



HAL
open science

Inclusion en Education Physique et Sportive des élèves en situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français

Maxime Tant

► To cite this version:

Maxime Tant. Inclusion en Education Physique et Sportive des élèves en situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français. Education. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambresis, 2014. Français. NNT : 2014VALE0006 . tel-00998934

HAL Id: tel-00998934

<https://theses.hal.science/tel-00998934>

Submitted on 3 Jun 2014

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

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

Thèse de doctorat

**Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de
VALENCIENNES ET DU HAINAUT-CAMBRESIS**

Discipline, spécialité selon la liste des spécialités pour lesquelles l'Ecole Doctorale est accréditée :

Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Présentée et soutenue par Maxime Tant.

Le 20/01/2014, à Valenciennes

Ecole doctorale :

Sciences Pour l'Ingénieur (SPI)

Equipe de recherche, Laboratoire :

Laboratoire d'Automatique, de Mécanique et d'Informatique Industrielles et Humaines (LAMIH)

**Inclusion en Education Physique et Sportive des élèves en situation de
handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts
chez les enseignants d'EPS français.**

JURY

Président du jury

- BARRUÉ, Jean-Pierre. PhD, Inspecteur Général de l'Education Nationale, Doyen du groupe EPS. Paris.

Rapporteurs

- WALLIAN, Nathalie. Professeur. Université de Franche-Comté de Besançon.
- BLANC, Alain. Professeur. Université de Grenoble

Co-directeurs de thèse

- WATELAIN, Éric. Maître de Conférences HDR. Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis.
- BUI-XUÂN, Gilles. Professeur. Université d'Artois.

Remerciements

La réalisation de ce travail de thèse constitue une expérience humaine très riche dans laquelle de nombreuses personnes se sont investies pour permettre son aboutissement.

Ainsi, je tiens à exprimer tout particulièrement ma reconnaissance à mes deux directeurs de thèse.

A Monsieur **Eric Watelain**, Maître de conférences HDR à l'Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis pour m'avoir tant appris durant ces longues années. Je ne saurais m'étendre suffisamment ici pour qualifier ta disponibilité, tes compétences scientifiques, ton aisance pédagogique et tes qualités humaines, mais reçois ici toute ma gratitude.

A Monsieur **Gilles Bui-Xuân**, Professeur des Universités à l'Université d'Artois pour avoir codirigé cette thèse, pour vos compétences et vos remarques qui ont permis d'enrichir ce travail.

Je remercie également **Béatrice Carnel** et **Amaël André** pour leurs collaborations lors de la rédaction d'articles et de communications aux différents congrès qui ont jalonné ces années de thèse.

J'exprime ici également toute ma reconnaissance à **Nathalie Wallian**, **Alain Blanc** et **Jean-Pierre Barrué** pour l'honneur qu'ils me font en acceptant d'évaluer ce travail.

Je tiens pareillement à remercier les représentants des institutions qui ont invité les collègues enseignants d'EPS à participer aux différentes expérimentations notamment :

- M. l'inspecteur **Olivier Calais** pour l'inspection pédagogique régionale EPS de l'académie de Lille,
- M. **André Giudicelli**, ancien directeur de l'Union Nationale du Sport Scolaire de la région Nord,
- M. **Fabrice Painsavoine**, directeur de l'Association des Enseignants d'EPS du Nord.

Je remercie par là même chaleureusement les collègues **enseignants d'EPS de l'académie de Lille et à leurs élèves** qui ont accepté de participer à ces études et sans qui, rien de tout cela n'aurait été possible.

Je tiens pareillement à remercier le **laboratoire LAMIH et l'Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis** qui m'ont accueilli et qui ont permis de réaliser cette thèse dans de bonnes conditions. Je remercie également le **laboratoire RELACS de l'Université du Littoral Côte d'Opale** pour sa collaboration, en particulier lors du recueil et du traitement des questionnaires.

J'en profite au passage pour saluer mes camarades de galère **Yoshi**, **Racha** et **Julie**, félicitations à ceux qui ont soutenu et courage Racha, c'est pour très bientôt.

En écrivant ces remerciements, je pense également à tous les membres de ma famille en particulier à mon épouse **Anne-Sophie**, pour m'avoir toujours soutenu moralement et m'avoir remotivé pendant les moments difficiles ou de doutes qui jalonnent inévitablement un investissement important sur une longue période.

Enfin, une pensée très émue et affectueuse à mes deux filles **Yéléna** (5 ans) et **Audry** (3 ans) qui m'ont fait le bonheur d'arriver au beau milieu de cette thèse.

Travaux réalisés pendant la thèse

- Tant, M.**, Watelain, E. & Carnel, B. (2012). Enseignants d'EPS et inclusion des élèves en situation de handicap. Identification de stades d'intervention ? Communication orale, *Congrès de l'ARIS*. 24 mai 2012, Amiens.
- Tant, M.**, Watelain, E., Bui-Xuân, G. & Carnel, B. (2012). Existe-t-il différents stades d'inclusion des élèves en situation de handicap chez les enseignants EPS ? Communication affichée, *Congrès de l'ARIS*. 24 mai 2012, Amiens.
- Tant, M.**, Watelain, E., Carnel, B., & Watté, S. (2013). L'analyse des textes sur l'inclusion scolaire (depuis 1975) permet-elle de modéliser une évolution théorique du processus intégratif des élèves en situation de handicap à l'école et en EPS? *eJRIEPS*, 29, 59-93.
- Tant, M.** & Watelain, E. (2013). Interventions des enseignants d'EPS lors de l'inclusion d'un élève en situation de handicap? Communication orale, *Congrès de l'ACAPS*. 26 octobre 2013, Grenoble.
- André, A., Kogut, P. & **Tant, M.** (2014, sous presse). Handicap et citoyenneté : le défi inclusif. In A. André (dir.), *La citoyenneté*. Paris: pour l'Action. Editions de la revue EPS.

Liste des abréviations

| | |
|-----------|---|
| ACTJ : | American Corrective Therapy Journal (<i>Revue scientifique</i>) |
| AEEPS : | Association des Enseignants d'Education Physique et Sportive |
| AER : | AER Journal of Research and Practice in Visual Impairment and Blindness (<i>Revue scientifique</i>) |
| AIPE-T : | Analysis of Inclusion Practices in Physical Education - Teachers version |
| ALT PE : | Academic Learning Time Physical Education |
| APAS : | Activités Physiques Adaptées et Santé |
| APAQ : | Adapted Physical Activity Quarterly (<i>Revue scientifique</i>) |
| APE : | Education Physique Adaptée |
| APET : | enseignant d'éducation physique adaptée (Adapted Physical Education Teacher) |
| APJE : | Asia Pacific Journal of Education (<i>Revue scientifique</i>) |
| APSA : | Activités Physiques Sportives et Artistiques |
| ASS : | Asian Social Science (<i>Revue scientifique</i>) |
| ATDP : | Attitudes Toward Disabled Persons questionnaire |
| ATIPDPE : | Attitudes Toward Teaching Individuals with Physical Disabilities in Physical Education questionnaire |
| AVS : | Auxiliaire de Vie Scolaire |
| | |
| BES : | Besoins Educatifs Spécifiques (ou Spéciaux) |
| BEP : | Besoins Educatifs Particuliers |
| BJSE : | British Journal of Sociology of Education (<i>Revue scientifique</i>) |
| BJTPE : | British Journal of Teaching Physical Education (<i>Revue scientifique</i>) |
| | |
| CAPSAIS : | Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées pour l'Adaptation et l'Intégration Scolaire |
| 2CASH : | Certificat complémentaire pour les enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap |
| CBAS : | Coaching Behavior Assessment System |
| CIF : | Classification Internationale du Fonctionnement du handicap et de la santé |
| CIH : | Classification Internationale des Handicaps |
| CK : | Clinical Kinesiology (<i>Revue scientifique</i>) |
| CLIS : | CLasse pour L'intégration (ou Inclusion) Scolaire |
| CM : | Certificat Médical |
| CNCDH : | Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme |
| CP : | Compétences Propres à l'EPS |
| CP5 : | Compétence Propre à l'EPS n° 5 |
| CS : | Compétences méthodologiques et Sociales |
| CTNERHI : | Centre Technique National d'Etudes et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations |
| | |
| EADSNE : | agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins éducatifs spéciaux |
| EJSNE : | European Journal of Special Needs Education (<i>Revue scientifique</i>) |
| EN : | Education Nationale |
| EPER : | European Physical Education Review (<i>Revue scientifique</i>) |
| EPS : | Education Physique et Sportive |
| EPSM : | Etablissement Public de Santé Mentale |
| EREA : | Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté |
| ESS : | Equipe de Suivre de la Scolarisation |
| EUS: | Education & Urban Society (<i>Revue scientifique</i>) |

| | |
|----------|---|
| FFH : | Fédération Française Handisport |
| FFSA : | Fédération Française de Sports Adaptés |
| GT : | Grounded Theory |
| HRSHS : | Handicap, Revue de Sciences Humaines et Sociales (<i>Revue scientifique</i>) |
| HSJ : | High School Journal (<i>Revue scientifique</i>) |
| IEM : | Instituts d'Education Motrice |
| IEP : | Individual Education Plan |
| IFSE : | Impact Factor, Science Edition |
| IFSSE : | Impact Factor, Social Science Edition |
| IJDDE : | International Journal of Disability, Development & Education (<i>Revue scientifique</i>) |
| IJSE : | International Journal of Special Education (<i>Revue scientifique</i>) |
| IME : | Instituts Médico- Educatifs |
| IMPRO : | Instituts Médico- PROfessionnel |
| JAPSH : | Journal of the Association for Persons with Severe Handicap (<i>Revue scientifique</i>) |
| LHII : | Learning Handicapped Integration Inventory |
| LRE : | Least Restrictive Environment |
| MDPH : | Maisons Départementales des Personnes Handicapées |
| MR : | Mental Retardation (<i>Revue scientifique</i>) |
| MEXT : | Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (Japon) |
| NCPE : | National Curriculum Physical Education |
| NESSE : | Network of Experts in Social Sciences of Education |
| OCDE : | Organisation de Coopération et de Développement Economiques |
| OMS : | Organisation Mondiale de la Santé |
| ONU : | Organisation des Nations Unies |
| PAI : | Projet d'Accueil Individualisé |
| PE : | Physical Educator (<i>Revue scientifique</i>) |
| PER : | Physical Education Review (<i>Revue scientifique</i>) |
| PEATH : | Physical Educators' Attitudes Toward Handicapped |
| PEATID : | Physical Educators' Attitudes toward Teaching Individuals with Disabilities |
| PEITID : | Physical Educators' Intentions toward Teaching Individuals with Disabilities |
| PEJI : | The Physical Educators' Judgments about Inclusion Survey |
| PEPII : | Physical Educators' Perceptions of Inclusion Inventory |
| PESP : | Physical Education and Sport Pedagogy (<i>Revue scientifique</i>) |
| PET : | Enseignant d'EPS (Physical Education Teacher) |
| PMS : | Perceptual and Motor Skills (<i>Revue scientifique</i>) |
| PPH : | Processus de Production de Handicap |
| PPRE : | Programme Personnalisé de Réussite Éducative |
| PPS : | Projet Personnalisé de Scolarisation |
| PR : | Psychological Reports (<i>Revue scientifique</i>) |

| | |
|----------|---|
| SAM : | Simple Activity Measurement |
| SES : | Sport, Education and Society (<i>Revue scientifique</i>) |
| SEGPA : | Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté |
| SNEP : | Syndicat National de l'Education Physique |
| STAPS : | Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives |
| | |
| TIAQ : | Teacher Integration Attitudes Questionnaire |
| TPB : | Theory of Planned Behavior |
| | |
| UFR : | Unité de Formation et de Recherche |
| ULIS : | Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire |
| UNESCO : | Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture |
| UNSS : | Union National du Sport Scolaire |

Sommaire

| | |
|--|----|
| Chapitre 1 : Introduction générale | 12 |
| I. Contexte de l'inclusion scolaire en Europe | 12 |
| II. L'inclusion scolaire actuelle en France | 16 |
| III. Mise au point terminologique | 20 |
| III.1. L'insertion | 21 |
| III.2. L'intégration | 22 |
| III.3. L'inclusion et la scolarisation | 23 |
| IV. Place de l'EPS, questionnement et problématique | 24 |
| V. Plan du manuscrit | 27 |
| | |
| Chapitre 2 : ETUDE 1 : Revue systématique de la littérature sur l'inclusion en éducation physique et sportive | 29 |
| I. Introduction | 29 |
| II. Procédure pour identifier et analyser les articles | 32 |
| III. Résultats | 34 |
| IV. Discussion | 39 |
| IV.1. Discussion méthodologique | 39 |
| IV.2. Attitudes des enseignants d'éducation physique dans une perspective inclusive | 40 |
| IV.2.1. Nature des études | 40 |
| IV.2.2. Relation entre les facteurs internes aux enseignants (attributs) et leurs attitudes | 41 |
| IV.2.3. Relation entre les facteurs externes aux enseignants et leurs attitudes | 44 |
| IV.2.4. Impacts des attitudes sur les pratiques des enseignants d'EPS | 47 |
| IV.3. Représentations des enseignants d'éducation physique qui intègrent des élèves en situation de handicap | 48 |
| IV.3.1. Nature des études | 48 |
| IV.3.2. Relation entre les facteurs internes aux enseignants et leurs représentations | 49 |
| IV.3.2.1. Relation entre les conceptions des enseignants et leurs représentations .. | 49 |
| IV.3.2.2. Relation entre la préparation professionnelle des enseignants et leurs représentations | 52 |
| IV.3.3. Relation entre les facteurs externes aux enseignants et leurs représentations | 54 |
| IV.3.3.1. Relation entre les communications et les représentations des enseignants | 54 |
| IV.3.3.2. Relation entre les politiques éducatives et les représentations des enseignants | 56 |
| V. Conclusion de l'étude 1 : apports, limites et perspectives | 58 |

| | |
|---|-----|
| Chapitre 3 : ETUDE 2 : L'analyse des textes sur l'inclusion scolaire permet-elle de modéliser une évolution théorique du processus inclusif des élèves en situation de handicap à l'école et en EPS? | 60 |
| I. Introduction | 60 |
| II. Procédure | 62 |
| II.1. La théorie ancrée | 63 |
| II.2. La détermination du corpus de textes officiels | 63 |
| II.3. Les étapes méthodologiques de la 'théorie ancrée' : le triple codage..... | 64 |
| III. Résultats..... | 66 |
| III.1. Le corpus de textes officiels..... | 66 |
| III.2. Le triple codage..... | 66 |
| III.3. Le processus inclusif 1 | 70 |
| III.4. Le processus inclusif 2 | 71 |
| III.5. Le processus inclusif 3 | 73 |
| III.6. Synthèse quantitative | 75 |
| IV. Discussion..... | 76 |
| IV.1. Evolution du nombre d'injonctions | 76 |
| IV.2. Evolution historique des processus | 77 |
| IV.3. Influences supposées des processus inclusifs sur les pratiques en EPS | 79 |
| V. Conclusion | 83 |
| | |
| Chapitre 4 : ETUDE 3 : Analyse des perceptions des enseignants | 85 |
| I. Introduction | 85 |
| II. Etape 1 : Recherche d'éventuelles stratégies inclusives dans les perceptions des enseignants d'EPS par la technique du questionnaire..... | 88 |
| II.2. Méthode..... | 88 |
| II.2.1. Population..... | 88 |
| II.2.2. Procédure..... | 88 |
| II.2.3. Analyse des questionnaires..... | 89 |
| II.3. Résultats | 91 |
| II.3.1. Population | 91 |
| II.3.2. Analyse en cluster | 91 |
| II.3.3. ANOVA et Post hoc | 93 |
| II.4. Discussion | 96 |
| II.4.1. Relations entre le niveau théorique de l'insertion et le cluster 1 ? | 96 |
| II.4.2. Relations entre le niveau théorique de l'intégration et le cluster 2 ? | 97 |
| II.4.3. Relations entre le niveau théorique de la scolarisation et le cluster 3 ? | 99 |
| II.5. Synthèse de l'approche par questionnaire | 100 |
| III Etape 2 : Approfondissement dans la recherche sur les perceptions des enseignants quant à leurs pratiques inclusives par la technique de l'entretien | 102 |
| III.1. Introduction | 102 |
| III.2. Méthode | 103 |
| III.2.1. Population | 103 |
| III.2.2. Procédure | 103 |
| III.2.3. Analyse des entretiens..... | 105 |
| III.3. Résultats et discussion | 106 |
| III.3.1. Population..... | 106 |
| III.3.2. Analyse en cluster | 106 |
| III.3.3. Traitement par entretien | 108 |
| III.3.3.1. Synthèse des enseignants en insertion..... | 108 |
| III.3.3.2. Synthèse des enseignants en intégration | 109 |
| III.3.3.3. Synthèse des enseignants en scolarisation | 112 |
| III.3.4. Traitement des thématiques récurrentes | 116 |
| III.4. D'une synthèse du traitement des entretiens à une analyse croisée | 118 |
| IV. Etape 3 : Croisement des analyses | 121 |
| IV.1. Evolution entre l'insertion et l'intégration | 121 |
| IV.2. Evolution entre l'intégration et la scolarisation | 125 |
| V. Conclusion de l'étude 3..... | 131 |

| | |
|--|------------|
| Chapitre 5 : ETUDE 4 : Analyse des pratiques des enseignants..... | 132 |
| I. Introduction | 132 |
| II. Méthode..... | 132 |
| II.1. Population | 132 |
| II. 2. Procédure..... | 133 |
| II. 3. Outils d'analyse | 133 |
| II.3.a Analysis of Inclusion Practices in Physical Education - Teachers version (AIPE-T) | 134 |
| II.3.b Coaching Behavior Assessment System (CBAS) | 135 |
| II.3.c Les caractéristiques proxémiques | 136 |
| II.3.d Academic Learning Time – Physical Education (ALT PE) | 137 |
| II.3.e Simple Activity Measurement (SAM)..... | 137 |
| III. Résultats..... | 138 |
| III.1. Populations étudiées..... | 138 |
| III.1.a. les enseignants..... | 138 |
| III.1.b. les élèves en situation de handicap..... | 138 |
| III.2. Insertion (valeurs normalisées) | 139 |
| III.2.a. AIPE – T (valeurs normalisées) | 139 |
| III.2.b. CBAS (valeurs normalisées)..... | 141 |
| III.2.c. Caractéristiques proxémiques | 142 |
| III.2.d. Caractéristiques de l'activité des élèves (ALT PE ; valeurs normalisées) | 143 |
| III.2.e. Dépense physique des élèves (SAM) | 144 |
| III.2.f. Discussion générale du groupe insertion | 144 |
| III.3 Intégration (valeur normalisée) | 145 |
| III.3.a. AIPE-T (valeurs normalisées)..... | 145 |
| III.3.b. CBAS (valeurs normalisées)..... | 146 |
| III.3.c. Caractéristiques proxémiques | 148 |
| III.3.d. Caractéristiques de l'activité des élèves (ALT PE ; valeurs normalisées) | 148 |
| III.3.e. Dépense physique des élèves (SAM) | 149 |
| III.3.f. Discussion générale du groupe intégration | 149 |
| III.4. Scolarisation (valeurs normalisées)..... | 150 |
| III.4.a. AIPE-T (valeurs normalisées)..... | 150 |
| III.4.b. CBAS (valeurs normalisées)..... | 151 |
| III.4.c. Caractéristiques proxémiques..... | 152 |
| III.4.d. Caractéristiques de l'activité des élèves (ALT PE ; valeurs normalisées) | 153 |
| III.4.e. Dépense physique des élèves (SAM) | 154 |
| III.4.f. Discussion générale du groupe scolarisation | 154 |
| III.5. Synthèse comparative des 3 stades (valeurs brutes)..... | 155 |
| III.6. Passage de l'insertion à l'intégration (différences, processus et obstacles) | 157 |
| III.6.a. Principales différences entre l'insertion et l'intégration..... | 157 |
| III.6.b. Processus en faveur/défaveur du passage de l'insertion vers l'intégration | 157 |
| III.7. Passage de l'intégration à la scolarisation (différences, processus et obstacles)..... | 164 |
| III.7.a. Principales différences entre l'intégration et la scolarisation | 164 |
| III.7.b. Processus en faveur du passage de l'intégration vers la scolarisation..... | 165 |
| IV. Discussion générale de l'étude 4 | 167 |
| IV.1. Méthode | 167 |
| IV.2. Continuité/rupture dans les stades..... | 168 |
| IV.2.a. Le peer tutoring | 169 |
| IV.2.b. L'apprentissage coopératif..... | 170 |
| IV.2.c. L'inclusion inversée (reverse inclusion) | 171 |
| V. Conclusion de l'étude 4 | 173 |

| | |
|---|---------|
| Chapitre 6 : Discussion générale | 175 |
| I. Modélisation de la pleine inclusion en EPS..... | 175 |
| I.1. Participation de l'enseignant d'EPS à la dynamique communicationnelle au niveau de l'établissement en faveur de tous les élèves | 176 |
| I.2. Construction, maintien et (re)dynamisation des représentations positives | 182 |
| I.3. Création collective d'outils de planifications didactiques innovantes et d'interactions pédagogiques équilibrés entre élèves avec et sans handicap | 184 |
| I.4. Autoévaluation des pratiques inclusives et son rôle dans la construction d'un retour d'expérience positif | 186 |
| II. Place des trois stades inclusifs identifiés dans le modèle de la pleine inclusion | 187 |
| II.1. Le niveau de l'insertion | 187 |
| II.2. Le niveau de l'intégration..... | 188 |
| II.3. Le niveau de la scolarisation | 189 |
| III. Obstacles et leviers majeurs au passage entre les niveaux | 190 |
| Conclusion générale | 195 |
| Bibliographie | 200 |
| Annexes | 220 |

INDEX DES FIGURES

Chapitre 1 : Introduction générale

| | |
|--|----|
| <i>Figure I.1</i> : Pourcentage d'élèves intégrés dans les écoles ou classes spécialisées par rapport à la population totale des élèves..... | 14 |
| <i>Figure I.2</i> : Représentation de la CIH (OMS, 1988)..... | 14 |
| <i>Figure I.3</i> : Représentation du Processus de Production de Handicap de 1998..... | 15 |
| <i>Figure I.4</i> : Représentation de la Classification Internationale du Fonctionnement (OMS, 2002)..... | 16 |
| <i>Figure I.5</i> : Evolutions des effectifs des élèves en situation de handicap scolarisés en primaire ou en secondaire en milieu ordinaire ou en dispositif intermédiaire..... | 19 |

Chapitre 2 : Etude 1

| | |
|--|----|
| <i>Figure II.1</i> : Résultats de la procédure de sélection des articles..... | 34 |
| <i>Figure II.2</i> : Répartition des études par périodes de 5 ans suivant les 2 thèmes attitudes et représentations..... | 39 |

Chapitre 3 : Etude 2

| | |
|---|----|
| <i>Figure III.1</i> : Evolution des processus inclusifs à partir de 1975..... | 75 |
|---|----|

Chapitre 4 : Etude 3

| | |
|--|-----|
| <i>Figure IV.1</i> : Echelle de perception de l'inclusion..... | 90 |
| <i>Figure IV.2</i> : Dendrogramme de l'analyse en cluster réalisée à partir des 48 réponses des 104 enseignants..... | 92 |
| <i>Figure IV.3</i> : Dendrogramme de l'analyse en cluster réalisée à partir des 10 enseignants interviewés..... | 107 |
| <i>Figure IV.4</i> : Synthèse de l'évolution entre l'insertion et l'intégration..... | 124 |
| <i>Figure IV.5</i> : Synthèse de l'évolution entre l'intégration et la scolarisation..... | 130 |

Chapitre 5 : Etude 4

| | |
|--|-----|
| <i>Figure V.1</i> : Découpage du gymnase en 9 zones de pratique..... | 137 |
| <i>Figure V.2</i> : Echelle d'intensité physique SAM (Surapiboochai <i>et al.</i> 2012)..... | 138 |
| <i>Figure V.3</i> : Paramètres de l'AIPE-T pour les trois enseignants du groupe Insertion..... | 141 |
| <i>Figure V.4</i> : Paramètres du CBAS pour les 3 sujets du groupe Insertion..... | 142 |
| <i>Figure V.5</i> : Pourcentages de temps d'occupation des zones du gymnase par les élèves du groupe Insertion..... | 143 |
| <i>Figure V.6</i> : Paramètres de l'ALT PE des élèves issus des 3 sujets du groupe Insertion..... | 144 |
| <i>Figure V.7</i> : Paramètres de l'AIPE T pour les trois enseignants du groupe Intégration..... | 146 |
| <i>Figure V.8</i> : Paramètres du CBAS pour les 3 sujets du groupe Intégration..... | 147 |
| <i>Figure V.9</i> : Pourcentages de temps d'occupation des 9 zones du gymnase par les du groupe Intégration..... | 148 |
| <i>Figure V.10</i> : Paramètres de l'ALT PE des élèves issus des 3 sujets du groupe Intégration..... | 149 |
| <i>Figure V.11</i> : Paramètres de l'AIPE-T pour les trois enseignants du groupe Scolarisation..... | 151 |
| <i>Figure V.12</i> : Paramètres du CBAS pour les 3 sujets du groupe Intégration..... | 152 |
| <i>Figure V.13</i> : Pourcentages de temps d'occupation des zones du gymnase par les élèves du groupe Scolarisation..... | 153 |
| <i>Figure V.14</i> : Paramètres de l'ALT PE des élèves issus des 3 enseignants du groupe Scolarisation..... | 154 |
| <i>Figure V.15</i> : Paramètres bruts de l'AIPE-T pour les trois groupes d'enseignants..... | 156 |
| <i>Figure V.16</i> : Evolution des paramètres bruts de l'AIPE T des élèves ordinaires aux 3 stades..... | 158 |
| <i>Figure V.17</i> : Evolution des paramètres bruts de l'ALT PE des élèves en situation de handicap aux 3 stades..... | 159 |
| <i>Figure V.18</i> : Evolutions des intensités physiques des élèves entre les 3 stades..... | 159 |
| <i>Figure V.19</i> : Evolution des paramètres bruts de l'ALT PE des élèves ordinaires aux 3 stades..... | 161 |
| <i>Figure V.20</i> : Evolution des paramètres du CBAS des élèves en situation de handicap aux 3 stades..... | 161 |
| <i>Figure V.21a</i> : Evolution des distances enseignant / élèves aux 3 stades..... | 162 |
| <i>Figure V.21b</i> : Evolution des angles regard enseignant / élèves aux 3 stades..... | 162 |

Chapitre 6 : Discussion générale

| | |
|---|-----|
| <i>Figure VI.1</i> : Modélisation de la pleine inclusion au regard de l'ensemble du travail de thèse..... | 177 |
| <i>Figure VI.2</i> : Modélisation de l'insertion..... | 178 |
| <i>Figure VI.3</i> : Modélisation de l'intégration..... | 179 |
| <i>Figure VI.4</i> : Modélisation de la scolarisation..... | 180 |

INDEX DES TABLEAUX

Chapitre 2 : Etude 1

| | |
|---|----|
| <i>Tableau II.1</i> : Résultats des 54 articles retenus | 36 |
| <i>Tableau II.1 suite</i> : Résultats des 54 articles retenus | 37 |
| <i>Tableau II.1 suite 2</i> : Résultats des 54 articles retenus | 38 |

Chapitre 3 : Etude 2

| | |
|--|----|
| <i>Tableau III.1</i> : Exemple de quelques injonctions traitées selon la procédure du codage ouvert..... | 65 |
| <i>Tableau III.2</i> : Codage axial : détermination des axes à partir des catégories provisoires..... | 68 |
| <i>Tableau III.2 suite</i> : Codage axial : détermination des axes à partir des catégories provisoires | 69 |
| <i>Tableau III.3</i> : Modélisation synthétique des processus inclusifs en EPS des élèves en situation de handicap | 70 |

Chapitre 4 : Etude 3

| | |
|--|-----|
| <i>Tableau IV.1</i> : Définition des clusters en stades inclusifs et mise en évidence des paramètres discriminants.. | 94 |
| <i>Tableau IV.2</i> : Taux de correspondance entre les items du questionnaire et les critères théoriques | 95 |
| <i>Tableau IV.3</i> : Récapitulatif de l'analyse thématique déclinée par stade inclusif..... | 117 |

Chapitre 5 : Etude 4

| | |
|--|-----|
| <i>Tableau V.1</i> : Grille d'observation AIPE-T (Hodge <i>et al.</i> , 2000) | 135 |
| <i>Tableau V.2</i> : Grille d'observation CBAS adaptée (Smith <i>et al.</i> , 1977; Nicaise & Cogérino, 2008)..... | 136 |
| <i>Tableau V.3</i> : Grille d'observation ALT PE (Sientop <i>et al.</i> , 1982)..... | 137 |
| <i>Tableau V.4</i> : Informations générales relatives aux séances filmées | 140 |
| <i>Tableau V.5</i> : Principales différences entre l'insertion et l'intégration | 157 |
| <i>Tableau V.6</i> : Principales différences entre l'intégration et la scolarisation | 164 |

TABLE DES ANNEXES

| | |
|--|-----|
| <i>Annexe 1</i> : Chiffres de l'inclusion scolaire en France | 222 |
| <i>Annexe 2</i> : Résumé de l'article publié dans la revue électronique <i>eJRIEPS</i> | 223 |
| <i>Annexe 3</i> : Résultats statistiques descriptives des questionnaires | 224 |
| <i>Annexe 4</i> : Avant-propos, questionnaire démographique et trame d'entretien | 235 |
| <i>Annexe 5</i> : Exemple de codification des verbalisations des enseignants au cours des entretiens..... | 237 |
| <i>Annexe 6</i> : Modélisation d'un continuum de placement de l'élève en situation de handicap dans l'environnement le moins restrictif (Lieberman and Houston-Wilson, 2002)..... | 239 |
| <i>Annexe 7</i> : Modélisation d'un continuum de placement de l'élève en situation de handicap dans l'environnement le moins restrictif (Block et Krebs, 1992 | 240 |
| <i>Annexe 8</i> : Protocole d'adaptation de l'enseignement de l'EPS pour les élèves à besoins particuliers dans l'académie de Lille | 241 |
| <i>Annexe 9</i> : Demande auprès des chefs d'établissement pour filmer une séance d'EPS | 244 |
| <i>Annexe 10</i> : Demande d'autorisation parentale pour l'enregistrement vidéo de la séance d'EPS | 245 |

Chapitre 1

Introduction générale

I. Contexte de l'inclusion scolaire en Europe

En 2007, selon un rapport de l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO), dans le monde, on estime que 40 millions d'enfants en situation de handicap ne sont scolarisés ni dans un établissement spécialisé ni dans une école ordinaire. Cette situation est particulièrement criante dans les pays les moins développés, alors que les pays de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques) se sont engagés, depuis les années 1990, dans un processus d'inclusion scolaire visant à adapter l'école ordinaire à la diversité des élèves en situation de handicap (centre d'analyse stratégique, 2013). En effet, le texte de référence des politiques mondiales en faveur de l'inclusion scolaire est la déclaration de Salamanque qui, sous l'égide de l'UNESCO, s'oriente clairement vers une école inclusive en milieu scolaire ordinaire :

Nous, représentants de 92 gouvernements et de 25 organisations internationales à la Conférence Mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux réunie à Salamanque (Espagne) du 7 au 10 juin 1994, réaffirmons par la présente notre engagement en faveur de l'éducation pour tous, conscients qu'il est nécessaire et urgent d'assurer l'éducation, dans le système éducatif normal, des enfants, des jeunes et des adultes ayant des Besoins Educatifs Spéciaux (BES).

En plus de son choix en faveur de l'école ordinaire, la déclaration de Salamanque, ne reconnaît à l'éducation spéciale qu'une mission limitée à un rôle d'appui aux écoles ordinaires :

Les investissements dans les écoles spéciales existantes devraient être orientés vers le rôle nouveau et plus vaste qui est le leur : fournir un appui professionnel aux écoles ordinaires afin de les aider à répondre aux BES.

Afin de promouvoir cette approche de l'inclusion scolaire en milieu ordinaire, l'Union Européenne a créé, en 1996, l'agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des BES (EADSNE) qui déclare régulièrement que la situation des élèves en situation de handicap s'améliore en Europe notamment par le biais d'évolutions législatives nationales plus inclusives. L'EADSNE insiste également sur les différentes voies prises par les Etats pour construire leurs propres systèmes d'inclusion scolaire. Ainsi, le rapport thématique sur la politique du handicap en Europe de septembre 2003 confirmé par les travaux du Network of Experts in Social Sciences of Education (NESSE) en 2012

(Figure I.1.) permettent de distinguer 3 types de pays selon les chiffres de l'éducation spéciale donnés par chaque état membre :

- *Les pays à option unique* qui se sont engagés dans la voie de la pleine inclusion à l'intérieur de laquelle l'école spécialisée tient une place marginale (l'Italie, le Portugal, l'Espagne, la Suède, l'Islande ou la Norvège). Par exemple, en Suède, le taux d'enfants à BES inclus dans le secteur spécialisé par rapport à la population scolaire totale est l'un des plus faibles d'Europe (0,06 %, contre 0,6% en France). Dans une approche de pleine inclusion, la Suède se refuse à considérer que certains élèves sont différents des autres, tant et si bien que la quasi-totalité des élèves sont scolarisés en école ordinaire.
- *Les pays à deux options* (école ordinaire vs école spécialisée), régis par des législations différentes et des institutions séparées, qui orientent fortement les élèves en situation de handicap vers des écoles ou des classes spéciales (taux de scolarisation supérieur à 2,5 % des élèves) notamment les enfants atteints d'une déficience intellectuelle ou de troubles de l'apprentissage (la Belgique, l'Allemagne, les Pays-Bas, la République tchèque, la Hongrie, la Suisse). Par exemple, l'Allemagne présente un taux important d'élèves à BES par rapport à la population scolaire totale (4,8 %) qui sont intégrés au système scolaire spécialisé, en particulier les élèves faisant l'objet de mesures éducatives spécifiques suites aux difficultés importantes de lecture et d'apprentissage.
- *Les pays à options multiples* (les plus nombreux), qui se situent entre ces deux groupes précédents, qui ont développé un éventail de formules intermédiaires, c'est-à-dire des classes plus ou moins spécifiques dans les établissements ordinaires visant à l'augmentation de la coopération entre ces deux secteurs (citons par exemple la France, l'Angleterre, l'Autriche, le Danemark ou la Finlande). L'exemple de la France sera développé dans la partie suivante.

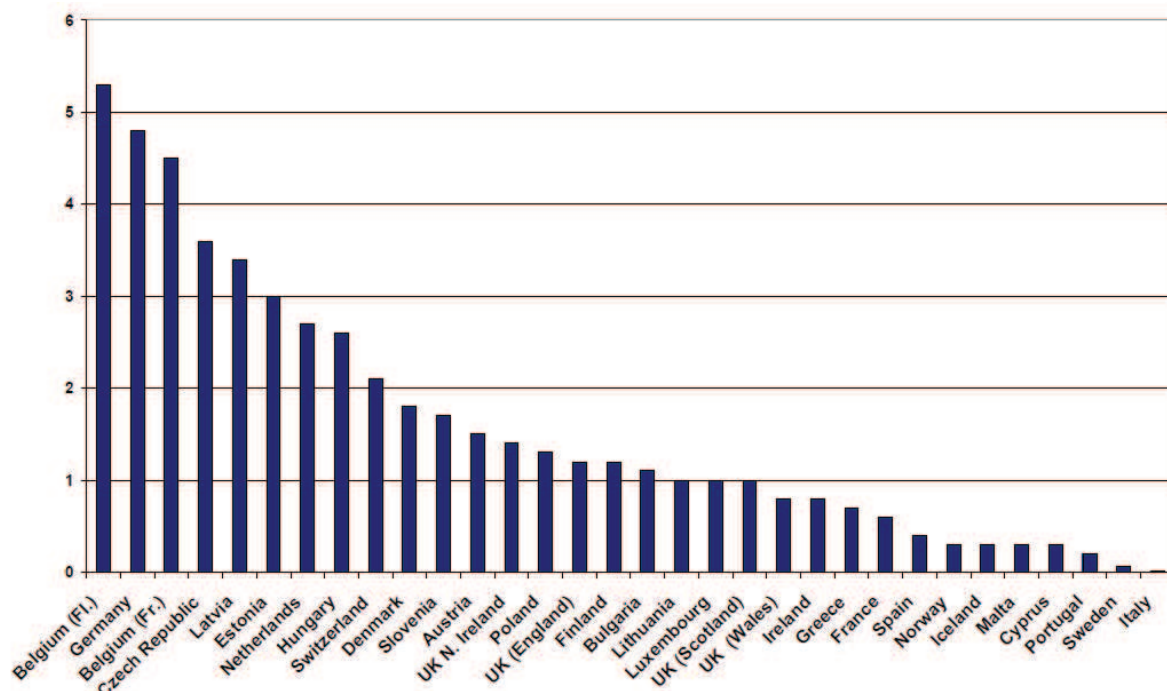


Figure I.1. : Pourcentage d'élèves intégrés dans les écoles ou classes spécialisées par rapport à la population totale des élèves dans chaque pays européen.

Source : Rapport sur les politiques et les pratiques en éducation, formations et emplois pour les élèves en situation de handicap ou ayant des BES en UE (Network of Experts in Social Sciences of Education, 2012).

Face à ces différentes options, les récents rapports de l'UNESCO nuancent la conception radicale de la déclaration de Salamanque (en faveur de la pleine inclusion). Elle promeut toujours l'éducation inclusive, tout en constatant que la scolarisation en école ordinaire ne saurait être l'unique réponse adaptée.

En parallèle de ces réflexions et décisions au niveau européen pour davantage d'inclusion, les évolutions dans la définition du handicap de l'OMS participent de ce processus. En effet, la classification internationale du handicap (CIH, Figure I.2.), adoptée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) en 1980, était fondée sur une approche individuelle et médicale. Elle postulait que le handicap prenait son origine d'une maladie ou d'un trouble s'extériorisant en déficience ou déficit qui entraînait des incapacités (objectivables) provoquant elles-mêmes des désavantages sociaux.

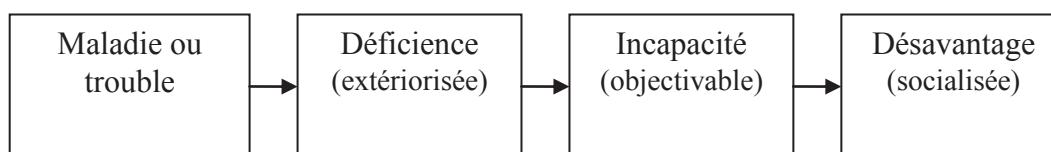


Figure I.2. : Représentation de la CIH (OMS, 1993)

Sous l'influence des associations de personnes handicapées (citons par exemple aux États-Unis le Disabled People's International) et d'un courant de recherche dit du "modèle social du handicap" (citons en particulier les travaux de Fougeyrollas débouchant sur le modèle Québécois de Processus de Production du Handicap, Cf. Figure I.3.), l'OMS a revu sa définition du handicap en 2001 (CIF : Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé, Cf. Figure I.4.).

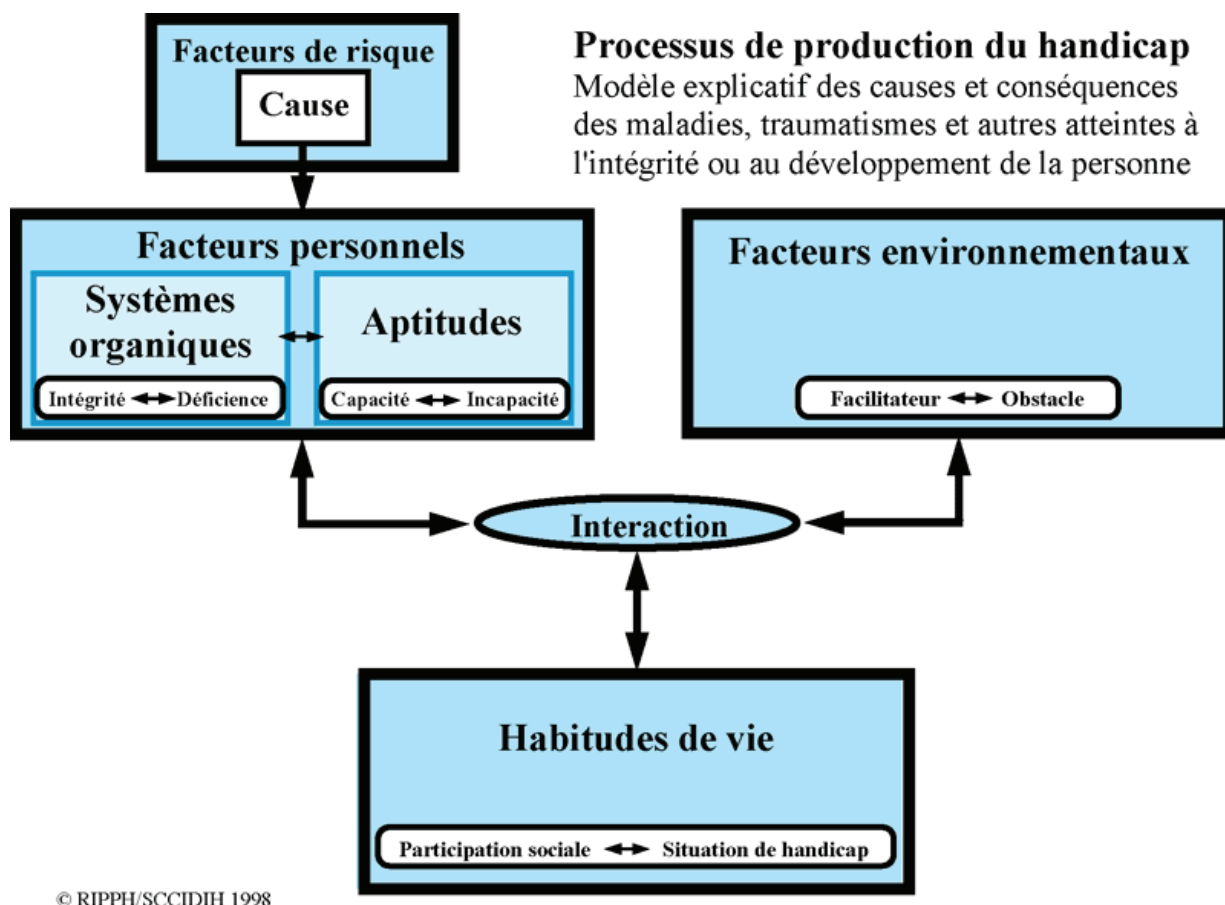


Figure I.3. : Représentation du Processus de Production de Handicap de 1998. Ce modèle intègre les facteurs environnementaux comme déterminants de la qualité de la participation sociale, au même titre que les facteurs personnels.

Source : Réseau International sur le Processus de Production du Handicap (Fougeyrollas et al., 1998).

Tant et si bien que l'évolution conceptuelle de la CIH (1980) vers la CIF (2001) se concrétise par le passage d'une conception linéaire et médicale du handicap vers une conception plus interactionniste des causes et conséquences du handicap à l'intérieur de laquelle la perception de la personne handicapée n'est plus exclusivement focalisée sur la déficience, mais sur l'inadaptation de la société.

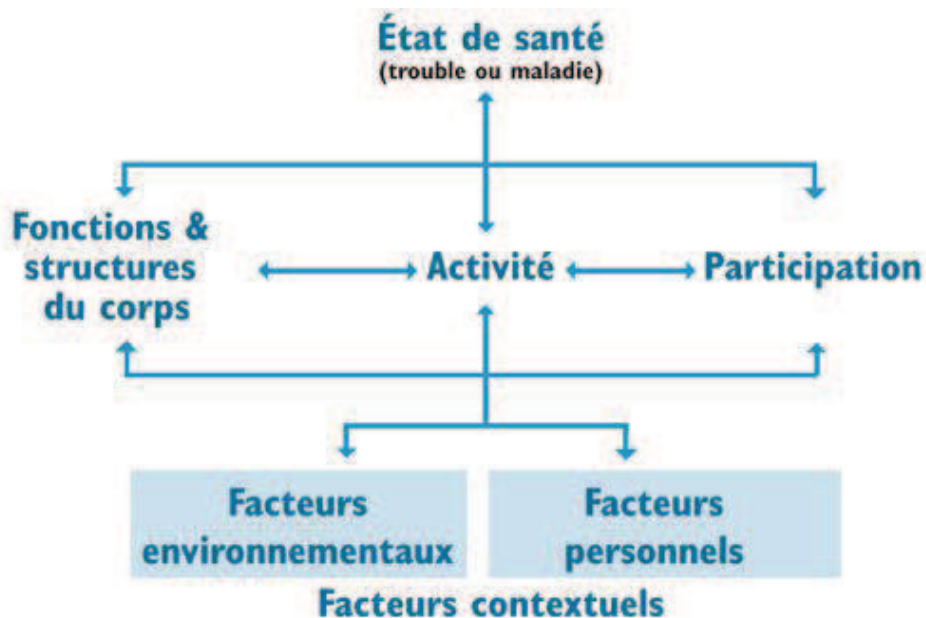


Figure I.4. : Représentation de la *Classification Internationale du Fonctionnement* (OMS, 2002).

Appliquée à l'éducation, cette nouvelle approche conduit à considérer que c'est l'environnement scolaire qui exclut un certain nombre d'élèves en situation de handicap ou à BES. Il incombe alors au système éducatif de s'adapter pour assurer la scolarisation des enfants, quelles que soient ses difficultés, avec une priorité accordée à l'école ordinaire. C'est dans ce contexte que la France s'oriente vers une scolarisation des élèves en situation de handicap, prioritairement en milieu scolaire ordinaire, par le biais notamment de la loi du 11 février 2005 et de ses textes d'application.

II. L'inclusion scolaire actuelle en France

La traduction de la CIF en France se concrétise, institutionnellement, par la définition du handicap dans la loi du 11 février 2005 :

Constitue un handicap toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.

Toujours dans cette même loi dans le chapitre « Scolarité, enseignement supérieur et enseignement professionnel », l'article L. 112-1 stipule que :

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

Ainsi,

Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements [ordinaires], le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence.

Pour ce faire :

En fonction des résultats de l'évaluation, il est proposé à chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation qui fait l'objet d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) assorti des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire [...]. Il propose des modalités de déroulement de la scolarité coordonnées avec les mesures permettant l'accompagnement de celle-ci figurant dans le plan de compensation.

Toutefois,

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

Ainsi, la loi du 11 février 2005 choisit certes de privilégier la scolarisation en classe ordinaire, sans toutefois aller jusqu'au principe de la pleine inclusion en ce sens que :

- 1) le secteur spécialisé représente toujours pour l'enfant ou l'adolescent une solution d'orientation scolaire, éducative et thérapeutique adaptée (Ministère de l'Education Nationale),
- 2) des dispositifs intermédiaires de classes plus ou moins spécialisées à l'intérieur d'établissements ordinaires se sont développés (maillage du territoire).

En effet, *les Classes pour L'Inclusion Scolaire (CLIS ; circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009)* permettent l'accueil dans une école primaire ordinaire d'un petit groupe d'enfants (12 au maximum) présentant le même type de déficience (trouble mental, auditif, visuel ou moteur). Au collège et au lycée, *les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS ;*

circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010) permettent aux élèves, lorsque les exigences d'une scolarisation ordinaire ne sont pas compatibles avec leurs troubles, d'être encadrés par un enseignant spécialisé afin de recevoir un enseignement adapté qui met en œuvre les objectifs prévus par le PPS (Ministère de l'Education Nationale). Toujours au collège, la mission des *Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA)* a été réorienté (circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009) pour accueillir des élèves présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables dans le but d'acquérir les connaissances et les compétences du socle commun et de construire progressivement leur projet de formation ainsi que de préparer l'accès à une formation diplômante (Eduscol). Enfin, les *Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté (EREA)* ; circulaire n° 95-127 du 17 mai 1995) sont des structures qui ont pour mission de prendre en charge des adolescents en grande difficulté scolaire et sociale, ou présentant un handicap (Eduscol). Par conséquent, par cette nouvelle loi, la France reprend les principes de l'inclusion en visant la scolarisation la plus ordinaire possible mais conserve aussi sa place parmi les pays à approches multiples par les nombreux dispositifs intermédiaires déployés.

La réalité des chiffres tend à confirmer cette évolution inclusive mitigée. En effet, pour l'année 2011-2012, ce sont en réalité 210.400 enfants qui ont bénéficié d'une scolarisation en milieu ordinaire, pour près de 80.000 élèves en situation de handicap scolarisés dans des établissements médicosociaux, soit 72,5% en milieu ordinaire et 27,5% en milieu spécialisé (Annexe 1). En l'espace de quelques années (depuis la loi de 2005), la scolarisation en milieu ordinaire a augmenté entre [2005-2006] et [2011-2012] de 19,5% soit une moyenne annuelle de + 3,5 %. Or, comme le pointait déjà le rapport de 2008 de la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme (CNCDH), ces chiffres rendent compte d'une réalité plus nuancée car ils comptabilisent uniquement les inscriptions :

Le droit d'inscrire à l'école tout enfant ou adolescent handicapé constitue l'une des évolutions fondamentales de la loi de 2005. Mais l'inscription ne signifie alors pas systématiquement une scolarisation effective en milieu ordinaire. En effet, un élève qui demeure inscrit dans son établissement de référence peut bénéficier d'un enseignement à distance ou encore être accueilli dans un établissement spécialisé ou un service médico-social à temps plein ou partiel.

Qui plus est, il est important de noter que les chiffres de l'Education Nationale (Annexe 1) regroupent sous la même expression « scolarisation ordinaire », certes l'inclusion en classe ordinaire (inclusion individuelle), mais aussi l'intégration en dispositifs intermédiaires tels que les CLIS, les ULIS ou les SEGPA (inclusion collective). Un autre écueil sur les données chiffrées de l'Education Nationale repose sur le manque de prise en

compte de la diversité des situations. En 2007-2008, la CNCDH constatait déjà qu'un nombre important des 162.000 enfants en situation de handicap scolarisés ne l'était que sur des temps partiels, voire très partiels (3 heures/semaine). On parle alors de « scolarisation perlée », pour laquelle on ne dispose pas de données nationales.

Malgré la nécessaire relativisation de ces chiffres, la tendance vers l'inclusion se confirme, notamment dans les écoles primaires à l'intérieur desquelles l'inclusion individuelle en classe ordinaire a augmenté de + 24,5% (soit environ + 4% par an) alors que dans le même temps les effectifs de l'inclusion collective (CLIS) n'ont augmenté que de 10 % (entre [2005-2006] et [2011-2012]). Autrement dit, même si le nombre d'élèves scolarisés en CLIS augmente, de plus en plus d'élèves en situation de handicap semblent inclus dans le cursus totalement ordinaire (Figure I.5.).

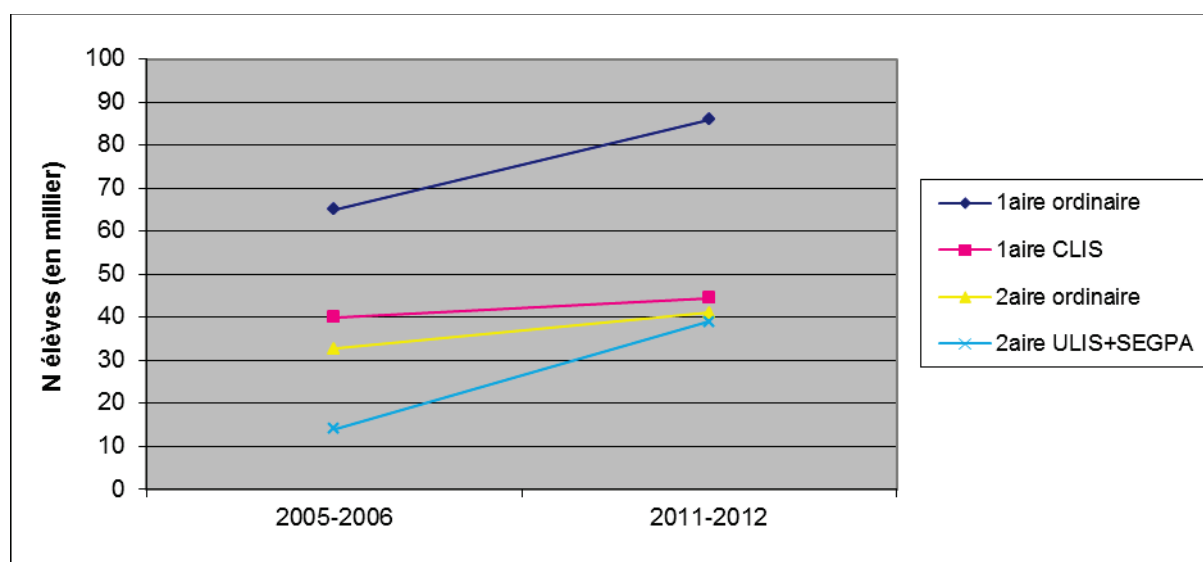


Figure I.5. : Evolutions des effectifs des élèves en situation de handicap scolarisés en primaire (1aire) ou en secondaire (2aire) en milieu ordinaire ou en dispositif intermédiaire.

A l'inverse, dans le secondaire c'est l'inclusion des élèves dans des dispositifs intermédiaires qui est de plus en plus privilégiée (Figure I.5.), remettant ainsi en question les principes et volontés de la loi du 11 février 2005 d'amplifier la scolarisation en classe ordinaire. Ce changement dans les orientations des élèves à partir du collège s'explique selon l'EADSNE par :

une spécialisation accrue dans les diverses disciplines enseignées ainsi que des stratégies d'organisation différentes par rapport au primaire qui entravent sérieusement l'inclusion des élèves en situation de handicap dans le cycle secondaire. Cette situation est aggravée par le fait que, dans la plupart des cas, l'écart entre les élèves en situation de handicap et les autres se creuse avec l'âge. De plus, dans

beaucoup de pays, l'enseignement secondaire applique le système de la « constitution des classes à plusieurs vitesses », les élèves étant répartis en groupes de niveau en fonction de leurs résultats.

Qui plus est, cette diminution dans l'orientation des élèves en situation de handicap vers le milieu ordinaire entre le primaire et le secondaire s'accroît encore davantage lors du passage vers l'enseignement supérieur. En effet, alors qu'en 2011-2012, les élèves en situation de handicap étaient 130.500 dans le premier degré ordinaire (soit 1.97% de la population totale), ils n'étaient que 80.000 (soit 1.51% de la population totale) dans le second degré et 13.400 dans le supérieur (soit 0.57% de la population totale). De plus, cette chute des effectifs scolarisés en milieu ordinaire au fur et à mesure de l'avancé des élèves en âge se réalise inégalement en fonction des types de handicap. Les élèves affectés par des déficiences physiques (viscérales ou métaboliques, motrices ou sensorielles), représentent 40% des élèves en situation de handicap scolarisés dans le premier degré, 50% au collège et 66% au lycée (CNCDH). Autrement dit, plus les élèves avancent dans le cursus scolaire et plus les élèves en situation de handicap physique ont leur place contrairement à d'autres types de handicap tels que la déficience mentale, les troubles comportementaux et les troubles de l'apprentissage. Pour synthétiser ce rapide panorama, on peut dire que, certes des progrès sont faits à chaque rentrée scolaire, notamment en termes de moyens mis à disposition des acteurs de la scolarisation, mais il manque encore quelques éléments clefs pour une véritable réalisation des ambitions de la loi de 2005.

III. Mise au point terminologique

A la lecture des différentes études et rapports nécessaires à la rédaction de ce travail de thèse, plusieurs termes sont utilisés pour décrire une même réalité, et il n'est pas rare qu'un même terme désigne des réalités totalement différentes. En effet, dès lors qu'il est question de parler de l'inclusion, de l'insertion, de l'intégration ou de la scolarisation des élèves en situation de handicap dans la sphère scolaire, des termes très divers sont utilisés comme s'ils étaient interchangeables (Vanney & Debruères, 2002, Boutin & Bessette 2009). Ces différents termes vont ainsi être rapidement contextualisés, définis par rapport à la dimension scolaire et explicités au regard de la discipline qui nous intéresse plus particulièrement ici l'Éducation Physique et Sportive (EPS).

III.1. L'insertion

Le terme 'insertion' est souvent accolé avec l'adjectif 'professionnelle' qui est apparu dans le discours officiel dans les années 1970-1980, c'est-à-dire, dans une période de difficulté économique qui nécessite la mise en place de politiques d'accès à l'emploi des jeunes (Gaborit, 1996). Appliquée au handicap, l'insertion s'est cristallisée autour de la loi 87-517 du 10 juillet 1987 en faveur de l'emploi des travailleurs handicapés. En effet, comme le rappelle Alain Blanc (2006), sur le plan de l'insertion professionnelle des personnes handicapées la plus connue des législations repose sur la loi de 1987 qui fixe à hauteur de 6% des effectifs d'une entreprise privée de plus de 20 salariés, l'obligation d'emploi de personnes handicapées. Dans le domaine scolaire, l'insertion se décline avec l'adjectif 'sociale' dans les circulaires n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982 sur la mise en œuvre d'une politique éducative en faveur des enfants et adolescents handicapés. Cette politique vise à :

favoriser l'insertion sociale de l'enfant handicapé en le plaçant le plus tôt possible dans un milieu ordinaire où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence.

Or, selon Solère-Queval (2003), au niveau terminologique, le verbe 'insérer' désigne la simple addition d'un élément à un tout. On insère un marque-page dans un livre, on ne l'y intègre pas : le marque-page ne modifie pas le livre par sa présence, pas plus que le livre ne modifie le marque-page. L'étymologie du verbe «insérer» le confirme : ce verbe dérive de la racine latine 'serere' qui signifie 'attacher à la file' et donne aussi le mot 'série'. Insérer, c'est alors introduire ou intercaler dans une série. Aussi, Vanney & Debruères (2002) définissent cette action d'insertion des élèves en situation de handicap dans le domaine scolaire ordinaire par le fait d'être parmi les élèves (valides) en tenant des rôles différents des autres en raison du manque de soutiens et du manque de transformations de l'environnement.

En EPS cette notion désignerait davantage la situation décrite par Blinde & McCallister (1998) dans laquelle l'élève en situation de handicap est présent au cours d'EPS sans pour autant pratiquer physiquement de manière régulière. Cela pourrait se traduire notamment par une participation de l'élève au travers de rôles périphériques à la pratique physique et sportive tels qu'arbitre, chronométreur, juge, observateur... L'objectif visé serait essentiellement d'occuper l'élève en situation de handicap (Placek, 1983) afin de concrétiser une première forme d'insertion sociale (Tripp *et al.* 2007).

III.2. L'intégration (mainstreaming dans les pays anglo-saxons)

Selon Jacqueline Costa-Lascoux (2006), si l'intégration concerne l'ensemble de la société, le terme est le plus souvent utilisé pour parler des immigrés. Or, bien que le sens étymologique du verbe 'intégrer' signifie 'rendre entier', c'est-à-dire participer à la construction d'un ensemble créé à partir d'éléments différents, il est régulièrement associé avec le terme d'assimilation qui « irrite souvent les jeunes 'issus de l'immigration', qui le ressentent comme une injonction qui leur serait faite d'être conformes à un modèle » (Costa-Lascoux, 1989).

Au niveau éducatif, l'expression d'intégration scolaire se réfère prioritairement aux élèves en situation de handicap en particulier dans les années 1990 avec la création de structures plus ou moins spécifiques, à l'intérieures des établissements scolaires ordinaires, telles que CLasses d'Intégration Scolaire (Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991) ou les Unités Pédagogiques d'Intégration (Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995). Ainsi, par rapport à la notion d'insertion, l'intégration ajoute un critère important qui repose sur le devoir d'assimilation, c'est-à-dire de 'faire comme les autres' (Vanney & Debruères, 2002). En réalité pour ces auteurs, la situation d'intégration repose sur un aspect normatif provoquant le refus d'adaptations trop éloignées des normes scolaires. Les efforts ne sont pas réciproques mais généralement demandés unilatéralement à la personne en situation de handicap. L'élève en situation de handicap doit démontrer sa capacité à assimiler les normes scolaires ordinaires au risque de ne plus être 'intégré'. Söder (1980) qualifie cette notion d'intégration de fonctionnelle, qui repose sur la capacité de l'élève en situation de handicap à développer ses aptitudes au côté des élèves valides pour devenir fonctionnellement plus autonome.

Ainsi, en EPS le terme d'intégration désignerait davantage la pratique physique de l'élève en situation de handicap auprès des élèves ordinaires conditionnée à la réponse favorable des autorités médicales (normes médicales) et à la capacité de l'élève à acquérir les contenus des programmes EPS ainsi qu'à être évalué lors des certifications officielles (normes scolaires ; Garel, 1996 ; Meynaud, 2007). L'objectif serait essentiellement de rendre l'élève le plus autonome possible, notamment au niveau de ses fonctions physiques et motrices et dans sa capacité à conduire son entraînement de façon indépendante (Devoise, 1997).

III.3. L'inclusion et la scolarisation

C'est au cours des années 2000 que la littérature anglo-saxonne préfère le terme d'*inclusion* ou d'école inclusive à celui de mainstreaming (intégration), car pour de nombreux chercheurs en sciences sociales, l'intégration ne représente qu'une version très limitée de l'inclusion (Fuchs & Fuchs, 1994 ; Ainscow & Caesar, 2006).

En effet, selon Rousseau & Prud'homme (2010) :

L'inclusion va au-delà de la normalisation. Elle se donne comme mission d'assurer le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves [pas seulement les élèves en situation de handicap, mais tous les élèves]. Pour ce faire, l'école mise sur chacun des acteurs proximaux [notamment les enseignants ordinaires au sens large] qui gravitent entre ses murs et sur les acteurs distaux [enseignants spécialisés, partenaires thérapeutiques et sociaux...] qui y sont les bienvenus. Dans cette école, l'expression « plein potentiel » ne se limite pas au potentiel scolaire, mais comprend aussi toutes les formes d'expression de l'intellect [et du physique]. Ainsi, elle se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'appivoiser. Elle est dynamique et mise sur l'expertise de chacun de ses acteurs. L'école inclusive est tout le contraire d'une école statique où toutes les règles de fonctionnement, les rôles et les registres de réussite sont immuables. L'école inclusive est aussi l'antithèse d'une école où l'on tente de faire d'une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres.

Autrement dit, l'inclusion repose sur l'éducation de tous les élèves dans les classes et écoles du quartier, considérées comme les lieux privilégiés de la diversité et de l'apprentissage de l'autre (Stainback & Stainback, 1992 ; Thousand & Villa, 2005). Elle considère, en effet, l'hétérogénéité non pas comme un problème mais comme une chance de transformer les représentations et les pratiques éducatives (notamment les représentations et pratiques enseignantes) pour mieux répondre à la diversité des élèves, c'est-à-dire, certes les élèves atteints de handicap, mais aussi les différences liées au genre, à la nationalité, à la langue maternelle, au niveau socio-culturel, au niveau de performances scolaires... (Booth & Ainscow, 2002 ; Vienneau, 2006). Ainsi, selon Rousseau (2010) cela implique de profonds changements dans la culture et les valeurs des écoles qui ne peuvent plus être exclusivement centrées sur ce qui distinguent les élèves (différences de rendement scolaire), mais qui doivent

s'orienter bien davantage sur ce qui les rassemblent (capacités d'apprendre les uns des autres et de savoir vivre ensemble).

Or, bien que cette philosophie de l'inclusion soit largement documentée dans la littérature internationale, le terme même d'inclusion pose quelques problèmes de confusion en français. En effet, le sens étymologique du verbe 'inclure' est dérivé du latin '*inclusio*' (enfermer, emprisonner) et se rapproche plutôt du sens du mot d'insérer. Tant et si bien que le terme inscrit dans la loi du 11 février 2005, est celui de scolarisation.

Ainsi, la scolarisation en EPS pourrait davantage désigner le cadre dans lequel l'élève en situation de handicap pratique l'EPS avec ses camarades ordinaires dans des situations mixtes, en classe ordinaire, visant à construire des compétences propres à l'EPS basées sur des activités socialement reconnues (Activités Physiques Sportives et Artistiques, mais aussi des Activités Physiques Adaptées, handisports [au sens des pratiques de la Fédération Française Handisport] ou sports adaptés [au sens des pratiques de la Fédération Française de Sport Adaptés]) et des compétences méthodologiques et sociales axées sur la construction de relations sociales harmonieuses entre élèves (travail en équipe, coopération, entraide...).

En résumé de cet éclairage, nous estimons que contrairement à l'insertion, à l'intégration ou à la scolarisation ; le terme 'inclusion' ou le qualificatif 'inclus(if)(ive)' pourrait être utilisé de façon plus neutre dans ce travail de thèse. Nous pourrions, en effet, ne pas accoler à la notion d'inclusion de connotation qualitative en termes d'accueil ou de prise en charge particulière. Ainsi, dans les chapitres suivants lorsque l'on parlera 'd'inclusion', 'de processus inclusif', de 'niveau inclusif' nous n'y appliquerons pas un aspect qualitatif ou distinctif tel que décrit précédemment.

IV. Place de l'EPS, questionnement et problématique

La situation européenne en général, et française en particulier, de l'inclusion scolaire forme la base de notre réflexion sur l'inclusion en EPS. En effet, l'EPS est un objet d'étude intéressant pour la recherche sur l'inclusion notamment pour plusieurs raisons :

- Cette discipline d'enseignement est obligatoire, et est enseignée spécifiquement par des enseignants dédiés à cette matière d'enseignement, à partir de la 6^e jusqu'à la terminale, c'est-à-dire sur un niveau qui pose des problèmes au système scolaire pour inclure les élèves en situation de handicap (EADSNE, 2012).

- Contrairement aux autres disciplines, l'EPS se centre *prioritairement* sur la motricité, posant ainsi avec plus d'acuité la problématique de l'inclusion d'un élève en situation de handicap physique (type de handicap le plus fréquent dans le secondaire) en classe ordinaire (Sideridis & Chandler, 1996), mais aussi pour les autres types de handicap qui ont souvent des retentissements directs ou indirects sur la motricité.
- L'inclusion en EPS des élèves en situation de handicap moteur peut représenter une source de bien-être pour ces adolescents dans la mesure où elle 'constitue un espace de dépassement des limites et (...) permet l'accès à une communauté de plaisir avec les « valides » (Turpin *et al.*, 1997).
- L'EPS, par la richesse des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) qu'elle propose, est souvent perçue comme un environnement favorable aux adaptations pédagogiques et didactiques nécessaires à la création de solutions inclusives (O'brien *et al.*, 2008).
- L'EPS est souvent perçue comme une discipline présentant un potentiel socialisateur favorable aux interactions sociales positives entre élèves, tout en étant également considérée comme une matière d'expression de ses performances et de comparaison de ses résultats, contribuant à son caractère complexe (Qi & Ha, 2012).
- L'EPS et le sport sont classiquement présentés comme des espaces de socialisation qui peuvent paradoxalement mener à l'isolement social (Marcellini, 2003).

Ces exemples (non exhaustifs), montrent bien l'intérêt de l'EPS comme objet de recherche intéressant pour la problématique de l'inclusion. A ceci s'ajoutent de nombreuses questions également posées, notamment :

Sur le plan des textes institutionnels, comment l'EPS a-t-elle assimilé la loi du 11 février 2005 ? S'est-elle conformée au principe de la scolarisation permettant aux élèves en situation de handicap d'être scolarisés, c'est-à-dire de pouvoir apprendre en fonction de leurs BES et de construire des interactions sociales positives avec les autres camarades ordinaires ? Ou au contraire, n'observe-t-on pas des stratégies de contournement des textes afin de réduire l'hétérogénéité engendrée par l'inclusion d'un élève en situation de handicap, voire des résistances quant à l'application du principe de la scolarisation ? Ces questions sur la mise en application de la politique inclusive inscrite dans la loi du 11 février 2005, nous amènent directement à nous questionner sur la place des pratiques inclusives des enseignants d'EPS.

Car au-delà des institutions, des produits et des discours, ce sont les pratiques qui constituent d'abord le système éducatif. Pratiques des élèves, certainement, mais avant

tout pratiques enseignantes (...). Porter un regard sur ces pratiques, c'est embrasser l'ensemble du système (Bui-Xuân, 1998).

Ainsi, quelles sont les représentations professionnelles des enseignants d'EPS sur l'inclusion ? Se démarquent-elles des pratiques rééducatives ou sportives liées à l'histoire de la discipline ? Les enseignants ont-ils opéré la transition d'une vision médicale de l'élève en situation de handicap restreignant ses possibilités de participation à l'EPS, à une vision interactionniste de la situation handicapante amenant les enseignants à transformer l'environnement pour davantage d'inclusion ? Concrètement, comment les enseignants accueillent les élèves en situation de handicap ? Sont-ils dans un environnement professionnel favorable à l'inclusion (en termes de matériel et d'accessibilité mais aussi en termes de personnels en soutien, d'effectif dans les classes...) ? Ont-ils un niveau de formation et/ou d'expérience dans l'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap suffisant pour réussir l'inclusion ? S'inscrivent-ils dans des démarches collectives de projets afin de déterminer les BES des élèves et de pouvoir proposer un enseignement cohérent et adapté ? Lors des leçons d'EPS, comment l'enseignant organise-t-il sa pratique pédagogique ? Est-il dans une situation d'interaction l'amenant à subir l'hétérogénéité, à la gérer, ou à l'appivoiser ? Tout ceci constitue les principaux éléments de questionnement auxquels notre travail tentera de répondre.

En d'autres termes, l'objet de ce travail de thèse est de déterminer, dans son acception élargie, les perceptions et pratiques des enseignants d'EPS confrontés à la problématique professionnelle de l'inclusion d'un élève en situation de handicap. Plus particulièrement, notre ambition est de comprendre le (ou les) processus d'inclusion permettant de progresser vers un enseignement de plus en plus inclusif. L'objectif est de mettre en évidence les éléments facilitateurs ou les obstacles permettant d'évoluer (progression/régression) dans le (ou les) processus inclusif(s). Au terme de ce travail, une des finalités est de proposer une modélisation du système inclusif en EPS, se basant notamment sur les représentations et pratiques des enseignants, mais aussi les textes officiels, permettant ainsi à chacun de se situer et de pouvoir agir en conséquence notamment en termes de formation.

V. Plan du manuscrit

Notre contribution à cette problématique, consistera à décliner différentes études selon le principe des ‘poupées russes’, c'est-à-dire qu'elles s'enchaîneront en respectant le schéma suivant :

- du plus général et théorique (examen de la littérature internationale sur l'inclusion en EPS) au plus particulier et pratique (analyse des pratiques enseignantes lors de séances d'EPS filmées),
- de l'induction (textes officiels sur l'inclusion scolaire et en EPS) vers la déduction (questionnaires, entretiens, observations systématiques).

Mais également au niveau des études empiriques :

- d'une analyse quantitative sous forme de questionnaires sur la base d'un large échantillon d'enseignant d'EPS (104), à des analyses qualitatives sous forme d'entretiens et d'observations de séances sur des effectifs plus faibles (respectivement 10 et 9 enseignants).

Plus précisément, le chapitre suivant (**chapitre 2, étude 1**) examine la littérature internationale sur l'inclusion en EPS. Ce travail consiste en une revue systématique de l'ensemble des articles en langues anglaise et française parus dans des revues internationales (entre 1975 et 2012). Les perspectives ouvertes par ce premier travail sont d'analyser l'influence des politiques éducatives françaises sur l'inclusion en EPS des élèves en situation de handicap.

Ce faisant, de façon descendante, notre **troisième chapitre (étude 2)** porte sur l'analyse de façon inductive des textes officiels sur l'inclusion scolaire (en général), et l'inclusion en EPS (en particulier) des élèves en situation de handicap, depuis 1975. Ce travail représentera une base de réflexion nécessaire aux études déductives suivantes relatives aux représentations et pratiques professionnelles des enseignants d'EPS dans le contexte de l'inclusion.

Ainsi, toujours selon ce principe des ‘poupées russes’, notre **quatrième chapitre (étude 3)** se concentre sur la détermination des représentations que les enseignants ont de leurs pratiques inclusives au sens large, c'est-à-dire les dimensions :

- de la qualité inclusive de l'environnement dans lequel ils travaillent,
- de la formation professionnelle et de l'expérience dans l'inclusion des élèves en situation de handicap,

- des conceptions envers l'inclusion des élèves en situation de handicap,
- des pratiques pédagogiques et didactiques en situation d'inclusion.

Le **cinquième chapitre (étude 4)** consiste à aller plus en profondeur dans notre travail par le biais de l'observation systématique de séance d'EPS afin d'analyser les pratiques réelles de 9 enseignants (différents stades). Cinq outils d'analyse permettront de définir chaque stade sur le plan des pratiques effectives.

Le **Sixième et dernier chapitre** permettra de synthétiser l'ensemble de ces résultats, de les discuter en proposant une modélisation de la pleine inclusion en EPS qui sera confrontée aux contenus des différents stades, dans la perspective de proposer des pistes de réflexion, en particulier sur l'aspect des formations des enseignants d'EPS.

Chapitre 2

ETUDE 1 : Revue systématique de la littérature sur l'inclusion en éducation physique et sportive

I. Introduction

Ces dernières années, plusieurs revues systématiques de la littérature internationale ont analysé la problématique de l'inclusion des élèves en situation de handicap en EPS ordinaire (Block & Obrusnikova, 2007 ; O'Brien *et al.* 2009). Ces études récentes montrent l'intérêt porté à l'inclusion en EPS dans les publications scientifiques au cours des années 2000 (Reid & Broadhead, 1995 ; Porretta & Sherrill, 2005 ; Qi & Ha, 2012). Compte tenu de cet intérêt relativement récent, la finalité de ces revues de littérature est davantage de dresser un panorama, le plus complet possible, de l'inclusion des élèves en situation de handicap.

Pour illustrer notre propos, Block & Obrusnikova (2007) ont analysé la littérature (de 1995 à 2005) avec les mots clés « inclusion » et « physical education » et avec l'aide de six bases de données électroniques (Medline, Heracles (Sportdoc), psychINFO, ERIC, SPORTDiscus et Web of Science). Sept critères d'inclusion/exclusion ont été appliqués (i.e., études en langue anglaise parues dans des périodiques entre 1995 et 2005...). Les résultats montrent que 38 articles (taux de sélection de 44,70%) ont été extraits de la littérature internationale classés en 6 thèmes (soutien ; effets sur les élèves sans handicap ; attitudes et intentions des élèves sans handicap ; interactions sociales ; ALT PE¹ des élèves en situation de handicap ; formations et attitudes des enseignants d'EPS). Ce dernier thème, relatif *formations et attitudes des enseignants d'EPS en faveur de l'inclusion des élèves en situation de handicap*, référence dix études. Les auteurs ont conclu pour cette partie, que les enseignants d'EPS présentent généralement une attitude négative envers la perspective de l'inclusion, en raison d'une qualité de formation inadéquate et du manque d'expérience dans l'enseignement avec les élèves en situation de handicap.

Dans la seconde revue de la littérature, O'Brien *et al.* (2009) examinent les études en relation avec l'EPS (ou l'activité physique) et l'inclusion des élèves en situation de handicap dans une perspective européenne avec l'aide de quatre bases de données électroniques : Medline, psychINFO, SPORTDiscus et proQuest. Cinq critères d'inclusion/exclusion ont été appliqués (i.e., études en langue anglaise parues dans des revues entre 2000 et 2008...) et les résultats ont été classés selon les quatre variables du 'Theoretical Model for the Study of Classroom Teaching' de Dunkin & Biddle (1974) :

¹ Academic Learning Time Physical Education (*cf* chapitre 5)

- la variable enseignant,
- la variable élève,
- la variable interaction et,
- la variable produit.

Vingt-sept articles ont été identifiés et répartis dans ces quatre variables (taux de sélection de 23,68%). La 'variable enseignant' référence sept articles et les auteurs suggèrent que les enseignants d'EPS ont des représentations positives de l'inclusion même si de nombreuses préoccupations sont clairement affichées telles que le manque de préparation professionnelle ou encore le manque de soutien de la part d'enseignants spécialistes en APE (Education Physique Adaptée).

Ainsi, au premier abord ces deux revues de littérature présentent des conclusions contradictoires. Or, les deux revues de la littérature présentent leurs résultats suivant deux thèmes qui peuvent paraître proches, mais, qui en réalité, mettent en avant deux concepts différents. D'un côté, l'étude de Block et Obrusnikova présentent les résultats sous l'angle des **attitudes** se référant essentiellement à la définition de l'attitude selon Allport (1935), c'est-à-dire « *un état mental et neuropsychologique de préparation à l'action qui exerce une influence directrice et dynamique sur la réponse de l'individu à tous les objets et toutes les situations qui s'y rapportent (...) l'attitude n'est pas un comportement, mais la condition préalable de celui-ci* ».

De l'autre côté, la revue de O'Brien *et al.* (2008) insiste sur le thème des **représentations** des enseignants, c'est-à-dire « *le produit et le processus d'une activité mentale et sociale, par lequel un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique* » (Abric, 1987).

En résumé, d'un côté les attitudes représentent l'état mental d'anticipation des enseignants à l'inclusion (sans pour autant y être confronté), alors que les représentations sont le résultat de l'activité mentale des enseignants déjà confronté à la problématique de l'inclusion d'un élève en situation de handicap.

Ainsi, nous pouvons nous demander si les enseignants présentent d'emblé une attitude négative envers l'idée même de l'inclusion ou ne présentent-ils des réticences qu'après les premières expériences avec des élèves handicapés ? Dans le sens inverse, les pratiques (expériences) inclusives des enseignants permettent-elles de faire évoluer leurs représentations envers l'inclusion ? Pour aller plus loin, des études présentent-elles les facteurs influençant les perceptions (attitudes et représentations) des enseignants afin de mettre en lumière les leviers efficaces en faveur de pratiques plus inclusives ?

Suite à ce questionnement initial, un autre point nous interroge. Pourquoi les revues de littérature ne s'intéressent-elles que récemment au sujet de l'inclusion en EPS des élèves en situation de handicap ? Avant 1995, les études ne sont-elles pas assez nombreuses ? Y-a-t-il au cours des années 1990 et 2000 des éléments en faveur de l'inclusion en EPS qui provoquent un intérêt pour cette problématique ? De même, quelle est l'impact des législations nationales en faveur de l'éducation des élèves en situation de handicap ? Y-a-t-il une période particulière qui incite, voire oblige, à l'inclusion des élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires et donc *a posteriori* en EPS ?

Fort de ce questionnement, l'objectif de ce travail est de réaliser une revue systématique des articles internationaux, en anglais et en français, à partir de 1975 portant directement sur les enseignants d'EPS dans le contexte de l'inclusion. Plus précisément, il s'agit de déterminer s'il est possible de comprendre les facteurs qui influencent les attitudes et représentations des enseignants afin de proposer des perspectives de recherches.

Nos hypothèses de travail se basent sur l'influence supposée des législations pro-inclusives. En effet, d'un côté, on peut supposer que dans un contexte législatif moins inclusif, le thème des attitudes pourrait être privilégié afin de mieux les comprendre dans une perspective ultérieure d'inclusion. D'un autre côté, dans un contexte législatif pro-inclusif, ce serait les études portant sur les représentations qui seraient davantage développées afin de rendre compte des motivations et préoccupations des enseignants face à l'inclusion.

Ces hypothèses s'appuient sur le fait qu'au cours des années 2000, de nombreux pays ont adopté des lois pro-inclusives plus contraignantes qui imposent davantage les élèves en situation de handicap dans l'enseignement général et donc en EPS. Par exemple, aux États-Unis, la combinaison de deux lois fédérales (Individuals with Disabilities Education Act, 1997 et No Child Left Behind Act, 2001) contraint les établissements scolaires à inclure les élèves en situation de handicap dans l'enseignement général (Lipsky, 2003). En réalité, ces lois imposent aux établissements ordinaires de faire la preuve qu'ils répondent aux besoins de ces élèves (projet éducatif individualisé : Individual Education Plan, IEP) sous peine de devoir financer, sur leurs fonds propres, une scolarité dans une structure plus adaptée (Horn & Tynan, 2001). Ainsi, dans ce nouveau contexte législatif pro-inclusif, les enseignants « généraux » seraient donc confrontés à un nouveau défi professionnel. C'est particulièrement le cas pour les enseignants d'EPS qui, avec leurs collègues d'éducation artistique ou d'éducation musicale, sont souvent les premiers à 'expérimenter' l'inclusion des élèves en situation de

handicap avec leurs pairs ordinaires (Rizzo & Wright, 1988; Alquraini & Gut, 2012). En conséquence de quoi, nous confirmons et détaillons notre hypothèse initiale, qu'à partir des années 2000, les études s'orienteraient préférentiellement vers le thème des représentations des enseignants et plus particulièrement sur les facteurs influençant leurs perceptions de la réalité inclusive (plutôt négatives sous forme de préoccupations ou plutôt positives sous forme de motivations).

Dans cette même logique, nous pouvons supposer, qu'avant la rédaction des législations pro-inclusives, les études se concentreraient davantage sur le thème des attitudes des enseignants. Par exemple, en France, dans un contexte législatif davantage incitateur que contraignant ('phase de l'intégration en intention' : Gardou, 1998), la problématique principale s'orienterait vers les facteurs influençant les attitudes des enseignants comme la variable prédictive la plus importante pour le succès ultérieur de l'inclusion dans les classes d'éducation générale (Golmic & Hansen, 2012). Ainsi, selon Rizzo & Wright (1988), au cours de cette période (1980/1990), l'étude sur les attitudes des enseignants envers les élèves en situation de handicap est un levier d'inclusion des élèves dans les cours d'EPS ordinaires beaucoup plus puissant que d'autres recherches portant sur les stratégies d'enseignement ou des préoccupations organisationnelles. Nous confirmons ainsi notre seconde hypothèse de départ selon laquelle qu'avant les années 2000, le thème des facteurs impactant les attitudes des enseignants serait le plus exploité dans la littérature.

Pour tenter de répondre à ces deux hypothèses, nous expliciterons tout d'abord *notre méthodologie* d'identification systématique des articles afin, dans un second temps, *d'analyser quantitativement les études référencées* au cours de la période (1975-2012) et de finalement *discuter qualitativement des facteurs influençant les attitudes ou les représentations*.

II. Procédure pour identifier et analyser les articles

Une méthodologie classique a été utilisée pour cette revue systématique de la littérature. Les articles potentiellement pertinents, publiés entre janvier 1975 (date des premières lois significatives dans le domaine : Education For All Handicapped Children Act (PL 94-142) aux Etats-Unis ; loi 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées en France) et décembre 2012 (date de réalisation de cette partie du travail), ont

été identifiés par des recherches documentaires assistées par ordinateur. Les bases de données suivantes ont été consultées: Pubmed, ERIC, Academic Search Premier, Science Direct, Web of Science, Education Research Complete, Psychology and Behavioral Sciences, Sportdocs, CAIRN et SAPHIR (CTNERHI). Les mots clés utilisés pour les recherches électroniques ont été « *inclusion* » & « *physical education teacher* » et « *intégration* » & « *enseignant d'éducation physique* » respectivement pour l'Anglais et le Français. Les références bibliographiques de chacun de ces articles ont également été analysées manuellement pour identifier d'éventuels articles supplémentaires. Pour être inclus dans notre revue de littérature, chaque article devait répondre à un ensemble de critères relatifs à la pertinence de l'objectif de la présente étude. Les sept critères d'admissibilité suivants ont été retenus:

- a) être un travail publié de janvier 1975 à décembre 2012,
- b) être publiés en anglais ou en français,
- c) être situés dans des publications périodiques (par exemple, les livres, documents non publiés, thèses de doctorat, mémoires de master, actes de colloques ou chapitres de livres ont été exclues),
- d) être constituée de recherches de terrain ou de recherches qui ont examiné les pratiques d'inclusion (par exemple, les études qui ont développé de nouveaux instruments ou les recherches en laboratoire ont été exclues),
- e) se concentrer sur des enseignants d'EPS titulaires (par exemple les études sur les futurs enseignants d'EPS en formation initiale ou les enseignants en activité physique adaptée ont été exclues),
- f) comprendre au moins un élève de l'école primaire ou secondaire cliniquement diagnostiqué avec un handicap (par exemple, les études sur les enfants d'âge préscolaire ou les adultes handicapés ont été exclues),
- g) comprendre dans la méthodologie les quatre éléments suivants de manière suffisamment détaillées pour être reproduit :
 - la définition de l'échantillon sélectionné,
 - les variables mesurées,
 - les instruments de recueil de données utilisés, et
 - les méthodes d'analyse de données utilisées.

Deux chercheurs ont évalué indépendamment toutes les études sélectionnées selon les sept critères d'admissibilité rendant compte de la fiabilité du processus de sélection. Chaque étude a été notée sur une échelle dichotomique pour constater l'absence ou la présence de

chacun des critères. En cas de désaccord, les articles ont été réévalués conjointement afin de parvenir à un consensus inter-évaluateurs de 100%.

III. Résultats

Parmi les 422 articles qui ont été identifiés à la première étape, 54 remplissent nos critères d'inclusion/exclusion, soit un taux de sélection d'environ 13% (Cf. Figure II.1).

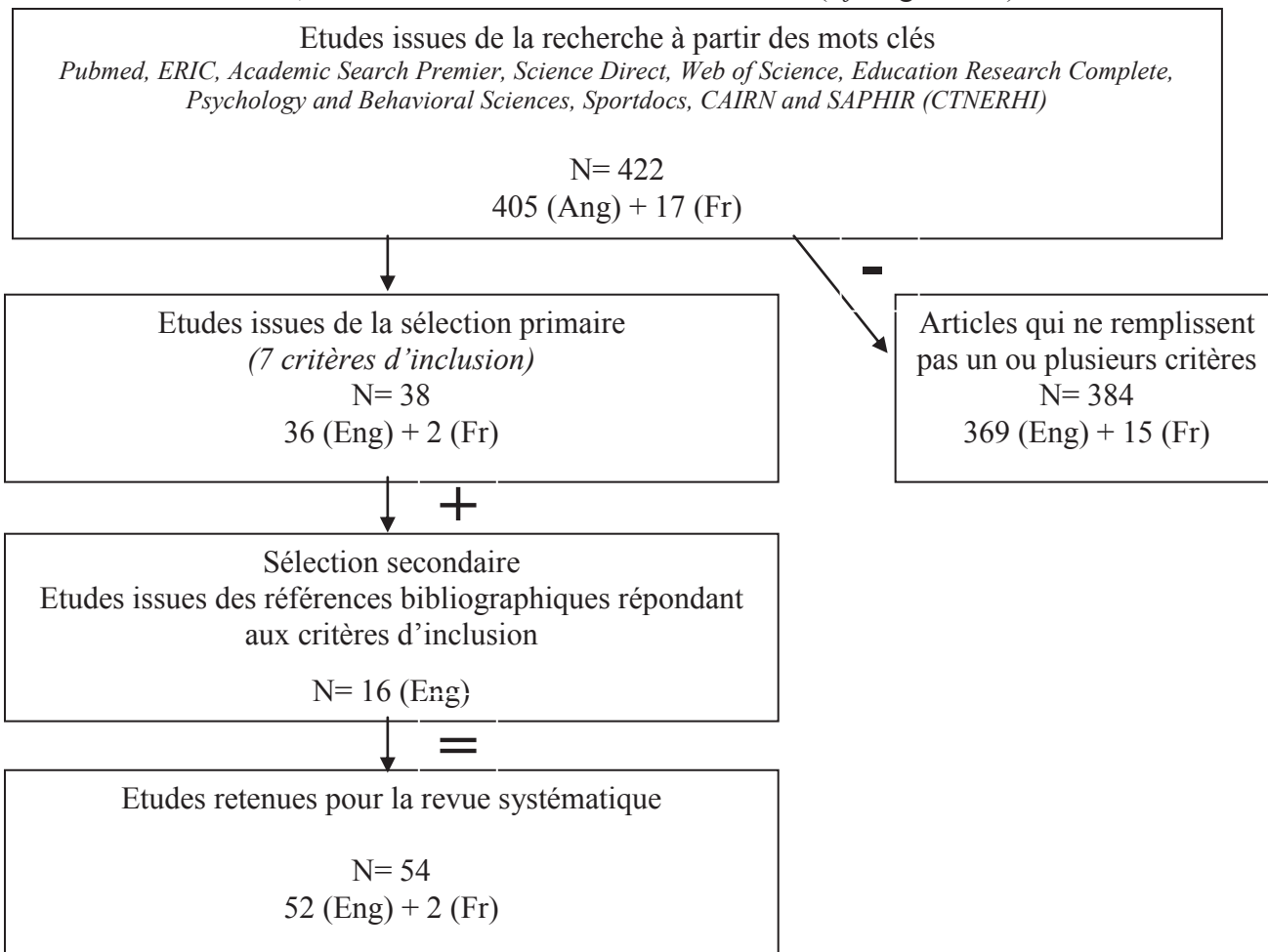


Figure II.1 : Résultats de la procédure de sélection des articles.

Le tableau II.1. classe chronologiquement (par ordre de parution) les 54 articles retenus afin de mettre en évidence les principaux résultats de chaque études et d'en apprécier la qualité par le biais de:

- L'échantillon d'enseignants étudiés,
- les variables principales mesurées,
- les techniques de recueil de données,
- les techniques d'analyse des résultats et,
- l'impact factor 2010 des revues *via* Journal Citation Reports-Science Edition (IFSE)

et Journal Citation Reports-Social Science Edition (IFSSE) issus de ISI Web of Knowledge.

Ainsi, concernant les Impacts Factors, la distribution des revues montre :

- 13 articles parus dans *Adapted Physical Activity Quarterly* (IFSE: 1.189),
- 4 articles dans *European Physical Education Review* (IFSSE: 0.667),
- 4 dans *Perceptual and Motor Skills* (IFSSE: 0.492),
- 4 dans *International Journal of Special Education*,
- 3 dans *Physical Educator*,
- 3 dans *Sport, Education and Society* (IFSSE: 0.857),
- 2 dans *American Corrective Therapy Journal*,
- 2 dans *British Journal of Sociology of Education* (IFSSE: 0.775),
- 2 dans *Clinical Kinesiology*,
- 2 dans *Mental Retardation*,
- 2 dans *Physical Education and Sport Pedagogy*,
- 1 dans *Asia Pacific Journal of Education* (IFSSE: 0.119),
- 1 dans *Education and Urban Society* (IFSSE: 0.406),
- 1 dans *International Journal of Disability, Development & Education* (IFSSE: 0.366),
- 1 dans *Psychological Reports* (IFSSE: 0.439) et,
- 9 autres revues avec un seul article sans Impact Factor.

Le nombre d'articles avec Impact Factor est donc de 30, pour une moyenne des articles à IF de 0,786, et pour une moyenne de l'ensemble des 54 articles de 0,437.

Au niveau de la description des études :

- l'échantillon moyen est de 96 (de 1 à 722 enseignants),
- les variables mesurées se divisent en deux thèmes : les attitudes (24 articles) et les représentations (30 articles),
- Les techniques de recueil de données se répartissent en 29 questionnaires, 11 entretiens, 1 observation, et 13 articles utilisant plusieurs techniques à la fois,
- le traitement des résultats montrent 29 analyses quantitatives, 24 analyses qualitatives et 1 étude utilise les deux formes d'analyse.

Il est à noter que la plupart des articles s'intéressent aux enseignants d'EPS des Etats-Unis (33 articles), suivi du Royaume-Unis (8 articles). La Grèce, la Finlande, la France et le Japon sont représentés par 2 articles chacun. L'Allemagne, l'Irlande, Israël, la Suède et Hong Kong sont représentés par 1 article chacun. Deux articles s'intéressent à plusieurs pays à la fois. Tous les articles sont en langue anglaise, excepté pour les deux articles étudiant les enseignants français qui sont rédigés en français.

| I ^{er} auteur année | Source IF 2010 | Pays | Echan- - tillon | Variables mesurées | Technique(s) de recueil | Analyses des données | Résultats principaux |
|------------------------------|----------------|------|--------------------|--------------------|--------------------------|----------------------|--|
| Aloia, 1980 | MR | USA | 57 | 1 | questionnaire | Quantitatif | Les attitudes des enseignants dépendent du type de handicap : pas de handicap > Handicap mental > handicap physique. |
| Jansma, 1982 | ACTJ | USA | 66 | 1 | LHII | Quantitatif | Deux jours de formation continue sont efficaces pour faire évoluer les attitudes des enseignants de façon positive. |
| Minner, 1982 | PE | USA | 66 | 1 | questionnaires | Quantitatif | Les attitudes des enseignants dépendent de l'âge des élèves en situation de handicap (jeunes > vieux) |
| Marston, 1983 | PE | USA | 60 | 1 | questionnaire | Quantitatif | Les attitudes des enseignants dépendent de l'expérience dans l'enseignement envers les élèves ayant un handicap. |
| Rizzo, 1984 | APAQ, 1.189 | USA | 194 | 1 | PEATH | Quantitatif | Les attitudes des enseignants dépendent de l'âge des élèves en situation de handicap (jeunes > vieux) et du type de handicap : trouble de l'apprentissage > handicap physique. |
| Rizzo, 1985 | PMS, 0.492 | USA | 194 | 1 | PEATH | Quantitatif | Les attitudes des enseignants dépendent de l'âge des élèves en situation de handicap (jeunes > vieux) et de la formation reçue sur l'inclusion. |
| Patrick, 1987 | APAQ, 1.189 | USA | 179 | 1 | ATDP | Quantitatif | Les attitudes ne dépendent pas du sexe de l'enseignant, mais dépendent d'une formation longue en APAS lors du cursus universitaire. |
| Rizzo, 1987 | ACTJ | USA | 136 | 1 | PEATH | Quantitatif | Les attitudes des enseignants dépendent du type de handicap (trouble de l'apprentissage > handicap physique) mais pas de l'âge des élèves (k 9-10 [CM1] vs K11-12 [6ème]). |
| Rizzo, 1988 | MR | USA | 136 | 1 | PEATH | Quantitatif | Le sentiment de compétence dans l'enseignement envers des élèves en situation de handicap influence significativement et de façon positive les attitudes des enseignants. |
| Tripp, 1988 | PMS, 0.492 | USA | 38 | 1 | ATDP | Quantitatif | Les attitudes des enseignants dépendent du type de handicap : handicap physique (amputation, bec de lièvre, épilepsie) > handicap mental > paralysie cérébrale > troubles émotionnelles. |
| Jarvis, 1990 | PMS, 0.492 | USA | 28 | 1 | LHII | Quantitatif | Deux jours de formation continue ne sont pas efficaces pour faire évoluer les attitudes des enseignants de façon positive. |
| Rizzo, 1991 | APAQ, 1.189 | USA | 94 | 1 | PEATH II | Quantitatif | Les attitudes des enseignants dépendent du type de handicap (troubles de l'apprentissage > handicap mental > troubles émotionnels) et du sentiment de compétence de l'enseignant dans l'inclusion (facteur le plus prédictif d'une attitude positive). |
| Heikinaro-Johanson, 1994 | APAQ, 1.189 | FIN | 307 | 2 | questionnaire | Qualitatif | Les obstacles les plus importants à l'inclusion sont la taille des classes, le risque de l'accident, les représentations négatives des parents et des élèves handicapés, le manque de coopération multidisciplinaire et d'équipements spécifiques. |
| Schmidt-Gotz, 1994 | PER | ALL | 722 | 1 | PEATH II | Quantitatif | Les attitudes des enseignants dépendent du type de handicap (handicap physique > troubles de l'apprentissage), du sexe (femmes > hommes), du sentiment de compétence dans l'inclusion. Le contact préalable avec des élèves handicapés n'a pas d'effet sur l'attitude. |
| Block, 1995 | JAPSH | USA | 91 | 1 | PEATID III | Quantitatif | Les attitudes des enseignants dépendent de la sévérité du handicap. Les enseignants sont indécis pour enseigner aux élèves porteurs de handicap sévère, et en désaccord envers l'inclusion des élèves handicapés profonds. |
| Chandler, 1995 | APAQ, 1.189 | USA | 187 | 2 | questionnaire | Quantitatif | 89% des PET ont reçu au moins une formation continue sur l'inclusion en générale, mais seulement 4% sur l'inclusion en EPS. Les PET se centrent sur la technique (sports traditionnels), les APET sur le sensori-moteur (activités physiques de santé). |
| Heikinaro Johanson, 1995 | APAQ, 1.189 | FIN | 2 | 2 | Observations, interviews | Qualitatif | L'évaluation de 2 modèles de communication (intensif vs limité) entre Le PET et l'APET montre clairement le bénéfice du modèle intensif en terme d'efficacité d'enseignement et de réussite des élèves. |
| Sideridis, 1996 | PR, 0.439 | USA | 110 | 1 | TIAQ | Quantitatif | Les attitudes des enseignants dépendent du type de handicap (les élèves ayant des troubles émotionnels sont vus moins favorablement par les enseignants de musique que des enseignants d'EPS, inversement pour les élèves porteurs de handicap physique). |

Revue: ACTJ: American Corrective Therapy Journal ; AER: AER Journal of Research and Practice in Visual Impairment and Blindness ; APAQ : Adapted Physical Activity Quarterly; APJE : Asia Pacific Journal of Education; ASS: Asian Social Science; BJSE: British Journal of Sociology of Education; BJTPE: British Journal of Teaching Physical Education; CK: Clinical Kinesiology ; EJSNE: European Journal of Special Needs Education; EPER: European Physical Education Review; EUS: Education & Urban Society; HRSHS: Handicap, Revue de Sciences Humaines et Sociales ; HSJ: High School Journal; IJDE: International Journal of Disability, Development & Education; IJSE: International Journal of Special Education; JAPSH: Journal of the Association for Persons with Severe Handicap; MR: Mental Retardation., PE : Physical Educator; PER: Physical Education Review; PESP: Physical Education and Sport Pedagogy; PMS: Perceptual and Motor Skills; PR: Psychological Reports; SES: Sport, Education and Society.

Techniques de recueil: ATIPDPE : Attitudes toward Teaching Individuals with Physical Education questionnaire ; ATDP : Attitudes toward Disabled Persons questionnaire; LHII : Learning Handicapped Integration Inventory ; PEATH: Physical Educators' Attitudes Toward Handicapped ; ; PEATID III : Physical Educators' Attitudes toward Teaching Individuals with Disabilities ; PETID : Physical Educators' Intentions toward Teaching Individuals with Disabilities ; PEJI : The Physical Educators' Judgments about Inclusion Survey ; PEPII: Physical Educators' Perceptions of Inclusion Inventory ; TIAQ: Teacher Integration Attitudes Questionnaire;

Légende : PET: enseignant d'EPS. APE: éducation physique adaptée ; APET : enseignant d'éducation physique adaptée ; 1 : thème des attitudes ; 2 : thème des représentations

| 1 ^{er} auteur année | Source IF 2010 | Pays | Echantillon | Variables mesurées | Technique(s) de recueil | Analyses des données | Résultats principaux |
|------------------------------|----------------|---------|-------------|--------------------|--------------------------|----------------------|---|
| Murata, 1997 | CK | USA | 1 | 2 | Observation | Quantitatif | La combinaison camarade tuteur (formé à l'inclusion) + enseignant assistant (formé à l'inclusion) est plus efficace en termes de temps d'activité et d'apprentissage de l'élève en situation de handicap que l'enseignant d'EPS seul (formé à l'inclusion). |
| Duchane, 1998 | APAQ, 1.189 | USA | 182 | 1 | PEATID III | Quantitatif | Les attitudes des enseignants dépendent de la sévérité du handicap (handicap mental léger > handicap mental sévère), mais pas du sexe de l'enseignant. |
| LaMaster, 1998 | APAQ, 1.189 | USA | 6 | 2 | Entretien, observation | Qualitatif | Les enseignants éprouvent un sentiment de frustration car, ils souhaitent fournir un enseignement de qualité à chaque élève, mais le manque de soutiens et de communication de la part des APET (consultants) est trop faible pour gérer l'hétérogénéité. |
| Maeda, 1998 | CK | USA | 26 | 2 | PEPII | Quantitatif | La formation des étudiants en APAS au niveau de la licence n'influence pas les représentations positives des enseignants, contrairement à la formation en APAS au niveau master. |
| Lienert, 2001 | APAQ, 1.189 | ALL USA | 30 | 2 | Entretien, Observation | Qualitatif | Les enseignants des 2 pays présentent des préoccupations (représentations) fortes et communes notamment sur les difficultés de gestion de la classe en raison du manque de soutien et de communication avec les APET. |
| Lieberman, 2002 | APAQ, 1.189 | USA | 148 | 2 | Questionnaire | Quantitatif | Les plus importantes barrières à l'inclusion d'un élève déficient visuel sont le manque de formation dans les pratiques inclusives, suivi plus loin, du manque d'équipement, des programmes (programmations) et du peu de temps pour les respecter. |
| Fitzgerald, 2004 | BJTPE | ANG | 105 | 2 | Questionnaire, entretien | Qualitatif | Les enseignants se sentent insuffisamment préparés (manque de formation et d'expérience) pour inclure un élève en situation de handicap. La plupart des enseignants sont sceptiques quant à l'utilité et la pertinence des formations continues qu'ils ont vécues. |
| Hodge, 2004 | SES, 0.857 | USA | 9 | 2 | Observation, entretien | Qualitatif | Les enseignants sont favorablement disposés envers l'inclusion comme idéal philosophique, mais se sentent trop insuffisamment préparé et trop peu soutenu pour effectivement enseigner aux élèves en situation de handicap sévère. |
| Papadopoulou, 2004 | IJSE | GRE | 93 | 1 | TIAQ | Quantitatif | Les attitudes des enseignants dépendent du sentiment de compétence dans l'inclusion, c'est-à-dire des connaissances professionnelles (formation et expérience) que les enseignants estiment avoir. |
| Smith, 2004 | PESP | ENG | 7 | 2 | Entretien | Qualitatif | Alors que les politiques éducationnelles invitent clairement à faire pratiquer les élèves handicapés avec leurs camarades ordinaires dans un principe d'égalité des chances, en pratique, ce n'est pas souvent le cas. |
| Smith, 2004 | BJSE, 0.775 | ENG | 7 | 2 | Entretien | Qualitatif | Les enseignants limitent la participation des élèves porteurs de handicap en raison des contraintes curriculaires (programmations centrées principalement sur les sports collectifs ou athlétiques de type compétitif). |
| Tournebize 2004 | HRSHS | FRA | 145 | 2 | questionnaire | Quantitatif | La majorité des enseignants déclarent ne pas changer leur pédagogie et ne pas s'inscrire dans un projet collectif d'intégration lors de l'accueil d'un élève handicapé. Les enseignants présentent principalement une vision assimilatrice de l'intégration. |
| Ammah, 2005/2006 | HSJ | USA | 2 | 2 | Observation, Entretien | Qualitatif | Les 2 enseignants expérimentés se représentent l'inclusion comme un idéal réalisable à condition que toutes les conditions soient réunies (préparation adéquate, environnement matériel favorable et personnel en soutien à la hauteur des difficultés pédagogiques). |
| Fejgin, 2005 | EPER, 0.667 | ISR | 363 | 2 | Questionnaire | Quantitatif | Le taux de soutien reçu par l'enseignant est négativement corrélé à l'épuisement professionnel. Plus l'environnement de travail est incompatible avec l'idéal d'une pratique inclusive, plus les enseignants sont professionnellement épuisés. |
| Hardin, 2005 | PE | USA | 5 | 2 | Entretien, Observation | Qualitatif | Les représentations des jeunes enseignants sur l'efficacité de leurs formations initiales reposent sur l'importance d'une formation en APE de façon pratique et en direct de la part (en cours) d'enseignants expérimentés dans l'inclusion. |
| Morley, 2005 | EPER, 0.667 | ENG | 43 | 2 | Entretien | Qualitatif | Les conceptions des enseignants se basent sur le niveau de participation que l'élève handicapé peut atteindre à condition que son inclusion ne se fasse pas au détriment du groupe ou ne bouleverse le domaine des activités (programmation, nature des activités). |
| Grenier, 2006 | APAQ, 1.189 | USA | 1 | 2 | Interviews, Observations | Qualitatif | L'étude de cas d'un enseignant expert dans les pratiques inclusives montre qu'il s'oriente d'abord vers le développement des relations sociales entre élèves et utilise plusieurs stratégies pédagogiques pour adapter l'environnement aux élèves handicapés. |
| Meegan, 2006 | EPER, 0.667 | IRE | 25% / tot | 1 | PEATID III | Quantitatif | Les attitudes des enseignants dépendent du type, de la sévérité du handicap et en partie du sexe des enseignants (femmes ont une attitude plus positive que les hommes envers le trouble de l'apprentissage et la déficience mentale modérée à sévère). |

Reuves: ACTJ: American Corrective Therapy Journal ; AER: AER Journal of Research and Practice in Visual Impairment and Blindness ; APAQ : Adapted Physical Activity Quarterly; APJE : Asia Pacific Journal of Education; ASS: Asian Social Science; BJSE: British Journal of Sociology of Education; BJTPE: British Journal of Teaching Physical Education; CK: Clinical Kinesiology ; EJSNE: European Journal of Special Needs Education; EPER: European Physical Education Review; EUS: Education & Urban Society; HRSHS: Handicap, Revue de Sciences Humaines et Sociales ; HSJ: High School Journal; IJDE: International Journal of Disability, Development & Education; IJSE: International Journal of Special Education; JAPSH: Journal of the Association for Persons with Severe Handicap; MR: Mental Retardation., PE : Physical Educator; PER: Physical Education Review; PESP: Physical Education and Sport Pedagogy; PMS: Perceptual and Motor Skills; PR: Psychological Reports; SES: Sport, Education and Society.

Techniques de recueil: ATIPDPE: Attitudes toward Teaching Individuals with Physical Disabilities in Physical Education questionnaire ; ATDP : Attitudes toward Disabled Persons questionnaire; LHII : Learning Handicapped Integration Inventory ; PEATH: Physical Educators' Attitudes Toward Handicapped ; ; PEATID III : Physical Educators' Attitudes toward Teaching Individuals with Disabilities ; PEITID : Physical Educators' Intentions toward Teaching Individuals with Disabilities ; PEJI : The Physical Educators' Judgments about Inclusion Survey ; PEPII: Physical Educators' Perceptions of Inclusion Inventory ; TIAQ: Teacher Integration Attitudes Questionnaire;

Légende : PET: enseignant d'EPS. APE: éducation physique adaptée ; APET : enseignant d'éducation physique adaptée ; 1 : thème des attitudes ; 2 : thème des représentations.

| 1 ^{er} auteur année | Source IF 2010 | Pays | Echantillon | Variables mesurées | Technique(s) de recueil | Analyses des données | Résultats principaux |
|------------------------------|----------------|------|-------------|--------------------|--------------------------|---------------------------|--|
| Tripp, 2006 | APAQ, 1.189 | USA | 68 | 1 | PEITID | Quantitatif | Les attitudes des enseignants dépendent de l'étiquette associée à l'élève (les enseignants ayant l'information 'paralysie cérébrale' avant de compléter le questionnaire étaient significativement moins enclins envers l'inclusion que ceux n'ayant pas l'information). |
| Sato, 2007 | SES, 0.857 | JAP | 5 | 2 | Entretien | Qualitatif | Les enseignants ont des représentations ambivalentes envers leurs capacités à inclure réellement les élèves porteurs de handicap essentiellement dû à une communication avec et les parents (et leurs collègues) limitée en quantité (fréquence) et en qualité (nature). |
| Elliott, 2008 | IJSE | USA | 20 | 1 | PEATID III, Observations | Quantitatif | Il y a une relation directe entre l'attitude et l'efficacité des enseignants (les enseignants avec une attitude + ont des exigences au niveau moteur plus importantes, donnent plus de temps de pratiques et de meilleurs taux de réussite à tous les élèves (avec et sans handicap)). |
| Obrusnikova, 2008 | PMS, 0.492 | USA | 168 | 1 | PEATID III | Quantitatif | Les attitudes des enseignants dépendent du type de handicap (troubles de l'apprentissage > troubles émotionnels), du sentiment de compétence dans l'inclusion, de l'expérience avec des élèves handicapés et du niveau de formation en APE. |
| Hodge, 2009 | IJDDE, 0.336 | MUL | 29 | 2 | PEJI, Entretien | Qualitatif | Bien que les représentations de l'inclusion varient en fonction des pays, les enseignants sont intrinsèquement motivés pour enseigner aux élèves atteints de handicap, mais le manque de formation locale pour individualiser l'enseignement freine la réalité inclusive. |
| Sato, 2009 | APJE, 0.119 | JAP | 5 | 2 | Entretien | Qualitatif | Les enseignants se trouvent dans une situation paradoxale. Ils sont extrinsèquement motivés par les politiques éducationnelles pro-inclusives, mais sont freinés par la complexité de l'inclusion en classe ordinaire surtout pour les élèves porteurs de handicap sévère. |
| Vickerman, 2009 | PESP | ENG | 221 | 2 | Questionnaires | Quantitatif et Qualitatif | 84% des enseignants récemment certifiés et 43% des enseignants ayant été formé initialement aux APE se sentent insuffisamment préparés pour travailler avec des élèves en situation de handicap. |
| Combs, 2010 | IJSE | USA | 4 | 1 | PEATID III, Entretien | Qualitatif | Les enseignants (attitude +) prévoient différentes adaptations et objectifs en gardant un niveau d'exigence élevé. Les enseignants (attitude -) se concentrent sur les activités sportives compétitives considérés comme trop peu adaptable. |
| Génolini, 2010 | STAPS | FRA | 20 | 2 | Entretien | Qualitatif | Les enseignants se répartissent selon 4 types d'engagements professionnels sous-tendus par des conceptions différentes du handicap et de l'éducabilité de l'élève : le résistant, le bricoleur, le spécialiste et le coordonnateur. |
| Haycock, 2010 | BJSE, 0.775 | ENG | 12 | 2 | Entretien | Qualitatif | Les politiques gouvernementales pro-inclusives sont contradictoires pour les enseignants d'EPS en raison des finalités antagonistes des textes (principe égalité dans la participation vs participation limitée du fait de la rigidité des programmes et programmations). |
| Haycock, 2010 | EPER, 0.667 | ENG | 12 | 2 | Entretien | Qualitatif | Les critères d'évaluation (légaux) centrés quasi-exclusivement sur la performance ne sont accessibles que par quelques élèves et sont donc perçus comme inappropriés pour les élèves porteurs de handicap. |
| Hersman, 2010 | EUS, 0.406 | USA | 5 | 2 | PEJI, Entretien | Qualitatif | Les enseignants estiment que l'inclusion en EPS ordinaire est le lieu privilégié pour développer les valeurs d'acceptation de la diversité, mais la tâche est considérée comme trop complexe en raison du manque de préparation et de soutien. |
| Jerlinder, 2010 | EJSNE | SUE | 221 | 1 | Questionnaire | Quantitatif | Les attitudes des enseignants ne dépendent ni du sexe, ni de l'âge, ni de l'expérience de l'enseignant (nombre d'année d'enseignement hors élèves en situation de handicap). |
| Doulkeridou, 2011 | IJSE | GRE | 410 | 1 | ATIPDPE | Quantitatif | Les attitudes des enseignants ne dépendent pas du sexe des enseignants mais de la formation initiale et continue. Les programmes EPS devraient aider les enseignants sur les façons d'enseigner aux seins de classes inclusives. |
| Grenier, 2011 | APAQ, 1.189 | USA | 3 | 2 | Entretien | Qualitatif | Le modèle collaboratif (<i>in situ</i>) entre un enseignant EPS et un enseignant APE rend efficace l'inclusion grâce à la concertation approfondie (avant séance), aux variétés des stratégies (pendant séance), et aux réflexions sur leurs propres pratiques (après séance). |
| Haycock, 2011 | SES, 0.857 | ENG | 12 | 2 | Entretien | Qualitatif | L'inclusion des élèves atteints de handicap n'a pas radicalement modifié le contenu de l'EPS. Selon les enseignants, les programmations restent largement dominées par les sports compétitifs d'équipe basés sur la performance et l'excellence technique. |
| Conroy, 2012 | AER | USA | 25 | 2 | Entretien | Qualitatif | Les enseignants pensent que l'inclusion d'un élève déficient visuel est un défi complexe notamment en termes de gestion de la classe car est difficile de constamment individualiser au milieu des autres élèves valides. |
| Qi, 2012 | ASS | HON | 5 | 2 | Entretien | Qualitatif | Les représentations des enseignants reposent sur des facteurs internes tels que la préparation à l'inclusion et des facteurs externes tels que l'influence de la communauté éducative et des politiques éducationnelles. |

Revue: ACTJ: American Corrective Therapy Journal ; AER: AER Journal of Research and Practice in Visual Impairment and Blindness ; APAQ : Adapted Physical Activity Quarterly; APJE : Asia Pacific Journal of Education; ASS: Asian Social Science; BJSE: British Journal of Sociology of Education; BJTPE: British Journal of Teaching Physical Education; CK: Clinical Kinesiology ; EJSNE: European Journal of Special Needs Education; EPER: European Physical Education Review; EUS: Education & Urban Society; HRSHS: Handicap, Revue de Sciences Humaines et Sociales ; HSI: High School Journal; IJDDE: International Journal of Disability, Development & Education; IJSE: International Journal of Special Education; JAPSH: Journal of the Association for Persons with Severe Handicap; MR: Mental Retardation., PE : Physical Educator; PER: Physical Education Review; PESP: Physical Education and Sport Pedagogy; PMS: Perceptual and Motor Skills; PR: Psychological Reports; SES: Sport, Education and Society.

Techniques de recueil: ATIPDPE : Attitudes toward Teaching Individuals with Physical Disabilities in Physical Education questionnaire ; ATDP : Attitudes toward Disabled Persons questionnaire; LHII : Learning Handicapped Integration Inventory ; PEATH: Physical Educators' Attitudes Toward Handicapped ; ; PEATID III : Physical Educators' Attitudes toward Teaching Individuals with Disabilities ; PEITID : Physical Educators' Intentions toward Teaching Individuals with Disabilities ; PEJI : The Physical Educators' Judgments about Inclusion Survey ; PEPII: Physical Educators' Perceptions of Inclusion Inventory ; TIAQ: Teacher Integration Attitudes Questionnaire;

Légende : PET: enseignant d'EPS. APE: éducation physique adaptée ; APET : enseignant d'éducation physique adaptée ; 1 : thème des attitudes ; 2 : thème des représentations.

Par la suite, nous avons réparti quantitativement ces 54 articles (thématisés selon la variable mesurée : attitude ou représentation) par périodes de 5 ans (Cf. Figure II.2). D'une part, cette répartition met en évidence une augmentation du nombre de publications à partir des années 2000. D'autre part, nous constatons une « bascule thématique » à partir des années 2000. En effet, la plupart des études avant les années 2000 (environ 73%) se concentrent prioritairement sur le thème *des attitudes des enseignants d'EPS dans la perspective d'inclure les élèves en situation de handicap dans leurs cours ordinaires (24)* ; alors qu'à partir des années 2000, la majorité des articles (75%) se centrent sur les *représentations des enseignants confrontés à la problématique professionnelle de l'inclusion (30)*.

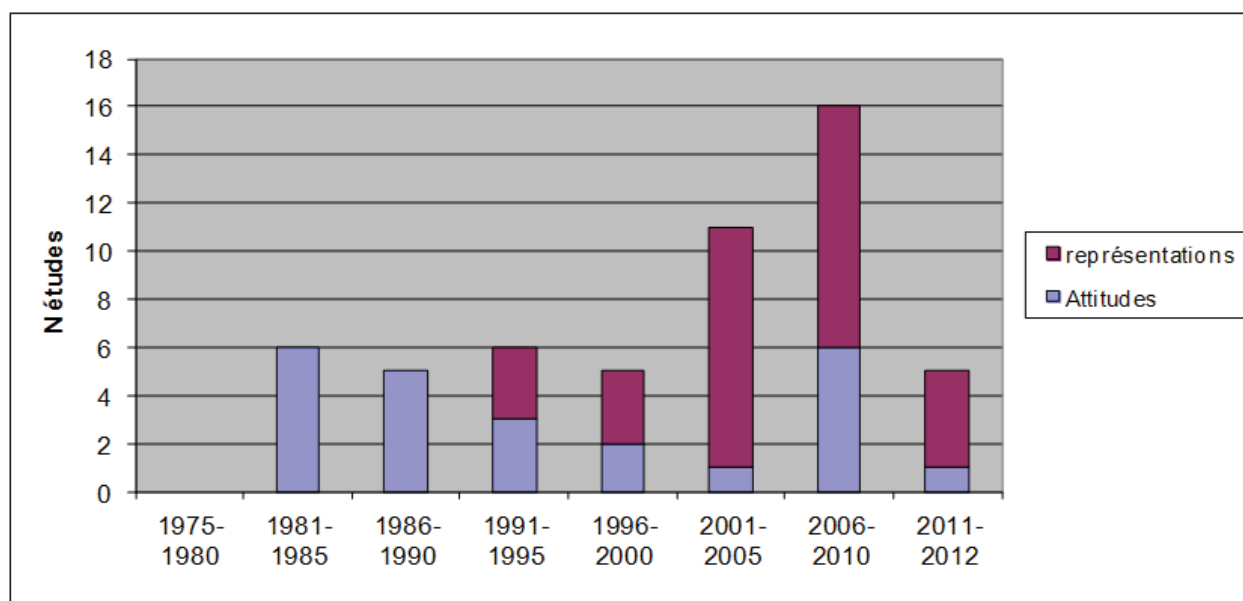


Figure II.2 : Répartition des études par périodes de 5 ans suivant les 2 thèmes retenus : attitudes et représentations.

Ces deux thèmes seront ainsi discutés successivement dans la partie suivante après une discussion d'ordre méthodologique.

IV. Discussion

IV.1. Discussion méthodologique

Nous retrouvons dans notre étude, l'ensemble des articles répertoriés dans les revues de littérature de Block & Obrusnikova (2007) et de O'Brien *et al.* (2009). La comparaison avec les deux revues de littérature développées en introduction montre une nette différence sur le taux de sélection. Notre taux (13%) est plus sélectif que celui de plus O'Brien *et al.* (23.68%) ou de Block & Obrusnikova (44,7%). Une partie des explications tient au fait que notre revue de la littérature se concentre exclusivement et directement sur les enseignants d'EPS dans la

situation d'inclusion (mots clés spécifiques), alors que les deux autres recherches explorent la littérature sur le sujet de l'inclusion en EPS mais de façon générale (mots clés génériques). Concernant le nombre d'études, notre revue référence plus d'études (54 contre 38 chez Block & Obrusnikova, 2007 et 27 chez O'Brien *et al.* 2008). Plusieurs explications permettent de comprendre ces différences :

- l'étendue de la période d'inclusion des articles (38 ans pour nous, contre 10 ans chez Block & Obrusnikova, 2007 et 8 ans chez O'Brien *et al.* 2008),
- le nombre de base de données (10 pour nous, contre 6 chez Block & Obrusnikova, 2007 et 4 chez O'Brien *et al.* 2008),
- le critère d'inclusion 'langue française' nous apporte deux études supplémentaires.

IV.2. Attitudes des enseignants d'éducation physique dans une perspective inclusive

IV.2.1. Nature des études

La mesure de l'attitude des enseignants d'EPS dans une perspective inclusive repose essentiellement sur des études quantitatives par le biais de questionnaires construits sur la base de la théorie de l'action raisonnée (Fishbein & Ajzen, 1975) ou la théorie du comportement planifié (theory of planned behavior, TPB, Ajzen, 1985). Ces théories appliquées à l'inclusion en EPS des élèves en situation de handicap, postulent que l'expression des attitudes des enseignants envers l'inclusion permet de prédire leurs intentions réelles. Les instruments les plus employés sont le "Physical Educators' Attitudes Toward Handicapped" (PEATH, PEATH II) et le "Physical Educators' Attitudes toward Teaching Individuals with Disabilities" (PEATID III, validé par Folsom-Meek & Rizzo, 2002). PEATH II et PEATID III représentent la seconde et la troisième version du PEATH de Rizzo (1983). Ces questionnaires quantitatifs se composent d'une série de douze déclarations qui exigent des enseignants qu'ils expriment leurs attitudes à propos de la perspective d'enseignement envers des élèves étiquetés par un type de handicap (associé ou non à un degré de gravité) dans leurs cours d'EPS ordinaire. Pour ce faire, sous chaque déclaration, une échelle à cinq niveaux (5-point Likert scale : 1= fortement en désaccord, 2 = en désaccord, 3= indéterminé, 4= en accord, 5= totalement en accord) est utilisée pour répondre à chaque question. Des échantillons parfois importants ($28 \leq n \leq 720$) ont été utilisés pour ces études permettant des traitements statistiques avec une puissance intéressante, en particulier les techniques de corrélation des questionnaires avec les données démographiques des enseignants. Ceci a fortement contribué à systématiser les recherches sur :

- *les facteurs internes aux enseignants* (attributs²) influençant leurs attitudes en faveur ou défaveur de la perspective d'inclusion,
- *les facteurs externes aux enseignants* (type, sévérité et âge des élèves en situation de handicap) influençant les attitudes des enseignants en faveur ou défaveur de la perspective d'inclusion,
- *l'impact des attitudes* sur les pratiques d'enseignement.

Ces trois points seront tour à tour discutés.

IV.2.2. Relation entre les facteurs internes aux enseignants attributs et leurs attitudes

Le premier attribut mesuré est l'**âge** des enseignants. La plupart des études ne montrent aucun lien entre l'âge et l'attitude des enseignants d'EPS dans la perspective d'inclure un élève en situation de handicap (Rizzo & Wright, 1988 ; Rizzo & Vispoel, 1991 ; Tripp & Rizzo, 2006 ; Jerlinder *et al.* 2010). Par exemple, Rizzo & Wright (1988) interrogent 136 enseignants d'EPS avec le PEATH. Le traitement statistique ne montre aucune corrélation entre l'âge et l'attitude des enseignants envers l'inclusion des élèves en situation de handicap. Seul Rizzo (1985), avec la même technique de recueil (PEATH) et d'analyse des données (Pearson corrélation) sur 194 enseignants d'EPS, indique que les enseignants les plus jeunes présentent une attitude plus favorable envers l'inclusion des élèves en situation de handicap que leurs collègues plus anciens. Rizzo (1985) ajoute que les politiques récentes (Education for All Handicapped Children Act, PL 94-142 de 1975) en faveur de l'enseignement pour tous les élèves aurait permis à ces jeunes enseignants d'être sensibilisés à ces questions lors de leurs formations initiales. Cette sensibilisation conduirait les jeunes enseignants à avoir une attitude généralement plus positive que leurs aînés.

De façon similaire, la plupart des études ne montrent aucun lien entre le **genre** et l'attitude des enseignants d'EPS dans la perspective d'inclusion des élèves en situation de handicap (Rizzo, 1985 ; Patrick, 1987 ; Rizzo & Wright, 1988 ; Tripp, 1988 ; Rizzo & Vispoel, 1991 ; Duchane & French, 1998 ; Jerlinder *et al.* 2010, Doulkeridou *et al.* 2011). Pour l'illustrer, Tripp (1988) étudie 38 enseignants d'EPS et 47 enseignants d'APE avec l'instrument : « Attitudes Toward Disabled Persons Scale » (Yuker *et al.* 1960). Il ne trouve aucune corrélation entre le genre et les attitudes des enseignants. En revanche, d'autres études qui s'intéressent à l'influence du genre sur certains types de handicap bien précis viennent nuancer ces résultats (Aloia *et al.* 1980 ; Schmidt-Gotz *et al.* 1994 ; Meegan & MacPhail, 2006). Par exemple, en Allemagne, Schmidt-Gotz *et al.* (1994) utilisent le PEATH sur 722

² Un attribut est une valeur spécifique à une variable. Par exemple, la variable sexe a deux attributs: masculin et féminin (www.socialresearchmethods.net).

enseignants d'EPS et 369 étudiants (université d'Education Physique et de Sport). Ils trouvent que les attitudes des enseignantes allemandes sont plus favorables envers les élèves porteurs de handicap physique ou ayant des troubles de l'apprentissage que leurs collègues masculins. De même, Meegan & MacPhail (2006), dans une recherche qui examine les attitudes des enseignants en fonction de quatre types de handicap (désordre comportemental, trouble spécifique de l'apprentissage, handicap mental léger à modéré, handicap mental modéré à sévère), montrent que les enseignantes affichent une attitude plus positive que leurs collègues masculins envers les élèves ayant des troubles spécifiques de l'apprentissage et les élèves atteints d'une déficience mentale modérée à sévère.

Concernant d'autres attributs, ni le **niveau de diplôme** obtenu par les enseignants d'EPS (Rizzo, 1985 ; Rizzo & Wright, 1988 ; Rizzo & Vispoel, 1991;), ni le **niveau d'expérience dans l'enseignement de l'EPS traditionnelle** (Tripp & Rizzo, 2006 ; Obrusnikova, 2008; Jerlinder *et al.* 2010) ont eu un effet significatif sur les attitudes des enseignants envers les perspectives d'inclusion des élèves en situation de handicap. Par exemple, Jerlinder *et al.* (2010) ont montré que le nombre d'années de service n'a aucune incidence sur les attitudes (questionnaires sur 221 professeurs d'EPS Suédois).

A l'inverse, le **sentiment de compétence dans l'enseignement envers les élèves en situation de handicap** semble être le facteur prédictif le plus important pour l'attitude des enseignants. Toutes les études liées à cet attribut montrent son influence significative sur les attitudes favorables des enseignants envers l'inclusion (Rizzo & Wright, 1988 ; Rizzo & Vispoel, 1991 ; Schmidt-Gotz *et al.* 1994 ; Block & Rizzo, 1995; Papadopoulou *et al.* 2004 ; Tripp & Rizzo, 2006 ; Obrusnikova, 2008). Par exemple, Papadopoulou *et al.* (2004) demandent à 93 enseignants d'EPS Grecs de compléter le questionnaire Teacher Integration Attitudes Questionnaire, TIAQ (4-point Likert scale, construit et validé par Sideridis & Chandler, 1997). Ils montrent que les attitudes des enseignants envers l'inclusion des élèves en situation de handicap (quel que soit le type de handicap) sont à relier avec le niveau de connaissances que les enseignants estiment avoir dans le domaine de l'inclusion. En fait, les professeurs d'EPS qui se perçoivent comme plus compétent dans le domaine de l'inclusion sont plus positifs dans leurs attitudes car ils voient l'intégration des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires comme un défi professionnel intéressant à relever (Rizzo & Vispoel, 1991).

En revanche, étonnamment, les études portant sur les relations entre **l'expérience des enseignants dans l'enseignement aux élèves en situation de handicap** et les attitudes dans une perspective inclusive sont mitigées. Quatre études montrent un effet positif de l'expérience d'enseignement auprès des élèves en situation de handicap sur les attitudes des enseignants (Marston & Leslie, 1983; Rizzo & Vispoel, 1991 ; Meegan & MacPhail, 2006; Obrusnikova,

2008), alors que quatre autres études ne montrent aucun effet (Rizzo, 1985; Schmidt-Gotz *et al.* 1994; Block & Rizzo, 1995 ; Tripp & Rizzo, 2006). Par exemple, Rizzo & Vispoel (1991) mesurent les relations entre les attributs et les attitudes de 94 enseignants d'EPS (avec le PEATH II). Ils montrent un effet positif du nombre d'années d'enseignement auprès des élèves en situation de handicap et les attitudes des enseignants. Or, selon Rizzo & Wright (1988), certaines études n'obtiennent pas de corrélation directe entre l'expérience d'enseignement auprès des élèves en situation de handicap et l'attitude positive car le processus de construction d'attitudes positives est parfois indirect. En effet, l'expérience dans l'enseignement envers des élèves en situation de handicap est directement corrélée au sentiment de compétence dans l'inclusion qui représente le facteur prédictif le plus important en faveur d'une attitude positive.

De même, il semble étonnant que les études portant sur la relation entre l'attribut « **formations en éducation physique adaptée** » et les attitudes dans une perspective inclusive soient mitigées. Quatre études montrent un effet de la formation en APE sur l'attitude des enseignants dans la perspective d'inclure des élèves en situation de handicap (Block & Rizzo, 1995 ; Papadopoulou *et al.* 2004 ; Tripp & Rizzo, 2006 ; Obrusnikova, 2008 ; Doukeridou, 2011), alors que deux autres ne montrent aucun effet (Rizzo & Vispoel, 1991 ; Meegan & MacPhail, 2006). Par exemple, Block & Rizzo (1995) montre une relation significative entre la formation en APE et les attitudes positives des enseignants envers les élèves porteurs d'une déficience mentale grave. En revanche, cette relation n'est plus significative dans la perspective d'enseigner à des élèves porteurs de déficience mentale profonde. Selon Rizzo & Wright (1988), il est intéressant de souligner que la formation en APE est fortement corrélée avec le sentiment de compétence des enseignants envers leurs capacités à inclure les élèves en situation de handicap (facteur prédictif le plus important d'une attitude positive envers l'inclusion).

Par ailleurs, sur l'aspect spécifique de la formation (sous la forme d'atelier de courte durée), Jarvis & French (1990) montrent l'inefficacité de cette forme de formation trop courte pour influencer sur les attitudes. Pour ce faire, ils placent 14 enseignants d'EPS dans le « groupe atelier » et 14 autres enseignants d'EPS dans le « groupe contrôle » afin d'étudier l'effet de 2 jours d'atelier sur le maintien et le développement d'une attitude positive. Les attitudes des enseignants sont mesurées avec le questionnaire (Learning Handicapped Integration Inventory, Watson *et al.* 1976) avant l'atelier, immédiatement après l'atelier et quatre mois après l'atelier. Ils montrent que, même si le score moyen du « groupe atelier » présente une légère évolution positive dans les attitudes comparée au « groupe contrôle », aucune différence significative n'est observée. Ainsi, l'atelier n'a pas été efficace pour promouvoir les attitudes positives. Cette étude reprend la recherche de Jansma & Schultz (1982) qui ont montrés des résultats

différents (l'atelier aurait provoqué des effets positifs importants sur les attitudes). Dans ces deux études, la période de l'atelier, la technique de mesure et les délais post-tests sont identiques. Cependant, l'étude Jansma & Schultz (1982) n'a pas utilisé de « groupe contrôle ». Ces études montrent donc la nécessité d'organiser des ateliers d'une plus longue durée afin de viser réellement des changements positifs dans les attitudes.

En conclusion de cette partie, les études tendent à montrer que le facteur prédictif le plus important en faveur d'une attitude positive repose sur le sentiment de compétence des enseignants dans la perspective d'inclusion. Cela dit, les attributs reposant sur la formation en APE ou sur l'expérience d'enseignement des enseignants avec des élèves en situation de handicap peuvent, soit influencer directement et positivement les attitudes des enseignants, ou soit indirectement par le biais de la construction d'un sentiment de compétence plus important. Désormais, il semble important de confronter les influences externes à l'enseignant sur les attitudes. Il est fort probable que les attitudes dépendent au moins du type et de la sévérité du handicap (Block & Obrusnikova, 2007) mais ceci demeure à confirmer sur un plus grand nombre d'études.

IV.2.3. Relation entre les facteurs externes aux enseignants et leurs attitudes

Un premier paramètre externe aux enseignants qui influence leurs attitudes est le **niveau de classe atteint par l'élève en situation de handicap**. En effet, les élèves en situation de handicap sont perçus plus favorablement dans les niveaux scolaires inférieurs que dans les niveaux supérieurs (Minner & Knutson, 1982; Rizzo, 1984). Par exemple, Rizzo (1984) montre, avec le questionnaire PEATH sur 194 enseignants d'EPS, que plus le niveau de classe avance (depuis le primaire [K-3 : CE2] vers une classe intermédiaire [K4-6 : CM2] puis vers le secondaire [K7-8 : 4^{ème}]), plus les attitudes des enseignants deviennent progressivement défavorables. Une hypothèse tiendrait dans la prise en compte par les enseignants de l'insatisfaction grandissante des élèves ordinaires envers les séances aménagées notamment à partir de l'âge de dix-douze ans (Ryan, 1982).

Un second paramètre influençant les attitudes des enseignants repose sur le fait que l'élève soit, ou non, **étiqueté comme déficient**. En effet, Tripp & Rizzo (2006), utilisent une révision du questionnaire PEATID III: Physical Educators' Intention Toward Teaching Individuals with Disabilities (PEITID). Cet instrument évalue, en plus des attitudes, les intentions, les croyances, les perceptions de contrôle et les normes subjectives des enseignants. Ces chercheurs comparent deux groupes de 34 enseignants. Ceux qui ont l'information (classe

incluant un élève porteur d'une paralysie cérébrale) avant de compléter le questionnaire, et ceux qui n'ont pas cette information. Ils montrent que les enseignants possédant l'information sur l'inclusion de cette élève en situation de handicap moteur, sont significativement moins enthousiastes pour l'enseignement de l'EPS ordinaire que leurs collègues n'ayant pas eu l'information. Cependant, même si le fait d'être étiqueté comme déficient affecte l'attitude des enseignants, Obrusnikova (2008) montre que les enseignants sont généralement positifs dans leurs attitudes pour inclure les élèves en situation de handicap. Seulement, les attitudes des enseignants d'EPS varient en fonction du **type de la déficience**, c'est-à-dire que certains types de handicap, qui semblent demander plus d'adaptation et plus de soutien, sont perçus comme un challenge complexe et difficile et sans aucun doute impacte négativement leurs attitudes.

C'est particulièrement le cas des enfants atteints d'un désordre émotionnel ou comportemental. En effet, Obrusnikova (2008) examine 168 enseignants d'EPS avec le PEATID III et montre que les élèves étiquetés comme ayant des troubles de l'apprentissage sont perçus plus favorablement que les élèves déficients intellectuels, qui eux-mêmes sont perçus plus favorablement que les élèves porteur d'un désordre comportemental. Ces résultats sont confirmés par l'étude de Rizzo & Vispoel (1991). Qui plus est, Tripp (1988) étudie les attitudes de deux types d'enseignants (38 enseignants d'EPS et 47 enseignants d'APE). Il montre que, quel que soit le type d'enseignant, les élèves ayant une incapacité physique (amputation, épilepsie, bec de lièvre) sont mieux acceptés que les élèves déficients mentaux, qui sont eux-mêmes mieux acceptés que les élèves ayant des troubles émotionnels. Pour Obrusnikova (2008), il n'est pas surprenant que les enseignants soient moins disposés à enseigner aux élèves porteurs de troubles comportementaux et émotionnels (tels que les comportements agressifs ou impulsifs, la dépression, l'hyperactivité, ou l'inadaptation sociale) car ces élèves présentent des exigences plus élevées en matière d'organisation, de gestion de classe et d'attention.

Toutefois, Sideridis & Chandler (1996) viennent nuancer cette répartition par types de handicap en étudiant, avec le Teacher Integration Attitudes Questionnaire (4-point Likert scale), les attitudes de 56 enseignants d'EPS et 54 enseignants d'éducation musicale (choisis au hasard). Ils montrent que les attitudes des enseignants d'éducation musicale sont plus favorables envers les élèves en situation de handicap physique qu'envers les élèves porteurs de troubles du comportement. A l'inverse, les enseignants d'EPS présentent des attitudes plus favorables envers les élèves ayant des troubles du comportement qu'envers les élèves en situation de handicap physique.

A l'autre bout de la répartition par types de handicap, les attitudes des enseignants d'EPS envers les élèves ayant des troubles de l'apprentissage sont souvent favorables (Rizzo

& Wright, 1987 ; Rizzo & Vispoel, 1991 ; Meegan & MacPhail, 2006; Obrusnikova, 2008).

Par exemple, Rizzo & Wright (1987) interrogent 136 enseignants d'EPS (avec le questionnaire PEATH) et montrent que leurs attitudes envers les élèves présentant des troubles de l'apprentissage sont plus favorablement qu'envers les élèves en situation de handicap moteur. Or, pour ces mêmes auteurs, l'EPS semble la discipline scolaire la moins handicapante pour les élèves subissant un trouble de l'apprentissage (tels que la dyslexie, dysphasie, dysorthographe...) contrairement aux élèves en situation de handicap moteur.

En résumé de cette partie, notons tout d'abord qu'aucune des études retenues ne fait référence aux attitudes des enseignants d'EPS envers les élèves en situation de handicap sensoriel (en particulier ceux qui présentent une déficience visuelle). En revanche, d'autres études montrent que les enseignants semblent présenter une attitude négative envers les élèves porteurs de troubles émotionnels, une attitude réservée envers les élèves en situation de handicap moteur ou mental et plutôt favorable envers les élèves subissant des troubles de l'apprentissage. Cette attitude réservée (envers le handicap moteur ou mental) tient en partie au fait que le type de handicap est certes un facteur important mais qui, associé à la sévérité du handicap, peut traduire des attitudes différentes.

En effet, un dernier paramètre influençant les attitudes des enseignants issue de la littérature représente la **sévérité du handicap** (Block & Rizzo, 1995 ; Duchane & French, 1998 ; Meegan & MacPhail, 2006). Pour l'illustrer, Block & Rizzo (1995) examine (avec le PEATID III) la relation entre les attitudes de 91 enseignants d'EPS envers des élèves présentant une déficience mentale « grave » ou « profonde ». Pour les auteurs, l'adjectif « grave » désigne les personnes ayant des niveaux relativement bons de conscience et de capacité pour répondre de façon adéquate aux contraintes de l'environnement, avec l'aide d'un important soutien. Le terme « profond » désigne les personnes avec très de peu conscience et de capacité pour s'adapter à l'environnement, même avec un large soutien. Les résultats révèlent que les enseignants étaient indécis quant à l'enseignement envers les élèves ayant des incapacités mentales sévères et en désaccord avec la proposition d'enseigner aux élèves en situation de handicap mental profond dans leurs classes ordinaires. Des résultats similaires ont été rapportés par Duchane & French (1998). Le PEATID III, sur les 182 enseignants d'EPS, a révélé que les attitudes à l'égard des élèves ayant un retard mental léger sont plus favorables que pour les élèves ayant un retard mental grave. Ces résultats sont également confirmés par Meegan & MacPhail (2006) qui ont obtenu des résultats similaires en utilisant le PEATID III sur 25% de tous les professeurs d'EPS d'Irlande. Ils ont montré que les attitudes des enseignants envers les élèves présentant une déficience mentale légère à modérée étaient généralement indécises, alors que les attitudes envers les élèves ayant une déficience mentale modérée à grave sont défavorables.

Pour synthétiser cette partie, nous pouvons dire que les attitudes des enseignants d'EPS sont, au moins pour partie, fonctions des attributs des élèves en situation de handicap tels que l'âge (niveau de classe), le type et la sévérité du handicap. Il va sans dire que la combinaison de ces facteurs externes peut entraîner une influence plus importante sur les attitudes des enseignants, et donc, *a posteriori*, sur leurs pratiques pédagogiques.

IV.2.4. Impacts des attitudes sur les pratiques des enseignants d'EPS

Deux études qualitatives examinent particulièrement l'influence des attitudes des enseignants d'EPS (positives ou négatives) sur leurs pratiques d'enseignement.

La première recherche (Elliott, 2008) traite de la relation entre les attitudes des enseignants (incluant des élèves porteurs de déficiences mentales légères ou modérées) et leurs efficacités d'intervention, c'est-à-dire :

- la participation des élèves en situation de handicap dans la séance (nombre de tentatives) par rapport aux élèves ordinaires,
- le niveau de réussite atteint par les élèves en situation de handicap par rapport à leurs pairs ordinaires.

Pour ce faire, 20 enseignants d'EPS ont rempli le PEATID III (pour connaître leurs attitudes) puis ont été observés dans leurs pratiques. Les résultats suggèrent une relation entre l'attitude des enseignants envers l'inclusion et l'efficacité. En effet, les enseignants qui ont une attitude positive envers l'inclusion présentent :

- des attentes plus élevées en termes de performances motrices pour tous les élèves (élèves ordinaires et élèves en situation de handicap mental),
- un nombre de tentatives plus élevé, associé à un taux plus important de succès chez tous les élèves (élèves ordinaires et élèves en situation de handicap mental),

Dans la seconde étude, Combs *et al.* (2010) ont identifié, *via* le PEATID III, deux enseignants d'EPS présentant des attitudes positives et deux autres présentant des attitudes négatives envers l'inclusion des élèves en situation de handicap mental. Une analyse qualitative, suite à des entretiens semi directifs, a permis de montrer que les deux enseignants présentant une attitude positive se réfèrent constamment à la performance motrice et à la réussite des élèves en situation de handicap. Ils identifient dans leurs pratiques plusieurs styles d'intervention, de multiples objectifs d'enseignement et élaborent des plans de leçon qui intègrent plusieurs types d'aménagement afin d'adapter l'environnement physique et humain aux élèves en situation de handicap.

En revanche, les 2 professeurs d'EPS présentant des attitudes négatives définissent l'inclusion par la participation de l'élève en situation de handicap dans des activités sportives traditionnelles et non adaptées. En réalité, les deux enseignants présentant des attitudes négatives considèrent l'inclusion comme réussie à partir du moment où l'élève en situation de handicap présente la capacité à s'adapter aux exigences des activités sportives traditionnelles. Autrement-dit, ces enseignants estiment que c'est à l'élève en situation de handicap à montrer sa capacité à pratiquer les activités sportives au milieu d'élèves ordinaires.

Pour synthétiser cette partie, l'attitude positive des enseignants d'EPS envers l'inclusion est un facteur prédictif essentiel pour mettre en œuvre les pratiques inclusives. Or, bien que des enseignants présentent initialement des attitudes favorables, des études suggèrent que de nombreux obstacles sont à franchir pour continuer à construire des représentations positives de l'inclusion. Le chapitre suivant tentera de mettre en évidence les facteurs qui influencent les représentations des enseignants qui se confrontent à la problématique des pratiques inclusives.

IV.3. Représentations des enseignants d'EPS qui accueillent des élèves en situation de handicap

IV.3.1. Nature des études

L'évaluation des représentations des enseignants d'EPS envers l'inclusion d'élèves en situation de handicap dans leurs cours repose essentiellement sur des études qualitatives. La plupart du temps, le recueil des données est réalisé par des enquêtes, des entretiens (semi directifs, focus groupes) ou des observations de séances qui seront ensuite analysés qualitativement (analyse de contenu, méthode de comparaison constante, analyse thématique, triangulation...). Le choix des études qualitatives s'explique par la nécessité d'aller en profondeur dans l'analyse des facteurs qui influencent les représentations que les enseignants ont de leurs pratiques inclusives. Autrement-dit, les études qualitatives tentent de comprendre comment se sont construites les représentations des enseignants suites à leurs expériences inclusives. Pour l'illustrer, Heikinaro-Johanson & Sherrill (1994) ont examiné 138 professeurs d'EPS du secondaire et 169 enseignants de classe élémentaire par le biais d'une enquête qualitative. Ils ont constaté que les enseignants étaient préoccupés par des obstacles externes tels que les représentations négatives de l'EPS de la part des parents (voire de l'élève en situation de handicap lui-même), les effectifs des classes, le manque de coopération multidisciplinaire et les équipements spécifiques insuffisants.

Dans un autre exemple d'étude qualitative, Qi & Ha (2012) étudient les représentations de cinq enseignants de Hong-Kong, par le biais d'entretiens semi directifs traités avec une analyse de contenu. Les résultats montrent que les représentations reposent sur des facteurs internes tels que les connaissances professionnelles nécessaires à l'inclusion et des facteurs externes tels que l'influence de la communauté éducatives (chef d'établissement, collègues spécialisés, parents, personnels médico-sociaux) ou encore des politiques éducatives. Par conséquent, nous discuterons dans cette partie des facteurs :

- *internes aux enseignants* (connaissances professionnelles et conceptions sur l'inclusion) influençant leurs représentations de l'inclusion,
- *externes aux enseignants* (qualité du soutien, communication entre professionnels et politiques inclusives) influençant les représentations de l'inclusion.

IV.3.2. Relation entre les facteurs internes aux enseignants et leurs représentations

Le premier facteur interne aux enseignants pouvant impacter la représentation de leurs pratiques inclusives repose sur leurs **conceptions**, à la fois des élèves en situation de handicap, mais aussi leurs visions de l'enseignement. Nous nous baserons pour cette partie de la discussion sur l'étude de Génolini & Tournebize (2010) qui ont défini 4 types d'engagement professionnel sous-tendus par les conceptions des enseignants sur l'inclusion.

IV.3.2.1. Relation entre les conceptions des enseignants et leurs représentations

Chaque type d'engagement professionnel est illustré par d'autres études. Ainsi, Génolini & Tournebize (2010) étudient les représentations professionnelles de 20 enseignants d'EPS français par le biais d'entretiens semi-directifs. Une analyse factorielle des correspondances permet de dresser quatre types d'engagement professionnel différents :

« **L'enseignant bricoleur** » qui peut être défini comme un enseignant créatif qui tente de modifier les contraintes de la tâche par des aménagements pédagogiques et didactiques nécessaires pour rendre l'environnement moins contraignant pour l'élève en situation de handicap. De ce fait, « l'enseignant bricoleur » organise les séances pour que les élèves (avec et sans handicap) pratiquent ensemble. Pour illustrer cet engagement professionnel, Grenier (2006) a réalisé une étude de cas sur un enseignant d'EPS incluant, dans sa classe (seize élèves), un élève atteint d'une grave infirmité motrice cérébrale et un élève déficient visuel, sur une période de six mois. Les données proviennent d'entretiens, d'observations, et de préparations de séances de l'enseignant. L'analyse thématique permet de montrer que

l'enseignant s'investit prioritairement dans le développement des compétences sociales entre les élèves avec et sans handicap. Pour ce faire, l'enseignant a utilisé plusieurs stratégies pour adapter l'environnement aux élèves en situation de handicap. Par exemple, la majorité du temps, des adaptations ont été faites pour inclure tous les élèves de la classe, mais lorsque cela est impossible, l'élève en situation de handicap pratique des activités différentes, mais avec des objectifs similaires, au reste de la classe. Cet enseignant se réfère à une conception sociale du handicap, couplée à une vision interactionniste de l'enseignement permettant de construire une représentation positive de l'inclusion. Toutefois ces résultats sont à prendre avec précaution au regard du faible effectif de la classe (16 élèves).

« **L'enseignant coordonnateur** » se définit davantage comme une personne ressource qui collecte les données sur l'élève en situation de handicap et se présente comme personne pivot, qui met en relation les différents acteurs de l'inclusion (élève, parents, partenaires médicaux...). Ce type d'enseignant dénonce, de manière directe, le manque de soutien de personnels spécifiques nécessaires à l'effectivité des pratiques inclusives. Un exemple de ce type d'engagement professionnel est décrit par Grenier (2011) qui a observé deux enseignants d'EPS et un enseignant spécialiste en éducation physique adaptée (APE) sur une période de 16 semaines. Au cours de cette période, des entretiens, des prises de notes d'observations et les documents des enseignants ont été analysés de façon inductive (grounded theory de Glaser & Strauss, 1967, Cf. Chapitre 2, étude 3 de la thèse). Grenier (2011), montre l'efficacité du modèle coopératif (« coteaching ») entre un enseignant d'EPS ordinaire et un enseignant spécialiste en APE dans les séances proprement-dites. Cette coopération a permis de rendre effectif la transition d'un enseignement spécialisé (séparé des élèves ordinaires) vers un enseignement inclusif, par le biais d'une concertation approfondie pour la préparation des séances, d'une variété des stratégies inclusives, et des nombreuses réflexions sur leurs propres pratiques inclusives. Les objectifs des enseignants visent à la fois une qualité de relations sociales entre les élèves, et des apprentissages moteurs du meilleur niveau possible. Ce type d'engagement professionnel est basé sur une conception sociale du handicap et une conception « mutualiste » de l'enseignement, et entraîne une représentation positive de l'inclusion.

« **L'enseignant résistant** » estime, quant à lui, que l'inclusion des élèves en situation de handicap en EPS ordinaire entraîne une trop grande hétérogénéité. De ce fait, les élèves en situation de handicap, pour être intégrés, doivent s'adapter, se conformer aux contraintes de la « normalité ». Si tel n'est pas le cas, l'enseignement spécialisé est considéré comme bien plus approprié pour les élèves en situation de handicap. Tournebize (2004), décrit ce type d'engagement professionnel par le biais d'une enquête auprès de 145 enseignants d'EPS

français qui accueillent des élèves en situation de handicap physique. La majorité de ces enseignants déclarent ne pas changer leur pédagogie et ne pas s'investir dans un projet collectif d'inclusion. Les conceptions qui sous-tendent cet engagement professionnel reposent sur une vision assimilatrice des normes scolaires (programmes et certifications officielles) et une vision médicale du handicap sous l'angle du déficit ou de la déficience. Ces conceptions provoquent une représentation négative de l'inclusion.

« **L'enseignant spécialiste** » se définit à l'interface de la rééducation et de l'enseignement ordinaire. Il s'investit dans la construction du projet de l'élève en situation de handicap afin d'organiser son parcours en EPS, essentiellement basé sur des séances de soutiens ou d'interventions pédagogiques particulières. L'ambition clairement affichée est de rendre l'élève en situation de handicap le plus autonome possible. Pour illustrer cet engagement professionnel, Chandler & Green (1995) ont mené une enquête sur 39 enseignants spécialistes en APE et 148 professeurs d'EPS ordinaires choisis au hasard. Les résultats indiquent que les enseignants d'EPS (non spécialistes) ont passé la majorité de leurs temps d'enseignement sur les compétences sportives, en prenant appui sur les activités traditionnelles, alors que les enseignants spécialistes en APE se sont concentrés quasi exclusivement sur le développement sensori-moteur et des activités de remise en forme liées à la santé. Les enseignants d'EPS de ce type d'engagement professionnel présentent une vision médicale du handicap, sous l'angle du développement des capacités motrices, ainsi qu'une vision individualisée de l'enseignement. Ces conceptions entraînent une représentation mitigée de l'inclusion. En effet, d'un côté, par l'individualisation, l'enseignant se place dans une dynamique de progrès physiques et moteurs favorables à l'autonomie fonctionnelle de l'élève en situation de handicap. D'un autre côté, le versant social de l'inclusion est largement sous développé, négligeant de fait une grande partie de la philosophie de l'inclusion (Block, 1998).

En résumé de cette partie de chapitre, hormis les « enseignants résistants », la majorité des enseignants ont une conception de l'inclusion qui repose sur la « tolérance pédagogique », c'est-à-dire une « une représentation personnelle d'acceptation et d'accueil des différences de la part des enseignants, par opposition à une attitude rigide qui impliquerait le rejet et l'exclusion des élèves stigmatisés » (Belmont *et al.* 1999). Cette conception humaniste est relayée par de nombreuses études qui s'accordent sur le fait que les enseignants présentent généralement une motivation intrinsèque en faveur de l'inclusion. Seulement, ces enseignants se trouvent souvent démunis et préoccupés par leurs manques de connaissances professionnelles pour mettre en acte l'inclusion dans leurs cours (Hodge *et al.* 2004, 2009 ; Hersman & Hodge, 2010 ; Conroy, 2012). Par exemple, Hodge *et al.* (2004) ont étudié les

représentations de 9 professeurs d'EPS expérimentés envers l'inclusion des élèves en situation de handicap, au moyen de questionnaires démographiques, d'observations et d'entretiens semi-dirigés. Les résultats de la méthode comparative constante montrent que les enseignants sont clairement et favorablement disposés à l'inclusion comme idéal philosophique. Seulement, en dépit de leurs motivations intrinsèques, la plupart des enseignants se sentent rapidement limités et surtout insuffisamment préparés (formation initiale ou continue) pour intégrer efficacement les élèves en situation de handicap.

IV.3.2.2. Relation entre la préparation professionnelle des enseignants et leurs représentations

Ceci nous amène à notre deuxième facteur interne influençant les représentations des enseignants sur leurs pratiques inclusives, c'est-à-dire **la préparation professionnelle** nécessaire à la pratique pédagogique inclusive. De nombreuses études pointent l'insuffisance dans la préparation professionnelle (initiale ou continue) des enseignants d'EPS (Maeda *et al.* 1998 ; Lieberman *et al.* 2002 ; Fitzgerald *et al.* 2004 ; Hardin, 2005 ; Vickerman & Coates, 2009).

Par exemple, concernant l'aspect de la formation initiale, Maeda *et al.* (1998) s'intéressent au moment opportun d'organiser les cours d'Activités Physiques Adaptées (APA) dans le cursus universitaire. Pour ce faire, ils ont interrogé 26 enseignants avec le questionnaire « Physical Educators' Perceptions of Inclusion Inventory » (Hodge *et al.* 1994). Ils ont constaté que la formation en APAS au niveau de la licence (undergraduate) n'influence pas leurs représentations de l'inclusion (négativement ou positivement). En revanche, une formation en APAS dispensée lors du cursus Master (graduate) influence significativement les représentations de façon positive.

Sur l'aspect de la formation continue, Lieberman *et al.* (2002) ont étudié les représentations des enseignants concernant les obstacles à l'inclusion d'un élève ayant une déficience visuelle. 148 professeurs d'EPS volontaires pour une formation continue (sous forme d'atelier) en faveur de l'inclusion des élèves en situation de handicap visuel ont rempli un questionnaire (avant l'atelier). Les auteurs ont constaté que l'obstacle le plus couramment identifié représente le manque de préparation professionnelle au niveau de leur carrière professionnelle (66% de tous les professeurs d'EPS). Outre le manque quantitatif de formation, Lieberman *et al.* (2002) suggèrent que la formation devrait prendre davantage en considération les stratégies pédagogiques et didactiques nécessaires aux problématiques

inclusives de terrain, et réduire la place considérable liée aux aspects théoriques de la déficience (physiologie de l'œil, causes et conséquences des maladies visuelles...).

En effet, à côté du manque de formation, la qualité de la formation est souvent jugée comme inadéquate. Pour l'illustrer, Vickerman & Coates (2009) ont examiné les représentations de 19 professeurs d'EPS récemment qualifiés et 202 professeurs stagiaires d'EPS par le biais d'une enquête. Ils ont constaté que les représentations que les enseignants ont de leurs expériences de formation sont jugées plutôt négativement. Ainsi, 84% des professeurs d'EPS récemment qualifiés et 43% des professeurs stagiaires jugent que la majorité du contenu de la formation initiale ne permet pas d'inclure, en pratique et de façon satisfaisante, les élèves en situation de handicap dans leur cours.

De même, Fitzgerald *et al.* (2004) ont interrogé 105 enseignants (questionnaire), puis sélectionné 8 professeurs d'EPS (entretiens en face à face) qui ont suivi des formations continues dans ce domaine. Au niveau des résultats, bien que la formation continue joue un rôle important pour faire progresser les enseignants dans le domaine de l'inclusion, de nombreux enseignants restent sceptiques quant à la pertinence et l'utilité des formations professionnelles. En réalité, malgré ces formations continues, les enseignants se sentent insuffisamment formés ou expérimentés pour inclure les élèves en situation de handicap dans leurs cours. Ces inquiétudes et préoccupations sont confirmées dans l'étude de Hardin (2005). Il interroge cinq enseignants récemment qualifiés par le biais d'entretiens semi directifs analysés de façon thématique. L'aspect original de l'étude tient au fait que les enseignants considèrent constamment la formation pratique sur le terrain, comme le moyen le plus efficace pour acquérir les outils pédagogiques inclusifs. Un autre aspect important, ressorti des entretiens, repose sur le fait que les conseils et les exemples de la part d'enseignants expérimentés dans l'inclusion (pratique du 'coteaching', Grenier, 2011) permettent d'incorporer rapidement et directement les stratégies inclusives efficaces.

En résumé, cette partie de chapitre relative aux formations des enseignants permet d'entrevoir des pistes intéressantes pour développer ses connaissances dans les pratiques inclusives nécessaires à l'acquisition de représentations positives de l'inclusion. Qui plus est, le dernier aspect de cette formation, par l'intermédiaire de l'exemple et le conseil d'enseignants expérimentés dans l'inclusion, nous amène à entrevoir les facteurs externes aux enseignants pouvant influencer leurs représentations, comme par exemple le soutien d'un personnel spécifique (tel qu'un auxiliaire de vie scolaire) apporté à l'enseignant au cours des séances d'EPS.

IV.3.3. Relation entre les facteurs externes aux enseignants et leurs représentations

De nombreux travaux ont étudié l'influence d'un **soutien extérieur** (de la part d'un personnel spécifique) et de la **qualité de la communication** (entre les partenaires de l'inclusion) sur les représentations des enseignants. Or, la plupart de ces recherches mettent en évidence la réalité de représentations négatives sous formes de préoccupations chez les enseignants d'EPS (Heikinaro-Johanson *et al.* 1995 ; Murata & Jansma, 1997 ; LaMaster *et al.* 1998 ; Lienert *et al.* 2001 ; Fejgin *et al.* 2005 ; Sato *et al.* 2007).

IV.3.3.1. Relation entre les communications et les représentations des enseignants

Lienert *et al.* (2001) ont interrogé (entretiens semi-directifs, questionnaires démographiques et observations) 30 enseignants d'EPS (16 professeurs allemands et 14 professeurs aux États-Unis) dans le but de déterminer, par une analyse inductive (grounded theory), les préoccupations principales de ces enseignants. Ils montrent que les enseignants des deux pays expriment beaucoup de préoccupations communes dont la collaboration effective (sur le terrain) avec des personnels spécifiques. En fait, dans les deux pays, la collaboration dans un climat relationnel favorable a été collectivement considérés comme très importante par les enseignants d'EPS. Néanmoins, les enseignants étaient préoccupés par la réalité de cette collaboration avec les enseignants en APE (Etats-Unis) ou les enseignants assistants (en Allemagne). Par exemple, la plupart des enseignants des Etats-Unis estiment avoir collaboré en situation réelle avec un enseignant en APE au maximum, une ou deux fois au cours de l'année scolaire et sur une courte période d'enseignement. Cette coopération limitée entraîne des préoccupations professionnelles aux conséquences négatives sur représentations des enseignants envers l'inclusion.

Pour aller plus loin, Fejgin *et al.* (2005) utilisent un questionnaire (sur 363 enseignants d'EPS Israéliens) pour examiner la relation entre l'inclusion d'un élève en situation de handicap et l'épuisement professionnel des enseignants d'EPS. Les résultats montrent que la quantité d'assistance en personnel spécifique reçu par l'enseignant lors de l'accueil de ces élèves en situation de handicap, est directement corrélée à l'épuisement professionnel. Les auteurs suggèrent également que le montant de ce soutien devrait être fonction des besoins de l'élève en situation de handicap (en particulier de la gravité des déficiences). Par ailleurs, Sherrill (1998) note qu'un effectif de classe supérieur à 30 élèves incluant un élève en

situation de handicap contribue à l'épuisement professionnel, intensifie les problèmes de discipline et forme un obstacle à l'individualisation de l'enseignement.

Dans une autre étude, LaMaster *et al.* (1998) ont interrogé et observé 6 professeurs d'EPS de l'Ohio. Contrairement aux études précédentes, le rôle des enseignants spécialistes en APE dans cet état des Etats-Unis est essentiellement consultatif. Une analyse thématique a révélé la frustration des enseignants concernant le manque de disponibilité des spécialistes en APE (en raison du nombre important de projet individuel à gérer et du faible nombre d'enseignants spécialistes). Il en résulte que les consultations étaient trop courtes (30 à 60 minutes) et trop espacées dans le temps (hebdomadaire ou mensuelle) pour influencer positivement sur les représentations des enseignants.

Or, la fréquence et la qualité des communications est un élément essentiel en faveur de l'efficacité inclusive. Heikinaro-Johanson *et al.* (1995) ont testé, sur deux enseignants Finlandais (pendant 2 mois), deux modèles de communication entre l'enseignant d'EPS et les APE consultants :

- a) un modèle qualifié d'intensif (réunion en face à face chaque semaine, observation des séances d'EPS chaque semaine et conversations téléphoniques régulières) et,
- b) un modèle qualifié de limité (une réunion au début et à la fin de la séquence d'enseignement).

L'évaluation de ces deux modèles de communication (sous forme d'une étude de cas) montre clairement le bénéfice du modèle intensif. L'enseignant d'EPS bénéficiant du modèle intensif est plus efficace dans son enseignement (par exemple, en termes de temps d'instruction, de feedback, d'encouragements...) affectant les acquisitions de l'élève en situation de handicap qui pratique quantitativement plus et avec davantage de réussite.

La dernière étude représentative portant sur 5 enseignants (Sato *et al.* 2007), s'intéresse à la communication entre l'enseignant d'EPS et la communauté éducative en générale. Pour ce faire, ils ont interrogé 5 enseignants d'EPS Japonais et analysé les entretiens semi directifs réalisés avec une méthode comparative constante. Les résultats ont montré que, dans la plupart des cas, la collaboration se concentre essentiellement entre l'enseignant et les parents des élèves en situation de handicap. Les enseignants jugent la communication avec les parents comme une étape essentielle pour une inclusion réussie. Cependant, la plupart des communications avec les parents sont généralement survenues pendant de brèves périodes et essentiellement par téléphone. De plus, qualitativement, le sujet de la communication se centre prioritairement sur des événements particuliers (précision des restrictions médicales,

problème relationnel entre élèves...) et très rarement sur des questions liées à la pratique et l'apprentissage des élèves ou l'explicitation des interventions pédagogiques ou didactiques.

En résumé de cette partie de chapitre, la fréquence et la qualité de la communication entre l'enseignant et les partenaires de l'inclusion (notamment les enseignants spécialisés en APE) est une variable extérieure à l'enseignant qui semble fondamentale pour influencer sur ses représentations. Ainsi, l'assistance d'un soutien spécifique représente une source de connaissances intéressante pour envisager plus sereinement l'inclusion. Ce soutien représente également une source de motivation extrinsèque pour l'enseignant.

IV.3.3.2. Relation entre les politiques éducatives et les représentations des enseignants

Un dernier facteur extrinsèque aux enseignants pouvant influencer leurs représentations repose sur les **politiques éducatives** en faveur de l'inclusion (Sato *et al.* 2009 ; Qi, & Ha, 2012). Par exemple, Sato *et al.* (2009) examinent les représentations de 5 enseignants Japonais par le biais d'entretiens semi-directifs analysés *via* une méthode comparative constante. Ils confirment l'influence des partenaires de l'inclusion (les collègues d'EPS et d'APE, les parents, les directeurs d'établissements) comme motivation extrinsèque influant sur les représentations positives des enseignants. Mais, cette étude récente montre aussi que les enseignants mettent en œuvre des pratiques inclusives en raison de leur motivation extrinsèque à se conformer aux politiques éducatives inclusives.

Or, le problème pointé par des études anglaises concerne l'inadéquation entre les principes inclusifs inscrits pour la première fois dans les programmes d'EPS anglais (NCPE) en 2000 et le contenu et les attentes des programmes et certifications en EPS basés essentiellement sur les activités sportives traditionnelles de types compétitives. En effet, NCPE (2000) ordonne trois principes volontaristes en faveur de l'inclusion: i) construire un environnement d'apprentissage adapté ii) répondre aux divers besoins d'apprentissage des élèves iii) surmonter les obstacles liés à l'apprentissage et à l'évaluation des élèves à besoins éducatifs spécifiques.

Toutefois, de nombreuses études (Smith, 2004 ; Smith & Green, 2004 ; Haycock & Smith, 2010a, 2010b, 2011) montrent que les contenus des programmes restent largement centrés sur les activités compétitives collectives (football, basketball, netball...) provoquant, de fait, une situation paradoxale dénoncée par les enseignants. Par exemple, Smith & Green (2004) étudient 7 enseignants d'EPS par le biais d'entretiens semi-directifs suivi d'une

analyse thématique. Les résultats montrent que les enseignants ont l'intention d'inclure les élèves en situation de handicap avec les mêmes opportunités de participer aux activités aux côtés de leurs camarades ordinaires, mais en pratique ce n'est pas le cas. Cela se traduit par une exclusion des activités sportives de la classe dans le sens où les programmations officielles sont très orientées sur les activités collectives compétitives qui, selon eux, ne conviennent pas pour l'inclusion. Ils notent, par ailleurs, que les élèves en situation de handicap seraient plus aisément inclus avec leurs camarades ordinaires dans des activités individuelles de pleine nature (course d'orientation) ou artistique (danse).

Or, ces activités physiques restent marginales dans les programmes. Cette situation est confirmée par Morley *et al.* (2005) qui ont organisé un groupe de discussion (focus group) avec 12 enseignants d'EPS anglais suivi d'une analyse thématique. Les résultats suggèrent que l'augmentation des élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires n'a pas radicalement modifié le contenu des programmations d'activités physiques des enseignants, qui continuent d'être largement dominé par les sports collectifs compétitifs avec un fort accent sur la performance, l'excellence et les compétences techniques. Les auteurs montrent que cette programmation semble avoir réduit, plutôt qu'améliorer, les possibilités pour les élèves en situation de handicap de participer aux mêmes activités que leurs camarades ordinaires. En effet, de façon générale, les élèves en situation de handicap participent à un nombre limité d'activités physiques et sportives par rapport à leurs pairs ordinaires. Dans certains cas, les élèves en situation de handicap pratiquent l'EPS séparément des autres élèves, c'est-à-dire dans des créneaux développés spécialement pour eux, dans le but de répondre plus spécifiquement à leurs besoins et capacités motrices.

A côté des programmes basés sur les activités sportives, rendant difficile, voire impossible, l'inclusion des élèves en situation de handicap, Haycock & Smith (2010) montrent que les certifications sont également en inadéquation avec les principes inclusifs du NCPE. Pour ce faire, ils étudient 12 enseignants avec la même technique de recueil et d'analyse des données que Morley *et al.* (2005). Ils montrent que malgré l'expérience importante des enseignants interrogés, les critères d'évaluation sont jugés comme inadéquates et inappropriés pour identifier les acquisitions des élèves en situation de handicap. En réalité, selon les enseignants interrogés, les exigences, essentiellement basées sur la performance, ne sont atteignables que par un nombre limité d'élèves (y compris des élèves ordinaires).

Pour synthétiser cette partie, les enseignants d'EPS semblent favorablement disposés pour inclure des élèves en situation de handicap, mais la réalité de l'inclusion rend la pratique inclusive complexe et provoque des représentations ambivalentes chez les enseignants. C'est

également la conclusion de l'étude de Ammah *et al.* (2006) qui ont observé la pratique de deux enseignants expérimentés et analysé leurs représentations par le biais d'entretiens. Ces enseignants avaient en commun une représentation de l'inclusion comme un idéal vers lequel il faut tendre, mais se posaient beaucoup de questions sur les implications pratiques. Paradoxalement, leurs représentations ont été parfois influencées par des expériences favorables, parfois par des expériences défavorables. Ainsi, pour « que l'inclusion ne soit plus considéré par un grand nombre d'enseignants d'EPS comme 'aventureuse' (...), les caractéristiques du processus d'inclusion [les programmes EPS, le soutien, la communication, la formation et les conceptions] doivent être plus largement développées » (Morley *et al.* 2005).

V. Conclusion de l'étude 1 : apports, limites et perspectives

Cette revue systématique de la littérature nous a permis d'observer « une bascule » dans les thèmes d'études avant et après 2000, due, au moins pour partie, à l'évolution des législations en faveur d'une éducation plus inclusive. Ainsi, la bascule s'opère du thème des attitudes des enseignants dans la perspective de l'inclusion (années 1980 et 1990) vers le thème des représentations des enseignants qui accueillent les élèves en situation de handicap dans leurs cours (à partir des années 2000). Plus précisément, concernant l'attitude des enseignants, nous avons pu systématiser le fait que l'expérience dans l'enseignement avec des élèves en situation de handicap, associée à la formation en APAS des enseignants, représentent deux facteurs essentiels pour construire un sentiment de compétence en vue de l'inclusion. Ce sentiment de compétence représente un levier important pour construire une attitude positive envers l'inclusion, étape nécessaire pour sa mise en pratique.

Concernant le thème des représentations des enseignants suite à leurs expériences inclusives nous avons montré que les facteurs internes (conceptions du handicap et connaissances professionnelles sur les pratiques inclusives) et externes à l'enseignant (le niveau de soutien et de communication avec les partenaires de l'inclusion et la pertinence des politiques éducationnelles envers l'inclusion) influencent directement les représentations des enseignants.

Ainsi, l'évolution récente des législations vers une meilleure inclusion des élèves en situation de handicap dans les écoles et classes ordinaires entraîne, d'une part, une augmentation du nombre de publications sur le sujet et, d'autre part, un changement dans les

thèmes d'études (des attitudes vers les représentations) associés à des techniques de recueil et d'analyse des données différentes.

Un dernier élément de conclusion important concerne la concentration majoritaire des études aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne comparée aux autres pays. En effet, ensemble, ces pays représentent près de 70% des articles dans notre revue de la littérature. Outre le grand nombre de chercheurs en sciences sociales dans ces deux pays, la concentration des études aux Etats-Unis et en Grande Bretagne est probablement due au dynamisme de la publication dans des revues qui leur donnent une visibilité internationale, par rapport à la tradition européenne de l'édition des livres ou des revues nationales qui ne sont pas forcément indexés.

Ainsi, à partir de ces éléments de conclusion, (législations récentes pro-inclusives et les quelques études impliquant des enseignants français) on peut clairement se demander si l'évolution de la législation en France, notamment par le biais de la loi du 11 février 2005 et de ses textes d'application, pourrait infléchir les perceptions et pratiques inclusives en EPS des enseignants.

Ce questionnement forme la base de l'étude suivante qui tentera de comprendre l'influence des textes officiels sur l'inclusion à l'école et en EPS.

Chapitre 3

ETUDE 2 : L'analyse des textes sur l'inclusion scolaire permet-elle de modéliser une évolution théorique du processus inclusif des élèves en situation de handicap à l'école et en EPS?

Chapitre publié sous le même titre dans eJRIEPS 29, avril 2013 (Annexe 2)

I. Introduction

Nous avons pu observer lors de l'analyse de la littérature internationale (chapitre précédent), qu'au cours des années 2000, l'adoption de lois pro-inclusives entraîne une augmentation des publications sur l'inclusion en EPS des élèves en situation de handicap. Ces législations visent à augmenter le nombre des élèves en situation de handicap inclus dans les établissements scolaires ordinaires (Himberg *et al.* 2003 ; Block & Obrusnikova, 2007). Par exemple, aux États-Unis, la combinaison de deux lois fédérales (Individuals with Disabilities Education Act, 1997 et No Child Left Behind Act, 2001) a contraint les établissements scolaires à inclure les élèves en situation de handicap dans l'enseignement général (Lipsky, 2003). De fait, le taux d'élèves en situation de handicap inclus dans une classe d'éducation générale est passé d'environ 42% en 1998 (US Department of Education, 1998) à environ 96% au cours de l'année scolaire 2004-2005 (US Department of Education, 2005). Au Japon, la révision de la loi fondamentale sur l'éducation (22 décembre 2006), impose « aux gouvernements nationaux et locaux de fournir les aides nécessaires pour l'éducation des personnes handicapées, afin de s'assurer qu'ils reçoivent une éducation adéquate, conformément à leur état » (article 4). Cela se traduit par l'inclusion des classes d'éducation spéciale (par exemple, les écoles pour aveugles, les écoles pour sourds-muets, et les écoles de réadaptation) dans le système ordinaire. En outre, les cours sont ouverts aux enfants ayant des incapacités légères dans certaines écoles de l'enseignement obligatoire (Sato *et al.* 2007, 2009). Il en résulte que selon le ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (MEXT), le taux d'élèves en situation de handicap (par rapport à la population scolaire totale) a augmenté régulièrement, passant de 0,97% en 1989 à 2,03% en 2009 dans les écoles secondaires ordinaires, et de 0,87% en 1989 à 1,83% en 2009 dans les écoles primaires ordinaires.

Dans les pays européens, malgré la diversité des pratiques inclusives (allant de l'éducation séparée à la pleine inclusion, en passant par des systèmes intermédiaires), la tendance est largement orientée vers l'inclusion des élèves en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire (rapport thématique sur la politique du handicap en Europe, 2003). En France, depuis la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975,

les volontés politiques d'inclure les élèves en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire ne sont plus à remettre en question. C'est davantage le décalage entre ces intentions et la réalité des moyens mis en œuvre, et donc de l'intégration réelle, qui semble plus problématique (Lesain-Delabarre, 2001). C'est distinctement cette situation que Gardou (1998) définit comme « la phase de l'intégration en intention » à l'intérieur de laquelle « sont inscrits dans des textes formels la nécessité et la valeur de l'hétérogénéité et en reconnaissant officiellement les vertus de l'interaction entre les personnes handicapées et non-handicapées ». Néanmoins, ces déclarations officielles qui jalonnent le paysage scolaire depuis 1975, bien que très louables et humanistes, ne résistent pas à la réalité de l'inclusion des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires ordinaires. Ainsi, selon le rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et des adolescents handicapés de mars 1999 des inspections générales de l'Education Nationale et des Affaires Sociales Français, « l'intégration scolaire [en milieu ordinaire] est encore aujourd'hui peu développée sur l'ensemble du territoire. Dans les pratiques, elle n'apparaît pas comme un droit, mais plutôt comme une tolérance (...) l'intégration scolaire reste un processus fragile toujours susceptible d'être remis en cause ». C'est face à cet état de fait, que la loi du 11 février 2005 entend donner un nouvel élan au processus d'inclusion scolaire des personnes handicapées, en concrétisant le passage d'une « intégration en intention » vers une scolarisation réelle. La scolarisation se concrétise par l'inscription de l'enfant en situation de handicap dans son établissement ordinaire de référence, rendue effective par la construction d'un projet personnalisé de scolarisation assorti des ajustements nécessaires à la compensation de ses besoins éducatifs spécifiques. C'est ainsi qu'en France, de 2002 à 2008, le nombre d'élèves handicapés intégrés dans des écoles ordinaires a été multiplié par deux, soit 162 000 élèves en situation de handicap en 2008 (Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme, 2008).

Seulement, cette augmentation des élèves en situation de handicap dans le système ordinaire questionne l'EPS en tant que discipline d'enseignement obligatoire, ainsi que leurs enseignants, devant répondre aux besoins des élèves en situation de handicap sans pour autant négliger l'éducation des élèves ordinaires (Combs *et al.* 2010). Cette préoccupation est d'autant plus importante que l'EPS (au côté de l'éducation musicale et artistique) apparaît souvent comme une discipline privilégiée pour l'inclusion des élèves en situation de handicap (Rizzo & Wright, 1988 ; Alquraini & Gut, 2012). En effet, intrinsèquement, l'EPS présente de nombreux avantages notamment pour la richesse des supports qu'elle propose (Activités Physiques Sportives et Artistiques : APSA) et pour son potentiel socialisateur et inclusif en raison de la variété des interactions sociales possibles entre élèves avec et sans handicap (Grenier, 2004, 2011). Or, la participation des élèves en situation de handicap se fait, en

priorité, dans les cours de matières générales et, dans une bien moindre mesure, en EPS (Dorvillé & Génolini, 1996). Selon Meynaud (2007), la raison principale tient au fait qu'en « France, bien qu'au cours de son histoire l'EPS s'efforce de se démarquer des pratiques rééducatives et sportives, elle a énormément de mal à ne pas être happée par l'un ou l'autre de ces univers quand elle s'adresse à des élèves en situation de handicap. »

Face à cette situation paradoxale, on peut légitimement se demander, si les textes officiels sur l'inclusion scolaire incitent ou imposent l'inclusion des élèves en situation de handicap en EPS ? De même, on peut aussi se questionner sur l'adéquation entre les textes officiels sur l'inclusion scolaire et les textes relatifs à l'EPS (programmes, certifications, dispense, inaptitude...). En effet, les textes sur l'EPS se conforment-ils réellement aux injonctions des textes plus généraux, ou observe-t-on, au contraire, un certain degré de rupture (avance ou retard par exemple) ? De la même manière, on peut s'interroger sur la manière dont les textes (généraux et EPS) évoluent depuis 1975. Sommes-nous plutôt dans une logique d'évolution linéaire du procès inclusif, ou constate-t-on des périodes charnières passant d'une logique inclusive à une autre ? Que l'évolution soit linéaire ou saccadée par plusieurs processus inclusifs, quel pourrait-être son impact éventuel sur les pratiques en EPS ? Fort de ce questionnement, l'objectif de ce travail est de réaliser une analyse systématique des documents officiels sur l'inclusion scolaire en général et en EPS, au regard de la « Grounded Theory » (Glaser & Strauss, 1967), afin de déterminer s'il est possible de modéliser une évolution significative du procès inclusif véhiculée par les textes, suffisamment importante pour être susceptible d'influencer significativement l'évolution des perceptions et des pratiques de terrain.

Cette recherche repose sur une analyse inductive sortant du paradigme des études hypothético-déductives. Pour ce faire, nous prendrons seulement appui sur les données de terrain et non sur des modèles déjà existants. De fait, aucune hypothèse de recherche *a priori*, n'est formulée pour cette étude (Duchesne & Savoie-Zajc, 2005).

II. Procédure

Au cours de ce chapitre, nous nous attacherons à définir la 'théorie ancrée' (grounded theory) pour ensuite délimiter le corpus de textes officiels et développer ainsi les trois étapes méthodologiques nécessaires à la détermination d'un modèle théorique relatif aux processus inclusifs des élèves en situation de handicap à l'école et en EPS.

II.1. La théorie ancrée

Notre analyse repose sur la « Grounded Theory » (GT) de Strauss & Corbin (1990) traduit en français par ‘théorie ancrée’ ou ‘théorie enracinée’. L’analyse selon la théorie ancrée se justifie par le fait que c’est une démarche qualitative et inductive qui se prête particulièrement à l’analyse de données portant sur des objets de recherche à caractère exploratoire, pour lesquels le chercheur n’a pas accès à des catégories déjà existantes dans la littérature (Blais & Martineaux, 2006). En effet, à notre connaissance, aucune étude ne s’intéresse à la relation entre les textes officiels et l’inclusion des élèves en situation de handicap en EPS sur une si longue période. Or, la théorie ancrée « n’a pas pour conception de s’appuyer sur les connaissances scientifiques pour étudier un phénomène » (Garreau & Bandeira-de-Mello, 2010). Ses concepteurs (Glaser & Strauss, 1967) ambitionnent de théoriser un phénomène à partir des données issues du terrain, c’est-à-dire « de dégager le sens d’un événement, de lier dans un schéma explicatif divers éléments d’une situation, de renouveler la compréhension d’un phénomène en le mettant différemment en lumière » (Paillé, 1994). De ce fait, aucune hypothèse restrictive n’est formulée au cours de cette recherche. C’est bien « l’immersion dans les données empiriques qui sert de point de départ au développement d’une théorie sur un phénomène, à sa conceptualisation et par laquelle le chercheur conserve toujours le lien d’évidence avec les données de terrain » (Guillemette, 2006). Une circularité de la démarche, en alternant phases de collecte de données et phases d’analyse, permet d’aller au-delà de la description d’un phénomène et de viser sa compréhension (Altricher & Posch, 1989 ; Lavoie & Guillemette, 2009).

II.2. La détermination du corpus de textes officiels

Nous nous attachons ici à analyser des textes officiels français qui font partie des matériaux documentaires de bibliothèque (Glaser & Strauss, 1967). La première étape consiste donc à choisir le corpus de textes (terrain de recherche). Or, dans l’approche de la théorie ancrée, un équilibre est à trouver quant à la précision du terrain de recherche. En effet, un corpus de textes orienté trop précisément vers l’inclusion en EPS des élèves en situation de handicap reviendrait, par exemple, à nous limiter à quelques textes sur l’inaptitude ou l’adaptation des épreuves au baccalauréat et donc d’une certaine manière à restreindre notre possibilité d’analyse. Au contraire, un corpus de textes trop large risque de nous étendre vers un champ conceptuel en dehors des préoccupations relatives aux processus inclusifs des élèves handicapés en EPS. Par conséquent, notre corpus de textes prendra en compte les quatre champs :

1. de l'EPS *via* ses programmes, textes sur la dispense ou l'inaptitude et les textes sur l'aménagement des épreuves d'EPS au baccalauréat,
2. du scolaire en général par le biais des lois sur l'Ecole,
3. du handicap *via* les lois sur le handicap,
4. de l'inclusion scolaire par le biais des textes officiels spécifiques sur l'inclusion scolaire (ayant dans le titre le terme « intégration » ou « scolarisation »).

Pour ce dernier point, nous avons utilisé la base de données législatives *LEGI* du Centre Technique National d'Etudes et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations (CTNERHI) et le moteur de recherche *MENTOR* de l'éducation nationale avec les mots clés : « *intégration scolaire* » ou « *scolarisation* » (terme choisi par la loi du 11 février 2005). Chaque texte est ensuite confronté aux quatre critères d'inclusion et d'exclusion ci-dessous :

- Le texte doit être paru à partir de 1975 (le choix de la date 1975 est motivé par la parution de Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées qui « pose juridiquement le postulat, jusqu'alors moral, de l'éducabilité en affirmant le droit à une éducation pour tout enfant handicapé » (Gachet, 2007) ;
- La nature du texte doit être une loi, un article, un décret ou une circulaire (à l'exception des circulaires de rentrée ; les notes de services, débats parlementaires, réponses écrites, jurisprudences etc. sont également exclues) ;
- Les termes d'*intégration* ou de *scolarisation* doivent figurer dans le titre ;
- Le texte doit porter sur les élèves en situation de handicap au sens de la loi du 11 février 2005 (nous excluons par exemple les textes sur l'intégration scolaire des élèves étrangers ou la scolarisation d'élèves en échec scolaire...).

II. 3. Les étapes méthodologiques de la 'théorie ancrée' : le triple codage

La première étape consiste en une **extraction des injonctions signifiantes** des textes officiels en relation avec les processus inclusifs des élèves en situation de handicap. Cette démarche fait appel à ce que Glaser & Strauss (1967) appellent « la sensibilité théorique » c'est-à-dire à « la capacité du chercheur à comprendre puis distinguer le pertinent du non pertinent » (Duchesne & Savoie-Zajc, 2005). Pour ce faire, une extraction fidèle du contenu des textes (les phrases ou groupements de phrases) en rapport avec les processus inclusifs a été réalisée (*Cf.* quelques exemples d'injonctions tableau III.1). La collecte des données a été faite dans l'ordre de parution des textes.

Tableau III.1. : Exemple de quelques injonctions traitées selon la procédure du codage ouvert.

| Injonctions recueillies et comparées systématiquement entre-elles selon un processus différences/similarités | Catégories provisoires (propriétés) |
|---|---|
| <p>Les enfants chez qui un handicap aura été décelé ou signalé, notamment au cours des examens médicaux pourront être accueillis dans des structures d'actions médico-sociales (loi sur le handicap de 1975) ;</p> <p>Le contrôle médical des élèves du primaire et du secondaire a pour objet :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de dépister les affections contraindiquant la pratique, - d'assurer l'orientation sportive en fonction des prédispositions et aptitudes, - de classer les élèves dans des groupes d'aptitude (D 77-554 sur le contrôle médical pour l'EPS) <p>...</p> | <p>Vision/médicale/restrictive</p> <p>(Vision médicale du handicap qui place les élèves en situation de handicap « à part »)</p> |
| <p>Il demeure que l'élève doit être capable, d'une part, d'assumer les contraintes et exigences minimales qu'impliquent la vie scolaire et, d'autre part, d'avoir acquis ou être en voie d'acquérir une capacité de communication et de relation aux autres compatible avec les enseignements scolaires et les situations de vie et d'éducation collective. (C 91-33 AS & 91-302 sur l'intégration scolaire) ;</p> <p>L'enseignant doit conduire ces collégiens à besoins particuliers à la réussite et à la maîtrise des compétences du programme (programmes EPS 2008) ;</p> <p>Les objectifs de toutes les activités, les règlements et l'évaluation de la maîtrise d'exécution sont les mêmes que pour les élèves valides (C 94-137, épreuve baccalauréat EPS)</p> <p>...</p> | <p>Objectif/conformation/normes scolaires</p> <p>(La finalité est que les élèves en situation de handicap soient capables de répondre, de s'adapter aux exigences (normes) des programmes et certifications officiels comme tout un chacun)</p> |

La deuxième étape consiste en un **codage ouvert** des injonctions préalablement collectées par le biais de la méthode de « comparaison continue, c'est-à-dire pendant que l'on code une donnée dans une catégorie, il faut la comparer avec les ensembles précédents de données relevées dans une même catégorie » (Glaser & Strauss, 2010). Il s'agit, soit de coder l'injonction en un code particulier, dans la mesure où l'injonction a elle-même une signification singulière par rapport aux codes qui précèdent (différences), soit de coder l'injonction dans une catégorie déjà existante dans la mesure où des injonctions présentent un sens commun (similitudes). Cette procédure de codage par degré de similarité des injonctions aboutit à la saturation des catégories provisoires qui ont émergé, ainsi qu'à la définition de leurs propriétés. Une confrontation des catégories provisoires avec les données initiales permet « de vérifier que les catégories provisoires sont toutes utilisées et ne laissent pas de côté de grandes parties du corpus » (Mucchielli, 2007).

Le **codage axial** (3^e étape) consiste ensuite à mettre en relation les propriétés des catégories provisoires afin de réaliser des regroupements éventuels en catégories axiales. Ce regroupement émerge par le biais d'une double procédure (généralisation et abstraction) et

n'est donc pas réduit à la synthèse des données (généralisation), mais également à leurs conceptualisations (abstraction), permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle de matériaux de recherche (Paillé & Mucchielli, 2003). Une fois les catégories axiales déterminées, une nouvelle confrontation aux injonctions initiales permet de vérifier son ancrage avec l'ensemble du corpus de textes officiels.

Le **codage sélectif** (4^e étape) apporte finalement une interprétation transversale nécessaire à l'émergence d'une dynamique à l'intérieur d'un cadre théorique (modélisation). La modélisation relève de la « recherche d'une forme générale liée à un sens » (Mucchielli, 2007). Elle consiste, à partir des catégories provisoires et axiales à interpréter leurs relations, non plus exclusivement de façon verticale mais aussi, de manière horizontale et ainsi restituer la forme générale du modèle.

III. Résultats

Cette partie s'attache à mettre en avant les résultats de la recherche systématique de documents officiels d'une part, et de l'application du triple codage d'autre part. Cet ensemble de résultats, nous amène ensuite à détailler chacun des processus inclusifs qui en résultent.

III.1. Le corpus de textes officiels

La recherche systématique des documents relatifs aux quatre champs a permis d'identifier puis d'analyser 4 domaines :

- Champs 1 : 16 instructions officielles ou programmes EPS, 4 textes sur la dispense et l'inaptitude en EPS et 7 textes sur les examens aménagés en EPS.
- Champs 2 : 3 lois sur l'école, dites Haby, Jospin et Fillon.
- Champs 3 : 2 lois sur le handicap, du 30 juin 1975 et du 11 février 2005.
- Champs 4 : 14 circulaires et 1 décret.

Soit 47 documents analysés, dont 611 injonctions ont été extraites.

III.2. Le triple codage

Le **codage ouvert** a mis en évidence la saturation de vingt-trois catégories provisoires validées par leurs confrontations aux injonctions initiales (*Cf.* exemple tableau III.2).

Le **codage axial** a permis, d'une part de regrouper ces vingt-trois catégories provisoires en quinze catégories plus générales (phase de généralisation), et d'autre part de regrouper ensuite ces quinze catégories générales en cinq catégories axiales (phase de

conceptualisation). Ces catégories axiales ont ensuite une nouvelle fois été confrontées aux corpus de données initiales et valident l'ancrage des cinq catégories axiales suivantes (Cf. tableau III.2) :

- Conceptions de l'élève en situation de handicap et de son éducabilité.
- Objectifs de l'inclusion.
- Stratégies inclusives.
- Les relations et communications entre les partenaires de l'inclusion.
- Système d'orientation de l'élève en situation de handicap.

Tableau III.2. : Codage axial : détermination des axes par généralisation et conceptualisation des catégories provisoires.

| Axes | Propriétés des axes | Propriétés des catégories générales (dimensions) | Cat provisoires |
|---|---|--|---|
| Conceptions de l'élève en situation de handicap et de son éducatibilité | Regroupent l'ensemble des visions portant sur l'éducatibilité des enfants et adolescents en situation de handicap, c'est-à-dire, les conceptions du handicap et les conceptions qui sous-tendent les apprentissages (sociaux, intellectuels, moteurs ...) | Conception médicale du handicap associée à une conception de l'éducatibilité basée sur l'aptitude. L'élève est considéré d'abord comme un enfant déficient dont les (in)aptitudes seront mieux prises en compte dans un environnement rassurant, c'est-à-dire « à côté des élèves ordinaires » | Vision/médicale/restriction ; Vision/(in)aptitude/déterminisme |
| | | Conception médico-sociale du handicap associée à une conception de l'éducatibilité basée sur la (in)capacité scolaire. L'élève est considéré comme une personne ayant un type de déficience et étant capable de répondre favorablement aux exigences scolaires normales lui permettant d'être accepté « au côté des élèves ordinaires » (assimilation) | Normes médicales/(in)capacité ; Normes scolaires/assimilation |
| | | Conception éducative associée à une vision adaptative de l'environnement scolaire. L'élève est considéré comme une personne ayant des besoins éducatifs spécifiques que le système éducatif doit compenser en adaptant l'environnement pédagogique et didactique nécessaire à sa scolarisation « avec les élèves ordinaires » | Vision/compensation/dé-savantage ; Vision/ besoins éducatif/adaptation |
| Objectifs de l'inclusion scolaire et en EPS | Regroupent l'ensemble des visées inclusives du système éducatif en général et de l'EPS en particulier en faveur des enfants et adolescents en situation de handicap sur le plan des apprentissages sociaux, scolaires et éducatifs | Principe d'obligation éducative associée à une perspective de développement social futur. L'objectif est de fournir à chacun et chacune une éducation obligatoire avec la perspective de faciliter l'insertion sociale des élèves en situation de handicap | Objectif/éducation (spécialisée) ; But/insertion sociale/perspective |
| | | Principe normatif des exigences scolaires associé à la finalité de développement des interactions sociales. L'objectif est de viser des apprentissages scolaires normés (programmes et certifications) pour eux-mêmes et de favoriser en conséquence par assimilation son inclusion sociale en acte | Objectif/assimilation/normes scolaires ; But/intégration sociale/concrétisation |
| | | Principe d'obligation scolaire la plus ordinaire possible associé à la finalité de la compensation des conséquences éducatives de la situation handicapante. L'objectif est de déterminer l'ensemble des besoins pour créer les adaptations pédagogiques et didactiques nécessaires à la scolarisation la plus ordinaire possible et de répondre aux exigences scolaires minimales | Objectif/adaptation/système ordinaire ; But/répondre besoins et normes scolaires |
| Stratégies inclusives | Regroupent l'ensemble des moyens et dispositifs scolaires en général et en EPS en particulier permettant de concrétiser les objectifs inclusifs | Stratégie de séparation des élèves en situation de handicap associée au principe de précaution. La stratégie est d'offrir un milieu « sécurisé » à l'intérieur duquel toutes les précautions sont prises pour que l'élève soit pris en charge sans risque | Stratégie/séparation/précaution |
| | | Stratégie de classification des élèves par types de handicap et de la progressivité dans le processus inclusif. La stratégie est de regrouper les élèves par types de déficience au plus près (physiquement) des élèves ordinaires afin de faciliter la construction d'un projet d'intégration individuelle, progressif et partiel | Stratégie /classification/participation partielle |
| | | Stratégie de systématisation d'un protocole de scolarisation ordinaire concrétisée par le parcours. La stratégie est de déterminer les besoins éducatifs de l'élève pour adapter l'enseignement au plus près de la scolarisation ordinaire rendue effective par la détermination d'un parcours personnalisé souple et révisable | Stratégie/inclusion individuelle/parcours individuel |

Tableau III.2 (suite)

| Axes | Propriétés des axes | Propriétés des catégories générales (dimensions) | Cat provisoires |
|---|--|--|---|
| Relation entre les institutions et partenaires de l'inclusion | Regroupent l'ensemble des relations entre les partenaires, les compétences et les institutions nécessaires pour rendre effectif la mise place des dispositifs inclusifs au niveau scolaire et en EPS | Distinction institutionnelle des compétences. La compétence médicale impose ses restrictions au personnel éducatif. La communication est donc limitée et restrictive. Chaque domaine garde ses compétences respectives sans véritable relation entre-elles | Communication médicale/restrictive/distincte |
| | | Juxtaposition des communications entre les partenaires. La relation fonctionne par étapes successives. L'équipe médicale expose son bilan à l'équipe pédagogique qui ensuite propose un projet partiel à l'élève. La proximité physique des compétences intensifie les relations partenariales | Communication médico-scolaire/descendante/punctuelle |
| | | Interrelations fréquentes entre les partenaires de la scolarisation. La communication est collégiale entre les partenaires éducatifs, thérapeutiques et pédagogiques. Ces derniers ont un rôle pivot afin d'évaluer puis de réévaluer régulièrement (fréquence) les besoins éducatifs spécifiques de l'élève | Interrelation/communication pédagogique/fréquences |
| Système d'orientation des élèves en situation de handicap | Regroupent l'ensemble des choix et décisions d'orientation en fonction de la proximité par rapport à l'enseignement ordinaire (scolaire et en EPS) | Système dirigiste et prédéterminé. L'autorité médicale oriente l'élève en situation de handicap dans « un enseignement à part », à côté des élèves ordinaires | Orientation/subie/contraintes médicales |
| | | Système incitateur et catégorisant. L'équipe médico-sociale est incitée à classer l'élève en fonction de son type de handicap afin qu'il puisse évoluer dans un dispositif « intermédiaire » formant une passerelle entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé | Orientation/catégorie/à part ; Orientation/incitation/passrelles |
| | | Système souple et centré sur l'élève, acteur de son orientation. La famille et l'élève sont au centre du processus d'orientation aidés par l'ensemble des partenaires pour que l'élève puisse choisir l'enseignement le plus adapté à ses besoins et au plus près de la scolarisation ordinaire. L'orientation n'est pas définitive et pourra changer en fonction de l'évolution des besoins | Orientation/choix/au plus près de l'ordinaire ; Réorientation/souplesse/évolutif |

Le **codage sélectif** a fait émerger la réalité ancrée de trois dimensions constantes à l'intérieur de chacune des cinq catégories. Ces trois dimensions représentent trois processus inclusifs distincts :

- processus 1,
- processus 2,
- processus 3,

qui sont synthétisés dans le Tableau III.3, puis détaillés individuellement.

Tableau III.3. : Modélisation synthétique des processus inclusifs en EPS des élèves en situation de handicap.

| | Processus 1 | Processus 2 | Processus 3 |
|-----------------------|--|--|---|
| Conceptions | - Médicale - Aptitude | - Médico-scolaire - Capacité | - Educative - BES |
| Objectifs | Insertion sociale | - Intégration sociale en acte - Conformation aux normes | Scolarisation la plus ordinaire possible |
| Stratégies | Présence en cours sans pratique physique ou sport. | - Pratique partielle - Catégorisation pour le Bac | Adaptation de l'environnement pédagogique |
| Communications | Limitées au CM de dispense | Limitées au CM inaptitude mais fonctionnelles | Fréquentes, systématisées et pluridisciplinaires |
| Orientations | Environnement sécurisé (à côté de ses camarades) | Environnement parallèle (au côté de ses camarades) | Environnement ordinaire mais non exclusif (souplesse des dispositifs) |

BES : besoins éducatifs spécifiques ; CM : certificat médical

III.3. Le processus inclusif 1

Ce premier processus inclusif en EPS, des élèves en situation de handicap repose sur une **conception** médicale du handicap. Les élèves sont avant tout perçus comme des enfants déficients qu'il convient de protéger. Cette conception se concrétise par le « contrôle médical sur l'ensemble des élèves du primaire et du secondaire visant à dépister les affections contre-indiquant la pratique de l'éducation physique et sportive » (D 77-554 du 27 mai 1977). Cette vision s'accompagne d'une conception des enfants centrée sur leurs prédispositions ou aptitudes et non sur leurs capacités réelles. Concrètement, « le contrôle médical permet d'assurer l'orientation sportive en fonction des aptitudes et prédispositions des enfants et de les classer dans des groupes d'aptitude » (D 77-554 du 27 mai 1977). Or, l'aptitude qui sous-tend une capacité éventuelle, est constituée à la fois par la composante héréditaire et par l'environnement (Piéron, 1949). Un environnement particulièrement défavorable influence le niveau de son développement actuel et ses possibilités d'apprentissage pour l'avenir (Nuttin, 1950). Cette vision centrée sur l'inaptitude invite donc les autorités médicales à orienter l'enfant vers un environnement sécurisé.

L'**orientation** des élèves en situation de handicap se fait donc « naturellement » par leur classement dans le groupe des élèves inaptes et donc dispensés de pratique physique et sportive sans pour autant être exclus de la présence au cours d'EPS (D 88-977 du 11 octobre 1988). Cette forme de « déterminisme » dans l'orientation des élèves en situation de handicap est amplifiée par le caractère dirigiste des décisions médicales qui sont prises unilatéralement et imposées à l'enfant et à l'enseignant d'EPS.

La **communication** est en effet restreinte à l'édification du certificat médical de dispense ou d'inaptitude totale du médecin adressé à l'enseignant d'EPS (D 88-977 du 11 octobre 1988). Une autre illustration de cette communication restrictive est visible au travers de la dispense des examens de l'enseignement du second degré : « sont dispensés de l'épreuve d'éducation physique et sportive les candidats reconnus totalement inaptes, pour la durée de l'année scolaire, par un médecin qui délivre, à cet effet, un certificat médical » (D 92-109 du 30 janvier 1992).

L'**objectif** de cette orientation en EPS est donc de participer aux activités de sa classe (sans pratiquer) et de viser une forme d'insertion sociale. Autrement-dit, la finalité est de « favoriser les échanges entre des jeunes (avec et sans handicap) et la reconnaissance réciproque des différences. Elle crée des conditions propices à l'amélioration de rapports humains et sociaux et développe la notion de citoyenneté » (C 91-33 & C 91-302). La finalité est donc de créer un climat de classe sécurisé et tolérant afin que l'élève en situation de handicap se sente satisfait d'assister au cours d'EPS (Placek, 1983).

Ainsi, concrètement la **stratégie** inclusive visée repose sur la participation passive aux cours d'EPS qui est pensée comme « un détour ségrégatif » dans l'optique d'une future inclusion sociale des élèves en situation de handicap (Mège-Courteix, 1999). Ces élèves deviennent des « dispensés-assistants » qui se trouvent délogés de la pratique physique et sont donc disponibles pour, par exemple, arbitrer, observer, aider l'enseignant dans la communication des feedbacks... (Larnicol & Roudet, 1991). Toutefois, le législateur prévient que cette stratégie « risque (au contraire) de renforcer, pour l'enfant, le sentiment de différence qu'il prétendait effacer et présente en outre l'inconvénient de favoriser l'isolement si les finalités ne sont pas redéfinies dans le cadre d'une pédagogie d'intégration » (C 82-2 & 82-048). En effet, la seule proximité physique des élèves en situation de handicap, à côté de leurs camarades valides, limite fortement leur insertion sociale.

III.4. Le processus inclusif 2

Le deuxième processus d'inclusif en EPS, des élèves en situation de handicap, repose sur une **conception** qui n'est plus exclusivement 'médicale' mais également 'scolaire' en ce

sens que « pour suivre l'enseignement de l'EPS, il n'y a plus de contrôle médical préalable ni de classement des élèves en quatre groupes d'aptitude » (C 90-107). Tous les élèves sont donc aptes *a priori* à la pratique de l'EPS. Le contrôle médical reste nécessaire pour les élèves totalement ou partiellement inaptes. Cette conception médico-scolaire s'inscrit dans « une démarche dynamique et positive, fondée sur les capacités réelles ou attendues du jeune handicapé » (C 91-33 AS & 91-302). Concrètement, l'arrêté du 13 septembre 1989 propose un certificat médical type qui impose la formulation des contre-indications en termes d'incapacités fonctionnelles (types de mouvements, d'effort, capacité à l'effort, situations d'exercice et d'environnement, etc.) et non plus les activités physiques « interdites à l'élève ».

La **communication** entre l'enseignant et le médecin est donc limitée au certificat médical d'inaptitude partielle, mais la formulation explicite des incapacités fonctionnelles permet d'envisager « un enseignement réel, et adapté aux possibilités de l'élève » (C 90-107). Qui plus est, cette communication est à double sens, « dans la mesure où si les renseignements se révélaient insuffisants pour mettre en œuvre cette adaptation, l'enseignant a toute l'attitude pour demander les précisions nécessaires au médecin scolaire... » (C 90-107).

L'**objectif** de cette inclusion effective est, d'une part, de viser une socialisation en acte par le biais de « l'enseignant d'EPS qui est celui, qui, de par sa formation et son rôle, a de réelles chances de les aider à la réussite de leur intégration pour une meilleure insertion sociale » (C 90-107). D'autre part, il s'agit de veiller à ce que l'élève se conforme aux normes des programmes et des certifications officielles. En effet, « l'intégration ne se limite pas à une simple action de socialisation » (C 95-124), mais elle vise à permettre aux élèves en situation de handicap « tout comme les valides, de bénéficier d'un enseignement de l'EPS pour voir leurs efforts récompensés lors des examens nationaux (C 94-137). Or, « les épreuves devront respecter les mêmes principes et modalités que pour les autres candidats (...). Les objectifs de toutes les activités, les règlements et l'évaluation de la maîtrise d'exécution sont les mêmes que pour les élèves valides » (A 24 mars 1993 & C 12 janvier 1994).

Pour rendre effective cette conformation aux exigences des programmes et certifications, la seule **stratégie** proposée dans les programmes d'EPS consiste à fournir aux élèves des actions de soutien ou « interventions pédagogiques particulières qui peuvent prendre la forme d'exercices qui renforcent telle ou telle dimension du développement de l'élève, la construction d'attitudes et d'habitudes corporelles. Ce sont des exercices de prise de conscience des fonctions sensorielles (musculaires, articulaires, perceptives), de renforcement musculaire, de renforcement de la fonction cardio-respiratoire, de relaxation et d'intériorisation sensorielles, d'assouplissement, d'adresse et d'équilibre, de sécurité active (secourisme) et passive (conditions matérielles) » (programmes EPS de 1996 à 2002).

En définitive, plusieurs dispositifs d'**orientation** sont à disposition de l'enseignant. Le premier repose sur la pratique de l'activité physique sportive et artistique ordinaire avec ses camarades dans la mesure où le certificat médical n'est pas restrictif. La seconde est une pratique en parallèle du groupe classe sous la forme « d'interventions pédagogiques particulières qui peuvent être introduites simultanément ou parallèlement aux apprentissages sportifs » (programmes de 1996). Une troisième forme d'orientation se concrétise au moment de l'épreuve EPS du baccalauréat. « Le candidat est préalablement classé par un médecin de santé scolaire ou de la commission départementale d'éducation spéciale (...) dans un groupe selon ses déficiences. La classification des élèves par handicap permet de proposer aux candidats des niveaux de difficultés compatibles avec leurs possibilités motrices et perceptives nécessaires au passage de l'épreuve ponctuelle d'éducation physique et sportive aménagée » (C 94-137).

III.5. Le processus inclusif 3

Le processus inclusif 3, en EPS, des élèves en situation de handicap repose sur une **conception** éducative de compensation des situations handicapantes qui « peuvent être considérablement réduites par des démarches pédagogiques appropriées ainsi que par la qualité de l'environnement matériel, physique et humain dans lequel ces élèves évoluent » (C 2002-111). Cette vision éducative est appuyée par la prise en compte des besoins éducatifs spécifiques (BES). Par exemple, « Le collège se doit d'accueillir tous les élèves, quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers ou leurs situations de handicap. Les équipes pédagogiques procèdent à des adaptations du programme en fonction des particularités des élèves » (programmes EPS 2008).

Pour ce faire, la **communication** entre les partenaires de l'inclusion est « organisée, fréquente et collégiale ». En fonction des résultats de l'évaluation des BES, « il est proposé à chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé, ainsi qu'à sa famille, un projet personnalisé de scolarisation (PPS) assorti des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire. Le PPS propose des modalités de déroulement de la scolarité coordonnées avec les mesures permettant l'accompagnement de celle-ci » (Loi du 11 février 2005). L'équipe EPS est partie prenante du PPS et propose puis procède à des adaptations du programme en fonction des BES des élèves pour favoriser, autant que faire se peut, l'enseignement de l'EPS la plus ordinaire possible.

L'**objectif** de cette inclusion ordinaire en EPS est double. Il s'agit d'abord de « permettre à chaque élève de s'engager pleinement dans les apprentissages, quels que soient son niveau de pratique, sa condition physique et son degré d'inaptitude ou de handicap et

ainsi accroître la réussite de l'élève dans des contextes de pratique diversifiée. L'efficacité perçue, grâce à l'observation objective des résultats et des progrès, apporte aux élèves un sentiment de compétence dans les activités, leur donne ou redonne confiance, conforte et prolonge leur engagement (programmes EPS 2009/2010). Il s'agit ensuite de partager ensemble un projet qui propose des traitements didactiques adaptés à tous les élèves : aptes, inaptes partiels ou en situation de handicap. Il est donc de la responsabilité et de la compétence des enseignants de concevoir et de mettre en œuvre des traitements didactiques spécifiques, adaptés aux enjeux de formation retenus pour les différents élèves de l'établissement (programmes EPS 2009/2010).

Pour répondre favorablement à ces objectifs, la **stratégie** repose sur le traitement didactique des APSA, sur des adaptations pédagogiques et sur une souplesse dans l'organisation de l'enseignement, d'autant que l'évolution des BES des élèves entraîne, de fait, des adaptations pédagogiques et didactiques régulières. Cette souplesse « suppose que la classe, les groupes d'apprentissage et l'enseignement de la discipline, soient organisés et aménagés pour le permettre. L'enseignant a donc toute latitude pour adapter son cours, les contenus, les rôles distribués ou les outils utilisés ainsi que les modalités d'évaluation, aux possibilités et ressources réelles des élèves » (Programmes EPS 2008/2009/2010).

Concrètement, pour l'**orientation** des élèves en situation de handicap, c'est la structure « classe ordinaire » qui doit être prioritairement recherchée. Seulement, si l'aménagement dans la structure classe ordinaire n'est pas possible, « une modification de l'offre de formation par intégration dans un autre groupe classe peut être envisagée. Un regroupement de ces élèves de différentes classes peut aussi être organisé sur un créneau horaire spécifique » (Programme EPS 2008). Par ailleurs, le dispositif de soutien par le biais des interventions pédagogiques particulières (accentué par la création du dispositif de l'accompagnement personnalisé C 2010-013) est toujours une forme d'orientation possible lorsque les besoins éducatifs spécifiques le demandent. Cette souplesse dans les dispositifs se concrétise aussi dans l'adaptation des épreuves EPS au baccalauréat. Ainsi, « un handicap physique attesté en début d'année par l'autorité médicale peut empêcher une pratique assidue ou complète des enseignements de l'EPS sans pour autant interdire une pratique adaptée.

Deux éventualités se présentent :

- soit, l'établissement peut proposer, en contrôle en cours de formation, deux épreuves adaptées après concertation au sein de l'établissement des professeurs d'EPS et des services de santé scolaire (proposition soumise au recteur) ;
- soit, il propose une épreuve adaptée en examen ponctuel terminal.

Les épreuves adaptées sont, de préférence, issues des listes d'épreuves nationales et académiques, mais d'autres propositions peuvent être faites » (NS 2002-131 & NS 2005-179).

III.6. Synthèse quantitative

La présentation (Figure III.1.) de la répartition des injonctions en fonction des trois périodes délimitées par les lois sur l'école (1975/1989/2005) met en évidence trois résultats :

- L'adéquation entre les textes généraux sur l'inclusion scolaire et l'EPS. En effet, le processus inclusif dominant pour chaque période est identique dans les textes généraux et EPS.
- L'évolution quantitative des injonctions selon les périodes. En effet, la première période (1975-1989) concentre 72 occurrences en 11 textes, la seconde période (1989-2005) concentre 347 occurrences en 26 textes et la dernière période plus courte (à partir de 2005) concentre 192 occurrences en 10 textes.
- L'évolution historique des processus inclusifs. En effet, ces trois processus inclusifs théoriques semblent interagir entre eux dans un ordre bien précis : d'abord le processus 1 (entre 1975 et 1989), puis le processus 2 (entre 1989 et 2005) et finalement le processus 3 (à partir de 2005).

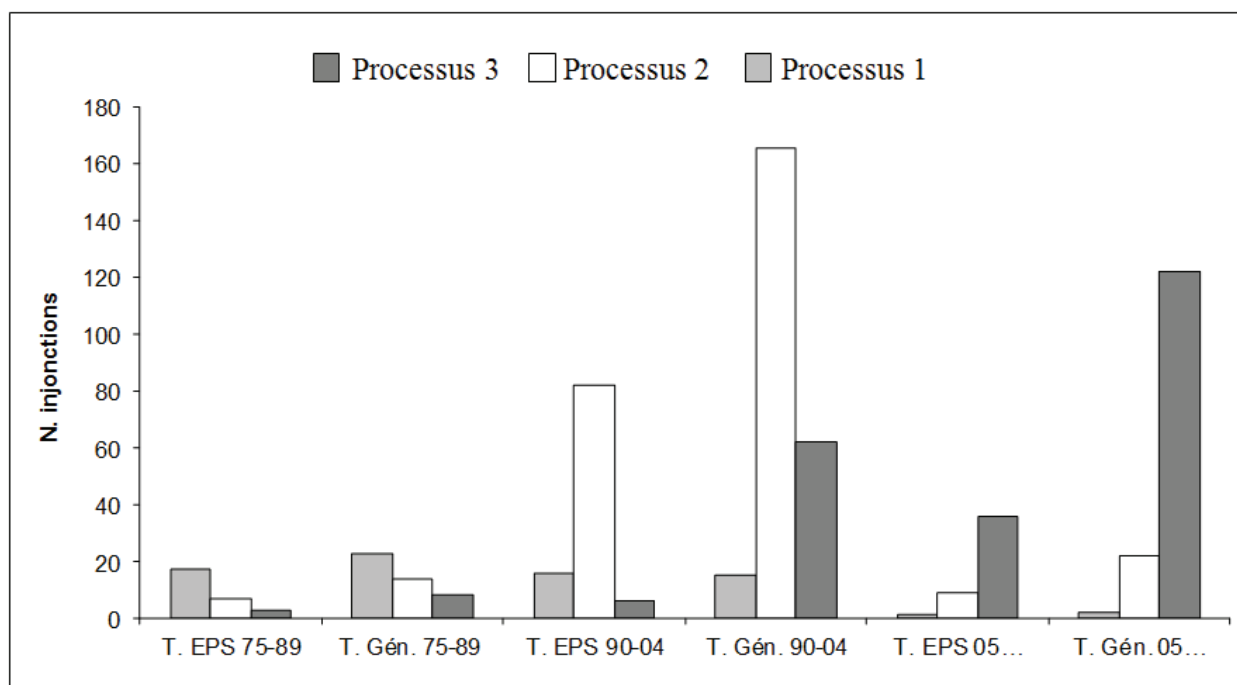


Figure III.1 : Evolution des processus inclusifs à partir de 1975.

T. EPS : Textes officiels EPS ; T. Gén : textes officiels généraux (inclusion scolaire, école, handicap)

Ces deux types d'évolution (quantitative et historique) seront tour à tour discutés, pour ensuite analyser l'éventuelle influence des différents processus inclusifs sur de possibles pratiques en EPS relatées dans la littérature.

IV. Discussion

Ce chapitre s'attache, d'une part à analyser les raisons de l'évolution quantitative du nombre d'injonctions au fil des périodes étudiées, et d'autre part à l'évolution historique des processus inclusifs. Cette analyse sera suivie d'une discussion autour de l'influence supposée de chacun des trois processus sur les pratiques en EPS issues de la littérature.

IV.1. Evolution du nombre d'injonctions

L'augmentation du nombre d'injonctions est à relier à l'inflation du nombre de textes officiels au fil des périodes et confirme la place de plus en plus importante des processus inclusifs dans les textes officiels français. Cette augmentation du nombre de textes, à partir des années 1990, peut s'expliquer par la prise en compte des volontés des organismes internationaux, visant le passage d'une éducation séparée vers l'accueil dans les systèmes éducatifs ordinaires des élèves, en situation de handicap (les Règles Universelles pour l'Égalisation des Chances des personnes handicapées, ONU 1993 ; la déclaration de Salamanque et le cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux, UNESCO 1994). Pour ce faire, dans les années 1990, la France s'oriente clairement vers un système inclusif à « approche multiple (...) en développant un éventail de formules intermédiaires : classes spéciales diverses (à temps plein ou à temps partiel), coopération entre les écoles ordinaires et spéciales, fluidité des relations entre les deux secteurs, etc. » (rapport thématique sur la politique du handicap en Europe, 2003). Ce processus s'appuie sur « la pluralité des possibilités d'intégration, qui n'exclut nullement les retours momentanés en établissement spécialisé ou des formules d'alternance quand apparaît la nécessité de consolider certains apprentissages et acquisitions indispensables pour suivre de nouveau, avec profit, une scolarité en milieu ordinaire » (C 95-124). Autrement-dit, la traduction des discours internationaux semble se concrétiser en France par la création de différentes structures plus ou moins spécialisées pour répondre aux différents types et sévérités de handicaps (secteur médico-éducatif, classe pour l'intégration scolaire, classe pour l'inclusion scolaire, unité pédagogique d'intégration, unité localisée pour l'inclusion scolaire, section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), établissement régionaux d'enseignement adapté, classe ordinaire...). Cette pluralité de structures et de compétences provoque de fait

l'augmentation des textes officiels et du nombre d'injonctions. Les textes incitent donc au cours des années 1990 à tendre, à chaque fois que cela est possible, vers l'inclusion individuelle même partielle. « L'intégration étant un processus dynamique, la formule à temps partiel pourra être une étape vers une intégration à temps plein tandis que l'intégration collective en classe spéciale pourra conduire à une intégration en classe ordinaire, même à temps partiel » (C 91-33 AS & 91-302).

IV.2. Evolution historique des processus

L'évolution historique des processus inclusifs est probablement à relier, d'une part, aux évolutions des définitions du handicap issues des différentes classifications internationales (Jamet, 2003), et d'autre part, aux nombreux débats en sciences sociales autour de l'école ségrégative, intégrative ou inclusive (voire par exemple Plaisance, 2000 ; Lesain-Delabarre, 2001 ; Ebersold, 2009).

En effet, la première raison de cette évolution historique des processus inclusifs semble être liée à l'évolution même de la définition du handicap dans les différentes classifications internationales. Ainsi, la définition biomédicale issue des Classifications Internationales des Maladies demeure la norme en France jusqu'à la traduction en français de la classification Internationale du Handicap (CIH) de l'OMS (1988). Cette nouvelle définition du handicap (en termes de déficiences, incapacités, désavantages) semble permettre une bascule vers une vision centrée sur les conséquences fonctionnelles et les désavantages sociaux, occasionnés par la déficience (Ravaud, 2001). Ensuite, en 2001, se concrétise la révision de cette CIH sous l'expression de Classification Internationale du fonctionnement des handicaps et de la santé (CIF), largement influencée par le modèle Québécois de Processus de Production du Handicap qui a proposé un modèle intégrant les facteurs environnementaux comme déterminants de la qualité de la participation sociale, au même titre que les facteurs personnels (Fougeyrollas, 1995). La CIF semble ainsi influencer la définition française du handicap dans la loi du 11 février 2005 : « constitue un handicap toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. » En résumé, le processus théorique n°1 coïncide avec une définition biomédicale du handicap, alors que le processus théorique n°2 est contemporain de la vision des conséquences fonctionnelles et sociales de la déficience. Le processus théorique n°3 semble être la conséquence de la vision interactionniste de la CIF (activité, participation, fonctions organiques, facteurs personnels, environnementaux, problèmes de santé).

La seconde raison de l'évolution historique des processus inclusifs semble s'orienter vers la mobilisation des chercheurs en sciences sociales, relayée par les acteurs du monde associatif (Ebersold, 2009), en faveur d'une école d'abord plus intégrative (du processus théorique n°1 vers le processus théorique n°2) puis plus inclusive (du processus théorique n°2 vers le processus théorique n°3). En effet, de nombreux débats en sciences sociales semblent peser en faveur du passage d'un processus à l'autre. Par exemple, Plaisance (2000) dénonçait les barrières en faveur de plus d'intégration, c'est-à-dire que selon lui « il est temps de débusquer les obstacles à une politique concertée, de démontrer les freins exercés par le cloisonnement institutionnel (...) en faveur de mesures intégratives ». Dans le même temps, Lesain-Delabarre (2001) invite clairement au passage entre le processus théorique n°1 et le processus théorique n°2 en soutenant que « cette tendance est historique, soutenue légalement et réglementairement. Conforme aux problématiques internationales du 'mainstreaming' (intégration), la demande sociale a évolué depuis les années 1960 (...) d'une logique de placement à la logique de l'intégration ».

Or, plus tard le débat s'est déplacé vers les limites de l'intégration au bénéfice de la philosophie éducative de l'inclusion. En effet, de nombreux auteurs se sont interrogés lors de « l'apparition de la notion d'inclusion dans le débat concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap (...) ». Elles portent notamment sur la distinction entre cette notion et celle d'intégration et sur la pertinence de substituer un terme à l'autre (Plaisance *et al.* 2007). En réalité, le principal obstacle relatif à l'intégration repose sur « l'illusion d'une intégration sociale qui trouverait sa justification dans le partage occasionnel du même espace social et pédagogique » (Le Capitaine, 2005). Face à cela, la notion d'inclusion correspond à un renversement de perspective, par rapport à l'intégration. Ce sont deux conceptions distinctes de l'éducabilité des élèves en situation de handicap. L'école pour devenir inclusive, doit s'organiser pour répondre aux besoins éducatifs spécifiques de tous les élèves, alors que l'intégration suppose la mise en place de dispositif de soutien et de rééducation pour adapter l'élève à l'école ordinaire. Autrement dit, l'intégration reste centrée sur les difficultés de l'élève en situation de handicap, et les aides à lui apporter, alors que l'inclusion se concentre sur l'aménagement du fonctionnement pédagogique pour permettre les apprentissages de tous (Armstrong & Barton, 2003 ; Thomazet, 2006, Plaisance *et al.* 2007). Dans cette nouvelle perspective inclusive, la variable n'est plus l'élève en situation de handicap qui doit faire la preuve de son éducabilité pour être intégré mais bien l'environnement scolaire qui doit se transformer « en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal » (Armstrong, 1998).

IV.3. Influences supposées des processus inclusifs sur les pratiques en EPS

Cette partie suppose un éventuel parallèle entre les pratiques en EPS décrites dans la littérature et les processus inclusifs identifiés par les textes. Or, cette association reste hypothétique. En effet, les études citées ci-dessous décrivant les pratiques en EPS ont été réalisées sans correspondance stricte avec notre modélisation selon trois processus.

Cependant, le **premier processus** théorique semble s'apparenter étroitement à l'attention portée sur l'organisation des séances afin 'd'occuper' l'élève en situation de handicap (Placek, 1983) dans des rôles sociaux périphériques tels que juge, arbitre, observateur... La pratique des enseignants envers les élèves en situation de handicap serait alors limitée à la phase de préparation des séances (Tochon, 1989) afin d'anticiper sur l'organisation de tâches périphériques à la pratique physique effective des élèves ordinaires (Blinde & McCallister, 1998) ou des tâches d'assistance en faveur de l'apprentissage des pairs ordinaires (Larnicol & Roudet, 1991). Une autre pratique enseignante pouvant se révéler au travers du processus théorique n°1 est dénoncée par Lienert *et al.* (2001), qui montre qu'environ quinze pour cent des enseignants interrogés 'abandonnent' leurs responsabilités d'enseignement aux enseignants assistants, lorsqu'un élève en situation de handicap est assisté par un personnel spécifique (auxiliaire de vie scolaire). Pour Génolini & Tournebize (2010), ces enseignants sont qualifiés de résistants, c'est-à-dire qu'ils estiment que la place de l'élève en situation de handicap est plutôt dans le secteur spécialisé qui possède les moyens et compétences pour assurer une réelle perspective de progrès. Ainsi, Giangreco *et al.* (2001) s'interrogent sur le principe d'équité entre les élèves avec et sans handicap. En effet, est-il équitable que les élèves en situation de handicap reçoivent un enseignement de la part de personnels spécifiques, alors que les élèves ordinaires ont un enseignement dispensé par des enseignants d'EPS certifiés. Ainsi, l'ensemble de ces pratiques enseignantes supposées au sein de ce processus théorique n° 1 semble influencer négativement le comportement et la motivation des élèves en situation de handicap (Goodwin & Watkinson 2000 ; Goodwin *et al.* 2001 ; Hutzler, 2002). Pour illustrer cela, Goodwin & Watkinson (2000) demandent à neuf élèves en situation de handicap moteur de rapporter leurs expériences en EPS soit dans le thème des « mauvais jours » ou des « bons jours ». Il apparaît que les élèves interrogés sont plus éloquents sur le thème des « mauvais jours ». Pour eux, les enseignants semblaient être incapables d'adapter les séances aux possibilités des élèves en situation de handicap, ce qui se traduisait par leur isolation sociale et des opportunités limitées de participation au cours d'EPS. Dans un autre exemple, Hutzler *et al.* (2002) montrent que la majorité des dix élèves en situation de handicap moteur interrogés, estiment avoir une expérience négative de l'EPS.

Ils ressentent clairement un manque d'effort de la part des enseignants pour adapter les séances collectives ou d'individualiser des formes de pratiques.

Ainsi, la pratique enseignante supposée relative à ce processus théorique n°1 semble reposer davantage sur une organisation limitant le rôle de l'élève à des tâches sans pratique physique comme l'évoque les textes et provoquerait en conséquence la restriction des interactions sociales entre élèves avec et sans handicap. Or, « être socialement intégré en EPS ne se limite pas seulement à entretenir des relations harmonieuses avec ses camarades valides. Il faut pouvoir y assumer une fonction essentielle attendue d'un élève, c'est-à-dire se confronter aux apprentissages du meilleur niveau possible » (Garel, 2001). En conclusion de cette analyse du processus théorique 1, nous le qualifierons de **processus d'insertion** dans le sens où l'élève en situation de handicap est inséré à côté des élèves ordinaires sans être véritablement un 'acteur-pratiquant' de la classe.

Le processus théorique 2 semble davantage s'apparenter à une mise en pratique physique et sportive des élèves en situation de handicap, afin de pouvoir répondre aux programmes et certifications EPS. Cette pratique physique et sportive des élèves en situation de handicap au côté de leurs pairs ordinaires, semble s'apparenter à celle des enseignants qualifiés par Génolini & Tournebize (2010) « d'enseignants bricoleurs ». Cela correspond pour ces auteurs, à des professeurs créatifs qui tenteraient d'aménager les variables de la situation d'enseignement pour la rendre moins contraignante, et d'augmenter ainsi la participation sociale de l'élève en situation de handicap avec ses camarades ordinaires. En effet, la stratégie supposée des enseignants dans ce processus théorique n° 2 semble, du moins au départ, d'aménager les situations pour que tous les élèves puissent pratiquer ensemble et développer les relations sociales. Or, de nombreuses études montrent que la majorité des élèves en situation de handicap ont des relations sociales limitées avec leurs camarades ordinaires lorsqu'ils sont intégrés en EPS (Ellis *et al.* 1996 ; Lisboa, 1997 ; Place & Hodge, 2001 ; Block & Obrusnikova, 2007). C'est particulièrement paradoxal lorsque l'un des arguments en faveur de l'inclusion repose sur la socialisation (Block, 1998). Pour illustrer cela, Place & Hodge (2001) analysent les comportements sociaux (durant douze séances) de trois filles en situation de handicap moteur, intégrées dans une classe ordinaire (avec 19 élèves sans handicap). Ils montrent que le pourcentage de temps moyen dans lequel les élèves en situation de handicap parlent avec des élèves ordinaires est inférieur à deux pour cent. Le pourcentage de temps moyen dans les autres types d'interaction (contacts physiques, feedbacks...) est inférieur à un pour cent. En fait, la plupart des interactions se font entre élèves en situation de handicap.

Une raison de cette limitation des relations sociales semble reposer sur le manque de formation des enseignants d'EPS (notamment sur les pratiques inclusives) pour modifier les tâches, sans pour autant diminuer le niveau des exigences ou trop simplifier les situations (Block, 2007). Cet auteur montre que les modifications importantes (nature de l'activité, but du jeu ou ralentissement des actions) peuvent rapidement entraîner de l'insatisfaction, voire du ressentiment de la part des élèves ordinaires envers les élèves en situation de handicap (limitant de fait les relations sociales positives). Une autre explication de la simplification des exigences tiendrait éventuellement au manque d'expérience des enseignants dans l'enseignement envers des élèves en situation de handicap. Les enseignants peu expérimentés avec les élèves en situation de handicap leur attribueraient une fragilité excessive et simplifieraient trop facilement les variables de la tâche (Garel, 2003). En définitive, les enseignants de ce processus théorique n° 2 semblent favorablement disposés à inclure les élèves en situation de handicap, mais ne sauraient pas comment le faire. Ainsi, lorsque ces simplifications seraient trop pesantes pour la classe, l'enseignant pourrait adopter une seconde stratégie. Elle pourrait être qualifiée de retour en arrière en ce sens que l'enseignant pratiquerait une sorte de contournement du défi inclusif, en séparant les pratiquants ordinaires des pratiquants en situation de handicap. L'enseignement s'organiserait donc à partir des formes de groupement (Garel, 2003) comme par exemple, la pratique des élèves en situation de handicap en parallèle du groupe classe, pour des séances spécifiques (sur la même APSA ou une activité physique différente). Cette seconde solution est appuyée par les conclusions d'une enquête de Tournebize & Génolini (2004) sur 145 enseignants d'EPS à l'intérieur de laquelle, la majorité des enseignants d'EPS prétendent ne pas changer leurs pratiques pédagogiques, lors de l'accueil d'un élève en situation de handicap. En conclusion de cette analyse du processus théorique 2, nous le qualifierons de **processus d'intégration** dans le sens où l'élève en situation de handicap pour être intégré en tant que pratiquant doit constamment faire la preuve de sa capacité à répondre avec succès aux normes scolaires. A défaut, la pratique collective avec ses camarades ordinaires est remise en cause et une situation en parallèle de la classe est privilégiée.

Le processus théorique n°3 qui émerge des textes pourrait faire référence à la pratique inclusive comme moyen pédagogique de prendre en compte la diversité des besoins éducatifs des élèves (avec ou sans situation handicapante) pour maximiser leur participation à l'apprentissage, à la vie sociale et culturelle de l'école et de la communauté éducative (Barton, 1997; Booth et Ainscow, 2004). Elle impliquerait l'appropriation par les enseignants d'EPS des outils d'une pédagogie inclusive qui augmenteraient les possibilités d'apprentissage basées sur le postulat que « tous les élèves sont considérés comme des apprenants à vie et où

les attentes sont élevées » (Duchesne et Bélanger, 2010). Ainsi, on peut supposer que les outils pédagogiques utilisés par les enseignants de ce processus théorique n°3 représenteraient une compétence qui ne semblerait pouvoir être acquise que par une formation elle-même exigeante. Ces outils tenteraient de relever le défi inclusif en visant, pour tous les élèves, l'atteinte des compétences propre à l'EPS associées aux compétences méthodologiques et sociales (au travers de la recherche d'interactions sociales positives entre les élèves avec et sans handicap). La littérature fait état de plusieurs outils inclusifs tels que le tutorat par les pairs (Lieberman & Houston-Wilson, 2002) ou l'inclusion inversée (Hardin & Hardin, 2002) qui pourraient correspondre au processus théorique de scolarisation.

Par exemple, le tutorat par les pairs est un modèle d'apprentissage coopératif dans lequel un camarade ordinaire a la responsabilité de fournir un soutien à un pair en situation de handicap afin qu'il puisse participer et apprendre en EPS (Block & Obrusnikova, 2007). Plusieurs formes de tutorats existent (Lieberman & Houston-Wilson, 2002), mais il semblerait que le tutorat réciproque présente de nombreux avantages inclusifs. Dans cette forme de pratique, l'élève ordinaire et l'élève en situation de handicap sont à tour de rôle tuteur et « tuteuré ». Le tuteur possède les critères concrets de réussite et les consignes de réalisations précises (démonstrations, retours correctifs, encouragements...). Cette double responsabilisation dans le tutorat réciproque semble intéressante et permet d'augmenter les interactions sociales positives et structurées entre élèves (Ernst & Byra, 1998 ; Lieberman & Houston-Wilson, 2002 ; Klavina & Block, 2008). Cette réciprocité dans le tutorat permet également d'augmenter le niveau d'intensité et d'apprentissage des élèves en situation de handicap (Liebermann *et al.* 1997 ; Houston-Wilson, *et al.* 1997 ; Wiskochil *et al.*, 2007 ; Klavina & Block 2008), mais aussi des élèves tuteurs ordinaires eux-mêmes (Liebermann *et al.* 2000 ; Ensergueix & Lafont, 2007, 2009). En effet, les tuteurs (y compris les élèves ordinaires) s'approprient plus facilement les attentes de l'enseignant et les critères efficaces de réalisation de la tâche lors de l'observation et du tutorat (Ernst & Byra, 1998).

Une autre illustration, issue de la littérature qui pourrait être reliée aux processus théorique 3, est représentée par l'inclusion inversée (ou à l'envers). C'est une situation dans laquelle les élèves ordinaires sont invités à se joindre aux programmes des élèves en situation de handicap, c'est-à-dire dans les séances d'éducation physique adaptée (Lytle & Glidewell, 2007). Concrètement, un groupe relativement restreint d'élèves ordinaires (généralement entre 25% et 40% de l'effectif de la classe) est intégré dans une activité physique adaptée dans laquelle l'élève en situation de handicap est à l'aise (Rafferty *et al.* 2001). Cette situation est rendue effective en « handicapant » les élèves ordinaires. Cette forme de pratique offre des possibilités d'amplifier les interactions sociales entre les élèves avec et sans handicap (Schoger, 2006) qui peut être optimisée par la médiation de l'enseignant structurant les

échanges et provoquant la coopération entre élèves (André & Deneuve, 2010 ; Dyson, 2002). De plus, cette situation inversée va au-delà de la recherche de relations sociales, elle vise tout autant à répondre aux programmes d'enseignement (Schoger, 2006 ; Collier 2011). En effet, en plus de l'apprentissage d'une motricité originale par le biais de la situation inversée, l'enseignant promeut la compréhension et le respect de tous les élèves par la mise en pratique d'une forme d'empathie (Hardin & Hardin, 2002). Il vise, de ce fait, à construire un climat de classe positif et ouvert sur la diversité des élèves. Qui plus est, par cette programmation d'une activité inversée (Kasser & Lytle, 2005), l'enseignant offre une légitimation et une reconnaissance sociale à une pratique sportive identitaire (basket fauteuil, torball, cécifoot, tir à l'arc assis, boccia...) et investit en conséquence, les attributs des élèves sportifs ordinaires aux élèves en situation de handicap (Deleuze & Bui-Xuân, 1998). En conclusion de cette analyse du processus théorique 3, nous le qualifierons **de processus de scolarisation** dans le sens où la scolarisation en milieu scolaire ordinaire est le lieu privilégié de la diversité et de l'apprentissage de l'autre, réalisable par une collaboration avec l'ensemble de la communauté éducative afin d'utiliser les méthodes pédagogiques éprouvées dans des classes hétérogènes (Stainback & Stainback, 1990 ; Villa & Thousand, 2000). Ces critères renvoient directement à la définition de l'inclusion (terme anglais) en tant que philosophie éducative. Seulement pour des raisons de cohérence terminologique et pour ne pas brouiller le lecteur nous choisissons le terme scolarisation, au détriment de celui d'inclusion. En effet, d'une part, la loi du 11 février 2005 préfère le terme de scolarisation à celui d'inclusion, car pour le législateur, la scolarisation est de droit. De plus, il faut attendre la circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010 (qui a remplacé les Unité Pédagogiques d'intégration par les Unités Locales pour l'Inclusion Scolaire) pour que le terme « inclusion » apparaisse officiellement. D'autre part, le terme 'inclusion', qui vient de l'anglais, est paradoxal pour la langue française. En effet, en français, l'inclusion renvoie davantage vers le terme insertion.

V. Conclusion

Dans un premier temps, ce travail a permis de montrer l'adéquation entre les textes généraux sur l'inclusion scolaire et les textes officiels EPS. De plus, l'analyse inductive de ces textes selon la théorie ancrée nous a permis de modéliser l'évolution du procès inclusif depuis 1975 en trois processus théoriques distincts en EPS : d'abord l'insertion puis l'intégration et finalement la scolarisation. Ces trois processus inclusifs émergent selon cinq axes conceptuels (les conceptions de l'élève en situation de handicap et de son éducativité, les objectifs inclusifs, les stratégies inclusives, les communications entre les partenaires inclusifs

et les orientations des élèves en situation de handicap). Enfin, le troisième apport de ce travail repose sur la mise en évidence que ces processus théoriques interagissent entre eux selon une évolution historique liée aux changements des conceptions de la personne en situation de handicap et de son éducatibilité. Ainsi, selon notre analyse inductive des textes officiels, la catégorie axiale liée aux conceptions de l'élève en situation de handicap et de son éducatibilité ne représente pas une « découverte théorique » au sens de Glaser & Strauss (1967). En revanche, la modélisation des processus inclusifs au travers des 4 autres axes conceptuels (communications, objectifs, stratégies, orientations) représente une des originalités de ce travail.

La limite principale de cette recherche représente la difficile influence des processus inclusifs théoriques sur la réalité des pratiques inclusives. En effet, d'une part notre étude n'a pas mesuré le possible écart entre les injonctions institutionnelles de chaque processus inclusif et les pratiques réelles des enseignants et des élèves en EPS. D'autre part, une proportion non négligeable d'études sur les pratiques en EPS, citées comme résultats potentiels de l'influence des processus inclusifs, proviennent de recherches sur des enseignants et/ou élèves aux Etats-Unis (Ellis *et al.* 1996 ; Houston-Wilson *et al.* 1997 ; Liebermann *et al.*, 1997 ; Lisboa, 1997 ; Blinde & McCallister, 1998 ; Goodwin & Watkinson 2000 ; Goodwin *et al.* 2001 ; Place & Hodge, 2001 ; Hardin & Hardin, 2002 ; Hutzler, 2002 ; Lieberman & Houston-Wilson, 2002 ; Block, 2007 ; Wiskochil *et al.* 2007 ; Klavina & Block, 2008). Or, l'évolution historique de leur procès inclusif, leur tradition législative, le contenu institutionnel, les programmes d'éducation physique... n'ont pas évolué de manière totalement synchronisée avec la France. De ce fait, nous attirons l'attention sur le fait que l'influence des processus inclusifs sur les pratiques en EPS doit encore être considérée avec précaution, plutôt comme des pistes de réflexion, et non pas comme une certitude de la réalité des pratiques en France. A contrario, peu d'études se sont intéressées aux pratiques des enseignants français lorsqu'un élève en situation de handicap est accueilli en EPS. Ainsi, la perspective directe de ce travail est donc de confronter ces trois processus inclusifs théoriques aux réalités perçues par les enseignants d'EPS par le biais d'une étude quantitative à large spectre sous forme de questionnaires et d'entretiens puis de leurs modalités effectives d'intervention sous forme d'observations de séances d'EPS.

Chapitre 4

ETUDE 3 : Analyse des perceptions des enseignants

I. Introduction

Notre analyse inductive des textes officiels nous a permis de modéliser l'évolution du processus inclusif depuis 1975 en trois niveaux théoriques distincts en EPS : d'abord l'insertion puis l'intégration et finalement la scolarisation. Ces trois processus inclusifs interagissent entre eux selon une évolution historique liée aux changements des conceptions de la personne en situation de handicap et de son éducativité. Or, la principale limite du chapitre précédent repose sur la difficile influence des niveaux théoriques inclusifs sur la réalité des perceptions et pratiques inclusives. En effet, notre précédente étude n'a pas mesuré le possible écart entre les injonctions institutionnelles de chaque processus inclusif ainsi que les perceptions ou pratiques réelles des enseignants et des élèves en EPS. Pour tenter de dépasser cette limite, nous allons d'abord décrire précisément les travaux issus de la littérature qui ont entrepris de dresser une typologie des enseignants d'EPS dans le contexte de l'inclusion, qui pourront ensuite être comparés aux résultats issus des données de questionnaires et d'entretiens réalisés auprès des enseignants d'EPS de l'académie de Lille. A notre connaissance, il existe deux typologies majeures dans la littérature sur ce sujet précis : celle de Tripp *et al.* (2007) et celle de Génolini & Tournebize (2010). Ainsi, pour Tripp, Rizzo & Webbert (2007), aux Etats-Unis, deux types d'exclusion existent en EPS lors de l'accueil d'un élève en situation de handicap : l'exclusion totale et l'exclusion fonctionnelle.

L'exclusion totale représente la séparation physique de l'élève en situation de handicap de ses pairs ordinaires. Une illustration est donnée par Blinde & Mc Callister (1998) : « compte tenu de mon handicap, l'instructeur m'a demandé d'aller à la bibliothèque à chaque cours d'éducation physique ».

En revanche, **l'exclusion fonctionnelle** est plus subtile. Elle survient lorsque les enseignants d'EPS incluent un élève en situation de handicap dans la classe, mais sans participation véritable au programme d'enseignement avec ses pairs. Par exemple, un élève peut être "autorisé" à observer les autres, marquer le score, faire l'inventaire du matériel ou même aider l'enseignant dans une tâche particulière.

De leur côté, Génolini & Tournebize (2010) ont construit une typologie qui semble aller au-delà de ces phénomènes d'exclusion. En effet, ils déterminent, au travers de l'analyse de 20 entrevues (auprès d'enseignants d'EPS de l'académie de Lille), quatre types d'engagement professionnel différents face à l'inclusion d'un élève en situation de handicap

(Cf. chapitre 2). Tout d'abord, « **L'enseignant bricoleur** » qui est un enseignant créatif centré sur les aménagements et les ajustements des situations pédagogiques au handicap de l'élève. Cette stratégie entreprend de rendre l'environnement moins contraignant pour l'élève en situation de handicap et favorise en conséquence sa participation sociale au sein de la classe.

« **L'enseignant coordonnateur** » se définit davantage comme une personne ressource qui collecte les données sur l'élève en situation de handicap et se présente comme personne pivot, qui met en relation les différents acteurs de l'inclusion (élève, parents, partenaires médicaux...). Ce type d'enseignant dénonce, de manière directe, le manque de soutien en personnels spécifiques nécessaires à l'effectivité des pratiques inclusives.

« **L'enseignant résistant** » estime que l'inclusion des élèves en situation de handicap en EPS ordinaire entraîne une trop grande hétérogénéité qui pourrait pénaliser les élèves valides (du fait d'une attention plus soutenue aux élèves handicapés). Cette complexité due à la trop grande hétérogénéité est amplifiée par le principe républicain d'égalité, à l'intérieur duquel l'élève en situation de handicap doit suivre les mêmes enseignements que les autres. Si tel n'est pas le cas, l'enseignement spécialisé (une forme d'exclusion de l'EPS ordinaire) est considéré comme bien plus approprié pour les élèves en situation de handicap.

« **L'enseignant spécialiste** » est identifié, à l'interface de la rééducation et de l'enseignement ordinaire, qui le conduit à spécifier, de façon distincte, les espaces et les temps de prise en charge. Il s'investit dans la construction du projet de l'élève *via* l'organisation de son parcours en EPS, essentiellement basé sur les aspects moteurs lors de séances de soutien ou d'intervention pédagogique particulière. L'ambition clairement affichée est de rendre l'élève fonctionnellement le plus autonome possible.

A partir de ces typologies de pratiques enseignantes, nous pouvons nous questionner sur leur adéquation avec les niveaux théoriques issus des textes officiels (chapitre 3). Autrement-dit, existe-t-il une relation directe, même partielle, entre nos trois niveaux théoriques issus des textes et les typologies développées ci-dessus ? Si tel est le cas, peut-on quantifier cette adéquation ? Plus précisément, quel est le poids des textes officiels sur les perceptions que les enseignants ont de leurs pratiques inclusives ? Au contraire, si l'on se réfère à notre revue systématique de la littérature (chapitre 2), quels sont les poids des autres facteurs tels que le niveau de formation et d'expérience dans l'inclusion, ou la qualité de l'environnement inclusif ou encore des représentations de 'l'intégrabilité' des élèves suivant leur type ou sévérité de handicap ?

Fort de ce questionnement notre objectif principal est de rechercher, sans *a priori*, l'existence ou le nombre d'éventuels stades inclusifs dans les perceptions des enseignants d'EPS par le biais d'une étude quantitative prospective sous forme de questionnaire et d'un

traitement statistique *via* une analyse de partitionnement de données (ou analyse en cluster en anglais). Le cas échéant, le second objectif sera de comparer la hiérarchie de ces éventuels stades inclusifs à la chronologie des niveaux théoriques inclusifs identifiés précédemment (d'abord insertion, puis intégration, puis scolarisation).

Au cours de ce chapitre, nos objectifs multiples nécessitent un travail en trois étapes. La **première étape** entreprend de rechercher d'éventuelles stratégies inclusives dans les perceptions des enseignants d'EPS concernant l'inclusion en général (la qualité de l'environnement inclusif, le niveau de formation et/ou d'expérience dans l'inclusion, les pratiques inclusives, les représentations des enseignants envers les élèves en situation de handicap...). En d'autres termes, existe-t-il des perceptions homogènes d'enseignants que l'on pourra, dans un deuxième temps, rapprocher des trois niveaux identifiés dans le chapitre précédent. Si tel est le cas, il nous importerait alors de comparer la hiérarchie entre ces éventuelles perceptions homogènes et la chronologie des niveaux théoriques issue de la littérature (insertion puis intégration puis scolarisation). Pour ce faire, nous avons opté pour une étude quantitative, sous forme de questionnaires, adressés à l'ensemble des enseignants d'EPS de l'académie de Lille. Le traitement des données des questionnaires représente la première partie de ce chapitre.

La **seconde étape** entreprend d'aller plus en profondeur dans l'analyse des perceptions des enseignants sur leurs pratiques inclusives effectives. Nous reprenons la même démarche (comparaison d'éventuels comportements homogènes ainsi que leurs hiérarchies avec les trois niveaux théoriques issus des textes) mais spécifiquement sur les perceptions que les enseignants ont de leurs pratiques inclusives lors des phases d'enseignement :

- d'anticipation ou de planification,
- d'interaction ou de décision (Jackson 1968, Tochon, 1991).

Pour ce faire, nous avons choisi d'étudier ces perceptions professionnelles par le biais d'entretiens semi-directifs. Le traitement des données des entretiens (analyse par entretien et analyse thématique) représente la seconde partie du chapitre.

Notre **troisième étape** consiste tout d'abord à discuter de la comparaison entre l'ensemble des résultats de ces deux premières étapes avec les typologies de Tripp *et al.* (2007) et de Génolini & Tournebize (2010). Par la suite, l'enjeu sera de comprendre les évolutions entre les éventuelles stratégies inclusives. Autrement dit, nous tenterons de rechercher les éléments pouvant favoriser (catalyseurs) ou freiner (obstacles) voire compromettre (retour) le passage d'un stade inclusif à un autre.

II. Etape 1 : Recherche d'éventuelles stratégies inclusives dans les perceptions des enseignants d'EPS par la technique du questionnaire

Pour cette première étape, deux hypothèses principales vont orienter notre travail :

- La variable des textes officiels influencerait, de façon importante, les perceptions que les enseignants ont de leurs pratiques et conditionnerait, en grande partie, la correspondance entre les 3 niveaux théoriques et les 3 stades inclusifs.
- En sus de l'influence majeure des textes officiels, d'autres variables (qualité de l'environnement inclusif, perception de l'intégrabilité selon le type et la sévérité des handicaps, niveau de formation, de connaissance ou d'expérience dans l'inclusion, niveau de pratique inclusive...) pourraient compléter ou nuancer cette éventuelle correspondance entre les niveaux théoriques et les stades inclusifs effectifs.

II.2. Méthode

II.2.1. Population

Tous les enseignants d'EPS de l'académie de Lille (un peu plus 2000 enseignants titulaires) ont été sollicités pour répondre à notre questionnaire disponible sur le site <http://relacs.univ-littoral.fr/ieeh/> (directement à remplir sur le site ou téléchargeable). Pour cela, l'inspection pédagogique régionale du Nord a fortement aidé à la diffusion et favorisé l'implication des enseignants d'EPS, en envoyant un courrier électronique à chaque établissement invitant les enseignants à renseigner le questionnaire. Ce questionnaire était anonyme. D'autres organisations professionnelles (l'UNSS Nord, l'AEPEPS Lille) ont également été sollicitées pour relayer l'invitation à remplir le questionnaire.

II.2.2. Procédure

La technique du questionnaire renseigné en autonomie par les sujets présente l'avantage d'interroger potentiellement beaucoup d'enseignants, dans une même période, et sur un sujet décliné en plusieurs chapitres. Dans notre cas, le questionnaire est composé de 48 questions fermées réparties de façon équilibrée en 4 chapitres principaux (soit une douzaine de questions par chapitre) :

- Le **caractère inclusif de l'environnement**. Il s'agit à la fois de questions portant sur l'établissement, les conditions matérielles et humaines, mais aussi sur la communication entre l'enseignant interrogé et les partenaires de l'inclusion.

- Les **représentations des enseignants** envers l'inclusion des élèves en situation de handicap. Il s'agit ici de mettre en avant les représentations des enseignants quant à l'inclusion en EPS ordinaire en fonction des types de handicap.
- Les **pratiques pédagogiques** des enseignants en situation d'inclusion. Il s'agit d'obtenir des données quant aux perceptions qu'ont les enseignants de leurs pratiques lors des phases de préparation à l'inclusion et d'intervention en classe.
- Les **connaissances, formations et expériences** professionnelles des enseignants sur l'inclusion. Il s'agit, par exemple, pour la dimension de la formation de recueillir les taux d'enseignants qui ont assisté à une formation initiale (en APA), formation continue (stage de secteur sur le handicap, l'inclusion...) ou de formation spécifique à l'inclusion (2CASH...).

Le questionnaire est composé exclusivement de questions à réponses fermées (quelques unes du type oui/non, mais la plupart en échelle dichotomisée de 4 possibilités). Ce choix de réponses fermées se justifie, d'une part, par le fait que les enseignants puissent répondre facilement et rapidement au maximum de questions et, d'autre part, que le traitement statistique des données soit facilité. Le questionnaire a été préalablement testé et réajusté deux fois sur deux enseignants d'EPS afin de valider la lisibilité de la formulation des questions et le temps de remplissage nécessaire (environ 30 minutes). Le questionnaire est présenté en annexe 3.

II.2.3. Analyse des questionnaires

Dans un premier temps, chaque réponse a été codée sous Excel, sous la forme d'un tableau avec en lignes les individus et en colonnes les variables. Ainsi, 48 variables caractérisent notre pool de données, chaque variable pouvant prendre de 2 (oui/non) à 4 valeurs (variables qualitatives telles que *très satisfaisant*, *plutôt satisfaisant*, *pas très satisfaisant* ou *pas du tout satisfaisant*). A chaque question, l'enseignant interrogé peut également répondre *non-réponse*. Dans un deuxième temps, toutes les réponses ont été normalisées de façon à avoir le sens des échelles de valeurs systématiquement des valeurs les plus faibles pour les réponses les plus inclusives et les valeurs les plus fortes pour les réponses les moins inclusives. Dans un troisième temps, plusieurs outils statistiques ont été utilisés pour rendre compte de la réalité de l'inclusion perçue par les enseignants avec un seuil de risque d'erreur défini à 5% ($p < 0,05$).

Tout d'abord, **l'analyse en cluster** (ou analyse de partitionnement de données) nous a permis de réaliser une première analyse descriptive de classification puisqu'elle permet de

former des groupes en fonction de l'homogénéité du contenu des réponses aux questionnaires. Cette technique permet de classer les enseignants en groupes homogènes, dans le sens où les réponses aux questions sont classées en sous-ensembles d'enseignants qui partagent des caractéristiques proches. L'intérêt est d'obtenir des groupes, l'inconvénient est qu'elle ne garantit pas, dans un premier temps, de leur pertinence. Différentes méthodologies de calculs des distances et des regroupements des individus existent. Dans cette étude, nous avons utilisé, l'analyse en cluster selon la méthode de Ward (1963), avec un calcul de distance Euclidienne compte tenu de la nature de nos données. Cela permet de mesurer la distance entre deux sujets et/ou groupes en minimisant la variance intra-groupe. Chaque individu (enseignant) est caractérisé par les réponses apportées aux 48 questions. Le test du R-ratio a ensuite été utilisé pour déterminer le nombre de groupes effectifs d'un point de vue statistique, l'analyse en cluster restant une approche descriptive.

Une fois les groupes statistiquement validés, une **analyse de la variance** permet d'extraire, de l'ensemble des données issues des questionnaires, les items qui différencient les groupes, c'est-à-dire ceux qui discriminent fortement un groupe par rapport à un (d')autre(s). En d'autres termes ceux qui 'logiquement' ont le plus participé à la constitution des groupes, même si l'ensemble des variables y contribue. Pour cela une ANOVA suivi d'une **analyse en post hoc** permet de savoir entre quels groupes des items sont statistiquement différents. En effet, l'analyse en cluster repose sur le principe de réalisation de groupes à partir de différences entre l'ensemble des variables considérées, sans pour autant qu'une variable prise isolément puisse être considérée comme statistiquement différente d'un groupe à l'autre. Par contre, elle présente l'avantage de ne pas avoir d'*a priori* sur la constitution des groupes. A l'inverse, l'ANOVA permet de faire ressortir les variables discriminantes mais nécessite une constitution *a priori* des groupes. Ainsi, l'association de ces deux méthodes nous permet bien de répondre à nos objectifs.

Un dernier outil sous une forme d'**échelle de perception de l'inclusion** de 0 à 1 (0 étant le plus inclusif et 1 le plus exclusif) a été construit pour l'étude. En effet, après avoir rapporté les moyennes et écart-types de chaque item discriminant sur 1 point, nous les avons placés dans une échelle (Figure IV.1) appréciant le niveau d'inclusion.

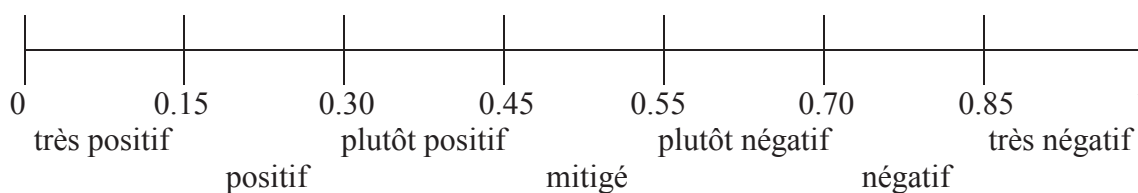


Figure IV. 1 : Echelle de perception de l'inclusion.

II.3. Résultats

II.3.1. Population

104 questionnaires sur environ 2000 enseignants d'EPS de l'Académie de Lille ont été recueillis électroniquement et en version papier, soit 5,2% de réponses. Ces 104 questionnaires sont issus de 104 établissements scolaires différents, soit 20,35% de réponses (104/511). Cet échantillon nous permet d'envisager un traitement statistique similaire à celui de la partie précédente, c'est-à-dire d'abord sous forme d'une analyse en cluster, puis d'une analyse de la variance, suivie d'une analyse en post hoc. Par la suite, nous détaillerons les caractéristiques de chaque stade en fonction de ces analyses.

II.3.2. Analyse en cluster

Nous avons opté pour une représentation graphique de l'analyse en sous forme de dendrogramme vertical (Figure IV.2.). Le dendrogramme se lie de gauche à droite. Plus le regroupement entre deux individus se réalise tôt (vers la gauche), plus ces deux individus présentent des caractéristiques proches. Le dendrogramme montre tout d'abord qu'à 22 de distance d'agrégation, trois groupes (clusters) d'enseignants se distinguent (cluster 1 : 40 enseignants n°1 à n°22 ; cluster 2 : 55 enseignants n°2 à n°92 ; cluster 3 : 9 enseignants n°5 à n°56). La seconde observation concerne l'homogénéité à l'intérieur d'un même cluster. Plus le regroupement des enseignants d'un même cluster se réalise graphiquement tôt (distance d'agrégation faible), plus le cluster est homogène (plus les enseignants présentent des caractéristiques proches). On remarque, donc, que les clusters sont d'un niveau d'homogénéité comparable (les enseignants des clusters 1 et 3 s'agrègent à une distance de 21 ; les enseignants du cluster 2 s'agrègent à une distance de 22). La dernière constatation que l'on peut faire, à partir du dendrogramme, représente le niveau de relation entre les clusters. Plus le regroupement de deux clusters se réalise graphiquement tôt (distance d'agrégation faible) plus la relation entre deux clusters est forte. On remarque, donc, que la similitude entre les clusters 1 et 2 est plus forte (30 de distance) que la similitude entre le groupement [clusters 1 et 2] et le cluster 3 (34,5 de distance). Par conséquent les enseignants du cluster 1 et 2 présentent des caractéristiques plus proches, alors que les enseignants du cluster 3 présentent des caractéristiques bien plus spécifiques. L'utilisation du R-ratio autorise de considérer l'existence de ces trois groupes.

Par conséquent, suite à cette analyse en cluster, trois groupes d'enseignants homogènes (distances d'agrégation intra-groupe comparables) cohabitent avec plus ou moins d'affinité. Les enseignants des clusters 1 et 2 présentent des similarités plus fortes, alors que les enseignants du cluster 3 semblent présenter plus de particularités. Il s'agit désormais de

pouvoir caractériser chacun de ces groupes (identifier les variables isolément discriminantes) par l'intermédiaire d'une analyse de la variance puis de l'analyse Post Hoc.

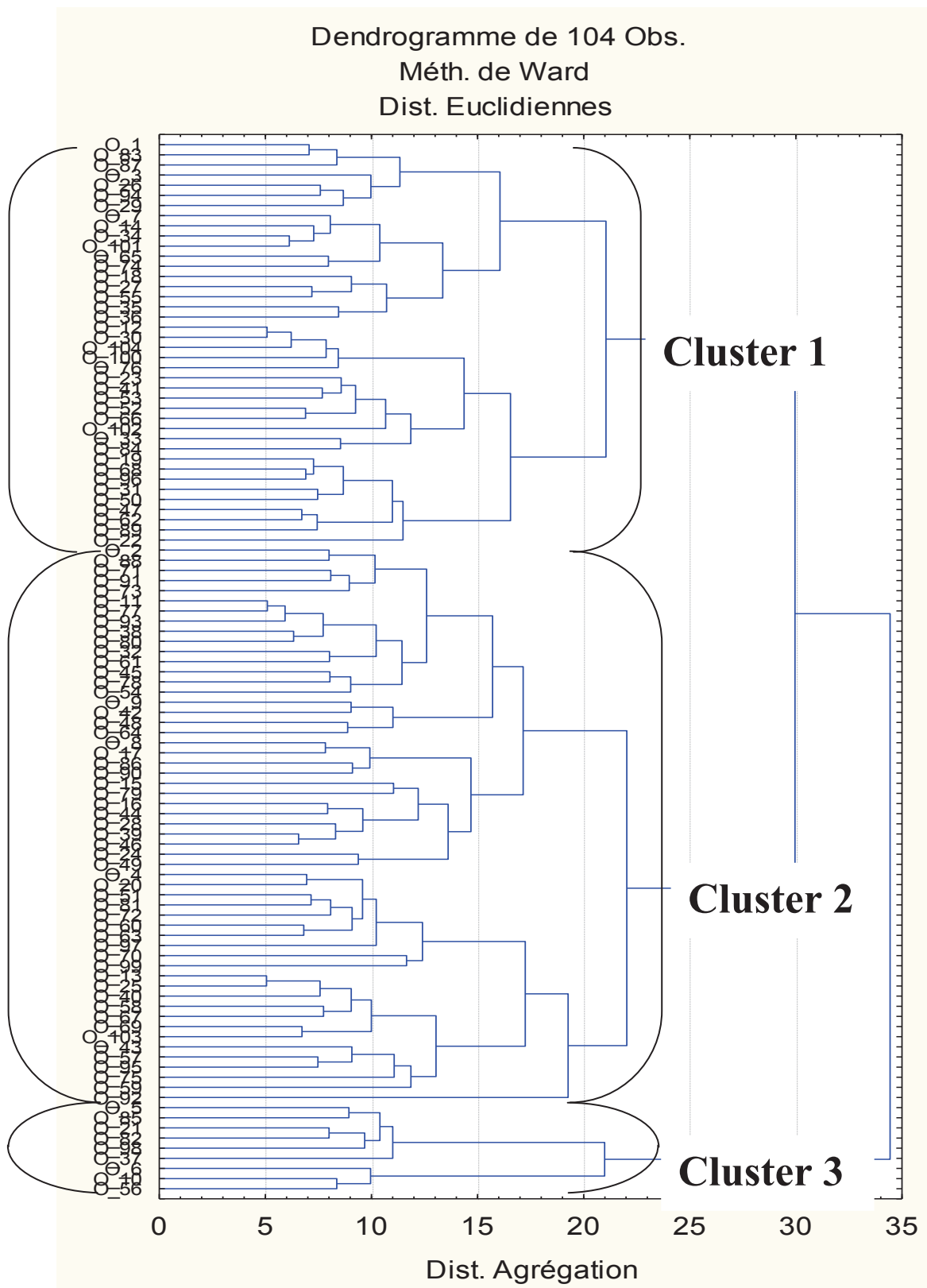


Figure IV.2. : Dendrogramme de l'analyse en cluster réalisée à partir des 48 réponses des 104 enseignants.

II.3.3. ANOVA et Post hoc

Maintenant que les groupes sont constitués, sans *a priori*, à partir des similitudes et différences des réponses apportées aux 48 questions, nous présentons les résultats de l'analyse de la variance et du post hoc sous la forme d'un tableau (Tableau IV.1.). Les moyennes pour l'ANOVA ont été ramenées sur 1 (plus la moyenne est faible, plus l'inclusion est positive) et le post hoc doit être lu selon les lettres A, B, C :

- différence significative entre cluster 1 et cluster 2 (A),
- différence significative entre cluster 2 et cluster 3 (B),
- différence significative entre cluster 1 et cluster 3 (C).

L'analyse de la variance montre tout d'abord que les enseignants des clusters 1 et 2 sont relativement proches (écart de 0,08 points) alors que les enseignants des clusters 2 et 3 sont plus éloignés (écart de 0,25 points).

Concernant l'analyse en post hoc, s'il existe réellement une relation plus étroite entre le cluster 1 et 2, et que dans le même temps le cluster 3 est plus singulier, alors nous devrions obtenir peu de A et beaucoup de B et de C. Les résultats du post hoc comptabilisent 7 A pour 18 B & C. Ainsi, par le biais de ces deux analyses, nous confirmons qu'il existe une relation plus étroite entre les clusters 1 et 2 qu'entre les clusters 2 et 3.

L'analyse, des moyennes et écarts types des réponses apportées permettront de (pré)qualifier les clusters et de déterminer leurs caractéristiques dominantes. Le Tableau IV.1. montre ainsi que parmi les 48 items issus des questionnaires, seuls 16 items distinguent de manière significative les clusters entre eux. Ces items se concentrent sur les chapitres :

- caractère inclusif de l'environnement matériel et humain et de communication (7/16),
- niveau de connaissance, de formation ou d'expérience professionnelle dans l'inclusion des élèves en situation de handicap (6/16),
- représentations des enseignants sur l'inclusion de certains types de handicap (3/16).

En revanche, à partir de ces 3 chapitres qui sont ressortis, la comparaison des moyennes entre les clusters (sachant que plus la moyenne est faible, plus l'inclusion est positive) permet de (pré)qualifier le cluster 1 comme le moins inclusif ($M = 0,72 \pm 0,19$), le cluster 2 comme intermédiaire ($M = 0,64 \pm 0,24$) et le cluster 3 comme le plus inclusif ($M = 0,39 \pm 0,28$).

Tableau IV.1. : Définition des clusters en stades inclusifs et mise en évidence des paramètres qui les discriminent.

| Chapitres du questionnaire | Items qui distinguent les clusters | Cluster1 | Cluster2 | Cluster3 | Post hoc |
|---|---|----------------|----------------|----------------|---|
| Environnement inclusif | Motivation de l'équipe pour l'inclusion | 0,50 ± 0,24 | 0,23 ± 0,19 | 0,31 ± 0,26 | A, B |
| | Sensibilité de l'établissement pour l'inclusion | 0,50 ± 0,21 | 0,29 ± 0,23 | 0,33 ± 0,29 | A, B |
| | Présence d'un Auxiliaire de Vie Scolaire en EPS | 1,00 ± 0,00 | 0,93 ± 0,26 | 0,05 ± 0,05 | B, C |
| | Communication avec les partenaires de l'inclusion | 0,58 ± 0,14 | 0,40 ± 0,22 | 0,31 ± 0,31 | A |
| | Présence des partenaires de l'inclusion | 0,57 ± 0,17 | 0,38 ± 0,22 | 0,31 ± 0,20 | A |
| | Projet d'établissement en faveur de l'inclusion | 0,79 ± 0,41 | 0,76 ± 0,42 | 0,33 ± 0,47 | C |
| | Permanence du médecin scolaire | 0,90 ± 0,15 | 0,83 ± 0,18 | 0,75 ± 0,26 | C |
| Moyennes sur le chapitre « caractère inclusif de l'environnement » | | 0,69 ± 0,19 | 0,54 ± 0,25 | 0,40 ± 0,33 | A=4 B=3 C=3 |
| Formations, connaissances et expériences de l'inclusion | Connaissances dans le domaine du handicap | 0,89 ± 0,16 | 0,79 ± 0,19 | 0,47 ± 0,19 | A, B, C |
| | Connaissances dans les APA | 0,89 ± 0,18 | 0,88 ± 0,15 | 0,47 ± 0,19 | B, C |
| | Expérience d'enseignement dans l'inclusion | 0,78 ± 0,41 | 0,08 ± 0,04 | 0,11 ± 0,31 | B, C |
| | Qualification dans les APA | 1,00 ± 0,00 | 0,95 ± 0,23 | 0,05 ± 0,05 | B, C |
| | Connaissance des contenus spécifiques au BEP | 0,49 ± 0,19 | 0,30 ± 0,20 | 0,33 ± 0,17 | A |
| | Formation initiale en APA | 0,89 ± 0,31 | 0,82 ± 0,38 | 0,38 ± 0,48 | C |
| Moyennes sur le chapitre « Formations, connaissances et expérience relatif à l'inclusion » | | 0,82 ± 0,21 | 0,76 ± 0,26 | 0,38 ± 0,30 | A=2 B=4 C=5 |
| Perceptions de l'inclusion | Intégrabilité des élèves ayant un trouble du langage ou de la parole en EPS | 0,39 ± 0,14 | 0,55 ± 0,22 | 0,28 ± 0,08 | A, C |
| | Intégrabilité des élèves atteints d'une déficience intellectuelle en EPS | 0,64 ± 0,21 | 0,69 ± 0,22 | 0,41 ± 0,12 | B |
| | Intégrabilité des élèves atteints d'une déficience visuelle en EPS | 0,65 ± 0,17 | 0,70 ± 0,18 | 0,41 ± 0,18 | B |
| Moyennes sur le chapitre « perceptions de l'inclusion » | | 0,56 ± 0,17 | 0,64 ± 0,21 | 0,37 ± 0,13 | A=1 B=2 C=1 |
| Moyennes des 16 items, (plus le résultat est faible plus l'inclusion est positive) | | 0,72 ± 0,19 | 0,64 ± 0,24 | 0,39 ± 0,28 | A=3 ; B=2 ; C=3 AB=2 ; BC=4 ; AC=1 ; ABC = 1 |
| Correspondance probable des clusters | | INS | INT | SCO | |

INS = insertion ; INT = intégration ; SCO = scolarisation ; BEP : Besoins Educatifs Particuliers ; APAS : Activités Physiques Adaptées et Santé.
 $p < 0,05$ entre Insertion et Intégration = A ; $p < 0,05$ entre Intégration et Scolarisation = B ; $p < 0,05$ entre Insertion et Scolarisation = C

Pour aller plus loin dans la prédéfinition de chaque cluster par rapport aux 3 niveaux inclusifs théoriques (chapitre 3), nous avons quantifié (en %) parmi les items significatifs d'une part, et parmi les items non significatifs d'autre part, les correspondances par rapport à :

- la hiérarchie cluster 1 < cluster 2 < cluster 3
- la proximité entre les clusters 1 - cluster 2 et éloignement du cluster 3.

L'idée étant de rappeler qu'au chapitre précédent :

- les niveaux théoriques progressent de l'insertion vers l'intégration puis vers la scolarisation,
- la scolarisation représente une véritable rupture conceptuelle par rapport aux deux autres processus inclusifs.

Par exemple, parmi les seize items distinctifs, quatorze entrent en correspondance avec le critère hiérarchique (cluster 1 < cluster 2 < cluster 3), soit 87%.

Le tableau IV.2. synthétise les résultats de ces correspondances.

Tableau IV.2. : Taux de correspondance entre les items du questionnaire avec les critères théoriques (hiérarchie entre les niveaux et proximité entre les niveaux).

| | Items significatifs | Items non significatifs |
|--|---------------------|-------------------------|
| Hiérarchie entre les niveaux | 87% 14/16 | 72% 23/32 |
| Proximité insertion/intégration et distance avec scolarisation | 81% 13/16 | 84% 27/32 |

D'un point de vue quantitatif, il semble donc probable que les 3 niveaux d'inclusion observés dans le chapitre précédent se retrouvent dans les questionnaires (3 groupes également et critères de proximité et de distance similaires). Cependant, seule une analyse qualitative des items significatifs permettra éventuellement de le confirmer. La partie suivante (discussion) s'attachera ainsi par une approche globale plus qualitative à rechercher les correspondances entre :

- le cluster 1 et l'insertion,
- le cluster 2 et l'intégration,
- le cluster 3 et la scolarisation.

II.4. Discussion

La correspondance d'un point de vue quantitatif entre les 3 classes identifiées dans le chapitre précédent et les 3 classes de ce chapitre est forte, mais la confirmation de la relation entre chaque niveau théorique et le cluster approprié, ne peut être attestée qu'après une caractérisation précise de chaque stade par les éléments forts tirés des questionnaires.

II.4.1. Relations entre le niveau théorique de l'insertion et le cluster 1 ?

En comparant les critères théoriques du niveau d'insertion (chapitre 3) avec les résultats du cluster 1 (questionnaires), nous pourrions confirmer leur correspondance.

Le **premier critère théorique** issu des textes repose sur le fait que l'élève est considéré d'abord comme un enfant ou adolescent déficient qu'il convient de protéger. Ce critère se vérifie chez les enseignants du cluster 1 avec 70% des enseignants qui présentent les impératifs de sécurité et le principe de précaution comme un frein majeur à l'inclusion.

Le **deuxième critère théorique** correspond à la restriction de la communication au 'couple' médecin/enseignant. Cette communication est limitée au certificat médical de dispense totale d'activité qui est imposé unilatéralement à l'enseignant. De la même façon, plusieurs items issus des questionnaires viennent confirmer ces éléments théoriques. Ainsi, les enseignants du cluster 1 déplorent le manque de présence des médecins scolaires dans leurs établissements qui pourraient faire la passerelle entre les médecins spécialistes (des élèves en situation de handicap) et la proposition d'activités ou d'adaptations par l'enseignant. Pour aller plus loin, les enseignants du cluster 1 dénoncent également l'absence d'AVS (100%) ou de présence de partenaires de l'inclusion autres que le médecin (80%) rendant la communication entre partenaires difficile (90%) et ne laissant la place qu'à une communication limitée au certificat médical de dispense.

Le **troisième critère théorique** consiste à faire participer l'élève en situation de handicap sans pratique physique, souvent dans des rôles d'arbitrage, de juges... (Blinde & Mc Callister, 1998) ou d'aide à l'enseignant (Larnicol & Roudet, 1991). Cet élément se confirme chez la majorité (36%) des enseignants du cluster 1 (le % de non-réponse étant de 38%). Par conséquent, les enseignants du cluster 1 entrent en correspondance directe avec les critères majeurs du niveau théorique de l'insertion, de ce fait nous parlerons désormais du stade de l'insertion.

D'autres éléments permettent une **caractérisation** plus précise du stade de l'insertion. Ainsi, le croisement des moyennes par chapitre (Tableau VI.1.) avec l'échelle de perception de l'inclusion (Figure IV.1.) montrent que quel que soit le domaine dans lequel les

enseignants en insertion sont interrogés (environnement, niveau de formation, représentation de l'inclusion selon le type de handicap), ils présentent une perception 'plutôt négative' à 'négative' de l'inclusion. En effet, ces enseignants indiquent ne pas avoir assez de connaissances ou d'expérience dans le domaine du handicap et des APAS (Marston & Leslie, 1983; Rizzo & Vispoel, 1991; Meegan & MacPhail, 2006 ; Obrusnikova, 2008). Par ailleurs, aucun enseignant en insertion n'a de qualification en APAS et très peu ont reçu, au cours de leur cursus universitaire, une initiation ou formation initiale aux APAS (Block & Rizzo, 1995 ; Papadoupoulou *et al.* 2004 ; Tripp & Rizzo, 2006). Les enseignants en insertion insistent également sur le caractère 'plutôt négatif' de l'environnement dans lequel ils se trouvent pour inclure correctement un élève en situation de handicap. C'est particulièrement le cas des effectifs des classes (environ 25 élèves par classe lorsqu'un élève en situation de handicap y est accueilli) qui représentent un frein important (83%) et rend très compliqué la perspective même de l'inclusion (Sherrill, 1998). Les enseignants en insertion insistent aussi sur une politique d'établissement qui ne leur semble pas impulser une dynamique favorable à l'inclusion (projet, action, encouragements). Il en résulte que les enseignants en insertion présentent de nombreuses préoccupations (Lienert *et al.*, 2001) et par voie de conséquence, une perception 'plutôt négative' de l'inclusion des élèves en situation de handicap en général et, en particulier des élèves déficients mentaux (Tripp, 1988 ; Rizzo & Vispoel, 1991 ; Obrusnikova, 2008), des élèves déficients visuels (Lieberman, 2002, Conroy, 2012) et des élèves polyhandicapés (Klavina, 2011).

II.4.2. Relations entre le niveau théorique de l'intégration et le cluster 2 ?

En comparant les critères théoriques du niveau d'intégration (chapitre 3) avec les résultats du cluster 2 (questionnaires), nous pourrions confirmer leur correspondance.

Le **premier critère théorique** correspond à la communication à 'double sens' entre le médecin et l'enseignant par le biais du certificat médical d'inaptitude partielle (communication ponctuelle). Ce critère se vérifie chez les enseignants du cluster 2 qui inscrivent, en priorité, dans leurs projets individualisés, les inaptitudes fonctionnelles des élèves en situation de handicap issues du certificat médical d'inaptitude partielle.

Le **deuxième critère théorique** issu des textes repose sur l'objectif prioritaire de faire pratiquer les élèves en situation de handicap (avec les élèves ordinaires) à condition qu'ils se conforment aux normes des programmes. Ce critère se vérifie chez les enseignants du cluster 2 qui, par exemple, ne changent pas la programmation des APSA lors de l'inclusion d'un élève en situation de handicap et qui estiment enseigner de façon identique (élèves en

situation de handicap par rapport aux élèves ordinaires) sur les plans des interventions en classe, de la progression dans le cycle d'enseignement ou même des exigences de fin de cycle.

Le troisième critère théorique issu des textes consiste à faire pratiquer une activité en parallèle de la classe lorsque l'APSA n'est pas réalisable par l'élève en situation de handicap. Ce critère se vérifie partiellement chez les enseignants du cluster 2. En effet, pour les enseignants du cluster 2, lorsque l'APSA n'est pas totalement réalisable par l'élève, les stratégies préférentielles se répartissent équitablement entre une activité en parallèle du groupe classe ou le retour vers des tâches périphériques (arbitrage...).

Par conséquent, mise à part cette nuance dans les formes de pratique, les critères majeurs des enseignants du cluster 2 correspondent au niveau théorique de l'intégration. Ainsi, nous parlerons désormais du stade de l'intégration.

D'autres éléments permettent une **caractérisation** plus précise du stade de l'intégration. Ainsi, le croisement des moyennes par chapitre (Tableau IV.1.) avec l'échelle de perception de l'inclusion (Figure IV.1.) montre que **les enseignants en intégration** présentent, à peu de chose près, les mêmes caractéristiques que leurs collègues au stade de l'insertion, en termes de connaissances, formations et expériences professionnelles dans l'inclusion (c'est-à-dire très peu). Or, ce manque de formation initiale et continue entraîne un sentiment d'incompétence à la base d'une attitude défavorable envers l'inclusion (Maeda *et al.* 1998 ; Fitzgerald *et al.* 2004; Vickerman & Coates, 2009, Coates, 2012). En revanche, les enseignants en intégration se caractérisent par une perception généralement mitigée de l'environnement inclusif. En effet, même si ces enseignants dénoncent, par exemple, le manque d'AVS ou de médecins scolaires (LaMaster *et al.* 1998), la sensibilisation de l'établissement associée à une communication effective avec les partenaires de l'inclusion (en particulier avec le médecin extra scolaire) entraîne une motivation extrinsèque favorable à l'inclusion (Sato *et al.* 2007 ; 2009 ; Hersman et al. 2010 ; Qi & Ha, 2012).

Au final, l'ensemble de ces éléments entraîne une représentation 'plutôt négative' de l'inclusion en générale, et en particulier envers l'inclusion des élèves en situation de handicap mental, visuel et polyhandicap. Cette représentation est essentiellement due à la complexité de gérer l'hétérogénéité importante des élèves (Combs *et al.* 2010) et donc le recours au contournement de la difficulté par :

- la pratique en parallèle du groupe classe ou,
- la tenue de rôles périphériques (arbitrage...) traduisant la possibilité d'un retour vers le niveau d'insertion.

II.4.3. Relations entre le niveau théorique de la scolarisation et le cluster 3 ?

En comparant les critères théoriques du niveau de scolarisation (chapitre 3) avec les résultats du cluster 3 (questionnaires), nous pourrions confirmer leur correspondance.

Le **premier critère théorique** correspond à la communication fréquente, entre l'ensemble des partenaires de l'inclusion, afin de déterminer les besoins éducatifs initiaux de l'élève ainsi que leurs évolutions. Ce critère se vérifie chez les enseignants du cluster 3 qui estiment que la communication entre les partenaires est généralement positive, mais moins orientée sur la dimension médicale qu'éducative. En effet, les enseignants du cluster 3 présentent la particularité pour la moitié d'entre eux de disposer du personnel AVS pendant les cours d'EPS qui permet, certes, de les aider mais aussi de favoriser les communications fréquentes orientées directement sur les pratiques pédagogiques et didactiques (Lieberman, 2007 ; Lieberman & Houston-Wilson, 2009 ; Grenier, 2011 ; Hodge *et al.* 2012). En revanche, les enseignants du cluster 3, bien qu'entretenant une communication positive avec le personnel médical, dénoncent aussi leur manque de présence.

Le **deuxième critère théorique** majeur issu des textes repose sur l'objectif de permettre à chacun de s'engager dans les apprentissages au plus près possible de l'enseignement en classe ordinaire. Ce critère se vérifie chez les enseignants du cluster 3 qui, par exemple, ne perçoivent pas l'hétérogénéité comme un frein, mais plutôt comme une chance pour les élèves en situation de handicap comme pour les élèves ordinaires. Cette disposition envers la diversité dans une perspective interactionniste (Grenier, 2006) permet de viser à la fois les apprentissages exigeants sur la motricité et sur les relations sociales.

Le **troisième critère théorique** majeur consiste à faire preuve de souplesse à la fois dans l'organisation de l'enseignement (emplois du temps, forme de groupement : en classe ordinaire, en petit groupes...) mais aussi au niveau des choix didactiques (programmation souple), ou pédagogique (adaptations, modifications, ajustements...). Ce critère se vérifie chez les enseignants du cluster 3 qui aménagent souvent la programmation en fonction des besoins et qui estiment que leurs interventions pédagogiques, leurs progressions dans les cycles et leurs exigences de fin de cycle sont plutôt différentes entre les élèves en situation de handicap et les élèves ordinaires.

Par conséquent, les enseignants du cluster 3 présentent des similarités importantes dans les critères majeurs du niveau théorique de scolarisation, de ce fait nous parlerons désormais du stade de scolarisation.

D'autres éléments permettent une **caractérisation** plus détaillée du stade de la scolarisation. Ainsi, le croisement des moyennes par chapitre (Tableau IV.1.) avec l'échelle de perception de l'inclusion (Figure IV.1.) montrent que **les enseignants au stade de la**

scolarisation présentent exclusivement une représentation ‘plutôt positive’ de l’inclusion.

En effet, les enseignants de ce stade rapportent non seulement une formation et une qualification dans le domaine des APAS mais possèdent également des connaissances et expériences professionnelles importantes dans l’inclusion. Ces deux attributs (*Cf.* revue de la littérature) sont à la base du sentiment de compétence des enseignants envers l’enseignement inclusif (Rizzo & Wright, 1988 ; Rizzo & Vispoel, 1991 ; Schmidt-Gotz *et al.* 1994 ; Block & Rizzo, 1995 ; Papadopoulou *et al.* 2004 ; Tripp & Rizzo, 2006 ; Obrusnikova, 2008).

Associé à cela, les enseignants au stade de la scolarisation estiment enseigner dans un environnement inclusif ‘plutôt favorable’, notamment en termes d’effectif (18 élèves par classe) ou de politique d’établissement en faveur de l’inclusion mettant en œuvre les éléments organisationnels (accessibilité, matériel, AVS) et communicationnels (par la mise en relation des différents partenaires (Heikinaro-Johanson, 1995 ; Belmont *et al.* 1999 ; Plaisance 1999) nécessaires à la scolarisation. Il en résulte une représentation ‘plutôt positive’ des enseignants quel que soit le type de handicap.

II.5. Synthèse de l’approche par questionnaire

Cette première partie de l’étude nous a permis de confirmer la réalité des trois niveaux inclusifs théoriques issus de notre analyse inductive des textes officiels sous forme de 3 stades similaires de perception de l’inclusion des élèves en situation de handicap par les enseignants d’EPS. Nous avons également vérifié qu’à l’instar des niveaux théoriques, les stades se hiérarchisent (du moins inclusif au plus inclusif) de l’insertion vers la scolarisation en passant par l’intégration. Un dernier apport de cette première partie de travail est la mise en évidence de la relation étroite entre les stades de l’insertion et de l’intégration, alors que le stade de la scolarisation présente des caractéristiques plus spécifiques. Quantitativement, l’insertion est bien représentée (38% des enseignants), l’intégration surreprésentée (53%) et la scolarisation très minoritaire (9%). Ainsi, on peut clairement exprimer la relation directe et influente des textes officiels sur les perceptions des enseignants concernant leurs pratiques inclusives. Par exemple, sur le plan des outils officiels de communication mis en place par les textes on peut considérer que :

- les enseignants en insertion usent principalement du certificat médical de dispense,
- les enseignants en intégration utilise essentiellement le certificat médical d’inaptitude partielle et,
- les enseignants en scolarisation s’inscrivent dans les équipes de suivi de la scolarisation (ESS) afin de déterminer les besoins éducatifs de l’élève en situation de handicap nécessaires à l’édification de son PPS.

Notre analyse montre également l'inertie importante d'autres variables telles que la qualité de l'environnement inclusif (effectifs, personnel de soutien, richesse et permanence des partenaires de l'inclusion...), ou le niveau de formation en APAS et d'expérience dans l'enseignement aux élèves en situation de handicap. L'ensemble de ces variables contribuant à faire que certains enseignants restent enfermés dans un niveau inclusif d'insertion ou d'intégration.

Un autre élément de synthèse représente la caractérisation partielle des enseignants de chaque stade. En effet, la richesse des données sur les caractéristiques de l'environnement inclusif, sur les représentations des enseignants envers les types de handicap ou sur le niveau de formation et d'expérience dans l'inclusion ne cache pas l'absence d'items significatifs sur le chapitre des pratiques inclusives. Autrement dit, seules trois des quatre thématiques étudiées ont été traitées réellement par les enseignants. Qui plus est, la technique des questionnaires avec réponses fermées ne nous a pas permis d'aller plus en profondeur dans l'analyse sans allonger de manière très importante la durée de remplissage du questionnaire, assurément au détriment du taux de réponses.

Ainsi, l'objectif principal de la seconde partie sera de voir, par l'intermédiaire de la technique de l'entretien semi-directif, si les perceptions des enseignants envers leurs pratiques inclusives 'résonnent' selon les trois niveaux théoriques. Le cas échéant, le second objectif sera de comparer la hiérarchie de ces éventuels stades de pratiques inclusives à l'évolution des niveaux théoriques.

III Etape 2 : Approfondissement dans la recherche sur les perceptions des enseignants quant à leurs pratiques inclusives par la technique de l'entretien

III.I. Introduction

L'étape précédente a permis de confirmer, d'une part, qu'il existe bien trois stades inclusifs correspondant aux trois niveaux théoriques (pour 3 des 4 thèmes du questionnaire), et d'autre part, que les stades interagissent entre eux de façon hiérarchique (insertion, intégration puis scolarisation). Une autre conclusion de cette étude repose sur le lien plus étroit entre l'insertion et l'intégration alors que la scolarisation repose sur des caractéristiques plus spécifiques.

Cependant, l'analyse des questionnaires n'a pas permis de vérifier l'adéquation entre les niveaux théoriques et les trois stades inclusifs distincts concernant le thème des pratiques inclusives perçues par les enseignants. Qui plus est, les questionnaires étant anonymes, on peut estimer qu'il pourrait exister une réticence (même inconsciente) des enseignants à décrire leurs pratiques inclusives. En revanche, la technique de l'entretien semi directif en face à face permettrait d'entrer plus vivement dans le sujet et de vérifier les dires des enseignants (fiabilité des verbalisations).

Ainsi, comment les enseignants de chaque stade perçoivent-ils leurs interventions dans, et en dehors de la classe ? Par exemple, observe-t-on des différences dans les programmations, dans la préparation des leçons ? En situation d'intervention, les enseignants pensent-ils présenter des caractéristiques pédagogiques et didactiques (objectifs, formes de groupement, gestion de l'hétérogénéité, aménagements, adaptations, contraintes docimologiques...) distincts suivant les stades ? Quelle est la place des compétences propres à l'EPS et des compétences méthodologiques [et sociales] (notamment sur les interactions sociales entre élèves avec et sans handicap) décrites par les enseignants en fonction des stades inclusifs ?

Fort de ce questionnement notre objectif principal est de rechercher sans *a priori* l'existence ou le nombre, d'éventuels stades inclusifs sur le plan des perceptions que les enseignants possèdent de leurs pratiques inclusives par le biais d'une étude qualitative prospective sous forme d'entretien semi-directifs et d'un traitement statistique *via* une analyse de partitionnement de données (ou analyse en cluster en anglais). Le cas échéant, le second objectif sera de caractériser chaque stade inclusif sous l'angle des perceptions sur les pratiques inclusives par le biais d'un traitement par entretien puis de comparer la hiérarchie de ces éventuels stades inclusifs (sur le plan des pratiques d'anticipation et d'interaction) à la chronologie des niveaux théoriques inclusifs *via* un traitement thématique des entretiens.

Pour cette deuxième étape, notre hypothèse principale est que la perception des pratiques inclusives de la part des enseignants, seraient une conséquence des facteurs issus des items décrits à l'étape précédentes (environnement inclusif, niveau de formation et d'expérience, textes officiels), et donc entreraient en correspondance avec les niveaux théoriques (et son ordre hiérarchique) issus du chapitre précédent.

III.2. Méthode

III.2.1. Population

Suite à l'analyse des questionnaires, nous avons contacté une sous population des 104 enseignants permettant constituée de 12 enseignants volontaires pour des entretiens. Ces douze enseignants se répartissent de manière homogène dans nos 3 groupes (stades) soit 4 enseignants par groupe. Nous les avons également sélectionnés en fonction de caractéristiques représentatives de la profession (telles que l'âge, le sexe et le type d'établissement) et de leur stade inclusif. Pour ce faire, nous nous sommes aidés des statistiques éditées dans les *dossiers enseignants et personnels de l'éducation. Etre professeur d'éducation physique et sportive en 2009* afin de réaliser une approche sur le principe de l'échantillonnage stratifié.

Aux cours des échanges téléphoniques préalables, 2 enseignants se sont rétractés et par conséquent, nous obtenons une sous population de 3 enseignants en insertion, 4 enseignants en intégration et 3 en scolarisation.

III.2.2. Procédure

La technique de l'entretien semi-directif a été choisie et présente l'avantage d'interroger directement chaque enseignant (préalablement pré-classé dans son stade inclusif) sur ses pratiques inclusives tant au niveau préparation à l'inclusion qu'au niveau de l'interaction en classe. Pour ce faire, un guide d'entretien a été créé. Chronologiquement, l'entretien commence par un court préambule pour expliquer la démarche de l'entretien et un questionnaire démographique (annexe n°4) permettant de prendre des renseignements généraux. Il s'oriente ensuite progressivement vers l'entretien proprement-dit, où la question initiale posée est large, invitant l'enseignant à expliciter les étapes successives de la prise en charge de l'élève en situation de handicap :

Pouvez-vous me décrire, de façon chronologique, ce que vous faites pour inclure un élève en situation de handicap dans vos cours d'EPS, à partir du moment où vous savez qu'un élève en situation de handicap sera accueilli ?

Cette approche ambitionne à la fois de comprendre le mécanisme inclusif de chaque stade nécessaire à l'analyse par entretien, tout en permettant de classer ultérieurement les verbalisations dans notre grille d'analyse thématique.

La deuxième question posée repose sur l'infirmité ou la confirmation, de la part de l'enseignant, sur la synthèse de la chronologie de ces étapes inclusives faites par le chargé d'entretien. Cela permet de clarifier la position de l'enseignant tout en lui permettant éventuellement d'y ajouter des éléments complémentaires de compréhension.

Puis, la démarche consiste à demander à l'enseignant de verbaliser, parmi les étapes qu'il vient de décrire, *qu'elle(s) est (ou sont) la (ou les) étape(s) la (ou les) plus importante(s) pour l'inclusion ?* Par cette question, nous postulons que les choix relatifs aux étapes (des enseignants d'un même stade) puissent nous orienter vers les points de passage privilégiés d'un stade à l'autre.

La phase suivante de l'entretien consiste à demander des précisions, des compléments sur des aspects des pratiques d'anticipation et de décision, qui n'ont pas été traitées spontanément par l'enseignant (*par exemple : Vous ne m'avez pas parlé de l'évaluation, est-ce un oubli ou est-ce volontaire ? [...] Sauriez-vous m'en parler ?*).

Une dernière question demande d'exprimer les éléments concernant sa pratique, en termes de frein(s) dans sa progression vers plus d'inclusion et de justifier par conséquent sa pratique actuelle.

Quels sont, selon vous, les éléments personnels et/ou extérieurs qui ne vous permettent pas d'aller plus loin dans l'inclusion et qui vont donc expliquer votre pratique actuelle ?

La procédure de l'entretien et le guide ont été préalablement testés et réajustés deux fois suite à son application sur deux enseignants d'EPS hors échantillon afin de valider les questions et le guide d'entretien. Ces deux tests ont été l'occasion de valider l'efficacité de l'enregistrement des entretiens par la prise de notes manuscrites en direct. De plus, cette prise de notes permet d'être plus réactif au moment de synthétiser les étapes (2^{ème} question). La consigne donnée aux enseignants était de prendre leurs temps dans la période de réflexion et dans le débit de paroles. L'entretien est cependant entièrement enregistré.

Le lieu et l'horaire de l'entretien a été choisi par l'enseignant afin qu'il soit totalement disponible, c'est-à-dire, sans possibilité de dérangement et qu'il soit pleinement concentré sur le sujet. Mis à part un entretien au domicile d'un enseignant, les autres se sont effectués au

sein d'un bureau calme à l'intérieur de leurs établissements. La durée des entretiens s'étale de 45 minutes à une heure.

III.2.3. Analyse des entretiens

Plusieurs outils ont été utilisés. Tout d'abord, une nouvelle analyse en **cluster** qui permet de vérifier la cohérence des groupements d'enseignants prédéterminé ainsi que les niveaux d'agrégation entre les groupes (insertion proche d'intégration, alors que la scolarisation est éloignée). Pour ce faire, un travail de codage préalable a été nécessaire pour cette analyse. Nous avons répertorié tous les items signifiants de chaque discours et nous les avons codés pour chaque enseignant :

- 1 si l'item était présent,
- 0 si l'item était absent.

Une étape de classification des verbalisations et de réduction de ces dernières pour cause d'homonymie ou de redondance fut ensuite opérée (voir un exemple en annexe 5).

Le deuxième outil d'analyse s'appuie sur une **analyse par entretien** qui part du postulat que chaque discours est porteur d'un processus singulier que l'on veut analyser. « L'analyse par entretien se justifie donc lorsqu'on étudie des processus, des modes d'organisations individuels en tant qu'ils sont révélateurs (...) d'un mode de réalisation d'une tâche professionnelle » (Blanchet & Gotman, 1992). En d'autres termes, l'analyse par entretien permet de mettre en évidence les modes de construction des processus individuels. Cependant, nous utilisons ici cette technique sous l'angle de la singularité non pas d'un seul enseignant, mais de trois enseignants d'un même stade. Aussi, par cet outil, nous tenterons de mettre en évidence une éventuelle correspondance :

- entre les étapes inclusives et leurs évolutions explicitées par les enseignants d'un même stade,
- dans le choix des étapes fondamentales pour chaque stade (le cas échéant de pouvoir visualiser le point de passage entre les stades),
- dans l'expression des points de blocage pouvant freiner voire inverser le passage vers le stade suivant.

Pour ce faire, nous synthétiserons ultérieurement l'architecture commune des entretiens (sous forme d'étapes) par stade inclusif.

A la suite de l'analyse par entretien, notre dernière approche repose sur **une analyse thématique** qui « (...) consiste à jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de

sac à thèmes qui détruit définitivement l'architecture cognitive et affective des personnes singulières » (Bardin, 1991). Ce découpage transversal se base sur la procédure visant « (...) à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets » (Mucchielli, 1996). Concrètement, « (...) on procède systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé & Mucchielli, 2008). Ce faisant, nous regroupons les items dégagés pour la réalisation de l'analyse en cluster afin de les regrouper en thèmes récurrents selon le principe de ressemblance/différenciation.

Au final, l'analyse thématique consiste à découper transversalement tout le corpus et a pour objectif de discuter les éventuelles relations entre les stades inclusifs notamment au travers des évolutions dans les pratiques d'enseignement en anticipation ou en interaction.

III.3. Résultats et discussion

Contrairement à la partie précédente, pour éviter d'augmenter artificiellement la taille du manuscrit, et surtout faciliter la lecture et la compréhension, nous avons opté pour présenter simultanément résultats et discussion dans une même partie.

III.3.1. Population

Dix enseignants ont réalisé les entretiens (3 en insertion, 4 en intégration et 3 en scolarisation). L'âge moyen des enseignants interrogés est de 39,2 ans, proche de la moyenne des enseignants d'EPS français (proche de 42 ans). La répartition par sexe est de 40% de femmes et 60% d'hommes. Elle s'approche des statistiques nationales (46% de femmes et 54% d'hommes enseignent l'EPS). Tous les enseignants sont dans l'enseignement secondaire Français, dans une large mesure en collège (80% d'enseignants de collège pour 20% d'enseignants de lycée). Ces chiffres sont proches des statistiques nationales (72% en collège et 28% en lycée).

III.3.2. Analyse en cluster

Cette analyse descriptive a été réalisée selon les mêmes principes que pour la partie précédente. Elle a, cette fois, pour objectif de confirmer ou d'infirmer les résultats des questionnaires notamment sur le choix du regroupement des enseignants par stades sur la base des 186 items identifiés lors des entretiens. Ainsi, le dendrogramme (Figure IV.3.) confirme la cohérence des groupes d'enseignants par stade. Les groupes d'enseignants préalablement classés (*via* le « cluster questionnaires ») sont confirmés par le « cluster entretiens ». Les

regroupements des enseignants par stade se réalisent graphiquement tôt, mettant en avant la cohérence interne à chaque stade (regroupement à 4,5 de distance d'agrégation pour les 'scolarisation', 6,25 pour les 'insertions' et 7,0 pour les 'intégrations'). Comme pour les questionnaires, on retrouve une relation étroite entre les stades de l'insertion et de l'intégration (regroupement à 8,5 de distance d'agrégation) alors que les enseignants en scolarisation présentent des particularités importantes (regroupement à 19 de distance d'agrégation).

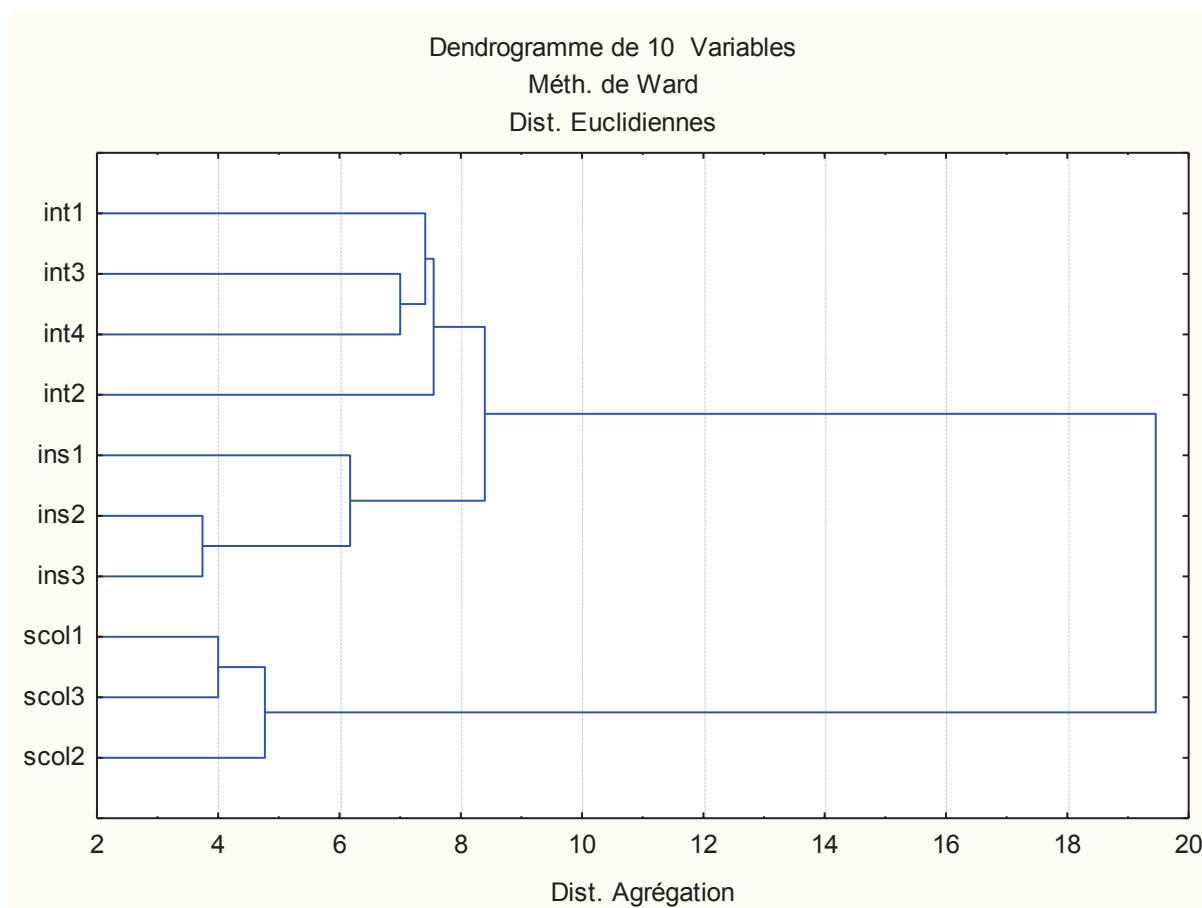


Figure IV.3. : Dendrogramme de l'analyse en cluster réalisée à partir des 10 enseignants ayant participé aux entretiens.

Ins = insertion ; scol = scolarisation ; int = intégration ; les chiffres 1 à 4 correspondent au n° de l'enseignant.

Maintenant que les groupes sont constitués, sans *a priori*, à partir des similitudes et différences des réponses apportées aux entretiens (186 items), notre traitement par entretien tentera de vérifier leurs correspondances avec les niveaux théoriques (Cf. chapitre 3), puis notre analyse thématique permettra de déterminer une éventuelle hiérarchie dans les stades que nous comparerons avec la chronologie des niveaux théoriques.

III.3.3. Traitement par entretien

III.3.3.1. Synthèse des enseignants en insertion

Les enseignants en insertion présentent des étapes communes que nous explicitons ci-dessous. Entre guillemets, des extraits d'entretiens viennent illustrer les étapes identifiées.

Etape 1 "la dispense de pratique" : la connaissance de l'inclusion d'un élève en situation de handicap entraîne, de fait, la demande de certificat médical pour dispenser l'élève en situation de handicap de la pratique physique. « Je demande à l'élève de me fournir un certificat médical de dispense pour l'année scolaire, mais je lui précise que sa présence au cours d'EPS est obligatoire sauf si des rendez-vous médicaux comme des séances de kinésithérapie sont programmés »

Etape 2 "les tâches d'occupation" : l'enseignant propose d'occuper l'élève par l'attribution de rôle « Dans mes préparations de leçons, j'ai une colonne spécifique à la tâche que doit occuper G. dans chaque situation. Ça peut être, par exemple, la vérification de la motivation d'un échantillon d'élèves, avec une fiche, en comptabilisant le nombre de passage aux exercices de musculation pliométrique et à l'atelier saut en hauteur sur la séance ».

Les principales justifications du poids de ce stade sont :

- pas de formation initiale,
- manque de matériel,
- élèves valides turbulents,
- risques pour la sécurité,
- sentiment d'incompétence.

A partir de la logique interne à ce cluster, nous pouvons confirmer la correspondance avec le niveau théorique de l'insertion. En effet, la pratique des enseignants confirme le stade de l'insertion en ce sens que le seul élément dans la phase d'anticipation consiste à prendre connaissance de la dispense de pratique (Forget, 1981, Larnicol & Roudet, 1991). Ce « phénomène dispensatoire » (Raut, 1991) provoque, de fait, une phase d'interaction en classe limitée par une occupation de l'élève dans des tâches périphériques à la pratique Placek, 1983 ; Blinde & McCallister, 1998). Cette stratégie de refus de la mixité entre élèves avec et sans handicap, ne doit pas être considéré comme un manque de « tolérance pédagogique, c'est-à-dire une attitude volontairement rigide qui impliquerait le rejet et l'exclusion des stigmatisés » (Belmont *et al.* 1999), mais davantage comme un sentiment d'incompétence (par manque de

formation essentiellement) mais aussi de capacité d'innovation pour enseigner en toute sécurité (Dorvillé & Génolini, 1996) d'autant plus que ces enseignants attribuent souvent une fragilité excessive à ces élèves (Garel, 2003).

III.3.3.2. Synthèse des enseignants en intégration

Les enseignants en intégration présentent également des étapes communes que nous explicitons ci-dessous.

Etape 1 « le CM d'inaptitude partielle » : l'accueil d'un élève en situation de handicap entraîne la mise en place d'un protocole visant à obtenir le maximum d'informations sur les capacités et incapacités fonctionnelles de l'élève en situation de handicap. Cela se traduit par une demande de l'enseignant auprès du médecin spécialiste de l'élève en situation de handicap « A chaque fois qu'un élève handicapé ou dispensé de longue durée vient avec une dispense, je lui donne un courrier type que l'on a construit [l'équipe EPS] suivi du certificat médical d'inaptitude officiel à remettre à son médecin. Cela permet de montrer au corps médical que l'on prend toutes les précautions pour une pratique en toute sécurité ». Ces informations peuvent être complétées par un rendez-vous avec les parents « Je profite souvent de la réunion parents-professeurs pour demander si des soucis médicaux sont survenus depuis le commencement de l'EPS afin de rassurer les parents ».

Etape 2 « le dispositif descendant » : l'enseignant propose à l'élève et à sa famille de façon graduel soit :

- d'inclure l'élève en classe ordinaire si l'APSA est directement réalisable dans la programmation ordinaire « Souvent, comme notre programmation annuelle se base sur deux activités de vacances à vacances, on trouve souvent une ou deux activités dans l'année qui peuvent être pratiquées par l'élève handicapé sans trop de problèmes »,
- de travailler en parallèle de la classe sur une activité physique de façon autonome « Par exemple, en basket, il était complètement dépassé en termes de niveau par rapport aux autres, je lui ai donné une progression d'exercices déjà toute prête, au choix : musculation, demi-fond sur vélo d'appartement ou stretching pour qu'il puisse travailler de façon autonome dans un coin du gymnase ».

- de tenir des rôles périphériques à la pratique « Sur une séance de deux heures, le temps est parfois long, et les exercices programmés sont rapidement bouclés. A ce moment-là, les autres attaquent la période des matchs et je lui demande souvent de bien vouloir arbitrer ».

Etape 3 « le contournement de la difficulté inclusive »: lors de la mise en pratique du protocole, les enseignants en intégration ont pour objectif prioritaire la pratique physique et sportive de l'élève en situation de handicap (qu'elle soit collective : en classe ordinaire ; ou individuelle : en parallèle de la classe). Cela se traduit par une réduction du niveau des contenus lors de la pratique collective avec la classe ou d'une responsabilisation de l'élève lors d'une pratique individuelle (travail autonome en parallèle de la classe). La finalité est moins pédagogique ou didactique que fonctionnelle. En effet, les enseignants tentent par ces stratégies de contourner le défi de l'hétérogénéité. Concrètement, l'élève en situation de handicap pratique plus souvent avec ses camarades ordinaires en début de cycle et plutôt en début de séance (échauffements, premières situations). Au fur et à mesure de l'avancée dans le cycle, la pratique plus individuelle en parallèle de la classe s'impose. « Ce qui est sûr, c'est que l'échauffement général est toujours réalisé par tous les élèves [y compris par l'élève en situation de handicap]. Par la suite, ça dépend de l'activité et du CM [d'inaptitude partielle] ou de son niveau de pratique dans l'activité. Faut bien voir qu'un élève handicapé qui n'a pas le niveau, c'est frustrant pour les autres élèves mais aussi pour lui-même. En plus ça ajoute une difficulté supplémentaire pour gérer le regard des autres [des élèves valides envers les élèves en situation de handicap] ».

Etape 4 « l'évaluation partielle »: l'évaluation de l'élève repose sur plusieurs aspects. Les aspects de la participation et des efforts sont survalorisés. A contrario, l'aspect moteur, (technique, performance, tactique...) relatif au niveau de compétence propre à l'APSA du cycle est relativisé. Cela se traduit souvent par l'absence de notation trimestrielle de l'élève. « je préfère mettre 'élève inapte' à la place de la note surtout que cette élève à une moyenne générale plutôt honorable et l'EPS ferait baisser sa moyenne ». Un dernier aspect est mis en avant par cette enseignante et relayé par ses collègues de ce stade d'intégration : « De toute façon, pour moi, l'important pour cet élève c'est qu'il participe et qu'il puisse valider des items du socle commun de compétence ».

Les principales justifications du poids de ce stade sont :

- manque de formation continue notamment sur le comment gérer l'hétérogénéité,
- l'élève en situation de handicap demande beaucoup de concentration et de temps au détriment des autres,
- respect du programme et des critères officiels d'évaluation.

A partir de la logique interne à ce cluster, nous pouvons confirmer la correspondance avec le niveau théorique de l'intégration. En effet, sur le plan de l'anticipation, les enseignants de ce cluster (comme pour le niveau théorique de l'intégration) se reposent sur le certificat d'inaptitude partielle permettant la pratique fonctionnelle de l'élève (Devoize, 1997 ; Burois 2002 ; Guyard-Bouteiller, 2006). En revanche, sur l'organisation de l'enseignement, la pratique effective des enseignants de ce cluster est plus complexe que la simple et directe mise en action de l'élève en parallèle du groupe classe. En effet, elle repose davantage sur une sorte de protocole de prise en charge descendant (du plus inclusif au moins inclusif) suivant les capacités de l'élève à se conformer aux exigences ordinaires (Cf. les nombreux dispositifs académiques publiés sur les sites EPS, par exemple académie de Grenoble, Versailles ou de Lille). Ainsi, même si les enseignants en intégration ne sont pas formés de façon continue à l'inclusion, ils font preuve de compétence d'autoformation en allant chercher les informations nécessaires afin d'adapter leurs cours à la présence d'un élève en situation de handicap pratiquant. Ainsi, lorsque les capacités de l'élève le permettent, le premier niveau se traduit par la pratique en classe ordinaire souvent en réduisant le niveau d'exigences ou de difficultés pour l'ensemble des élèves. Ce 'nivellement' se justifie par le fait que les enseignants de ce stade sont attachés à ne pas changer leurs pédagogies (Tournebize & Génolini, 2004) en raison de leur vision égalitaire de l'enseignement (Génolini & Tournebize, 2010) et peut être aussi pour ne pas stigmatiser l'élève en situation de handicap (Walter, 2002). Mais, dès lors que les simplifications touchent la motivation ou le niveau de compétence attendue chez les élèves ordinaires (Block, 2007), alors l'enseignant passe au second niveau, c'est-à-dire, la pratique en parallèle de la classe (Kohout, 2006) souvent sur des activités physiques individuelles relevant de la compétence propre n°5 (CP 5) telles que le stretching ou la musculation : 'réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi'. Or, bien que cette CP5 fasse partie intégrante du curriculum de formation du citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué à partir du lycée (pour un état des lieux complet : Barrué, 2010), le fait d'y recourir quasi systématiquement,

lorsque les difficultés liées à l'hétérogénéité apparaissent, suggère que la CP 5 est une compétence refuge permettant de contourner le défi de l'inclusion. De façon, plus subtile, le recours à la CP 5 pour les élèves en situation de handicap se justifie (par les enseignants en intégration) par l'importance de développer les capacités fonctionnelles nécessaires à l'acquisition d'une meilleure autonomie (par rapport à l'aisance motrice), mais aussi par rapport à la responsabilisation des élèves devant s'entraîner plutôt individuellement avec des fiches de successions d'exercices physiques. Or, selon Garel (2003), « C'est là une conception qui confond l'EPS avec la rééducation psychomotrice ou la kinésithérapie (...) qui entrave l'intégration de l'élève en ne lui permettant pas d'accéder à la pratique d'activités physiques socialement valorisées ». Plus loin encore, la dernière étape du protocole descendant se réalise lorsque ce « placement » en parallèle de la classe demande beaucoup de temps et de concentration à l'enseignant (Ammah *et al.* 2006 ; Hersman & Hodge, 2010). Ainsi, l'étape suivante consiste en un retour vers la pratique occupationnelle périphérique détaillée au stade de l'insertion.

Au final, ce dispositif gradué du plus inclusif au moins inclusif peut être comparé au 'Least Restrictive Environnement' (LRE, Etats-Unis) adapté en Education Physique par Block & Krebs (1992, *Cf.* annexe 7) et Lieberman & Houston-Wilson (2002, *Cf.* annexe 6). Ce LRE consiste à placer l'élève en situation de handicap dans une forme d'enseignement le plus proche possible de l'inclusion en classe ordinaire (pleine inclusion sans soutien). Seulement, ajouté au fait que ces deux types de LRE déclinés en EPS soient plus développés (5 étapes détaillées), l'autre grande différence repose sur le fait que la dégradation vers un niveau inclusif inférieur ne peut s'opérer que lorsque toutes les solutions du niveau supérieur ont été épuisées. Or, au stade de l'intégration, le protocole descendant permet en réalité, pour un enseignant non formé et non expérimenté dans l'inclusion, de contourner les difficultés dès l'apparition d'une contrainte liée à l'hétérogénéité.

III.3.3.3. Synthèse des enseignants en scolarisation

Contrairement aux enseignants des deux stades précédents qui présentent une chronologie linéaire des étapes d'inclusion, les trois enseignants en scolarisation se caractérisent par de nombreux retours à chaque étape de leurs pratiques vers la première étape.

Etape 1 « le travail en réseau » : le 'Projet Personnalisé de Scolarisation' (PPS) représente la première étape, c'est-à-dire la première réunion coordonnée par le chef

d'établissement et l'enseignant référent visant à réunir l'ensemble des partenaires pédagogiques, éducatifs et thérapeutiques pour commencer par faire le point sur les incapacités mais aussi sur les besoins de l'élève pour qu'il puisse se développer dans un cadre le plus ordinaire possible. Cela permet de fixer les objectifs en fonction des besoins éducatifs sur le long terme et de mettre en place un parcours révisable en fonction des évolutions.

Etape 1 bis « plasticité du réseau »: concerne les révisions régulières du PPS avec l'ensemble des partenaires (équipe de suivie de la scolarisation), pour faire le point sur les évolutions, les besoins et avoir une vue d'ensemble des actions menées ainsi que des méthodes et pratiques utilisées par chacun pour optimiser l'inclusion.

Etapes 2 « souplesse dans les choix didactiques »: c'est une étape préparatoire à l'intérieure de laquelle l'enseignant réfléchit à la transposition des objectifs et besoins issus du PPS en EPS. Cela lui permet de mettre en avant ce qu'apporterait l'EPS pour l'année scolaire afin de participer activement à la compensation des conséquences éducatives du handicap. Cela se traduit, par exemple, par la transformation de la programmation des APSA voire de l'inclusion d'APA ou d'handisports. « (...) l'année dernière, j'avais un élève atteint de spinabifida. Dans la programmation, j'ai gardé le tennis de table et la natation, mais j'ai changé le handball pour le basket (surtout qu'il souhaitait intégrer le club de basket fauteuil de Cambrai, et j'ai changé le saut en hauteur pour le saut en longueur. Avec cette nouvelle programmation, je permets à tous de pratiquer ensemble (un des objectifs du projet), sans pour autant changer de groupement d'APSA. Donc, les programmes sont, certes adaptés, mais respectés ». Une autre illustration représente la souplesse dans les emplois du temps permettant, si nécessaire, de réaliser une partie du cycle d'enseignement en classe ordinaire et une autre avec un regroupement d'élèves en situation de handicap ou en difficulté. « En fait, le regroupement des élèves porteurs de handicap pour un mini-cycle de plusieurs séances permet de répondre à leurs besoins du moment sur le plan des apprentissages moteurs. Par exemple, lorsque des élèves ont besoins de progresser sur tel ou tel aspect de leur motricité, des séances en petit groupe peuvent être intéressantes. Mais, ce que j'ai remarqué depuis quelque temps, c'est le besoins qu'éprouvent certains élèves en situation de handicap de se retrouver entre eux dans des séance communes ».

Etape 3 « vision globale de l'élève »: Cette transposition ne se centre pas exclusivement sur la dimension motrice, mais investit l'ensemble des besoins de la personne

(sur le plan motivationnelle, de l'image de soi, des relations sociales...). « Par exemple, là en ce moment j'ai une classe de 5^{ème} en cirque avec un gamin trauma crânien suite à un accident de voiture. Le gamin présente des troubles de la coordination, de la dissociation, de l'équilibre... bref ces conduites motrices sont hasardeuses, il se casse souvent la figure... Suite au PPS, en gros les objectifs étaient qu'il reprenne confiance en lui et le goût de l'école, de travailler sur des méthodes de répétitions pour gagner en vitesse d'exécution notamment en écriture, et pour faciliter le traitement des informations (fatigabilité dans la concentration...). Le cirque me semblait une bonne base pour répondre aux objectifs. Et ce que j'ai fait jusqu'à présent, c'est qu'à chaque fin de séance, je libère mes élèves au vestiaire 10 minutes avant et je demande au gamin de me donner sa 'feuille de progrès' que je lui ai construit notamment sur une évolution progressive des exercices aux foulards. A chaque fin de séance, il me fait une prestation (autant de fois qu'il le veut) et j'évalue sa meilleure prestation sur sa feuille et je mets des commentaires et il voit directement son évolution. En plus, à côté de ça, depuis deux séances, je demande au gamin d'inviter un élève à sa prestation (j'ai prétexté que j'avais besoin de quelqu'un pour l'évaluer sur d'autres choses) puis un deuxième et là on arrive au troisième spectateur. J'essaie ici de lui montrer que sa prestation est visible par un public ce qui, je l'espère, provoquera une plus grande confiance en lui. »

Etape 4 « vision pédagogique à long terme »: la finalité de l'enseignement repose sur une vision à long terme. « Mon objectif à la sortie du secondaire c'est qu'il poursuive le sport dans le milieu fédéral ou associatif ce qui est bon pour sa santé et important pour sa fonctionnalité. En plus, c'est une source de plaisir qu'il s'approprie dans le sport et un lieu important de constitution d'un réseau social solide sans commune mesure avec les réseaux sociaux internet ». L'enjeu pédagogique est de s'appuyer sur l'hétérogénéité des élèves comme source importante de développement des relations sociales entre élèves. « L'inclusion des élèves en situation de handicap m'a énormément aidé à enseigner de façon plus efficace envers les autres élèves. Je différencie nettement plus mes objectifs quel que soit les élèves qui sont face à moi. Pour faire court, j'ai créé aussi une sorte de petit PPS perso pour les élèves valides en déterminant leurs besoins éducatifs à moyen et long termes et je retravaille la construction des compétences pour chaque APSA en associant CP et CMS en fonction de ces objectifs. Ce n'est pas révolutionnaire en soi, je respecte les programmes qui nous invitent à mixer les compétences propres avec les compétences méthodologiques, mais cela permet, selon moi, de faire travailler les élèves plus en cohésion pour atteindre ensemble les objectifs sportifs et sociaux».

Les principales justifications du poids de ce stade sont :

- la formation spécifique,
- le travail en réseau de partenaire,
- un environnement favorable à la nécessaire souplesse pédagogique et didactique (emploi du temps, formes de groupement multiples suivant les besoins, programmes...).

A partir de la logique interne à ce cluster, nous pouvons confirmer la correspondance avec le niveau théorique de la scolarisation. En effet, les enseignants de ce cluster s'appuient sur une phase d'anticipation et d'interaction très développées. Ainsi, lors de la phase d'anticipation, les enseignants travaillent en réseaux avec les personnels de l'inclusion au sein du dispositif officiel du PPS. La communication n'est plus exclusivement cristallisée autour du couple « médecin-enseignant » et permet de dépasser les simples proscriptions médicales en mettant l'accent sur l'évaluation des besoins éducatifs de l'élève nécessaire à sa réussite (Garel, 2003). Les retours réguliers vers les réajustements du PPS permettent de discuter concrètement des objectifs à tenir sur le long terme, des moyens à mettre en place et des pratiques inclusives à développer (Heikinaro-Johanson, 1995 ; Belmont *et al.* 1999 ; Plaisance 1999). Cette nouvelle perspective pédagogique permet d'aller au-delà de ce qui est autorisé ou interdit médicalement et de se projeter dans des attentes élevées pour tous les élèves par le biais de formes de pratiques souples et adaptées aux contraintes de la classe ordinaire. En effet, cette phase préparatoire permet d'anticiper sur les choix didactiques (programmes et programmations) en fonction des attentes éducatives, voire de les réviser en fonction de l'évolution des besoins éducatifs.

En résumé, cette phase d'anticipation relative au stade de la scolarisation reprend un principe fort de l'éducation inclusive (comme philosophie), c'est-à-dire, l'adhésion des enseignants à la valeur de la diversité et l'acceptation de collaborer avec l'ensemble de la communauté éducative dans tous les aspects de l'enseignement ainsi que d'utiliser les méthodes pédagogiques éprouvées dans des classes hétérogènes (Sapon-Shevin, 1990 ; Lilly, 1998 ; Villa & Thousand, 2000).

Ainsi, lors de la phase d'interaction, les enseignants en scolarisation se basent sur l'hétérogénéité pour créer les situations originales répondant avec souplesse aux besoins de chacun et de viser les progrès tant sur les dimensions motrices en générale que des relations sociales dans une perspective interactionniste de l'enseignement (Grenier, 2004, 2006, 2011 ; Trip *et al.* 2007). Cette souplesse se retrouve aussi dans les formes de groupements des élèves

qui préférentiellement reposent sur la classe ordinaire, mais d'autres formules peuvent être développées pour mieux répondre aux besoins des élèves. Ainsi, la phase d'interaction semble se cristalliser autour de la nécessaire souplesse dans les choix pédagogiques et didactiques (Block, 2007 ; Lieberman & Houston-Wilson, 2009 ; Collier, 2011). A ce stade, les enseignants ont des attentes élevées pour tous les élèves et assurent des regroupements flexibles pour créer et proposer des programmes appropriés aux besoins de leurs élèves avec et sans handicap (Stainback & Stainback, 1990 ; Villa & Thousand, 2000).

Maintenant que les trois stades théoriques sont également vérifiés sur le plan des pratiques inclusives, nous nous attacherons à mettre en évidence l'éventuelle relation entre la chronologie des niveaux théoriques et l'évolution hiérarchique des stades inclusifs sur le plan des pratiques réelles. Pour ce faire, nous analyserons les données sous la forme d'un traitement thématique permettant une analyse transversale entre les stades.

III.3.4. Traitement des thématiques récurrentes

D'une façon générale, trois thèmes récurrents ont été extraits des entretiens indépendamment des stades :

- *Les pratiques communicationnelles* qui représentent l'ensemble des communications orales ou écrites entreprises en dehors de la phase d'interaction.
- *Les pratiques didactiques* qui reposent essentiellement sur la résolution de la « confrontation » entre le résultat des communications et la réalité des contenus à enseigner (programmes, programmations, compétences, évaluations).
- *Les pratiques pédagogiques* qui consistent à mettre en œuvre les choix didactiques pour résoudre la tension entre les finalités éducatives et l'hétérogénéité des élèves.

Cependant, même les thèmes des pratiques didactiques ou pédagogiques restent plutôt limités aux explications génériques (formes de groupement, contenus, évaluations, finalités...) et n'investissent pas réellement les interventions réelles (encouragements, quantité et qualité des feed-backs, interactions physiques, l'investissement proxémique auprès l'élève en situation de handicap...). En effet, les analyses de ces entretiens sont « cohérentes avec la mise en œuvre de modèle explicatifs de pratiques ou de représentations, et non pas de l'action » (Blanchet & Gotman, 1992).

Ceci étant, nous avons choisi d'illustrer les résultats de l'analyse thématique (thèmes et sous-thèmes) en fonction des stades inclusifs sous une forme de tableaux synthétique (Tableau IV.3.).

Tableau IV.3. : Récapitulatif de l'analyse thématique déclinée par stade inclusif.

| Thèmes | Items | Stade de l'insertion | Stade de l'intégration | Stade de la scolarisation |
|------------------------------------|----------------------------|---|--|---|
| Pratiques commun- -cationnelles | Fréquence | Limitée (une fois avant l'insertion) | Limitée (une fois avant l'intégration) | Importante (2 à 3 par trimestre + contact AVS) |
| | Nombre d'acteurs | Restreint (entre enseignant/médecin) | Restreint (entre enseignant/médecin) | Tous les partenaires nécessaires selon les besoins |
| | Direction | Unidirectionnelle, (médecin -> enseignant) | Bidirectionnelle, (médecin<->enseignant) | Multidirectionnelle (entre les nombreux partenaires) (|
| | Médias utilisés | Le certificat médical de dispense | Le certificat médical d'invalidité partielle | Réunions PPS, ESS |
| | Contenus | Inaptitude totale à la pratique de l'EPS | Incapacités fonctionnelles pour une pratique partielle | Perspectives longues (parcours révisable: besoins, objectifs, moyens...) |
| Pratiques didactiques | Prise en compte des textes | Respect des programmes uniquement pour les élèves ordinaires | Partielle : accent sur CM inaptitude, quelques aspects des programmes pour l'élève handicapé | Souplesse dans la construction des compétences pour individualiser |
| | Projet inclusif | Recueil des CM de dispense | Protocole descendant : CM inaptitude -> APSA réalisable -> APSA en // -> tâches périphériques | Projet personnalisé de scolarisation décliné en EPS et régulièrement adapté |
| | Programma- -tion | Rigide et centrée sur les élèves valides | Rigide et différenciée selon les élèves valides /élève handicapé | Aménagé en fonction des besoins éducatifs des élèves et des objectifs à long termes |
| | Contenus | Règlement, arbitrage, juge... | Réduction des exigences en classe et CP5 en autonomie | Compétences (propres x méthodologiques) et parfois spécifiques (handisport, APA) |
| | Evaluations | Dispensé d'évaluation | Survalorisation de la participation, des efforts... au détriment des compétences propres | Adaptée pour répondre au niveau de compétence demandé de façon différenciée (via compétence méthodologique) |
| Pratiques pédagogiques | Finalités éducatives | Accès en tant que 'acteur non pratiquant' à la richesse culturelle des APSA | Développement de l'autonomie fonctionnelle par acquisition de méthodes d'entraînement | Former des citoyens physiquement cultivé, lucide autonome acceptant la diversité |
| | Stratégies | A court terme, en négligeant les possibilités des élèves en situation de handicap | A court et moyen termes (séance, cycle), en réaction à la difficulté de l'élève en situation de handicap | A long terme en prenant appui sur l'hétérogénéité et les besoins éducatifs de chacun |
| | Gestion de l'hétérogénéité | Problématique détournée par la dispense de pratique | Problématique contournée par le protocole descendant | Source de développement des compétences méthodologiques et sociales |
| | Formes de groupement | Présence en classe ordinaire | Classe ordinaire, à défaut seul, pour pratique en // ou tâches périphériques | Pratique en classe ordinaire privilégié mais pas exclusive suivant les besoins éducatifs |

APAS : Activité Physique Adaptée et Santé ; APSA : Activité Physique Sportive et Artistique ; AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire ; CM : Certificat Médical ; ESS : Equipe de Suivre de la Scolarisation ; PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

Suite à cette analyse, il convient de confirmer qualitativement la hiérarchie entre les stades sur le plan des pratiques inclusives. En effet, à l'instar de notre étape précédente (relative à la qualité de l'environnement inclusif, du niveau de formation et d'expérience dans l'inclusion ou, des représentations des élèves en situation de handicap), le thème des perceptions des pratiques inclusives de la part des enseignants reprend le même ordre hiérarchique. Concrètement, en termes de pratiques (communicationnelles, didactiques et pédagogiques), le stade de l'insertion est moins inclusif que le stade de l'intégration lui-même moins inclusif que le stade de la scolarisation.

Un autre élément d'analyse qualitative vient confirmer les liens plus étroits entre le stade de l'insertion et celui de l'intégration par rapport au stade de la scolarisation. En effet, en termes de pratiques communicationnelles les deux premiers stades restent centrés sur la relation « médecin-enseignant » (dimension médical) alors que le stade de la scolarisation privilégie la dimension éducative *via* une collaboration avec la communauté éducative dans son ensemble au travers de l'équipe de suivie de la scolarisation (ESS). En termes de pratiques didactiques, les enseignants en insertion et en intégration se rejoignent sur le caractère normatif des programmes (Fitzgerald, 2012) et de la rigidité des programmations qui peuvent, à terme, provoquer la pratique périphérique des élèves en situation de handicap. En revanche, didactiquement, les enseignants en scolarisation présentent une souplesse dans les choix programmatiques (souplesse dans le choix et la construction des compétences, dans la lecture des programmes, dans l'élaboration des programmations). Au niveau pédagogique, les enseignants en insertion et en intégration voient l'hétérogénéité comme un obstacle rendant difficile la forme de groupement en classe ordinaire. En revanche, les enseignants en scolarisation basent leur pédagogie sur l'hétérogénéité comme moyen de répondre à la fois aux besoins éducatifs de chacun et aux attentes élevées en termes de compétences propres et méthodologiques/sociales.

III.4. D'une synthèse du traitement des entretiens à une analyse croisée

Cette deuxième partie de l'étude nous a permis de confirmer la réalité des 3 niveaux théoriques issus de notre analyse inductive des textes officiels sous formes de stades relatifs aux pratiques inclusives perçues par les enseignants. Nous avons également vérifié qu'à l'instar des niveaux théoriques, les stades se hiérarchisent (du moins inclusif au plus inclusif) de l'insertion vers la scolarisation en passant par l'intégration. Notre travail a aussi mis en évidence la relation étroite entre les stades de l'insertion et de l'intégration, alors que le stade

de la scolarisation présente des caractéristiques plus spécifiques sur le plan perceptions des pratiques inclusives. Ainsi, on peut clairement exprimer la relation directe et influente des textes officiels sur les pratiques inclusives des enseignants d'EPS. Cette seconde partie entre en correspondance avec notre première étape qui présentait les mêmes conclusions sur trois autres thèmes : a) le caractère inclusif de l'environnement, b) le niveau de formation et d'expérience des enseignants dans l'inclusion, c) les représentations des enseignants envers les élèves en situation de handicap.

Un dernier élément de synthèse revient à comparer nos trois stades inclusifs désormais détaillés avec les typologies d'enseignants présentées en introduction de ce chapitre. Ainsi, par comparaison avec les deux typologies d'enseignants, seule celle de Tripp *et al.* (2007) semble correspondre avec **le stade de l'insertion**. Plus précisément, les enseignants en insertion correspondent davantage à 'l'exclusion fonctionnelle', c'est-à-dire que l'insertion de l'élève en situation de handicap à côté des élèves ordinaires sans réelle participation au programme d'enseignement. En revanche, il convient ici de nuancer le terme d'exclusion. En effet, ce sont d'abord les impératifs de sécurité et le manque de formation qui entraînent un sentiment d'incompétence dans l'inclusion et contraignent les enseignants à adopter cette stratégie. En d'autres termes, les enseignants de ce stade ne présentent nullement « une attitude rigide qui impliquerait le rejet et l'exclusion des élèves stigmatisés » (Belmont *et al.* 1999). D'ailleurs, l'immense majorité des enseignants en insertion souhaite s'engager dans une formation continue sous forme de stage en intervention pour progresser dans les pratiques inclusives.

En revanche, les enseignants au **stade de l'intégration** rejoignent davantage certains types d'engagements professionnels issus de la typologie de Génolini & Tournebize (2010). En fait, c'est une combinaison des 'enseignants résistants' et des 'enseignants spécialistes' qui semble correspondre avec notre stade de l'intégration. En effet, le stade de l'intégration reprend certaines caractéristiques des 'enseignants résistants' telles que la difficile gestion de l'hétérogénéité, ou de la logique égalitaire voulant que l'élève en situation de handicap s'adapte à la pratique du plus grand nombre. Concernant les 'enseignants spécialistes', la relation avec le stade de l'intégration s'opère sur l'organisation de l'enseignement pour les élèves en situation de handicap qui s'oriente préférentiellement sur une activité en parallèle de l'activité principale de la classe. Cette orientation se justifiant par une finalité de développement d'une autonomie fonctionnelle par le biais de la CP 5.

Enfin, **le stade de la scolarisation** correspondrait davantage au croisement entre les ‘enseignants coordonnateurs’ et les ‘enseignants bricoleurs’ de la typologie de Génolini & Tournebize, 2010). En effet, les enseignants en scolarisation se retrouvent avec les ‘coordonnateurs’ sur l’importance en quantité et en qualité de la communication entre partenaires afin de pouvoir créer ensemble les adaptations, modifications, ajustements (‘enseignant bricoleur’) nécessaires à la pratiques inclusives efficaces correspondant aux besoins éducatifs de l’ensemble des élèves (compétences propres à l’EPS couplées aux compétences méthodologiques et sociales).

Or, bien que nous ayons déterminé la correspondance entre les niveaux théoriques et les stades inclusifs sur nos quatre thèmes de départ, et bien que nous ayons pu retrouver une certaine correspondance entre nos stades et les typologies de la littérature, il n’en demeure pas moins que notre analyse ne s’est pas encore spécifiquement penchée sur les relations entre les stades. Ainsi, l’étape suivante s’orientera vers la détermination des éléments permettant les relations entre nos trois stades. Plus spécifiquement, quels sont les points de passage permettant d’évoluer d’un stade à l’autre ? Autrement-dit, quels sont les catalyseurs ou les freins au passage vers un stade plus inclusif ? Plus loin encore, passe-t-on nécessairement de l’insertion à l’intégration puis à la scolarisation, ou peut-on envisager une régression vers un stade inférieur ? De même, dans cette évolution « graduée », doit-on passer obligatoirement par les deux premiers stades pour accéder au troisième ? ou y-a-t-il un moyen efficace pour « sauter » l’un des deux premiers stades et arriver plus vite au troisième ? Fort de ce questionnement, l’objectif de cette troisième partie sera de mettre en évidence les éléments (freins, catalyseurs) qui sous-tendent les évolutions entre les stades (progression/régression) par le biais du croisement de nos analyses issues des deux étapes précédentes.

Pour cette partie, deux hypothèses fortes vont orienter notre travail :

- Une première concernant la relation entre l’insertion et l’intégration : Compte tenu de la relation étroite entre l’insertion et l’intégration, on peut supposer que :
 - a) l’évolution de l’insertion vers l’intégration pourrait être réversible,
 - b) le stade de l’insertion ne serait pas un passage obligé et donc que l’on pourrait démarrer l’inclusion par le stade de l’intégration.

- Une seconde concernant la relation entre l'intégration et la scolarisation : Compte-tenu de la grande distance entre les stades de l'intégration et de la scolarisation, nous pouvons supposer que :
 - a) l'évolution des pratiques représenterait un véritable bouleversement dans les domaines pédagogiques et didactiques réalisable par le biais d'une formation aux pratiques inclusives longues et exigeantes,
 - b) l'implication importante des enseignants en scolarisation pour l'acquisition de compétences relatives aux pratiques inclusives efficaces ne permettrait pas d'envisager le retour de la scolarisation vers l'intégration,
 - c) il serait difficilement envisageable de débiter directement l'inclusion par le stade de la scolarisation au regard de la nécessité préalable d'une expérience importante dans l'enseignement avec les élèves en situation de handicap.

IV. Etape 3 : Croisement des analyses

A la lumière de nos analyses, certains éléments représentent clairement les facteurs causant l'inertie à chaque stade et donc *a posteriori* des moyens pouvant faire évoluer la dynamique inclusive (progression ou régression), et d'autres éléments représentent davantage les conséquences en terme perceptions de l'inclusion et des pratiques inclusives

Ainsi, les causes s'orientent davantage sur les influences en termes de :

- textes officiels,
- niveaux de formation et d'expérience dans l'inclusion et,
- qualité de l'environnement inclusif.

Ces éléments seront tour à tour discutés pour établir les relations entre les stades.

IV.1. Evolution entre l'insertion et l'intégration

Il est important de rappeler que la relation entre l'insertion et l'intégration est étroite (cluster des questionnaires et entretiens proches). Qui plus est, lors de l'analyse par entretien on constate que les enseignants de ces deux stades sélectionnent la première étape comme

l'étape fondamentale pour l'inclusion. Or, pour les enseignants de ces deux stades, ces étapes représentent une étape préparatoire à l'inclusion. Cette préparation à l'inclusion repose sur une communication avec le médecin.

Aussi, nous suggérons que c'est d'abord la conformation des enseignants aux **injonctions officielles** relatives aux textes sur l'inaptitude partielle qui **catalyse** le passage de l'insertion à l'intégration. Plus précisément, l'analyse thématique montre des disparités dans les pratiques communicationnelles entre les enseignants des stades de l'insertion et de l'intégration. Ces disparités reposent essentiellement sur la nature du média utilisé (certificat de dispense pour l'insertion et certificat d'inaptitude partielle pour l'intégration). Par conséquent, c'est au travers de l'évolution de cette communication que semble se trouver le point de passage de l'insertion à l'intégration. Ainsi, le passage entre l'insertion et l'intégration reposerait sur la mise en place, par l'équipe enseignante, d'une sorte de protocole de communication avec le médecin par le biais du certificat médical d'inaptitude partielle. Cette mise en œuvre permet de ne plus 'subir' les proscriptions médicales longues mais, au contraire, d'être demandeur d'éléments fonctionnels (dans le respect du secret médical) nécessaires à l'adaptation de la pratique physique. Qui plus est, cette évolution vers le certificat médical d'inaptitude partielle permet de lever les craintes de l'accident et de relativiser le principe de précaution (Dorvillé & Génolini, 1996).

Un autre catalyseur est décelé au travers de l'analyse par entretien et des questionnaires et correspond à la **formation initiale ou l'autoformation** vécue par les enseignants en intégration par rapport aux enseignants en insertion. Ainsi, la sensibilisation à l'enseignement envers les élèves en situation de handicap pendant le cursus universitaire (filiales APA) ou en formation continue semble être une dimension importante dans le passage vers l'intégration. Cette notion est déjà largement décrite dans la littérature (Lieberman *et al.* 2002 ; Fitzgerald *et al.* 2004 ; Morley *et al.* 2005 ; Sato *et al.* 2007 ; Hodge *et al.* 2009 ; Coates, 2012). En effet, ces connaissances, le plus souvent acquises en formation initiale, représentent l'un des éléments prédictifs en faveur de la construction d'une attitude positive des enseignants envers l'inclusion. Cette attitude positive est un gage de motivation initiale des enseignants pour se lancer dans les premières expériences inclusives. De même, pour compenser un éventuel manque de formation initiale, l'autoformation structurée par les sites académiques EPS est également une source d'informations permettant aux enseignants de se lancer dans l'inclusion. Ainsi, une formation initiale aux APAS ou une autoformation à l'inclusion en EPS semble catalyser le passage vers l'intégration. L'élément très positif qui

ressort des questionnaires et des entretiens correspond à la forte volonté des enseignants en insertion et en intégration de participer à une réelle formation continue essentiellement sous forme de stage en pratique réelle (rejet d'une formation théorique sur le handicap en EPS). Ces résultats confirment ceux de Lieberman *et al.* (2002) qui dénoncent le caractère inopérant des formations théoriques sur les déficiences au détriment des formations pratiques basées sur les aspects pédagogiques. En revanche, contrairement aux conclusions de Hardin (2005) ou de Grenier (2011), les enseignants en insertion rejettent le type de formation par tutorat d'un enseignant expert ('coteaching') dans leurs cours. Cette dernière donnée associée à l'absence d'item sur les pratiques pédagogiques lors des questionnaires tend à montrer que les enseignants pourraient présenter quelques réticences sur le jugement de leurs pratiques par d'autres collègues expérimentés dans l'inclusion.

En revanche, le croisement des données de nos analyses met, aussi, en évidence **des obstacles** au passage de l'insertion vers l'intégration. En effet, l'analyse de la variance des résultats des questionnaires ainsi que l'analyse thématique des entretiens montre le rôle important joué par **l'environnement humain** pour assister l'enseignant dans les situations d'interaction. C'est particulièrement le cas de l'absence d'AVS, notamment lorsque les effectifs de classe importants peuvent intensifier les problèmes de discipline et forment un obstacle à l'individualisation de l'enseignement (Sherrill, 1998). Ainsi, ce manque de soutien contrarie le passage de l'insertion à l'intégration. Cette analyse va dans le sens d'autres travaux (LaMaster *et al.* 1998 ; Lienert *et al.* 2001 ; Fejgin *et al.* 2005). Par exemple, Lienert *et al.* (2001) ont interrogé 30 enseignants d'EPS dans le but de mettre en évidence les préoccupations principales de ces enseignants. Ils montrent que la collaboration entre l'enseignant d'EPS et l'enseignant assistant (AVS en France) dans un climat relationnel favorable a été collectivement considérée comme fondamentale. Or, les enseignants ont fait part de leurs préoccupations quant à l'effectivité de cette collaboration avec les enseignants assistants. Qui plus est, les conclusions de l'étude de Fejgin *et al.* (2005) suggèrent que, la quantité d'assistance en personnel spécifique (type AVS) reçu par l'enseignant lors de l'accueil de ces élèves en situation de handicap, est directement corrélée à l'épuisement professionnel. Par ailleurs, les auteurs suggèrent également que la quantité de soutien devrait être fonction de la gravité de la situation de handicap.

Par conséquent, au regard de l'étroitesse des distances entre les stades de l'insertion et de l'intégration et compte-tenu des obstacles environnementaux (manque de soutien, effectifs importants), nous suggérons que le retour de l'intégration à l'insertion est tout à fait envisageable. D'ailleurs, lors de l'analyse par entretien (étape 2 de l'intégration), un enseignant en intégration l'avait évoqué : « Sur une séance de deux heures, le temps est parfois long, et les exercices programmés [en parallèle de l'activité de la classe ordinaire] sont rapidement bouclés. A ce moment là, les autres attaques la période des matchs et je lui demande souvent de bien vouloir arbitrer ».

De même, compte-tenu des possibilités de formations initiales en APAS dans les UFR STAPS, au regard de la richesse des travaux de groupes d'expert régionaux relayés sur les sites académiques (pour un exemple celui de l'académie de Lille, annexe n°8), et face à l'incitation de plus en plus pressante des récents programmes EPS en faveur de l'inclusion associée à la fonctionnalité du CM d'inaptitude partielle, nous suggérons que ces facteurs permettent d'envisager le commencement de l'inclusion directement au stade de l'intégration, sans passer par le stade de l'insertion. Cette conclusion corrobore la suggestion de Dorvillé & Génolini (1996) ou « beaucoup d'enseignants, même peu informés, éprouvant des craintes semblent sensibilisés à ce problème [intégration scolaire]... L'attitude générale montre donc que l'éventualité d'une intégration [réelle] serait facilement envisageable ». La figure IV.4. synthétise l'évolution entre l'insertion et l'intégration.

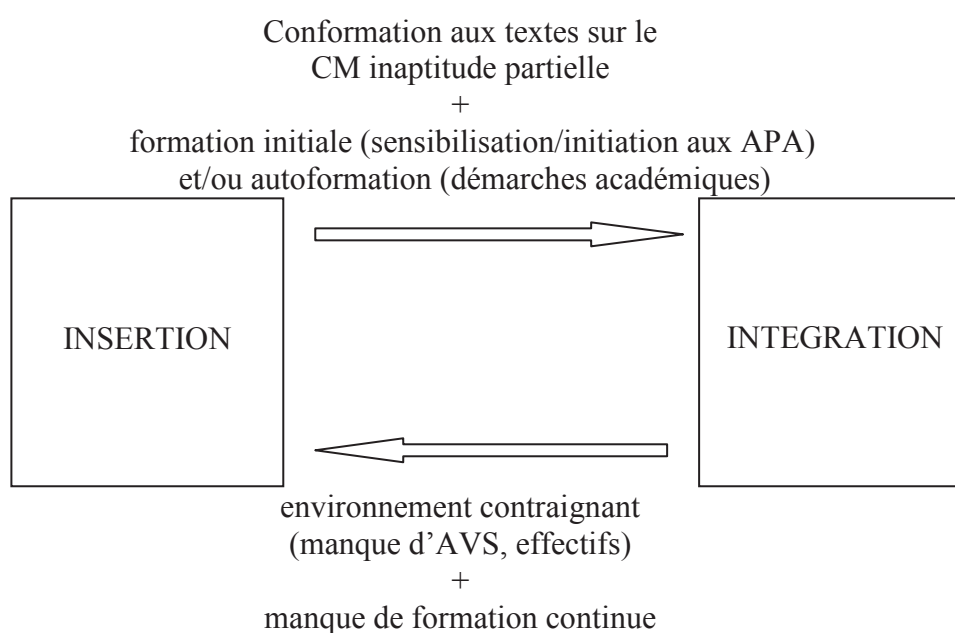


Figure IV.4. : Synthèse de l'évolution entre l'insertion et l'intégration.

Les deux flèches représentent la réversibilité de la relation entre l'insertion et l'intégration.

IV.2. Evolution entre l'intégration et la scolarisation

Les deux analyses en clusters, à partir des données des questionnaires comme à partir des entretiens, montrent le grand écart entre ces deux stades. Qui plus est, lors de l'analyse par entretien, alors que les enseignants en intégration sélectionnent, comme étape fondamentale, la première étape (étape de préparation à l'inclusion *via* la communication avec le médecin), les enseignants en scolarisation présentent la singularité de ne pas choisir parmi les étapes exprimées. La justification principale tient au fait que leurs raisonnements (enseignants en scolarisation) sont moins linéaires que circulaires (retour systématique vers l'évaluation et la réévaluation collégiale des besoins éducatifs). En effet, l'analyse thématique a montré que le premier élément distinctif entre l'intégration et la scolarisation repose sur une différence dans le mécanisme inclusif. Plus précisément, alors que le stade de l'intégration se distingue par une logique linéaire et descendante (CM inaptitude partielle -> protocole descendant de prise en charge), le stade de la scolarisation oriente son cheminement de façon plus systémique autour de l'évaluation et de la réévaluations régulières des besoins de l'élève par l'équipe de suivie de la scolarisation. C'est clairement un bouleversement dans les habitudes professionnelles. Ce 'changement de culture chez les enseignants d'EPS en faveur de l'inclusion' pour reprendre l'expression de Tripp *et al.* (2007) est réalisable par l'évolution de l'ensemble des trois facteurs cités en préambule de cette troisième étape.

Tout d'abord la prise en compte par les enseignants en scolarisation **des textes officiels généraux** et adaptés à la question du handicap (textes d'application de la loi du 11 février 2005) permet de dépasser le texte sur certificat médical d'inaptitude partielle (Circulaire 90-107 du 17 mai 1990). Ce dépassement est d'autant plus nécessaire que d'un côté, un élève en situation de handicap peut ne pas être inapte en EPS, et d'un autre côté, un élève présentant un certificat d'inaptitude partielle n'est pas forcément en situation de handicap. Rappelons ici que le handicap est clairement défini par la loi du 11 février 2005 comme « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. ». Ainsi, les critères d'altération 'substantielle' et de 'durabilité' du handicap présentent les éléments les plus distinctifs (Chossy, 2005) entre un élève ponctuellement inapte et un élève en situation de handicap (durable) pour lequel un PPS est construit (Circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006 d'application relatif à la mise en place

du PPS). Ainsi, contrairement au texte officiel relatif au CM d'inaptitude partielle 'consacrant' la collaboration ponctuelle entre le médecin et l'enseignant d'EPS et restreinte à la dimension médicale, l'équipe de suivie de la scolarisation (ESS) concerne tous les partenaires nécessaires à l'évaluation des besoins de l'élève, c'est-à-dire,

les parents de l'élève, l'enseignant référent, les enseignants qui ont en charge sa scolarité, les professionnels de l'éducation, de la santé ou des services sociaux qui concourent directement à la mise en œuvre du PPS. Les chefs d'établissement, les directeurs des établissements de santé ou médico-sociaux, les psychologues scolaires, les conseillers d'orientation psychologues ainsi que les personnels sociaux ou de santé de l'Éducation nationale font partie de l'équipe de suivi de la scolarisation... » Parmi toutes ces personnes, « les enseignants en charge de la scolarité de l'élève handicapé sont concernés au premier chef par l'activité de l'équipe de suivi de la scolarisation, car ils constituent un élément déterminant de la réussite des parcours scolaires.

(guide « scolariser les élèves handicapés,).

Ainsi, l'influence des textes généraux nous semble bien être un élément catalyseur du passage de l'intégration vers la scolarisation en concrétisant la transition entre une dimension médicale dominante *via* le certificat médical d'inaptitude partielle (stade de l'intégration), vers une évaluation globale de la personne où l'éducatif a pleinement son rôle à jouer. Cette collaboration représente un élément fondamental pour la planification de l'enseignement de l'EPS et pour l'efficacité inclusive pendant les leçons d'EPS (Webb *et al.* 2010).

Le deuxième facteur influençant la relation entre l'intégration et la scolarisation représente l'**environnement humain**. Lors de l'analyse des questionnaires et des entretiens, la qualité de l'environnement inclusif, en particulier en personnel soutenant les enseignants, présente une large différence entre ces deux stades. Les enseignants en scolarisation étant nettement plus assistés par des **auxiliaires de vie scolaire (AVS)**. Cette assistance est une conséquence de la conformation aux textes généraux. En effet, c'est *via* la détermination du PPS de l'élève par l'ESS qui permet la demande à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) d'un AVS. Cette assistance est un point déterminant en faveur de l'inclusion afin, d'une part, de pouvoir planifier ensemble l'enseignement de l'EPS en fonction des besoins de l'élève et, d'autre part, de travailler plus sereinement et plus efficacement lors des situations en interaction (Murata & Jansma, 1997 ; Haycock & Smith, 2011). Par exemple, Murata & Jansma (1997) comparent les pourcentages de temps

d'activités et de connaissances des élèves en situation de handicap dans deux contextes distincts d'inclusion avec la classe ordinaire :

Situation 1 : Enseignement réalisé uniquement par un enseignant d'EPS formé à l'inclusion.

Situation 2 : Enseignement réalisé par la combinaison AVS formé (APA) et un camarade tuteur formé.

Les résultats montrent que le pourcentage de temps d'activité et d'acquisition de connaissances pour l'élève en situation de handicap est significativement plus important dans la situation 2 que dans la situation 1. Ainsi, cette étude montre l'importance de la présence d'une AVS notamment lors de l'inclusion d'un élève en situation de 'handicap lourd', mais montre également l'importance de la formation des AVS en APA. Or, de nombreuses études dénoncent ce manque de formation (La Master *et al.* 1998 ; Morley, 2005; Smith & Green, 2010 Vickerman & Blundell, 2012). Par exemple, Vickerman & Blundell, 2012 montrent qu'en Angleterre, 63% des Learning Support Assistant (AVS) ont reçu une formation générale sur l'inclusion, mais seul 5% l'ont eu spécifiquement pour l'EPS. Parmi ces 5% d'AVS, environ 70% estiment que cette formation spécifique à l'EPS est, certes efficace pour aider l'élève en situation d'apprentissage (phase d'interaction), mais représente aussi une condition importante pour une collaboration dans les planifications pédagogiques avec l'enseignant d'EPS. Qui plus est, pour Fitzgerald (2012) par rapport aux autres disciplines scolaires, l'EPS présente la particularité d'exposer de façon importante, et aux yeux de tous (camarades enseignant et personnels en soutien), la corporéité de l'élève en situation de handicap. Cette particularité de l'EPS est un enjeu de formation pour les AVS. En réalité, le manque de formation spécifique en APAS des AVS peut influencer négativement le développement des relations sociales entre élèves (avec et sans handicap) en EPS par la trop imposante surprotection des AVS non formés (Block, 1998).

De part cette singularité de l'EPS, aux Etats-Unis, un autre personnel en soutien (les 'APE specialist', **spécialistes en éducation physique adaptée**) se sont développés. Kelly & Gansneder (1998) décrivent cet enseignant davantage comme un enseignant référent en France qui coordonne le projet de personnalisé la scolarisation (IEP : 'Individual Educational Plan'), mais dédié à l'EPS. Il a donc avant tout un rôle de consultant (avec plusieurs dossiers d'élèves en situation de handicap à gérer) que d'intervenant en classe au côté de l'enseignant d'EPS (Block & Zeman, 1996 ; Vogler *et al.* 2000). Cette consultation est également un catalyseur du passage de l'intégration à la scolarisation dès lors que les consultations sont

intenses et fréquentes pour induire une plus grande efficacité dans les pratiques inclusives (Heikinaro-Johanson, 1995 ; Belmont *et al.* 1999 ; Plaisance 1999). Par exemple, Heikinaro-Johanson compare l'efficacité de deux modèles de communication entre les enseignants d'EPS et les enseignants APE : Le modèle intensif (réunion en face à face chaque semaine, observation des séances d'EPS chaque semaine et conversations téléphoniques régulières) *versus* le modèle limité (une réunion au début et à la fin de la séquence d'enseignement). L'évaluation de ces deux modèles de communication montre clairement le bénéfice du modèle intensif. L'enseignant d'EPS est plus efficace dans son enseignement (par exemple, en termes de temps d'instruction, de feedback, d'encouragements...) et l'élève en situation de handicap pratique quantitativement plus, et avec davantage de réussite. *A contrario*, lorsque « les rencontres sont relativement espacées (...) elles donnent peu souvent lieu à des échanges sur les pratiques éducatives » (Belmont *et al.* 1999). Ainsi, la fréquence des rencontres semble être le facteur favorisant la compensation des conséquences éducatives du handicap. En effet, lors des rencontres espacées, ce sont les thèmes des difficultés, des régressions et des progrès observés des enfants qui sont le plus souvent mentionnés, alors que lors de rencontres fréquentes c'est la dimension des méthodes, des actions et des pratiques pédagogiques et didactiques à mettre en œuvre, qui sont mis en avant (Plaisance, 1999).

Le troisième facteur influençant la relation entre l'intégration et la scolarisation représente **le niveau de formation spécifique des enseignants dans l'inclusion en EPS** des élèves en situation de handicap. Au niveau des pratiques pédagogiques et didactiques, le passage de l'intégration à la scolarisation rend compte d'une véritable bascule. En effet, l'analyse thématique met en avant qu'au stade de l'intégration, les enseignants réduisent leurs exigences (objectifs, contenus et évaluations) envers l'élève en situation de handicap afin, d'une part, qu'il puisse pratiquer avec la classe, ou seul, dans une autre activité physique et, d'autre part, pour contourner le défi de l'hétérogénéité. Cette réduction des exigences s'accompagne d'une rigidité dans les programmations, réduisant de fait les possibilités de pratiques collectives entre élèves avec et sans handicap (Smith, 2004 ; Smith & Green, 2004 ; Haycock & Smith, 2010a, 2010b, 2011). Les enseignants en intégration justifient ce stade de pratiques pédagogiques et didactiques par leurs manques de formations. En revanche, au stade de la scolarisation, les enseignants présentent des exigences importantes en termes de couplage des compétences propres et méthodologiques/sociales et s'approprient la complexité

de l'hétérogénéité. Ces exigences s'accompagnent d'une souplesse dans les programmations d'APSA et des formes de groupement des élèves, justifiée par la compensation des besoins éducatifs des élèves de la classe. Ainsi, le passage vers la scolarisation nécessite un niveau de formation spécifique lui-même exigeant. Or, les enseignants en scolarisation sont principalement qualifiés au certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2 CA-SH, textes de références : D 2004-13, A et C du 5 janvier 2004 parus au B.O. spécial n°4 du 26 février 2004 ; C 2004-103 du 24 juin 2004 parue au B.O. n° 26 du 1er juillet 2004). Cette formation est ouverte aux enseignants en poste volontaires et nécessite environ 150 heures de formation structurées autour de 3 unités de formation directement liées aux pratiques pédagogiques et didactiques adaptées aux besoins particuliers des élèves (suivant le type de handicap) :

- pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves ;
- pratiques professionnelles au sein d'une équipe pluricatégorielle ;
- pratiques professionnelles prenant en compte les données de l'environnement familial, scolaire et social (tiré du site éducol).

Par ailleurs, l'examen du 2 CASH se compose de deux épreuves consécutives :

- une séquence d'enseignement d'une durée de 55 minutes dans une classe accueillant des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers correspondant à l'option, suivie d'un entretien ;
- une épreuve orale de soutenance d'un mémoire professionnel.

Par conséquent, cette formation longue axée sur les pratiques inclusives, entre en correspondance avec les critères efficaces énoncés par Lieberman *et al.* (2002) ou Hardin (2005). De plus, ce type de formation impose l'acquisition d'une expérience importante nécessaire au développement d'un sentiment de compétence dans leurs pratiques inclusives. Ainsi, par le biais de ce type de formation spécifique et pratique induisant l'acquisition d'une expérience supplémentaire dans l'inclusion, les enseignants construisent un sentiment de compétence positif envers l'enseignement aux élèves en situation de handicap, condition indispensable à l'acquisition d'une attitude positive envers la diversité. (Rizzo & Wright, 1988 ; Rizzo & Vispoel, 1991 ; Meegan & MacPhail, 2006 ; Obrusnikova, 2008). Ceci contribue probablement pour une bonne part à la distance importante entre [insertion – intégration] et scolarisation.

Par conséquent, au regard de la distance importante entre intégration et scolarisation et compte tenu des efforts entrepris par les enseignants en scolarisation (investissement dans des formations longues et exigeantes, collaborations fréquentes entre les partenaires de l'inclusion hors de la classe [PPS, ESS] et en interaction [AVS]), l'ensemble de ces éléments ne nous permettent pas d'envisager le retour de la scolarisation vers l'intégration. De même, compte tenu que ces formations longues (2 CASH) sont ouvertes aux enseignants déjà en poste et volontaires, il ne nous semble pas envisageable de pouvoir atteindre directement le stade de la scolarisation sans passer au moins par celui de l'intégration. L'évolution entre l'intégration et la scolarisation est schématisée à la Figure IV.5. L'unique flèche centrale représente le passage (sans réversibilité) de l'intégration à la scolarisation.

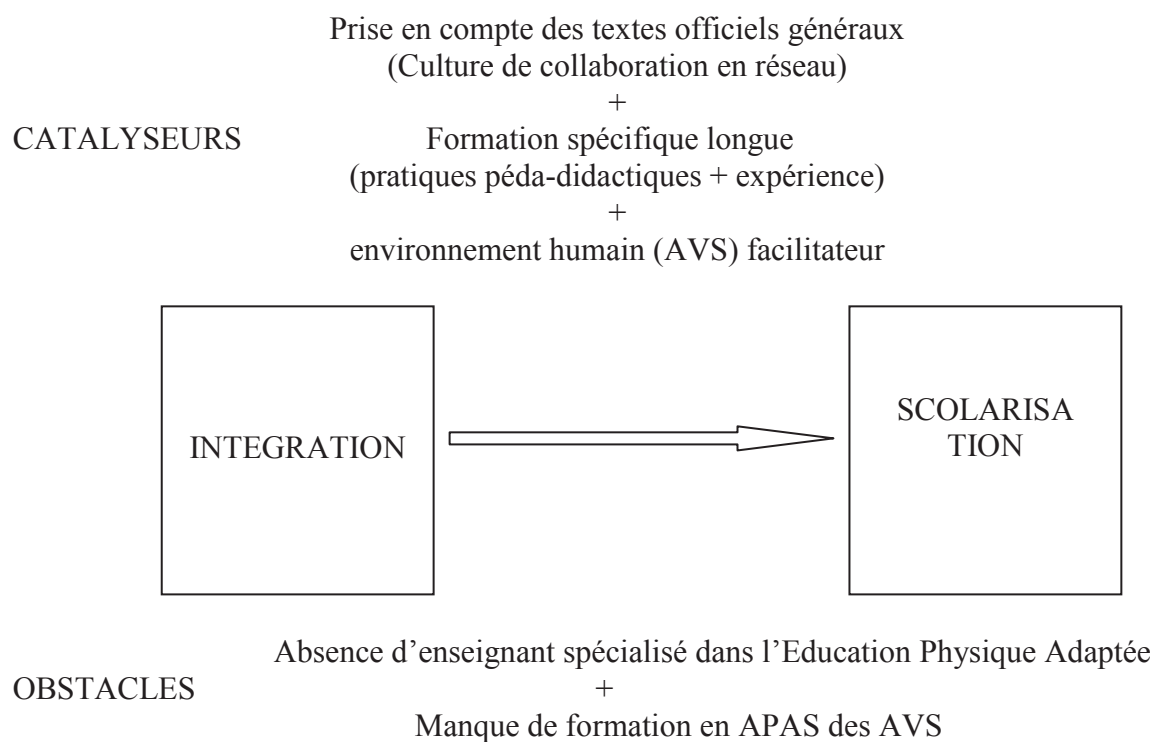


Figure IV.5. : Synthèse de l'évolution entre l'intégration et la scolarisation

V. Conclusion de l'étude 3

Ce travail a apporté plusieurs éléments de réponses :

- la cohérence entre les niveaux théoriques et les stades inclusifs en termes de perceptions des enseignants d'EPS envers l'inclusion,
- la hiérarchie entre les stades (d'abord l'insertion puis l'intégration et finalement la scolarisation),
- la proximité entre l'insertion et l'intégration et la distance avec la scolarisation
- la qualification de chaque stade sur le plan de perceptions des enseignants,
- la mise en relation entre les stades (catalyseurs, obstacle, réversibilité...).

Seulement, comme nous l'avions déjà évoqué en préambule de la partie III.3.4. (Traitement des thématiques récurrentes), l'ensemble de nos analyses ne nous ont pas permis de comprendre les interventions réelles et en situation des enseignants confrontés à l'inclusion d'un élève en situation de handicap. En effet, les analyses des questionnaires ou des entretiens sont efficaces pour rendre compte des intentions, des représentations ou perceptions relatives aux pratiques des enseignants, mais pas de l'action professionnelle elle-même.

Qui plus est, un second écueil représente le possible écart entre les perceptions des enseignants qu'ils ont de leurs enseignements et la réalité des interventions (par exemple, pour des raisons de conformation au discours officiel ou aux 'attentes' des interviewers). Pour tenter de dépasser ces contraintes, le chapitre suivant consistera à développer un outil d'observation de séances d'EPS suivant les 3 stades afin, d'une part, de compléter, au plan des actions péda-didactiques, les caractéristiques de chaque stade inclusif et d'autre part de comprendre plus précisément les relations entre les stades.

Chapitre 5

ETUDE 4 : Analyse des pratiques des enseignants

I. Introduction

Nos précédentes études (questionnaires et entretiens) ne fournissent que peu de données sur les pratiques pédagogiques effectives des enseignants d'EPS en situation d'inclusion d'un élève en situation de handicap.

En effet, l'analyse de la variance des résultats des questionnaires montre l'absence d'items relatifs aux pratiques pédagogiques pour discriminer les 3 stades. Quant aux entretiens, l'analyse thématique montre quelques éléments de pratiques pédagogiques *in situ*, mais la plupart des verbalisations se centrent sur la préparation et la communication entre partenaires nécessaires à l'inclusion des élèves en situation de handicap. La difficulté de parler de sa pratique professionnelle en général, de sa pratique pédagogique en particulier voire de sa pratique inclusive se ressent au cours de ces 2 études.

De plus nous avons toujours le possible biais, bien connu dans la littérature, d'un décalage entre les réponses apportées aux questionnaires ou entretiens et la réalité du terrain, quelle qu'en soient les multiples raisons déjà identifiées (volonté de répondre ce qui est souhaitable, ce qui semble attendu par les auteurs ou encore la peur d'un jugement négatif sur les pratiques réelles). Même si un phénomène 'observation' un peu similaire n'est pas totalement absent, il n'en reste pas moins beaucoup plus réduit.

Ainsi, par le biais d'observations de séances d'EPS incluant un élève en situation de handicap, nous pourrions déterminer plus facilement les pratiques pédagogiques effectives des enseignants classés selon leurs stades inclusifs respectifs. Qui plus est, nous pouvons vérifier l'adéquation entre les réponses aux questionnaires et verbalisations issues des entretiens avec la réalité de la pratique pédagogique.

I. Méthode

II.1. Population

Les 10 enseignants ayant été interviewés (étude 4) ont été sollicités afin de pouvoir filmer une de leurs séances incluant un élève en situation de handicap moteur dans l'APSA basket-ball Nous avons présenté notre demande aux chefs d'établissement (Annexe 9) et

obtenu des élèves les autorisations parentales (Annexe 10). Nous avons essuyé un refus de filmer de la part d'un principal de collègue.

II. 2. Procédure

Avant les observations proprement-dites, un bref questionnaire a permis de dresser quelques caractéristiques générales sur :

- l'élève en situation de handicap (sexe, âge, niveau de classe, type de handicap, sportivité),
- l'enseignant (sexe, âge, spécialiste du basket/des sports collectifs ou plutôt généraliste de l'EPS, niveau de formation dans l'inclusion),
- le thème de la séance pour l'ensemble de la classe ou éventuellement spécifique à l'élève en situation de handicap.

Ensuite, pour les observations, les enseignants étaient équipés d'un microphone-cravate HF permettant d'enregistrer le contenu des communications qu'ils entretenaient avec leurs élèves présents dans leurs environnements proches. Dans le même temps, les séances étaient enregistrées sur bandes vidéos haute définition à l'aide de deux caméras numériques fixes (grand angle). Les caméras étaient posées sur un pied avec le plus de recul possible derrière le but de handball (chaque caméra filmant une moitié du gymnase) afin de visualiser l'ensemble de la séance. Parallèlement, des notes ont été prises pour faciliter l'analyse *a posteriori*.

II. 3. Outils d'analyse

Parmi les nombreux outils de recueil de données, cinq outils d'observation ont été appliqués aux 9 films. Ils ont été choisis sur des critères de qualité métrologique, de facilité d'utilisation et de l'adéquation du contenu informationnel recueilli avec nos objectifs d'investigation. Ainsi :

- Un outil apprécie la qualité inclusive des enseignants en général (**AIPE-T**).
- Deux autres outils observent les interactions verbales (**CBAS**) et **proxémiques** entre l'enseignant et les élèves (un élève en situation de handicap et un élève ordinaire 'similaire' pour chaque film).

- Les deux derniers outils s'intéressent plus directement aux temps d'engagement moteur (**ALT PE**) et à l'intensité physique (**SAM**) des élèves (un élève en situation de handicap et un élève ordinaire 'similaire' pour chaque film).

Pour cet appariement, nous avons sélectionné, pour chaque séance, un élève ordinaire en fonction de 4 critères :

- élève de même sexe que l'élève en situation de handicap,
- élève de la même équipe ou même groupe que l'élève en situation de handicap (à l'exception du camarade tuteur),
- même niveau d'investissement durant la séance,
- même âge à plus ou moins un an.

Chacun des cinq outils sélectionnés et les grandes lignes de leur utilisation vont être présentés dans la partie suivante.

II.3.a Analysis of Inclusion Practices in Physical Education - Teachers version (AIPE-T)

L'AIPE-T (Hodge *et al.*, 2000 ; validé : Place & Hodge, 2001) permet de mesurer la fréquence et la durée de comportements inclusifs de l'enseignant pendant une séance d'EPS. Concrètement cet instrument quantifie la fréquence et la durée des comportements de l'enseignant envers les élèves en situation de handicap dans 8 catégories (Tableau V.1).

La procédure reprend la technique de l'enregistrement de durée par occurrence. Concrètement, cela consiste à déclencher le chronomètre dès l'observation d'un comportement cible et de stopper le chronomètre à la fin de ce comportement, et ainsi de suite pour chaque comportement cible observé dans le film (adapté de Cooper *et al.* 1987).

Tableau V.1 : Grille d'observation AIPE-T (Hodge *et al.*, 2000)

| Catégories | Codes |
|--|-------|
| L'enseignant modifie les règles, le matériel et/ou l'activité pour l'élève en situation de handicap afin qu'il puisse s'engager dans la pratique et participer à l'activité de la classe | M |
| L'enseignant fournit un support à l'élève en situation de handicap (e.g., assistance physique, aide matérielle, auxiliaire de vie scolaire) | S |
| L'enseignant utilise le 'peer tutoring' (camarade tuteur pour aider son camarade atteint d'un handicap) | A |
| L'enseignant crée un climat de classe tolérant (e.g., reprend un élève se moquant de l'élève en situation de handicap) | PS |
| L'enseignant fournit un environnement matériel sécurisé (e.g., créer une zone protégée pour élève en situation de handicap lors d'une activité en sport collectif) | E |
| L'enseignant encourage à la coopération entre élèves ordinaires et en situation de handicap pendant le jeu ou l'activité | C |
| L'enseignant communique verbalement avec l'élève en situation de handicap | V |
| L'enseignant interagit physiquement avec l'élève en situation de handicap | PI |

II.3.b Coaching Behavior Assessment System (CBAS)

Le CBAS (Smith *et al.* 1977) permet de mesurer la durée et la fréquence des interactions verbales (interindividuelles) entre l'enseignant et l'élève en situation de handicap ou entre l'enseignant et un élève ordinaire (Tableau V.2). Ces interactions verbales ont été codées suivant les catégories du CBAS de Smith *et al.* (1977) adaptées pour tenir compte de catégories mixtes de feedbacks : félicitations suivie d'un feedback technique, feedback technique avec un encouragement, et critique suivie ou avec un feedback technique (Nicaise & Cogérino, 2008).

La procédure reprend la technique de l'enregistrement de durée par occurrence. Concrètement, cela consiste à déclencher le chronomètre dès l'observation d'un comportement cible (épisode) et de stopper le chronomètre à la fin de l'épisode et ainsi de suite pour chaque comportement cible observé dans le film (adapté de Cooper *et al.* 1987).

Tableau V.2 : Grille d'observation CBAS adaptée (Smith *et al.*, 1977; Nicaise & Cogérino, 2008).

| Catégories | Codes |
|-------------------------------------|----------|
| En situation de réussite de l'élève | |
| Félicitations | F |
| Félicitations et feedback technique | F & Ft |
| En situation d'échec de l'élève | |
| Feedback technique | Ft |
| Encouragement | Enc |
| Feedback technique et encouragement | Enc & Ft |
| Critique | C |
| Critique et Feedback technique | C & Ft |
| Contexte général | |
| Feedback d'organisation | Org |
| Mauvais comportement | Cpt |

II.3.c Les caractéristiques proxémiques

Notre observation proxémique reprend une partie des travaux de Hall (1971) sur la distance et l'orientation du corps entre les individus et ceux de de Landsheere & Delchambre (1979) sur le regard entre l'enseignant et l'élève. Nous avons quantifié la *distance didactique* qui est fonction de la distance entre l'enseignant et l'élève, de l'orientation du corps et du regard de l'enseignant par rapport à l'élève (Sensevy *et al.*, 2005). Nous avons réalisé une observation supplémentaire pour évaluer *l'espace didactique* occupé par les élèves avec et sans handicap. Concrètement, nous avons, toutes les 12 secondes, fait un arrêt sur image pour quantifier les relations proxémiques entre l'enseignant et l'élève en situation de handicap d'une part, et entre l'enseignant et un l'élève ordinaire sélectionné de la classe d'autre part.

Nous avons donc quantifié :

- la distance entre l'enseignant et l'élève en situation de handicap, et entre l'enseignant et un élève ordinaire (en mètres),
- l'angle entre la projection du regard de l'enseignant par rapport à la position dans l'espace de l'élève en situation de handicap d'une part, puis de l'élève ordinaire sélectionné d'autre part (en degrés),
- idem avec l'angle défini par l'axe des épaules de l'enseignant (en degrés),
- l'espace didactique occupé par l'élève en situation de handicap, et l'élève ordinaire (Figure V.1)

| | | |
|--------|--------|--------|
| ZONE 1 | ZONE 4 | ZONE 7 |
| ZONE 2 | ZONE 5 | ZONE 8 |
| ZONE3 | ZONE 6 | ZONE 9 |

Figure V.1 : Découpage du gymnase en 9 zones de pratique (la zone 10 étant une zone extérieure à l'espace de pratique).

II.3.d Academic Learning Time – Physical Education (ALT PE)

L'ALT PE (Siedentop *et al.* 1982) est un outil de mesure permettant de juger indirectement l'efficacité de l'enseignant quant aux apprentissages moteurs des élèves. Cet instrument suppose qu'un élève apprend plus, et pour plus longtemps, lorsqu'il s'engage dans une activité motrice dont le niveau de difficulté est approprié. Nous avons, également utilisé la technique de l'enregistrement par intervalle, c'est-à-dire que l'élève en situation de handicap et l'élève ordinaire sélectionné sont observés toutes les 12 secondes et l'observateur décide de coder suivant la catégorie appropriée (Tableau V.3).

Tableau V.3.: Grille d'observation ALT PE (Siedentop *et al.* 1982)

| Catégories | Codes |
|---|-------|
| Engagement moteur approprié (l'élève pratique effectivement et répond au but de la tâche et avec succès) | MA |
| Engagement moteur inapproprié (l'élève pratique effectivement et répond au but de la tâche mais avec échec) | MI |
| Engagement dans une activité de soutien (tâches périphériques à la pratique effective : arbitre, chronométreur, observateur, juge...) | S |
| Non engagement moteur (l'élève ne pratique pas pour des raisons diverses : passage de consignes, repos...) | NM |

II.3.e Simple Activity Measurement (SAM)

Le SAM (Surapiboonchai *et al.* 2012) permet de quantifier le niveau d'intensité physique des élèves dans les cours d'EPS. Il évalue également toutes les 12 secondes le niveau d'intensité, suivant une échelle allant de 0 à 10 (Figure V.2).

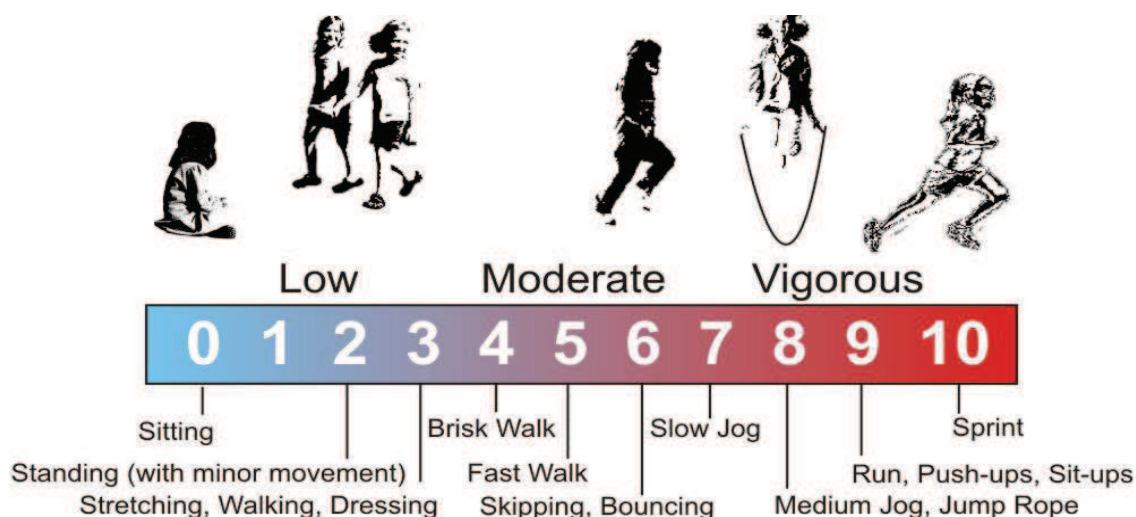


Figure V.2 : Echelle d'intensité physique SAM (Surapiboochai *et al.*, 2012)

III. Résultats

Dans cette partie résultats, seront successivement présentés : les populations étudiées puis pour chaque stade inclusif (Insertion, Intégration et Scolarisation) les résultats de chacun des cinq outils utilisés.

III.1. Populations étudiées

III.1.a. les enseignants

Les 9 enseignants observés se répartissent en 4 femmes et 5 hommes (2 femmes et 1 homme en stade d'insertion ; 2 hommes et 1 femme en stade d'intégration ; 2 hommes et 1 femme en stade de scolarisation). L'âge moyen des 9 enseignants est $38,6 \pm 9,5$ ans ($41,6 \pm 8$ ans pour les enseignants en insertion ; $32,4 \pm 9$ ans pour les enseignants en intégration ; $42,0 \pm 8$ ans pour les enseignants en scolarisation). Aucun des 9 enseignants n'est spécialiste du basket-ball, mais un enseignant de chaque stade se définit comme spécialiste des sports collectifs (les 6 autres se déterminent davantage comme des enseignants généralistes).

III.1.b. les élèves en situation de handicap

Les 9 élèves observés se répartissent en 7 garçons et 2 filles (3 garçons avec les enseignants en insertion ; 2 garçons et une fille avec les enseignants en intégration ou

en scolarisation). L'âge moyen des 9 élèves en situation de handicap est de $13,4 \pm 1,6$ ans ($13,3$ ans en moyenne pour les élèves avec les enseignants en insertion ; 13 ans en moyenne pour les élèves avec les enseignants en intégration ; 14 ans en moyenne pour les élèves avec les enseignants en scolarisation). Au stade de l'insertion, 2 élèves sont collégiens et un est lycéen ; au stade de l'intégration, les 3 élèves sont des collégiens ; au stade de la scolarisation, 2 élèves sont collégiens et un est lycéen. Un seul élève est spécialiste du basket fauteuil (avec une enseignante en insertion), un autre élève est spécialiste d'un sport collectif (avec un enseignant en intégration), les autres élèves se déterminent comme non-sportifs.

Le tableau V.4 détaille les caractéristiques de chaque enseignant, de chaque élève en situation de handicap ainsi que les thèmes des séances filmées. Nous avons présenté ensuite les résultats de chaque outil d'observation par stade inclusif, c'est-à-dire les moyennes des 3 enseignants en insertion, puis de ceux en intégration et enfin de ceux en scolarisation.

III.2. Insertion (valeurs normalisées).

III.2. a. AIPE – T (valeurs normalisées)

L'AIPE-T moyen des 3 enseignants en insertion montrent essentiellement que (Figure V.3) :

- La forme d'interaction prioritaire entre l'enseignant et son élève en situation de handicap est la communication verbale ($59 \pm 6\%$ du temps d'interaction) suivie de la modification des tâches, règlements... ($31 \pm 8\%$ du temps d'interaction).
- Les enseignants de ce niveau verbalisent avec leurs élèves en situation de handicap majoritairement de façon positive $49 \pm 8\%$ du temps d'interaction, contre $10 \pm 4\%$ du temps d'interaction représentant des verbalisations négatives.
- Les enseignants en insertion évitent de modifier les situations nécessaires à ce que leurs élèves en situation de handicap puissent pratiquer l'APSA avec leurs camarades ordinaires ($28 \pm 12\%$ du temps d'interaction représente l'absence de modification de la tâche, contre $3 \pm 4\%$ du temps d'interaction représentant les modifications nécessaires à la pratique de l'élève en situation de handicap).

Les autres catégories de l'AIPE-T ne caractérisent pas ce niveau compte tenu des faibles pourcentages de temps d'interaction associés à des écarts types proportionnellement importants.

Tableau V.4 : Informations générales relatives aux séances filmées

| Stades | Renseignements enseignants | Renseignements élèves en situation de handicap | Thèmes de séance pour les élèves ordinaires | Thèmes de la séance pour les élèves en situation de handicap |
|------------|--|---|--|--|
| Ins | Femme, 52 ans | Garçon, classe de seconde professionnelle, métier du secteur commercial, spina-bifida (fauteuil manuel traditionnel), joueur en club de basket fauteuil | Choix de la technique de passe appropriée en fonction de la situation offensive | Echauffement + arbitrage |
| Ins | Homme, 41 ans | Garçon, classe de 6 ^{ème} , arthrodèse du genou droit, non sportif | Travail du tir à l'arrêt puis en course, travail de la montée de balle | Tir à l'arrêt + observation |
| Ins | Femme, 32 ans, spécialiste sports collectifs | Garçon, classe de 3 ^{ème} , scoliose sévère, non sportif | Appréciation + placement pour augmenter le nombre de rebonds défensifs ou offensifs | Observation / évaluation |
| Int | Homme, 26 ans, spécialiste sports collectifs | Garçon, classe de 4 ^{ème} , amputation du bras gauche, joueur club de football | Intégrer l'élève en situation de handicap par le biais de matchs à thèmes favorisant le jeu coopératif | Idem |
| Int | Homme, 45 ans <i>Vacations en EPSM</i> | Garçon, classe de 4 ^{ème} , parésie des membres inférieurs + troubles apraxiques, non sportif | Circuit technique complet, apprentissage général (passes, dribbles, tirs) | Idem |
| Int | Femme, 26 ans | Fille, classe de 5 ^{ème} , paralysie obstétricale du plexus brachial, non sportive | Ateliers techniques d'exercices sans opposition | Idem |
| Sco | Femme, 34 ans <i>2CA-SH</i> | Fille, classe de 3 ^{ème} , paraplégie (fauteuil manuel traditionnel), non sportive | Apprendre à se démarquer dans des situations de jeu arrêtées c'est-à-dire, dans les remises en jeu avec marquage | Idem (en intégration inversée) |
| Sco | Homme, 53 ans <i>2 CA-SH,</i> spécialiste sports collectifs | Garçon, classe de première scientifique, trouble de la pose du pied en raison d'un tendon d'Achille trop court, non sportif | Optimiser ses points forts au service de l'équipe en se spécialisant dans un poste à sa mesure (pivot ou meneur ou arrière/ailier) | Idem |
| Sco | Homme, 39 ans ; <i>Ancien professeur des écoles, titulaire du CAPSAIS</i> | Garçon, classe de 3 ^{ème} , atteint de scoliose sévère + corset, non sportif | Augmenter l'efficacité de la conservation de balle que ce soit au niveau individuel ou collectif | Idem (avec un « camarade tuteur réciproque ») |

Par rapport aux 10 entretiens sélectionnés, un enseignant de collège de 44 ans n'a pas été observé en raison du refus de la direction de filmer les élèves. Ins = Insertion ; Int=intégration ; Sco = Scolarisation ; EPSM : Etablissement Public de Santé Mentale ; 2 CA-SH = Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap ; CAPSAIS : Certificat d'Aptitude aux Pratiques d'Adaptation et d'Intégration Scolaires.

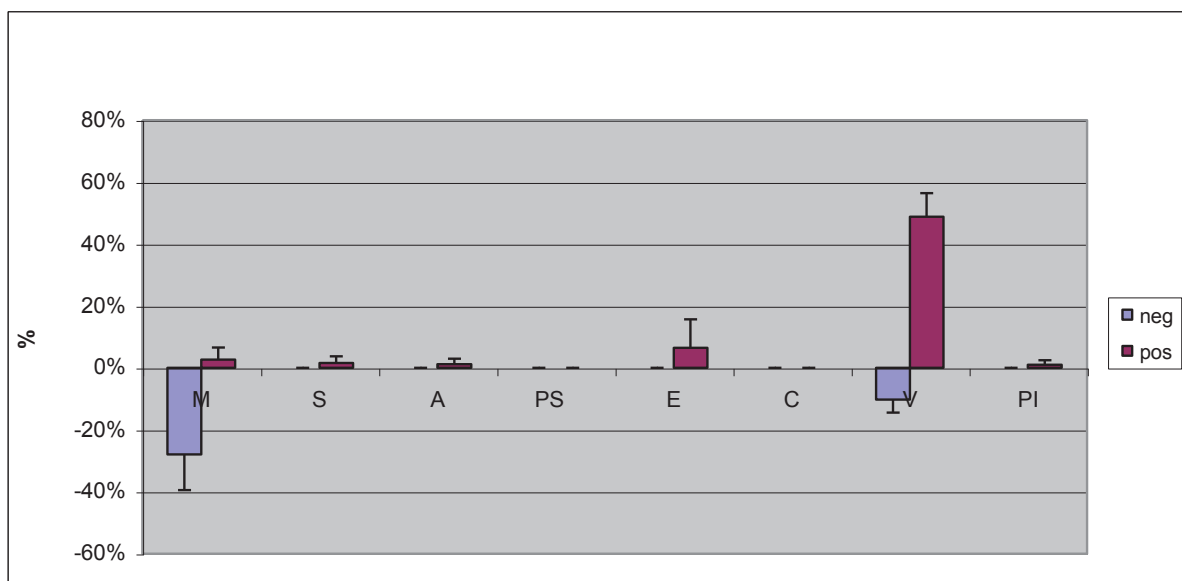


Figure V.3. : Paramètres de l'AIPE-T (moyennes \pm SD) pour les trois enseignants du groupe Insertion.

M = L'enseignant modifie les règles, le matériel, et/ou l'activité pour que l'élève en situation de handicap pratique puisse pratiquer ; S = L'enseignant donne un soutien pour l'élève en situation de handicap (e.g., aide physique, assistance matériel, demande à l'AVS de l'aider...) ; A = L'enseignant utilise un camarade tuteur pour assister l'élève en situation de handicap ; PS = L'enseignant fournit un environnement tolérant (e.g., reprend un élève qui fait une remarque négative envers son camarade en situation de handicap) ; E = L'enseignant fournit un environnement physique sécurisé (e.g., bouge un équipement pour éviter la chute). C = L'enseignant encourage à la coopération pendant le jeu ou l'activité ; V = L'enseignant communiqué verbalement avec l'élève en situation de handicap ; PI = L'enseignant interagit physiquement avec l'élève en situation de handicap ; neg = négatif ; pos = positif

III.2. b. CBAS (valeurs normalisées)

Les résultats du CBAS (moyennes normalisées ; Figure V.4) montrent essentiellement que :

- Les interactions verbales entre les enseignants en insertion et leurs élèves en situation de handicap et ordinaires se concentrent essentiellement sur la catégorie « feed-back d'organisation » (respectivement $83 \pm 11\%$ du temps de communication ; $37 \pm 13\%$ du temps de communication).
- La différence essentielle dans les communications verbales entre les enseignants et les élèves en situation de handicap par rapport aux élèves ordinaires réside ainsi dans le pourcentage de temps alloué aux feed-back d'organisation (nettement plus important pour les élèves avec que sans handicap).
- Les autres types de communications verbales sont beaucoup plus faibles (pour les élèves ordinaires : $< 18\%$ pour critique et feedback technique (C & Ft) puis 11% pour félicitations et feedback technique (F & Ft) ou comportement (Cpt) ; pour les élèves en situation de handicap : $< 8\%$ pour feedback technique (Ft) puis 5% pour

encouragement (Enc) et/ou avec des écarts types importants et ne sont donc que peu révélateurs de ce niveau d'insertion.

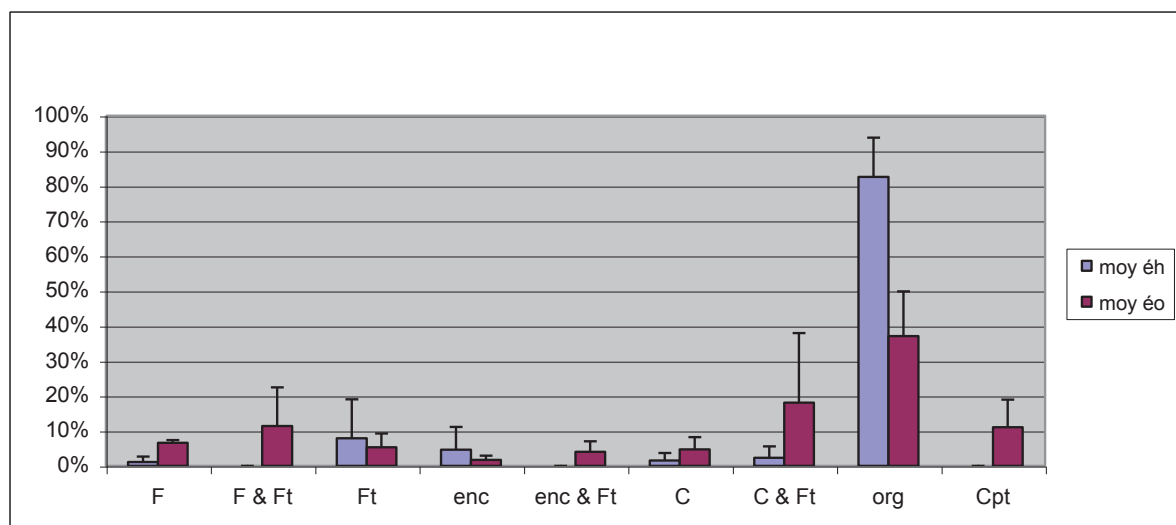


Figure V.4 : Paramètres du CBAS (moyennes±SD) pour les 3 sujets du groupe Insertion.

F = L'enseignant félicite l'élève suite à sa réussite ; F & Ft = L'enseignant félicite et donne un feed-back technique à l'élève suite à sa réussite ; Ft = L'enseignant donne un feed-back technique à l'élève suite à son échec ; enc = L'enseignant encourage l'élève suite à son échec ; en & ft = L'enseignant encourage et donne un feed-back technique à l'élève suite à son échec ; C = L'enseignant critique l'élève suite à son échec ; C & Ft = L'enseignant critique et donne un feed-back technique à l'élève suite à son échec ; org = L'enseignant donne des consignes d'organisation ; Cpt = L'enseignant verbalise sur le comportement entre élèves ; moy eh = moyenne élèves en situation de handicap ; moy éo = moyenne élèves ordinaires

III.2. c. Caractéristiques proxémiques

En ce qui concerne l'orientation de l'enseignant face aux élèves on peut relever qu'ils :

- semblent plus proches des élèves ordinaires ($7,0 \pm 3,9m$) que des élèves en situation de handicap ($9,4 \pm 5,7m$),
- semblent s'orienter davantage vers les élèves ordinaires (angle du regard moyen de $50 \pm 52^\circ$) que vers les élèves en situation de handicap (angle du regard moyen de $73 \pm 58^\circ$). Les valeurs d'angle de la ligne des épaules par rapport aux élèves est du même ordre de grandeur que l'axe du regard.

En ce qui concerne l'occupation du gymnase :

L'espace occupé par les élèves montre également des différences entre les élèves en situation de handicap et les élèves ordinaires (Figure V.5).

Les élèves ordinaires investissent plus facilement l'ensemble de l'espace de pratique que les élèves en situation de handicap. Il est surtout à noter que les élèves en situation de handicap se retrouvent majoritairement en dehors de l'espace de pratique ($39 \pm 11\%$ du temps pour les élèves en situation de handicap contre $3 \pm 4\%$ du temps pour les élèves ordinaires).

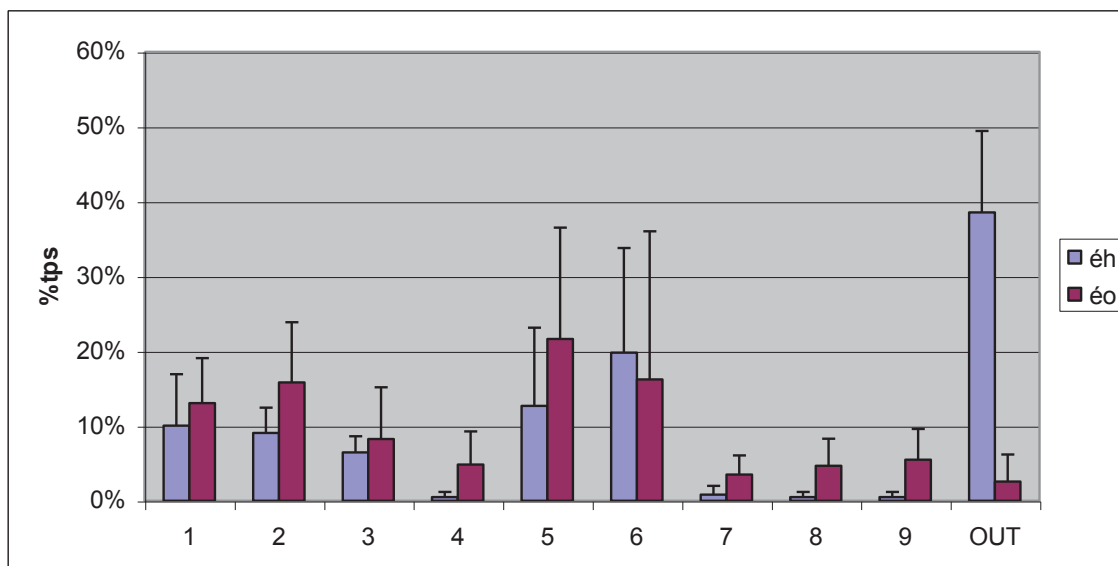


Figure V.5 : Pourcentages de temps (moyenne \pm SD) d'occupation des 9 zones du gymnase par les 3 élèves (3 enseignants du groupe insertion).

éh = élèves en situation de handicap ; éo = élèves ordinaires

III.2.d. Caractéristiques de l'activité des élèves (ALT PE ; valeurs normalisées)

Les paramètres de l'ALT PE des élèves montrent essentiellement que (Figure V.6) :

- Les élèves en situation de handicap sont majoritairement en inactivité ($44 \pm 9\%$ du temps de séance contre $34 \pm 6\%$ du temps de séance pour les élèves ordinaires) ou en soutien à leurs camarades ordinaires ($34 \pm 13\%$ du temps de séance contre $3 \pm 4\%$ du temps de séance pour les élèves ordinaires).
- Les élèves en situation de handicap pratiquent moins ($21 \pm 3\%$ du temps de séance représente l'engagement moteur approprié contre $43 \pm 2\%$ du temps de séance pour les élèves ordinaires).
- Lorsque les élèves en situation de handicap pratiquent, c'est avec succès ($1 \pm 2\%$ du temps de séance d'engagement moteur inapproprié, contre $21 \pm 8\%$ du temps de séance d'engagement moteur inapproprié pour les élèves ordinaires).

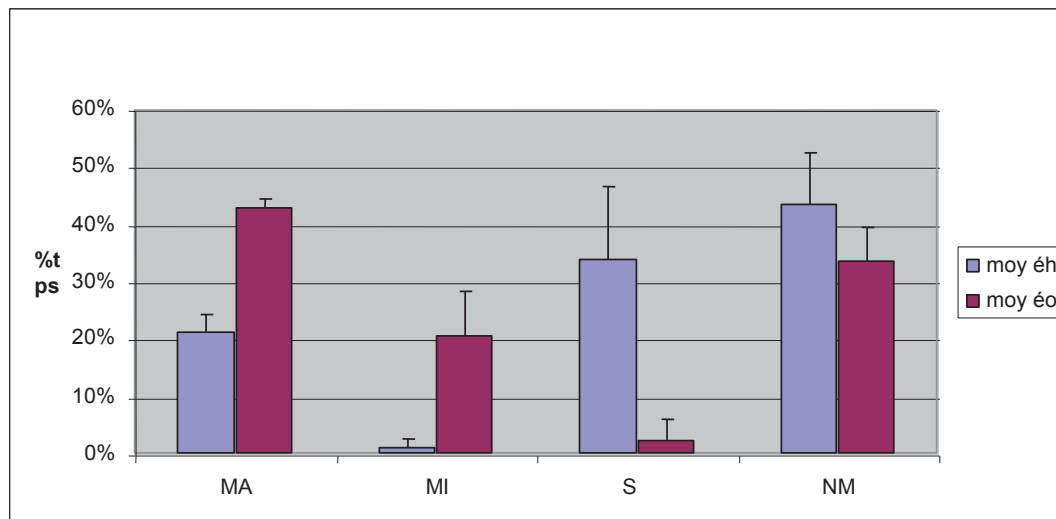


Figure V.6 : Paramètres de l'ALT PE (moyennes \pm SD) des élèves issus des 3 sujets du groupe Insertion.

MA = engagement moteur approprié ; MI = engagement moteur inapproprié ; S = soutien aux camarades ; NM = non engagement moteur. ; moy éh = moyenne élèves en situation de handicap ; moy éo = moyenne élèves ordinaires

III.2.e. Dépense physique des élèves (SAM)

Les valeurs du SAM (Simple Activity Measurement) des élèves en situation de handicap sont de $1,9 \pm 1,7$ contre $5,1 \pm 2,9$ pour les élèves ordinaires. Les élèves ordinaires présentent ainsi une dépense physique plus de deux fois supérieure à celle des élèves en situation de handicap.

III.2.f. Discussion générale du groupe insertion

Contrairement aux études précédentes, le nombre de sujets observés de trois ne permet pas de réaliser une analyse statistique dans de bonnes conditions de fiabilité, mais l'agrégation des résultats permet cependant de dégager des tendances quant à la caractérisation de la pratique des enseignants de ce stade.

Ainsi, les enseignants de ce niveau se caractérisent essentiellement par une verbalisation positive avec les élèves en situation de handicap, plus particulièrement sur l'organisation des tâches et des rôles de soutien aux camarades ordinaires que doivent tenir les élèves en situation de handicap. D'ailleurs, ce rôle de soutien de l'élève en situation de handicap est explicite dans l'ALT PE (Figure V.6. ; le soutien aux camarades « S » = $34 \pm 13\%$ du temps de séance) et tend à expliquer le niveau d'intensité physique faible (SAM = $1,9 \pm 1,7$) ainsi que le positionnement préférentiel en dehors de l'espace de pratique effectif (Figure V.5 ; $39 \pm 11\%$ du temps de séance) des élèves en situation de handicap par rapport

aux autres élèves. Ce rôle de soutien aux camarades est confirmé par les thèmes de séances différents pour les élèves en situation de handicap qui se concentrent sur des tâches d'organisation (arbitrage et observation).

Les enseignants en insertion ne modifient que très peu les situations pouvant permettre la pratique effective des élèves en situation de handicap. Les élèves en situation de handicap se voient, en effet, confier des tâches d'organisation, d'observation et d'arbitrage.

Ce rôle de soutien vient étayer le fait, que la distance proxémique est plus importante entre l'enseignant et l'élève en situation de handicap, qu'entre l'enseignant et les autres élèves. En effet, l'enseignant semble se concentrer davantage sur les élèves pratiquants et laisse plus d'autonomie aux élèves en situation de handicap dans la réalisation des tâches d'organisation et de soutien.

Par conséquent, l'élève en situation de handicap pratique très peu, mais lorsqu'il pratique c'est quasi exclusivement avec succès mettant en avant le fait que l'enseignant diminue significativement l'exigence des tâches pour permettre une 'première' pratique réussie. Ainsi, contrairement, aux élèves ordinaires qui présentent un taux d'engagement moteur inapproprié de 21% du temps de séance, les élèves en situation de handicap ne sont pas en situation réelle d'apprentissage en raison de leur taux de réussite immédiate et d'un temps de pratique faible.

III.3 Intégration (valeur normalisée)

III.3.a. AIPE-T (valeurs normalisées)

Les valeurs moyennes des paramètres de l'AIPE-T des 3 enseignants en intégration montrent essentiellement que (Figure V.7) :

- La forme d'interaction prioritaire entre l'enseignant et son élève en situation de handicap est la communication verbale ($47 \pm 8\%$ du temps d'interaction) suivie de la modification des tâches, règlements... ($24 \pm 1\%$ du temps d'interaction) et de l'incitation de l'enseignant à la coopération entre élèves avec et sans handicap ($18 \pm 4\%$ du temps d'interaction).
- Les enseignants de ce niveau verbalisent avec leurs élèves en situation de handicap très majoritairement de façon positive ($43 \pm 12\%$ du temps d'interaction), contre $4 \pm 4\%$ du temps d'interaction représentant des verbalisations négatives.
- Les enseignants en intégration modifient exclusivement de façon positive les situations nécessaires à la pratique effective des élèves en situation de handicap ($24 \pm 1\%$ du temps d'interaction).

- Les enseignants en intégration incitent à la coopération entre les élèves avec et sans handicap quasi exclusivement de façon positive ($18 \pm 1\%$ du temps d'interaction).

Les autres catégories de l'AIPE-T ne caractérisent pas ce niveau compte tenu des faibles pourcentages ($<8\%$) de temps d'interaction associés à des écarts types proportionnellement importants.

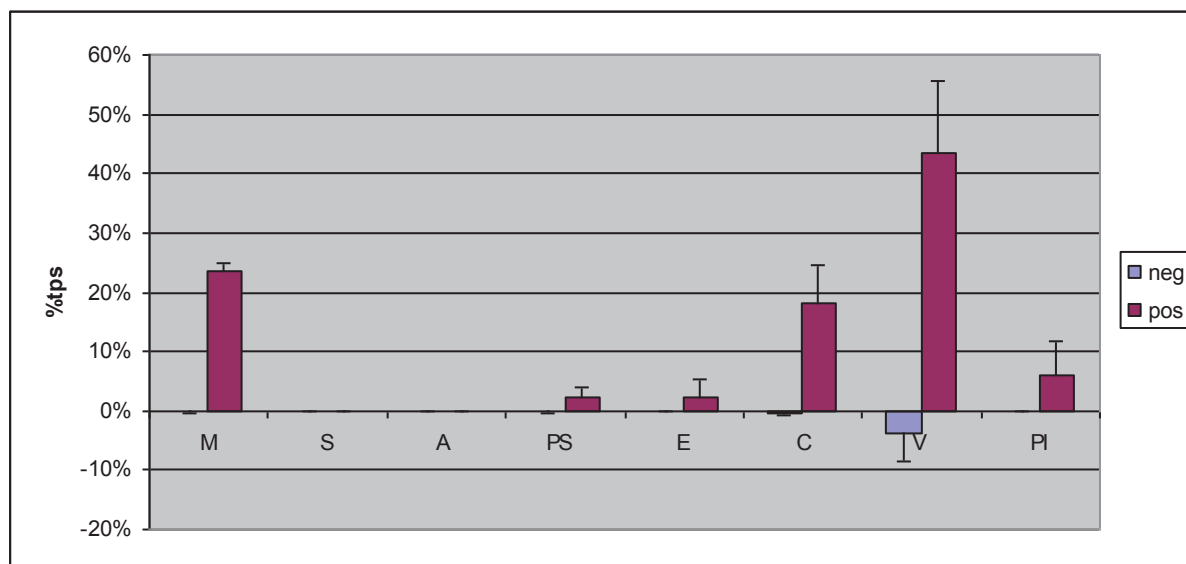


Figure V.7 : Paramètres de l'AIPE T (moyennes \pm SD) pour les trois enseignants du groupe Intégration.

M = L'enseignant modifie les règles, le matériel, et/ou l'activité pour que l'élève en situation de handicap pratique puisse pratiquer ; S = L'enseignant donne un soutien pour l'élève en situation de handicap (e.g., aide physique, assistance matériel, demande à l'AVS de l'aider...) ; A = L'enseignant utilise un camarade tuteur pour assister l'élève en situation de handicap ; PS = L'enseignant fournit un environnement tolérant (e.g., reprend un élève qui fait une remarque négative envers son camarade en situation de handicap) ; E = L'enseignant fournit un environnement physique sécurisé (e.g., bouge un équipement pour éviter la chute). C = L'enseignant encourage à la coopération pendant le jeu ou l'activité ; V = L'enseignant communiqué verbalement avec l'élève en situation de handicap ; PI = L'enseignant interagit physiquement avec l'élève en situation de handicap ; neg = négatif ; pos = positif

III.3.b. CBAS (valeurs normalisées)

Les paramètres du CBAS (moyens normalisés ; Figure V.8) montrent essentiellement que :

- Les interactions verbales entre les enseignants en intégration et leurs élèves en situation de handicap et ordinaires se concentrent essentiellement sur les catégories :
 1. « Félicitations » (respectivement $34 \pm 10\%$ du temps de communication ; $23 \pm 16\%$ du temps de communication),

2. « Félicitations suivies d'un feed-back technique » (respectivement $26 \pm 10\%$ du temps de communication ; $50 \pm 21\%$ du temps de communication).

- Ces deux types de communication « félicitations » et « félicitations suivies d'un feed-back technique » sont donnés par les enseignants, exclusivement suite à la réussite des élèves (avec ou sans handicap) dans la situation. En revanche, les enseignants verbalisent peu suite à une situation d'échec des élèves (Feed-back technique, encouragements, encouragements & Feed-back technique, Critique, Critique & Feed-back technique <8%).
- Il n'y a pas de différence dans les interactions verbales des enseignants envers les élèves, avec et sans handicap, hormis pour la catégorie « Feed-back d'organisation ». Les enseignants donnant plus de deux fois plus de « Feed-back d'organisation » aux élèves avec handicap que sans handicap (respectivement $19 \pm 8\%$ du temps de communication contre $8 \pm 1\%$ du temps de communication).
- Les autres types de communications verbales sont plus faibles (<5%) avec des écarts types proportionnellement importants et ne semblent ainsi que peu révélateurs de ce niveau d'intégration.

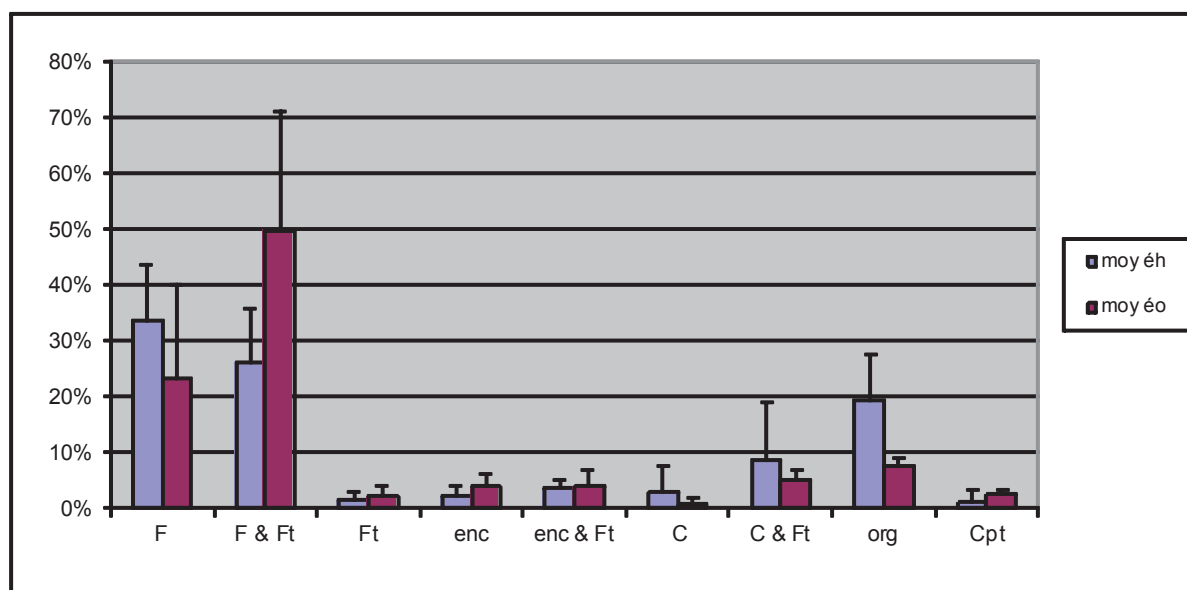


Figure V.8 : Paramètres du CBAS (moyennes \pm SD) pour les 3 sujets du groupe Intégration.

F = L'enseignant félicite l'élève suite à sa réussite ; F & Ft = L'enseignant félicite et donne un feed-back technique à l'élève suite à sa réussite ; Ft = L'enseignant donne un feed-back technique à l'élève suite à son échec ; enc = L'enseignant encourage l'élève suite à son échec ; en & ft = L'enseignant encourage et donne un feed-back technique à l'élève suite à son échec ; C = L'enseignant critique l'élève suite à son échec ; C & Ft = L'enseignant critique et donne un feed-back technique à l'élève suite à son échec ; org = L'enseignant donne des consignes d'organisation ; Cpt = L'enseignant verbalise sur le comportement entre élèves ; moy éh = moyenne élèves en situation de handicap ; moy éo = moyenne élèves ordinaires

III.3.c. Caractéristiques proxémiques

Les enseignants en intégration se placent à des distances similaires des élèves avec ou sans handicap (respectivement $5,1 \pm 2,8\text{m}$ et $5,6 \pm 2,8\text{m}$).

En revanche, ils semblent s'orienter davantage vers les élèves en situation de handicap (angle du regard moyen de $29 \pm 37^\circ$) que vers les élèves ordinaires ($46 \pm 52^\circ$). L'angle de la ligne des épaules par rapport aux élèves est du même ordre de grandeur que l'axe du regard. L'espace occupé par les élèves dans le gymnase ne montre pas de différences entre les élèves avec et sans handicap (Figure V.9).

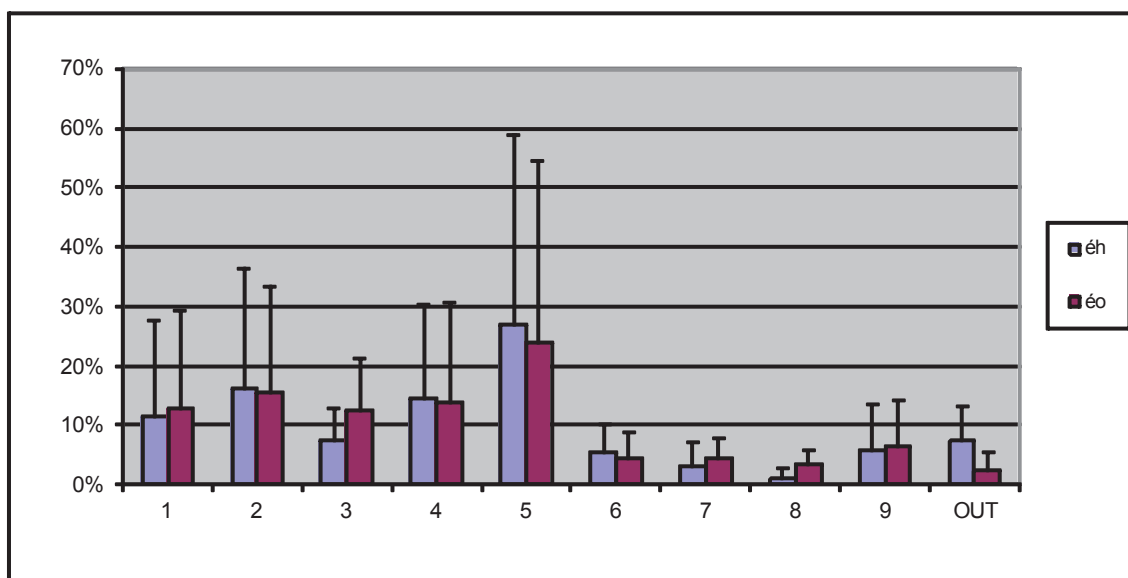


Figure V.9: Pourcentages de temps (moyennes \pm SD) d'occupation des 9 zones du gymnase par les élèves (3 enseignants du groupe intégration).

éh = élève en situation de handicap ; éo = élève ordinaire

III.3.d. Caractéristiques de l'activité des élèves (ALT PE ; valeurs normalisés)

Les paramètres de l'ALT PE des élèves en situation de handicap et des élèves ordinaires montrent des caractéristiques communes (Figure V.10) :

- ils sont majoritairement en engagement moteur approprié (respectivement $52 \pm 3\%$ du temps moyen contre $57 \pm 4\%$ du temps moyen),
- les % de temps de non pratique (NM) sont équivalents entre les élèves avec et sans handicap (autour de 30% du temps).

Cependant, les ALT PE des élèves avec et sans handicap présentent également quelques différences (Figure V.10) :

- les élèves ordinaires semblent avoir un taux d'engagement moteur inapproprié légèrement plus important que les élèves en situation de handicap (respectivement $11 \pm 1\%$, contre $7 \pm 2\%$ du temps moyen d'engagement moteur inapproprié),
- le taux de soutien aux camarades est plus élevé pour les élèves en situation de handicap que pour les élèves ordinaires (respectivement $11 \pm 4\%$ du temps moyen, contre $2 \pm 4\%$ du temps moyen).

III.3.e. Dépense physique des élèves (SAM)

Les SAM des élèves en situation de handicap est de $4,5 \pm 2,6$ contre $5,1 \pm 2,7$ pour les élèves ordinaires.

Les élèves ordinaires présentent peut-être une dépense physique très légèrement supérieure aux élèves en situation de handicap. Cependant, cette possible différence est vraiment à prendre avec précaution compte tenu des écarts types importants pour un effectif faible et en absence de statistique.

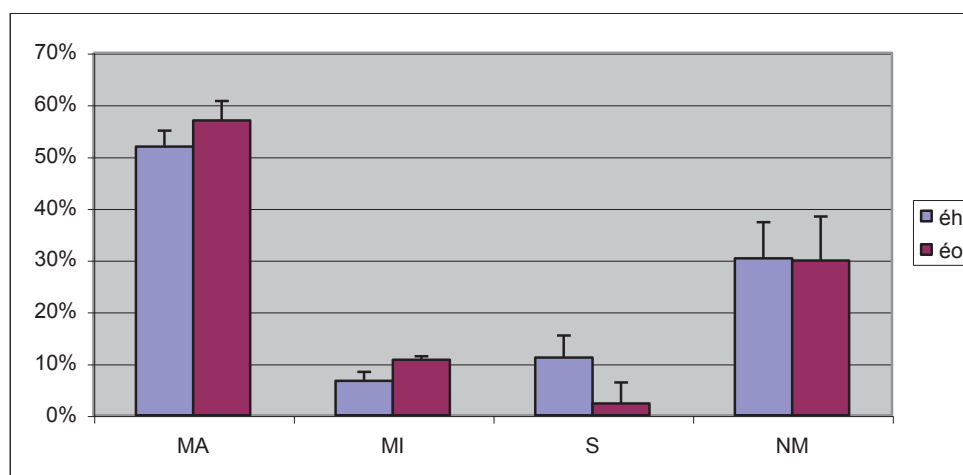


Figure V.10: Paramètres de l'ALT PE (moyennes \pm SD) des élèves issus des 3 sujets du groupe Intégration.

MA = engagement moteur approprié ; MI = engagement moteur inapproprié ; S = soutien aux camarades ; NM = non engagement moteur ; éh = élèves en situation de handicap ; éo = élèves ordinaires

III.3.f. Discussion générale du groupe intégration

Les enseignants en intégration modifient les situations (catégorie AIPE-T) de telle sorte que les élèves en situation de handicap puissent accéder à la pratique physique et sportive. Plus précisément, au regard des faibles taux d'engagement moteur inappropriés des élèves en situation de handicap par rapport aux taux d'engagement approprié, cette modification des situations semblent s'apparenter davantage à une réduction des exigences

des tâches. De plus, les enseignants en intégration réduisent les exigences, pas seulement pour les élèves en situation de handicap, mais pour l'ensemble des élèves, toujours au regard des catégories d'engagement moteur approprié et inapproprié (ALT PE) proches entre élèves avec et sans handicap.

Par conséquent, l'objectif prioritaire des enseignants de ce niveau ne semble pas être l'apprentissage moteur (réussite importante et rapide) en tant que tel, mais plutôt de créer un climat de classe positif nécessaire à la coopération entre élèves (avec et sans handicap). En effet, outre le niveau important dans la catégorie « incitation à la coopération » dans l'AIPE-T, les enseignants communiquent avec leurs élèves très largement de façon positive, et quasi exclusivement suite à une situation de réussite de l'élève (avec ou sans handicap). De même, l'incitation à la coopération semble être catalysée par le biais des relations proxémiques étroites entre l'enseignant et ses élèves (distances, angle du regard).

Autrement-dit, les enseignants réduisent les exigences des tâches pour tous les élèves permettant, de fait, que tous pratiquent et réussissent rapidement, ensemble, dans une optique probable d'intégration sociale rapide de l'élève en situation de handicap en insistant sur la coopération entre élèves. En définitive, cette volonté d'intégration semble devoir être associée au principe d'enseigner l'EPS de façon la plus égalitaire possible, en minimisant les distinctions initiales entre les élèves avec ou sans handicap (lissage des différences). Ainsi, les thèmes de séances sont totalement identiques entre les élèves avec et sans handicap (voir tableau V.4) ; l'espace occupé par les élèves avec et sans handicap ou le taux de non engagement moteur sont très proches et vont dans le sens d'un principe d'enseignement égalitaire.

En revanche, d'autres données viennent nuancer ce principe, tel que le soutien apporté aux camarades qui (bien que faible en valeur relative dans l'ALT PE) demeure sensiblement plus important pour les élèves en situation de handicap que pour les élèves ordinaires (respectivement $11 \pm 4\%$ du temps moyen contre $2 \pm 4\%$ du temps moyen). De plus, les niveaux de dépense physique entre élèves avec et sans handicap (bien que plutôt proches) semblent rester légèrement plus élevés chez les élèves ordinaires que pour les élèves en situation de handicap.

III.4. Scolarisation (valeurs normalisées)

III.4.a. AIPE-T (valeurs normalisées)

Les moyennes des paramètres de l'AIPE-T des 3 enseignants en scolarisation montrent essentiellement que la forme d'interaction prioritaire entre l'enseignant et son élève en

situation de handicap est la communication verbale suivie des interactions physiques (Figure V.11). Les résultats montrent également que les enseignants de ce stade :

- Verbalisent avec leurs élèves en situation de handicap très majoritairement de façon positive, $59 \pm 7\%$ du temps d'interaction, contre $1 \pm 1\%$ du temps d'interaction représentant des verbalisations négatives.
- Interagissent physiquement avec les élèves en situation de handicap exclusivement de façon positive ($12 \pm 6\%$ du temps d'interaction).

Les autres catégories de l'AIPE-T ne caractérisent pas ce niveau compte tenu des faibles pourcentages (<9%) de temps d'interaction, associés à des écarts types proportionnellement importants.

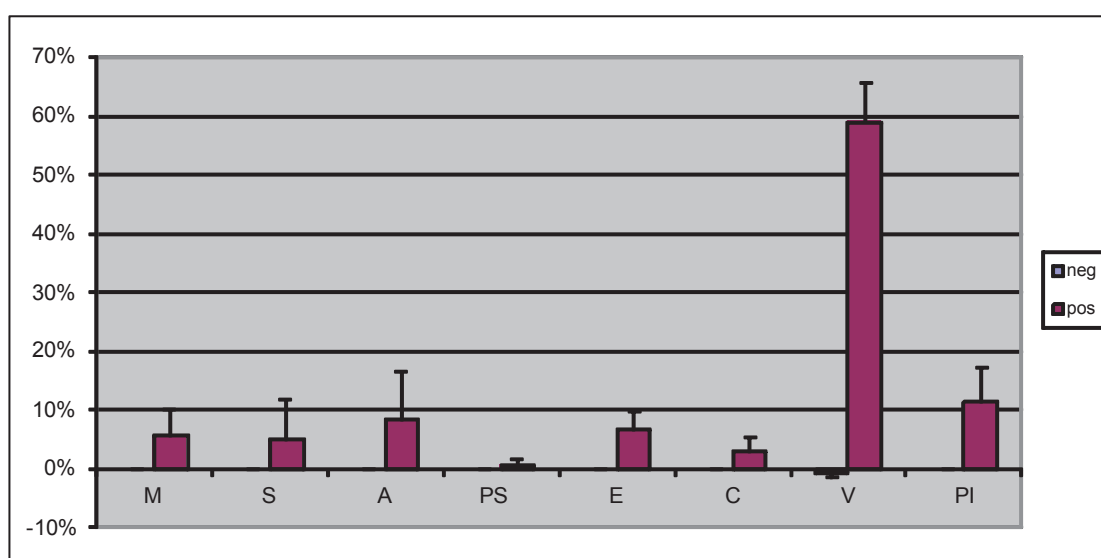


Figure V.11 : Paramètres de l'AIPE-T (moyennes±SD) pour les trois enseignants du groupe Scolarisation.

M = L'enseignant modifie les règles, le matériel, et/ou l'activité pour que l'élève en situation de handicap pratique puisse pratiquer ; S = L'enseignant donne un soutien pour l'élève en situation de handicap (e.g., aide physique, assistance matériel, demande à l'AVS de l'aider...) ; A = L'enseignant utilise un camarade tuteur pour assister l'élève en situation de handicap ; PS = L'enseignant fournit un environnement tolérant (e.g., reprend un élève qui fait une remarque négative envers son camarade en situation de handicap) ; E = L'enseignant fournit un environnement physique sécurisé (e.g., bouge un équipement pour éviter la chute). C = L'enseignant encourage à la coopération pendant le jeu ou l'activité ; V = L'enseignant communiqué verbalement avec l'élève en situation de handicap ; PI = L'enseignant interagit physiquement avec l'élève en situation de handicap ; neg = négatif ; pos = positif

III.4.b. CBAS (valeurs normalisées)

Les résultats des paramètres moyens du CBAS (Figure V.12) montrent essentiellement que :

- Les interactions verbales entre les enseignants en scolarisation et leurs élèves en situation de handicap et ordinaires se concentrent essentiellement sur deux catégories avec des valeurs plus élevées pour les élèves handicapés :

1. « Feed back technique » (respectivement $43 \pm 10\%$ contre $31 \pm 1\%$ du temps de communication),
 2. « Félicitations suivies d'un feed-back technique » (respectivement $28 \pm 2\%$ contre $22 \pm 0,3\%$ du temps de communication).
- Les 3 autres catégories de CBAS se distinguent parfois, mais plus modestement, (Encouragements ; Encouragements suivis d'un feed-back technique et Feed-back d'organisation), avec cette fois des valeurs plus élevées pour les élèves ordinaires.
 - L'on n'observe pas de différence dans la nature des interactions verbales de la part des enseignants envers les élèves avec ou sans handicap, hormis dans le pourcentage de temps alloué à la catégorie « Félicitation suivie d'un feed-back technique » (plus important pour les élèves avec handicap que sans, respectivement : $28 \pm 2\%$ contre $22 \pm 0,3\%$ du temps de communication).

Les autres types de communications verbales sont plus faibles (<3%) avec des écarts types proportionnellement importants et ne semble ainsi pas révélateurs de ce niveau de scolarisation.

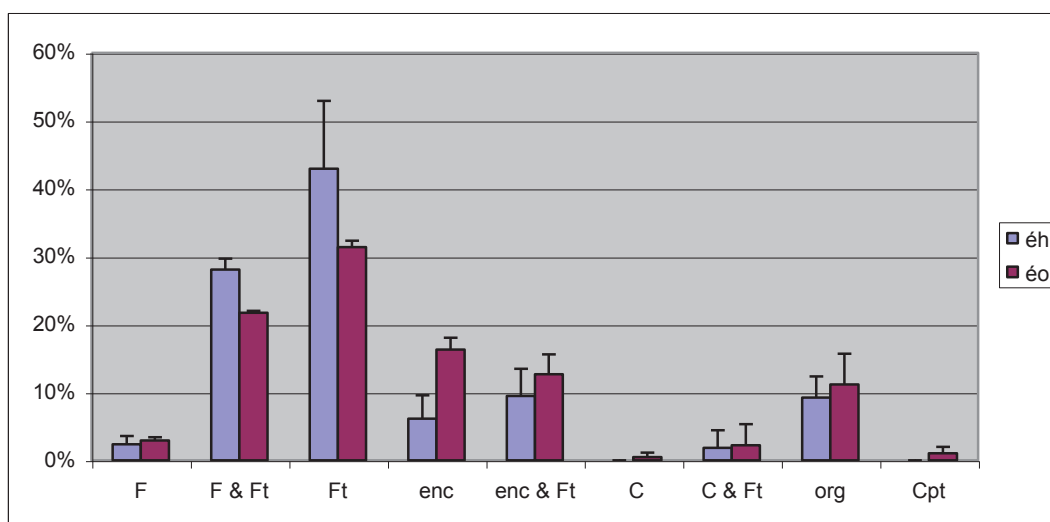


Figure V.12 : Paramètres du CBAS (moyennes±SD) pour les 3 sujets du groupe Intégration.

F = L'enseignant félicite l'élève suite à sa réussite ; F & Ft = L'enseignant félicite et donne un feed-back technique à l'élève suite à sa réussite ; Ft = L'enseignant donne un feed-back technique à l'élève suite à son échec ; enc = L'enseignant encourage l'élève suite à son échec ; en & ft = L'enseignant encourage et donne un feed-back technique à l'élève suite à son échec ; C = L'enseignant critique l'élève suite à son échec ; C & Ft = L'enseignant critique et donne un feed-back technique à l'élève suite à son échec ; org = L'enseignant donne des consignes d'organisation ; Cpt = L'enseignant verbalise sur le comportement entre élèves ; éh = élève en situation de handicap ; éo = élève ordinaire

III.4.c. Caractéristiques proxémiques

Les enseignants en scolarisation sont à la même distance des élèves avec ou sans handicap (respectivement $9,4 \pm 5,9$ m et $9,6 \pm 5,8$ m).

Ils s'orientent de la même façon vers les élèves en situation de handicap (angle du regard moyen de $67 \pm 64^\circ$) que vers les élèves ordinaires ($64 \pm 62^\circ$) avec une grande variabilité dans les deux cas (coefficient de variation proche de 100%). L'angle de la ligne des épaules par rapport aux élèves est du même ordre de grandeur que l'axe du regard.

L'espace occupé par les élèves dans le gymnase ne montre pas de différences entre les élèves avec et sans handicap (Figure V.13) et se caractérise par une absence de la position en dehors du terrain (OUT). La position majoritaire en 7 correspond à la zone disposant d'un panier à l'intérieure de laquelle un matériel spécifique à la pratique de l'élève en situation de handicap est matérialisé par deux des trois enseignants en scolarisation.

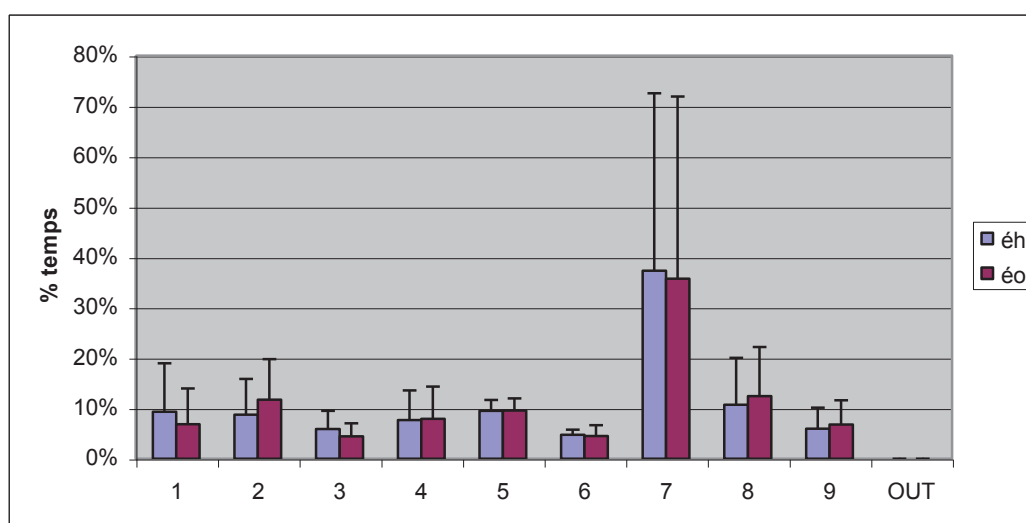


Figure V.13 : Pourcentages de temps (moyennes \pm SD) d'occupation des zones du gymnase par les 3 élèves du groupe scolarisation.

éh = élève en situation de handicap ; éo = élève ordinaire

III.4.d. Caractéristiques de l'activité des élèves (ALT PE ; valeurs normalisées)

Les paramètres de l'ALT PE des élèves avec et sans handicap présentent le même profil (Figure V.14). Ainsi, que ce soit pour les élèves en situation de handicap ou les autres, la catégorie d'ALT PE dominante repose sur l'engagement moteur approprié (respectivement $37 \pm 3\%$ de temps moyen ; $37 \pm 2\%$) suivi de très près par l'engagement moteur inapproprié (respectivement $37 \pm 4\%$ de temps moyen contre $36 \pm 4\%$). Le taux de non engagement moteur est plus faible pour les élèves avec et sans handicap (respectivement $25 \pm 6\%$ contre $26 \pm 6\%$). La catégorie « soutien aux camarades » est absente chez les élèves avec comme sans handicap.

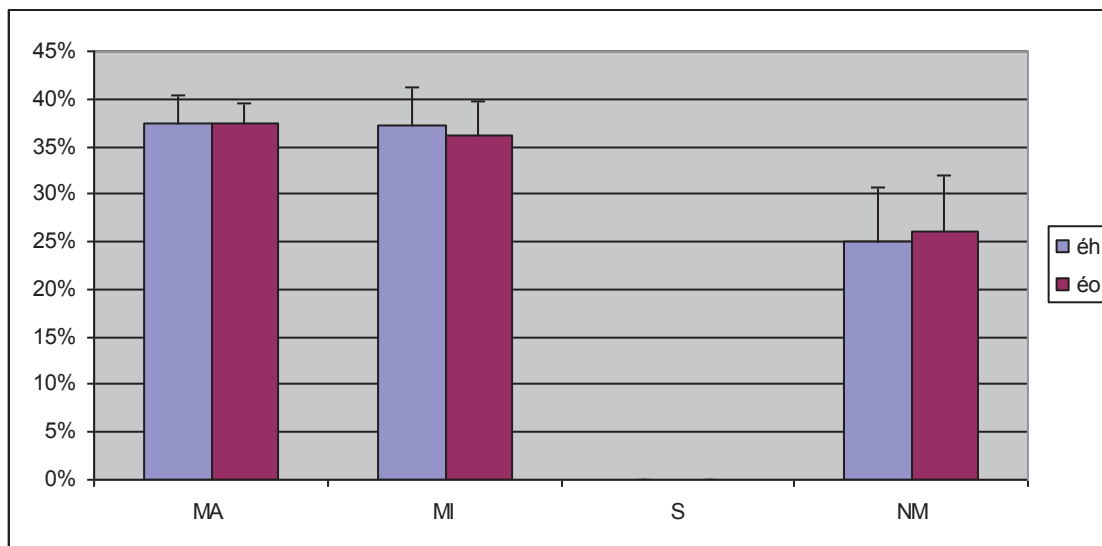


Figure V.14 : Paramètres de l'ALT PE (moyennes±SD) des élèves issus des 3 enseignants du groupe Scolarisation.

MA = engagement moteur approprié ; MI = engagement moteur inapproprié ; S = soutien aux camarades ; NM = non engagement moteur ; éh = élève en situation de handicap ; éo = élève ordinaire

III.4.e. Dépense physique des élèves (SAM)

Les SAM des élèves en situation de handicap de $5,4 \pm 2,6$ sont toute à fait comparables aux SAM des élèves ordinaires de $5,5 \pm 2,5$.

III.4.f. Discussion générale du groupe scolarisation

La première caractéristique globale de ce niveau est la grande similitude des paramètres mesurés, entre les élèves ordinaires et handicapés. Plus spécifiquement, les enseignants en scolarisation semblent porter beaucoup d'importance à l'apprentissage moteur de leurs élèves (avec ou sans handicap). En effet, le temps de soutien aux camarades est nul, le pourcentage de temps en inactivité motrice (NM) est faible et le taux de dépense physique est élevé pour les élèves avec et sans handicap, ce qui tend à montrer un souci important d'apprentissage moteur, c'est-à-dire un temps de pratique effectif élevé.

Une autre variable, reposant sur le niveau de difficulté dans les situations, tend à confirmer l'importance pour les enseignants en scolarisation d'être exigeant avec leurs élèves (avec et sans handicap). En effet, les taux importants d'engagement moteur approprié et inapproprié chez les élèves avec et sans handicap vont dans le sens d'une exigence dans les tâches et d'une confrontation à l'échec comme moyen de progression. Pour atteindre ce niveau d'engagement moteur dans des situations exigeantes, les enseignants en scolarisation présentent des caractéristiques pédagogiques particulières. Tout d'abord, ils ne semblent pas

modifier les tâches, règlements, équipements... spécifiquement pour l'élève en situation de handicap afin qu'il puisse pratiquer, et de ce fait, les enseignants utilisent donc d'autres stratégies pédagogiques.

Ainsi, ces enseignants verbalisent quasi systématiquement de façon positive en réponse à des situations de réussite mais tout autant en situation d'échec, élément nécessaire pour motiver les élèves à poursuivre leurs efforts. Qui plus est, ces feed-backs positifs s'accompagnent régulièrement de consignes techniques nécessaires à l'apprentissage et aux progrès. Ils n'hésitent pas non plus à interagir physiquement (directement sur l'élève ou sur son matériel) avec l'élève en situation de handicap pour le placer, le guider, l'orienter...

Une autre stratégie propre aux enseignants en scolarisation repose sur la compensation des difficultés et besoins spécifiques des élèves en situation de handicap par rapport aux élèves ordinaires. Ainsi, en croisant les thèmes de séances de ces enseignants avec le fait qu'ils ne modifient pas les situations, on remarque qu'ils utilisent des stratégies de compensation notamment :

- l'utilisation d'un camarade tuteur (« peer-tutor ») permettant à la fois d'aider l'élève en situation de handicap (S et A) ou de créer un environnement sécurisé (E) nécessaires à l'engagement et à la poursuite dans l'action motrice de l'élève en situation de handicap,
- la spécialisation des élèves, avec ou sans handicap, à un poste de jeu particulier en fonction de ses besoins, de ses possibilités et perspectives de progrès (pivot, meneur arrière/ailier),
- la conservation des mêmes exigences sur un même thème de séance dans des situations d'inclusion inversée. Les élèves ordinaires s'organisent au niveau moteur pour réaliser le même exercice avec les mêmes exigences, en se mettant en situation de handicap.

Par conséquent, cette stratégie de compensation permet, sans modifier les situations et surtout le niveau de difficulté des tâches, de viser des apprentissages exigeants. Mais cette stratégie permet aussi, sans négliger les besoins spécifiques des élèves en situation de handicap, de faire travailler les élèves ensemble sur un objectif commun (principe d'un enseignement équitable).

III.5. Synthèse comparative des 3 stades (valeurs brutes).

Au regard de nos discussions intermédiaires propres à chaque niveau, trois stratégies bien distinctes (différences intergroupes) et relativement homogènes (intra-groupe) ont été décrites. Plus précisément, chacune de ces stratégies présentent une cohérence interne certaine

et *a contrario* présente des différences intergroupes importantes notamment sur la quantité et la nature des interactions inclusives présentées à titre illustratif (Figure V.15).

Pour faciliter les comparaisons intergroupes, les paramètres sont cette fois présentés en valeurs brutes. Le temps effectif des séances étant identique pour toutes les séances, ce mode de présentation n'est pas biaisé.

Ainsi, des différences conséquentes existent notamment entre ces trois stades en termes d'interactions verbales entre l'enseignant et les élèves, de distances didactiques (entre l'enseignant et les élèves) et d'espaces didactiques occupés par les élèves, d'intensité physique (SAM) ou de répartition du temps d'apprentissage (ALT PE) des élèves. Ces éléments seront donc discutés dans les parties suivantes.

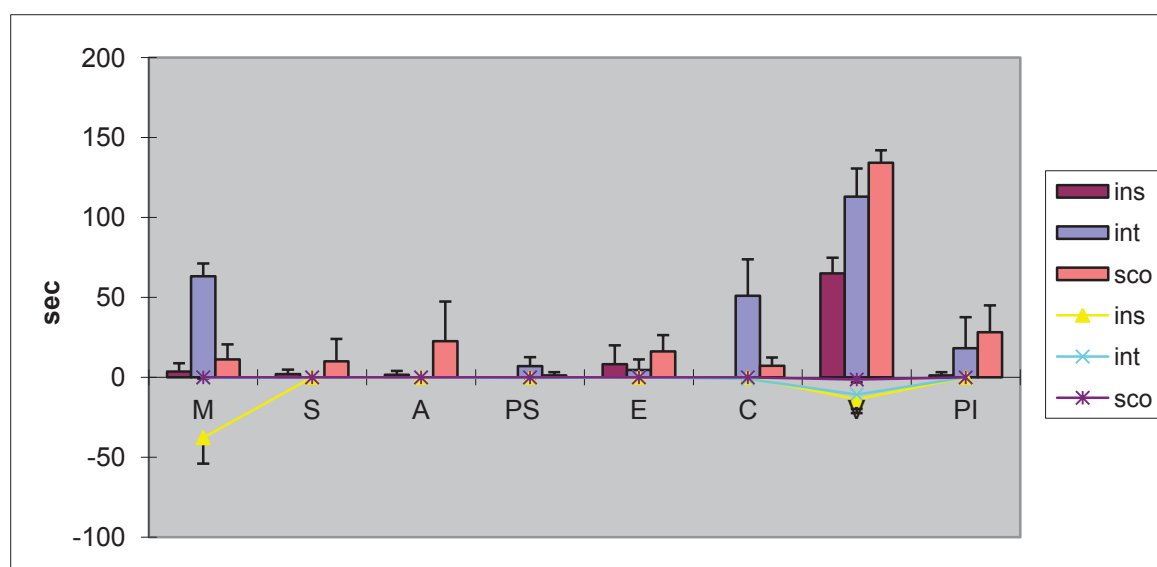


Figure V.15. : Paramètres bruts de l'AIPE-T (moyennes±SD) pour les trois groupes d'enseignants (les bâtons représentent les valeurs absolues positives, les courbes représentent les valeurs absolues négatives).

M = L'enseignant modifie les règles, le matériel, et/ou l'activité pour que l'élève en situation de handicap pratique puisse pratiquer ; S = L'enseignant donne un soutien pour l'élève en situation de handicap (e.g., aide physique, assistance matériel, demande à l'AVS de l'aider...) ; A = L'enseignant utilise un camarade tuteur pour assister l'élève en situation de handicap ; PS = L'enseignant fournit un environnement tolérant (e.g., reprend un élève qui fait une remarque négative envers son camarade en situation de handicap) ; E = L'enseignant fournit un environnement physique sécurisé (e.g., bouge un équipement pour éviter la chute). C = L'enseignant encourage à la coopération pendant le jeu ou l'activité ; V = L'enseignant communiqué verbalement avec l'élève en situation de handicap ; PI = L'enseignant interagit physiquement avec l'élève en situation de handicap ; La forme « diagramme » représente les moyennes et écarts types du temps positifs ; La forme « courbe » représente les moyennes et écarts types du temps négatif.

Ainsi les parties suivantes analyseront ces différences [Insertion vs Intégration (III.6) ; Intégration vs Scolarisation (III.7)] dans une optique de compréhension :

1. des différences majeures entre ces niveaux (III.6.a et III.7.b),
2. des obstacles et facilitateurs pouvant freiner voire compromettre ou au contraire favoriser le passage d'un stade à l'autre (III.6.b et III.7.b.).

III.6. Passage de l'insertion à l'intégration (différences, processus et obstacles)

III.6.a. Principales différences entre l'insertion et l'intégration

Au regard des résultats et discussions propres à chacun des 3 stades, nous pouvons synthétiser les différences entre l'insertion et l'intégration par :

- le rôle attribué à l'élève en situation de handicap,
- l'objectif des enseignements pour ces élèves,
- la stratégie mise en place en conséquence et,
- les principes qui semblent diriger ces choix (Tableau V.5).

Tableau V.5. : Principales différences entre l'insertion et l'intégration

| | Insertion | Intégration |
|---|---|---|
| Rôle de l'élève en situation de handicap | Tâches périphériques à l'EPS (soutien aux camarades ordinaires, organisation de la séance : arbitrage, observation...) | Pratiquant au côté des élèves ordinaires |
| Objectif pour les élèves en situation de handicap | Placement de l'élève en situation de handicap à côté des élèves ordinaires (réduction des distances physiques, Söder 1980) | Pratique physique et sportive au côté des élèves ordinaires pour viser l'intégration sociale en acte |
| Stratégie mise en place | Détournement de la question de la pratique inclusive en occupant l'élève sur des tâches périphériques non risquées (Placek, 1983) | Contournement de la complexité pédagogique <i>via</i> la réussite rapide dans des situations facilitées |
| Principe directeur probable | Principe de précaution | Principe d'égalité entre les élèves (simplification des exigences pour tous) |

III.6.b. Processus en faveur/défaveur du passage de l'insertion vers l'intégration

Pour que les enseignants en insertion basculent vers l'intégration, il nous semble que 3 processus soient nécessaires :

- La mise en pratique de l'élève en situation de handicap.
- Le processus de simplification
- Le processus d'implication

Chacun de ces points vont être successivement analysés à la suite de quoi les principaux freins identifiés seront à leur tour analysés.

- La mise en pratique de l'élève en situation de handicap

Il semblerait que l'une des clés réside dans la motivation des enseignants en faveur de la pratique physique et sportive des élèves en situation de handicap. En effet, l'augmentation importante des modifications des tâches (Figure V.16) passant de modifications négatives à des modifications positives est explicite (de $-34 \pm 24s$ à $+63 \pm 32s$).

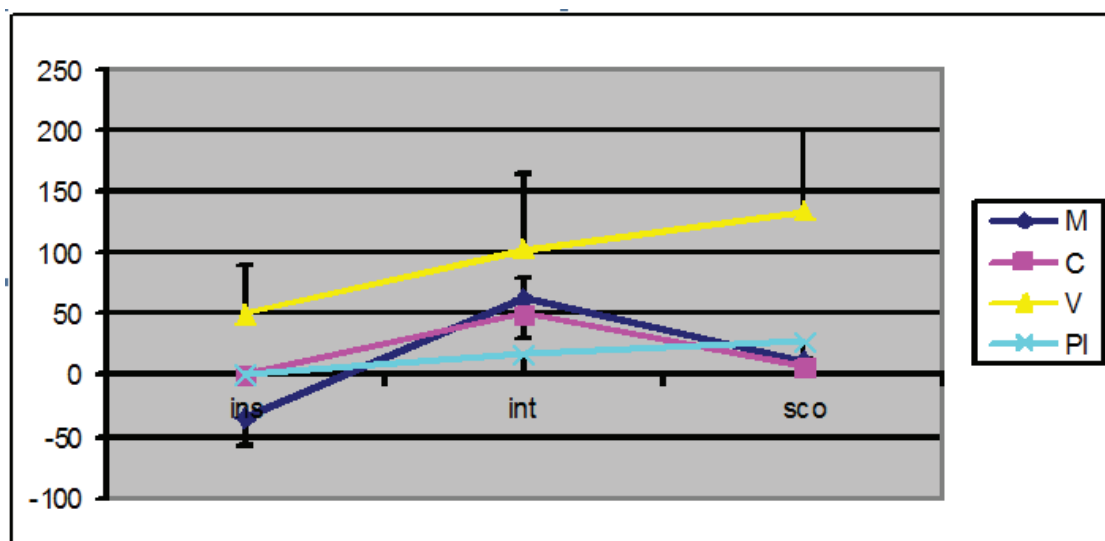


Figure V.16 : Evolution des paramètres bruts de l'AIPE T des élèves ordinaires aux 3 stades (valeurs absolues).

M = L'enseignant modifie les règles, le matériel, et/ou l'activité pour que l'élève en situation de handicap pratique puisse pratiquer ; C = L'enseignant encourage à la coopération pendant le jeu ou l'activité ; V = L'enseignant communiqué verbalement avec l'élève en situation de handicap ; PI = L'enseignant interagit physiquement avec l'élève en situation de handicap ; ins : Insertion ; int : Intégration ; sco : Scolarisation

La figure V.17 présente l'évolutions des ALT PE des élèves en situation de handicap et confirme le passage vers la pratique des élèves en situation de handicap *via* la décroissance des courbes relatives aux temps moyen de soutien (par séance) apporté aux camarades (de 20 à 6 minutes) d'une part ; et aux temps moyen de non engagement moteur (par séance) d'autre part (de 26 à un peu moins de 18 minutes).

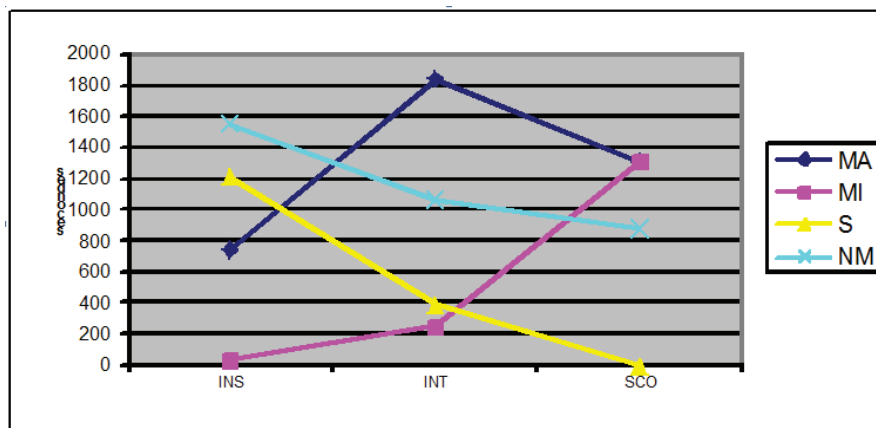


Figure V.17.: Evolution des paramètres bruts de l'ALT PE des élèves en situation de handicap aux 3 stades (valeurs absolues).

MA = engagement moteur approprié ; MI = engagement moteur inapproprié ; S = soutien aux camarades ; NM = non engagement moteur ; ins : Insertion ; int : Intégration ; sco : Scolarisation

Finally, the significant increase in the curve of physical intensity of the figure V.18 (from $1,97 \pm 1,79$ to $4,56 \pm 2,68$) tends to confirm this process of acceptance of the practice of students in a situation of handicap even if the important standard deviations necessitate being prudent.

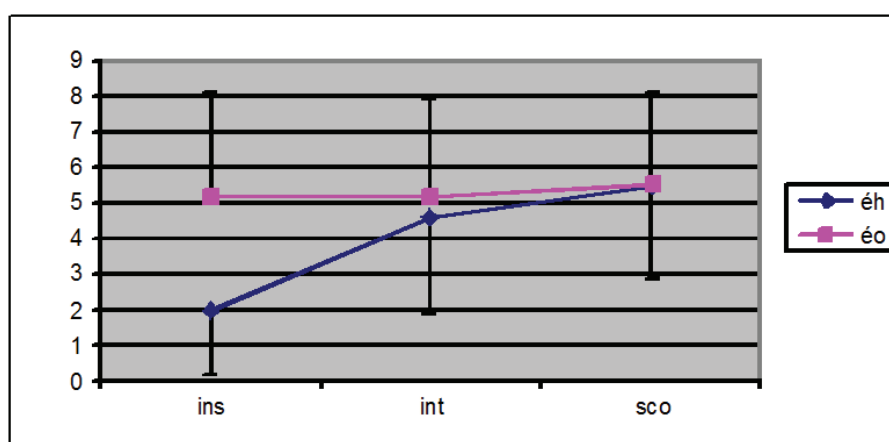


Figure V.18. : Evolution des intensités physiques des élèves entre les 3 stades.

ins : Insertion ; int : Intégration ; sco : Scolarisation ; éh : élève en situation de handicap, éo : élève ordinaire

In light of these elements we can make at least two hypotheses regarding this absence (at the insertion stage) of practice by students in a situation of handicap :

- The representations of teachers are primarily focused on a medical view of the student in a situation of handicap, and their supposed fragility would rather lead, not to a refusal to practice as such, but to an exacerbation of the principle of safety.

- Les difficultés liées à la gestion d'une hétérogénéité plus importante et donc la complexité de prendre en charge un élève en situation de handicap (sans aide ni formation) sans, pour autant, négliger les autres élèves.

Ces hypothèses, ainsi que les hypothèses intermédiaires suivantes, seront reprises dans le chapitre qui suit dans une analyse transversale des différentes études de cette thèse, seul à même d'apporter suffisamment d'éléments pour une contribution significative.

- **Le processus de simplification**

Il nous semble que pour rendre effectif la pratique des élèves en situation de handicap, et donc concrétiser le passage de l'insertion à l'intégration, les enseignants s'orientent vers la simplification des exigences. Ainsi, l'augmentation importante du temps moyen d'engagement moteur approprié (par séance) des élèves en situation de handicap (Figure V.17), passant d'environ 12 à 30 minutes, rend compte de ce processus de simplification.

La figure V.19, sur l'évolution des ALT PE des élèves ordinaires, confirme ce processus de simplification. En effet, on observe que le temps moyen d'engagement moteur approprié (par séance) augmente de l'insertion à l'intégration (de 25 à 34 minutes) et que dans le même temps, le temps moyen d'engagement moteur inapproprié (par séance) est divisé par deux (d'environ 12 à 6 minutes).

De même, l'augmentation importante des courbes relatives aux « Félicitations » ou « Félicitations suivies d'un feed-back technique » de la figure V.20, (évolution des paramètres du CBAS des élèves en situation de handicap), c'est-à-dire uniquement en cas de réussite de l'élève, tend à confirmer le passage vers des situations facilitées.

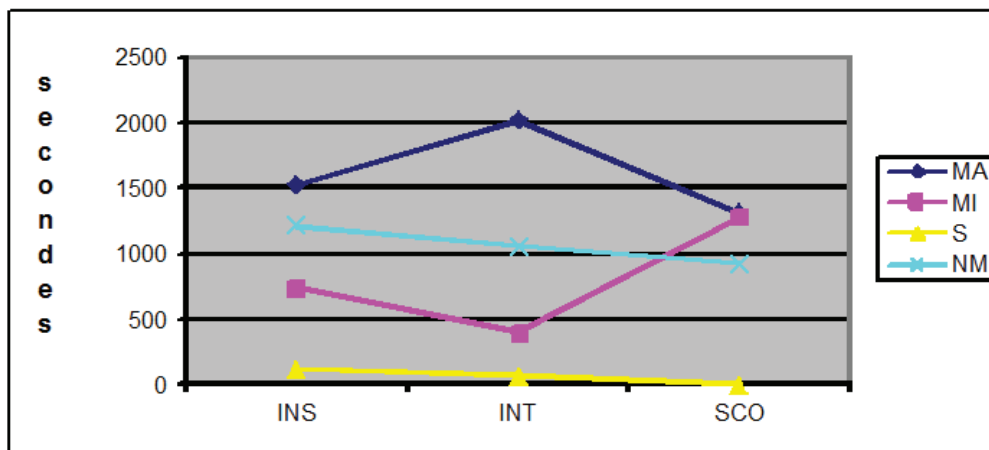


Figure V.19 : Evolution des paramètres bruts de l'ALT PE des élèves ordinaires aux 3 stades (valeurs absolues).

MA = engagement moteur approprié ; MI = engagement moteur inapproprié ; S = soutien aux camarades ; NM = non engagement moteur ; ins : Insertion ; int : Intégration ; sco : Scolarisation

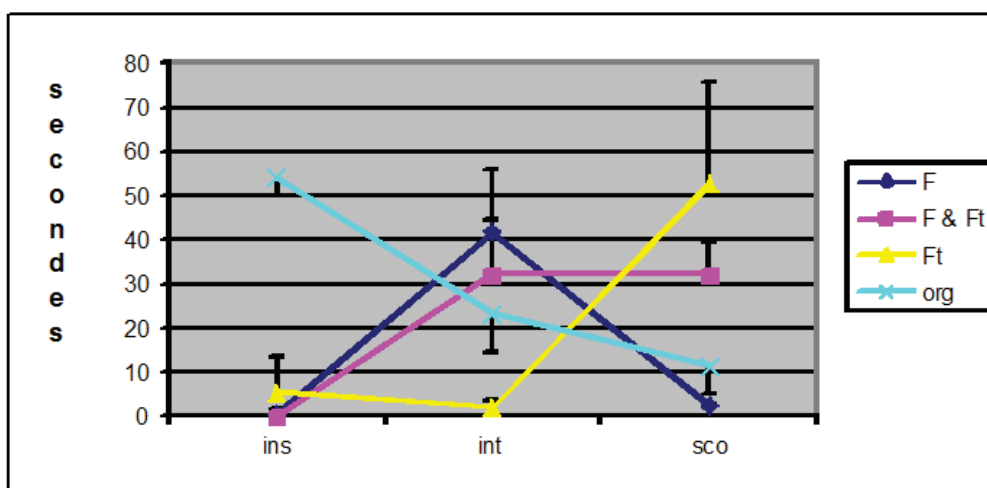


Figure V.20 : Evolution des paramètres du CBAS des élèves en situation de handicap aux 3 stades (valeurs absolues).

F = L'enseignant félicite l'élève suite à sa réussite ; F & Ft = L'enseignant félicite et donne un feed-back technique à l'élève suite à sa réussite ; Ft = L'enseignant donne un feed-back technique à l'élève suite à son échec ; org = L'enseignant donne des consignes d'organisation ; ins : Insertion ; int : Intégration ; sco : Scolarisation

Nous pouvons faire au moins deux hypothèses quant aux raisons de cette simplification des tâches pour l'ensemble des élèves. Cela permettrait :

- de contourner l'obstacle de l'hétérogénéité accrue par la pratique de l'élève en situation de handicap tout en aménageant une première forme de pratique sécurisée,
- de viser une forme d'égalité entre les élèves dans la pratique (lissage des différences), favorisant la coopération entre les élèves et donc l'intégration sociale des élèves en situation de handicap.

- Le processus d'implication

Le passage de l'insertion à l'intégration passe par une augmentation de l'implication pédagogique notamment en termes de verbalisations et d'éléments proxémiques. Ainsi, on observe une augmentation de la quantité de verbalisations de la figure V.21 passant de $51 \pm 40s$ à $102 \pm 64s$. De même, on remarque le passage vers une proximité plus importante de l'insertion vers l'intégration. En effet, bien que les écarts types soient importants, la distance « enseignant-élève en situation de handicap » passe de $9,74 \pm 5,7$ m à $5,11 \pm 5,6$ m (Figure V.21a) et l'angle du regard passe de $72 \pm 58^\circ$ à $29 \pm 37^\circ$ (Figure V.21b).

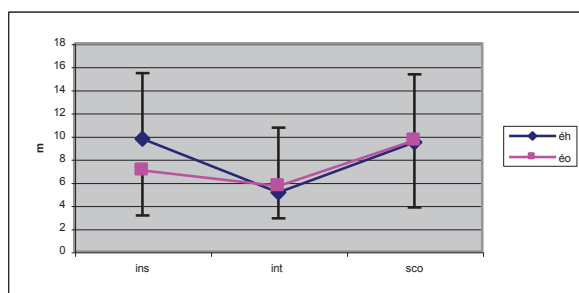


Figure V.21a :
Evolution des distances enseignant / élèves
aux trois stades.

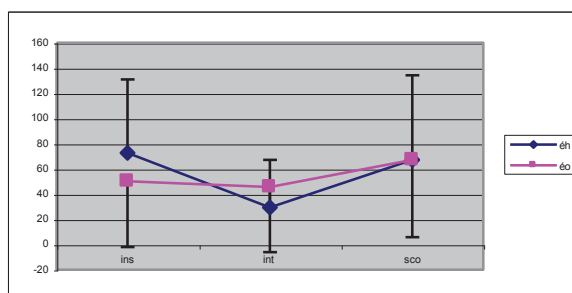


Figure V.21b :
Evolution des angles regard enseignant /
élèves aux trois stades.

ins : Insertion ; int : Intégration ; sco : Scolarisation ; éh : élève en situation de handicap ; éo : élève ordinaire

Les hypothèses de cette implication importante envers l'élève en situation de handicap seraient :

- D'une part, une volonté probable de faire coopérer les élèves ordinaires avec l'élève en situation de handicap. L'enseignant, par son implication, agirait ici comme un catalyseur. Hypothèse confortée par le temps d'incitation à la coopération (AIPE-T) qui augmente de l'insertion à l'intégration (de 0s à $50 \pm 31s$).
- D'autre part, une possible « surprotection » de l'enseignant en réponse à la « fragilité » supposée de l'élève en situation de handicap moteur (Garel, 2003 ; Klavina, 2011).

Or, cette « attitude de surprotection, plutôt que de lui être bénéfique, risquerait au contraire d'enclaver un peu plus l'enfant dans un système clos et, de la sorte, de provoquer l'exacerbation de sa différence » (Zaffran, 2007). Autrement dit, une trop forte implication de l'enseignant envers l'élève en situation de handicap pourrait à terme devenir un frein dans le passage de l'insertion à l'intégration.

- Les principaux freins identifiés pour le passage Insertion -> Intégration

Au regard de l'analyse de l'ensemble des résultats, il nous semble que deux principaux obstacles peuvent freiner le passage de l'insertion à l'intégration.

Ainsi, le passage vers l'intégration entraîne une hétérogénéité plus importante à l'intérieur de la classe et de fait une complexité accrue d'enseigner. Par conséquent, les enseignants s'adaptent essentiellement par la simplification des exigences. Or, la simplification des exigences, représente à la fois un catalyseur d'intégration sociale à court terme, mais aussi un frein aux progrès moteurs sur le moyen et long terme. La figure V.19, par exemple, montre le déséquilibre occasionné par la simplification des tâches dans les ALT PE des élèves ordinaires. En effet, l'écart entre l'engagement moteur approprié (MA) et l'engagement moteur inapproprié (MI) fait plus que doubler (de 13 minutes en insertion à 27 minutes en intégration). De même, la figure V.17 relatif à l'évolution des ALT PE des élèves en situation de handicap montre également une augmentation importante de l'écart entre MA et MI (de 12 minutes en insertion à plus de 26 minutes en intégration). Or, plus l'écart est important, plus les élèves sont en réussite immédiate. La confrontation de ces deux résultats tend à montrer que la simplification des exigences est davantage un besoin pour l'enseignant de se rassurer, qu'une nécessité pour les élèves en situation de handicap de se confronter à la pratique.

Le deuxième obstacle nous semble être une conséquence de cette simplification des tâches. En effet, bien qu'il semble nécessaire lors de ce passage de favoriser l'entrée de l'élève en situation de handicap par la simplification des tâches, il semble difficile de conserver cette stratégie sur le moyen et long terme au risque de démotiver l'ensemble des élèves mais aussi de rendre responsable l'élève en situation de handicap de cette démotivation et donc peut-être à terme, arriver à l'inverse des résultats escomptés en terme d'intégration sociale (Kalyvas & Reid, 2003 ; Block, 2007 ; Block & Obrusnikova, 2007).

A terme, une des conséquences possibles de cette stratégie serait le retour vers l'insertion. Ce retour pourrait être imposé par la nécessité de ne pas léser les élèves ordinaires quant à leurs apprentissages et à leurs progressions par rapport aux contenus des programmes.

III.7. Passage de l'intégration à la scolarisation (différences, processus et obstacles)

III.7.a. Principales différences entre l'intégration et la scolarisation

Au regard des résultats et discussions sur chacun des 3 stades, nous pouvons synthétiser les principales différences entre l'intégration et la scolarisation (Tableau V.6.) par :

- le rôle attribué à l'élève en situation de handicap,
- l'objectif des enseignants pour ces élèves,
- la stratégie mise en place en conséquence et,
- les principes qui semblent diriger ces choix.

Tableau V.6. : Principales différences entre l'intégration et la scolarisation.

| | Intégration | Scolarisation |
|---|--|--|
| Rôle de l'élève en situation de handicap | Pratiquant au côté des élèves ordinaires | Elève avec ses camarades ordinaires |
| Objectif pour les élèves en situation de handicap | Pratique physique et sportive au côté des élèves ordinaires pour viser l'intégration sociale en acte | Apprentissages moteurs (compétences propres) et sociaux (compétences méthodologiques et sociales) |
| Stratégie mise en place | Contournement de la complexité pédagogique <i>via</i> la réussite rapide, situation facilitée | Affrontement de la complexité pédagogique par une pédagogie inclusive ('peer-tutor', inclusion à l'envers, apprentissage coopératif) |
| Principe directeur probable | Principe d'égalité entre les élèves (simplification des exigences pour tous) | Principe d'équité entre les élèves par la compensation des BES |

BES : Besoins Educatifs Spécifiques

Pour que les enseignants en intégration basculent vers la scolarisation, il nous semble que deux processus soient nécessaires :

- Une centration sur l'apprentissage moteur.
- Une centration sur la compensation.

Chacun de ces points vont être successivement analysés à la suite de quoi les principaux freins identifiés seront à leur tour analysés.

III.7.b. Processus en faveur du passage de l'intégration vers la scolarisation

- Une centration sur l'apprentissage moteur

Le passage de l'intégration à la scolarisation semble débiter par la prise en compte, par les enseignants, que l'élève en situation de handicap est d'abord un élève qui a besoin d'apprendre, au même titre que les autres élèves. L'apprentissage passe par la confrontation des élèves (avec et sans handicap) à un enseignement exigeant, permettant potentiellement, à la fois de viser des apprentissages moteurs du meilleur niveau possible (besoin d'apprentissage), et de pouvoir montrer ses capacités d'adaptation et d'apprentissage aux autres (besoin de reconnaissance).

Concrètement, les enseignants qui passent de l'intégration à la scolarisation basculent d'une simplification des tâches pour tous à une augmentation des exigences dans la réalisation des situations. Ainsi, on remarque que les temps moyens d'engagement moteur approprié (par séance) baissent chez les élèves avec et sans handicap (respectivement de 30 minutes à un peu plus de 21 minutes ; de 33 minutes à 22 minutes). Dans le même temps, les temps moyens d'engagement moteur inapproprié (par séance) augmentent pour les élèves avec et sans handicap (respectivement de 4 à 20 minutes ; de 6 à 21 minutes). On remarque ainsi, pour les élèves avec ou sans handicap, que l'écart de temps entre l'engagement moteur approprié et l'engagement moteur inapproprié diminue fortement lors du passage de l'intégration à la scolarisation (d'environ 26 minutes à 1 minute).

Nous pouvons faire au moins deux hypothèses pour favoriser le passage à cette mise en activité d'apprentissage des élèves en situation de handicap :

- Un changement dans les représentations des enseignants passant d'une vision centrée sur la déficience, à une conception basée sur la définition des BES pour déterminer les perspectives éducatives adéquates.
- L'acquisition de la part des enseignants des outils pédagogiques nécessaires à la scolarisation effective des élèves en situation de handicap.

- Une centration sur la compensation

Il nous semble que, la bascule de l'intégration à la scolarisation se situerait également autour du processus de compensation, c'est-à-dire dans le passage d'un objectif commun à tous les élèves avec les mêmes moyens ou stratégies, vers un objectif commun avec des moyens et stratégies différents et/ou adaptés. En effet, en comparant les thèmes de séances de

l'intégration à la scolarisation, on remarque que les enseignants passent d'objectifs réduits, valables pour tous les élèves, à des objectifs communs exigeants compensés, par exemple, par la spécialisation de chaque joueur de l'équipe en fonction de ses points forts, par l'utilisation d'un camarade tuteur ou par l'inclusion inversée. Le passage de la réduction des exigences à la compensation des besoins des élèves en situation de handicap se caractérise aussi par l'augmentation des interactions physiques et des verbalisations entre l'enseignant et l'élève en situation de handicap (respectivement de $18 \pm 16s$ à $28 \pm 18s$; de $102 \pm 64s$ à $133 \pm 68s$). Ce processus de compensation est confirmé par les évolutions dans la nature des verbalisations entre l'enseignant et les élèves (avec et sans handicap) qui sont davantage portées vers les feed-back techniques en réponse à une situation d'échec.

Nous pouvons faire au moins deux hypothèses pour expliquer le passage à cette stratégie de compensation des besoins éducatifs des élèves en situation de handicap :

- Les enseignants passeraient d'une communication limitée aux données médicales issues du certificat d'inaptitude partielle, à une communication collégiale et pluridisciplinaire permettant de cerner les besoins précis des élèves en situation de handicap.
- Les enseignants auraient acquis les outils spécifiques et efficaces pour compenser les besoins éducatifs spécifiques des élèves en situation de handicap apprenant au milieu de leurs camarades ordinaires. Par exemple, la formation de camarades ordinaires tuteurs de l'élève en situation de handicap.

- Les principaux freins identifiés pour le passage Intégration->Scolarisation

En revanche, il nous semble que plusieurs obstacles importants peuvent freiner le passage de l'intégration à la scolarisation, notamment au travers de l'expertise nécessaire à la maîtrise du processus de compensation.

En effet, cette maîtrise suppose :

1. Une bascule culturelle importante en termes de communication. En effet, pour que l'enseignant ait une connaissance fine de l'ensemble des besoins de l'élève en situation de handicap, il faut qu'il puisse s'extraire des simples restrictions médicales issues du certificat d'inaptitude. Il semble, en effet, difficile mais nécessaire de passer d'une communication ponctuelle et restreinte à quelques données médicales, à une culture de communication en

réseaux afin de connaître et de pouvoir compenser les conséquences éducatives du handicap (Heikinaro-Johansson *et al.*, 1995 ; Klavina, 2011). De plus, cela implique que ces réseaux soient réellement existants et fonctionnels.

2. Que l'enseignant ait une connaissance professionnelle des outils de compensation tels que 'l'inclusion inversée' (Hardin & Hardin, 2002), le 'peer-tutoring' (Houston-Wilson, *et al.* 1997; Klavina & Block, 2008 ; Liebermann *et al.*, 2000; Wiskochil *et al.*, 2007), 'l'apprentissage coopératif' (André & Deneuve, 2011 ; Grenier, 2006)... Il semble, en effet, difficile de concrétiser la compensation des conséquences éducatives du handicap sans l'acquisition de moyens spécifiques acquis par une formation professionnelle (initiale, continue voire autoformation mais effective) elle-même exigeante (Block & Rizzo, 1995 ; Block *et al.*, 2012). Il est d'ailleurs intéressant de noter que parmi les 9 enseignants observés, seuls les 3 en scolarisation ont une formation spécifique (2 CA-SH ou CAPSAIS).

En résumé, il nous semble, au regard des résultats recueillis, que le passage de l'intégration à la scolarisation demande une implication professionnelle importante visant à l'expertise dans le processus de compensation.

IV. Discussion générale de l'étude 4

IV.1. Méthode

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, l'observation des 9 enseignants (trois dans chaque stade) ne nous permet pas un traitement statistique, mais nous a cependant permis, *via* les multiples outils d'observation, de dégager des tendances fortes dans les stratégies et pratiques des enseignants.

Il est également important de souligner que la présence d'un observateur et d'une caméra peuvent modifier, de fait, le comportement des enseignants et des élèves observés (effet Hawthorn). Si cela avait été possible, il aurait été intéressant de venir à plusieurs séances avec les mêmes outils, avant de réaliser effectivement les relevés, afin de 'familiariser' la classe avec le protocole. Malheureusement, cela n'a pas été possible dans notre cas. Par conséquent, on peut faire l'hypothèse que, d'une façon générale, les séances ont été enseignées de façon plus inclusive par rapport à l'habitude. C'est par exemple le cas des enseignants en insertion qui, contrairement à ce qu'ils déclaraient lors des entretiens, ont sporadiquement fait pratiquer les élèves dans des tâches très sécurisées. Mais c'est

particulièrement le cas des enseignants en intégration qui contrairement à leurs réponses aux questionnaires et entretiens n'ont pas intégré les élèves porteurs de handicap en parallèle de l'activité classe mais les ont inclus dans les situations mixtes (trop) facilitées. Qui plus est, le fait que les enseignants et les élèves ont dû être informés du but général de nos observations à savoir : « comment se passe une séance d'EPS en situation d'inclusion d'un élève en situation de handicap » vient accentuer le probable phénomène d'amplification des pratiques inclusives. Cependant, ne pouvant réaliser qu'une séance d'observation compte tenu de la lourdeur du recueil de données, il ne nous paraissait pas judicieux de ne pas informer élèves et enseignants de l'objet général de l'étude, au risque d'avoir des refus de la part des enseignants et des comportements passifs et interrogatifs voire suspicieux des élèves. Par ailleurs, certaines directions d'établissement ont également souhaité cette information.

Un dernier élément de discussion méthodologique repose sur le fait que les paramètres contextuels des observations étaient sensiblement différents d'un enseignant à l'autre. Par exemple, les types et les sévérités de handicap étaient différents (même si nous avons bien pris soin de nous limiter au handicap moteur), les enseignants n'avaient pas le même niveau d'expertise dans l'enseignement du basket et les élèves n'avaient pas le même âge (de la 6^{ème} à la première). Il ne nous a pas été possible d'appareiller nos groupes sur autant de critères.

De plus, ce choix s'est également fait dans une optique de rendre compte de la complexité de l'inclusion en général, mais dans l'avenir, des études sous des formes plus expérimentales (en réduisant la variabilité des paramètres) pourraient compléter nos résultats. Autrement-dit, on peut estimer qu'un enseignant « spécialiste » du basket incluant un élève en situation de handicap modéré serait plus inclusif qu'un enseignant « généraliste » intégrant un élève en situation de handicap moteur sévère (Block & Rizzo, 1995 ; Tripp & Rizzo, 2006 ; Obrusnikova, 2008). Ce faisant un plus large échantillon d'enseignants observés (au moins 10 par stade) aurait permis de mesurer l'impact de ses variables ainsi qu'un traitement statistique plus puissant.

IV.2. Continuité/rupture dans les stades

Le premier élément de discussion repose sur l'identification de 3 stades qui nous semblent interagir dans un ordre précis : d'abord l'insertion, puis l'intégration et finalement la scolarisation. En effet, les pratiques des enseignants passent logiquement d'une phase d'insertion visant à réduire la distance physique entre les élèves avec et sans handicap (Söder, 1980) sans que l'élève en situation de handicap ait réellement l'opportunité de pratiquer, vers une phase d'intégration à l'intérieure de laquelle les élèves avec et sans handicap pratiquent ensemble dans des situations facilitées. La phase suivante entend de répondre favorablement

aux objectifs éducatifs plus larges et ambitieux par le biais des apprentissages moteurs (compétences propres à l'EPS) et des apprentissages sociaux (compétences méthodologiques et sociales).

Ainsi, on remarque que le passage entre l'insertion et l'intégration ne semble pas poser de réels problèmes pédagogiques aux enseignants. Tournebize & Génolini (2004) remarquent d'ailleurs que la majorité des enseignants disent ne pas changer leur pédagogie et ne s'investissent pas dans un projet d'intégration. On peut, en effet, suggérer qu'une sensibilisation à l'intégration des élèves en situation de handicap lors de formations (initiales ou autoformations) pourrait être suffisant pour motiver les enseignants à intégrer les élèves en situation de handicap (Block & Rizzo, 1995 ; Tripp & Rizzo, 2006 ; Obrusnikova, 2008). Nous pouvons également supposer que les textes officiels influencent directement le passage de l'insertion à l'intégration, en particulier le certificat médical d'inaptitude partielle et les récents programmes disciplinaires qui permettent de concrétiser cette forme d'intégration. En d'autres termes, le passage de l'insertion à l'intégration se fait plutôt dans un processus de continuité. Cette continuité est d'autant plus évidente que le retour de l'intégration vers l'insertion est tout à fait envisageable, si l'enseignant estime que ses simplifications touchent trop fortement l'évolution des élèves ordinaires (Kalyvas & Reid, 2003 ; Block, 2007 ; Block & Obrusnikova, 2007).

En revanche, le passage de l'intégration vers la scolarisation nous semble représenter une véritable rupture sur le plan pédagogique. En effet, les outils pédagogiques utilisés par les enseignants en scolarisation représentent une compétence qui ne semble pouvoir être acquise que par une formation exigeante. Pour atteindre concrètement le stade de la scolarisation, les 3 enseignants de ce stade ont développé 3 outils distincts qui semblent pertinents, à la fois pour viser l'atteinte de compétences propres à l'EPS et les compétences méthodologiques et sociales (au travers de la recherche d'interactions sociales positives entre les élèves avec et sans handicap).

Le premier outil qui sera discuté est le *peer-tutoring* suivi de l'*apprentissage coopératif*, puis de l'*inclusion inversée*.

IV.2.a. Le peer tutoring

Le peer tutoring est un modèle d'apprentissage coopératif dans lequel un camarade ordinaire (du même âge ou d'âge différent) a la responsabilité de fournir un soutien à un pair en situation de handicap afin qu'il puisse participer et apprendre en EPS (Block & Obrusnikova, 2007). Le peer-tutoring (tutorat entre élèves) est utilisé par un enseignant en

scolarisation qui avait, préalablement à nos observations, sélectionné et initié des élèves ordinaires selon les critères suivants :

- motivation pour accomplir cette tâche,
- affinité avec l'élève en situation de handicap et,
- niveau de compétence en EPS.

Concrètement, plusieurs camarades tuteurs ont été sélectionnés conjointement par l'élève en situation de handicap et l'enseignant afin de leur demander s'ils voulaient être tuteur de l'élève en situation de handicap. Trois tuteurs ont donc reçu en début d'année des consignes et une formation générale sur les besoins de l'élève en situation de handicap (par un parent de l'élève en situation de handicap). Par exemple, cette élève atteinte d'une scoliose sévère est aidée par une camarade dans les vestiaires pour ajuster le corset. Dans la situation observée, les élèves tuteurs sont à tour de rôle « coach » de l'élève en situation de handicap avec les critères concrets de réussite (exemple : orientation du corps par rapport à l'adversaire direct pour conserver la balle) et des consignes de réalisation précises (démonstrations, retours correctifs, encouragements...). Par la suite, les tuteurs deviennent eux-mêmes « tutorés » par l'élève en situation de handicap dans les exercices suivants.

Cette double responsabilisation (réciproque) des camarades tuteurs et de l'élève en situation de handicap est intéressante et permet d'augmenter les interactions sociales positives et structurées (Ernst & Byra, 1998 ; Lieberman & Houston-Wilson, 2002 ; Klavina & Block, 2008). Cette réciprocité dans le tutorat permet également d'augmenter le niveau d'intensité et d'apprentissage des élèves en situation de handicap (Liebermann *et al.* 1997 ; Houston-Wilson, *et al.* 1997 ; Wiskochil *et al.* 2007 ; Klavina & Block 2008). Qui plus est, ce tutorat réciproque peut entraîner l'augmentation du niveau d'intensité et d'apprentissage pour les élèves ordinaires (tuteurs) eux-mêmes (Liebermann *et al.* 2000) en ce sens que les tuteurs s'approprient plus facilement les attentes de l'enseignant et les critères efficaces de réalisation de la tâche lors de l'observation et du « coaching » (Ernst & Byra, 1998).

Ainsi, le peer-tutoring apparaît, au travers de notre observation, comme un moyen efficace pour développer les compétences propres au basket ainsi que les compétences méthodologiques et sociales, en responsabilisant à tour de rôle les élèves avec et sans handicap.

IV.2.b. L'apprentissage coopératif.

L'apprentissage coopératif a été utilisé par un enseignant en scolarisation, qui a imaginé une situation pédagogique dans laquelle les élèves doivent percevoir que la tâche est structurée de telle manière que la coordination de leurs efforts est nécessaire pour atteindre

avec succès un objectif commun (Davidson, 1990). Pour ce faire, l'enseignant avait préalablement classé les élèves par rapport à leurs points forts dans trois postes de basket différents (meneur/tireur-défenseur/pivot). L'élève en situation de handicap présentait une difficulté importante dans ses déplacements (vitesse lente) en raison d'un tendon d'Achille trop court. Ce faisant, compte tenu de sa grande taille, de sa faible mobilité, de sa qualité au rebond, il a été classé comme pivot. L'enseignant a ensuite tiré au sort les élèves pour constituer des équipes de 3 (un spécialiste de chaque poste). S'en suit un tournoi à 4 équipes. Pendant que 2 équipes s'affrontent, chaque membre des 2 autres équipes observe un élève pratiquant avec une fiche de relevés dans 5 items (paniers tentés, paniers réussis, écrans, passes décisives, rebonds). Après chaque match, un temps de concertation est prévu entre le joueur et l'observateur puis entre les membres d'une même équipe. Après les 2 premiers matchs, l'enseignant attribue un point supplémentaire au score final pour chaque rebond (offensif ou défensif), écran réussi ou passe décisive.

Cette situation coopérative s'appuie sur les points forts de chacun pour construire ensemble un projet commun. Elle apparaît donc comme un moyen pertinent pour favoriser à la fois la construction et l'acquisition des compétences propres au basket et les interactions sociales entre les élèves avec et sans handicap. En réalité, l'apprentissage coopératif permet également de viser l'acceptation des élèves en situation de handicap, ou à besoins éducatif particuliers, par les élèves ordinaires en responsabilisant chaque membre de l'équipe (Johnson & Johnson, 1989 ; Kennedy *et al.*, 1997). Cette responsabilisation individuelle, associée à la structuration de la séance avec des temps de concertation, permet à chaque membre de l'équipe d'être responsable de son domaine et donc de structurer les échanges et interactions positives (André & Deneuve, 2010 ; Dyson, 2002). Ainsi, cette construction de la séance permet de créer un climat de classe positif tant au niveau des apprentissages moteurs que des apprentissages sociaux.

IV.2.c. L'inclusion inversée (reverse inclusion)

L'inclusion inversée (ou à l'envers) est une situation dans laquelle les élèves ordinaires sont invités à se joindre au programme des élèves en situation de handicap, c'est-à-dire dans les séances d'éducation physique adaptée (Lytle & Glidewell, 2007). Concrètement, un groupe relativement restreint d'élèves ordinaires (généralement entre 25% et 40% de l'effectif de la classe) est inclus dans une activité physique adaptée dans laquelle l'élève en situation de handicap est à l'aise (Rafferty *et al.* 2001). Cette situation est rendue effective en « handicapant » les élèves ordinaires. Une enseignante en scolarisation a utilisé cette situation inversée en basket fauteuil afin de permettre aux élèves, avec et sans handicap, de travailler

ensemble sur une thématique transversale (le démarquage en sport collectif). Dans notre cas, l'enseignante en scolarisation avait comme thème de séance le démarquage lors de situations arrêtées telles que les remises en jeu. Cette séance fait suite à l'apprentissage des attitudes efficaces au marquage d'un adversaire direct (se positionner entre, concentration, appuis, vision périphérique...). Les élèves étaient regroupés par 4 et chacun a essayé en 10 tentatives consécutives de se démarquer efficacement. Concrètement, l'un devait mettre en jeu le ballon (position fixe au centre de la ligne de sortie), un second devait se démarquer (espace délimité de 10 x 10m), un troisième était au marquage et le quatrième devait noter la réussite ou l'échec du démarquage (réception du ballon).

Seul le groupe avec l'élève atteint d'une paraplégie (fauteuil manuel traditionnel) devait réaliser la situation en intégration inversée, c'est-à-dire avec l'aide de chaises roulantes (adaptation matérielle en raison du manque de fauteuil) pour les élèves ordinaires. A l'issue de la rotation complète des élèves (à tous les postes), l'enseignante passe de groupe en groupe, prend connaissance des résultats et invite les élèves à augmenter leur efficacité sur la rotation suivante par le biais de la mise en place, au préalable, d'une stratégie entre les deux partenaires (avant chaque remise en jeu).

Cette forme de pratique offre des possibilités d'amplifier les interactions sociales entre les élèves avec et sans handicap (Schoger, 2006), optimisées dans notre observation par la médiation de l'enseignante provoquant la coopération entre élèves (les élèves étant amenés à communiquer régulièrement pour déterminer leurs stratégies). Il est intéressant de noter que cette nécessité d'échanger sur la stratégie mise en place permet de construire ensemble les paramètres efficaces du démarquage. En effet, cette situation inversée va au-delà de la recherche de relations sociales, elle vise tout autant à répondre aux programmes (Schoger, 2006 ; Collier 2011), c'est-à-dire dans ce cas précis de construire la compétence transversale en sport collectif du démarquage *via* les attitudes, techniques et tactiques nécessaires à son efficacité que ce soit pour les élèves ordinaires ou l'élève en situation de handicap. Les élèves ordinaires apprennent à transférer leurs formes de démarquage en adaptant leurs comportements moteurs aux contraintes de la chaise roulante (moins de distance de déplacement mais plus d'intensité, de changement de direction, d'utilisation de la rotation de la chaise ou d'utilisation de la chaise pour mettre à distance l'adversaire direct...). En conséquence, par le biais de la situation inversée, l'enseignante promeut la compréhension et le respect de tous les élèves par la mise en pratique d'une forme d'empathie (Hardin & Hardin, 2002) et permet de construire un climat de classe positif et ouvert sur la diversité des élèves.

Qui plus est, par cette programmation d'une activité inversée (Kasser & Lytle, 2005), l'enseignante offre une légitimation et une reconnaissance sociale à une pratique sportive identitaire (discipline paralympique) et investit en conséquence les attributs des élèves sportifs ordinaires aux élèves en situation de handicap (Deleuze & Bui-Xuân, 1998).

V. Conclusion de l'étude 4

A la lumière de cette discussion autour des trois outils pédagogiques utilisés en scolarisation, il semble que des traits communs puissent être identifiés. En effet, toutes ces stratégies sont basées sur l'idée que la 'situation handicapante' peut être réduite en imposant un statut d'égalité sociale entre les élèves avec et sans handicap dans des situations de coopération nécessaires à l'atteinte d'un objectif commun, le tout orchestré par l'enseignant. Nous sommes ici en accord avec les conditions nécessaires pour l'inclusion des élèves en situation de handicap en EPS, selon Murata *et al.* (2000) :

- l'enseignant apporte une égalité de statut entre les élèves avec et sans handicap,
- les interactions sociales sont encouragées par l'enseignant,
- la coopération est agréable et enrichissante,
- l'enseignant donne des objectifs non compétitifs,
- les élèves ont des occasions pour développer des relations significatives.

Cette approche intéressante repose sur la théorie des contacts (Allport, 1954) qui suggère que le préjudice de la fusion entre un groupe minoritaire et un groupe majoritaire peut être réduit si les contacts entre ces groupes se produisent selon quatre conditions essentielles : le statut d'égalité sociale entre les groupes, la détermination d'objectifs communs, la coopération entre les groupes pour atteindre ces objectifs, et l'appui des autorités, de la législation ou de la coutume (Pettigrew, 1998).

A ces conditions, il est nécessaire d'insister sur l'importance d'avoir une séance qui soit orientée vers les objectifs moteurs structurant des relations entre élèves (Slininger *et al.*, 2000). Ainsi, chaque élève est considéré et reconnu d'abord et avant tout comme un élève sportif qu'il convient de faire progresser sur le plan moteur en fonction de ses besoins. Ces apprentissages moteurs devenant le prétexte à la coopération et aux apprentissages sociaux. Cette orientation vers les objectifs moteurs semble fondamentale pour que chacun se reconnaisse en tant que sportif et forme une barrière efficace à l'éventuelle insatisfaction d'élèves ordinaires à être inclus dans le groupe de l'élève en situation de handicap (Goodwin & Watkinson, 2000 ; Goodwin, 2001). Qui plus est, ces interactions sociales sont dirigées vers les critères de réussite et de réalisation de la tâche (objectifs non compétitifs) permettant

de structurer les communications entre élèves sur leurs pratiques et moyens de progresser *via* des éléments d'observations concrets (fiche d'observation, relevés de critères quantitatifs...).

Un dernier élément insiste sur la réciprocité des rôles assumés au sein du groupe qui permet de contenir le phénomène de hiérarchie dans les statuts (Slavin, 1983 ; Méard & Bertone, 1998) pouvant aboutir à une monopolisation de l'activité décisionnelle par des leaders et créer en conséquence des relations stériles voire négatives entre les membres du groupe (André & Deneuve, 2011).

L'ensemble de ces points communs invite donc les enseignants à préparer des séances à la fois exigeantes sur le plan moteur et structurées pour catalyser les relations sociales positives. L'ambition à terme, étant de construire un climat de classe propice aux apprentissages et à l'ouverture sur la diversité.

Pour autant, mis à part l'inclusion inversée, ces stratégies pédagogiques ne sont pas spécifiques à l'inclusion d'un élève en situation de handicap et donc, de ce point de vue, se rapprochent de l'affirmation suivante « Les élèves à besoins particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS » (Bui-Xuân & Mikulovic, 2007). Ainsi, les formations initiales au professorat d'EPS et les formations continues devraient peut-être investir davantage dans les stratégies inclusives au bénéfice certes des élèves en situation de handicap, mais aussi des élèves ordinaires.

Chapitre 6

Discussion générale

Le *premier objectif* de cette discussion générale est de relier les différents travaux de la thèse, de les synthétiser et de les ordonner dans la perspective de proposer une modélisation de la pleine inclusion en EPS. Dans un *second temps*, l'objectif sera de confronter cette modélisation de la pleine inclusion en EPS à la réalité des 3 stades inclusifs. Le *troisième moment* de cette discussion consistera à dégager les leviers et les freins inclusifs majeurs lors des passages entre les stades, dans la perspective de proposer des pistes concrètes en termes d'amélioration de la formation des enseignants d'EPS.

I. Modélisation de la pleine inclusion en EPS

Au regard de l'ensemble du travail réalisé, on pourrait définir la pleine inclusion en EPS, sous l'angle de l'enseignant d'EPS, comme :

l'ensemble de ses représentations et pratiques communicationnelles, pédagogiques et didactiques dirigées vers la maximisation de la participation de l'ensemble des élèves de la classe (avec et sans handicap), au sein de séances mixtes, en classe ordinaire, à l'intérieur desquelles chacun est considéré comme un apprenant avec des attentes élevées, tant au niveau des compétences propres à l'EPS, que des compétences sociales.

Pour aboutir à la pratique mixte des élèves avec et sans handicap orientée vers des attentes élevées, nous avons modélisé un système de la pleine inclusion (Figure VI.1). Il se base sur un ensemble interdépendant de quatre conditions inclusives majeures :

- (a) la participation de l'enseignant d'EPS à la **dynamique communicationnelle** au niveau de l'établissement, en faveur de la construction des projets, destinés à l'ensemble des élèves (PPS et projet de classe) [Figure VI.1, Niveau 1],
- (b) la construction par l'enseignant d'EPS de représentations positives et durables de l'inclusion pour définir le défi inclusif à relever, c'est-à-dire des **attentes sociales et motrices élevées pour tous les élèves** [Figure VI.1, Niveau 2],
- (c) la création d'une **dynamique de terrain** entre l'enseignant d'EPS et un personnel spécifique (AVS, spécialiste en APE) dans la perspective de coopérer pour innover

lors des planifications didactiques et d'équilibrer les interactions pédagogiques avec les élèves (porteurs ou non de handicap) [Figure VI.1, Niveau 3],

- (d) **l'autoévaluation objective** par l'équipe de terrain des pratiques pédagogiques et didactiques inclusives dans le but de concrétiser un retour d'expérience nécessaire à l'optimisation du modèle de la pleine inclusion par le biais d'un système de rétroactions [Figure VI.1, Niveau 4].

I.1. Participation de l'enseignant d'EPS à la dynamique communicationnelle au niveau de l'établissement en faveur de tous les élèves

Cette partie présente plus particulièrement le niveau 1 de ce modèle (Figure VI.1). La première condition repose sur la dynamique communicationnelle nécessaire à l'édification du PPS de l'élève en situation de handicap et à la définition d'un projet de classe conciliant les besoins de chaque élève (ordinaire ou en situation de handicap). Cette dynamique communicationnelle se base sur la connaissance, l'application et l'appropriation des textes inclusifs [1] (notamment de la loi du 11 février 2005 et des textes d'application tels que ceux sur le PPS, les AVS...) par le chef d'établissement [2] et les partenaires de l'inclusion [ESS] ; afin qu'ils puissent orienter significativement la politique de l'établissement [14] vers la mise en place des actions inclusives (PPS). Cette « action managériale » (Ebersold, 2005) repose, aussi bien dans son impulsion que son suivi, sur le chef d'établissement [2] qui est la personne autour de laquelle semble se construire la dynamique communicationnelle pluridisciplinaire nécessaire [3] (ESS) afin de créer une véritable « articulation entre le pédagogique, le thérapeutique et l'éducatif » (Gillig, 1999) et les contraintes institutionnelles.

Ainsi cette ESS est composée de :

- l'équipe médicale (les spécialistes (para)médicaux, le médecin et l'infirmière scolaire, les spécialistes psychosociaux ...),
- l'équipe éducative (le conseiller principal d'éducation, le conseiller d'orientation-psychologue, l'élève en situation de handicap, la famille, l'éducateur...),
- l'équipe pédagogique (l'enseignant référent, l'AVS, l'enseignant d'EPS, les équipes enseignantes, l'enseignant spécialisé, le professeur principal...).

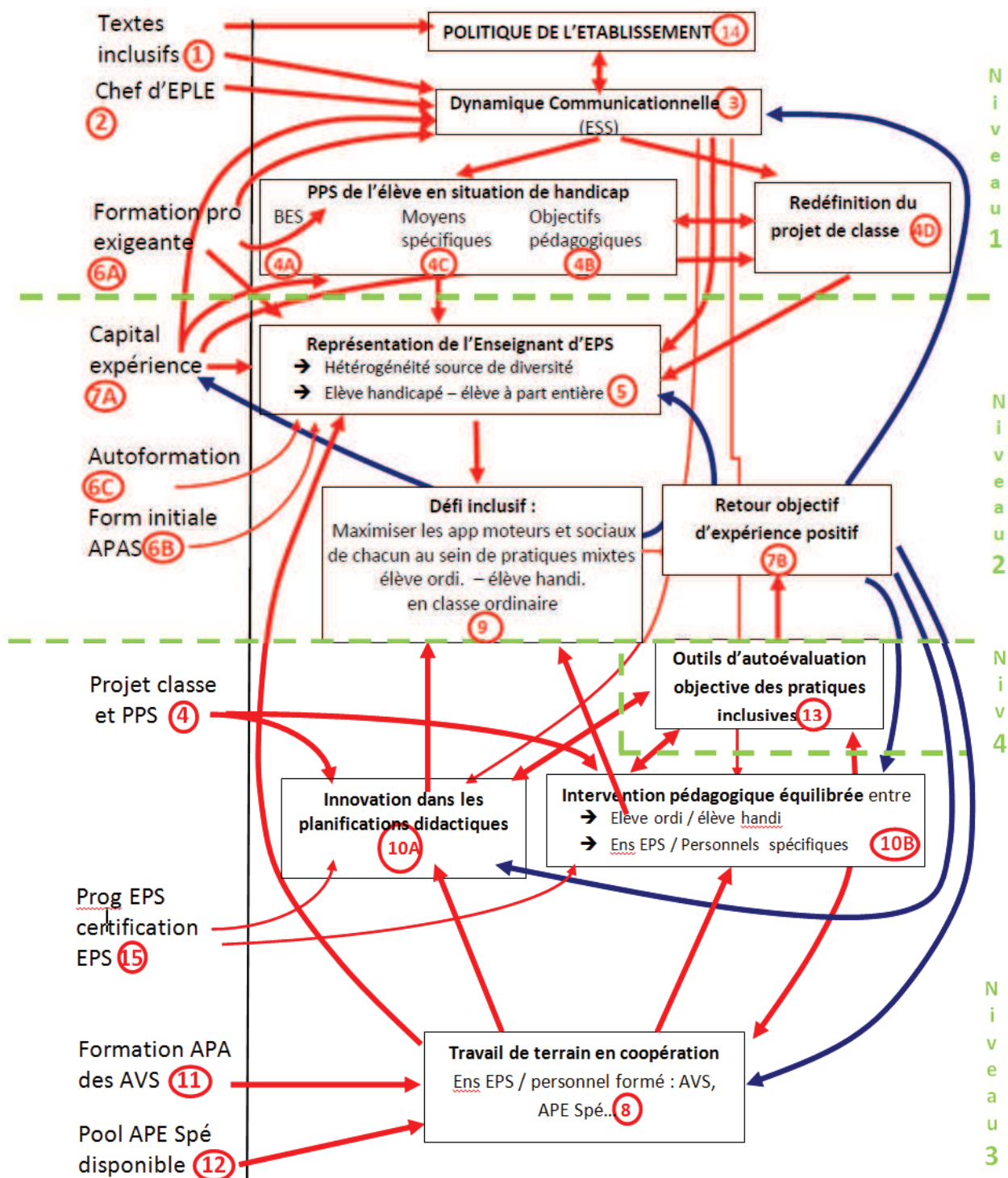


Figure VI.1 : Modélisation de la pleine inclusion au regard de l'ensemble du travail de thèse.

La partie gauche du graphique : les causes inclusives. La partie droite du graphique : les conséquences inclusives. En rouge, interactions entre les éléments. En bleu, les rétroactions entre les éléments. L'épaisseur des traits correspond à l'intensité des interactions. En vert, les conditions inclusives par niveau.

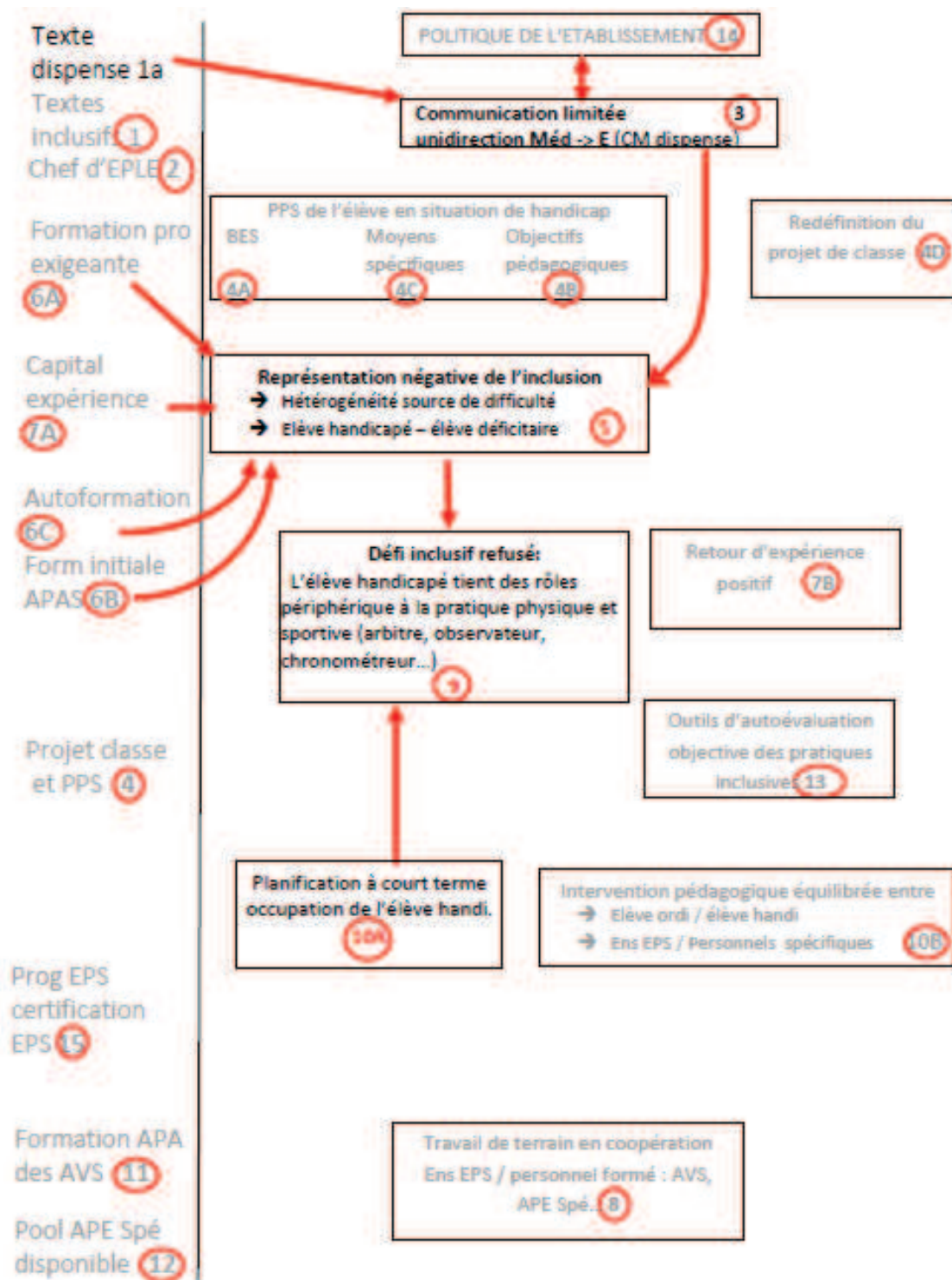


Figure VI.2 : Modélisation de l'insertion. En gris clair les points de passage non actifs du modèle général de la pleine inclusion de la Figure VI.1.

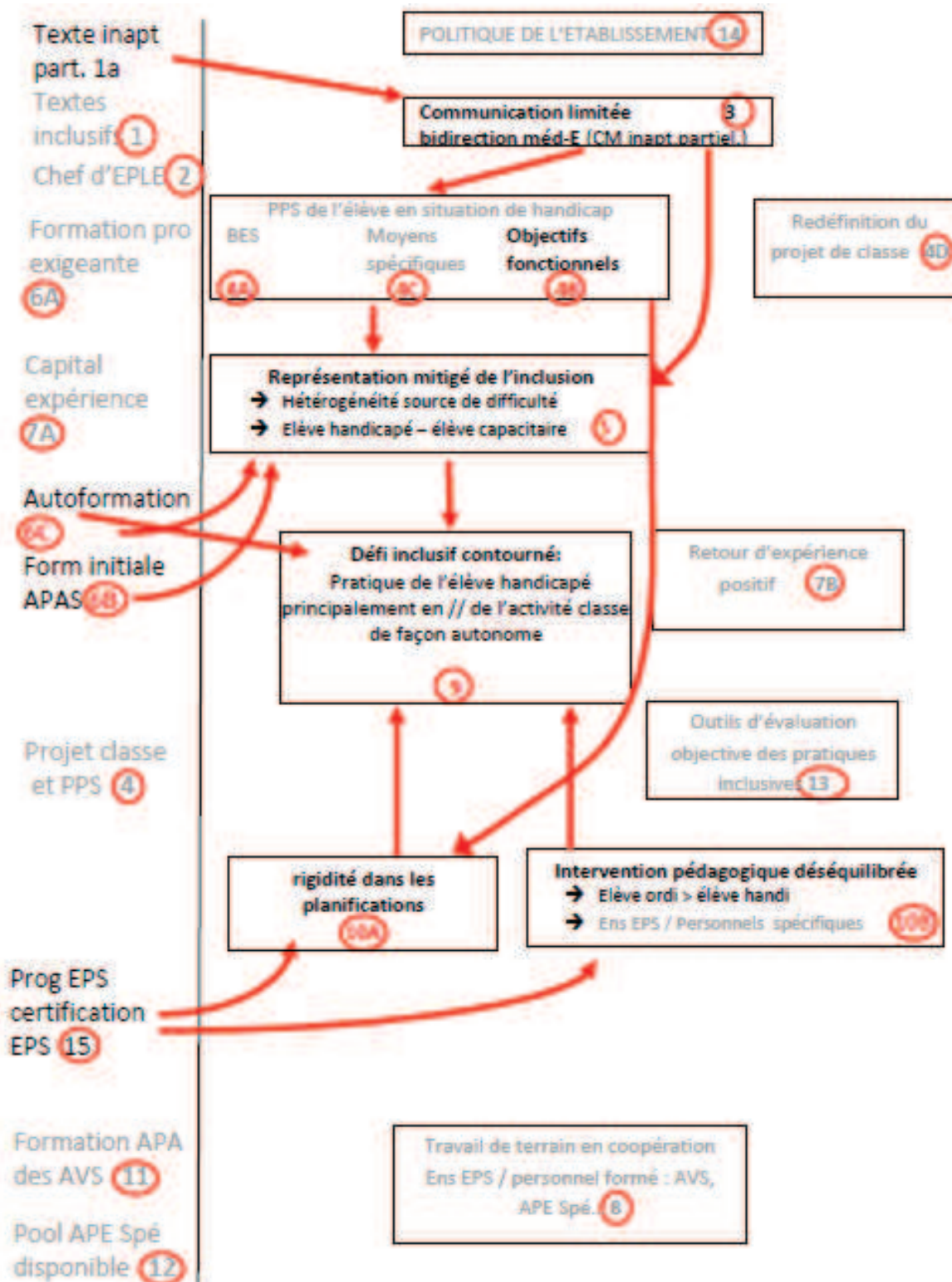


Figure VI.3 : Modélisation de l'intégration. En gris clair les points de passage non actifs du modèle général de la pleine inclusion de la figure VI.1.

Le chef d'établissement [2] réunit fréquemment les équipes [ESS], avec l'aide de l'enseignant référent, qui coordonne les échanges afin de les orienter particulièrement sur les aspects pédagogiques et didactiques (Belmont *et al.* 1999 ; Plaisance, 1999), c'est-à-dire :

- l'évaluation et la réévaluation régulières des BES de l'élève prenant en compte la globalité de sa personne (motivations, acquisitions, méthodes d'apprentissages, ses potentialités, ses capacités physiques, intellectuelles, émotionnelles...) [4A],
- la détermination des objectifs pédagogiques et didactiques spécifiques pour cet élève sur le moyen et long terme (trimestre, année scolaire, scolarité collège/lycée...) [4B],
- si nécessaire, la mobilisation de moyens en termes d'assistance matérielle (appareillage, ordinateur...), d'aides humaines (AVS, spécialiste en APE...), d'organisation des classes (effectifs, emplois du temps...), d'accessibilités des locaux (établissement, salle de classe, gymnase, piscine...) [4C],
- la redéfinition du projet de classe orienté vers la pratique expérientielle de la citoyenneté des élèves de la classe prenant appui sur l'inclusion d'un élève en situation de handicap (Ebersold, 2009) [4D].

En résumé de cette partie, la première condition pour concrétiser la pleine inclusion en EPS repose sur la participation active de l'enseignant d'EPS à la dynamique communicationnelle composée de l'ensemble des partenaires nécessaires à l'édification du PPS [4ABC], à la (re)définition du projet de classe [4D] et permettant d'entrevoir positivement la faisabilité de l'inclusion en EPS, le tout sous l'impulsion et la coordination du chef d'établissement. Autrement-dit, il convient de proposer à l'élève en situation de handicap et aux autres, « non pas un cadre figé (...), mais plutôt un projet personnalisé, donc évolutif, et susceptible de remises en question » (Marty, 2005).

Or, bien que cette condition soit primordiale, elle n'est pas pour autant suffisante. En effet, pour transposer en EPS l'ensemble de ses projets (PPS et projet de classe) et faire en sorte que, par le biais de l'enseignement de l'EPS, les élèves avec et sans handicap progressent à la fois sur les dimensions des relations sociales et des progrès moteurs, encore faut-il que l'enseignant perçoive l'inclusion de façon positive. Ainsi, bien que la dynamique communicationnelle [3] participe de cette perception positive [5] de la faisabilité de l'inclusion, d'autres éléments tout aussi fondamentaux semblent influencer sur les représentations.

I.2. Construction, maintien et (re)dynamisation des représentations positives

Cette partie présente plus particulièrement le niveau 2 de ce modèle (Figure VI.1). La seconde condition en faveur de la pleine inclusion repose donc sur la création, le maintien et la (re)dynamisation des représentations positives chez les enseignants d'EPS en faveur de la faisabilité de l'inclusion en EPS [5]. Ainsi, bien que la communication partenariale [3] soit nécessaire pour construire des représentations positives, cela ne semble pas suffisant. En effet, encore faut-il que l'enseignant se sente compétent dans l'inclusion pour s'y lancer, puis y persévérer. Ainsi, d'autres éléments semblent tout aussi fondamentaux pour construire les représentations positives de l'inclusion notamment :

- les formations de l'enseignant d'EPS [6],
- l'expérience de l'enseignant dans l'inclusion [7],
- le travail en équipe sur le terrain avec un personnel formé (AVS formé aux APAS ou spécialiste en APE) [8].

Concernant les formations [6], il semblerait que ce soit l'investissement de l'enseignant d'EPS dans des formations professionnelles exigeantes et longues, avec une part non négligeable orientée vers l'acquisition des pratiques pédagogiques et didactiques [6A], qui entraînerait le plus de représentations positives et durables (Lieberman *et al.*, 2002 ; Hardin, 2005 ; Grenier, 2011). En revanche, la formation initiale en APAS des enseignants [6B] ou l'autoformation [6C] (guides ou exemples de démarche allant du plus inclusif au moins inclusif) auraient un impact limité sur la durée des représentations positives des enseignants. Plus précisément, ces deux derniers types de formation [6BC] seraient efficaces pour se lancer dans l'inclusion (Tripp & Rizzo, 2006 ; Doulkeridou, 2011), mais ne permettraient pas le maintien de représentations positives dans le temps (Jarvis & French, 1990 ; Maeda *et al.* 1998) ni une progression systématique vers une qualité élevée d'inclusion.

En effet, d'un côté la formation initiale aux APAS concentre son contenu d'enseignement sur l'aspect moteur de l'apprentissage de l'élève en fonction de la déficience, mais n'a pas pour vocation première de répondre spécifiquement à la problématique de l'hétérogénéité des élèves en EPS. D'un autre côté, l'autoformation sous la forme de démarche descendante, allant d'une EPS la moins restrictive à la plus restrictive, contourne la problématique de l'hétérogénéité des élèves en EPS. Ce système par étape induit un contournement de la difficulté inclusive en passant à l'étape inférieure dès qu'une difficulté se présente (André *et al.*, sous presse).

Le deuxième élément de construction, de maintien et de (re)dynamisation des représentations positives [5] repose sur l'expérience de l'enseignant d'EPS dans l'inclusion (Meegan & MacPhail, 2006 ; Obrusnikova, 2008). Nous distinguons ici, le capital expérience [7A] (accumulation sur le long terme d'expériences d'enseignement envers des élèves en situation de handicap) du retour d'expérience [7B] (analyse de l'efficacité de la pratique inclusive de l'enseignant à partir d'un cas particulier et récent) juste après (voire pendant) une confrontation directe. En effet, d'une part le capital d'expérience [7A] de l'enseignant dans l'inclusion entraîne une représentation positive de la faisabilité de l'inclusion [5]. Qui plus est, ce capital d'expérience [7A] peut jouer un rôle important dans la dynamique communicationnelle [3] lors de la constitution des projets de l'élève en situation de handicap [4ABC] et de la classe inclusive [4D] (Heikinaro-Johanson *et al.* 1994). D'autre part, le retour d'expérience positif [7B] suite à l'enseignement inclusif effectif de l'enseignant, semble être une variable influente en faveur de la redynamisation des représentations positives de l'enseignant [5] et permet d'accumuler davantage de capital expérience [7A].

Le troisième élément favorable à la construction et au maintien de représentations positives des enseignants envers l'inclusion [5] semble se baser sur le travail de coopération entre l'enseignant et un personnel formé aux APAS [8] (Heikinaro-Johanson *et al.*, 1995 ; Grenier 2011) permettant, d'une part, de se lancer plus facilement dans l'inclusion, mais surtout d'y maintenir des représentations positives [5] *via* la recherche collective de solutions les plus inclusives dans l'ensemble des phases d'enseignement (pré-active, active et post-active selon la distinction de Jackson, 1968).

En résumé de cette seconde partie, la construction, le maintien et la (re)dynamisation des représentations positives de l'inclusion par les enseignants d'EPS [5] représente une deuxième condition en faveur de la pleine inclusion. Les représentations positives permettent d'envisager l'inclusion comme un défi professionnel enrichissant à relever (Hodge *et al.* 2004 ; Ammah *et al.* 2006). Ce défi inclusif [9] repose sur la volonté de favoriser, autant que faire se peut, l'inclusion de l'élève en situation de handicap en classe ordinaire dans des AP(S)A mixtes (élèves avec et sans handicap), à l'intérieur desquelles chaque élève est considéré comme un élève à part entière devant, lui-même, répondre de façon motivée aux attentes et exigences motrices et sociales d'un niveau élevé.

Or, on comprend rapidement que se fixer des attentes élevées sur les plans sociaux et moteurs est une chose, le relever effectivement sur le terrain par le biais d'une pratique pédagogique et didactique inclusives [10] en est une autre.

I.3. Création collective d'outils de planification didactique innovants et d'interactions pédagogiques équilibrées entre élèves avec et sans handicap

Cette partie présente plus particulièrement le niveau 3 de ce modèle (Figure VI.1). La troisième condition en faveur de la pleine inclusion repose ici sur l'acquisition par l'enseignant d'EPS des pratiques pédagogiques et didactiques inclusives [10], c'est-à-dire aux niveaux de :

- la planification didactique [10A] en fonction du projet de l'élève et du projet de classe, tous deux orientés sur les progrès sociaux et moteurs (programmation des AP(S)A et des cycles d'enseignement, traitements didactiques des activités, préparations de séances, de situations d'apprentissage et d'évaluations mixtes...),
- l'interaction pédagogique en classe [10B] (quantité et qualité des interactions verbales, physiques, proxémiques...), équilibrée, de façon à offrir à chaque apprenant une forme d'égalité d'enseignement, ainsi que de provoquer chez les élèves la construction des compétences motrices et sociales propres à la discipline.

Ainsi, comme présenté plus en détails dans les parties précédentes, la dynamique communicationnelle au niveau de l'établissement [3] semble fournir à l'enseignant d'EPS quelques informations sur les aspects pédagogiques et didactiques [10] favorables à l'inclusion (Belmont *et al.* 1999 ; Plaisance, 1999). Néanmoins, c'est surtout au travers d'une formation continue exigeante [6A] que se développeraient les outils inclusifs de planification [10A] et d'intervention [10B] pour relever effectivement le défi inclusif [9]. Concrètement, les résultats de ce travail permettent de synthétiser les critères d'efficacité des formations continues notamment :

- moins ponctuelles et de courte durée, que longitudinales et longues (Jarvis & French, 1990),
- moins sur les aspects médicaux de la déficience que sur les aspects pédagogiques et didactiques (Lieberman *et al.* 2002),
- moins de façon théorique que pratique sur le terrain avec l'aide d'un tuteur spécialiste de l'inclusion en EPS (Hardin, 2005).

Ainsi, associée à la formation continue exigeante [6A], la troisième dimension en faveur de la construction d'outils pédagogiques et didactiques de la pleine inclusion [10] semble reposer sur la coopération en situation concrète entre l'enseignant d'EPS [8] et un professionnel formé aux APAS, (Heikinaro-Johanson *et al.* 1995 ; Grenier 2011). Outre le fait que ce travail de coopération [8] permette de construire et de maintenir des représentations positives de l'inclusion [5], elle entraîne également une forme de motivation sociale provoquée par une dynamique positive d'équipe orientée vers le même objectif : relever le défi inclusif [9] (Sato *et al.*, 2007, 2009 ; Qi & Ha, 2012). Mais, ce travail de coopération entre l'enseignant d'EPS et un personnel spécifique représente surtout l'occasion d'innover dans :

- Les planifications didactiques [10A]. Dans cette perspective, on remarque que les programmes et certifications officiels [15] restent des références, mais ce sont bien le PPS et le projet de classe qui conditionnent ces innovations didactiques.
- Les interventions pédagogiques [10B] de façon à chercher des solutions favorables à l'équilibre dans les interactions verbales, physiques, proxémiques... envers les élèves avec ou sans handicap (offrir à chacun la même quantité et la même qualité d'enseignement). Cet équilibre vaut également pour le type de personnel qui dispense son enseignement, c'est-à-dire que l'enseignant d'EPS et le personnel spécifique formé aux APAS s'investissent autant pour les élèves ordinaires que pour les élèves en situation de handicap.

Or, pour atteindre un tel niveau de coopération [8], la formation des AVS aux APAS [11] et/ou à la création d'un vivier de personnels ressources de type APE spécialiste [12] directement disponibles lorsque les besoins de l'enseignant s'en font ressentir (Murata & Jansma, 1997 ; LaMaster *et al.* 1998 ; Lienert *et al.* 2001) semble fondamental. En effet, sans réelle formation en APAS, le rôle de l'AVS ne consisterait qu'à assister l'élève en situation de handicap (Block, 2007), sous l'autorité de l'enseignant, et de confirmer un déséquilibre dans l'offre d'enseignement et dans les interactions pédagogiques. Cette distinction dans les rôles d'enseignement, rend l'enseignement inéquitable en ce sens que les élèves ordinaires bénéficient d'un enseignement par un enseignant d'EPS, alors que l'élève en situation de handicap serait davantage formé par son AVS (Giangreco *et al.* 2001).

En résumé de cette troisième partie, au côté d'une formation continue exigeante [6A], la construction collective des innovations didactiques [10A] et la coopération en vue de

rechercher les interactions pédagogiques les plus équilibrées possibles [10B] permettent de relever concrètement le défi de la pleine inclusion [9]. Qui plus est, ce travail collectif permet d'aller au-delà de la planification didactique et de l'intervention pédagogique, en permettant de concrétiser, par l'analyse des pratiques inclusives [13], un retour d'expérience positif [7B] optimisant le système inclusif sous forme de rétroactions (flèches bleu).

I.4. Autoévaluation des pratiques inclusives et son rôle dans la construction d'un retour d'expérience positif

Cette partie présente plus particulièrement le niveau 4 de ce modèle (Figure VI.1). La dernière condition en faveur de la pleine inclusion en EPS de notre modèle se base sur l'analyse des pratiques inclusives de l'équipe de terrain au niveau pédagogique et didactique. Cette analyse se base sur la construction d'outil(s) d'autoévaluation objectif(s) de ses pratiques inclusives [13] nécessaires au 'retour d'expérience' [7B] et réalimentant le modèle de la pleine inclusion sous la forme d'un système de rétroactions (flèches bleu).

En effet, la détermination d'un retour d'expérience objectif [7B] permettrait d'orienter encore davantage la dynamique communicationnelle [3] au niveau de l'établissement sur les pratiques pédagogiques et didactiques efficaces. De même, le retour d'expériences positif permettrait de relancer les représentations positives [5] de l'enseignant en plaçant l'équipe de terrain dans une perspective de progrès et de défi professionnel. Finalement, le retour d'expérience [7B] provoquerait aussi la réflexion de l'équipe de terrain [8] en termes d'innovation dans les planifications didactiques [10A] et de recherche d'équilibre dans les interventions pédagogiques [10B].

Pour ce faire, l'équipe de terrain construit des outils d'autoévaluation des pratiques inclusives [13] (qualité inclusive de la planification, équilibre dans les interactions verbales, physiques, proxémiques... envers les élèves avec et sans handicap) qui seront régulièrement mis en place. Par exemple, l'enseignant d'EPS peut être 'évalué' régulièrement par son collègue de terrain (et inversement) sur une partie des séances de chaque cycle d'enseignement en reprenant, par exemple, l'un de nos outils détaillé dans le chapitre 5 (CBAS, AIPE-T, proxémie...), ou alors avec l'aide d'un autre outil plus spécifique au regard de la nature de l'AP(S)A support, du type de handicap, etc.

En résumé de cette quatrième partie, l'autoévaluation de l'équipe de terrain [13] est un moyen qui semble efficace pour objectiver la qualité et l'efficacité des pratiques inclusives de l'équipe de terrain. Cette autoévaluation concrétise un retour d'expérience [7B] qui rétroagit avec l'ensemble des autres éléments du modèle et permet en conséquence de l'optimiser.

II. Place des trois stades inclusifs identifiés dans le modèle de la pleine inclusion

Maintenant que le système de la pleine inclusion en EPS est modélisé, l'enjeu consiste à le comparer avec nos trois niveaux inclusifs pour finalement dégager les leviers et obstacles majeurs aux passages d'un stade à un autre.

II.1. Le niveau de l'insertion

La modélisation de l'insertion (Figure VI.2) se caractérise par la prise en compte très partielle des éléments du modèle de la pleine inclusion. Ainsi, le niveau d'insertion ne repose pas sur une politique d'établissement inclusive [14] orchestrée par le chef d'établissement [2], mais débute son processus par une communication très limitée et unidirectionnelle du médecin extra scolaire vers l'enseignant d'EPS basée sur le texte de la dispense d'EPS [1A]. Il en résulte une négation du projet de l'élève en situation de handicap [4ABC] et des élèves ordinaires [4D] et la formation de représentations négatives de l'inclusion de la part de l'enseignant [5] refusant la pratique physique de l'élève en situation de handicap en raison notamment de manques :

- de connaissance des textes plus inclusifs [1],
- de formation (initiale, autoformation et formation continue) [6],
- d'expérience dans l'inclusion [7],
- d'aide humaine (AVS) [11],
- et plus généralement de garantie pour la sécurité de l'élève en situation de handicap.

Ces manques entraînent un sentiment d'incompétence de la part de l'enseignant pour gérer l'hétérogénéité accrue par l'inclusion d'un élève en situation de handicap, et pour faire pratiquer l'élève en situation de handicap, qui est d'abord défini par son déficit ou sa déficience. Le défi inclusif est refusé [9] et la pratique de l'enseignant consiste

essentiellement à planifier, à court terme, le rôle de l'élève en situation de handicap afin de 'l'occuper' dans des tâches périphériques à la pratique [10A].

II.2. Le niveau de l'intégration

L'intégration se caractérise par prise en compte partielle des éléments de la modélisation de la pleine inclusion (Figure VI.3). En effet, le système d'intégration ne repose pas sur une politique d'établissement inclusive [14] orchestrée par le chef d'établissement [2] et des textes inclusifs [1], mais débute son processus par une communication limitée en fréquence, mais bidirectionnelle, entre le médecin extra scolaire et l'enseignant d'EPS [3]. Cette communication est notamment rendue possible par la connaissance des enseignants en intégration du texte sur l'incapacité partielle [1A], demandant aux médecins, par le biais de ce document, de détailler les incapacités fonctionnelles de l'élève en situation de handicap. La connaissance des incapacités fonctionnelles permet de dresser des objectifs fonctionnels [4B], notamment en terme de participation physique de l'élève en situation de handicap à une partie du programme d'EPS [15], afin de développer son autonomie.

En revanche, cette communication limitée ne permet pas de construire un projet spécifique pour l'élève en situation de handicap [4]. Il en résulte des représentations mitigées envers l'inclusion [5]. En effet, bien que l'enseignant en intégration ait vécu, soit une formation initiale en APAS [6B], soit une autoformation [6C] dans la majorité des cas, cela ne compense pas la méconnaissance des textes inclusifs [1] (notamment sur la coopération au sein des ESS), le manque de formation professionnelle exigeante [6A] et l'absence d'expérience dans l'inclusion [7]. Tant et si bien que cette représentation mitigée de l'inclusion se traduit par un contournement du défi inclusif [9]. En effet, tous ces éléments concourent précisément à contourner la problématique de l'hétérogénéité par la mise en pratique physique de l'élève en situation de handicap, le plus souvent en parallèle de l'activité de la classe. De ce fait, la pratique de l'enseignant se concentre sur la planification des APSA nécessaires au développement de l'autonomie fonctionnelle de l'élève en situation de handicap (en particulier la CP5), en préparant des séances en parallèle de l'activité de la classe [10A]. L'intervention de l'enseignant est déséquilibrée [10B] en faveur des élèves ordinaires qui s'investissent pleinement dans les apprentissages issus des programmes et certifications officielles, et au détriment des élèves en situation de handicap qui gèrent de façon plus autonome leurs séances.

II.3. Le niveau de la scolarisation

Ici également, la prise en compte du modèle de la pleine inclusion reste partielle, mais bien plus étoffée que pour les deux niveaux précédents. En réalité, peu de différences existent entre la modélisation de la pleine inclusion et le système de scolarisation (Figure VI.4), notamment en raison des connaissances, par les enseignants, des textes inclusifs [1], de leurs participations aux ESS [3], de leurs niveaux de formation [6A], de leur expérience professionnelle [7A] dans l'inclusion, et de leurs représentations positives de l'inclusion [5]. Tous ces éléments entraînent la définition précise du défi inclusif à relever [9] visant, pour chaque élève (avec et sans handicap), les apprentissages moteurs et sociaux du plus haut niveau possible, au sein de pratiques mixtes, en classe ordinaire. De ce fait, la planification didactique est souple [10A] afin de concilier des activités mixtes programmées en fonction du PPS et du projet de classe, souvent redéfini en conséquence. Concernant les relations pédagogiques, l'enseignant recherche un équilibre dans ses interventions [10B] entre élèves avec et sans handicap. Or, par rapport à la modélisation de la pleine inclusion, les différences s'observent essentiellement sur le manque de coopération sur le terrain entre l'enseignant et un personnel spécifique [8] en raison du manque de formation en APAS [11] des AVS ou l'absence d'interlocuteur spécialiste en APE [12].

Cet état de fait ne permet pas de coopérer efficacement sur le terrain pour concrétiser :

- La créativité dans les planifications didactiques, en particulier dans :
 - les programmations des APSA qui pourraient davantage s'orienter vers les APAS ou des handisports (option multi-culturaliste développée par André *et al.* 2014a, sous presse) traités sous l'angle de l'inclusion inversée (Hardin & Hardin, 2002),
 - les formations des élèves au tutorat réciproque (Lieberman & Houston-Wilson, 2002),
 - les préparations de séances orientées vers des situations coopératives (Grenier *et al.* 2005 ; André *et al.* 2012),
 - ...
- Le plein équilibre pédagogique au travers de la répartition des rôles de chaque intervenant. En effet, le manque de formation en APAS des AVS entraîne une individualisation de son intervention, essentiellement vers l'élève en situation de

handicap, au détriment des besoins éducatifs des autres élèves créant un déséquilibre dans les interventions pédagogiques (Block & Obrusnikova, 2007).

C'est également le manque de personnel spécifique formé aux APAS [11,12] qui réduit fortement la perspective de construire un outil d'autoévaluation des pratiques pédagogiques et didactiques [13] et diminue, de fait, la portée objective du retour d'expériences positives [7B] nécessaire à l'optimisation du système rétroactif (flèches bleu). En effet, en raison du manque de formation en APAS des AVS ou le manque de spécialiste en APE (personnes ressources), le retour d'expérience pour les enseignants en scolarisation se limite aux ressentis [7B] de l'enseignant quant aux résultats de l'inclusion (défi inclusif relevé). Or, bien que ce ressenti puisse être efficace pour réalimenter les représentations positives [5], son manque d'objectivisation limiterait fortement les effets rétroactifs vers les échanges pédagogiques et didactiques lors des ESS [3] d'une part, et sur la créativité dans les planifications, ainsi que sur l'équilibre dans les relations pédagogiques d'autre part [10].

Maintenant que chaque stade a été comparé à la modélisation de la pleine inclusion, il est désormais plus aisé de mettre en perspective les leviers et obstacles aux passages d'un système à l'autre dans l'objectif de proposer quelques pistes de réflexion, en particulier sur les formations des enseignants et des AVS.

III. Obstacles et leviers majeurs au passage entre les niveaux

Le **premier obstacle** majeur à franchir pour atteindre le niveau de l'intégration concerne le contenu des formations des futurs enseignants d'EPS dans les STAPS. Or, bien que la plupart des STAPS disposent d'une filière APAS au niveau de la licence et parfois en master, force est de constater que les enseignants d'EPS, même récemment qualifiés, n'ont pas forcément vécu une initiation aux APAS lors de leur cursus universitaire, et ce, malgré son obligation dans le code de l'éducation. Cette réalité est étayée par le fait que le cursus APAS est une filière STAPS parmi d'autres ('éducation et motricité', 'management du sport', 'entraînement sportif...') qui débouche prioritairement sur le métier d'enseignant, d'entraînement ou d'animation de sports adaptés c'est-à-dire face à des groupes exclusivement composés de pratiquants déficients et exerçant principalement dans différentes structures spécialisées telles que³ :

³ Repris du site de l'Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis

- les centres de rééducation,
- les maisons de retraite,
- les instituts médico-éducatifs (IME), IMPRO, IEM....
- les clubs handisport, les centres de remise en forme spécialisés,
- les fédérations de handisport et de sport adapté,
- les centres pour personnes obèses,
- les services de réadaptation cardiaque,
- les maisons d'arrêt
- ...

Il est donc 'frustrant' que les STAPS possèdent l'ensemble des moyens et compétences en APAS sans pour autant en faire bénéficier l'ensemble des étudiants, dont une partie d'entre eux deviendront des enseignants d'EPS et tous seront un jour ou l'autre confrontés au handicap. De plus, pour les enseignants ayant été formé aux APAS, la majeure partie du contenu de formation s'oriente d'abord sur les aspects théoriques de la déficience au détriment des implications pédagogiques et didactiques. Ainsi, « Si le cursus STAPS permet de se former au sein de la mention de licence en APAS, il semble à présent nécessaire que s'engagent des réflexions pour que chaque futur intervenant [enseignant d'EPS et AVS] auprès des élèves 'en situation de handicap', ou exerçant des fonctions en lien avec l'intervention, accède à un temps de formation véritablement consacré à leur accueil et scolarisation » (Hamard, 2009). Un des tous **premiers leviers** au passage vers l'intégration consisterait à rendre les filières STAPS moins étanches entre elles et de systématiser une formation aux APAS significative pour l'ensemble des filières dès le début du cursus. En fin de cursus 'éducation et motricité', il semble également nécessaire de renforcer cette formation par des contenus plus spécifiques sur la gestion de l'hétérogénéité accrue du fait du handicap et les moyens pédagogiques et didactiques pour y remédier en EPS. De même, il semblerait bénéfique d'y associer les AVS en formation afin qu'elles construisent leurs compétences en APAS directement accessibles en EPS et commencent la coopération dès le début des enseignements.

Le deuxième levier majeur favorable au passage de l'insertion à l'intégration repose sur les enseignants en poste n'ayant pas vécu de formation APAS en STAPS ; manque cependant compensable par le biais de l'autoformation. L'autoformation repose essentiellement sur l'impulsion des inspections EPS (générale et académiques) qui localement (au niveau académique) ont formé des groupes d'enseignants experts proposant essentiellement des dispositifs d'organisation didactique permettant notamment aux

enseignants en 'insertion' de se lancer plus facilement dans 'l'intégration'. Ce sont, en effet, les deux tiers des sites académiques EPS qui traitent de la problématique professionnelle de l'inclusion en EPS des élèves en situation de handicap. Une brève analyse du contenu de ces sites montrent que 85% des publications des travaux académiques s'orientent d'emblée vers le CM d'inaptitude partielle comme une base d'enseignement envers les élèves en situation de handicap, par le biais de dispositifs par étapes successives allant d'une EPS la moins restrictive à la plus restrictive.

Pour illustrer notre propos, nous synthétisons le travail de l'académie de Rouen (André *et al.* 2014b, sous presse) qui proposent à partir du CM d'inaptitude partielle (obligatoire) un système d'étapes inclusives successives des élèves inaptes et en situation de handicap en EPS.

Etape 1 : L'élève pratique avec sa classe et son enseignant habituels (pratique et évaluation dans les mêmes conditions que ses camarades).

Etape 2 : L'élève pratique la même activité que ses camarades de classe (certaines conditions de sa pratique sont aménagées, afin de lui rendre certaines tâches plus faciles, plus accessibles, toujours en cohérence avec les recommandations médicales).

Etape 3 : L'élève ne peut pas pratiquer l'activité proposée à la classe. L'enseignant lui en propose alors une autre, de même nature, avec le même problème moteur à résoudre.

Etape 4 : L'élève ne peut pratiquer l'activité proposée. L'enseignant ne peut pas lui en proposer une autre ayant le même sens éducatif. Il lui en propose alors une autre, dans un autre registre, accessible à ses possibilités et de nature différente de celle proposée au reste de la classe.

Etape 5 : L'élève devient inapte total temporairement parce qu'il a une blessure ou une indisposition invalidante. Les tâches motrices proposées ne lui sont plus accessibles.

Etape 6 : L'élève pratique avec un autre enseignant et dans un autre groupe sur le même créneau horaire.

Etape 7 : L'élève pratique avec un autre enseignant et dans un autre groupe sur un autre créneau horaire.

Etape 8 : L'élève ne relève d'aucune adaptation possible. L'élève est déclaré inapte total pour l'année scolaire par le médecin scolaire, et se voit dispensé de toute pratique d'éducation physique et sportive.

Ces dispositifs par étapes descendantes permettent aux enseignants en insertion de se lancer dans l'intégration réelle des élèves en situation de handicap, même sans réelle formation universitaire ou professionnelle.

En résumé, la formation initiale aux APAS et l'autoformation par le biais des sites académiques concrétisent le passage de l'insertion à l'intégration, même dans des conditions inclusives difficiles (manque de médecins et d'infirmières scolaires, d'AVS, de matériels spécifiques, de politique d'établissement inclusive...).

Seulement, la complexité et le paradoxe de l'inclusion en EPS repose, en partie, sur le fait que ces leviers en faveur du passage de l'insertion à l'intégration deviennent des obstacles au passage vers la scolarisation. En effet, le **premier obstacle** majeur vers la scolarisation représente justement la centration sur le CM d'inaptitude partielle avant toute démarche inclusive qui a pour conséquence fréquente d' 'enfermer' les enseignants dans une perception quasi exclusivement médicale du handicap (Jacquemon, 2009) et réduit fortement les possibilités de traduire les déficiences en BES et donc de lui proposer un projet avec des attentes élevées. De plus, le CM d'inaptitude partielle, bien qu'étant un outil fonctionnel, réduit les possibilités de communication au couple médecin-enseignant et réduit, par voie de conséquence, les chances d'investissement de l'enseignant d'EPS dans la dynamique communicationnelle au niveau de l'ESS. De même, la systématisation du CM d'inaptitude partielle engendre une confusion dans les termes et les esprits. En effet, bien que les notions de handicap et d'inaptitude peuvent se rejoindre à certains moments et sous certaines conditions, on peut être en situation de handicap sans être inapte, même partiel, et dans l'autre sens, on peut être inapte partiel sans pour autant être en situation de handicap.

Par conséquent, pour des enseignants déjà repérés en intégration, un **premier levier** vers la scolarisation consisterait à 'déconstruire' la systématisation du CM d'inaptitude partielle (à réserver plus particulièrement aux élèves inaptes non handicapés) en incitant les enseignants à lui substituer systématiquement leur participation effective aux ESS. De ce fait, les échanges directs (avec les partenaires médicaux, éducatifs et pédagogiques) s'orienteraient davantage vers la définition des besoins éducatifs, des objectifs et moyens spécifiques de l'élève en situation de handicap et leurs traductions dans la classe ordinaire et en EPS.

Le **second frein** majeur à la scolarisation, représente la systématisation d'une démarche valable pour tous, quels que soient le type et la sévérité du handicap, qui provoque, de fait, une certaine forme de négation des BES de l'élève en situation de handicap. Qui plus

est, les démarches ou dispositifs valables pour tous les élèves en situation de handicap induisent un contre-effet inclusif, en ce sens qu'à partir du moment où l'enseignant se trouve dans une difficulté inclusive dans une étape donnée, il suffit de passer à l'étape suivante et donc de contourner le défi inclusif.

Ainsi, le **second levier** majeur pour les enseignants en intégration serait d'aller au-delà des dispositifs valables pour tous prenant appui sur le CM d'inaptitude partielle par le biais d'une formation continue exigeante, directement centrée sur les problématiques de terrain, afin de « passer d'une logique du *'prêt-à-porter'* à une logique du *'sur-mesure'* pour que l'élève puisse dépasser une logique du faire pour aller vers une logique d'apprendre » (Groupe EPS-handicap, Académie de Reims). Cette formation pourrait investir d'abord le champ de l'innovation dans les planifications didactiques pour finalement se concrétiser sur une formation pédagogique en situation sous forme, par exemple, de coteaching (Grenier, 2011).

Cependant, pour tenter d'atteindre la pleine inclusion le **dernier obstacle** majeur à franchir nous semble reposer sur la formation en APAS des AVS et/ou de la création d'un vivier de spécialistes en APE disponibles sur le terrain. En effet, l'atteinte de la pleine inclusion est conditionnée au travail en équipe de terrain (enseignants d'EPS + AVS formés ou spécialistes en APE directement disponibles) afin, certes, de collaborer pour optimiser l'innovation dans les planifications ou maximiser la recherche d'équilibre dans les interactions pédagogiques avec les élèves, mais au-delà, afin de construire des outils de réflexion sur leurs propres pratiques inclusives.

Dans cette optique, un **premier levier** vers la pleine inclusion serait alors de rendre collaboratif au moins une partie de l'ensemble des formations initiales et continues des (futurs) enseignants d'EPS et des AVS. Autrement dit, au moins une partie de la formation APAS des futurs enseignants d'EPS et la formation continue des enseignants d'EPS en poste devrait probablement être ouverte aux formations d'AVS. Le **second catalyseur** de la pleine inclusion concerne le contenu des formations continues sur le terrain dispensé par le spécialiste en APE qui permettrait d'aller au-delà de la recherche collective d'innovation didactique et d'équilibre pédagogique par la co-construction (AVS + enseignant) des outils d'autoévaluation de leur efficacité inclusive objectivant un retour réflexif sur leurs pratiques.

Conclusion générale

L'objectif de ce travail de thèse est d'étudier les perceptions et les pratiques des enseignants d'EPS confrontés à la problématique professionnelle de l'inclusion d'un élève en situation de handicap dans leurs cours ordinaires suite à la loi du 11 février 2005 et de ses textes d'application. Pour aborder cet ensemble complexe nous avons mis en œuvre une stratégie de recherche composée de plusieurs études emboîtées, sur le principe des 'poupées russes', avec pour finalité de présenter un ensemble cohérent et intelligible d'un point de vue macroscopique comme microscopique, avec des implications à la fois sur les plans scientifiques et pédagogiques. Au regard de cette complexité et du caractère relativement récent de cette problématique, notre stratégie de recherche s'est initialement orientée sur une première phase exploratoire sortant du paradigme hypothético-déductif et de la référence à un modèle théorique préétabli. Ce faisant, nous nous sommes astreint à explorer de manière systématique la littérature scientifique internationale, ce qui nous a permis de renforcer le cadre de notre objet de recherche sur les perceptions et pratiques des enseignants d'EPS face à l'inclusion. Par la suite, notre contribution spécifique s'est orientée vers une analyse inductive des textes officiels sur l'inclusion scolaire en général et l'inclusion en EPS en particulier.

En effet, le premier apport majeur de cette thèse se situe dans la mise en évidence de la réalité de 3 processus théoriques inclusifs issus de notre analyse inductive des textes officiels sur l'inclusion scolaire en général et en EPS depuis 1975 : d'abord l'insertion puis l'intégration et finalement la scolarisation. Ces trois processus inclusifs théoriques interagissent entre eux selon une évolution historique liée aux changements des conceptions de la personne en situation de handicap et de son éducatibilité.

Le second apport majeur se situe au niveau des analyses par questionnaires et entretiens qui ont permis de confirmer la réalité des trois niveaux inclusifs théoriques issus de notre analyse inductive des textes officiels sous formes de 3 stades similaires de perception des enseignants d'EPS envers l'inclusion en général, c'est-à-dire aux plans a) de la qualité inclusive de l'environnement de travail, b) de la formation et de l'expérience des enseignants dans l'inclusion, c) des représentations des enseignants envers les élèves en situation de handicap et d) des perceptions des enseignants concernant leurs pratiques pédagogiques et didactiques.

Cette approche a également contribué à vérifier qu'à l'instar des niveaux inclusifs théoriques, les stades réels se hiérarchisent (du moins inclusif au plus inclusif), de l'insertion vers la scolarisation en passant par l'intégration. De plus, nous avons mis en évidence la relation étroite entre les stades de l'insertion et de l'intégration, alors que le stade de la scolarisation présente des caractéristiques beaucoup plus spécifiques et une intervention beaucoup plus complexe. Ainsi, on peut clairement exprimer la relation directe et influente des textes officiels sur les perceptions des enseignants concernant leurs pratiques inclusives. Or, notre analyse montre également l'inertie importante d'autres variables telle que la qualité de l'environnement inclusif (effectifs, personnel de soutien, richesse et permanence des partenaires de l'inclusion...), ou encore le niveau de formation dans les stratégies inclusives et d'expérience dans l'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap. L'ensemble de ces variables contribuant à 'enfermer' les enseignants dans un stade inclusif particulier en termes de représentations et de pratiques pédagogiques et didactiques.

Cette étude sous forme de questionnaires et d'entretiens couplée à notre étude sur les observations systématiques de séances d'EPS ont permis de caractériser sur le plan de l'intervention, la réalité de chaque stade et en même temps de mettre en évidence les relations entre les stades (catalyseurs, obstacles, éventuelle réversibilité dans l'évolution entre les stades).

Ainsi, le **niveau d'insertion** repose plus particulièrement sur une communication très limitée et unidirectionnelle du médecin extra-scolaire vers l'enseignant d'EPS basée sur le texte de la dispense d'EPS. Il en résulte une négation du projet inclusif de l'élève en situation de handicap et des représentations négatives de l'inclusion de la part de l'enseignant, refusant la pratique physique de l'élève en situation de handicap, en raison notamment de son manque de connaissance des textes plus inclusifs, de l'absence de formation (initiale, autoformation et formation continue) ou d'expérience dans l'inclusion et d'un environnement inclusif défavorable (absence d'AVS, effectif des classes trop important). Ces manques entraînent un sentiment d'incompétence de la part de l'enseignant pour gérer l'hétérogénéité accrue par l'inclusion d'un élève en situation de handicap et pour faire pratiquer l'élève en situation de handicap en toute sécurité (élève qui est en premier lieu défini par son déficit ou sa déficience). Le défi inclusif est 'refusé' et la pratique de l'enseignant consiste essentiellement à planifier, à court terme, le rôle de l'élève en situation de handicap afin de 'l'occuper' dans des tâches périphériques à la pratique. La relation pédagogique est réduite au minimum (par

exemple des échanges verbaux et proxémiques entre l'enseignant et l'élève en situation de handicap faibles et orientés vers des consignes organisationnelles).

Le niveau d'intégration se caractérise par une communication limitée en fréquence, mais bidirectionnelle, entre le médecin extra-scolaire et l'enseignant d'EPS. Cette communication est notamment rendue possible par la connaissance des enseignants en intégration du texte sur l'inaptitude partielle, demandant aux médecins, par le biais de ce document, de détailler les incapacités fonctionnelles de l'élève en situation de handicap. La connaissance des incapacités fonctionnelles permet de dresser des objectifs moteurs, et d'orienter la participation physique de l'élève en situation de handicap vers une partie du programme d'EPS. En revanche, cette communication limitée ne permet pas de construire un projet spécifique adapté aux besoins éducatifs spécifiques de l'élève en situation de handicap. Il en résulte des représentations mitigées envers l'inclusion. En effet, bien que l'enseignant en intégration ait le plus souvent vécu, soit une formation initiale en APAS, soit une autoformation, cela ne compense pas la méconnaissance des textes plus inclusifs (notamment sur la coopération au sein des ESS), le manque de formation professionnelle exigeante et l'absence d'expérience dans l'inclusion. Tant et si bien que cette représentation mitigée de l'inclusion se traduit par un 'contournement' du défi inclusif. En effet, tous ces éléments concourent précisément à contourner la problématique de l'hétérogénéité par l'adoption d'une démarche progressivement de moins en moins inclusive, formalisée sous forme d'options :

- La première option consiste à faire pratiquer l'élève en situation de handicap avec sa classe, à condition que l'activité soit directement réalisable (sans adaptation ou peu).
- La seconde option est de réduire les exigences des situations pour l'ensemble des élèves afin que tous participent à l'activité physique dans une optique d'intégration sociale en actes (option largement observée dans notre quatrième étude).
- La troisième option consiste à faire pratiquer l'élève en situation de handicap dans une activité en parallèle de la classe essentiellement, dans des APSA fonctionnellement intéressantes pour lui (option dégagée dans notre troisième étude).
- La dernière option étant de retourner vers l'insertion, c'est-à-dire l'occupation dans des tâches périphériques.

De ce fait, quelle que soit l'option d'enseignement adoptée dans le cycle d'enseignement ou la séance, la relation pédagogique entre l'enseignant et les élèves avec et sans handicap est déséquilibrée. Par exemple, dans l'option 'placement de l'élève en situation de handicap en parallèle de l'activité classe', les échanges pédagogiques sont déséquilibrés au

détriment de ce dernier qui se retrouve à gérer de façon autonome sa séance (avec un minimum d'échanges verbaux et proxémiques avec l'enseignant).

Les enseignants en scolarisation présentent des niveaux importants en termes de a) *connaissances des textes inclusifs* (PPS, besoins éducatifs spécifiques...), b) de *communication avec les partenaires* de l'inclusion (ESS) et c) de *formation et d'expérience* professionnelle dans l'inclusion. Cet ensemble engendre la construction de représentations positives de l'inclusion et entraîne la définition précise du défi inclusif à relever c'est-à-dire, les apprentissages moteurs et sociaux du plus haut niveau possible pour chaque élève (avec et sans handicap), au sein de pratiques mixtes, en classe ordinaire. De ce fait, la planification didactique est souple afin de concilier des activités mixtes programmées en fonction du PPS et du projet de classe, souvent redéfini en conséquence. Concernant les relations pédagogiques (quantité et qualité des échanges verbaux et proxémiques entre l'enseignants et les élèves), l'enseignant recherche un équilibre dans ses interventions entre élèves avec et sans handicap. En d'autres termes, il agit avec sa classe de manière homogène, comme il le ferait avec une classe ne comportant pas d'élève en situation de handicap, car il a acquis la capacité à gérer l'hétérogénéité accrue de sa classe.

Une autre contribution de ce travail est d'avoir mis en relation ces stades. Ainsi, le passage de l'insertion à l'intégration nous semble reposer essentiellement sur :

- l'appropriation du certificat médical d'inaptitude partielle pour permettre la pratique physique de l'élève en situation de handicap de façon sécurisée,
- la formation initiale aux APAS ou l'autoformation des enseignants en poste.

La proximité entre ces deux stades et les obstacles pour poursuivre dans l'inclusion (manque d'AVS, effectifs important des classes ...) nous ont permis également de montrer la réversibilité dans le passage entre l'insertion et l'intégration. En revanche, le passage entre l'intégration et la scolarisation repose sur un ensemble d'éléments qui ne permet pas d'entrevoir la réversibilité entre ces deux stades. En effet, le passage entre l'intégration et la scolarisation semble se concrétiser par le biais :

- d'une formation exigeante sur les dimensions pédagogiques et didactiques relatives à l'inclusion,
- de la connaissance des textes inclusifs,
- d'un travail en réseau avec l'ensemble des partenaires de l'inclusion, orienté sur la définition du PPS de l'élève,

- d'un environnement facilitateur (emploi du temps adapté, effectifs des classes, assistance d'une AVS...)

Enfin, un dernier apport majeur de ce travail est de proposer, à partir de l'ensemble de nos études, une modélisation de la pleine inclusion. Cette proposition de modélisation participant également à dégager, dans un souci 'd'applicabilité', des pistes de réflexion en termes de formation des étudiants et des enseignants.

Une des perspectives principales que nous avons très (trop) superficiellement abordées nous semble concerner les programmes d'EPS. En effet, les programmes ont amorcé le virage de l'inclusion par les injonctions officielles relatives à la souplesse pédagogique et didactique nécessaire pour l'inclusion des élèves en situation de handicap. Nous nous inscrivons pleinement dans cette dynamique et souhaitons apporter un élément de réflexion sur le choix des APSA support de l'EPS. En effet, actuellement, les programmes se basent exclusivement sur des APSA socialement reconnues dans la culture sportive des personnes valides. En effet, les textes n'invitent, n'incitent ou ne contraignent pas réellement à programmer, par exemple, des activités handisport ou des APAS (sous la forme par exemple de l'inclusion inversée). Or, étant conscient que les activités handisport et sports adaptés ne sont visibles médiatiquement que très rarement (essentiellement tous les 4 ans *via* les jeux paralympiques) et le plus souvent lors des plages d'audimat de faible audience (...) nous suggérons que c'est aussi au travers de l'Ecole, par le biais d'une discipline d'enseignement originale et dynamique : l'EPS, que les mentalités pourraient changer. Pour ce faire, l'EPS pourrait inclure dans ses programmes, des activités sportives culturellement reconnues chez les personnes en situation de handicap. Comme nous l'avons vu chez un enseignant en scolarisation programmant le basket fauteuil dans ses cours ordinaires visant les apprentissages moteurs et sociaux pour l'ensemble des élèves avec et sans handicap. Il serait intéressant de pouvoir évaluer et analyser les éventuels impacts de telles programmations sur les court, moyen et plus long termes notamment sur l'aspect des relations sociales entre les élèves avec et sans handicap et sur la reconnaissance des élèves en situation de handicap en tant que sportifs à part entière.

Bibliographie

- A -

- Abric, J.C. (1987).** *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: Delval, 229p.
- Ainscow, M., & César, M. (2006).** Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Ajzen, I. (1985).** *From intentions to actions: A theory of planned behavior*. In J. Kuhl & J.Eeckham (Eds.). *Action-control from cognition to behavior* (pp. 11-19). Heidelberg: Springer.
- Allport, G.W. (1935).** Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* (pp. 802-827). Worcester, MA: Clark University Press.
- Allport, G.W. (1954).** *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley, 496p.
- Aloia, G., Knutson, R., Minner, S., & Von Seggern, M. (1980).** Physical education teachers' initial perceptions of handicapped children. *Mental retardation*, 18, 85-87.
- Alquraini, T. & Gut, D. (2012).** Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: literature review. *International Journal of Special Education*, 27, 1-14.
- Altrichter, H., & Posch, P. (1989).** Does 'grounded theory' approach offer a guiding paradigm for teacher research? *Cambridge Journal of Education*, 19, 21-31.
- Ammah, J.O.A., & Hodge, S R. (Dec2005/Jan2006).** Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *High School Journal*, 89(2), 40-54.
- André, A., Deneuve, P. (2012).** Influence de la compétition et de la coopération sur les relations intergroupes en Éducation Physique et Sportive. *La Recherche en Éducation*, 7, 3-16.
- André, A., Deneuve, P. (2011).** Types de dispositifs coopératifs en Éducation Physique et Sportive et acceptation des élèves issus de l'éducation spécialisée. *La Recherche en Éducation*, 5, 46-57.
- André, A., Deneuve, P. & Louvet, B. (2014a, sous presse).** Citoyenneté: entre égalité et diversité. In *La citoyenneté*. Paris: pour l'action. Editions de la Revue EPS.
- André, A., Deneuve, P. & Louvet, B. (2010).** Danse hip-hop et discriminations entre les élèves de l'enseignement général et les élèves de S.E.G.P.A. *Carrefours de l'Éducation*, 29, 25-40.
- André, A., Kogut, P. & Tant, M. (2014b, sous presse).** Handicap et citoyenneté: le défi inclusif. In *La citoyenneté*. Paris: pour l'action. Editions de la revue EPS.

Armstrong, F. (1998). Curricula, 'Management' and Special and Inclusive Education. In P. Cloug (Eds), *Managing Inclusive Education : from Policy to Experience* (pp 48-63). London : Paul Chapman.

Armstrong, F., Barton, L. (2003). Besoins éducatifs particuliers et 'inclusive education'. In B. Belmont, A. Vérillon (Eds), *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?* (pp. 85-99). Paris : INRP-CTNERHI.

Arnaud, P. (1989). Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : la mise en forme scolaire de l'éducation physique. *Revue française de pédagogie*, 89, 29-34.

- B -

Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France, 233p.

Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 231-242.

Barrué, JP. (2010). Enjeux institutionnels autour de la place et du rôle de la compétence n°5 « Réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi ». Communication Orale. Toulouse (10 mai).

Belmont, B., Vérillon, A. & Aublé JP. (1999). Pour intégrer les enfants handicapés dans les classes ordinaires : quelles collaborations ? *La nouvelle revue de l'AIS*, 8, 90-95.

Blais. M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*. 26, 1-18.

Blanc Alain (2006). Handicap et insertion professionnelle : égalité et démocratie. *Reliance*, 19, 42-49.

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, Nathan, 128p.

Blinde, E.M., & McCallister, S.G. (1998). Listening to the voices of students with physical disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69, 64-68.

Block, M.E. (2007). *A teachers' guide to including students with disabilities in general physical education* (3rd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes, 397p.

Block, M.E. (1998). Don't forget the social aspects of inclusion. *Strategies*, 12, 30-34.

Block, M., Hutzler, Y., Klavina, A., & Barak, S. (2013). Creation and validation of the situational-specific self-efficacy scale. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29, 184-205.

Block, M.E., & Krebs, P.L. (1992). An alternative to the continuum of least restrictive environments: A continuum of support to regular physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 97-113.

- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007).** Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 103-124.
- Block, M.E., & Rizzo, T.L. (1995).** Attitudes and attributes of GPE teachers associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(1), 80-87.
- Block, M.E., & Zeman, R. (1996).** Including students with disabilities into regular physical education: Effects on nondisabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 38-49.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002).** *Index for Inclusion*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education, 102p.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2004).** *Index for Inclusion: Developing Learning, Participation and Play in Early Years and Childcare*. Bristol : Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE), 110p.
- Boutin, G. & Bessette, L. (2009).** *Inclusion ou illusion ? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites et modalités*. Montréal, Éditions nouvelles ; Lyon, Chronique sociale, 139p.
- Bui-Xuân, G. (1998).** *Le corps mobilisé*. Montpellier : HDR.
- Bui-Xuân G., & Mikulovic J. (2007).** Les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS. *Reliance*, 24, 98-106.
- Burois, F. (2002).** Inaptes : de l'auto-exclusion à la réintégration. *Revue EPS*, 297, 22-25.

- C -

- Centre d'analyse stratégique, note n° 314 (2013) :** La scolarisation des enfants en situation de handicap dans les pays européens. Quelles voies de réforme pour la France ? <http://www.strategie.gouv.fr/content/scolarisation-enfants-handicap%C3%A9s-NA314>
- Chandler, J.P., & Greene, J.L. (1995).** A statewide survey of adapted physical education service delivery and teacher in-service training. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 262-274.
- Chossy, JF. (2005).** L'enfant, l'école et la situation de handicap ; Une nouvelle dynamique ? Communication orale, *Journée CREAI Rhône Alpes* (23 mars 2005).
- Coates, J. (2012).** Teaching inclusively: are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 349-365.
- Coates, J., & Vickerman, P. (2008).** Let the children have their say: A review of children with special educational needs experiences of Physical Education. *Support for Learning*, 23(4), 168-175.

- Collier, D. (2011).** Instructional Strategies for Adapted Physical Education. in J.P. Winnick (Ed.). *Adapted Physical Education and Sport* (pp. 109-130). Champaign, IL: Human kinetics Publishers.
- Combs, S., Elliott, S., & Whipple, K. (2010).** Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: A qualitative investigation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 114-125.
- Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme. (2008).** *Avis sur la scolarisation des enfants handicapés.*
Source : http://www.cncdh.fr/article.php?id_article=584
- Compte R., Bui Xuan G. & Mikulovic J. (2012).** *Sport adapté, handicap et santé.* Montpellier, FFSSA-AFRAPS.
- Conroy, P. (2012).** Supporting students with visual impairments in physical education: Needs of physical educators. *Insight: AER Journal of Research and Practice in Visual Impairment and Blindness*, 5(1), 3-10.
- Costa-Lascoux, J. (1989).** *De l'immigré au citoyen.* Paris. La Documentation française, 156p.
- Costa-Lascoux, J. (2006).** « L'intégration « à la française » : une philosophie à l'épreuve des réalités ». *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 22, (2), 105-126.
- Cooper, J.O., Heron, T.E., & Heward, W.L. (1987).** *Applied behavior analysis.* Columbus, OH: Merrill, 770p.
- D -**
- Davidson, N. (ed.) (1990).** *Cooperative Learning in Mathematics: A Handbook for Teachers,* Menlo Park: Addison Wesley, 409p.
- De Landsheere, G., Delchambre, A. (1979).** *Les comportements non verbaux de l'enseignant. Comment les maîtres enseignent-ils.* Paris : F. Nathan, Bruxelles : Labor, 230p.
- Deleuze, O. & Bui-Xuân, G. (1998).** Le paradoxe du torball : contribution à l'étude de l'intégration des déficients visuels. *Corps et culture*, 3, 69-89.
Source : <http://corpsetculture.revues.org/784>
- Devoise, A. (1997).** De l'inaptitude totale à l'inaptitude partielle. *Revue EPS*, 264, 72-74.
- Dionne, L. (2009).** L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28, 76-105.
- Dorvillé, Ch. & Génolini, J.P. (1996).** Intégration des élèves handicapés physiques en EPS. *Revue EPS*, 257, 35-37.
- Doulkeridou A, Evaggelinou C., Mouratidou K. Koidou E. Panagiotou A. (2011).** Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities in Physical Education Classes. *International Journal of Special Education*, 26(1), 1-11.

Duchane, K.M., & French, R. (1998). Attitudes and grading practices of secondary physical educators in regular physical education settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 370-380.

Duchesne, C. & Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire: une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25, 69-95.

Duchesne, H. & Bélanger, N. (2010). Quelques réflexions en guise de conclusion. In N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 333-342). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Dunkin, M. J. & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, 490p.

Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 69-85.

- E -

Ebersold, S. (2005). L'inclusion : du modèle médical au modèle managérial ? *Reliance*, 16, 43 -50.

Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, 61, 71-83.

Elliott, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 48-55.

Ellis, D.N., Wright, M., & Cronis, T.G. (1996). A description of the instructional and social interactions of students with mental retardation in regular physical education settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31, 235-241.

Ensergueix, P. & Lafont, L. (2007). Formation au Managérat Réciproque en tennis de table chez des élèves de 14-15 ans : tentative de modélisation et mesure des effets. *eJRIEPS*, 12, 51-67.

Ensergueix, P. & Lafont, L. (2009). Rôle du contexte dans la formation d'élèves au tutorat réciproque en tennis de table, *eJRIEPS*, 18, 68-84.

Ernst, M., & Byra, M. (1998). Pairing learners in the reciprocal style of teaching: Influence on student skill, knowledge, and socialization. *The Physical Educator*, 55, 24-37.

European Agency for Development in Special Needs Education Repport. Education des personnes présentant des besoins particuliers en Europe (volume 2). Prise en compte des besoins dans l'enseignement secondaire.

Source : <http://www.european-agency.org>

European Agency for Development in Special Needs Education. Teacher education for inclusion project. Source : <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>

- F -

- Fejgin, N., Talmor, R., & Erlich, I. (2005).** Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 29-50.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975).** *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley, 578p.
- Fitzgerald, D. (2012).** Working in Partnership with Parents. In: J. Kay (ed) **Good Practice in the Early Years**. London, Continuum International Publishing, 288p.
- Fitzgerald, H. (2012).** 'Drawing' on disabled students' experiences of physical education and stakeholder responses. *Sport, Education and Society*, 17(4), 443-462.
- Fitzgerald, H., Stevenson, P., & Botterill, M. (2004).** Including disabled pupils in PE and school sport: Teachers' CPD experiences. *The British Journal of Teaching Physical Education*, 35(4), 43-49.
- Folsom-Meek, S.L., & Rizzo, T.L. (2002).** Validating the physical educators' attitude toward teaching individuals with disabilities III (PEATID III). Survey for future professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 141-154.
- Forget, S. (1981).** Dispenses, dispensés, dispensateurs. *Revue EPS*, 168, 21-25.
- Fougeyrollas, P. (1995).** *Le processus de production culturelle du handicap. Contexte sociohistorique du développement des connaissances dans le champ des différences corporelles et fonctionnelles*, Québec : Éd. Patrick Fougeyrollas.
- Fougeyrollas, P., Bergeron, H., Cloutier, R., Côté J. & St Michel, G. (1998).** *Classification québécoise: Processus de production du handicap*. RIPPH, Québec.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994).** Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60, 294-309.

- G -

- Gabarit, C. (1996).** Prière d'insérer. *Le trimestre psychanalytique*, 1.
- Gachet, PF. (2007).** Scolarisation des élèves handicapés : une révolution douce. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 39, 55-62.
- Gardou, C. (1998).** L'intégration scolaire des enfants handicapés au seuil d'une nouvelle phase. Ou comment passer des intentions aux actes. *Revue Européenne du Handicap mental*, 5, 3-9.
- Garel, J-P. (1996).** *Education physique et handicap moteur*, Nathan, 269p.

- Garel, J.P. (2003).** Elèves en situation de handicap, Mise en œuvre et perspective de l'intégration en EPS, *Revue EPS*, 304, 47-50.
- Garel, J.P. (2003).** Elèves en situation de handicap. Préparation de l'intégration en EPS. *Revue EPS*, 303, 73-76.
- Garel, J.P. (2003).** Enfants et adolescents handicapés : débats autour de l'intégration. *Revue EPS*, 301, 69-72.
- Garel, J.P. (2003).** La connaissance des élèves en situation de handicap : une conduite de réussite. *Revue EPS*, 302, 17-20.
- Garel, J.P. (2003).** La scolarisation des enfants et des adolescents en situation de handicap. *Revue EPS*, 300, 25-28.
- Garel, J.P. (2003).** Le handicap en question. *Revue EPS*, 299, 29-32.
- Garel, JP. (2001).** L'intégration des élèves de segpa en éducation physique et sportive : entre espoirs et illusions. *La nouvelle revue de l' AIS*, 14, 61-72.
- Garreau, L. & Bandeira-de-Mello, R. (2010).** La théorie enracinée en pratique : vers un dépassement de la tension entre scientificité et créativité dans les recherches basées sur la théorie enracinée ? In *actes de la XIXème conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*. 1-4 juin 2010 à Luxembourg.
- Genolini JP., & Tournebize A. (2010).** Scolarisation des élèves en situation de handicap physique Les représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive. *STAPS*, 88, 25-42.
- Giangreco, M.F., Edelman, S.W., Broer, S.M., & Doyle, M.B. (2001).** Paraprofessional support of students with disabilities: Literature from the past decade. *Exceptional Children*, 68, 45-63.
- Gillig, JM. (1999).** *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. 2^e éd, Paris Dunod, 258p.
- Glaser, B.G., & Strauss, A. (1967).** *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press, 271p.
- Glaser, B.G., & Strauss, A. (2010).** *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Ed. Armand Colin, 409p.
- Golmic, B., & Hansen, M. (2012).** Attitudes, sentiments, and concerns of pre-service teachers after their included experience. *International Journal of Special Education*, 27(1), 27-36.
- Goodwin, D. (2001).** The meaning of help in PE: Perceptions of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 289-303.
- Goodwin, D.L., & Watkinson, E.J. (2000).** Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 144-160.

- Grenier, M. (2006).** A social constructionist perspective of teaching and learning in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 245-260.
- Grenier, M. (2011).** Coteaching in Physical Education: A Strategy for Inclusive Practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28, 95-112.
- Grenier, M. (2004).** Inclusion in physical education for students with severe disabilities. Doctoral dissertation, University of New Hampshire, Durham.
- Grenier, M. (2007).** Inclusion in physical education: From the medical model to social constructionism. *Quest*, 59(3), 298-310.
- Grenier, M., Dyson, B. & Yeaton, P. (2005).** Cooperative learning that includes students with disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 76(6), 29-35.
- Guillemette, F. (2006).** L'approche de la Grounded Theory, pour innover ? *Recherches qualitatives*, 26, 32-50.
- Guyard-Bouteiller, (2006).** Une intégration réussie en EPS: utopie ou réalité? *Revue EPS*, 319, 15-16.

- H -

- Hall, E.T. (1971).** *La dimension cachée*. Paris : Éditions du Seuil, 256p.
- Hamard, ML. (2009).** Situations de handicap, motricité et Éducation physique, sportive. Communication orale. *Colloque nationale Scolarisation des élèves handicapés et éducation physique et sportive* (18 et 19 Mai 2009).
- Hardin, B. (2005).** Physical education teachers' reflections on preparation for inclusion. *The Physical Educator*, 62(1), 44-56.
- Hardin, B. & Hardin, M. (2002).** Into the mainstream: Practical strategies for teaching in inclusive environments. *The Clearing House*, 74, 175-178.
- Haycock, D. & Smith, A. (2010).** Inclusive physical education? A study of the management of national curriculum physical education and unplanned outcomes in England. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 291-305.
- Haycock, D. & Smith, A. (2010).** Inadequate and inappropriate?: The assessment of young disabled people and pupils with special educational needs in National Curriculum Physical Education. *European Physical Education Review*, 16(3), 283-300.
- Haycock, D. and Smith, A. (2011).** 'Still more of the same for the more able?' Including young disabled people and pupils with special educational needs in extra-curricular physical education. *Sport, Education and Society*, 16, 503-22.
- Heikinaro-Johansson, P., & Sherrill, C. (1994).** Integrating children with special needs in physical education: A school district assessment model from Finland. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 44-56.

- Heikinaro-Johansson, P., Sherrill, C., French, R., & Huuhka, H. (1995).** Adapted physical education consultant service model to facilitate inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 12-33.
- Hersman, B.L., & Hodge, S.R. (2010).** High school physical educators' beliefs about teaching differently abled students in an urban public school district. *Education & Urban Society*, 42(6), 730-757.
- Himberg, C., Hutchinson, G.E., & Roussell J.M. (2003).** *Teaching secondary physical education : preparing adolescents to be active for life*. Champaign, IL : Human Kinetics, 370p.
- Hodge, S. R., Ammah, J. O. A., Casebolt, K., LaMaster, K., O'Sullivan, M. (2000).** *Analysis of inclusion practice in physical education*. Unpublished observational behavioral instrument. The Ohio State University, Columbus, OH.
- Hodge, S.R., Ammah, J.O.A., Casebolt, K., LaMaster, K., & O'Sullivan, M. (2004).** High school general physical education teachers' behaviors and beliefs associated with inclusion. *Sport, Education and Society*, 9(3), 395-419.
- Hodge, S.R., Ammah, J.O.A., Casebolt, K., LaMaster, K., Hersman, B., Samalot-Rivera, A., & Sato, T. (2009).** A diversity of voices: physical education teachers' beliefs about inclusion and teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development & Education*, 56(4), 401-419.
- Hodge, S., Lieberman, L.J., Murata, N. (2012).** *Essentials of teaching physical education: Culture, diversity, and inclusion*. Scottsdale, AZ: Holcom Hathaway Publishers, 418p.
- Hodge, S. R., Murata, & Jansma, P. (1994).** *Physical educators' perception on inclusion inventory (PEPII)*. Unpublished document. The Ohio State University, Columbus, Ohio.
- Hodge, S. R., Murata, N. M., & Kozub, F. (2002).** Physical educators' judgments about inclusion: A new instrument for pre-service teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19,435-452.
- Horn, W., & Tynan, D. (2001).** Revamping special education. *Public Interest*, 144. http://www.nationalaffairs.com/doclib/20080710_20011443revampingspecialeducationwadefhorn.pdf
- Houston-Wilson, C., Dunn, J.M., van der Mars, H., & McCubbin, J. (1997).** The effect of peer tutors on the motor performance in integrated physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 298-313.
- Hutzler, Y. (2003).** Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A Review. *Quest*, 55, 347-373.
- Hutzler, Y., Fliess, O., Chacham, A., & van den Auweele, Y. (2002).** Perspectives of children with physical disabilities on inclusion and empowerment: Supporting and limiting factors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 300-317.

- I -

Inspection Générale Inspection Générale des Affaires Sociales et Inspection Générale de l'Éducation Nationale. Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés. (1999).

Source : <http://media.education.gouv.fr/file/97/3/5973.pdf>

Inspection Générale des Affaires Sociales. Rapport thématique sur la politique du handicap en Europe. (2003).

Source : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000673/0000.pdf>

- J -

Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 177p.

Jacquemond, N. (2009). Sollicitation, développement, mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité pour gagner en aisance et en efficacité. Communication orale. *Colloque nationale Scolarisation des élèves handicapés et éducation physique et sportive* (18 et 19 Mai 2009).

Jamet, F. (2003). De la Classification internationale du handicap (CIH) à la Classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF). *La nouvelle revue de l' AIS*, 22, 163-171.

Jansma, P. & Shultz B. (1982). Validation and use of a mainstreaming attitude inventory with physical educators. *American corrective Therapy Journal*, 36, 150-158.

Jarvis, C.K., & French, R. (1990). Attitudes of physical educators toward the integration of handicapped students. *Perceptual and Motor Skills*, 70, 899-902.

Jerlinder, K., Danermark, B., & Gill, P. (2010). Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion - the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 45-57.

Johnson D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: interaction Book Company, 257p.

- K -

Kalyvas, V., & Reid, G. (2003). Sport adaptation, participation, and enjoyment of students with and without physical disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, 20, 182-199.

Kasser, S & Lytle, R. (2005). *Inclusive Physical Activity Across the Lifespan*. Champaign, IL: Human Kinetics, 280p.

Kelly, L., & Gansneder, B. (1998). Preparation and job demographics of adapted physical educators in the United States. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 141-154.

Kennedy C.-H., Cushing L. & Itkonen T. (1997). General education participation improves the social contacts and friendship networks of students with severe disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 7, 167-189.

Klavina, A. (2011). Comment inclure en éducation physique générale les élèves présentant des handicaps sévères et multiples ? Dans Polyhandicap... le défi des apprentissages. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, HS6, 27-38.

Klavina, A. & Block, M.E. (2008). The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25, 132-158.

Kohout, G. (2006). Un certificat médical adapté pour une EPS adaptée. *Revue EPS*, 319, 20-22.

- L -

Lachaud, Y. (2003). *Intégration des enfants handicapés en milieu scolaire*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 123p.

LaMaster, K., Gall, K., Kinchin, G., & Siedentop, D. (1998). Inclusion practices of effective elementary specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 64-81.

Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (Grounded Theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. P. (Éds), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-340). Boucherville : G. Morin.

Larnicol, Y. & Roudet, H. (1991). Dispensé d'EPS ? Non, participant privilégié du cours. *Revue EPS*, 231, 25-26.

Lavoie, S., & Guillemette, F. (2009). L'apport de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) dans l'étude de l'enseignement des sciences humaines. *Recherches Qualitatives*, 28, 46-63.

Le Capitaine, J-Y. (2005). L'intégration, une inclusion en trompe-l'œil. *Liaisons, bulletin du CNFEDS*, 1, 21-31.

Lesain-Delabarre, JM. (2001). L'intégration scolaire en France : une dynamique paradoxale. *Revue française de pédagogie*, 143, 48-54.

Lieberman, L.J. (2007). *A Paraprofessional training guide for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics, 143p.

Lieberman, L.J., Dunn, J.M., van der Mars, H., & McCubbin, J. (2000). Peer tutors' effects on activity levels of deaf students in inclusive elementary physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 20-39.

Lieberman, L.J., Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for Inclusion* (2nd ed). Champaign, IL: Human Kinetics, 212p.

- Lieberman, L.J., & Houston-Wilson, C. (2002).** *Strategies for inclusion: A handbook for physical educators*. Champaign, IL: Human Kinetics, 212p.
- Lieberman, L.J., Houston-Wilson, C., & Kozub, F.M. (2002).** Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 364-377.
- Lieberman, L.J., Newcomer, J., McCubbin, J., & Dalrymple, N. (1997).** The effects of cross-aged peer tutors on the academic learning time of students with disabilities in inclusive elementary physical education classes. *Brazilian International Journal of Adapted Physical Education Research*, 4, 15-32.
- Lienert, C., Sherrill, C., & Myers, B. (2001).** Physical educators' concerns about integrating children with disabilities: A cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 1-17.
- Lilly, S. (1988).** The regular education initiative: A force for change in general and special education. *Education and Training in Mental Retardation*, 23, 253-260.
- Lipsky, D. K. (2003).** The coexistence of high standards and inclusion: Whole school approaches can satisfy requirements of IDEA and NCLB act. *School Administrator*, 60, 32-35.
- Lisboa, F.L.F. (1997).** Interaction and social acceptance of children with autism in physical education. *Brazilian International Journal of Adapted Physical Education Research*, 4, 1-14.
- Lytle, R. & Glidewell, J. (2007).** What is Physical Education. In Lieberman, L. (Ed.). *Paraeducators Guide to Adapted Physical Education* (pp.1-13). Champaign, IL: Human Kinetics.

- M -

- Maeda, J., Murata, N.M., & Hodge, S.R. (1998).** Physical educators' perception of inclusion: A Hawaii school district perspective. *Clinical Kinesiology*, 51, 80-85.
- Marcellini, A., Deleselec, E., & Gleyse, J. (2003).** L'intégration sociale par le sport des personnes handicapées. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 9, 59-72.
- Marston, R., & Leslie, D. (1983).** Teacher perceptions from mainstreamed vs. non-mainstreamed teaching environments. *The Physical Educator*, 40, 8-15.
- Marty, A. (2005).** *L'enfant, l'école et la situation de handicap. Une nouvelle dynamique ?* Communication orale. Journée CREA Rhône Alpes (23/03/2005).
- Méard, JA. & Bertone, S. (1998).** *Autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Paris, PUF, 239p.
- Meegan, S., & MacPhail, A. (2006).** Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European Physical Education Review*, 12(1), 75-97.

- Mège-Courteix, MC. (1999).** *La politique des aides aux enfants en difficulté ou handicapés : un enjeu de service publique.* Paris : ESF.
- Meynaud, F. (2007).** Éducation physique et sportive et situation de handicap. *Reliance*, 24, 32-35.
- Ministry of education culture sports science and technology (MEXT) (2002).** *Special support education in Japan. Education for children with special needs.*
Source : http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/001.pdf
- Minner, S., & Knutson, R. (1982).** Mainstreaming handicapped students into physical education: Initial considerations and needs. *The Physical Educator*, 39, 13-15.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005).** Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107.
- Mucchielli, A., (dir), (1996).** *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales.* Paris, Armand Colin, 312p.
- Mucchielli, A. (2007).** Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives-Hors série*, 3, 1-27.
- Murata, N.M., Hodge, S.R., & Little, J.R. (2000).** Students' attitudes, experiences, and perspectives on their peers with disabilities. *Clinical Kinesiology*, 54(3), 59-66.
- Murata, N.M., & Jansma, P. (1997).** Influence of support personnel on students with and without disabilities in general physical education. *Clinical Kinesiology*, 51 (2), 37-46.

- N -

- Network of experts in Social Sciences of Education.** Rapport sur les politiques et les pratiques en éducation, formations et emplois pour les élèves en situation de handicap ou ayant des BES dans l'Union Européenne. (2012).
Source : <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/disability-special-needs-1>
- Nicaise, V. & Cogérino, G. (2008).** Les feedback émis par l'enseignant€ d'EPS et perçus par les élèves : quelle similarité ? *Staps*, 81, 35-53.
- Nuttin, J. (1950).** Henri Piéron, la psychologie différentielle. *Revue Philosophique de Louvain*, 48, 168-169.

- O -

- Oba, J. (2011).** *L'organisation du système éducatif japonais 2010.* Université de Hiroshima.
Source : <http://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/jica2010.pdf>
- O' Brien, D., Kudláček, M., & Howe P.D. (2009).** A contemporary review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: A European perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2(1), 46-61.

Obrusnikova, I. (2008). Physical educators' beliefs about teaching children with disabilities. *Perceptual and Motor Skills*, 106, 637-644.

Office of Special Education and Rehabilitative Services. (2000). *Twenty-second Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act.*

Source : <http://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2000/execsumm.html>

Organisation Mondiale de la Santé. (1977). *Classification internationale des maladies.*

Source : <http://www.cepidc.vesinet.inserm.fr/inserm/html/pages/ICD-9FR/CIMb.htm>

Organisation Mondiale de la Santé. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé.*

Source :

<http://www.who.int/classifications/icf/wha-fr.pdf>

Organisation Mondiale de la Santé. (1988). *Classification internationale du handicap: Déficiences, incapacités et désavantages. Un manuel de classification des conséquences des maladies.* Vanves : coédition CTNERHI/INSERM.

- P -

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorie ancrée. *Cahiers de recherche sociologiques*, 23, 147-181.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin, 315p.

Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 19(2), 104-111.

Patrick, G. (1987). Improving attitudes toward disabled persons. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 316-325.

Piéron, H. (1949). *La psychologie différentielle.* Paris, Presses Universitaires de France (Eds), volume 1, 123p.,

Place, K., & Hodge, S. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 389-404.

Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.

Place, K., & Hodge, S. R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 389-404.

Placek, J.H. (1983). *Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good?* In T.J. Templin & J.K. Olson, (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 46-56). Champaign, IL: Human Kinetics.

Plaisance, E. (2000). Comment les mots font les choses ? In Chauvière, M. Plaisance, E (Eds.), *L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative ?* (pp.15-29) Paris, Presses universitaires de France (Eds).

Plaisance, E. (1999). Quelle intégration ? *La nouvelle revue de l'AIS*, 8, 3-9.

Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164.

Porretta, D. & Sherrill, C. (2005). APAQ at twenty: A documentary analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 22, 119-135.

- Q -

Qi, J. & Ha, A.S. (2012). Hong Kong Physical Education Teachers' Beliefs about Teaching Students with Disabilities: A Qualitative Analysis. *Asian social science*, 8 (8), 3-14.

Qi, J. & Ha, A.S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59 (3), 257-281

- R -

Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24, 266-286.

Raut, Y.M. (1991). Le phénomène dispensatoire en EPS. *Revue EPS*, 231, 22-24.

Ravaud J.F. (2001). Vers un modèle social du handicap : l'influence des organisations internationales et des mouvements de personnes handicapées. In Médecine et Hygiène (Eds.), *Une nouvelle approche de la différence : comment repenser le « handicap »*. (pp. 55-68). Genève : Cahiers médico-sociaux.

Reid, G., & Broadhead, G.D. (1995). APAQ at ten: A documentary analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 103-112.

Rizzo, T.L. (1983). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Doctoral dissertation*, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Rizzo, T.L. (1984). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1, 267-274.

Rizzo, T.L. (1985). Attributes related to teachers' attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 739-742.

- Rizzo, T.L. (1988 April).** Validation of the physical educators' attitude toward teaching handicapped students survey. Presented at the *Spring meeting of the American Alliance of Health, Physical Education, Recreation and Dance*, Kansas City, MO.
- Rizzo, T.L. (1993).** Physical educators' attitude toward teaching individuals with disabilities-III. *Unpublished survey*, California State college at San Bernardino, CA.
- Rizzo, T.L., & Wright, R.G. (1987).** Secondary school physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *American Corrective Therapy Journal*, 41(2), 52-55.
- Rizzo, T.L., & Wright, R.G. (1988).** Physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26, 307-309.
- Rizzo, T.L., & Vispoel, W.P. (1991).** Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11.
- Rousseau, N. & Prud'homme, L. (2010).** C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 9-46). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ryan, R.M. (1982).** Control and information in the intrapersonal sphere: an extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.

- S -

- Salend, S. J. (2001).** *Creating inclusive classrooms ; effective and reflective practices* (4e éd.). New Jersey : Merrill Prentice Hall, 622p.
- Sapon-Shevin, M. (1990).** *Student support through cooperative learning*. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, pp 65-79.
- Sato, T., & Hodge, S.R. (2009).** Japanese physical educators' beliefs on teaching students with disabilities at urban high schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 29(2), 159-177.
- Sato, T., Hodge, S.R., Murata, N.M., & Maeda, J.K. (2007).** Japanese physical education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. *Sport, Education and Society*, 12(2), 211-230.
- Schmidt-Gotz, E., Doll-Tepper, G., & Lienert, C. (1994).** Attitudes of university students and teachers towards integrating students with disabilities in regular physical education classes. *Physical Education Review*, 17, 45-57.
- Schoger, K.D. (2006).** Reverse inclusion: Providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special education classrooms. *Teaching exceptional children plus*, 2.
Source: <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol2/iss6/art3>

- Sensevy, G., Forest, D. & Barbu, S. (2005).** Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (3), 659-686.
- Sherrill, C. (1998).** *Adapted physical activity, recreation and sports: Crossdisciplinary and lifespan* (5th ed.). Dubuque, IA: Brown, 752p.
- Sideridis, G. D., & Chandler, J. P. (1995).** Estimates of reliabilities for the teacher integration attitudes questionnaire. *Perceptual and Motor Skills*, 80, 12-14.
- Sideridis, G.D., & Chandler, J.P. (1996).** Comparison of attitudes of teachers of physical education and musical education towards inclusion of children with disabilities. *Psychological Reports*, 78(3), 768-770.
- Sideridis, G.D., & Chandler, J.P. (1997).** Assessment of teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities: A confirmatory factor analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 51-64.
- Siedentop, D., Tousignant, M., & Parker, M. (1982).** Academic learning time in physical education. *Unpublished manual*, Columbus: Ohio State University, School of Health, Physical Education, and Recreation.
- Slavin, R. (1983).** Synthesis of research on cooperative Learning. *Educational Leadership*, 4, 1983, 71-82.
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C.M. (2000).** Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.
- Smith, A. (2004).** The inclusion of pupils with special educational needs in secondary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1), 37-54.
- Smith, A., & Green, K. (2004).** Including pupils with special educational needs in secondary school physical education: A sociological analysis of teachers' views. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 593-607.
- Smith, R.E., Smoll, F.L., & Hunt, E.B. (1977).** A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- Smith, R.E., Smoll, F.L., & Hunt, E.B. (1977).** Training Manual for the Coaching Behavior Assessment System (CBAS). *JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 7, 2 (N° 1406).
- Söder, M. (1980).** School integration of mentally retarded - analysis of concepts, research and research needs. In NBE. *Research and development concerning integration of handicapped pupils into the ordinary school system* (pp. 1-30).
- Solère-Queval, S. (2003).** Parler juste pour agir mieux. *Cahiers de l'actif*, 320, 21-23.
- Stainback, S. & Stainback, Wm. (1992).** *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms*. Paul H. Brookes Publishing, Toronto, 275p.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publication. 270p

Surapiboonchai, K., Furney, S., Reardon, R., Eldridge, J. & Murray, T. (2012). SAM: A Tool for Measurement of Moderate to Vigorous Physical Activity (MVPA) in School Physical Education. **International Journal of Exercise Science**, 5(2).
Source : <http://digitalcommons.wku.edu/ijes/vol5/iss2/5>

- T -

Tochon, F. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours? *Revue Française de Pédagogie*, 86, 23-33.

Tochon, F. (1991). *L'enseignement stratégique. Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*. Toulouse, Editions Universitaires du Sud, 325p.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans le processus de normalisation de l'école. *Le Français Aujourd'hui*, 152, 19-27.

Tournebize, A., & Genolini, JP. (2004). Les pratiques des enseignants d'éducation physique et sportive face à l'intégration des élèves en situation de handicap. *Handicap, Revue de sciences humaines et sociales*, 103, 41-56.

Tripp, A. (1988). Comparison of attitudes of regular and adapted physical educators toward disabled individuals. *Perceptual Motor Skills*, 66, 425-426.

Tripp, A., & Rizzo, T. (2006). Disability labels affect physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 310-326.

Tripp, A., Rizzo, T. L., Webbert, L. (2007). Inclusion in physical education: Changing the culture. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 78(2), 32-48.

Turpin, JP., Barbin, JM., Bui-Xuân, G., Marcellini, A., Mikulovic, J., Ninot, G. & Haye, G. (1997). Plaisir et handicap physique - Contribution à une approche scientifique du plaisir. *Corps et culture*, 2.
Source : <http://corpsetculture.revues.org/389>

- U -

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*.
Source : <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>

UNESCO. (2008). *L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible ?, rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*.
Source : <http://www.unesco.org/education/gmr2008/rapportcomplet.pdf>

UNESCO. (2007). *Un bon départ. Éducation et protection de la petite enfance.* Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous.

Source : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001500/150022F.pdf>

U.S. Department of Education. (1998). *20th annual report Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act.* Washington DC: Author.

U.S. Department of Education. (2005). *25th annual report Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act.*

Source: <http://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2003/index.html>

- V -

Vaney, L. & Debruères, C. (2002). *Intégration scolaire.* INSIEME, Genève. Dossier tiré du bulletin n°174,

Source : <http://www.insieme-ge.ch/documentation/bulletins/dossier174.pdf>

Vérillon, A., Belmont, B. & Aublé JP. (2000). *Scolarisation des enfants handicapés : quelles collaborations entre professionnels ?* ", in Chauvière, M. & Plaisance, E. *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative*, PUF, Paris, 252p.

Vickerman, P., & Blundell, M. (2012). English learning support assistant's experiences of including children with special educational needs in physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 143-156.

Vickerman, P., & Coates, J. K. (2009). Trainee and recently qualified physical education teachers' perspectives on including children with special educational needs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 137-153.

Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Villa, R. & Thousand, J. (2000). *Restructuring for Caring and Effective Education: Piecing the Puzzle Together* (2nd Edition). Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 656p.

Villa, R., & Thousand, J. (2005). *Creating an Inclusive School.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 219p.

Vogler, E.W., Koranda, P., & Romance, T. (2000). Including a child with severe cerebral palsy in physical education: A case study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 316-329.

- W -

Walter E. (2001). *Logiques de l'engagement dans le sport associatif. De l'illusio bénévole.* Thèse de doctorat STAPS mention « Sport et sciences sociales », Université Marc Bloch de Strasbourg.

- Ward, J.H. (1963).** Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal of the American Statistical Association*, 58, 236-244.
- Ward, P., & Barrett, T. (2002).** A review of behavior analysis research in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 242-266.
- Watson, P., & Hewett, F. (1976).** *The learning handicapped integration inventory: Assessing regular classroom teachers' perception of the effect of integrating mildly handicapped children.* (Technical report S.E.R.P. 1976-A5).
- Webb, R., E.M.A, B.L. (2010).** ANED country report on equality of educational and training opportunities for young disabled people. Academic Network of European Disability experts (ANED). Source : <http://www.disability-europe.net/>
- Wiskochil, B., Lieberman, L., Houston-Wilson, C., & Petersen, S. (2007).** The effects of trained peer tutors on the physical education of children who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101, 339-350.
- Yamaguchi, K. (2005).** Development of special needs education in Japan and some current problems. In *Inclusive and Supportive Education Congress. International Special Education Conference. Inclusion: Celebrating Diversity?* (1st - 4th August 2005). Glasgow, Scotland.
- Yuker, H.E., Block, J.R., & Campbell, W.J. (1960).** *A scale to measure attitudes toward disabled persons.* (Human resources study N° 5) Albertson, NY : Human Resources, 28p.
- Zaffran, J. (1997).** *L'intégration scolaire des handicapés.* Paris : l'Harmattan, 239p.

Textes législatifs

Lois sur le handicap

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées
 Loi n° 87-517 du 10 juillet 1987 en faveur de l'emploi des travailleurs handicapés
 Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées

Lois sur l'École

Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975, dite loi Haby
 Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, dite loi Jospin
 Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005, dite loi Fillon

Textes officiels sur l'inclusion scolaire

Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982
 Circulaire n° 90-091 du 23 avril 1990
 Circulaire n° 91-33 AS du 6 septembre 1991 et n° 91-302 EN du 18 novembre 1991
 Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991
 Circulaire n° 95-124 du 17 mai 1995
 Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995
 Circulaire n° 95-127 du 17 mai 1995
 Circulaire n° 99-187 du 19 novembre 1999
 Circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001
 Circulaire n° 2002-111 du 30 avril 2002
 Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002
 Circulaire n° 2003-093 du 11 juin 2003
 Décret 2004-13, A et C du 5 janvier 2004 parus au B.O. spécial n°4 du 26.02.2004
 Circulaire 2004-103 du 24 juin 2004 parue au B.O. n° 26 du 1er juillet 2004
 Circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006
 Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009
 Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009
 Circulaire n° 2009-135 du 5 octobre 2009
 Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010
 Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009

Instructions Officielles, programmes ou accompagnements d'EPS

Arrêté du 14 novembre 1985
 Arrêté du 14 mars 1986, B.O. n° 15 du 17 avril 1986
 Compléments du 30 juillet 1987 (à l'arrêté du 14 novembre 1985)
 Compléments du 30 juin 1988 (à l'arrêté du 14 novembre 1985)
 Arrêté du 18 juin 1996, B.O. N° 29 du 18 juillet 1996
 Arrêté du 10 janvier 1997, B.O. N° 5 du 30 janvier 1997
 Arrêté du 15 septembre 1998, B.O. N° 10 du 15 octobre 1998

B.O. hors série N° 6 du 12 août 1999
 Arrêté du 31 juillet 2000, B.O. hors série N° 6 du 31 août 2000
 Arrêté du 9 août 2000
 Arrêté du 20 juillet 2001, B.O. hors série N° 5 du 30 août 2001
 Arrêté du 1^{er} juillet 2002, B.O. hors série N° 6 du 29 août 2002
 Arrêté du 25 septembre 2002, B.O. N° 39 du 24 octobre 2002
 Arrêté du 8 juillet 2008 B.O spécial N°6 du 28 août 2008
 B.O. N° 2 du 19 février 2009
 B.O. N°4 du 29 avril 2010

Textes sur la dispense et l'inaptitude en EPS

Décret n° 77-554 du 27 mai 1977
 Décret du 11 octobre 1988, B.O. N° 39 du 17 novembre 1988
 Arrêté du 13 septembre 1989, B.O. 38 du 26 octobre 1989
 Circulaire du 17 mai 1990

Textes sur l'aménagement des épreuves aux examens

Décret n° 92-109 du 30 janvier 1992
 Circulaire n° 94-137 du 30 mars 1994
 Circulaire n°95-253 du 21 novembre 1995
 Arrêté du 22 novembre 1995, B.O. n°46 du 14 décembre 1995
 Note de service N°2002-131
 Arrêté du 09 avril 2002
 Note de service N°2005-179 du 04 novembre 2005

Lois étrangères sur l'inclusion scolaire

Education For All Handicapped Children Act (Etats-Unis, 1975)
 Individuals with Disabilities Education Act (Etats-Unis, 1997)
 No Child Left Behind Act (Etats-Unis, 2001)
 Loi fondamentale sur l'éducation (Japon, 2006)

Annexe 1 : Chiffres de l'inclusion scolaire en France

Source : Système éducatif/repères et références statistiques-édition 2012

La scolarisation des élèves handicapés

1.6

[1] Évolution de la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap

(France métropolitaine + DOM hors Mayotte, Public + Privé)

| | 2004 2005 | 2005 2006 | 2006 2007 | 2007 2008 | 2008 2009 | 2009 2010 (1) | 2010 2011 | 2011 2012 |
|------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------|----------------|----------------|
| Premier degré | 96 396 | 104 824 | 111 083 | 109 682 | 114 482 | 120 180 | 126 294 | 130 517 |
| dont PPS (2) | - | - | 89 045 | 101 507 | 109 121 | 115 951 | 123 213 | 130 517 |
| Classe ordinaire | 58 812 | 64 994 | 71 399 | 70 048 | 74 251 | 79 129 | 83 309 | 86 089 |
| Clis | 37 584 | 39 830 | 39 684 | 39 634 | 40 231 | 41 051 | 42 985 | 44 428 |
| % public | 91,5 | 92,4 | 91,5 | 90,6 | 90,3 | 90,3 | 90,1 | 90,1 |
| Second degré | 37 442 | 46 699 | 44 278 | 52 334 | 60 191 | 67 310 | 75 094 | 79 878 |
| dont PPS (2) | - | - | 28 789 | 42 178 | 52 056 | 60 360 | 70 080 | 79 878 |
| Classe ordinaire | 31 454 | 38 934 | 34 928 | 40 760 | 45 697 | 50 125 | 54 865 | 56 719 |
| dont Segpa collège | nd | 6 275 | 7 571 | 9 570 | 11 956 | 13 392 | 15 099 | 15 788 |
| Ulis | 5 988 | 7 765 | 9 350 | 11 574 | 14 494 | 17 185 | 20 229 | 23 159 |
| % public | 88,5 | 86,9 | 87,0 | 86,6 | 86,6 | 86,0 | 85,6 | 84,5 |
| Total en milieu ordinaire | 133 838 | 151 523 | 155 361 | 162 016 | 174 673 | 187 490 | 201 388 | 210 395 |
| Établissements hospitaliers | 6 922 | 6 182 | 6 097 | 6 640 | 6 313 | 6 936 | 7 192 | 8 153 |
| Établissements médico-sociaux | 70 219 | 70 158 | 70 854 | 69 773 | 69 191 | 67 909 | 70 920 | 71 625 |
| Total étab. spécialisés (3) | 77 141 | 76 340 | 76 951 | 76 413 | 75 504 | 74 845 | 78 112 | 79 778 |
| dont scolarisation partagée | nd | nd | nd | nd | 6 209 | 6 763 | 6 626 | 7 132 |
| Ensemble (4) | 210 979 | 227 863 | 232 312 | 238 429 | 243 968 | 255 572 | 272 874 | 283 041 |

(1) Environ 1 500 élèves dans le premier degré et 600 élèves dans le second degré n'ont pas pu être recensés.

(2) Voir « Définitions ».

(3) Hors enfants accueillis et scolarisés pour de courtes périodes.

(4) Hors scolarité partagée à partir de 2008 pour éviter les double comptes.

[2] Les différents modes de scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap en 2011-2012

(France métropolitaine + DOM hors Mayotte, Public + Privé)

| Niveau d'enseignement (1) | Scolarisation en milieu ordinaire | | | | Établissements spécialisés (3) | | | |
|-------------------------------|-----------------------------------|----------------|--------------|---------------|--------------------------------|--------------|------------------|---------------|
| | Total | Individuelle | | Collective | Ensemble | Hospitaliers | Médo- sociaux | Ensemble |
| | | dont Segpa (2) | dont Erea | | | | | |
| Premier degré | 86 089 | | | 44 428 | 130 517 | 5 389 | 62 700 | 68 089 |
| Prélémentaire | 27 391 | | | 7 111 | 34 502 | 2 053 | 18 844 | 20 897 |
| Élémentaire | 58 698 | | | 37 317 | 96 015 | 3 336 | 43 856 | 47 192 |
| Second degré | 56 719 | 15 788 | 2 148 | 23 159 | 79 878 | 2 442 | 6 449 | 8 891 |
| Premier cycle | 44 602 | 15 557 | 1 093 | 8 574 | 53 176 | 1 640 | 4 641 | 6 281 |
| Second cycle | 11 555 | | 1 047 | 1 638 | 13 193 | 802 | 1 808 | 2 610 |
| Autre niveau (4) | 562 | 231 | 8 | 12 947 | 13 509 | - | - | - |
| Niveau indéterminé (5) | | | | | | 322 | 2 476 | 2 798 |
| Total | 142 808 | 15 788 | 2 148 | 67 587 | 210 395 | 8 153 | 71 625 | 79 778 |

(1) Niveau d'enseignement estimé pour la scolarisation collective et la scolarisation en établissements hospitaliers et médico-sociaux.

(2) Segpa de collège.

(3) Hors jeunes accueillis et scolarisés pour de courtes périodes.

(4) Il s'agit pour l'essentiel d'élèves fréquentant un établissement du second degré sans en avoir nécessairement le niveau.

(5) Il s'agit d'élèves scolarisés dans un établissement spécialisé dont le niveau est difficile à déterminer.

[3] Répartition par type de déficience des élèves en situation de handicap en 2011-2012

(France métropolitaine + DOM hors Mayotte, Public + Privé)

| Déficiences | Milieu ordinaire | | | | Ensemble | Établissements spécialisés (2) | | |
|-------------------------------------|---------------------|---------------|---------------------|---------------|----------------|--------------------------------|------------------|---------------|
| | Premier degré | | Second degré | | | Hospitaliers | Médo- sociaux | Ensemble |
| | Classe ordinaire | Clis | Classe ordinaire | Ulis | | | | |
| Troubles intellectuels et cognitifs | 26 504 | 34 009 | 13 704 | 16 441 | 90 658 | 1 330 | 37 407 | 38 737 |
| Troubles du psychisme | 22 981 | 4 211 | 11 515 | 2 065 | 40 772 | 3 673 | 16 707 | 20 380 |
| Troubles du langage et de la parole | 12 228 | 1 921 | 13 681 | 1 862 | 29 692 | 176 | 1 427 | 1 603 |
| Troubles auditifs | 3 313 | 681 | 2 920 | 545 | 7 459 | 55 | 2 964 | 3 019 |
| Troubles visuels | 2 166 | 278 | 2 102 | 175 | 4 721 | 6 | 758 | 764 |
| Troubles viscéraux | 2 144 | 139 | 1 362 | 76 | 3 721 | 497 | 98 | 595 |
| Troubles moteurs | 6 687 | 1 059 | 8 230 | 1 105 | 19 081 | 745 | 3 529 | 4 274 |
| Plusieurs troubles associés | 6 502 | 1 993 | 2 307 | 849 | 11 651 | 760 | 6 218 | 6 978 |
| Autres troubles | 1 564 | 137 | 898 | 41 | 2 640 | 841 | 1 566 | 2 407 |
| Polyhandicap (1) | | | | | | 70 | 951 | 1 021 |
| Total | 86 089 | 44 428 | 56 719 | 23 159 | 210 395 | 8 153 | 71 625 | 79 778 |

(1) N'existe que dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux.

(2) Hors jeunes accueillis et scolarisés pour de courtes périodes.

Annexe 2 :

Résumé de l'article publié dans la revue électronique eJRIEPS
http://www.fcomte.iufm.fr/e_jrieps.html (librement consultable)

Tant, M., Watelain, E., Carnel, B., & Watté, S. (2013). L'analyse des textes sur l'inclusion scolaire (depuis 1975) permet-elle de modéliser une évolution théorique du processus intégratif des élèves en situation de handicap à l'école et en EPS? eJRIEPS, 29, 59-93.

Résumé

L'objectif de ce travail est d'analyser les textes officiels sur l'intégration scolaire (en général), et l'intégration en Education Physique et Sportive (en particulier) des élèves en situation de handicap, en France, depuis 1975. Une approche qualitative et inductive selon la théorie ancrée de Glaser & Strauss (1967) de ces textes officiels, basée sur l'évolution du procès intégratif depuis 1975, met en évidence l'émergence de cinq axes conceptuels : a) les conceptions sur l'élève en situation de handicap et son éducatibilité, b) les objectifs de l'intégration, b) les stratégies intégratives, c) les relations et communications entre les partenaires de l'intégration, e) le système d'orientation des élèves en situation de handicap. L'analyse sélective selon la théorie ancrée montre quant à elle l'existence de trois processus intégratifs théoriques distincts en EPS que nous qualifions d'insertion, d'intégration et de scolarisation. Ces trois processus sont ensuite discutés au regard des pratiques de terrain issues de la littérature. Les perspectives ouvertes par ce travail sont de vérifier plus spécifiquement l'existence de ces trois processus théoriques par le biais de questionnaires et d'entretiens destinés aux enseignants d'EPS.

Mots clés : processus intégratif, inclusion, élèves en situation de handicap, éducation physique et sportive, textes officiels, théorie ancrée.

Annexe 3 :
Résultats statistiques descriptives des questionnaires
(En gras, les items significatifs ANOVA)

Chapitre de l'environnement inclusif de votre établissement pour l'enseignement de l'EPS

1) En EPS, l'accessibilité des enceintes sportives aux élèves handicapés (fauteuil) est :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|-----------------------|------------|------------|------------|------------|
| Très favorable | 15% | 11% | 11% | 13% |
| Plutôt favorable | 43% | 39% | 67% | 43% |
| Pas très favorable | 20% | 31% | 22% | 26% |
| Pas du tout favorable | 23% | 17% | 0% | 17% |
| Non réponse | 0% | 2% | 0% | 1% |

2) la quantité de matériels spécifiques (système de mise à l'eau à la piscine...) permettant une pratique de l'EPS adaptée est :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|-----------------------|------------|------------|------------|------------|
| Très favorable | 0% | 2% | 11% | 2% |
| Plutôt favorable | 8% | 6% | 22% | 9% |
| Pas très favorable | 30% | 39% | 33% | 32% |
| Pas du tout favorable | 60% | 54% | 33% | 56% |
| Non réponse | 3% | 0% | 0% | 1% |

3) Quel est l'effectif moyen par classe lorsque (un ou) des élèves handicapés y sont intégrés ?

Moyenne ins = 25.25 ; Ecart type de 4.66

Moyenne int = 24.16 ; Ecart type de 4.03

Moyenne sco = 18.50 ; Ecart type de 5.43

Moyenne des trois = 24.1 ; Ecart type de 5.1 ; Taux de non réponse = 44%

4) Pensez-vous que cet effectif moyen permet une intégration :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|-----------------------|------------|------------|------------|------------|
| Très favorable | 5% | 0% | 11% | 3% |
| Plutôt favorable | 25% | 26% | 56% | 28% |
| Pas très favorable | 25% | 30% | 11% | 27% |
| Pas du tout favorable | 13% | 15% | 0% | 12% |
| Non réponse | 33% | 30% | 22% | 30% |

5) Avez-vous dans votre établissement un ou des personnels (type Aide de Vie Scolaire) pour aider les élèves handicapés durant les enseignements d'EPS :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|-------------|------------|------------|------------|------------|
| Oui | 3% | 6% | 44% | 8% |
| Non | 95% | 94% | 44% | 90% |
| Non réponse | 3% | 0% | 11% | 2% |

6) Diriez-vous que la permanence du médecin scolaire (fréquence / durée) au sein de votre établissement est :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|--------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Très satisfaisant | 0% | 0% | 11% | 1% |
| Plutôt satisfaisant | 8% | 13% | 11% | 8% |
| Pas très satisfaisant | 28% | 41% | 33% | 37% |
| Pas du tout satisfaisant | 65% | 44% | 44% | 53% |
| Non réponse | 0% | 2% | 0% | 1% |

7) Selon vous, la communication entre le personnel médical/paramédical et l'équipe enseignante d'EPS se fait de façon :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|--------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Très satisfaisant | 15% | 30% | 44% | 28% |
| Plutôt satisfaisant | 40% | 48% | 44% | 41% |
| Pas très satisfaisant | 25% | 22% | 11% | 23% |
| Pas du tout satisfaisant | 18% | 0% | 0% | 7% |
| Non réponse | 3% | 0% | 0% | 1% |

8) Quels sont, selon vous, les freins à l'intégration en EPS des élèves handicapés dans les classes ordinaires ?

8) Communication entre les partenaires :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Frein très important | 40% | 11% | 22% | 26% |
| Frein plutôt important | 50% | 39% | 22% | 41% |
| Frein plutôt faible | 8% | 30% | 11% | 19% |
| Pas du tout un frein | 0% | 11% | 44% | 9% |
| Non réponse | 3% | 9% | 0% | 6% |

9) Permanence des partenaires :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Frein très important | 40% | 6% | 0% | 20% |
| Frein plutôt important | 40% | 43% | 44% | 39% |
| Frein plutôt faible | 10% | 26% | 33% | 22% |
| Pas du tout un frein | 0% | 15% | 22% | 9% |
| Non réponse | 10% | 11% | 0% | 10% |

10) Programmes EPS :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Frein très important | 25% | 11% | 22% | 20% |
| Frein plutôt important | 50% | 26% | 33% | 34% |
| Frein plutôt faible | 18% | 37% | 33% | 27% |
| Pas du tout un frein | 0% | 17% | 11% | 10% |
| Non réponse | 8% | 9% | 0% | 9% |

11) Sensibilité de l'établissement sur l'inclusion des élèves en situation de handicap :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Frein très important | 28% | 7% | 22% | 18% |
| Frein plutôt important | 43% | 22% | 22% | 29% |
| Frein plutôt faible | 20% | 30% | 22% | 26% |
| Pas du tout un frein | 5% | 26% | 33% | 18% |
| Non réponse | 5% | 15% | 0% | 10% |

12) Effectifs des classes :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Frein très important | 30% | 30% | 33% | 34% |
| Frein plutôt important | 53% | 41% | 56% | 44% |
| Frein plutôt faible | 13% | 20% | 11% | 13% |
| Pas du tout un frein | 0% | 2% | 0% | 1% |
| Non réponse | 5% | 7% | 0% | 7% |

13) Mobilisation de l'équipe EPS sur le sujet de l'inclusion :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Frein très important | 35% | 0% | 11% | 17% |
| Frein plutôt important | 33% | 20% | 33% | 23% |
| Frein plutôt faible | 23% | 37% | 22% | 31% |
| Pas du tout un frein | 8% | 31% | 33% | 21% |
| Non réponse | 3% | 11% | 0% | 8% |

14) Pour les élèves handicapés, pensez-vous que leur intégration dans les classes ordinaires (en EPS) est :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Très importante | 60% | 37% | 78% | 51% |
| Plutôt importante | 38% | 52% | 22% | 41% |
| Pas très importante | 3% | 7% | 0% | 6% |
| Pas du tout importante | 0% | 0% | 0% | 0% |
| Non réponse | 0% | 4% | 0% | 2% |

15) Pour les élèves valides, pensez-vous que l'intégration des élèves handicapés dans les classes ordinaires (en EPS) est :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Très importante | 55% | 41% | 67% | 46% |
| Plutôt importante | 28% | 35% | 11% | 31% |
| Pas très importante | 15% | 17% | 22% | 19% |
| Pas du tout importante | 3% | 4% | 0% | 2% |
| Non réponse | 0% | 4% | 0% | 2% |

16) Pensez-vous qu'en général, il est favorable pour l'enseignement d'EPS que les élèves handicapés soient mélangés avec les élèves valides ?

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|-----------------------|-----|-----|-----|-------|
| Très favorable | 38% | 17% | 78% | 30% |
| Plutôt favorable | 45% | 59% | 22% | 52% |
| Pas très favorable | 15% | 17% | 0% | 13% |
| Pas du tout favorable | 0% | 4% | 0% | 1% |
| Non réponse | 0% | 4% | 0% | 3% |

17) Par type de handicap, vous qualifieriez l'adaptabilité de l'EPS comme :

17) Déficience mentale:

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|--------------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Très facilement adaptable | 10% | 4% | 33% | 10% |
| Plutôt facilement adaptable | 38% | 33% | 56% | 34% |
| Plutôt difficilement adaptable | 40% | 28% | 0% | 30% |
| Très difficilement adaptable | 13% | 22% | 0% | 17% |
| Non réponse | 0% | 13% | 11% | 9% |

18) Handicap moteur :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|--------------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Très facilement adaptable | 20% | 11% | 22% | 19% |
| Plutôt facilement adaptable | 55% | 46% | 56% | 50% |
| Plutôt difficilement adaptable | 25% | 30% | 11% | 23% |
| Très difficilement adaptable | 0% | 6% | 0% | 2% |
| Non réponse | 0% | 7% | 11% | 6% |

19) Déficience visuelle :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|--------------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Très facilement adaptable | 5% | 2% | 44% | 8% |
| Plutôt facilement adaptable | 43% | 20% | 44% | 30% |
| Plutôt difficilement adaptable | 43% | 54% | 0% | 42% |
| Très difficilement adaptable | 8% | 13% | 0% | 11% |
| Non réponse | 3% | 11% | 11% | 9% |

20) Déficience auditive :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|--------------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Très facilement adaptable | 43% | 20% | 78% | 36% |
| Plutôt facilement adaptable | 50% | 54% | 11% | 47% |
| Plutôt difficilement adaptable | 3% | 15% | 0% | 9% |
| Très difficilement adaptable | 0% | 4% | 0% | 1% |
| Non réponse | 5% | 7% | 11% | 8% |

21) Trouble du langage et/ou de la parole :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|--------------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Très facilement adaptable | 50% | 13% | 78% | 33% |
| Plutôt facilement adaptable | 45% | 46% | 11% | 42% |
| Plutôt difficilement adaptable | 3% | 19% | 0% | 11% |
| Très difficilement adaptable | 0% | 9% | 0% | 3% |
| Non réponse | 3% | 13% | 11% | 10% |

22) Handicap viscéral ou métabolique :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|--------------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Très facilement adaptable | 20% | 19% | 78% | 23% |
| Plutôt facilement adaptable | 63% | 31% | 11% | 40% |
| Plutôt difficilement adaptable | 13% | 17% | 0% | 14% |
| Très difficilement adaptable | 3% | 11% | 0% | 8% |
| Non réponse | 3% | 22% | 11% | 14% |

23) Déficiences associées :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|--------------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Très facilement adaptable | 3% | 4% | 22% | 4% |
| Plutôt facilement adaptable | 35% | 15% | 44% | 26% |
| Plutôt difficilement adaptable | 40% | 35% | 22% | 36% |
| Très difficilement adaptable | 10% | 26% | 0% | 18% |
| Non réponse | 13% | 20% | 11% | 17% |

24) Quels sont, selon vous, les freins à l'intégration en EPS des élèves handicapés dans les classes ordinaires ?

24) Hétérogénéité des capacités physiques :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Frein très important | 15% | 19% | 0% | 14% |
| Frein plutôt important | 38% | 44% | 22% | 39% |
| Frein plutôt faible | 40% | 24% | 33% | 31% |
| Pas du tout un frein | 3% | 6% | 44% | 9% |
| Non réponse | 5% | 7% | 0% | 7% |

25) Impératifs de sécurité et principe de précaution :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Frein très important | 31% | 28% | 11% | 28% |
| Frein plutôt important | 39% | 40% | 33% | 40% |
| Frein plutôt faible | 17% | 30% | 44% | 22% |
| Pas du tout un frein | 6% | 0% | 11% | 4% |
| Non réponse | 7% | 3% | 0% | 6% |

26) Avez-vous un chapitre ou une référence quant à l'inclusion des élèves handicapés dans votre projet EPS ?

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|-------------|-----|-----|-----|-------|
| Oui | 13% | 19% | 67% | 21% |
| Non | 85% | 80% | 33% | 77% |
| Non réponse | 3% | 2% | 0% | 2% |

27) Si vous avez des élèves porteurs de handicap, écrivez-vous un projet ou parcours individualisé :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|-------------|-----|-----|-----|-------|
| Oui | 28% | 35% | 44% | 36% |
| Non | 70% | 61% | 44% | 61% |
| Non réponse | 3% | 4% | 11% | 3% |

28) quel est le point prioritaire qui y est inscrit :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|--|-----|-----|-----|-------|
| Certificat médical d'inaptitude partielle | 2% | 21% | 11% | 13% |
| Activités programmées pour l'élève handicapé | 3% | 9% | 23% | 8% |
| Objectifs attendus | 8% | 6% | 23% | 8% |
| Moyens à mettre en œuvre/besoins | 1% | 5% | 34% | 6% |
| Non réponse | 86% | 60% | 11% | 66% |

29) Quand vous avez des élèves porteurs de handicap, essayez-vous d'aménager la programmation des activités afin de proposer des APSA d'emblée réalisables par les élèves handicapés de la classe ?

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|--------------|-----|-----|-----|-------|
| Très souvent | 10% | 13% | 44% | 14% |
| Souvent | 5% | 9% | 11% | 6% |
| Parfois | 8% | 11% | 11% | 10% |
| Jamais | 20% | 17% | 22% | 17% |
| Non réponse | 58% | 50% | 11% | 53% |

30) Quand l'activité enseignée ne vous semble pas totalement réalisable par les élèves handicapés, comment procédez-vous ?

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|---|-----|-----|-----|-------|
| Dispense de présence au cours | 7% | 0% | 0% | 2% |
| Dispense+tâches annexes arbitrage, observation... | 36% | 25% | 0% | 27% |
| Inclusion avec collègues (APSA réalisable) | 10% | 15% | 11% | 13% |
| Activité physique en // de l'APSA classe | 9% | 25% | 22% | 18% |
| autre | 0% | 0% | 44% | 4% |
| Non réponse | 38% | 35% | 22% | 36% |

31) Parmi les stratégies d'enseignement ci-dessous, qu'elle est celle qui vous semble la plus adaptée : (inscrire une seule stratégie d'enseignement par type de déficience)

1 : Situation coopérative (ex : deux élèves arrivent à un objectif commun avec des moyens différents avec pour contrainte que la performance de l'un dépende de la performance de l'autre)

2 : simplification ou réduction des exigences (but de la tâche, règlement, surface de jeu ...)

3 : associer un élève ordinaire à un élève en situation de handicap dans des tâches conciliantes quitte à détourner le sens de l'APSA

4 : utiliser un outil pédagogique pour aider à la réalisation (palmes pour 250m crawl)

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|-------------|-----|-----|-----|-------|
| 1 | 6% | 3% | 11% | 5% |
| 2 | 15% | 16% | 18% | 16% |
| 3 | 2% | 2% | 2% | 2% |
| 4 | 10% | 8% | 24% | 10% |
| Non réponse | 67% | 71% | 45% | 67% |

33) Comment déterminez-vous les contenus d'enseignement pour les élèves handicapés :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|--|-----|-----|-----|-------|
| Pas de distinction entre contenus valides/handicap | 5% | 9% | 0% | 7% |
| Sélection de contenus dans les programmes | 8% | 6% | 22% | 8% |
| Adaptation des contenus des programmes | 43% | 42% | 33% | 42% |
| Construction de contenus spécifiques / aux besoins | 3% | 4% | 33% | 6% |
| Non réponse | 42% | 30% | 11% | 33% |

34) D'une manière générale, vous diriez que par rapport aux élèves valides votre intervention pédagogique est :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|----------------------|-----|-----|-----|-------|
| Totalement identique | 10% | 4% | 0% | 7% |
| Plutôt identique | 35% | 39% | 33% | 36% |
| Plutôt différent | 18% | 28% | 56% | 24% |
| Totalement différent | 0% | 0% | 0% | 0% |
| Non réponse | 38% | 30% | 11% | 33% |

35) Vous diriez que par rapport aux élèves valides vos exigences de fin de cycle sont :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|----------------------|-----|-----|-----|-------|
| Totalement identique | 5% | 0% | 22% | 3% |
| Plutôt identique | 23% | 33% | 22% | 28% |
| Plutôt différent | 25% | 30% | 44% | 29% |
| Totalement différent | 8% | 7% | 0% | 6% |
| Non réponse | 40% | 30% | 11% | 34% |

36) Vous diriez que par rapport aux élèves valides votre progression au cours du cycle est :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|----------------------|-----|-----|-----|-------|
| Totalement identique | 10% | 2% | 11% | 7% |
| Plutôt identique | 23% | 41% | 11% | 28% |
| Plutôt différent | 25% | 26% | 67% | 29% |
| Totalement différent | 0% | 2% | 0% | 1% |
| Non réponse | 43% | 30% | 11% | 36% |

37) Quels sont, selon vous, les freins à l'intégration en EPS des élèves handicapés dans les classes ordinaires ?

37) Rédaction d'un projet spécifique lors de l'inclusion d'un élève en situation de handicap :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Frein très important | 18% | 9% | 0% | 13% |
| Frein plutôt important | 35% | 24% | 22% | 27% |
| Frein plutôt faible | 28% | 33% | 44% | 32% |
| Pas du tout un frein | 13% | 22% | 33% | 18% |
| Non réponse | 8% | 11% | 0% | 10% |

38) Vous estimez vos connaissances dans les Activités Physiques Adaptées (torball⁴, basket fauteuil...) :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|---|-----|-----|-----|-------|
| Tout à fait suffisante | 3% | 0% | 33% | 4% |
| Satisfaisante, avec des lacunes à combler | 8% | 2% | 56% | 8% |
| Insuffisante | 23% | 41% | 11% | 30% |
| Très insuffisante | 65% | 56% | 0% | 56% |
| Non réponse | 3% | 2% | 0% | 2% |

⁴ Sport collectif (3 personnes par équipe) pour les personnes déficientes visuelles ayant pour objet de lancer une balle sonorisée à ras de terre vers les buts adverses de dimension égale à la largeur du terrain. Chaque équipe possède son camp. Les équipes sont donc tour à tour en attaque et en défense. L'objectif étant de marquer le plus de but que l'adversaire en 2 mi-temps.

39) Vous estimez vos connaissances dans le domaine du handicap (causes, conséquences, capacités, besoins...) :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|---|-----|-----|-----|-------|
| Tout à fait suffisante | 3% | 2% | 44% | 6% |
| Satisfaisante, avec des lacunes à combler | 3% | 11% | 44% | 10% |
| Insuffisante | 35% | 50% | 11% | 43% |
| Très insuffisante | 58% | 35% | 0% | 39% |
| Non réponse | 3% | 2% | 0% | 2% |

40) Avez-vous déjà enseigné l'EPS dans des établissements ou classes spécialisées dans tel ou tel handicap (IME, EREA, UPI...) :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|-------------|-----|-----|-----|-------|
| Oui | 23% | 19% | 89% | 23% |
| Non | 75% | 80% | 11% | 74% |
| Non réponse | 3% | 2% | 0% | 2% |

41) Au total, combien d'année(s) avez-vous enseigné en établissement ou classe spécialisé ?

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|--------------|-----|-----|-----|-------|
| 0 à 10 ans | 20% | 21% | 67% | 22% |
| 10 à 20 ans | 0% | 4% | 11% | 0% |
| 20 à 30 ans | 0% | 2% | 11% | 1% |
| Sup à 30 ans | 0% | 0% | 0% | 0% |
| Non réponse | 80% | 79% | 11% | 77% |

42) Avez-vous été formé, lors de votre formation initiale au professorat d'EPS, aux Activités Physiques et Adaptées (APA) ?

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|-------------|-----|-----|-----|-------|
| Oui | 13% | 17% | 56% | 19% |
| Non | 83% | 81% | 33% | 77% |
| Non réponse | 5% | 2% | 11% | 4% |

43) Diriez-vous que cette formation a été :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|----------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Tout à fait suffisante | 3% | 2% | 22% | 3% |
| avec des lacunes à combler | 5% | 7% | 44% | 10% |
| Insuffisante | 3% | 7% | 0% | 6% |
| Très insuffisante | 5% | 2% | 0% | 3% |
| Non réponse | 85% | 81% | 33% | 78% |

44) Avez-vous une qualification dans le domaine des Activités Physiques Adaptées (APA) ?

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|-------------|-----|-----|-----|-------|
| Oui | 3% | 4% | 44% | 7% |
| Non | 90% | 91% | 56% | 89% |
| Non réponse | 8% | 6% | 0% | 4% |

45) Avez-vous déjà assisté à une formation continue sur les APAS ou la relation entre l'EPS et les handicaps ?

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|-------------|-----|-----|-----|-------|
| Oui | 5% | 4% | 22% | 7% |
| Non | 93% | 91% | 78% | 89% |
| Non réponse | 3% | 6% | 0% | 4% |

46) seriez-vous intéressé par ce type de formation :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|-------------|-----|-----|-----|-------|
| Oui | 85% | 63% | 89% | 73% |
| Non | 10% | 30% | 11% | 20% |
| Non réponse | 5% | 7% | 0% | 7% |

47) Précisez sous quelle forme ?

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|-----------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Informations techniques | 0% | 2% | 0% | 1% |
| Stage en situation concrète | 40% | 39% | 44% | 38% |
| Tutorat et observation | 13% | 4% | 0% | 7% |
| Formation diplômante | 0% | 0% | 11% | 1% |
| Autre | 48% | 53% | 44% | 52% |
| Non réponse | 0% | 2% | 0% | 1% |

48) Quels sont, selon vous, les freins à l'intégration en EPS des élèves handicapés dans les classes ordinaires ?

48) Formation dans les APAS :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Frein très important | 45% | 22% | 22% | 30% |
| Frein plutôt important | 33% | 28% | 33% | 30% |
| Frein plutôt faible | 13% | 26% | 22% | 21% |
| Pas du tout un frein | 3% | 17% | 22% | 11% |
| Non réponse | 8% | 7% | 0% | 8% |

49) Connaissance des handicaps :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Frein très important | 63% | 26% | 11% | 40% |
| Frein plutôt important | 30% | 52% | 44% | 40% |
| Frein plutôt faible | 3% | 11% | 44% | 11% |
| Pas du tout un frein | 0% | 4% | 0% | 2% |
| Non réponse | 5% | 7% | 0% | 7% |

50) Connaissance de contenus spécifiques en fonction des besoin de l'élève en situation de handicap :

| | INS | INT | SCO | LES 3 |
|------------------------|-----|-----|-----|-------|
| Frein très important | 25% | 4% | 0% | 11% |
| Frein plutôt important | 43% | 26% | 44% | 32% |
| Frein plutôt faible | 28% | 37% | 44% | 33% |
| Pas du tout un frein | 0% | 19% | 11% | 12% |
| Non réponse | 5% | 15% | 0% | 11% |

Annexe 4 :**Avant propos, questionnaire démographique et trame d'entretien****Avant-propos**

Je tiens tout d'abord à vous remercier d'avoir répondu favorablement à la tenue de cet entretien.

Concrètement, cet entretien est la suite logique des résultats de l'enquête relative à l'intégration des élèves handicapés en EPS ; enquête à laquelle vous avez participé l'an dernier.

L'objectif de cet entretien est de confirmer ou d'infirmer les tendances dégagées par l'interprétation des résultats issus de l'enquête.

Techniquement, cet entretien est qualifié de semi-directif dans le sens où je vais vous poser plusieurs questions que vous tenterez d'explicitier au maximum.

La seule contrainte étant de prendre votre temps sur la réflexion et le débit de parole. En effet, même si l'entretien est enregistré, j'ai également choisi de prendre directement des notes manuscrites

Dernière chose, le sujet étant vaste, il arrive souvent que l'on se dirige sur un thème préférentiel, aussi je me permettrais d'approfondir les questions vers des thèmes complémentaires.

Avez-vous des questions avant de commencer ?

Questionnaire démographique

DATE : NOM : PRENOM : AGE :

1/ Expérience professionnelle (durée, établissements, classes, particularités...) :

2/ Expérience professionnelle avec des élèves en situation de handicap (durée, établissements, classes, particularités...) :

3/ Etablissement d'exercice (Particularité en générale et par rapport à la problématique du handicap : structure particulière) :

3/ Formation APA, handicap... (niveau, durée, contenu):

4/ Affinité particulière avec le domaine du handicap :

Trame d'entretien

1) Pouvez-vous me décrire, de façon chronologique, ce que vous faites pour inclure un élève en situation de handicap dans vos cours d'EPS, à partir du moment où vous savez qu'un élève en situation de handicap sera accueilli ?

2) qu'elle(s) est (ou sont) la (ou les) étape(s) la (ou les) plus importante(s) pour l'inclusion ?

3) Vous ne m'avez pas parlé de _____, est-ce un oubli ou est-ce volontaire ?[...] Sauriez-vous m'en parler ?

4) Quels sont, selon vous, les éléments personnels et/ou extérieurs qui ne vous permettent pas

| THEMES | X | EXEMPLES |
|----------------------------------|---|--|
| Organisations | | Matériel adapté, accessibilité des locaux, effectifs, habillage vestiaire, emploi du temps... |
| Démarches initiale | | Recueil d'informations, Réunion, projet d'intégration, action en faveur de l'accueil des élèves en situation de handicap, PPS, PAI, PPRE ... |
| Communications entre partenaires | | CM, communications avec les thérapeutes, (médecin généraliste, spécialistes, scolaire, kinésithérapeute...), l'enseignant référent, les ESS... |
| Contenu d'enseignement | | Adaptation des programmes EPS, programmation annuelle, cycles d'enseignement, les séances, les évaluations... |
| Relation pédagogique | | formes de groupements; adaptation des contraintes sportives, encouragements, communication verbale, les médias utilisés... |
| Partenariat sur le terrain | | AVS, camarade tuteur, aide spécifique d'un collègue spécialiste... |

d'aller plus loin dans l'inclusion et qui vont donc expliquer votre pratique actuelle ?

PPS : projet personnalisé de scolarisation, PAI : projet d'accueil individualisé,

PPRE : programme personnalisé de réussite éducative, AVS : auxiliaire de vie scolaire, CM : certificat médical, ESS : équipe de suivi de la scolarisation,

Annexe 5 :**Exemple de codification et de ‘thématisation’ des verbalisations des enseignants au cours des entretiens**

| Verbalisations/items | int1 | int2 | int3 | int4 | ins1 | ins2 | ins3 | scol1 | scol2 | scol3 | Thèmes |
|--|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|--------|
| travail en // de la classe ordinaire à condition que l'élève soit autonome et sérieux + descriptions médicales détaillées | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | P |
| agrégation des élèves à BES (élèves en situation de handicap, en surpoids... pour des séances de soutien, d'accompagnement éducatif...) | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | P |
| importance de la culture handicap de l'établissement (notamment en termes de ressources disponibles) | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | C |
| si PPS ok pour EPS : mise en action du protocole accueil EPS ou assimilé | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | C |
| lancer les élèves sur parcours ré orientables en fonction de l'évolution besoins et des objectifs visés ensemble (long terme) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | C |
| systématisation des projets et objectifs à court moyen et long terme (avoir une visibilité dans les actions à mener) | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | D |
| diminution des exigences (notamment dans les critères d'évaluations) | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | P |
| L'évaluation est identique pour tous, et pas de problème si chacun sait sur quoi il va être évalué assez vite dans le cycle et mettre l'accent sur les progrès et la notions de choix. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | P |
| reste important pour eux d'avoir un barème, par conséquent, je tâtonne pour trouver le juste milieu et souvent je construis échelles quasi individuel | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | P |
| observation de départ surtout sur sa motivation et le plaisir en EPS | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | P |
| évaluation de la performance avec grille différente pour l'élève en situation de handicap | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | P |
| notation sur une partie de la dimension sportive qui ne pose pas de problème (risque) : jongleur uniquement | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | P |
| aide pédagogique de type AVS pour assister le professeur et l'élève handicapé | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | P |
| éviter la surprotection des élèves handicapés et l'atteinte d'objectifs facilement atteignables. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | P |
| la majorité des points : la connaissance de soi et choix stratégiques a adopté pour pallier points faibles et d'accentuer points forts. | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | p |
| accessibilité pédagogique : tâches semblables ou presque que les ordinaires avec des moyens moteurs différents (compensation). | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | P |
| mixage entre séances en classe ordinaire pour socialisation et séances à part de soutien moteur et pratique handisport | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | P |
| Objectif : prendre du plaisir en EPS pour poursuivre le sport après sa scolarité (long terme) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | P |

0 : verbalisation absente ; 1 verbalisation présente. C : thème des communication ; P : thème de la pédagogie ; D : thème de la didactique

Annexe 5 (suite)

| Verbalisations/items | int1 | int2 | int3 | int4 | ins1 | ins2 | ins3 | scol1 | scol2 | scol3 | Thèmes |
|---|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|--------|
| contenu de l'enseignement : programmation souple en fonction des besoins (élèves en situation de handicap et ordinaires) | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | D |
| ils viennent en EPS en tant sportifs, c'est au travers du moteur qu'ils s'intègrent, la socialisation est pour eux secondaire, les adaptations sont faites pour concilier moteur et social | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | P |
| détourner le sens de l'APSA pour favoriser mon principe : une même APSA et une même évaluation pour tous | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | D |
| J'optimise sa note en me centrant sur ses progrès personnels au cours du cycle par rapport à ses possibilités initiales | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | P |
| difficulté de différencier en plus car élève handicapé dans la classe demande temps et énergie et d'être pointu | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | P |
| contenu du CM: ce qu'il ne peut pas faire au plan niveau moteur et physique | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | C |
| l'objectif du CM : principe de précaution (aucun risque) | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | C |
| le sens de la communication : enseignant vers médecin (soumet les adaptations au médecin ou à la structure) | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | C |
| le sens de la communication : enseignant vers médecin pour précision sur le handicap (problèmes locomoteurs, aisance motrice...) | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | C |
| enseignant et spécialistes médicaux et autres communiquent sur les aspects éducatifs de l'élève en situation de handicap | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | C |
| Communication avec les parents (présentation des adaptations et évaluations (les rassurer) et demande précisions sur les difficultés (connaissance du dossier médical et informations utiles) | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | C |
| la communication avec le médecin pour comprendre l'inaptitude est une démarche automatique | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | C |
| contenu de l'enseignement: programmation souple mais cadrée par les groupements APSA | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | D |
| contenu de l'enseignement programmation souple en fonction des besoins (élèves en situation de handicap et ordinaires) | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | D |
| programmation spécifique pour l'élève en situation de handicap avec des activités directement faisable (type CC5) | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | D |
| modification de la programmation justifiée par un projet de classe (intégration élève handicapé) | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | D |
| Groupement en classe ordinaire exclusivement | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | P |
| groupement en classe ordinaire et en cours spécifique (fixe dans l'emploi du temps) | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | P |
| groupement classe ordinaire ou en cours spécifique suivant les besoins | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | P |
| en classe ordinaire quand l'APSA est directement réalisable | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | P |
| en groupe spécifique si besoin d'être entre soi : pratique handisport, d'APA... | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | P |

0 : verbalisation absente ; 1 verbalisation présente. C : thème des communications ; P : thème de la pédagogie ; D : thème de la didactique

Annexe 6 :

Modélisation d'un continuum de soutien et de placement de l'élève en situation de handicap dans l'environnement le moins restrictif (Least Restrictive Environment) de Lieberman and Houston-Wilson (2002)

- Inclusion Options
 - Full inclusion with no adaptations or support
 - Full inclusion with curriculum adaptations
 - Full inclusion with trained peer tutors
 - Full inclusion with teacher assistants
 - Full inclusion with interpreter
- Part-time Segregated Placement Options
 - Split placement without support
 - Split placement with support
- Community-Based Options
 - Part-time (community and school based activities)
 - Full-time
- Full-time Segregated Placement Options within a regular school district
 - Small group
 - One-to-one
- Segregated Placement Options
 - Day school for specific disabilities
 - Residential school for specific disabilities
 - Home schooling

Annexe 7 :

Modélisation d'un continuum de soutien de l'élève en situation de handicap dans l'environnement le moins restrictif (Least Restrictive Environment) de Block et Krebs (1992)

Level 1 : No support needed

- 1.1 student can make necessary modifications on his/her own
- 1.2 RPE (Regular Physical Education) teacher feels comfortable working with student

Level 2: APE (Adapted Physical Education) consultation

- 2.1 no extra assistance needed
- 2.2 peer tutor watches out for student
- 2.3 peer tutor assists student
- 2.4 paraprofessional assists student

Level 3: APE direct service in RPE 1-2 time/week

- 3.1 peer tutor watches out for student
- 3.2 peer tutor assists student
- 3.3 paraprofessional assists student

Level 4 : part time APE and part time RPE

- 4.1 flexible schedule with reverse mainstreaming
- 4.2 fixed schedule with reverse mainstreaming

Level 5: reverse mainstreaming in special school

- 5.1 student from special school go to regular school for RPE
 - 5.2 nondisabled students go to special school for RPE
 - 5.3 students with and without disabilities meet in community for recreation training
- (support from peers, volunteers and paraprofessionals also should be provided in level 4 and level 5)

Annexe 8 :

Protocole d'adaptation de l'enseignement de l'EPS pour les élèves à besoins particuliers dans l'académie de Lille (source <http://eps.discipline.ac-lille.fr/>)

ESSAI DE SYSTEMATISATION DE NIVEAUX D'ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS DANS LE SECOND DEGRE

Proposition du groupe académique : accueil des élèves à besoins particuliers

Les diverses adaptations doivent permettre de gérer les différentes inaptitudes attestées par l'autorité médicale tout en restant sur la base des programmes en EPS. Pour les 4 niveaux proposés, les adaptations seront de plus en plus conséquentes.

Dans tous les cas, l'enseignant ne peut engager l'élève inapte partiel dans une pratique physique sans avoir reçu d'avis médical.

Dans les tableaux ci-dessous, des exemples d'adaptations correspondant à différentes inaptitudes sont proposés dans quelques APSA.

| | | |
|--|---|---|
| NIVEAU 1 | Proposer des activités pour lesquelles les incapacités fonctionnelles ne présentent aucune contre-indication. L'élève est évalué dans les mêmes conditions que les autres. Certaines APSA se prêtent mieux que d'autres à la prise en compte de l'inaptitude. | |
| INAPTITUDE | APSA | ADAPTATIONS POSSIBLES |
| Déficiences <i>légères ou peu pénalisantes :</i> - mal voyant - mal entendant - fonctionnelle temporaire (entorse, déchirure ...) | NATATION | La pratique de la natation peut être envisagée sans élément de différenciation particulier. |
| | MUSCULATION | Pour l'évaluation, il est possible de retirer du tirage au sort, les exercices qui concernent l'inaptitude. |

Annexe 8 (suite)

| | | |
|---|--|---|
| NIVEAU 2 | <p>Modifier un élément du dispositif prévu dans les référentiels d'activités pour adapter les conditions de réalisation. ex : accorder plus de temps, adapter les espaces d'évolution, choisir un matériel spécifique, réduire la charge énergétique, modifier la nature de la tâche... Et/ou...</p> <p>Modifier la répartition des points sur les grands domaines d'évaluation.</p> | |
| INAPTITUDE | APSA | ADAPTATIONS POSSIBLES |
| <i>Mobilité réduite (peu de déplacements possibles)</i> - élève obèse - élève présentant un syndrome rotulien - élève évoluant en fauteuil roulant | TENNIS DE TABLE | Adaptation de règles, de matériel et d'espace: - l'adversaire sert dans l'axe - surface de terrain \pm réduite - utilisation de balle plus grosse pour ralentir les trajectoires et/ou de raquettes plus grandes |
| Inaptitude à un effort prolongé - élève asthmatique sévère - élève en légère surcharge pondérale | SPORTS COLLECTIFS | - Les équipes peuvent être constituées avec un remplaçant qui joue sur des séquences de courtes durées (temps de jeu plus court pour des élèves plus fatigables). Et / ou remplacement possible sur chaque phase d'attaque ou de défense |
| | COURSE D'ORIENTATION | - L'élève tente le même type de projet mais dispose de plus de temps que les autres pour le réaliser |
| | ACTIVITES DE PRODUCTION DE PERFORMANCE (CC1) | - Barème favorisant le projet plus que la performance. Travailler davantage en CC5 pour la course qu'en CC1. - Pour la CC1, préférer davantage des activités portées. |
| Déficience de motricité segmentaire - Hémiplégie sur un seul membre - atteinte neurologique des membres supérieurs | MUSCULATION | - On peut retirer les exercices sollicitant les segments atteints. Ex : proposer la flexion d'un bras avec haltère au lieu du curl barre qui fait travailler les deux bras en même temps. |

Annexe 8 (suite)

| | | |
|--|---|--|
| NIVEAU 3 | Modifier le référentiel jusqu'à la suppression d'un « élément à évaluer » ou créer un référentiel spécifique à l'A.P.S.A. en fonction de la déficience observée. L'élève peut être noté sur une partie des « éléments à évaluer » ou bien sur des éléments différents en fonction des rôles attribués | |
| INAPTITUDE | APSA | ADAPTATIONS POSSIBLES |
| Surcharge et/ou déformations vertébrales - élève obèse | ACROSPORT | - Créer les conditions aménagées de voltige avec le respect de son intégrité physique et de celle du porteur. |
| Déficience motrice des membres inférieurs - élève en fauteuil roulant - élève à mobilité réduite | TENNIS DE TABLE | - L'élève est assis dans son fauteuil et la balle ne doit pas sortir latéralement de sa ½ table. On peut supprimer la notation sur les déplacements/replacements. |
| | FOOTBALL OU HANDBALL | - Créer un référentiel spécifique (pour l'évaluation) en fonction du rôle occupé par l'élève, de ses possibilités et des règles relatives au rapport de force (ex : zone d'invulnérabilité). |

| | | |
|---|---|---|
| NIVEAU 4 | Proposer d'autres épreuves issues d'activités sans lien avec les référentiels nationaux | |
| INAPTITUDE | APSA | ADAPTATIONS POSSIBLES |
| Inaptitude à un effort prolongé - élève obèse | COURSE DE DUREE | La course de durée (CC5) devient la marche de durée (CC5). |
| Motricité et autonomie limitée - élèves se déplaçant en fauteuil manuel ou électrique | ACTIVITES ARTISTIQUES ET/OU GYMNIQUES | La proposition d'une évolution, selon des déplacements originaux, avec son fauteuil (en avant, en arrière, avec rotations, sur les 4 roues, ou en équilibre sur les deux roues arrières) permet de construire une prestation à caractère soit gymnique acrobatique ou artistique comparable à celle de camarades dans un autre environnement. |
| Motricité et autonomie limitée (handicap lourd) | AUTRES ACTIVITES | - Tir à l'arc - Tir à la sarbacane - course d'orientation de précision - ou autres activités handisports Ces activités sont traitées sur le même modèle que celles contenues dans les référentiels. |
| Maladies fragilisantes du squelette - élèves ne pouvant résister à des contacts physiques ou à des chocs | COMBAT | La classe pratique un sport de combat. Des séquences pourront être faites en commun avec la classe (échauffement, relaxation et/ou retour au calme, rôles sociaux). L'enseignant lui propose un programme individualisé de musculation, de stretching postural que l'élève pratiquera de manière autonome, à côté du groupe. |

- Les niveaux 2, 3 ou 4 sont, selon le cas, compatibles avec le maintien de l'élève dans sa classe d'origine qui reste une priorité. Pour les classes à examen, un protocole adapté doit être proposé par l'enseignant et validé ensuite par la commission académique.
- La programmation des APSA dans l'établissement doit laisser la possibilité d'un changement de groupe d'EPS, sous condition d'accord préalable de l'élève, pour assurer la continuité d'une pratique régulière de l'EPS tout au long de l'année.
- Un créneau horaire spécifique peut être proposé pour répondre à des besoins particuliers. Celui-ci peut s'ajouter à une pratique au sein de sa classe sans toutefois dépasser le volume horaire d'EPS hebdomadaire obligatoire.
- Les élèves inaptes temporairement pour une blessure ou une indisposition invalidante peuvent être maintenus dans le groupe d'EPS dans le cadre de tâches (d'observation, de managérat, d'arbitrage, d'assurance, de chronométrage).

Annexe 9 :

Demande auprès des chefs d'établissement pour filmer une séance d'EPS

M. TANT Maxime
 Doctorant au LAMIH CNRS
 De l'Université de Valenciennes
 et du Hainaut Cambrésis (UVHC)
 Enseignant EPS collègue
 J.Y. Cousteau de Bertincourt

A M _____
 chef d'établissement
 du _____
 de _____

Objet : demande d'autorisation pour réaliser une expérimentation dans le cadre de séances d'EPS.

M _____,

Dans le cadre de ma thèse de doctorat, les relations pédagogiques et les choix didactiques des enseignants d'EPS envers les élèves en situation de handicap doivent être mis en lumière.

Pour ce faire, j'ai besoin de votre aide pour réaliser un enregistrement audiovisuelle sur une séance d'EPS à l'intérieure de laquelle un élève en situation de handicap est intégré.

Mon objectif est donc de filmer M _____ qui est apparu(e) comme un profil particulièrement intéressant pour la fiabilité de l'étude.

Qui plus est, M _____, en plus de m'avoir donné un accord de principe (si toutes les conditions sont réunies notamment votre accord et celle des parents d'élèves), enseigne à la classe de _____ intégrant un élève en situation de handicap moteur.

Je vous joins un dossier présentant plus en détail le projet d'expérimentation.

Je reste à votre entière disposition pour plus de précisions ou pour répondre à vos interrogations.

En espérant que ce projet vous intéresse, je vous prie d'agréer, M , l'expression de ma considération.

Maxime TANT

Annexe 10 :

Demande d'autorisation parentale pour l'enregistrement vidéo de la séance d'EPS

AUTORISATION PARENTALE POUR L'UTILISATION DE LA VIDEO EN
EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'une recherche universitaire (Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis), nous avons besoin de filmer une séance d'Education Physique et Sportive. L'enjeu est de mieux connaître les pratiques pédagogiques des enseignants d'EPS dans une classe présentant des élèves en situation de handicap. Notez que cette vidéo est exclusivement destinée à cette recherche et qu'aucune diffusion ne sera réalisée.

En tant que responsable légal d'un enfant mineur, nous vous demandons votre autorisation pour réaliser cette vidéo et vous prions de compléter le document ci-dessous.

Par avance nous vous remercions de votre collaboration.

M. ou Mme.....responsable(s) légal (aux)

De l'élève.....(Nom et Prénom)

Autorise, dans le cadre d'une recherche universitaire (Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis), l'enregistrement vidéo d'une séance d'EPS.

Fait àLe.....

Signature(s) du (des) responsable(s) légal (aux)

**Inclusion en Education Physique et Sportive des élèves en situation de handicap.
Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS
français.**

Résumé :

L'objectif de ce travail est d'étudier, suite à la loi du 11 février 2005, les perceptions et les pratiques des enseignants d'EPS confrontés à la problématique professionnelle de l'inclusion d'un élève en situation de handicap dans leurs cours ordinaires. Au regard de la complexité de cette problématique et de son caractère relativement récent, notre stratégie de recherche s'est initialement orientée sur une première phase exploratoire sortant du paradigme hypothético-déductif.

Ce faisant, une étude systématique de la littérature scientifique internationale nous a permis de renforcer le cadre théorique de notre objet de recherche. Par la suite, l'étude inductive des textes officiels (français), depuis 1975, sur l'inclusion scolaire et l'inclusion en EPS, a permis de modéliser de façon théorique trois niveaux inclusifs des élèves en situation de handicap par les enseignants d'EPS, qualifiés d'*insertion*, d'*intégration* et de *scolarisation*.

Suite à cette phase exploratoire des contenus écrits, une deuxième série d'études de terrain a permis de confronter nos trois niveaux théoriques à la réalité des perceptions des enseignants (questionnaires et entretiens) et de leurs pratiques effectives (observations systématiques de séances filmées). Nos résultats mettent en évidence :

- l'existence similaire de trois niveaux d'inclusion sous forme de stades inclusifs dans les perceptions et les pratiques des enseignants d'EPS,
- les caractéristiques de chaque stade inclusif aux niveaux des perceptions et des pratiques des enseignants.

L'analyse croisée de ces différentes approches permet la proposition d'une modélisation de la pleine inclusion en EPS, qui, confrontée à la définition de nos trois stades inclusifs permet de mettre en évidence les évolutions entre les stades (leviers, obstacles). Le manuscrit se termine par un ensemble de pistes de réflexion en faveur des formations pour les étudiants et les enseignants d'EPS.

Mots clés : inclusion, Education Physique et Sportive, élève en situation de handicap, enseignant, insertion, intégration, scolarisation.

Inclusion of students with disabilities in Physical Education.

Demonstration of an inclusive system in three distinct levels from the French PE teachers.

Abstract :

The objective of this work is to study, following the law of February 11th 2005, the perceptions and the practices of PE teachers facing professional problems of inclusion of a student with disabilities in their ordinary classes. Considering the complexity of the issue and its relative newness, our research strategy was initially focused on a first exploratory phase.

In doing so, a systematic study of the international scientific literature has enabled us to confirm the theoretical framework of our research object. Thereafter, the inductive study of official documents (French) since 1975 on inclusive education and inclusion in PE allowed us to model three theoretical inclusive levels of students with disabilities by PE teachers, i.e : insertion (attendance), intégration (mainstreaming) and scolarisation (inclusion).

Following this exploratory phase of written contents, a second series of field studies enabled us to compare our three theoretical levels with the reality of perceptions of PE teachers (questionnaires and interviews) and their actual practices (systematic observations of videotaped sessions). Our results show :

- the confirmation of the existence of the three levels concerning perceptions and practices of PE teachers,
- The characteristics of each inclusive levels about perceptions and practices of teachers.

The cross-analysis of these approaches allowed the proposal of a model of full inclusion in PE. This model confronted to the three inclusive levels highlights the evolutions between inclusive levels (levers, obstacles). The manuscript ends with some perspectives for training for students and PE teachers.

Keywords : inclusion, physical education, student with disabilities, physical education teacher, mainstreaming.