enseignants d'EPS organisent-ils la classe, conduisent-ils les apprentissages, en rapport avec les exigences institutionnelles de l'intégration ?

1.2 Cadre théorique

Pour construire ma problématique, il me fallait un cadre théorique. J'ai des connaissances dans le domaine du sport, grâce à mon option sport, ainsi que quelques connaissances théoriques sur le handicap grâce au cours de pédagogie spécialisée. Pourtant, cela est loin d'être suffisant pour mon étayage théorique. J'ai donc dû me documenter à l'aide de littératures scientifiques et spécifiques, pour définir des champs théoriques, pour affiner ma recherche et pour référencer les concepts dont j'aurais besoin. Pour débuter, il convient de déterminer et donner la définition de quelques mots-clés dont l'importance est capitale pour une bonne compréhension de mon travail.

1.2.1 Définition du handicap

Le terme handicap nous vient de l'anglais « *hands in the cap* », littéralement traduit par « main dans un chapeau », qui désignait un jeu de hasard. Puis, ce terme a été associé au sport, notamment aux courses de chevaux, où l'on handicapait les meilleurs chevaux avec des poids pour permettre une équité des chances avec les autres montures (Wikipédia, 2015, Terminologie et définition, para. 2). L'organisation mondiale de la Santé (OMS) nous donne une des définitions les plus récentes :

> La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé définit le handicap comme un terme générique pour les déficiences, les limitations de l'activité et restrictions à la participation. Le handicap est l'interaction entre des sujets présentant une affection médicale (paralysie cérébrale, syndrome de Down ou dépression) et des facteurs personnels et environnementaux (par exemple attitudes négatives, moyens de transport et bâtiments publics inaccessibles, et soutiens sociaux limités).

(OMS, 2014, Handicap et santé, para.1)

Le handicap est extrêmement divers. Si certaines affections associées au handicap entraînent une santé fragile et des besoins de soins de santé importants, d'autres non. (OMS, 2014, Handicap et santé, para.3)

Rapport-Gratuit.com

Comme explicité ci-dessus, la notion de handicap est multiple. Cette définition regroupe des « anomalies », physiques ou psychologiques qui pourraient limiter la personne touchée dans certaines activités.

Dans le cadre du sport, cette définition ne serait-elle pas trop floue ? Car le surpoids touche près d'un tiers des personnes de 15 ans en Suisse, tandis que 10% sont obèses. Une personne obèse ou en surpoids peut être restreinte ou limitée dans les activités physiques scolaires et cela pourrait donc être considéré comme un handicap.

1.2.2 Définition de l'intégration

Larousse Maxipoche (2011) nous donne cette définition : « intégration n.f. 1. Action d'intégrer qqun ou qqch ; fait de s'intégrer : *Favoriser l'intégration des immigrés. L'intégration d'un nouvel élève au sein d'une classe* (**syn**. Assimilation, insertion) ». (p.741)

Cette définition reste floue et peu explicite quand nous connaissons les débats menés sur l'école intégrative aujourd'hui. Le site : Integration und Schule (2015, définition, para.2) a, quant à lui, une définition un peu plus précise du sujet : « […] on entend par intégration la scolarisation la plus large possible sur place dans l'école ordinaire de l'ensemble des enfants et adolescents avec et sans handicap et besoins particuliers. »

Nous revoyons sans cesse nos jugements et nos idées quant à la définition du handicap tandis que celle de l'intégration reste encore peu étoffée et se modifiera encore sûrement avec le temps et l'évolution des lois et de nos perceptions.

1.2.3 Perspective historique de la personne en situation de handicap

Cette perspective historique permet de mettre en avant le regard que l'Homme portait sur les enfants lorsqu'ils étaient différents.

D'après l'ouvrage de Rousseau & Bélanger (2004), nous retrouvons la personne en situation de handicap depuis l'Antiquité déjà. A cette époque, l'espérance de vie n'est pas longue et les décès sont nombreux. C'est le Pater familias (conseil dirigeant de l'époque), qui détermine si les enfants nés seront considérés comme citoyens ou seront rejetés. Si l'enfant présente des signes de malformation, il est abandonné, car il ne remplit pas les conditions pour être un bon citoyen.

A la chute de Rome, le christianisme prend son essor. La société adopte alors une nouvelle philosophie où : « tous les hommes sont égaux ! ».

Cependant, cette belle devise ne reste que parole, puisque cela ne change pas le regard des hommes face à ces personnes. L'aspect différent, surtout physique, dérange toujours et provoque peur, pitié, dégout et mépris.

Lors de la période du Moyen-Age, tout tourne autour de la religion. Chaque chose est justifiée par Dieu. Ce qui est sottise de l'homme, acte vil ou laid porte la marque de Satan. C'est ainsi qu'une attitude d'exclusion envers les personnes différentes fait son apparition. En regroupant ces personnes entre elles, les autorités pensent avoir un pouvoir et du contrôle sur ce mal. Pourtant, cette population différente ne diminue pas et provoque un sentiment de menace sur le peuple. Ainsi, Henri de Bracton, juriste anglais, propose des mesures de protection pour les « idiots », tandis que Philippe le Bel, roi des Français, décide que l'Etat doit les protéger. Malgré cela, rien ne change quant à notre perception de ces personnes.

Au cours de la Renaissance, le malaise persiste par rapport au handicap mais nous faisons semblant de l'accepter. Ce n'est qu'au XIXème siècle que des changements importants bouleversent l'Occident. Napoléon démocratise l'instruction, le savoir est maintenant à la portée de tous.

Pourtant, une gestion négative du handicap persiste toujours sous le regard par exemple de Darwin et sa sélection naturelle ou encore de son cousin Francis Dalton, fondateur de l'eugénisme, suivant la théorie qui prétend que l'amélioration de la race humaine se fait par l'élimination des inadaptés.

Enfin, au XXème siècle, la peur du handicap s'atténue. Après la Seconde Guerre mondiale, deux nouveaux réseaux d'école sont créés : un pour les élèves normaux et un pour les élèves inadaptés. Par cette méthode, nous instaurons des écoles spécialisées, qui permettent de réinsérer les personnes handicapées. L'enseignement est alors individualisé, des classes de soutien sont mises en place (qui sont encore en vigueur aujourd'hui). Le fait que tout enfant puisse suivre l'école près de chez lui prouve que l'homme a fait un pas en avant face à la différence.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Cette perspective historique nous montre combien l'intégration a peiné à se faire une place dans la société.

Comme le dit si bien Moulin (2005, cité dans le cours 1 de pédagogie spécialisée, 2013) : « l'intégration des élèves en situation de handicap nécessite avant tout un changement des mentalités ». Le rejet de la différence vient du manque de connaissance de son état réel. La différence se comprend et s'explique, elle ne découle pas de croyances religieuses ou de philosophies sociales.

1.2.4 Législations relatives à l'intégration et au handicap

En regard à la perspective historique ci-dessus, nous comprenons que des changements de mentalités s'imposent, mais qu'ils sont lents et peinent à se mettre en place. C'est donc dans ce contexte encore incertain que commence à se revendiquer le droit à l'insertion des personnes avec handicap. Pour comprendre le concept de l'intégration civile et scolaire en Suisse, il me semble important d'exposer certaines lois internationales dont la Suisse s'est inspirée et que l'on retrouve dans les lois de notre pays. Le droit à l'éducation pour tous s'affirme dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, rédigée au sein de l'Organisation des Nations Unies (ONU), le 20 novembre 1989.

Dans la première partie de cette Convention, l'Assemblée générale de l'ONU déclare ce qui suit dans un article qui traite spécifiquement du droit aux enfants avec handicap :

Article 23

1. Les Etats parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité.

2. Les Etats parties reconnaissent le droit à des enfants handicapés de bénéficier de soins spéciaux et encouragent et assurent, dans la mesure des ressources disponibles, l'octroi, sur demande, aux enfants handicapés remplissant les conditions requises et à ceux qui en ont la charge, d'une aide adaptée à l'état de l'enfant et à la situation de ses parents ou de ceux à qui il est confié.

3. Eu égard aux besoins particuliers des enfants handicapés, l'aide fournie conformément au paragraphe 2 du présent article est gratuite chaque fois qu'il est possible, compte tenu des ressources financières de leurs parents ou de ceux à qui l'enfant est confié, et elle est conçue de telle sorte que les enfants handicapés aient effectivement accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi et aux activités récréatives, et bénéficient de ces services de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel, y compris dans le domaine culturel et spirituel.

4. Dans un esprit de coopération internationale, les Etats parties favorisent l'échange d'informations pertinentes dans le domaine des soins de santé préventifs et du traitement médical, psychologique et fonctionnel des enfants handicapés, y compris par la diffusion d'informations concernant les méthodes de rééducation et les services de formation professionnelle, ainsi que l'accès à ces données, en vue de permettre aux Etats parties d'améliorer leurs capacités et leurs compétences et d'élargir leur expérience dans ces domaines. A cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement.

(Haut-commissariat des droits de l'homme, 1990, art. 23)

Bien que le sujet sur l'enfant avec handicap ne soit que général, la visée principale ce cette Convention est l'épanouissement harmonieux de tout enfant dans le monde, dans un esprit de tolérance, d'égalité et de liberté. L'article 3 ci-dessus, insiste sur le principe de l'accès à l'éducation. Nous y voyons l'insistance de l'importance de l'intégration à une vie communautaire.

Le 10 juin 1994, plus de 300 représentants de pas moins de 92 gouvernements et 25 organisations internationales se réunissent à Salamanque, en Espagne, afin de mettre en place une approche intégratrice au niveau éducatif et permettre aux enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, d'intégrer toutes les écoles.

Lors de cette Conférence Mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, les membres présents déclarent :

1. Nous, […] réaffirmons par la présente notre engagement en faveur de l'Éducation pour tous, conscients qu'il est nécessaire urgent d'assurer l'éducation, dans le système éducatif normal, des enfants, des jeunes et des adultes ayant des besoins éducatifs spéciaux et approuvons le Cadre d'Action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, espérant que l'esprit de ses dispositions et recommandations guidera les gouvernements et les organisations.

2. Nous sommes convaincus et nous proclamons que :

- l'éducation est un droit fondamental de chaque enfant qui doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissances acceptable,
- chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres,
- les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins,
- les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins,
- les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier.

(UNESCO, 1994, Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux [version électronique] art. 1 et 2, p. vii-viii)

Par cette Déclaration, les membres promeuvent une approche intégrative plutôt que l'exclusion. Ils reconnaissent également que chaque enfant, quel qu'il soit, a des besoins et des aptitudes qui lui sont propres et que les programmes doivent pouvoir tenir compte de ces différences. Nous parlons donc déjà de différenciation en 1994. Par la présente Déclaration, les gouvernements sont incités à intégrer les enfants différents le plus souvent possible (et dans la mesure du possible), et créer une relation parents-enfant-école, qui favorisera une meilleure intégration scolaire.

La Suisse s'est ainsi inspirée de certaines de ces lois internationales, dont nous retrouvons des liens dans notre Constitution fédérale. Comme le précise le site « intégration et école », en Suisse : « l'intégration scolaire n'est pas exigible d'un point de vue juridique ». (Intégration et école, 2015, bases légales, para. 1).

L'intégration a été acquise au XXème siècle, sur la base d'une lutte acharnée des parents et de certains professionnels. Elle est établie avec la loi sur l'Assurance invalidité. C'est une grande révolution, puisque jusqu'alors, les personnes handicapées étaient à la charge de leur famille, aucune structure n'étant mise à disposition. L'intégration scolaire s'est alors ancrée dans des bases légales. La Constitution fédérale du 18 décembre 1998 stipule l'égalité de traitement de tous devant la loi. « Nul ne doit subir de discrimination… du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique » (Art. 8, § 2). Et tous les enfants et adolescents doivent pouvoir «bénéficier d'une formation initiale et d'une formation continue correspondant à leurs aptitudes » (Art. 41, § 1f).
(Intégration et école, 2015, bases légales, para. 2).

En 2002, la LHand (Loi sur l'égalité pour les handicapés) astreint les cantons à subvenir à une éducation assumant les besoins éducatifs particuliers. L'enseignement spécialisé est actuellement repensé dans chaque canton du fait de la réforme de la péréquation financière (RPT), adoptée en 2004. Par la suite, certains cantons signent en 2007, l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Le principe est d'instaurer des mesures éducatives avant des mesures séparatives. Cet accord est la conséquence du transfert engendré par la RPT aux cantons.
Nous ne sommes donc plus dans une logique d'assurance invalidité mais dans une logique d'éducation. Le canton de Neuchâtel y a adhéré en 2013. (CDIP, 2007).

Dans le canton de Neuchâtel, chaque cercle scolaire a sa propre politique concernant l'intégration d'un élève à besoins particuliers. L'intégration est cependant régie par le concordat de la CDIP mentionné ci-dessus. Dans le cas d'une intégration en classe normale, deux situations sont possibles :

1) L'enfant est déjà suivi par le SEI (service éducatif itinérant), avant l'âge de scolarité. Ce sont alors les parents ou le SEI qui prennent contact avec la direction de l'école avant que l'enfant n'y entre.
2) On découvre la situation particulière de l'enfant à son entrée à l'école ou durant sa scolarité.

Dans les deux cas, l'entrée à l'école d'un enfant se fonde sur des bases légales. Le département ainsi que les communes peuvent mettre des aides à disposition. Les aides communales ne sont pas présentes partout. L'école décide ensuite d'une inclusion totale ou partielle (diminution de l'horaire) ou d'aides externes ne dépassant pas quatre à six périodes.

Pour bénéficier de ces aides, il faut passer par une demande de mesures d'adaptation qui est suivie par une procédure d'évaluation standardisée. Cette procédure s'organise de la sorte :

> L'enseignant, le spécialiste, l'assistant scolaire ou les parents constatent un besoin éducatif particulier. Les parents demandent des mesures d'adaptation. La direction valide ou non la demande en collaboration avec le réseau. Si nécessaire, une attestation d'un spécialiste peut être demandée. Le projet pédagogique de l'élève est défini par la direction en collaboration avec le réseau. La (les) mesure(s) d'adaptation est (sont) choisie(s) et mise(s) en œuvre par l'école avec l'appui du spécialiste et des parents.
>
> Selon la situation, la direction compile les décisions dans un livret de suivi. Le projet pédagogique et les mesures sont évalués périodiquement, reconduits, adaptés ou abandonnés.
>
> (Besoins éducatifs particuliers, informations aux parents, 2015, [version électronique], procédures, para. 1, p.1)

Dans le canton, il n'y a pas de limites à l'intégration, puisque l'école publique a un devoir d'instruction. Nous intégrons, accueillons les problématiques entrant dans l'ordre du possible. Il n'y a pas non plus de normes d'intégration, étant donné qu'il s'agit d'une école nominative, légalisée par la LHand. Il est également important pour les parents que leur enfant soit scolarisé, afin de qu'il construise son identité. Le canton de Neuchâtel est aujourd'hui dans une optique de mesures intégratives plutôt que séparatives, mais la notion d'intégration reste encore liée à la vision des personnes, des responsables du canton, des cercles scolaires.

1.2.5 Définition de l'EPS

Wikipédia (2015), décrit l'EPS comme :

> L'éducation physique et sportive (EPS), ou simplement éducation physique, est le nom donné à l'enseignement sportif et/ou physique dans le cadre scolaire notamment dans le système éducatif français et du système éducatif québécois. C'est une pratique d'intervention et une discipline d'enseignement.

Le site « les définitions » nous dit :

> L'éducation physique peut être une activité éducative, récréative, sociale, compétitive ou thérapeutique, par exemple.
>
> Concernant son sens éducatif ou formatif, l'éducation physique est une discipline scientifique-pédagogique, qui est centrée sur le mouvement corporel pour parvenir à un développement intégral des capacités physiques, affectives et cognitives du sujet.
>
> (Les définitions, 2015, définition de l'éducation physique, para. 1 et 2)

Ces définitions sont intéressantes car elles montrent que définir l'EPS n'est pas chose simple. Il serait bien illusoire de chercher une définition universelle, la discipline évoluant avec la société, le système éducatif et ses fonctions et objectifs.

> […]si l'éducation physique n'est pas une science, elle ne peut être non plus une pratique aveugle. Le terme de "praxis" (...) ce va-et-vient entre la théorie et la pratique, réinstaure la réflexion, point d'ancrage de tout acte éducatif; la pratique devient une façon de vivre une culture, une façon de l'intégrer dans le discours. (Education physique, 2000, manuel 1, brochure 1, éclairage théorique, sens et interprétation, para. 5, p.3).

L'EPS, dans notre pays du moins, n'est pas une simple branche de l'enseignement. Elle tend à s'inscrire en tant que culture dans notre société. Ce n'est pas seulement un savoir-faire à acquérir, mais aussi un savoir-être. L'enfant apprend à s'approprier les valeurs du sport en général au travers de différentes activités, en utilisant son corps.

1.2.6 EPS dans le cursus scolaire

Dans le canton de Neuchâtel, l'EPS est soumise à la loi sur l'éducation physique et les sports, promulguée par le Conseil d'Etat, le 24 avril 1973. Cette loi décrète :

> ***Article premier*** *:* [1]La présente loi a pour but d'encourager l'éducation physique et les sports dans le canton et fixe les principes de l'intervention de l'Etat.
>
> [2]L'Etat intervient directement par ses services dans les domaines qui lui ressortissent et il peut intervenir pour soutenir, coordonner et animer toute autre activité sportive.
>
> [3]La présente loi constitue au surplus la loi cantonale d'introduction de la loi fédérale encourageant la gymnastique et les sports.
>
> (LexFind, 2005, loi sur l'éducation physique et les sports, art. 1, p.1)

La loi notifie également que l'éducation doit être enseignée aux élèves masculins et féminins qui sont en âge de scolarité obligatoire. A l'heure actuelle, dans le programme scolaire, trois périodes d'éducation physique doivent être dispensées chaque semaine.

Par la suite, l'office fédéral du sport (OFSPO, 2011) a révisé sa loi sur l'encouragement du sport, qui découlait déjà de la loi fédérale encourageant la gymnastique et les sports. Cette révision est en vigueur depuis le 1er octobre 2012.

Cette dernière maintient le cadre légal qui rend obligatoire le sport à l'école. Le canton encourage également toutes activités sportives quotidiennes.

Les autorités cantonales neuchâteloises ont donc le souci de maintenir les enfants en bonne santé grâce à la promotion et l'encouragement d'activités sportives régulières. Mais pourquoi est-ce si important pour l'enfant de bouger ?

1.2.7 Importance du mouvement chez l'enfant

Pour comprendre l'importance du mouvement chez l'enfant, il faut en premier lieu comprendre ce qu'est la motricité. Une explication de Durand (1987, cité dans un document de l'académie de Nice), m'a semblé tout à fait appropriée pour cela : « L'habileté motrice est la capacité à élaborer et à réaliser une réponse efficace et économique pour atteindre un objet précis ».

Wikipédia (2015, motricité (sport), para.1), nous dit de la motricité : « Ensemble de fonctions corporelles assuré par le système locomoteur et le système nerveux permettant les mouvements et les déplacements. Techniquement, nous parlons d'acte moteur c'est-à-dire de l'unité de comportement. »

Il existe deux types de motricité : la motricité globale, que nous retrouvons plutôt dans les cours d'EPS ainsi que chez l'enfant de 0 à 1 an et la motricité fine qui, elle, est travaillée en classe.

La motricité globale permet à l'enfant d'utiliser ses grands muscles, ainsi que d'acquérir et de maîtriser, au fil du temps, un ensemble de mouvements tels que : marcher, courir, sauter, s'asseoir, etc. La motricité fine, quant à elle, est le développement d'habilités manuelles qui demandent de la précision dans le geste, permettant à l'enfant de développer un contrôle et une coordination de ses doigts, ses yeux.

La motricité de chacun, même si elle est liée à des facteurs communs, se construit de façon unique. Toute personne se construit des schèmes moteurs afin d'être en mesure de répondre aux diverses tâches physiques qu'elle rencontre. « En effet, s'il existe une façon juste ou fausse d'écrire, de calculer, etc., il n'existe pas une façon canonique de se mouvoir, de bouger, de sauter, de lancer, de courir, etc., ... ».
(Education physique, 2000, manuel 1, brochure 1, éclairage théorique, sens et interprétation, para. 3, p.45).

Le développement moteur quant à lui, est un processus de transformation continu qui commence avant la naissance et se poursuit pendant de nombreuses années. Le développement moteur est en relation avec l'inné (maturation du système nerveux) et l'acquis (sollicitations de l'environnement). Ce sont par les sollicitations et les expériences que l'enfant fait, que les maturations du système nerveux se construisent. Tout ce qui agit sur le développement moteur a une influence sur le cognitif. L'enfant prend donc progressivement contrôle de son corps par une acquisition de compétences et de mouvements.

Rapport-Gratuit.com

Cet apprentissage est progressif et infini. Tout en passant par chaque étape similaire de développement, un enfant a son propre rythme d'apprentissage et de découvertes, ce qui signifie parfois, des écarts plus ou moins grands entre certains enfants mais, qui restent totalement normaux.

« Les activités physiques (motrices) jouent un rôle important, voir irremplaçable, dans le développement de l'enfant. » (Education physique, 2000, manuel 1, brochure 1, éclairage théorique, sens et interprétation, para.4, p.6).

La performance motrice de l'être humain évolue sur une longue période de l'enfance à l'adolescence. Pourtant, pour pouvoir développer et acquérir ces capacités, l'enfant a besoin de mouvements, de bouger. D'où l'importance de pratiquer diverses activités sportives.

Notre canton a développé « Youp'la bouge », un projet de promotion santé qui s'adresse aux enfants, plus particulièrement à ceux des petits degrés. Youp'la bouge (2015) nous dit :

> Plus l'enfant explore, expérimente, crée, davantage il va pouvoir intégrer ses mouvements et la perception qu'il en a, et ainsi développer son goût aux activités physiques. Actuellement, face à l'augmentation de surpoids chez les jeunes enfants, il est important d'intervenir et prévenir dès le plus jeune âge. Le but de Youp'là bouge est de lutter contre la sédentarité en donnant le goût au mouvement dès le plus jeune âge. La notion de plaisir est fondamentale. (Para. 1 et 5)

J'ai, par la suite, découvert un excellent résumé du sport sur le site qeps.ch:

> Le sport joue un rôle déterminant dans la formation. Les élèves acquièrent non seulement des compétences directes, c'est-à-dire celles qui sont liées à l'activité sportive, telles que la connaissance de leur propre corps, l'esthétique et l'expression corporelle, mais aussi des compétences indirectes dans le domaine social, émotionnel et cognitif.
> (Qeps, 2010, Compétences personnelles et sociales en éducation physique et sportive, remarque préliminaire, para.3)

Après ces différentes « citations », nous prenons alors conscience que l'EPS n'est plus une simple activité en soi. Elle apporte bien plus que cela, elle ne concerne plus simplement l'aspect physique mais joue également un rôle global tant en matière d'interactions sociales qu'en ce qui concerne l'aspect mental. L'EPS, c'est apprendre à vivre avec une philosophie nouvelle qui nous apporte le bien-être.

Nous retrouvons ces finalités dans les intentions du PER, concernant le domaine de corps et mouvements. Ces dernières sont longues et intéressantes, mais elles reprennent ce qui a déjà été énoncé ci-dessus, je ne vais donc pas tout reprendre. Je terminerai ce chapitre sur le sport avec cette phrase qui rappelle quel bénéfice le mouvement peut apporter à l'enfant : « L'Éducation *physique* vise à enrichir le répertoire moteur et à optimiser les ressources personnelles de chaque élève. » (PER, 2015, corps et mouvement, intention, para. 3).

1.2.8 EPS et handicap, duo gagnant ?

Il est dès lors évident, qu'il est nécessaire, pour des élèves présentant un handicap, de suivre une scolarité ordinaire et que cela est un droit ; voir les lois présentées précédemment. Nous avons fait beaucoup de progrès, mais toutes les personnes avec un handicap ne sont pas totalement ou complètement intégrées ; ce qui signifie souvent que ces enfants ne participent pas aux leçons d'EPS. C'est cela qu'il faut changer !

Car de nos jours, dans les domaines scolaires et plus particulièrement en EPS, l'intégration des élèves en situation de handicap reste encore problématique. D'après Lavisse dans son ouvrage « Handicap et EPS : accueillir et intégrer », (2009), cela est d'autant plus problématique, que le nombre d'handicapés croît: maladies chroniques, accidents, vieillissement de la population, etc.

Pourtant, selon les dires de Noël (2012), pratiquer un sport, pour un handicapé, n'est pas facile. Le corps parfait du sportif « normal » est une confrontation directe, face au corps « abîmé », « hors norme » qui inspire le rejet du handicapé. Se confronter au regard d'autrui n'est jamais facile, surtout à la préadolescence et à l'adolescence, quand l'assurance n'est pas notre alliée première. Beaucoup trop de gens pensent encore qu'une personne handicapée ne peut pas pratiquer d'activité physique.

Toutefois, l'évolution de l'EPS qui est désormais axée sur l'acquisition de compétences au détriment de la performance favorise l'intégration des élèves handicapés qui accèdent, tout comme les autres, à des savoirs communs et à des types de compétences identiques au moyen d'expressions motrices différentes.

Cette évolution est en bonne marche puisque nous la retrouvons non seulement dans l'ouvrage de Lavisse mais aussi sur le site du Qeps (site de la Confédération suisse), ainsi que dans le Plan d'études Romand (PER) où cela s'applique dorénavant, pour toutes disciplines confondues. Or, est-ce vraiment appliqué pour le sport dans la réalité ?

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

1.2.9 Multiples apports positifs du sport aux élèves handicapés

Il paraît paradoxal de proposer des activités physiques à des personnes en situation de handicap, pourtant, c'est parce qu'ils n'ont que peu ou pas d'expérience motrice que l'EPS est un apport capital pour eux (Lavisse, 2009). L'EPS peut, lorsque l'enseignant intègre pleinement un élève handicapé, réduire le désavantage lié à son handicap. Pour faire taire tous ces préjugés qui tentent de dévaloriser le duo sport-handicap, j'ai cherché à lister les effets positifs que le sport peut apporter à ces élèves. Voici, cités ci-dessous, les innombrables bienfaits que j'ai pu découvrir dans les ouvrages de Lavisse et Noël :

- Le sport favorise l'acceptation des différences, la tolérance, le respect d'autrui et la solidarité, tant pour l'élève en situation de handicap que pour ses camarades. En effet, l'individu a tendance à reproduire les conditions sociales qu'il a vécues lors de son existence. Grâce à l'intégration, une ouverture d'esprit peut se faire dès le plus jeune âge.

- Les activités d'EPS participent à une prise d'autonomie grâce à certains développements moteurs. Le handicapé apprend à agir d'une manière différente face à un environnement nouveau, dont il cerne et apprivoise les contraintes.

- L'élève arrive, la plupart du temps, à porter un regard moins négatif sur ses déficiences car ce n'est plus son incapacité qui est mise en jeu, mais l'acquisition de compétences.

- En remobilisant son corps ainsi qu'en travaillant et développant de nouvelles aptitudes physiques, l'élève handicapé pourra, à travers la pratique régulière de sport, se réconcilier avec ses déficiences.

- L'activité physique permet de gagner en force, en muscles et en souplesse.

- Nous oublions souvent que la majorité des handicapés souffrent d'obésité, maladie touchant plus particulièrement ces personnes, plus sédentaires que la moyenne. La pratique d'une activité sportive permet de réduire ce problème.

- Dans un autre domaine que le sport à proprement parlé, le sport favorise la construction d'une identité nouvelle. La personne peut se sentir exister autrement que par sa maladie, elle peut s'offrir un nouveau statut : celui de sportif. Devenue sportive et non plus handicapée, la personne ressent le besoin de communiquer, de partager ses capacités. C'est pourquoi le sport est un vecteur d'intégration !

- Le sport, par l'acquisition de compétences atteignables, améliore l'estime de soi et permet la redécouverte de ses capacités.

Mais surtout, le sport n'est pas seulement une activité de mouvement, c'est une philosophie de vie à adopter. C'est tout simplement prendre soin de soi en s'imposant des règles pour améliorer sa santé. Et chose importante, souvent oubliée au détriment de la compétition, le sport c'est du plaisir ! Le plaisir de se dépasser, le plaisir de partager, le plaisir de faire du bien à son corps, pour se sentir bien dans celui-ci et bien dans sa tête.

1.2.10 Obstacles encore récurrents

Malgré tous les bienfaits du sport énumérés ci-dessus, qui n'apportent que du positif à un élève en situation de handicap, nombre d'obstacles se mettent encore en travers du duo handicap et sport. Une grande méconnaissance subsiste encore quant aux caractéristiques propres à chaque handicap. Cette dernière ne favorise pas la relation entre l'enseignant et l'élève et peut nuire à une intégration réelle.

Face à cette incompréhension et à la peur de la difficulté, beaucoup d'enseignants surévaluent ou surprotègent l'élève handicapé. Sa participation présentée en ces mots : « c'est déjà bien pour un handicapé », met en avant l'incapacité de l'élève et met le doigt sur son handicap. Nous ne pouvons donc plus appeler cela de l'intégration…

Autres obstacles rencontrés en EPS :

- Aux yeux des gens, cette discipline est encore réservée aux valides.
- L'accès aux infrastructures scolaires n'est majoritairement pas adapté à ces personnes.
- Les difficultés de la gestion d'un cours avec la présence d'un élève en situation de handicap font peur aux enseignants, ceux-ci craignent une instabilité de l'équilibre relationnel de la classe.

Comme le dit si bien Dominique Lavisse (2009) dans son livre : « il faut connaître les spécificités du handicap pour lui permettre de construire des méthodes pédagogiques appropriées et des formes d'apprentissages adaptées ». (p.25)

Intégrer un élève avec un handicap en cours d'EPS est encore une sorte de défi, mais un défi réalisable sûrement. Bon nombre de sports variés sont listés dans les ouvrages de Noël et Lavisse et comme le dit Noël : « tous les sports ne correspondent pas à tous les handicaps mais chaque « type » de handicapé peut trouver plusieurs sports à sa convenance ». (p.15)

Au final, l'investissement est conséquent, tant pour l'enseignant que pour l'élève concerné. Après avoir découvert cette si grande liste de bienfaits liant le sport au handicap, nous pouvons nous dire que ce n'est qu'une question de bonne volonté de l'enseignant d'intégrer un élève différent. Mais vu les difficultés qui entravent encore le système, ainsi que les mentalités et les préjugés qui changent, lentement mais sûrement, la tâche ne s'avère plus si aisée que cela.

Entre les différentes lois, les attentes de l'Etat, des parents, de l'enfant lui-même, les contraintes liées aux infrastructures, au matériel, aux programmes scolaires, comment l'enseignant s'y retrouve-t-il ? Comment vit-il ces attentes ? Lors d'une intégration réelle et complète, quels facteurs tels que le relationnel, le programme ou l'évaluation sont influencés par cette intégration ?

Ma question de recherche découlant de mon cadre théorique est donc la suivante :

Face aux attentes institutionnelles étatiques de l'intégration, comment les enseignants d'EPS gèrent-ils la classe et quels facteurs d'apprentissages sont influencés (évaluation, programmation de leçon, relations, etc.) ?

2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Ma méthodologie sera centrée sur les aspects organisationnels d'une leçon d'EPS : gestion de classe et apprentissages donnés ainsi que sur un aspect plus émotionnel concernant alors plutôt le vécu et le ressenti des enseignants et des élèves. Je pense que ces deux approches peuvent être complémentaires et apporter un regard global et précis sur ma question de recherche.

2.1.1 Approche qualitative

Comme le dit Mialaret (2004) dans son ouvrage « Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation » : « Toutes les recherches scientifiques ne se font pas selon les mêmes type de méthodologies […]. Tout en respectant ses modalités générales, chaque type de recherche scientifique a ses modalités particulières que le chercheur doit connaître et mettre correctement en application ». (p.28)

J'ai choisi d'aborder ma méthodologie avec une approche qualitative. Contrairement à une étude quantitative priorisant le nombre, l'étude qualitative a pour but d'analyser et de comprendre, de donner du sens aux comportements, aux habitudes, aux sentiments des individus. Elle ne se présente pas sous forme de chiffres mais de mots. Selon Schneider (2007, p. D-2), les activités de base d'une approche qualitative sont les suivantes : regarder, examiner des activités, examiner des traces, demander, participer.

Miles & Huberman, (2003 p.11-12), nous décrivent les données qualitatives comme « séduisantes ». Séduisantes, car elles permettent des descriptions et des explications riches. D'après ces auteurs, les données qualitatives sont un chemin propice à « d'heureuses trouvailles ». Par ailleurs les mots, plus que les chiffres revêtent un caractère plus personnel, plus identificateur tant pour le chercheur que le lecteur.

C'est une méthode idéale pour la construction de mon mémoire, puisque je ne cherche pas à obtenir des statistiques mais à comprendre comment un enseignant gère sa classe, avec l'intégration d'un élève ayant des besoins particuliers. Ma visée prioritaire est de pouvoir recueillir des faits, des témoignages et observer le comportement d'individus dans une situation spécifique donnée. L'étude quantitative ne m'est donc pas utile dans ce contexte.

2.1.2 Posture compréhensive

Comme dit ci-dessus, ma visée prioritaire est la compréhension. Une enquête par questionnaire (extension) auprès de 1000 enseignants, où le choix de l'échantillon est représentatif d'une population nous permet de gagner en extension mais nous perdons alors en compréhension. Suivant la théorie de Wenzel & Perrin (2013) cette dernière nous permet de partir d'un « gros plan » pour aller vers le détail infiniment plus petit, afin d'affiner notre analyse.

Il m'est bien égal d'avoir des données statistiques sur le nombre d'élèves B.E.P dans les cours d'EPS, ou de savoir au premier abord si l'intégration est « réussie » ou non. Je souhaite que cette démarche m'apporte des réponses au « comment » cela est-il mis en place. En plus de comprendre, je souhaite également entrer dans une démarche de transformation et d'innovation, en cherchant à récolter mes données, en mettant en place des situations nouvelles et voulues lors de leçons d'EPS.

Charmillot & Dayer (2012), dans leur article « Démarche compréhensive et méthode qualitative : clarifications épistémologiques », s'opposent à associer méthode qualitative et démarche réflexive :

> Nous avons montré, dans cet article, qu'une correspondance terme à terme entre la démarche compréhensive et la recherche qualitative n'est pas appropriée, dans la mesure où la seconde souffre d'un manque d'unité et se focalise sur des aspects avant tout techniques. (p.137)

Ce que je retiens c'est que l'approche compréhensive peut être une orientation complémentaire à l'approche qualitative car elle lui apporte plus d'humanité et ouvre plus de champs possibles à des aspects moins techniques.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Entretien semi-directif

Pour entrer en phase avec une posture compréhensive, j'ai choisi l'entretien semi-directif comme moyen de recueil de données. Voulant interviewer au moins les enseignants des classes dans lesquelles je mènerai ma séquence, ces derniers vont me parler de leurs ressentis, de leurs émotions face à des situations vécues avec un ou plusieurs élèves B.E.P. Touchant la sphère personnelle, je vais devoir faire preuve d'empathie tout en ne portant aucun jugement, auquel cas la personne pourrait se refermer sur elle-même.

Pour pouvoir entendre ce que ces enseignants ont à me dire, en les guidant mais en leur laissant la place de s'exprimer librement, l'entretien semi-directif semble être le moyen idéal. En effet, ce type d'entretien n'est ni trop dirigé, ni trop ouvert. Nous avons donc l'assurance que l'enseignant a répondu à nos questions mais on lui laisse de l'espace pour la spontanéité. L'interviewer s'aide d'un guide d'entretien afin de respecter l'ordre de ses questions.

Cette aide permet de recentrer l'interviewé si celui-ci s'égare dans ses propos et s'éloigne de l'objectif visé. « Il s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il (l'interviewé) s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible. » (Quivy & Van Campenhoudt, 1988, p.185).

La personne interviewée peut donc s'exprimer librement sur les thèmes proposés tout en étant guidée. L'avantage de cette forme d'entretien est de pouvoir recueillir des informations riches et variées sur les idées et les ressentis de ces personnes.

Cet outil m'est plus utile qu'un questionnaire. Ce dernier ne pourrait être utilisé dans ma recherche car il demande une récolte de données importante. Le questionnaire est souvent utilisé pour obtenir des données statistiques. Ce qui n'est pas mon objectif. Pouvoir être en face de la personne interviewée et relancer un thème, un sujet, est d'autant plus intéressant lorsque nous voulons aller plus loin ; chose que l'on ne peut faire avec un questionnaire, qui nous revient rempli sans aucun aspect humain.

Pour cibler le discours des enseignants, je vais créer un guide d'entretien[1] afin de regrouper les thématiques principales que je souhaite aborder durant l'interview.

---

[1] Cf. : guide d'entretien annexe p. II

A l'aide de ce guide, je souhaite aiguiller les enseignants vers leurs ressentis concernant l'intégration d'un élève avec un handicap dans les leçons d'EPS. Je pourrai alors mettre en relation les propos recueillis avec les observations faites durant ma séquence, ainsi que les entretiens réalisés avec les élèves. Ainsi j'aurai une multiplicité de regards différents sur la problématique. A travers le regard de l'enseignant qui intègre l'élève, celui de l'élève concerné (B.E.P), ainsi que celui de ses camarades de classe, je pourrai mettre en avant la façon dont l'intégration est perçue par les différents acteurs. Puis par ces observations, je chercherai à comprendre de quelle manière elle est menée, subie, vécue,…

2.2.2 Entretien directif

En complément aux entretiens semi-directifs menés avec les enseignants, je souhaite également mener des entretiens avec les élèves de la classe. Comme pour les enseignants, il s'agit de s'interroger sur le vécu des élèves en EPS. Comment vivent-ils le fait d'avoir un élève à besoins particuliers dans leur classe ? Ressentent-ils des injustices face aux actions de l'enseignant envers cet élève, envers les évaluations (si ces dernières sont différentes) ?

Je ne pense pas qu'un entretien semi-directif soit approprié à des élèves. Ils s'égarent facilement dans leur propos s'ils ne sont pas cadrés. Pour avoir des réponses précises sur différents thèmes ou sujets, l'entretien directif semble plus approprié. A l'aide de questions très précises et plutôt fermées, les élèves peuvent répondre de façon concise et précise aux questions posées. Un des aspects abordés sera la notion de motivation ; motivation des élèves avant la leçon et après cette dernière.

« Selon l'approche sociocognitive de l'apprentissage, la motivation de l'élève est influencée principalement par ses perceptions.», (Viau, 2003, p.40). Ces dernières sont liées à la perception de soi. Comme elles diffèrent suivant les individus, on peut émettre l'hypothèse que chacun a sa propre perception de soi et qu'elle est différente des uns aux autres.

Les élèves sont aussi influencés par *:* « La perception de la valeur d'une activité est un jugement que porte l'élève sur l'utilité de celle-ci en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit. » (Viau, 2003, p.44).

Après la lecture de cette phrase, je pose donc l'hypothèse, peut-être fausse, que l'élève B.E.P intégré dans la leçon d'EPS n'a pas les mêmes perceptions que ses camarades de ses capacités ainsi que de la valeur de l'activité. Hypothèse que je vérifierai lors de l'entretien. Les deux types d'entretiens explicités ci-dessus seront enregistrés (avec un enregistreur) afin de les réécouter et d'analyser finement les propos recueillis.

2.2.3 Observation

La partie la plus conséquente de ma méthodologie est l'observation. Observation de la gestion de classe, des apprentissages, ainsi que du matériel, du comportement des élèves face à une activité donnée. Mais qu'est-ce que l'observation exactement ?

L'observation c'est avoir une attention soutenue, pendant un temps donné, pour considérer un ensemble de comportements, de faits, d'objets, de pratiques sociales ; dans l'intérêt d'en tirer des constats, (Wentzel & Perrin, 2013).

L'observation de faits et de réactions me permettra de mieux comprendre ces comportements et de leur donner du sens, d'évaluer leurs effets, d'analyser leurs relations et leurs analyses réciproques.

- La gestion de classe est analysée de manière fine: les consignes que donnent l'enseignant, son comportement verbal et non verbal, l'attention qu'il prête aux élèves, etc.
- La gestion du matériel, quant à elle, est observée de manière globale : quel matériel est utilisé ? Est-il adapté ou non ?
- L'observation des faits et comportements des élèves est, elle aussi, observée de manière fine : la précision des notes est indispensable pour l'analyse à postériori. Le taux de mortalité des notes étant élevé, celles-ci doivent être lisibles et compréhensibles tout en restant objectives car l'analyse de faits ne doit pas comporter de jugement mais être totalement objective.

Toutes ces observations ne seront pas forcément effectuées en continu. Mon but est de mener moi-même ces leçons d'EPS, il ne m'est donc pas possible d'observer en continu. Je vais prendre des notes dans les moments de latence ou de pause.

Mes observations seront structurées car mes leçons seront préparées à l'avance en fonction des besoins de l'élève particulier de la classe. Je recherche donc une expérimentation. En fonction du contexte que je vais établir pour la classe, comment vont réagir les élèves ?

Certains effets peuvent venir biaiser l'observation tels que : l'effet Pygmalion, l'effet de générosité, celui de moyenne ou encore de première impression ou de halo. Je dois donc faire attention à l'environnement qui m'entoure même si je sais que je serai forcément influencée, étant plongée dans l'action de ma recherche.

Certains moments d'observation seront flottants : lorsque j'observerai la classe dans sa globalité, face à une activité et d'autres seront focalisés, je pense notamment aux observations concernant l'élève avec un handicap.

Rapport-Gratuit.com

Les temps d'observation seront globaux, dans le sens d'une leçon entière ; plus fins et concentrés lors de points plus spécifiques à observer.

Les observations seront répertoriées dans une grille avec les unités suivantes[2] : temps, comportements et faits ainsi que d'autres remarques pouvant apparaître. Mais ils peuvent rester variables car je ne connais pas encore mon lieu de récolte de données. Ces unités peuvent varier selon le contexte de la classe. Les observations seront notifiées par écrit à l'aide de ma grille.

2.2.4 Choix de l'échantillonnage de la population visée

Dans le cadre de ma recherche, je vais plutôt choisir un échantillonnage restreint et ciblé. Je vais me limiter à l'enseignante de la classe, ainsi qu'à une autre enseignante ayant un élève à besoins particuliers dans sa classe pour avoir un autre avis. Le reste de l'échantillon de population se composera de l'élève avec un handicap ainsi que du reste de la classe.

Ce choix restreint est en accord avec ma décision de récolte de données, qui se fera sur un terrain choisi. Cette méthode, longue et ambitieuse, ne me permettra pas de m'ouvrir à d'autres entretiens ou observations, car les analyses seront déjà bien assez longues et fastidieuses, vu leur nombre et leur variété.

Les regards et ressentis des enseignants croisés avec ceux des élèves me permettront d'avoir une analyse plus pointue sur une même thématique.

Je n'ai pas de pouvoir sur le ressenti et les perceptions de ces personnes, mais j'en aurai sur mes notes d'observation. Je pense donc que cette méthode est la plus complète pour répondre à ma question de recherche.

La population visée est donc d'âges différents (enfant et adulte), avec des cultures et un bagage varié. Je ne peux pas encore spécifier quels enseignants et quels élèves seront interviewés et sur quel terrain je ferai mes observations.

Comme dit ci-dessus, le contexte et le lieu de récolte de données n'est pas encore déterminé ne sachant pas encore dans quelle classe je serai en remplacement. Ce déterminant influencera donc les points mentionnés. Si un élève avec un handicap se trouvait dans ma classe, cela me faciliterait la tâche. Dans le cas contraire, je devrai chercher un autre terrain de recherche.

---

[2] Cf. : guide d'entretien annexe p. XLVII - L

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Lorsque mes récoltes de données auront été menées, je vais, dans un premier temps, tout retranscrire : les entretiens comme les tableaux d'observation. Les retranscriptions se feront de manière intégrale, me permettant ainsi d'avoir, par la suite, une analyse plus fine des données. Bien que cette méthode soit longue et parfois redondante, elle permet un retour pointu sur le texte, sans oublier certains éléments qui parfois nous échappent ou nous paraissent peu importants, alors qu'ils seront peut-être essentiels par la suite, dans notre analyse.

Je pense que cette forme de retranscription va me permettre d'aller au-delà de l'entretien mené, de pouvoir lire entre les lignes et de décoder, d'interpréter des émotions, des réactions, qui ne m'auraient pas nécessairement marquée durant l'entretien, mais qui sont bel et bien existantes.

Les règles de retranscriptions concernant les entretiens sont les suivantes :

- La totalité du discours est repris mot à mot, dans l'ordre, pour rester au plus près de la réalité.
- Les répétitions ainsi que les mots, phrases, ou tournures familières du langage oral sont gardés pour préserver l'authenticité du discours.
- Les signes de ponctuation usuels sont utilisés pour une meilleure lisibilité et compréhension du texte
- Certains éléments non-verbaux tels que les rires, les soupirs ou les pauses longues, etc. sont annotés entre crochets. Ces éléments permettent la mise en évidence des émotions dans le discours.
- Les pauses courtes ou les temps de réflexion pour une formulation sont retranscrites à l'aide de « … ».
- Les négations qui ne sont pas formulées à l'oral ne sont pas reprises à l'écrit.

Pour ce qui est de la retranscription des grilles/tableaux d'observation, les notes prises lors des leçons d'EPS seront réécrites telles quelles mais au propre. La manière de récolter ces données est la prise de note. Ces dernières ne recensent que des faits observés à un moment donné. Cette manière de procéder ne laisse aucune place à l'interprétation qui pourrait fausser les observations ou leur donner un autre sens.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Les règles de retranscription concernant les grilles d'observation sont les suivantes :

- Seuls des observations factuelles sont annotées.
- Chaque note correspond à un moment donné et précis de la leçon.
- La retranscription se fait principalement à l'aide de mots-clés, de courtes phrases, etc.
- Les données concernant les consignes font l'objet des mêmes règles que les autres catégories, excepté les types de consigne qui sont différenciables par leur couleur rouge.

2.3.2 Traitement des données

Par la suite, je vais procéder à l'analyse des discours et des grilles d'observation. L'entretien tient une place majoritaire dans mon travail de recherche. En effet, c'est le contenu de ces entretiens qui m'aidera à répondre à ma problématique. Pour cela, je vais procéder à une analyse thématique. Un ensemble de thèmes régit mon canevas d'entretien ainsi que mes grilles d'observations. Ainsi, ce n'est pas chaque entretien ou chaque grille qui seul apportera des réponses mais bien un lien inter-entretien, regroupant les réponses de chaque thème.

Ce choix me semble pertinent puisque je ne m'intéresse pas à la structure du contenu mais à son fond. Les réponses à ma problématique ne feront sens que si des liens sont tissés entre les propos de différents intervenants sur des thématiques semblables.

L'analyse des données se fera en plusieurs temps et de manières différentes. En premier lieu, les entretiens seront relus, me basant sur les thématiques principales prévues dans ma méthodologie. Puis, les propos concernant les thématiques principales seront surlignées de couleurs différentes (suivant les thèmes), de manière à pouvoir rapidement comparer les données.

Pour ce qui concerne les grilles d'observations, elles sont déjà classées par thématiques et les notes étant retranscrites de manières courtes et précises, il n'y aura selon moi, pas besoin de marquage type. Certains extraits d'entretiens ou parties de grilles d'observation seront peut-être en partie ajoutés en lien à l'analyse pour une meilleure compréhension du lecteur.

Mon analyse va donc s'articuler de la manière suivante :

- L'analyse plus fine des thèmes principaux : consignes, matériel, gestion de classe, interactions sociales et évaluation.
- Les similitudes et les différences relevées dans les entretiens.
- La corrélation ou non entre ce qui est dit ou pensé de l'enseignant interviewé et les faits observés.
- Les éléments significatifs ressortant du thème global de l'intégration.

Grâce à cette manière de procéder, j'espère pouvoir comparer et confronter divers éléments récoltés afin de faire émerger certaines convergences ou divergences.

3. Analyse et interprétation des résultats

3.1 Présentation des résultats

Tout ce qui était prévu dans ma méthodologie n'a pas pu être mis en place. En effet, aucun élève dans ma classe de remplacement ne présentait de handicap. J'ai donc dû trouver un autre terrain pour ma recherche. En trouver un autre m'a pris beaucoup de temps, je n'ai donc pas réalisé la partie séquence, trop ambitieuse.

Lors de la partie de mon travail destinée aux récoltes de données, j'ai eu l'occasion de rencontrer une enseignante de sport, une enseignante d'une classe ordinaire qui enseignait également le sport. J'avais également prévu de rencontrer une troisième enseignante d'EPS, qui dispensait aussi l'appui par le mouvement. N'ayant jamais reçu de réponses de cette dernière, j'ai abandonné l'entretien prévu.

En plus de chacun des entretiens menés avec ces deux enseignantes, j'ai eu le plaisir de pouvoir observer la classe de chacune d'elles durant une leçon d'EPS. A l'aide d'une grille d'observations, j'ai pu obtenir de plus amples informations sur ma thématique, pouvant ainsi par la suite les confronter avec le discours des enseignantes.

Au début, j'avais également prévu de mener des entretiens directifs avec des élèves de la classe d'observation. Mon but était de comprendre et de recueillir leurs ressentis face aux relations entretenues avec l'élève en situation de handicap. J'avais également pour objectif de comprendre leur motivation avant et après la leçon et si la présence d'un élève différent pouvait influencer tous ces paramètres.

Ayant rencontré des difficultés à trouver des classes pour ma recherche, j'ai préféré m'en tenir aux entretiens et aux observations. En effet, pouvoir analyser et jauger la motivation est un aspect complexe et n'aurait pas vraiment traité ma problématique.

Le manque de temps à disposition et le fait d'avoir déjà bien assez de données à analyser a justifié mon choix de ne pas tenir compte de l'avis des élèves.

Beaucoup d'éléments ont été modifiés depuis l'écriture initiale de ma méthodologie. La raison principale de ces changements a été le manque d'enseignants correspondant à mon profil de recherche et la difficulté d'obtenir des informations sur les classes où trouver des élèves intégrés. Les enseignantes avec qui j'ai collaboré ont été les seules qui correspondaient à ma recherche et qui ont accepté de m'accueillir dans leurs classes.

Avec ce cadre, je ne suis donc pas certaine que mes résultats soient représentatifs de toutes les situations entrant dans mon cadre de recherche. Néanmoins, l'expérience de ces deux enseignantes qui travaillent avec des élèves handicapés est basée sur des faits réels. Ces enseignantes travaillent tout au long de l'année et vivent cette intégration, c'est donc de la réalité concrète de terrain d'enseignement dont nous parlons.

De plus, les personnes interviewées ont répondu avec une entière sincérité sur leurs doutes, leurs craintes, leurs ressentis et leurs actions face à l'intégration dans leurs classes. Je pense donc avoir enrichi ma recherche d'éléments intéressants et non prévus initialement.

Dans le but d'analyser les données recueillies : entretiens et grilles d'observations, il me paraît nécessaire de remettre en évidence les thèmes principaux qui ont guidés la création de ma grille d'observation et de mes guides d'entretien. Le lecteur pourra ainsi s'y référer pour une meilleure compréhension. Les thématiques principales sont les suivantes :

- **Le matériel** utilisé en EPS lors de l'intégration d'un élève avec un handicap.
- **Les comportements verbaux et non-verbaux** : de l'enseignante avec l'élève en situation de handicap, de l'enseignante avec les autres élèves.
- **Les comportements verbaux et non-verbaux** : de l'élève avec un handicap, des élèves ordinaires.
- **Les interactions** entre : les élèves ordinaires entre eux, les élèves ordinaires avec l'élève handicapé.
- **Les différents types de consignes** données : à la classe, à l'élève en situation de handicap et aux élèves ordinaires.
- **L'organisation :** la programmation, l'évaluation et la gestion de classe.
- **L'intégration**

Chacune de ces thématiques principales sera analysée à l'aide des entretiens réalisés et des grilles d'observations. Le croisement de ces données aura pour but de mettre en avant les informations recueillies dans l'optique d'essayer de répondre à mes questions de départ mais surtout, à ma question de recherche. Enfin, j'aborderai le thème plus général de l'intégration de ces élèves avec un handicap.

3.1.1 Matériel

Aucun matériel spécifique n'est utilisé pour l'élève ou les élèves en situation de handicap durant les leçons d'EPS. Ce qui est confirmé par les propos des enseignantes.

Une des enseignantes explique que parfois, quand l'élève en situation de handicap ne peut pas faire un exercice, c'est son enseignante spécialisée qui s'occupe de son cas et fait travailler avec une grosse balle de physio ou sur des tapis. Généralement, l'enseignante spécialisée apportera elle-même le matériel pour travailler avec l'élève. Nous ne trouvons pas non plus de matériel adapté dans les salles de sport ordinaires.

La seconde enseignante ne se munit pas non plus de matériel spécifique et qui est absent de sa salle de sport ordinaire. Elle ferait pourtant des adaptations en ajoutant des tapis pour un élève avec un handicap qui manque d'équilibre.

Mes observations confirment ce que les enseignantes ont pu me décrire. Balles en mousse, piquets, sautoirs, cerceaux ne sont pas du matériel spécifique utilisé pour des élèves ayant un handicap. Le matériel scolaire de base permet donc sûrement de travailler avec ces élèves en faisant d'autres adaptations. Ces élèves-là n'ont peut-être pas besoin de matériel spécifique non plus.

Les adaptations se font beaucoup dans les règles des jeux pour l'une des enseignantes. Ce sont souvent les autres élèves qui les inventent. Ces propos rejoignent ceux du manuel d'éducation physique : « Des barèmes ou des décomptes de points différenciés garantissent des compétitions pleines de suspense. ». (Education physique, 2000, manuel 1, brochure 7, autres aspects, les handicapés et le sport, para.5, p.6)

3.1.2 Comportements verbaux et non-verbaux

De l'enseignante avec les élèves ordinaires :

Dans les trois classes où les observations ont été réalisées, j'ai remarqué des comportements tout à fait ordinaires entre les élèves de la classe et leur enseignante. Les interactions sont un peu plus importantes dans les plus petits niveaux où les élèves sont moins autonomes. Les enseignantes sont présentes pour leurs élèves.

Des élèves ordinaires :

Il n'y a pas tellement d'informations spécifiques à relever concernant les comportements verbaux et non-verbaux des élèves ordinaires. Ils se comportent durant les cours d'EPS comme des élèves normaux. Ils chahutent, crient, courent, exécutent les tâches demandées et font ce que chaque élève ferait dans un cours de sport ordinaire.

De l'enseignante avec les élèves handicapés :

D'après les propos recueillis, il est important pour les enseignantes d'entretenir une interaction avec les élèves à besoins particuliers. Une des enseignantes parle de maintenir un rapport d'égal à égal, être présente de la même manière pour tous les élèves.

A la question : « Pensez-vous avoir la même interaction avec tous les élèves ? », voici les différentes réponses recueillies.

Tableau 1 : observations des données classe 1

Enseignante 1	Observations
J'essaie de faire en sorte que ça change pas. Je sais pas… c'est vrai que c'est…bonne question ! Euh non, le but ce serait qu'elle soit au même niveau que les autres et […] aller des p'tits moments vers Ariane[3] aussi…	Parle à l'élève h Se tient à côté de l'élève h Pas de comportements observés avec l'élève h
	« tu veux aller danser ? » Rien observé Rien observé Regarde l'élève h

[3] *prénom d'emprunt

Dans le cas de l'enseignante 1, une enseignante spécialisée est présente durant tous les cours d'éducation physique. Cela a-t-il une influence sur les comportements observés par opposition aux réponses données ?

Dans l'autre classe, les handicaps sont moins lourds et l'enseignante est seule pour gérer la classe. Il y a donc plus de probabilités d'interactions avec ses élèves. Ces derniers ont aussi une capacité de compréhension observable tandis que pour les élèves de la classe 1, il n'est pas vraiment possible de déterminer leur taux de compréhension.

Pour reprendre une de mes questions de départ : comment l'enseignant gère-t-il les interactions sociales, nous observons une motivation et une envie d'interagir et de créer un lien avec l'élève en situation de handicap malgré quelques difficultés de contact.

De ou des élèves handicapés :

Pour les élèves ayant un handicap plus lourd (polyhandicap), les comportements observés sont les suivants :

- fait du bruit
- se secoue sur sa chaise
- se touche la bouche
- grimace
- observe ce qui l'entoure
- s'agite
- agite la main
- crie

Ces comportements sont intervenus lors de phases où les élèves étaient intégrés aux activités par exemple : durant la chorégraphie, les courses ou les jeux. J'ai remarqué que ces élèves sont très réactifs à la musique et qu'à ce moment, ils manifestent clairement leur présence.

Dans le cas de deux élèves avec un handicap moins conséquent, leurs comportements sont dans l'ensemble assez identiques à ceux de leurs camarades. Face aux tâches demandées, certains ne s'exécutent pas comme leurs camarades Pourtant, cela s'observe aussi parfois avec des élèves ordinaires.

3.1.3 Interactions entre les élèves

Entre les élèves ordinaires :

Comme pour la thématique des comportements, les observations faites concernant les interactions entre les élèves ordinaires ne font pas ressortir un comportement spécifique. Leurs interactions sont celles que l'on peut observer dans toutes les autres classes ordinaires. Ils se parlent, se chamaillent, se passent la balle, s'encouragent, etc.

Entre les élèves ordinaires et les élèves avec un handicap :

Lors de ma phase d'observation de cette thématique, j'ai remarqué d'énormes différences entre les diverses classes. Les propos des enseignantes corroborent également mes observations.

Dans les classes intégrant des élèves polyhandicapés, nous rencontrons de grandes différences entre la classe de 7H et celle de 5H. Pour l'enseignante, ces changements de comportements sont dus à l'âge.

Tableau 2 : observations des données classe 1

Observations classe de 7H
Elève masculin pousse la chaise roulante
Pas d'interactions : travail individuel
Deux élèves prennent l'élève h pour courir
Une élève lâche le fauteuil de l'élève h pendant la course, la chaise se renverse
A tour de rôle, les élèves poussent la chaise

Dans la classe de 7H, les élèves font peu ou pas attention à l'élève différent. Ils sont également assez brusques et mettent parfois en « danger » l'élève en fauteuil. Quand cet élève est intégré aux jeux, beaucoup esquivent le moment où ils doivent prendre le fauteuil avec eux. Je peux faire le lien avec la remarque d'une élève en fin de leçon :

> *« On dirait qu'y avait des gens qui voulait pas être avec Emma, personne venait vers moi ».*

Rapport-Gratuit.com

Tableau 3: observations des données classe 2

Observations classe de 5H
Elève h échange des regards avec une élève Une élève prend le fauteuil pour danser Une élève lui dit : « tu as envie de danser ? » Une élève replace le bras de l'élève h dans son fauteuil Une autre élève prend le fauteuil, fait danser l'élève h, replace sa tête sur l'appui-tête

Dans la classe de 5H, nous remarquons de toutes autres interactions. Les élèves recherchent vraiment une interaction avec l'élève handicapé. Selon l'enseignante, le degré 5H est parfait pour une intégration efficace. L'élève handicapé n'étant intégré que depuis le début de l'année, les autres élèves se montrent très curieux et sont encore dans une phase de découverte.

Dans l'autre classe, avec un élève malentendant et un élève à troubles autistiques, les interactions sont elles aussi, différentes. L'enfant malentendant était au début très agressif, c'était sa manière d'entrer en contact. Il avait envie d'interactions avec les autres mais il ne savait pas comment s'y prendre, d'où son attitude brusque. Je n'ai pas constaté ces faits lors de la leçon d'EPS. Selon son enseignante, cet élève s'est beaucoup amélioré depuis un an. L'élève à troubles autistiques quant à lui, est très en retrait et n'interagit avec aucun de ses camarades, sauf avec l'enfant malentendant. Est-ce parce qu'il sait qu'il est également différent ?

Mes observations sont confirmées par les propos de l'enseignante 2 :

> *« Le p'tit garçon malentendant lui, il a appris à s'calmer mais au début il était très agressif. C'était sa manière à lui d'entrer en contact. Donc il était beaucoup plus brusque, y tapait… »*

Concernant l'élève aux troubles autistiques :

> *« il aime pas…le côté social ne l'intéresse absolument pas donc non, il a pas une bonne interaction avec ses camarades. Fin… il entretient une relation quand on l'oblige à l'faire mais sinon y va pas chercher l'contacte ni la relation. »*

D'après Lavisse (2009), dans son ouvrage « Handicap en EPS : accueillir et intégrer », il faut que le groupe classe soit lié et uni pour qu'il y ait une intégration durable. Les élèves doivent s'accepter les uns les autres pour développer la réussite et l'épanouissement de chacun. Pour cela, l'enseignant doit aider les autres élèves à comprendre le handicap de leur camarade. Il doit également mettre en place des situations stimulant les interactions et montrant que les différences peuvent être des richesses.

Comment l'enseignant gère-t-il les interactions entre les élèves ? Cette question faisait partie d'une de mes questions de départ. La théorie et mes observations qui ne convergent pas, je ne suis donc pas en mesure de répondre comme je l'aurais voulu à ma question.

3.1.4 Consignes

Pour ce qui est des différents types de consignes, je n'ai pas remarqué de spécificité. Globalement, dans l'ensemble des trois classes observées, les consignes données concernent principalement l'ensemble de la classe. Quelques consignes sont données à un élève en particulier (surtout tactique, technique ou répressive), ou pour un groupe d'élèves, pour les rangements ou le matériel (plutôt organisationnelle ou gestion de classe).

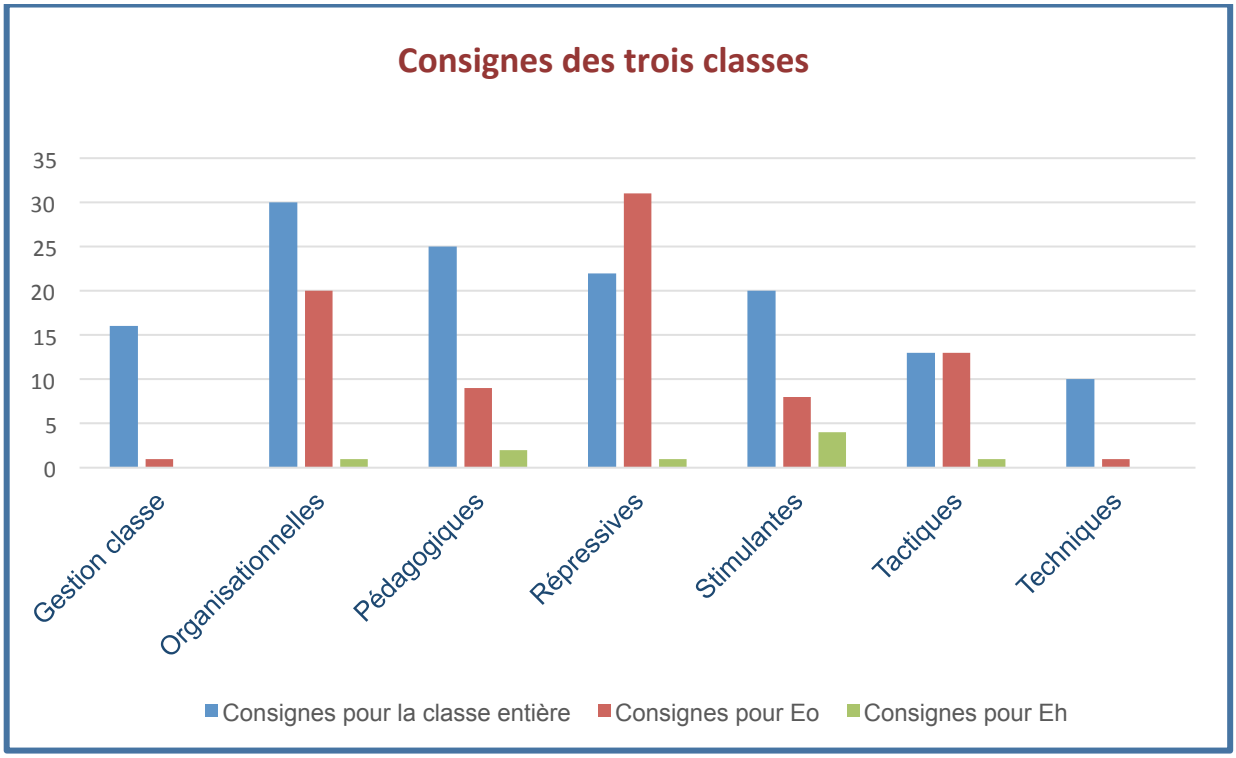

Figure 1: consignes de classe

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Les consignes pour les élèves en situation de handicap sont peu nombreuses. Celles que nous retrouvons le plus souvent sont les consignes stimulatrices.

Pour les deux enseignantes, le fait qu'un élève différent soit intégré ne change pas leur manière de gérer la classe et de donner les consignes. Pour l'une des enseignantes, la problématique concerne la compréhension de l'élève. En effet, les élèves polyhandicapés intégrés ne parlent pas, ne marchent pas et on ne sait pas dans quelle mesure ils comprennent les choses. Elle se réfère donc plutôt à l'enseignante spécialisée qui connaît mieux les élèves et qui leur parle plus longuement.

Pour l'autre enseignante, la seule différenciation des consignes serait pour l'enfant malentendant, afin de s'assurer qu'il a bien tout compris. Cependant, lors de mes observations, j'ai remarqué que l'enseignante ne donne pas ses consignes en étant proche de cet élève et parfois même a le dos tourné.

Selon Bugnon, Lecomte & Perceau (2006), les besoins d'un élève sourd ou malentendant sont les suivants :

- la proximité de l'enseignant vers l'enfant et l'attention du regard
- la qualité du discours
- l'aide gestuelle

On retrouve également ces aspects didactiques dans les fiches thématiques « Jouer avec les différences » de Stefan Häusermann (2010), qui, lui met encore l'accent sur le fait de donner toutes les consignes avant de commencer un exercice, sans quoi, l'enfant n'entendra peut-être pas durant l'exercice.

Les consignes sont une part importante de l'enseignement. Elles induisent les activités, les interactions et les comportements des élèves.

3.1.5 Organisation

La programmation :

Nous retrouvons les mêmes résultats concernant la programmation chez les deux enseignantes interviewées. Aucune des enseignantes ne programme ses leçons d'EPS en fonction des élèves en situation de handicap. Leurs propos concernant ce thème sont les suivants :

Enseignante 1 :

> *[…] Je fais mon, mes thèmes chaque année et je fais ma préparation d'année pour toute l'année avec euh les élèves, en fonction de c'qu'j'ai envie d'faire et ensuite j'les intègre plutôt dans ma classe. Donc c'est…j'fais pas spécifiquement pour eux.*

Enseignante 2 :

> *[…] J'pense pas, j'les modifie pas en fonction d'ces deux élèves, j'm'adapte plutôt sur le moment. Voilà… […]*

Pour l'une et l'autre, les adaptations qui pourraient être faites, se font sur le moment mais aucune différenciation ou exercice spécifique n'est prévu ni pour l'élève ni pour la leçon en général. Dans la partie problématique de mon mémoire je voulais comprendre en quoi un élève avec un handicap modifiait la leçon d'un enseignant, en quoi cela rendait-il son travail et sa préparation différente. Suite à ma recherche, je remarque que cela n'apporte aucun changement, du moins pour les enseignantes que j'ai rencontrées.

Je remarque cependant une différence entre mes observations, les propos des enseignantes et ce que l'on trouve dans la théorie. Lavisse (2009) nous dit : « lors d'une séance sportive commune, les élèves accèdent à des savoirs et à des types de compétences identiques, au moyen d'expressions motrices différentes. » L'adaptation des activités d'EPS permet justement aux élèves en situation de handicap d'accéder aux même objectifs que les élèves ordinaires, mais en utilisant d'autres cheminements pour y arriver. Il faut abandonner l'idée d'une didactique standard pour se tourner vers une pédagogie différenciée.

On retrouve les mêmes explications dans le rapport de synthèse publié par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins éducations particuliers, (2003) : « L'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire implique sans aucun doute une adaptation du programme standard. […] Les élèves à besoins particuliers peuvent avoir besoin d'un temps d'apprentissage plus important ou d'autres méthodes d'apprentissage […]. »

La gestion de classe :

Comme pour la thématique de la programmation, avoir un élève avec un handicap n'influence aucunement la gestion de classe des enseignantes. L'une d'elle n'a d'ailleurs ces élèves-là que dans ses cours d'EPS. Pour l'autre enseignante, sa gestion de classe est modifiée par ses deux élèves BEP, mais pas durant les leçons de sport. Ces modifications interviennent dans le cadre des cours ordinaires tels que le français, les mathématiques, etc.

Les propos tout à fait positifs de ces enseignantes entrent en conflit avec ceux de Myriam De Carlo-Bonvin (2004), qui commente dans son ouvrage « au seuil d'une école pour tous » : « […] accepter les différences des élèves signifie aussi l'acceptation d'un large éventail de besoins éducatifs qui sont à prendre en considération au sein de l'école ordinaire. Dès lors, la gestion de classe peut s'avérer complexe et les titulaires s'estiment souvent mal équipées pour cette tâche. »

Il faut croire, d'après les enseignantes interrogées, que cela ne pose pas plus de problème que cela. Mais est-ce toujours le cas ?

L'évaluation :

Là encore, l'avis des deux enseignantes se rejoint. Pour l'une des enseignantes, évaluer les élèves polyhandicapés se révèle presque impossible. Les fiches d'évaluation sont remplies pour les élèves ordinaires et parfois également remplies pour les élèves différents.

Enseignante 1 :

> *[…] Avec c'qu'ils ont, avec le handicap qu'ils ont, on peut pas non plus attendre les mêmes choses que les autres c'est évident.*

Enseignante 2 :

> *[…] Mais euh. Voilà… j'vais évaluer gentiment, on va dire légèrement, j'vais faire quand même une légère différence. […] ils ont des livrets BEP[4] ces enfants-là donc euh… c'est en accord avec les directions, c'est précisé donc…on peut s'adapter à eux.*

Ces enfants-là ne sont donc pas toujours évalués, ou alors évalués différemment, tout ceci en accord avec la direction de l'école. Dans le cas des élèves polyhandicapés, l'enseignante n'est pas au courant si les élèves doivent répondre à des attentes du PER ou non. Une rencontre avec les parents, la direction et les enseignantes semble indispensable pour clarifier les attentes.

3.1.6 Intégration de ces élèves : changements, apports, difficultés

D'après les entretiens menés avec les deux enseignantes, aucun changement n'est à mettre en évidence quant à l'intégration de ces élèves avec un handicap. Comme vu ci-dessus, la programmation n'est pas faite en fonction de ces élèves et d'après leurs enseignantes, la gestion de classe ne subit pas d'influence ou alors minime, mais pas en EPS. Etant donné qu'aucun changement de programmation ou de gestion n'est observé, les enseignantes ne ressentent pas de pression ou de charge de travail supplémentaire. Aucune attente des parents n'a été relevée. Dans le cas de l'enseignante d'EPS, elle n'a jamais rencontré les parents, les attentes sont donc inexistantes ou alors non connues. Pour l'autre enseignante, les parents lui accordent une confiance totale et ne se préoccupent pas des questions d'EPS. Et si c'était une autre branche, les parents auraient-ils d'autres attentes ?

Aucun changement n'est à relever, mais des apports bénéfiques sont constatés par les deux enseignantes.

Enseignante 1 :

> *[…] Pour les élèves aussi ça leur fait voir euh… voir d'autres choses, voir eux la chance qu'ils ont aussi quelque part pis ben voilà ça leur…ça les ouvre un p'tit peu euh l'esprit et pis euh…ouais j'pense que c'est d'toute façon une richesse. […] En EPS ben voilà y a…y*

[4] BEP (besoins éducatifs particuliers)

a beaucoup plus ce côté où on va s'toucher, on va être près ,on va voilà…donc j'pense que ça apporte énormément ouais.

Enseignante 2 :

[…] Ben ça montre qu'on peut être différent et fonctionner dans une classe hum… j'trouve que pour les autres élèves c'est important. Ils ont un regard différent sur les enfants. Y savent qui sont différents donc y jugent pas.

La présence de ces élèves différents introduit donc une richesse tant pour l'enseignante que pour les autres enfants de la classe.

Malgré toutes ces richesses, certains obstacles persistent encore. Elles proviennent plutôt de la peur des enseignants. Observons les propos des enseignantes quant aux difficultés rencontrées avec ces élèves BEP.

Enseignante 1 :

La première année où y m'ont d'mandé, y a quoi trois ans que euh…ça fait en tout cas trois ans donc qu'on fait comme ça. Alors oui la première année…fin j'avais envie d'dire oui pis dans l'autre sens j'étais là mais han j'sais pas, je sais pas comment j'vais faire. Pacque c'était aussi nouveau pour moi…donc eh donc voilà, voilà j'ai jamais été formée pour… […]

Enseignante 2 :

[…]Mais un handicap plus lourd vous trouvez que ce srait pas bénéfique pour l'élève ?

si… pour le partage. Oui ou l'aide ouais… moi j'sais pas j'en ai jamais eu donc c'est c'que j'imagine là sur le moment. La première fois ça m'frait très peur, […]

Face à l'envie de bien faire et la motivation des enseignants, demeure quand même une peur de l'inconnu, une peur de ne pas savoir comment s'y prendre avec ces élèves dont les besoins sont différents. Le manque de formation et de connaissances des handicaps des enfants est majoritairement les amplificateurs de ces craintes.

Pour reprendre ma question de recherche, les enseignantes démontrent de réelles compétences face à l'intégration d'enfants en situation de handicap. Les attentes de l'Etat sont présentes : en Suisse, on intègre.

Il y a aussi les lois qui régissent les droits et les devoirs de chacun. S'il on reprend toutes les données analysées, nous remarquons que le type de handicap est le facteur qui pourrait potentiellement influencer le plus les actions de l'enseignant.

Les attentes de l'Etat ne sont pas un frein pour l'enseignant qui garde quand même un certain degré de liberté concernant ses interventions dans le programme scolaire. D'autant plus qu'aujourd'hui, la pédagogie différenciée tend à se développer, tous élèves confondus.

Pour clore ce chapitre, j'aimerais revenir sur l'intégration. Tout au long de mon mémoire nous entendons parler d'intégration. Pourtant, comme vu dans ma problématique, cette définition reste floue et mes observations, soutenues également par les propos recueillis des enseignantes, vont à l'encontre de cette définition d'intégration. Pour soutenir le fait que nous ne pouvons pas véritablement parler d'intégration je me base sur le tableau de terminologie et modèles d'intégration de Gremion, L. & Paratte, M. (N° 9 / 2009 / pp. 159-176), dans l'article « Formation et pratiques d'enseignement en questions ».

variation de la relation / variation de l'env.	**Adaptation de l'élève**		**Adaptations réciproques**	
	Insertion *Etre admis avec les autres*	*Assimilation* *Devoir faire comme les autres*	**Intégration** *Etre différent avec les autres*	**Inclusion** *Etre différent comme les autres*
Intégration physique distance physique diminuée ↓	Assis, au fond de la classe, Pierre fait du coloriage pendant que les autres élèves suivent un cours de mathématiques	Pierre peut participer à une leçon à condition d'être capable de faire et de suivre comme les autres	Pierre est intégré dans les leçons de biologie L'enseignante, qui le reçoit, prépare un matériel spécifique pour lui permettre de se repérer et adapte les exigences à ses compétences	Pierre participe aux leçons de mathématiques. Il travaille à son rythme et en coopération avec d'autres élèves. Le programme et les méthodes permettent à chaque élève d'avancer en fonction d'objectifs individuels que l'enseignant-e a établi
Intégration fonctionnelle adaptation des structures ↓				
Intégration sociale appartenance au groupe				

Si nous reprenons les pratiques des deux enseignantes, aucune adaptation du programme n'est mise en place, et aucun matériel spécifique n'est utilisé. C'est donc à l'enfant de s'adapter au contexte de la tâche et aux tâches demandés.

L'adaptation de l'élève se trouverait donc dans la catégorie « l'assimilation ». Il participe mais « doit » faire comme les autres, s'adapter aux règles sociales et aux structures. Cependant, les enseignantes aménagent tout de même souvent le matériel ou les évaluations. Comme dans le texte de Gremion et Paratte (2009), on retrouve un tiraillement entre assimilation et intégration. Les positions sont donc moins tranchées que dans le tableau. Un va-et-vient est fait entre les différents modèles.

Le modèle « parfait » visé est pourtant l'inclusion. C'est le modèle de l'école pour tous.

> […] Ce sont les acteurs concernés qui, par leurs interactions, construisent progressivement les espaces d'intégration des élèves […]. La réussite de ces projets passe, sans doute, par la recherche de solutions qui tiennent compte des besoins de chaque partenaire. […] C'est se préoccuper des besoins des élèves certes, mais également de ceux des enseignant-e-s en encourageant et en accompagnant leurs projets, en écoutant leurs craintes et en étant à disposition pour répondre à leurs besoins. C'est dire que l'institution elle-même doit être préoccupée par les projets qui sont conduits dans ses murs qu'elle doit les soutenir et les encourager pour permettre leur *viabilité* et leur développement sur le long terme. (p.174)

D'après les propos tenus par les enseignantes ci-dessus, leurs craintes et leurs peurs n'ont pas l'air d'avoir été entendues. Les aides ne sont que très peu présentes dans les branches scolaires et inexistantes en EPS. De Carlo-Bonvin (2004) nous dit que les enseignants qui intègrent des élèves à besoins particuliers dans leur classe reçoivent un soutien de personnel supplémentaire, de formation continue et d'équipement.

Après avoir discuté avec les enseignantes et une directrice de cercle scolaire, certes il existe des aides, mais faibles : quatre à six périodes maximum et parfois certains élèves risquent de perdre ces aides.

Le passage à une école pour tous visant vers l'inclusion n'est donc pas encore d'actualité,

surtout voyant le peu d'intégration ou d'inclusion totale d'enfants différents dans les classes en EPS. Néanmoins, notre pays a déjà fait un grand pas en avant, au vu de l'évolution faite avec les personnes en situation de handicap depuis un certain nombre d'années. Les lois, les attentes et l'école sont en constante évolution. Pourquoi cela ne continuerait-il pas dans le sens positif à l'avenir ?

Rapport-Gratuit.com

Conclusion

Pour conclure ce travail, je vais faire une synthèse des points principaux qui sont ressortis dans le chapitre précédant. Après avoir récolté mes données, j'ai retranscrit les entretiens des enseignantes, ainsi que les grilles d'observations. J'ai ensuite comparé ces données en les regroupant dans des thèmes que l'on retrouvait dans les entretiens et dans les grilles. En les mettant en tension avec de la théorie et en pouvant répondre à certaines de mes hypothèses de départ, j'ai obtenu des résultats qui me permettent de répondre en partie à ma question de recherche.

L'une de mes premières hypothèses, concernant l'influence de l'intégration d'un élève avec un handicap sur les aspects organisationnels en EPS (programmation, gestion de classe,...), me permet d'affirmer, suite aux observations et aux entretiens, que cette intégration n'a aucune influence sur les aspects mentionnés ci-dessus.

Les deux enseignantes élaborent leur programme en début d'année sans faire de différenciation. Elles modifient leur leçon sur le moment, si besoin est, en fonction de ce que l'enfant peut faire ou ne pas faire. Parfois c'est à l'enfant de s'adapter à ce qui est préparé, parfois ce sont les autres élèves qui trouvent comment l'insérer dans l'activité. La gestion de classe n'est pas plus problématique avec ou sans ces élèves et les consignes sont, dans l'ensemble, données à l'ensemble de la classe, sans distinction spécifique pour les élèves à besoins particuliers. La préparation et le travail de ces enseignantes ne diffèrent donc pas en fonction de leurs élèves et cela n'influence pas non plus leurs leçons d'éducation physique.

Comme vu ci-dessus, aucun aspect organisationnel n'est influencé dans les trois classes que j'ai pu observer. Pourtant, nous ne pouvons pas parler explicitement d'intégration. Tout au long de ma recherche, je me suis rendu compte que cette notion est très complexe et encore floue. La plupart des personnes utilisent le mot intégration sans en connaître vraiment le sens et cela peut prêter à confusion. En effet, mes données sont mises en tension avec la théorie de Gremion et Paratte (2009). D'après leur tableau, ce que j'ai pu observer se trouve plus dans la catégorie assimilation qu'intégration et pas du tout dans la partie inclusion.

Il faut cependant rester ouvert, car un tableau théorique comme celui-ci reste très « rigide », alors que suivant mes observations, cela varie entre assimilation et intégration. Les nombreux facteurs organisationnels, contextuels et autres ont sûrement une influence sur ce va-et-vient entre les différentes catégories. L'école tend vers un enseignement inclusif mais de nombreux paramètres restent encore à mettre en place pour y arriver.

Une de mes autres questions de départ, était de comprendre comment l'enseignant gérait l'intégration de ces élèves dans leur classe. Ce sujet met en évidence certains doutes et craintes des enseignantes. Ces dernières n'ont reçu aucune information concernant les handicaps divers des élèves qu'elles ont intégrés dans leur classe. L'une des enseignantes collabore étroitement avec les parents mais n'a jamais reçu d'informations plus précises au sujet de ses élèves. Quant à l'autre, elle bénéficie du soutien de l'éducatrice spécialisée qui accompagne les enfants, elle peut donc obtenir plus d'informations par cette dernière.

Les enseignantes interviewées n'ont pas de formation spécifique (enseignement spécialisé). En conséquence, elles se retrouvent parfois démunies, ne sachant que faire avec ces élèves différents. Beaucoup d'adaptations et de solutions sont mises en place pour les branches scolaires principales mais pas forcément toujours pour l'EPS. Cette tension diminue pourtant en cours d'année, les enseignantes prenant confiance et mettant en place des adaptations selon leur sensibilité. Les enseignantes sont par ailleurs très ouvertes sur cette problématique, l'une d'elle se remettant beaucoup en question ces derniers temps et se préparant peut-être à poursuivre une formation en enseignement spécialisé, pour apporter de meilleurs outils à ses élèves.

Les spécificités et différences de ces élèves handicapés, justement parfois inconnues, peuvent alors poser problème dans les interactions entre les élèves. Si l'organisation d'une leçon n'est que rarement influencée par ces enfants-là, comme je l'ai observé, l'interaction entre les élèves, elle, peut être un sujet de tension. Lors de mes observations, j'ai remarqué que le contact est souvent difficile entre élèves et que les rapports entre eux ne sont pas toujours cordiaux. Il subsiste une incompréhension, une distance face à ces enfants différents qui, je le pense, pourrait diminuer si les élèves ordinaires étaient mieux renseignés sur le handicap. Le travail sur une collaboration intense dans la classe pourrait également diminuer ces tensions.

Pour conclure et répondre à ma question de recherche, aucune attente spécifique ne pèse sur les enseignantes. Certes nous trouvons et adaptons sans cesse de nouvelles lois et de nouveaux accords concernant les personnes (élèves) avec un handicap, mais les institutions restent conscientes de la complexité du sujet. Les élèves bénéficient d'aides, même si elles restent peu nombreuses et ils bénéficient également d'un livret B.E.P, laissant tout de même une certaine liberté d'action à la direction et aux enseignantes concernées. L'ensemble de ma recherche montre que l'intégration d'élèves en situation de handicap peut avoir des aspects positifs et négatifs à la fois.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Mon travail de recherche a cependant des limites. En effet, les données récoltées ont été comparées, mais elles proviennent de populations différentes et donc non identiques. Les contextes ainsi que les handicaps des élèves n'étant pas non plus les mêmes, les résultats peuvent donc être influencés par ces paramètres. Chaque enseignante adapte différemment son programme et évolue avec le handicap propre à chacun de ses élèves.

De plus, prenant des notes manuellement, il est difficile de ne pas biaiser quelques données. Il est possible que certaines aient été négligées et que d'autres aient été accentuées, bien que je sois restée le plus objective possible. Il est également plus difficile qu'il n'y paraît de mener des entretiens. Il n'est pas toujours évident d'orienter la personne dans ses propos tout en lui laissant de la liberté. Par exemple, une des enseignantes ayant tendance à parler de l'intégration générale dans sa classe plutôt qu'en EPS. J'ai également rencontré de grandes difficultés dans la réalisation de ma recherche. Je ne pensais pas qu'autant peu d'élèves en situation de handicap étaient intégrés en sport. Les terrains de recherches ainsi que les classes dans lesquelles j'ai pu mener mes observations ont été très restreints. Beaucoup d'enfants participent au soutien par le mouvement mais pas aux leçons d'EPS.

Après toute cette démarche, je pense que ma recherche m'a permis d'ouvrir encore d'avantage mon regard à la différence. J'avais certain a priori concernant ma recherche en me demandant si l'EPS avait vraiment un impact positif sur les élèves en situation de handicap. L'observation de l'intégration d'un élève n'est pas la même dans un cadre-classe ou dans une salle de sport J'ai appris énormément d'éléments nouveaux sur le handicap, sur le sport et sur l'intégration. Malgré le manque de formation et certaines craintes persistantes, je retiens beaucoup d'apports positifs tant pour les enseignants que pour les élèves, et qui me donnent l'envie, si l'occasion se présente, d'intégrer un élève avec un handicap dans mes leçons d'EPS.

Il serait intéressant, comme je l'avais prévu au départ, de pouvoir tester une séquence intégrative ou même inclusive dans le but de créer des outils d'adaptation et d'observer les différences entre une leçon type et une leçon dans laquelle chaque enfant, même différent puisse avancer à son propre rythme et atteindre les mêmes objectifs que ses camarades.

D'autre part, il serait également intéressant de pouvoir observer les trois mêmes classes sur une plus longue durée, afin d'observer les progrès, les changements, les adaptations que je n'ai peut-être pas pu observer.

Un plus grand échantillon de population à interviewer et à observer m'aurait aussi apporté des conclusions plus scientifiquement défendables.

Bibliographie

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins éducations particuliers. (2003). *Intégration scolaire et pratiques pédagogiques effectives.* Middelfart : Auteur.

Bugnon, J.-P. , Lecomte, J.-M. & Perceau, J. (2006). Handicap au quotidien. Dijon : CDRP Bourgogne

Carlo-Bovin, M. (2004). Au seuil d'une école pour tous. Bienne : SHZ/CSPS.

Gremion, L. & Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 9*, 159-176.

Groothuis, P. (2013). *L'enfant et son développement : approches du développement psychomoteurs*. HEP-BEJUNE

Häusermann, S. (2010). Jouer avec les différences : fiches thématiques. Herzogenbuchsee : Ingold.

Lavisse, D. (2009). *Handicap en EPS : accueillir et intégrer.* Nancy : CRDP de Lorraine.

Maxipoche. (2011). *Larousse.* Dictionnaire Maxipoche Plus. Paris : Auteur.

Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Miles, M.-B. & Huberman, A.-M. (2003). *Analyses de données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.

Noël, J.-P. (2012). *Sports et handicaps. Le handisport.* Arles : Actes Sud.

Perrin, D. & Wentzel, B. (2013). *Eléments méthodologiques d'une démarche de recherche.* HEP-BEJUNE.

Quivy R. & Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de Recherche en Sciences Sociales*, Paris : Bordas.

Rousseau, N. & Bélanger, S. (Ed.). (2004). La pédagogie de l'inclusion scolaire. Québec : POQ.

Schertenleib, G.-A. (2014). *Atelier de recherche n°2.* HEP-BEJUNE.

Trachsel, N. (2013). *Dimensions sociologiques et éthiques de l'enseignement spécialisé*. HEP-BEJUNE.

Webographie

Handicap. (s.d.). Consulté le 20.09.2015 dans

http://fr.wikipedia.org/wiki/Handicap

Centre des médias. (2014). *Handicap et santé, aide-mémoire N°352.* Consulté le 20.09.2015 dans le site web de l'Organisation mondiale de la Santé :

http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/fr/

Haut-Commissariat aux droits de l'homme. (1990). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Consulté le 29.07.2015 dans le site web des Nations Unies :

http://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux, art. 1-2, p. vii-viii).* Consulté le 29.07.2015 dans

http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf

Plateforme internet pour l'intégration et l'école. (s.d.). Intégration et école. Consulté le 29.07.2015 dans

http://www.integrationundschule.ch/fr/

CDIP. (2015). *Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée.* Consulté le 30.07.2015 dans le site de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique :

http://edudoc.ch/record/87690/files/Sonderpaed_f.pdf

EPS.(s.d). Consulté le 30.07.2015 dans

https://fr.wikipedia.org/wiki/Éducation_physique_et_sportive

Education physique. (s.d.). Les définitions. *Le dico des définitions*. Consulté le 30.07.2015 dans

http://lesdefinitions.fr/education-physique

Mobilesport. (s.d.). *Manuels d'éducation physique.* Consulté le 30.07.2015 dans

http://www.mobilesport.ch/wp-content/uploads/2012/11/Manuel_1_Eclairages_theoriques.pdf

LexFind. (s.d.). *Un projet réalisé sur mandat de la Conférence suisse des Chanceliers d'Etat.* Consulté le 10.08.2015 dans

http://www.lexfind.ch/dtah/9467/3/41710.pdf

OFSPO. (s.d.). Office fédéral du sport. *Loi fédérale sur l'encouragement du sport*. Consulté le 10.08.2015 dans

http://www.baspo.admin.ch/internet/baspo/fr/home/aktuell/dossiers/revision_sportfoerderungsgesetz/uebersicht.html

Motricité. (s.d.). Consulté le 10.08.2015 dans

https://fr.wikipedia.org/wiki/Motricité

Citation de Marc Durand. (1978). Consulté le 10.08.2015 dans un PDF de l'académie de Nice :

http://www.ac-nice.fr/ia06/eps06/bibliotheque/File/Outils/Le_dev_des_%20hab_motrices_chez_enfant_de_0_a_12_ans.pdf

Youp'la bouge. (s.d.). *Pourquoi bouger dès le plus jeune âge ?* Consulté le 21.08.2015 dans

http://www.youplabouge.ch/pourquoi-bouger-des-le-plus-jeune-age

Qeps.(2010). *Compétences personnelles et sociales en éducation physique et sportive.* Consulté le 21.08.2015 dans

http://www.sport.admin.ch/qims/images/broqimssozialkompetenzfscreen.pdf

PER (s.d.). *Commentaires généraux du domaine Corps et mouvement.* Consulté le 20.08.2015 dans

https://www.plandetudes.ch/web/guest/cm/cg/

Confédération suisse. (2012). *Surpoids et obésité : résultats de l'enquête suisse sur la santé*. Consulté le19.01.2015 dans

http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/14/02/02/dos/02.html

Intégration. (s.d.). Consulté le 19.01.2015 dans

http://www.integrationundschule.ch/fr/?page_id=5

Education physique (2000). *Eclairages théoriques* : *sens et interprétation*. Consulté le 14.01.2015

http://www.mobilesport.ch/wp-content/uploads/2012/11/Manuel_1_Eclairages_theoriques.pdf

Education physique (2000). *Eclairages théoriques* : *les handicapés et le sport*. Consulté le 11.02.2015 dans

http://www.mobilesport.ch/wp-content/uploads/2012/11/Manuel_1_Brochure_7.pdf

Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Ed. De Boeck. Consulté le 20.09.2015 dans

https://books.google.ch/books?id=8TdVRD8R4qMC&pg=PA74&lpg=PA74&dq=indicateur+de+motivation&source=bl&ots=Uu47wKgmnK&sig=LQRgPVe94CKo32MoB0HXA6Mrp1c&hl=fr&sa=X&ved=0CFEQ6AEwCmoVChMIgaWMmPCUyAIVQVUUCh39BgCX#v=onepage&q=indicateur%20de%20motivation&f=false

Charmillot, M. & Drayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques [version électronique]. *Recherches qualitatives*, *3* (hors-série), 126-137. Consulté le 20.09.2015 dans

http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Charmillot_et_Dayer-FINAL2.pdf

République et canton de Neuchâtel. (s.d.). *Besoins éducatifs particuliers (BEP) : informations aux parents*. Consulté le 05.04.2016 dans

http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/pedagogie-scolarite/Pages/bep.aspx