

Sommaire

Remerciements	4
1. Introduction	5
2. Cadre théorique	7
2.1 L'intégration / inclusion scolaire : Historique	7
2.2 Concept d'intégration et d'inclusion scolaire	8
2.3 Notion de handicap dans la société	10
2.4 Positionnement en éducation physique et sportive (EPS)	14
3. Démarche de recherche	17
3.1 Population	17
3.2 Méthode	17
3.3 Outils	18
3.4 Analyse	19
4. Analyse des données.....	20
4.1 Formation et expérience	20
4.1.1 Inclusion d'élèves à besoins particuliers	21
4.1.2 Handicap de l'élève et restrictions	21
4.2 Sentiment de l'enseignant.....	22
4.2.1 Souvenirs de la première inclusion.....	22
4.2.2 Influence sur la leçon.....	23
4.2.3 Source d'inquiétude	24
4.2.4 Sollicitation, énergie.....	25
4.3 Collaboratif de travail	26
4.3.1 Soutien de la Direction	26
4.3.2 Réseau.....	28
4.3.3 Logistique des bâtiments	28
4.4 Moyens mis en place	29
4.4.1 Aide du SESAF	29
4.4.2 Différenciation.....	31
4.4.3 Bénéfice de l'aide et des moyens	32
4.5 Relations sociales	34
4.5.1 Rapport entre les élèves de la classe et l'élève inclus, réactions et comportements des élèves de la classe.....	34
4.5.2 Influence de la relation sur l'élève en chaise roulante	37
4.6 Remédiations	38

4.6.1	Autres moyens qui pourraient faciliter l'inclusion	38
4.6.2	Comment améliorer le futur ?.....	40
5.	Discussion.....	42
5.1	L'organisation et l'anticipation	42
5.2	L'importance de l'aide pédagogique	43
5.3	Collaboratif de travail au sein de l'établissement.....	44
5.4	Formation	44
5.5	La différenciation	45
5.6	Relations sociales dans le groupe classe	45
5.7	Recommandations	46
6.	Limites	49
7.	Conclusion	50
8.	Bibliographie	51
9.	Annexes	54
	Résumé	82
	Mots-clés	82

Remerciements

Ce mémoire a représenté un travail personnel pour marquer la fin de notre formation pédagogique. Suite à notre projet PEERS en Irlande, où nous nous sommes intéressées à l'inclusion des élèves à besoins particuliers dans les leçons d'éducation physique et sportive, nous avons décidé d'approfondir ce sujet en étudiant la situation en Suisse.

Un grand merci à notre directrice de mémoire Mme Magali Descoedres pour son soutien et sa disponibilité tout au long de notre recherche, des hésitations du début jusqu'à la finalisation du projet. Nous tenons également à remercier Claire Emery pour avoir accepté de juger notre travail.

Nous aimerions remercier tous les enseignants qui ont participé et donné de leur temps au projet ainsi que Yasmine Collaud qui nous a mis en contact avec ces derniers.

Nous tenions également à remercier les nombreux collègues pour la relecture, les corrections et leur soutien continu tout au long de notre projet ainsi que Nicolas Corpataux pour la mise en page. Merci à tous ceux qui nous ont soutenu, écouté et conseillé de près ou de loin dans l'élaboration de ce projet final.

1. Introduction

L'inclusion des enfants à besoins particuliers dans le système scolaire régulier fait débat depuis de nombreuses années dans une grande partie des pays du monde. En 1994, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) s'est prononcée en faveur du développement d'une éducation inclusive. Cette volonté s'est manifestée par la ratification de la déclaration de Salamanque signée par la Suisse qui, par ce geste, s'est engagée à effectuer des aménagements afin de permettre la scolarisation d'enfants à besoins spécifiques.

La loi sur l'enseignement obligatoire (LEO), entrée en vigueur le 1^{er} août 2012, qui concerne notamment les aménagements nécessaires à l'inclusion d'élèves en situation de handicap dans l'école ordinaire (articles 97, 98, 100 et 101)¹ demande une certaine réorganisation des cours d'éducation physique et sportive afin d'assurer l'inclusion et la participation de chaque élève.

Si notre société présente un intérêt grandissant pour l'inclusion scolaire des élèves à besoins particuliers, il faut cependant relever qu'il existe un décalage entre les aspects législatifs et la réalité des pratiques (Berzin, 2006, p.15). En effet, avec l'entrée en vigueur d'une nouvelle loi, l'adaptation et l'évolution des pratiques surviennent plus tard, créant ainsi un certain décalage entre ce qu'exige la loi et la réalité du terrain. Les enseignants vivent donc actuellement une phase de transition dans leur enseignement et peuvent être confrontés à l'inclusion d'un élève en situation de handicap dans leurs classes alors qu'ils n'ont pas suivi de formation spécifique à ce propos.

En tant que jeunes enseignantes en éducation physique et sportive, il nous a semblé pertinent de nous pencher sur le point de vue des collègues confrontés à cette réalité du terrain. Nous avons voulu savoir comment ces derniers abordent ce genre de situation d'un point de vue didactique, organisationnel et émotionnel mais également de voir quels seraient les aménagements à mettre en place pour faciliter le travail de l'enseignant et favoriser l'inclusion et la participation de l'élève en situation de handicap.

Cette recherche a donc pour but de contribuer à étayer l'état des connaissances actuelles sur le sujet. La question de cette étude est la suivante : « Quels sont les pratiques et le vécu des enseignants d'éducation physique et sportive au secondaire I face à l'inclusion d'un élève à

¹http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/LEO_Version_adoptée_GC.pdf

besoins particuliers et les pistes de remédiations à envisager pour améliorer et faciliter la réalité du terrain ? »

2. Cadre théorique

2.1 L'intégration / inclusion scolaire : Historique

Le courant des années 60 marque l'apparition de divers mouvements de personnes handicapées et engendre le développement d'une approche sociale du handicap. Abandonner un regard compatissant pour des personnes en souffrance à la faveur d'un regard de concitoyen va nécessiter la mise en place de politiques publiques non plus seulement orientées vers la compensation et la prévention, mais surtout vers l'accessibilité et la suppression des barrières à la pleine participation de tous (Chauvière, 2003, p.105). Le changement politique au niveau international s'opère 10 ans plus tard avec l'adoption par l'Assemblée Générale des Nations Unies de deux résolutions visant le passage d'une approche basée sur la protection des personnes handicapées à une approche basée sur les droits de ces personnes (Quinn et Degener, 2002, p.40). *La Déclaration des droits du déficient mental* en 1971 affirme que « ces personnes jouissent des mêmes droits fondamentaux que tous les autres êtres humains » suivie de *la Déclaration sur les droits des personnes handicapées* en 1975 qui stipule « que les personnes handicapées ont les mêmes droits civils et politiques que les autres êtres humains (par.4) et qu'elles doivent bénéficier de mesures destinées à leur permettre de devenir aussi autonomes que possible (par.5). » (Rochat, 2008, p.8).

L'éducation des personnes en situation de handicap représente une des manières d'acquérir davantage d'autonomie et de faciliter une inclusion dans la société. En 1948, la Déclaration universelle des droits de l'homme énonce le droit à l'éducation pour tous (ONU, 1948)². Ce droit est défendu et appliqué par diverses associations et mouvements qui luttent pour l'inclusion des enfants en situations de handicap dans les écoles publiques ordinaires et pour le respect de ce droit. En effet, au cours des dernières décennies, les signatures de déclarations internationales ont renforcé la volonté de l'intégration et l'inclusion scolaire. La Suisse fait partie de ce mouvement. Conjointement, la déclaration de Salamanque (Unesco, 1994)³ ainsi que divers textes législatifs suisses soulignent une volonté d'écarter et éviter les discriminations et d'aller dans le sens d'une inclusion des enfants handicapés dans l'école obligatoire. En outre, la *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes*

² Haut commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (1975). *Déclaration des droits des personnes handicapées*. www.childsrightrights.org/html/site_en/law_download.php?id=426 consulté le 24.04.15

³ <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf> consulté le 24.04.15

handicapées, stipule que les cantons « encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé » (Assemblée fédérale de la Confédération suisse, art. 20, 2002). De même, selon la loi fédérale de 2004 sur l'égalité pour les handicapés: « les enfants et adolescents handicapés doivent être autant que possible scolarisés dans des classes ordinaires », un postulat repris dans le concordat sur la pédagogie spécialisée adopté par la CDIP en 2007⁴.

Depuis les années 2000, plusieurs cantons dont celui de Vaud montrent une envie de plus en plus marquée d'accueillir des enfants en situation de handicap au sein de l'instruction publique régulière. Une véritable intention d'inclusion et de lutte contre toute forme de ségrégation se révèle en Suisse avec l'entrée en vigueur de la LEO (Loi sur l'enseignement obligatoire vaudoise dès le 1er août 2013) ainsi que la nouvelle loi LPS (Loi sur la pédagogie spécialisée, DFJC, 2012)⁵. Cette dernière révolutionne l'inclusion des élèves à besoins spécifiques en développant certains aspects de la politique publique concernée afin de s'approcher d'un système de formation et d'une société qui s'efforceraient d'assurer la place de chacun dans le respect de sa différence et de ses besoins spécifiques. A ce titre des mesures de prévention et de repérage précoce, l'intensification des interventions pour le plus jeune âge, la consolidation de l'école régulière dans la scolarisation d'élèves à besoins particuliers et l'ouverture des prestations dans la scolarité postobligatoire font partie des mesures envisagées par cette nouvelle loi⁶.

2.2 Concept d'intégration et d'inclusion scolaire

Quelques concepts clés doivent être définis avant d'entrer plus en profondeur dans notre sujet et dans nos démarches. Pour commencer, les concepts d'intégration et d'inclusion scolaire, qui sont souvent utilisés comme synonymes bien que leur sens soit quelque peu différent, doivent être définis pour une meilleure compréhension de la recherche.

Les deux notions ne datent pas de la même période. Le terme intégration scolaire est apparu dans le courant du 19ème siècle alors que la notion d'inclusion qui apparaît dans les années 90, est relativement nouvelle. Son utilisation fait référence à une idéologie récente et un changement de mentalités.

⁴ <http://www.edk.ch/dyn/11710.php> consulté le 22.04.2015

⁵ <http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/sesaf/projet-lps> consulté le 30.04.15

⁶ http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/LPS/Comm.Press_LPS_20012014.pdf consulté le 30.04.2015

L'intégration se base sur un accès au milieu scolaire le plus normal possible. Selon Bless : « la notion d'intégration désigne globalement l'insertion de personnes en situation de handicap dans l'entité sociale, rendant possible la participation à part entière de ces personnes à la vie de notre société » (2004, p.14). Dans le contexte scolaire, l'intégration consiste en la réinsertion d'un élève ou d'un groupe d'élèves dans le cadre normal de l'école et dans la vie communautaire, après qu'il en ait déjà été exclu⁷.

L'intégration est régulièrement utilisée dans les domaines du handicap et de la migration. Présentée sous sa forme unidirectionnelle, elle désigne la plupart du temps l'adaptation d'individus « différents » à des systèmes dits normaux faisant référence à son contraire: l'exclusion ou la ségrégation. Abdallah-Preteille⁸ (2002) donne une définition différente: « intégrer/s'intégrer, cette double formule, l'une transitive et l'autre pronominale, restitue bien le caractère duel du processus. En effet, l'enjeu de l'intégration se situe tout autant au niveau de celui qui cherche à s'intégrer qu'à celui de la société qui intègre ». Le processus de l'intégration scolaire consiste donc à offrir à un élève porteur de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage des services éducatifs adaptés à ses besoins, dans un environnement lui permettant de participer aux activités de la majorité des élèves de son âge (Legendre, 2004, p.791). Néanmoins, les efforts ne sont pas réciproques mais demandés unilatéralement à la personne en situation de handicap qui doit démontrer sa capacité à développer ses aptitudes au côté des élèves valides pour devenir fonctionnellement plus autonome (Söder, 1980, p.30). Ainsi, en éducation physique et sportive, la notion d'intégration aurait pour objectif 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, p.72).

Pour de nombreux auteurs, l'intégration ne représente qu'une version très limitée de l'inclusion (Fuchs & Fuchs, 1994, p.294). L'inclusion est avant tout un principe éthique qui remet en question l'aspect ségrégatif des systèmes sociaux et éducatifs en promouvant l'égalité des chances soit « l'école pour tous ». 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. Pour ce faire, l'école mise sur chacun des acteurs proximaux (enseignants ordinaires) qui gravitent entre ses murs et sur les acteurs

⁷ <http://www.csps.ch/fr/Plateforme-d'information-pour-la-pdagogie-specialise-en-Suisse/Pdagogie-specialise-scolaire/Intgration-scolaire/Antwort-2/page34012.aspx> consulté le 15.04.2015

⁸ Abdallah-Preteille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?*. Paris : Hachette, 21.

distaux (enseignants spécialisés, partenaires thérapeutiques et sociaux) qui y sont les bienvenus [...] (p.46). 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. Cela implique de profonds changements dans la culture et les valeurs des écoles qui ne peuvent plus être exclusivement centrées sur ce qui distingue les élèves (différences de rendement scolaire), mais qui doivent s'orienter davantage sur ce qui les rassemblent (capacité d'apprendre les uns des autres et de savoir vivre ensemble).

Enfin selon Bonvin⁹ (2010): « L'inclusion serait l'idéal, voire le mythe, [...], qui dépasse le champ scolaire, puisqu'elle dénote un projet de société. Elle n'existerait que dans les intentions. Loin d'être réalisée, elle constitue toutefois une direction sociopolitique relativement claire, promue par de nombreux représentants de minorités, politiques et décideurs, experts de l'éducation et de la formation partout dans le monde, ainsi que par de nombreuses organisation internationales (OMS ; UNICEF ; Commission européenne ; etc.). [...] La notion d'intégration serait la composante concrète de l'inclusion, sa réalisation dans le quotidien scolaire ».

2.3 Notion de handicap dans la société

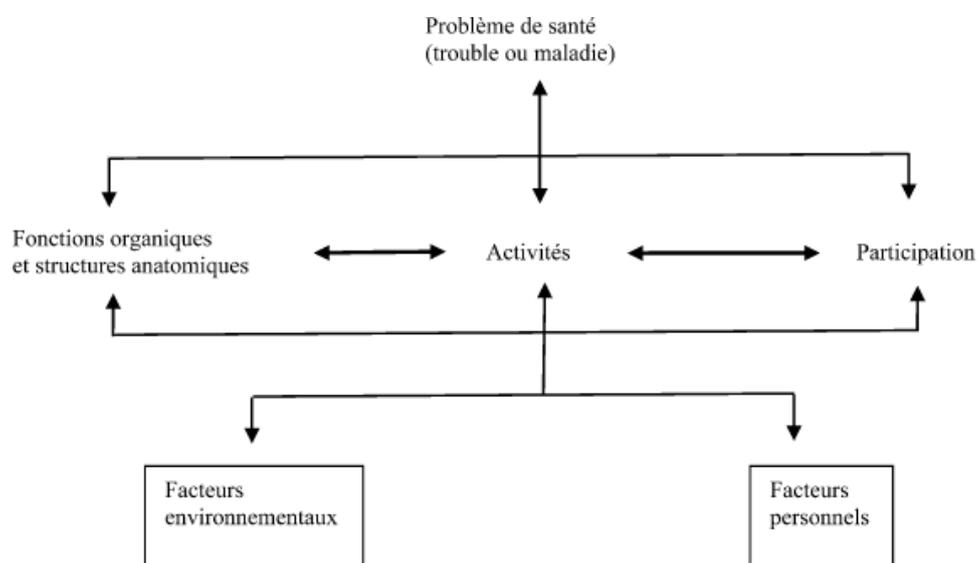
Actuellement, il existe bons nombres de définitions différentes du terme handicap et autant de handicaps différents. Les approches varient non seulement d'un pays à l'autre, mais également au sein d'un même pays (Wormnaes et Crouzier, 2005, p.82). Pour le sens commun, il revêt plusieurs significations. Il se rapporte à une pathologie biologique (par exemple une sclérose en plaques), à une déficience fonctionnelle (une paraplégie), aux conséquences de cette pathologie ou déficience sur les capacités de la personne (une incapacité à la marche), ou à une participation sociale limitée, voire à toutes ces dimensions à la fois (Borioli, 2010, p.242).

D'un point de vue historique, deux modèles opposés se distinguent: le premier centré sur l'individu et le deuxième sur la société. Le modèle individuel définit le handicap comme une « déficience corporelle, physique ou mentale » liée à un traumatisme, à un problème de santé ou à une maladie. Intrinsèque à l'individu, il représente une limite ou un désavantage pour ce dernier. Les solutions curatives proposées sont la guérison et la réadaptation dans la société. Le modèle social apparaît dans les années 60 et considère le handicap comme externe à

⁹ Bonvin, P. (2010). « Réparer une société malade de ses exclusions? ». *Prismes, Revue pédagogique HEP Vaud*, 13, p.15

l'individu car résultant de l'inadéquation de la société aux spécificités de ses membres. L'idée de guérison est abandonnée au profit de deux types de solutions: le développement des capacités restantes de la personne dans le but de la rendre autonome et l'accessibilité des services par une adaptation de l'environnement (Rochat, 2008, p.3-4).

L'OMS propose en 2001 la « Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé » (abrégée CIF) qui représente indiscutablement une évolution vers une approche inclusive du handicap (Rochat, 2008, p.10). Cette dernière détermine les composantes de la santé et certains éléments du bien-être liés à la santé (par exemple l'éducation ou le travail). Elle se fait en lien avec l'environnement social et physique de la personne en situation de handicap et est donc singulière et différente pour chaque individu. Ainsi, nous pouvons donner la définition suivante: « Handicap est un terme générique désignant les déficiences, les limitations d'activité et les restrictions de participation. Il désigne les aspects négatifs de l'interaction entre un individu (ayant un problème de santé) et les facteurs contextuels face auxquels il évolue (facteurs personnels et environnementaux) » (CIF, OMS, 2001)¹⁰.



(OMS, 2001, p. 19)

Image 1 : Interaction entre les composantes de la CIF (OMS, 2001, p.21)

¹⁰ http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/81988/1/9789242547320_fre.pdf consulté le 24.04.15

Un deuxième modèle nommé processus de production du handicap (PPH, créé par Fougeyrollas et al. en 1998)¹¹ tente de concilier les aspects individuels et environnementaux du handicap et est l'exemple d'une approche inclusive. Il se construit sur la base du constat que la personne effectue ses activités de la vie quotidienne en interaction continue avec son environnement physique et social (Borioli et Laub, 2005, p.31-32). Quatre facteurs déterminants expliquent les causes et conséquences des maladies, traumatismes et autres atteintes à l'intégrité et au développement de la personne. Le schéma ci-dessous démontre que l'interaction des facteurs personnels, environnementaux, de risques et les habitudes de vie sont des variables explicatives de la production du handicap.

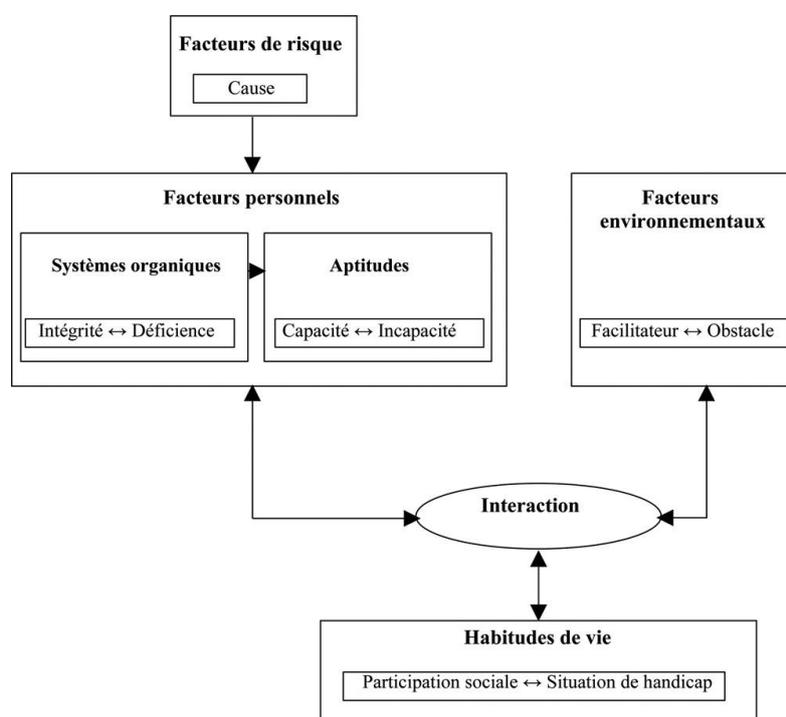


Image 1 : Production du processus de handicap¹²

Dans le cadre de notre projet de recherche, nous allons nous focaliser sur l'inclusion des élèves en éducation physique et sportive et plus particulièrement sur les adolescents en chaise roulante. Au vu de la pluralité des handicaps, il nous a semblé plus pertinent de nous concentrer sur des élèves ayant le même mode de déplacement afin d'obtenir des données comparables. L'usage de la chaise roulante paraissait également intéressant du point de vue de

¹¹ Réseau International sur le Processus de Production du Handicap (<http://www.ripph.qc.ca/?rub2=12&rub=40&lang=fr>)

¹² <http://www.ripph.qc.ca> consulté le 22.04.2015

la leçon d'éducation physique avec des élèves « piétons » car cela engendre un matériel spécifique, des déplacements et des activités adaptées. Enfin, le choix s'est porté sur un handicap moteur plutôt que mental car nous souhaitons analyser une situation d'EPS où une adaptation de la leçon et du matériel est nécessaire pour son bon déroulement. Nous pouvons classer différents types de handicaps nécessitant l'usage d'une chaise roulante: spina bifida, paraplégie, tétraplégie, hémiplégie, myopathie dégénérative, etc. Dans le cadre de cette recherche, les élèves concernés présentent les handicaps suivants :

- myopathie dégénérative : la myopathie est un terme générique désignant toutes les maladies affectant les fibres musculaires. Elle est dégénérative quand elle est liée à des anomalies génétiques. Celle-ci se traduit par une faiblesse progressive des muscles associée à une myotonie, soit une décontraction musculaire anormalement lente¹³.
- spina bifida : malformation congénitale consistant en une anomalie osseuse sous la forme d'une fissure de la partie postérieure de la colonne vertébrale. La moelle épinière, qui passe à travers la colonne vertébrale, fait ainsi saillie à travers cet espace, et n'est pas fonctionnelle. Le spina-bifida cause la paralysie et la perte de sensibilité des membres inférieurs ainsi que des problèmes des fonctions d'élimination¹⁴.
- diplégie : paralysie bilatérale, touchant de façon symétrique des zones plus ou moins étendues de l'organisme. La diplégie cérébrale infantile (ou syndrome de Little) est une double hémiplégie se traduisant par une paraplégie spasmodique séquellaire (paralysie des membres inférieurs). La cause est une encéphalopathie (atteinte du cerveau) et est à l'origine d'une démarche caractérisée par la position en varus équin des deux pieds (pieds se tournant en dedans, la pointe vers le bas)¹⁵.
- hémiplégie : paralysie affectant la moitié (gauche ou droite) du corps. Elle peut concerner plusieurs parties du corps en même temps (bras, jambe, face ou complète mais toujours sur un seul côté du corps). Une hémiplégie a pour cause une lésion de la voie pyramidale, faisceau de fibres nerveuses allant du cortex cérébral jusqu'à différents niveaux de la moelle épinière et commandant la contraction des muscles.

¹³ <http://www.larousse.fr/encyclopedie/medical/myopathie/14693> consulté le 30.04.2015

¹⁴ <http://www.spina-bifida-montreal.ca/fr/spina-bifida-montreal.html> consulté le 30.04.2015

¹⁵ <http://www.larousse.fr/encyclopedie/medical/diplégie/12543> consulté le 31.05.2015

2.4 Positionnement en éducation physique et sportive (EPS)

Nous pouvons légitimement nous demander ce qu'il en est de l'enseignement de l'éducation physique et sportive qui est une discipline comportant des caractéristiques bien spécifiques par rapport au reste des matières enseignées à l'école. Un cours d'EPS peut se dérouler dans divers lieux (salle de gymnastique, piscine, patinoire, domaine skiable, terrains extérieurs, stade, etc.), il nécessite l'utilisation de matériel varié (balles, cerceaux, engins d'agès, tapis, cordes, etc.) et les élèves sont mobiles et se déplacent dans l'espace créant une dynamique de groupe différente que celle en salle de classe.

Dans le système scolaire suisse et plus particulièrement au secondaire I, l'EPS est une discipline obligatoire à raison de 3 périodes de 45 minutes par semaine. Contrairement aux autres disciplines, l'EPS se centre principalement sur la motricité, posant ainsi avec plus d'acuité la problématique de l'inclusion d'un élève en situation de handicap physique en classe ordinaire (Sideridis & Chandler, 1997, p.51).

Selon les écrits, l'EPS représente un fort vecteur d'insertion pour les élèves d'un groupe classe mais également pour ceux qui vivent une situation de handicap. 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, p.257). De même, selon Turpin et al. (1997, p.2) : « 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 piétons » ».

Il n'en reste pas moins que des ressources et soutiens particuliers sont nécessaires pour répondre aux besoins de ces derniers. Comme expliqué précédemment, l'EPS se déroule dans un espace plus vaste, l'utilisation de matériel est quasi systématique et l'élève est en mouvement, un cas de figure qui n'apparaît pas dans les autres disciplines. Dès lors, il est essentiel de mettre en place des adaptations d'ordre moteur, psychologique et parfois médical. L'enseignant d'EPS peut donc être confronté à divers niveaux d'adaptation et d'organisation de l'activité. Il doit en outre prendre en compte les caractéristiques liées à la déficience de l'élève et respecter les recommandations médicales. La mise sur pied d'un programme d'EPS adapté exige logiquement des compétences particulières pour lesquelles la majorité des enseignants en charge de cette branche ne sont pas spécifiquement formés. De plus, la

diversité des handicaps rend chaque situation unique, ce qui complique davantage la problématique.

Cette réalité du terrain demande un enseignement toujours plus différencié ainsi que d'importants ajustements et adaptations au niveau pédagogique, pratique et administratif. La pédagogie différenciée fait partie intégrante du travail de l'enseignant. Il s'agit d'une action, d'un ou plusieurs pédagogues qui, sur la base d'une solide connaissance des préalables et caractéristiques d'un ou plusieurs élèves, de formules pédagogiques, d'interventions diversifiées, du programme de formation et de l'environnement d'apprentissage, tendent à harmoniser les différentes composantes d'une situation pédagogique ainsi que les relations entre elles, dans le but de favoriser l'apprentissage¹⁶. Selon l'article 98 de la LEO qui traite de la pédagogie différenciée : « Le directeur et les professionnels concernés veillent à fournir à tous les élèves les conditions d'apprentissage et les aménagements nécessaires à leur formation et à leur développement. En particulier, les enseignants différencient leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous leurs élèves¹⁷ ». Pour appliquer la loi en vigueur dans son ensemble, de nombreuses ressources semblent nécessaires. De même, la relation entre les établissements scolaires réguliers et les institutions de pédagogie spécialisée doivent continuer à se développer et se renforcer. Les processus et mesures d'accompagnement du Service de l'enseignement spécialisé et d'aide à la formation (SESAF), en particulier, se doivent de faciliter l'inclusion d'élèves à besoins particuliers.

Actuellement, les situations d'insertion en EPS dans les écoles publiques vaudoises ne sont pas recensées de manière précise car chacune d'entre elles dépend de conditions spécifiques et personnelles. De nombreux acteurs interviennent dans ce type de situation: l'enfant, ses parents, les enseignants, le directeur, les médecins, psychologues et autres spécialistes PPLS¹⁸. Selon le département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud, environ 900 élèves handicapés (sur un total de 85 000) bénéficient actuellement d'une solution inclusive dans une classe régulière (le plus souvent à temps partiel) (DFJC, 2014). Toutefois, aucune donnée concernant la participation aux cours d'EPS n'est disponible.

De même, les ressources didactiques et pédagogiques dans les manuels officiels d'EPS concernant l'insertion des élèves à besoins particuliers sont pratiquement inexistantes. Ceci

¹⁶ <http://differenciationpedagogique.com/questceque/questceque> consulté le 31.05.2015

¹⁷ http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/LEO_Version_adoptee_GC.pdf consulté le 31.05.2015

¹⁸ PPLS : Psychologie, psychomotricité et logopédie en milieu scolaire

s'explique en partie par le fait que l'éducation physique est l'unique branche régie au niveau fédéral depuis 1874. Dans la dernière version des supports fédéraux, la Brochure 7 (OFSPPO, 1998) traite sur une page de la thématique « les handicapés et le sport ». Néanmoins, l'imprimé discute davantage des bienfaits de l'inclusion au travers de l'activité physique et donne des exemples de classifications sans aborder un sujet certes plus ambitieux des ressources pouvant être développées pour inclure au mieux ce type d'élèves. Au niveau du Plan d'études romand, le domaine disciplinaire *Corps et mouvement* ne donne aucune piste pour l'inclusion d'élèves à besoins spécifiques. Néanmoins, des capacités transversales doivent être travaillées en EPS. La partie « Collaboration » vise à travailler sur la prise en compte de l'autre et sont présentées sous forme de descripteurs : accueillir l'autre avec ses caractéristiques, reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre, entendre et prendre en compte des divergences¹⁹. Dans la formation générale du Plan d'études romand, la section « vivre ensemble et exercice de la démocratie²⁰ » aborde également le sujet de l'altérité. Au travers d'exercices et activités, les élèves sont invités à « reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire ». Les enseignants d'EPS peuvent ainsi utiliser les feed-back collectifs pour faire réfléchir les élèves sur les besoins spécifiques que certains peuvent avoir dans une pratique et les sensibiliser à cette différence. Dans le cadre de notre formation didactique à la HEPL, la notion d'accueil et d'inclusion des élèves en situation de handicap en cours d'EPS est peu abordée. Dans les cours obligatoires, le sujet est abordé dans le module ISO ainsi que dans le séminaire d'intégration avec le rapport à l'altérité. Le module interdisciplinaire MSEPS36 sur le sport et la santé est optionnel et survole le sujet. Ces cours traitent de l'objet sans pour autant apporter une formation suffisante à l'étudiant.

Face à ce manque d'informations au niveau des aménagements et ressources au sein de nombreuses écoles du canton, il nous semble intéressant de nous pencher plus en détail sur les pratiques et le vécu des enseignants d'éducation physique et sportive face à l'inclusion d'un élève à besoins particuliers.

¹⁹ <http://www.plandetudes.ch/web/guest/capacites-transversales1#comm> consulté le 31.05.2015

²⁰ <http://www.plandetudes.ch/web/guest/vivre-ensemble-et-exercice-de-la-democratie/> consulté le 4.06.2015

3. Démarche de recherche

3.1 Population

Au vu de notre question de départ qui est de comprendre les pratiques et le vécu des enseignants face à l'inclusion d'un élève en chaise roulante, nous avons décidé de nous focaliser sur une population bien précise représentée par les enseignants d'éducation physique. Par conséquent, nous avons exclu toutes les autres populations qui n'ont pas de liens directs avec l'éducation physique. Nous avons donc neutralisé une seule branche. Nous avons également décidé de cibler notre recherche sur des enseignants du canton de Vaud pour pouvoir travailler sur un plan d'études commun ainsi que sur les mêmes bases légales. Ce choix avait également pour but d'éviter que notre population ait suivi des formations de base différentes selon le canton ou le plan d'études universitaire. Nous avons également préféré pointer les enseignants travaillant dans le secondaire I, pour les degrés 9^{ème} à 11^{ème} Harmos ; ceci nous permet donc d'obtenir des données provenant de situations dans lesquelles les enfants de l'école et l'enfant en chaise roulante ont plus ou moins le même âge. Afin que les situations soient les plus similaires possibles, nous avons sélectionné des enseignants qui bénéficient de l'aide du SESAF²¹ ce qui nous permet d'éliminer une variable parasite supplémentaire. Un de nos sujet ne la reçoit pas mais fait office d'aide puisque c'est lui qui met en place ce renfort pédagogique. Au vu de la multitude de handicaps et afin d'obtenir des données comparables, nous avons décidé de nous focaliser sur des enfants présentant des handicaps différents mais se déplaçant tous en fauteuil. L'utilisation d'une chaise roulante et l'incapacité de se déplacer en marchant nous semblait, au premier abord, la situation la plus difficile dans le sens où cela demande des aménagements logistiques en plus des adaptations au niveau de la leçon.

3.2 Méthode

Pour aborder notre question de recherche le mieux possible, nous avons effectué quatre entretiens semi-directifs auprès d'enseignants qui incluent des élèves en chaise roulante dans leurs leçons d'éducation physique et sportive. Notre questionnaire comprend 17 questions. Les premières ont pour but de connaître la formation et l'expérience de la personne

²¹ Service de l'enseignement spécialisé et appui à la formation (SESAF)

interrogée. Les quatre questions suivantes sont dédiées à l'inclusion de l'élève pour découvrir les conditions dans lesquelles l'élève est inclus (degré d'enseignement, handicap, etc). En rapport avec ces dernières questions, le soutien à l'élève est abordé afin de mieux comprendre comment se déroule les cours avec le renfort pédagogique. Suite à cela, le thème des pratiques et du vécu de l'enseignant est vu et développé en diverses questions comprenant le souvenir de la première inclusion, les sources d'inquiétude et l'énergie dépensée pour les cours d'éducation physique et sportive. Par la suite, la question de la collaboration entre les enseignants, les parents, le réseau et la Direction est posée aux participants qui parlent ensuite de la relation entre les différents acteurs de la classe. Finalement, les participants devaient imaginer des éléments à changer, à perfectionner ou à ajouter pour améliorer les inclusions futures.

Dans un premier temps, nous avons pris contact avec les enseignants par le biais d'un email décrivant le cadre dans lequel notre enquête allait être menée ainsi que le sujet général de notre recherche. Tous les enseignants que nous avons interrogés travaillent dans un établissement qui prône une politique inclusive dans le domaine des élèves à besoins particuliers, comme le demande la LEO et la LPS. Après avoir entrepris ces entretiens, nous avons procédé à une retranscription en prenant garde à la protection des données. Nous avons donc choisi des noms d'emprunts pour chacun des participants, de leurs élèves et des aides externes. Nous avons finalement contacté à nouveaux les participants en leur demandant leur accord pour pouvoir utiliser les données récoltées. Les retranscriptions apparaissent dans les annexes ; elles leur ont été soumises et ont toutes été acceptées avec de très légères modifications pour certains entretiens.

3.3 Outils

À la suite de ces rencontres, nous avons procédé à la récolte des données. Celle-ci a été réalisée sur la base d'un tableau composé de plusieurs thèmes en lien avec notre sujet de recherche. Les thèmes ont été choisis en fonction des questions des entretiens et suivant les réponses qui nous ont été données. Tout abord, nous avons isolé le thème de la formation et de l'expérience de nos sujets afin d'établir des similitudes au niveau de leur formation et identifier une influence quelconque sur leurs réponses respectives. Nous avons aussi distingué la situation d'inclusion dans laquelle se trouve l'élève en chaise roulante. Cette catégorie nous a aidé à comparer les diverses situations et à en ressortir les points communs et les divergences. Le sentiment de l'enseignant face à l'inclusion est le troisième thème de notre

analyse. Il permet de reconnaître les inquiétudes, le vécu des enseignants face à leur travail d'inclusion. Le thème du collectif de travail a été traité par la suite. Il nous a paru important de comprendre plus clairement les conditions dans lesquelles les enseignants vivent et travaillent. Ce thème nous a guidé dans la découverte de l'influence qu'ont les différents acteurs comme la Direction, les parents et le corps médical sur le vécu et la situation sur le terrain. Ensuite, les moyens mis en place ont été développés afin d'identifier des tendances et des habitudes qu'ont les enseignants par rapport à ce qu'ils entreprennent pour que leur cours se déroulent comme ils l'avaient prévu et comme ils le souhaitaient. Dans cette section, l'aide externe est abordée et expliquée selon les cas ainsi que la différenciation menée à bien par les enseignants. La relation des élèves entre eux peut avoir une forte répercussion sur le ressenti des enseignants durant leur leçon ; nous avons donc également décidé d'en faire un thème séparé. Finalement, les remédiations font office de dernière division. Il nous importe de pouvoir proposer des pistes précises qui aideraient à mieux aborder et vivre une inclusion. Ces différents thèmes seront développés dans la partie analyse des données.

3.4 Analyse

Notre analyse s'est portée essentiellement sur des réponses qualitatives. Nous avons procédé à un regroupement en différentes catégories pour faire ressortir des similitudes et des différences significatives. Nous avons ensuite sélectionné les données les plus pertinentes et celles pouvant répondre au mieux à notre question de recherche.

4. Analyse des données

Les données d'analyse sont traitées par thématiques. Afin de préserver l'anonymat des participants, les auteurs des citations apparaissent sous « P » pour participants suivi d'un numéro. Les prénoms des élèves sont les noms d'emprunt notifiés au début des entretiens se trouvant dans la partie annexes et sont abrégés par la première lettre suivie d'un point.

4.1 Formation et expérience

Les enseignants interrogés ont entre 5 et 30 ans d'expérience professionnelle dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive. A l'exception de P1 qui inclut des élèves depuis 10 ans, la plupart d'entre eux ont été confrontés à une situation d'inclusion d'un élève handicapé ces trois dernières années.

Au niveau de leur formation, P1 a effectué le Brevet fédéral à l'Université de Lausanne (UNIL), il a ensuite suivi une formation PluSport Handicap et recommencé une licence en psychologie ce qui lui a permis de faire l'équivalence de ses titres en éducation physique et sportive ainsi qu'en psychologie, et de suivre un Master à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne (HEPL). P3 et P4 ont effectué leurs études à l'UNIL en sciences du sport et de l'éducation physique et ont enchaîné avec une formation pédagogique à la HEPL. P4 a effectué une spécialisation en activités physiques adaptées et santé (APAS) dans le cadre de son Master alors que P3 n'a pas eu de formation complémentaire liée au handicap. P2 pour sa part a suivi sa formation en France avec un Master 2 en éducation et motricité orienté vers l'enseignement. P2 n'a pas effectué de formation ciblée sur l'inclusion d'élèves à besoins particuliers, pour lui :

« L'apprentissage s'est clairement fait sur le terrain. (...) il est vrai que l'on a une formation universitaire intéressante parce que l'on découvre pas mal de choses que ce soit en anatomie ou en physiologie ; on comprend mieux les problèmes au niveau moteur et ce qui est difficile ou impossible à faire. Heureusement qu'on a cette formation de base qui permet d'avoir les grandes lignes ».

Sachant que P4 est le seul à avoir suivi la formation APAS, la question supplémentaire suivante lui a été posée: « Est-ce que vous conseilleriez la formation APAS à tous les maîtres d'éducation physique ? » P4 répond par la négative. Selon lui, c'est « vraiment dans

l'établissement que cela doit se passer » et au vu du nombre de handicaps existants, il est compliqué de donner une formation ciblée :

« Je pense que n'importe quel enseignant peut accueillir un enfant à besoins particuliers pour autant que la Direction lui donne les informations. Il faut que le réseau lui explique quelles sont les déficiences ou les contre-indications dans la salle de gym par exemple. C'est une question d'anticipation à mon avis et de bien distribuer les informations à l'équipe. (...) Il y a tellement de handicaps, c'est difficile de généraliser ».

4.1.1 Inclusion d'élèves à besoins particuliers

Pour P2 et P3, il s'agit de la première année d'inclusion d'élèves en chaise roulante. Ces derniers sont en 9^{ème} Harmos mais ont déjà été inclus aux cours d'éducation physique en primaire avec un intervenant externe du SESAF. P2 et P3 ont cependant déjà inclus des élèves à besoins particuliers dans leurs cours d'EPS. P2 a eu une élève sourde appareillée et une élève hémiparétique dans ses classes alors que P3 a inclus une élève sourde et une élève n'ayant plus de jambe. Ces inclusions se sont déroulées sans aide externe. Pour P4, il s'agit de la deuxième année avec le même élève en fauteuil qu'il a suivi durant sa 7^{ème} et 8^{ème} Harmos. Enfin, P1 a inclus une quinzaine d'élèves en chaise roulante sur 10 ans dans les classes allant de la 7^{ème} à la 11^{ème} Harmos.

4.1.2 Handicap de l'élève et restrictions

L'élève inclus dans la classe de P2 souffre d'une hémiparésie de la partie droite du corps et d'une diparésie des deux membres inférieurs. Il s'agit d'un trouble de la commande du mouvement soit une infirmité motrice d'origine cérébrale. Elle peut se déplacer avec des cannes mais elle manque d'amplitude, ce qui rend sa participation au cours de sport très difficile sans fauteuil roulant. Les élèves de P3 et P4 ont une myopathie dégénérante. Il s'agit d'enfants qui ont marché durant leur enfance et qui sont en fauteuil roulant depuis peu de temps. Le participant 3 relate :

« Il bouge son petit joystick, il parvient à faire cela, mais intégrer encore d'autres notions quand il y a un ballon, jouer, entrer dans l'activité c'est difficile. On arrive à s'adapter, on arrive à trouver des solutions, il arrive à s'amuser pendant les leçons mais on a quand même relativement peu de marge de manœuvre ».

P4 partage un sentiment similaire :

« Au niveau scolaire, il peut suivre un enseignement normal sans que cela ne pose problème. Après il y a la fatigue et l'enchaînement des heures de présence et de participation à l'école qui sont parfois un petit peu lourdes pour lui (...) Il n'a pas de dégénérescence mentale qui l'empêche d'apprendre et de réussir au niveau scolaire. Le problème se situe surtout au niveau de savoir « jusqu'où on tire la corde »».

P1 inclut également des myopathes ainsi que des élèves ayant un spina bifida soit un développement incomplet de la colonne vertébrale causant la paralysie et la perte de sensibilité des membres inférieurs.

4.2 Sentiment de l'enseignant

Cette partie se concentre sur le sentiment personnel des enseignants face à une inclusion d'un élève à besoins particuliers dans leur classe ainsi qu'à l'influence que cela peut avoir sur leurs leçons au niveau émotionnel et organisationnel.

4.2.1 Souvenirs de la première inclusion

D'une manière générale, la première inclusion a laissé un souvenir positif dans la mémoire des participants. P4 dit ne pas avoir de souvenir spécialement traumatisant de cette première leçon quant à P3 :

« Je n'avais pas d'appréhension, pas de joie, je n'étais pas sûr de ce qui allait se passer mais cela ne me dérangeait pas tellement. C'était comme un cours standard parce que c'est un élève comme un autre. (...) J'essaie de le prendre comme les autres et ne pas lui faire un traitement de faveur sauf au niveau de l'adaptation des activités ».

Pour le participant 2, la leçon s'est également bien déroulée. Il parle cependant de l'importance d'avoir préparé l'inclusion en amont afin que cette première leçon se déroule au mieux :

« Je ne voulais pas enseigner, faire ma leçon et laisser la collègue faire ses trucs de son côté ; je ne voulais pas faire comme s'il n'y avait personne. L'objectif est vraiment d'avoir quelque chose ensemble pour que mon élève soit intégrée au travail. J'ai su qu'elle allait suivre mes cours pendant l'été et donc j'ai pu me préparer ; on s'est vus avec M. et cela nous a permis de travailler ! (...) On s'est vus, on a échangé un peu avant la première leçon pour savoir quelle était la place de chacun. Moi qui n'avais aucune expérience à ce niveau-là, j'ai pu m'appuyer sur ce qu'elle allait me proposer aussi (...) On n'est pas partis de zéro ».

La première inclusion de P1 s'est bien passée mais ce n'était pas lui qui donnait la leçon puisque qu'il accompagnait l'enfant et faisait office de soutien pédagogique. Selon lui c'était « un bon mariage, c'était avec une ancienne collègue et cela a très bien joué ».

4.2.2 Influence sur la leçon

L'inclusion d'un élève à besoins particuliers a une certaine influence sur la leçon du maître d'éducation physique. Le participant 2 explique ne pas rédiger dans les détails ses leçons mais dans le cas de la classe avec inclusion, il anticipe davantage les aménagements à effectuer. Selon lui, l'aspect personnel de l'élève inclus est plus compliqué à gérer :

« Ce qui est difficile à maîtriser, ce sont les temps, la durée et la charge de travail que peut supporter T., sa capacité d'attention, sa compréhension aussi ».

P3 compare son expérience d'inclusion à la précédente où l'élève n'avait pas de jambe et se déplaçait à la force de ses bras :

« C'était presque plus facile qu'avec l'élève qu'on a maintenant qui est quand même pas mal handicapé. Malgré le fait qu'il ait une chaise électrique, il a de la peine à l'utiliser et à participer aux activités ».

Le participant 4, pour sa part parle de l'équilibre délicat à créer entre l'inclusion de l'élève à besoins particulier et le suivi du programme d'EPS établi par le PER :

« C'est la balance entre l'accueil d'un élève et la pression du programme. Je dois préparer des élèves pour des joutes et il y a quand même des objectifs à atteindre, des thèmes précis à aborder ».

Selon P1, il est primordial de bien préparer sa leçon en amont afin de ne pas être surpris sur le moment :

« Maintenant je peux imaginer que si on parachute quelqu'un avec un fauteuil dans une classe avec un enseignant qui n'est pas préparé, cela peut être problématique. Parce que cela prend de la place, suivant comment, cela ne bouge pas si facilement, c'est une cible ».

4.2.3 Source d'inquiétude

A la question « Est-ce que l'intégration de ce type d'élève est une source d'inquiétude pour vous ? », les participants avouent avoir eu quelques appréhensions qui se sont néanmoins rapidement dissipées. P2 explique avoir été un peu réticent au début :

« Ce n'était pas trop ma tasse de thé au départ (...) j'avais un peu peur et puis finalement c'est assez intéressant ».

Pour P3, qui se décrit comme n'étant pas de nature inquiète, l'inclusion n'a pas représenté une inquiétude majeure :

« Nous (les maîtres d'EPS) on a tellement de cas, on va souvent en camp de ski, il y a des diabétiques, ceux qui ont ceci, cela et finalement on y va avec les informations que l'on a et si on doit faire quelque chose on le fera et normalement tout se passe bien ».

P1 ne considère pas cette situation comme étant une source d'inquiétude mais plutôt comme un intérêt supplémentaire à avoir pour l'élève inclus :

« Pour moi-même, cela n'a jamais été une inquiétude, par contre c'est un souci professionnel que l'on doit avoir par rapport à la pathologie de l'enfant qu'on reçoit, il faut connaître ce qu'il faut faire et ne pas faire ».

Pour P4, l'inquiétude semble surtout liée au fait que c'était une première inclusion :

« C'était une première inclusion donc je pense qu'il est normal d'avoir certaines craintes. On se demande comment gérer au mieux pour que cela fonctionne avec tout le monde et comment parvenir à ne pas se concentrer uniquement sur l'élève à besoins spécifiques et ne pas négliger les autres de la classe ».

P3 rejoint P4 sur ce point :

« C'est nouveau, on ne sait pas si on va être capable ou non, est-ce que l'on va se faire comprendre, est-ce que l'on va être à la hauteur, est-ce que l'on va proposer des situations qui conviennent, mais finalement les doutes disparaissent assez vite ».

Il ajoute néanmoins que sans l'aide du SESAF son niveau d'inquiétude serait plus élevé :

« C'est aussi l'apport de la personne qui fait que je suis à l'aise (...) si j'avais été seul, l'inquiétude serait assez grande et je serais peut-être bridé sur ce que j'aurais osé faire ».

4.2.4 Sollicitation, énergie

Cette question vise à savoir si le fait d'inclure un élève en chaise roulante représente une sollicitation plus importante qu'une classe ordinaire. Le participant 4 répond par la négative à cette question. Pour P3, cela représente davantage d'énergie pour la préparation de la leçon et la réflexion sur les adaptations à mettre en œuvre pour inclure complètement l'élève dans la leçon mais pas forcément une fois dans le vif du sujet :

« Au niveau de l'énergie, je pense que cela ne change pas énormément, à moins que ce qui est prévu ne fonctionne pas avec mon élève et qu'il faille vite changer, vite adapter quelque chose. Dans ce cas là, oui, cela génère un peu de stress parce qu'il faut en même temps penser aux 20 autres et puis à J. pour trouver une activité adéquate ».

Le participant 2 parle d'attention plutôt que d'énergie et sollicitations. Cela représente un fonctionnement différent en comparaison avec des cours dits ordinaires :

« Plus d'attention oui c'est clair, je garde forcément toujours un œil sur T. ; il y a toujours un moment où je vais regarder comment cela se passe, intervenir, poser des questions pour savoir comment elle va. Il y a également un moment où je vais échanger avec l'éducatrice pour savoir comment cela va (...). J'ai toujours une attention particulière pour cela donc cela change de ce que je fais au quotidien mais ce n'est pas dérangent pour moi, cela fait partie de la leçon ».

P1 affirme que l'inclusion d'un élève en chaise roulante demande plus d'énergie :

« Ah oui évidemment cela demande plus d'énergie, vous vous occupez d'une situation différente et il faut quand même adapter votre programme ou vos répartitions de chantiers en fonction de l'invité différent. Cela demande aussi plus de vigilance pendant la leçon. Il faut aussi s'attendre à changer sa leçon en cours de route en essayant de faire en sorte que cela soit instructif pour les autres. Dans ce sens-là, cela va être un souci de plus mais un souci pédagogique ».

4.3 Collaboratif de travail

Cette partie s'intéresse au fonctionnement du réseau qui entoure l'élève à besoins particuliers. Il s'agit de la collaboration entre le maître d'éducation physique, la Direction, les collègues mais également l'équipe médicale et les parents de l'enfant. L'aspect logistique des bâtiments a également été abordé afin de savoir si l'accès aux divers bâtiments a été pensé.

4.3.1 Soutien de la Direction

Dans les cas rencontrés, l'inclusion d'un élève à besoin particulier est un projet d'établissement. La demande vient généralement de la Direction qui choisit un enseignant pour inclure l'élève et met en place une structure avec l'aide du SESAF. Le participant 3 remarque que :

« [L'enseignant] n'a pas le choix en fait, on lui dit : « cette année tu as cette classe, dedans il y a un élève qui a tel handicap, telle maladie » ».

Toutes les personnes interrogées disent avoir été en contact avec leur Direction pour ce projet. Toutefois certaines se sont plus impliquées que d'autres. P2 trouve « qu'il y a une bonne équipe à ce niveau-là » mais explique :

« Je n'ai pas eu affaire avec la Direction directement en fait. J'ai été averti que je recevais T. en cours et qu'il y aurait une éducatrice qui viendrait et puis voilà. Il n'y a eu aucun contact avec la Direction sauf dans les réseaux. Mais dans l'établissement on a un doyen qui suit cela avec attention et qui nous a d'ailleurs relancé pour la chaise roulante électrique et le fait qu'il faut l'utiliser ».

P3 n'a pas remarqué de soutien spécial de la part de la Direction si ce n'est au niveau organisationnel :

« La Direction organise des rencontres. Nous avons vu les parents de J. et nous avons eu une petite discussion avec tous les enseignants et il y a eu un médecin, l'infirmière. Si c'est cela le soutien, oui. Après dans les classes c'est nous qui en sommes responsables ».

P4, pour sa part, relève que pour lui « à ce niveau-là, c'était parfait » et précise que l'organisation en amont a été importante au bon fonctionnement du projet :

« C'est la Direction qui a organisé l'intégration en amont, qui a organisé les réunions avec les parents, avec la maîtresse de classe, avec l'élève, avec tout son réseau médical, paramédical etc. Il y a eu selon moi suffisamment d'informations en amont pour pouvoir accueillir F. au mieux ».

P1 a rencontré plus de difficultés pour mettre en place ces projets. Etant donné qu'il a commencé à inclure des élèves à besoins spécifiques avant que la LEO ne rentre en vigueur, le projet est vraiment venu de lui :

« La Direction n'a rien anticipé du tout, celui qui a anticipé c'est moi ».

Il ajoute qu'il a dû beaucoup insister afin que les choses se mettent en place et précise que la Direction pousse à inclure des élèves différents car elle suit le cadre légal de la LEO, mais elle n'aide en rien la mise en place du projet, du moins concernant l'inclusion dans les cours d'éducation physique et sportive.

4.3.2 Réseau

Le réseau est une séance de travail où sont présents les différents organismes qui interviennent auprès de l'enfant qui est différent. Il regroupe des personnes provenant non seulement du corps médical comme notamment un/une physiothérapeute, un/une ergothérapeute, mais aussi de l'entourage privé et scolaire de l'enfant. On retrouve dans cette catégorie les enseignants en charge d'inclure l'élève dans leur classe, la Direction responsable du partenariat et la plupart du temps les parents. L'organisation d'un réseau provient de la Direction, à sa demande ou à la demande d'un des intervenants en cas de besoin.

Dans le cas de nos participants, chacun de leur établissement organise des réunions avec le réseau complet de l'élève à besoins spécifiques afin de l'inclure au mieux dans la vie courante de l'établissement. Le participant 2 indique que l'équipe pluridisciplinaire est composée d'un membre de la Direction, du maître de classe, du médecin et des différentes instances :

« On a des réseaux régulièrement, 3 fois par an pour faire un suivi. (...) C'est tout un travail d'équipe. Tous les enseignants sont conviés aux réseaux pour suivre les apprentissages, évoquer les difficultés et avoir un travail adapté pour les tests par exemple. Comme on n'évalue pas ou peu à la gym c'est plus simple pour nous ».

P3 et P4 affirment avoir le même type de rencontres au sein de leur établissement. Le participant 4 précise avoir vu « le plus souvent toute l'équipe aussi bien le médecin du CHUV que la physio, la logo ou l'ergo en 7^{ème} Harmos ». Et que cela « roule en fait vu que c'est la deuxième année ».

Un réseau existe également dans l'établissement scolaire de P1 « mais beaucoup d'enseignants ne viennent pas alors que c'est quand même bien utile ».

4.3.3 Logistique des bâtiments

Plusieurs aménagements ont dû être faits dans les bâtiments scolaires afin d'accueillir des élèves en fauteuil roulant. Les trois participants expliquent que les dispositions ont été prises en amont ou sont en cours afin que les élèves puissent accéder à toutes les salles. P4 explique que :

« La plupart des aménagements ont été faits avant, plus précisément la semaine avant la rentrée. Il y avait juste un ou deux détails à régler pour la salle de musique ».

Dans l'établissement du troisième participant, les bâtiments étaient aux normes à l'exception de quelques éléments qui sont en cours de construction :

« La salle de gym est fonctionnelle pour les chaises roulantes, il y a eu une adaptation pour les portes manuelles à l'entrée et sortie des bâtiments. Ils ont fait construire une porte coulissante électrique. Ce sera effectif ces prochains jours et J. aura une télécommande pour pouvoir entrer et sortir à son gré. (...) Je crois que toutes les salles sont accessibles pour quelqu'un en chaise ».

P2 confirme que son bâtiment scolaire est adapté à la circulation des chaises roulantes car « il y a un ascenseur pour relier les deux bâtiments, des passerelles extérieures et une rampe ».

Pour P1 par contre, les démarches ont été plus problématiques et les infrastructures n'ont longtemps pas été dans les normes pour accueillir un élève en fauteuil :

« Vous avez vu ma rampe en bas ? Je me suis battu pendant 3 ans pour l'avoir. J'avais mon petit myopathe au début de l'hiver qui devait sortir de la piscine, aller le long par l'extérieur et rentrer par l'autre porte ; il faut faire ce trajet sinon il y a des escaliers pour aller en salle de gymnastique (...) ».

« Il faut être acharné et suivre de près les demandes que vous faites, cela ne va pas tout seul. La rampe d'ailleurs cela s'est fait en 3 ans mais tout le monde est content. Evidemment cela coûte peut-être 10'000 francs ».

4.4 Moyens mis en place

Différents moyens sont mis en place pour arriver à la meilleure inclusion possible notamment l'aide du SESAF qui est le renfort pédagogique de P2, P3 et P4 ou encore le recours à la différenciation qui se retrouve sous diverses formes comme l'adaptation de l'activité physique à l'aide de matériel, de distances et durées variées mais aussi en modifiant certaines règles de jeu.

4.4.1 Aide du SESAF

Les participants travaillent avec les intervenants du SESAF et utilisent certains moyens communs. P1 se trouve dans une situation particulière puisque c'est lui qui fait office d'aide dans les leçons d'éducation physique. Il travaille de pair avec certains de ses collègues et ensemble, ils mettent en place des ateliers afin de donner leur leçon à des demi-classes. P2, P3

et P4 bénéficient de l'aide du SESAF pendant leurs cours d'éducation physique lorsqu'ils incluent les élèves à besoins particuliers. P2 peut compter sur l'aide de l'éducatrice durant les périodes doubles qu'ils partagent. Ils travaillent en collaboratif de travail : P2 envoie à l'enseignante spécialisée ce qu'il prévoit pendant la leçon, dans les grandes lignes. Il lui fait part de l'activité, plus spécifiquement de l'échauffement et de la partie principale. Ensuite, la personne qui vient en renfort tente d'imaginer des adaptations possibles pour l'élève concerné. A la fin de la leçon, un échange a lieu dans le but de faire ressortir les choses qui ont fonctionné, ce qui pour l'élève a été trop difficile et comment faire évoluer les adaptations pour que le travail aille dans le sens d'une amélioration pour les leçons suivantes. Ils parlent également du ressenti de chacun et de leurs vécus sur le terrain. Un point important afin de prendre en compte la situation globale et faire en sorte que la collaboration se passe au mieux.

P3 bénéficie également de l'aide du même organisme et ce depuis deux ans. Il suit l'élève inclus depuis le début de l'année scolaire 2014-2015. Le renfort pédagogique octroie son aide pendant chaque période simple. Entre ces deux professionnels, un travail d'équipe similaire à celui de P2 se met en place. Depuis le début de l'année, les activités sont surtout basées sur les jeux. P3 donne la leçon et l'enseignante se soucie de l'adaptation pour l'élève. Ils prévoient les leçons par séquence, c'est-à-dire qu'ils se voient et conçoivent la structure de toutes les leçons d'un thème spécifique. Ils parlent de l'aspect général et P3 prévoit son organisation en fonction du programme annuel standard.

Concernant P4, il reçoit également une aide provenant du SESAF. L'élève est inclus chaque semaine lors des périodes doubles. Il rejoint la classe lors de la seconde période puisque son état de fatigue ne lui permet pas de faire de l'activité physique pendant deux périodes de 45 minutes. L'aide se situe surtout au niveau des déplacements du fauteuil roulant. L'enseignante va l'intégrer dans le jeu en le poussant afin qu'il se trouve au bon endroit. L'élève a beaucoup de peine à se mobiliser seul avec son fauteuil et c'est donc le renfort pédagogique qui le déplace, le fait tourner, le dirige et l'oriente.

Chaque enseignant, avec l'aide du renfort externe (y compris P1 mais sans aide pour sa part) a proposé une activité en début d'année avec la classe entière. Elle consiste à organiser des ateliers où tous les élèves ont un handicap, les contraignant à être assis dans une chaise roulante, et donc à faire une activité physique en ayant de nouvelles contraintes. Le but est de faire en sorte que les élèves se rendent compte de différents handicaps et des conséquences

que cela a sur leur corps et sur leur mobilité. Ils comprennent mieux pourquoi il est nécessaire d'aider la personne qui est en chaise roulante.

Une séance découverte a été mise en place pour tout le monde. Selon P2 : « c'était l'occasion de mettre tous les élèves sur le même pied d'égalité, ils ont bien coopéré » et c'est aussi formateur pour les élèves dans une vision d'avenir :

« Une séance fauteuil pour tout le monde a été faite (...) c'était sympa et les élèves ont bien adhéré, c'était cool ».

4.4.2 Différenciation

Les différents participants relèvent d'autres types de moyens pour aider l'élève à être à l'aise et à prendre part à des activités selon le programme annuel. On retrouve par exemple des adaptations au niveau du matériel effectuées par tous les participants mais aussi des adaptations au niveau des règles de jeu, des distances ou du temps.

P2 adapte le matériel par exemple lors d'une leçon de badminton. T. joue avec les autres mais plutôt que d'utiliser des volants, elle va jouer avec des ballons de baudruche. Avec ce type de balle, elle tente de faire comme les autres. Dans d'autres activités, des ballons de plus grosse taille sont utilisés afin qu'elle parvienne aussi à jouer et à lancer. Grâce à cela, elle est en mesure de rattraper un objet, une balle. Sinon, cette élève possède un vélo à quatre roues qu'elle utilise régulièrement. Cet engin lui permet entre autre de participer aux leçons d'endurance prévues dans le programme annuel. Le vélo l'aide aussi quand il s'agit de faire du sprint. Elle participe aux camps de ski, et avec l'aide de M. du SESAF, elle peut disposer du matériel nécessaire pour faire du dual ski avec un moniteur professionnel. Elle peut donc se joindre au reste de la classe et de l'école pour les activités extra-scolaires. Le cas de P3 est un peu différent dans le sens où il dit avoir peu de marge de manœuvre avec l'élève qu'il suit, mais il met tout de même en avant le fait qu'il utilise également des ballons différents. En effet, lorsque la classe joue au volley, J. va lui, jouer avec un ballon gonflable, ce qui lui laisse plus de temps pour réagir. Ce sont des adaptations qui sont également mises en place par P2.

Concernant les distances, P2 les adapte lors de leur entraînements d'endurance pendant lesquels l'élève effectue, avec son vélo, une distance plus courte que celle de ses camarades, ce qui lui permet de participer et d'obtenir, si l'on totalise un nombre de tours, des résultats

similaires aux autres camarades de la classe. Les autres participants n'évoquent pas cette adaptation-là.

Le temps est également un paramètre auquel il faut faire attention. En effet, l'élève de P2 prend part aux divers camps, mais la durée du séjour est raccourcie à 2 jours au lieu de 5. Au-delà de cette durée, la fatigue commence à peser et cela devient difficile à gérer pour l'élève et pour les accompagnants. P4 relève que son élève participe uniquement à la deuxième période d'éducation physique. Cela permet à J. de récupérer car la fatigue s'accumule très vite chez lui. Cet enseignant profite donc de la première période pour atteindre les objectifs du programme annuel avec les élèves de la classe et de la deuxième pour mettre en place des leçons adaptées à son élève en chaise roulante.

Si l'on tient compte de l'aménagement des règles de jeu, tous y ont recours. P2 explique que s'il propose de jouer au basketball, il va exiger une passe avec rebond pour donner plus de temps à T. et pour lui permettre d'atteindre l'objectif fixé. P3 va aussi adapter les règles de basketball mais il va dire à l'élève de marquer dans un caisson plutôt qu'au panier, action qu'il n'est pas en mesure de mener à bien. Cet enseignant délimite parfois une zone où l'élève sera en sécurité et où personne ne pourra venir lui prendre la balle. Cela lui laisse du temps pour se déplacer, réfléchir et réagir à son rythme. P4 quant à lui explique que si son élève en chaise possède la balle, les autres doivent lui laisser une distance d'un ou deux mètres pour lui permettre de bouger et d'effectuer une passe à un coéquipier. Si cette règle n'est pas mise en place, l'élève ne parvient ni à faire un tir, ni à faire des passes.

4.4.3 Bénéfice de l'aide et des moyens

En règle générale, les participants trouvent que l'aide qui leur est fournie est bénéfique pour l'élève inclus ainsi que pour eux. Le fait de bénéficier de l'aide de quelqu'un ayant reçu une formation particulière est vu comme considérable et enrichissant.

P2 trouve bien que l'enseignante en activités physiques adaptées soit présente. Il soulève que :

« (...) l'apport de quelqu'un qui est formé est intéressant et on a vraiment un travail d'équipe ce qui est vraiment sympa ».

Il relève également que cette aide est tout à fait importante et même indispensable en disant que :

« (...) Je dirais même qu'elle paraît obligatoire. Pour les autres handicaps, non, ou encore... T. ne reste pas tout le temps en chaise. Si elle y restait constamment, ce serait moins lourd à gérer. Là il faut forcément quelqu'un pour l'aider à se lever, à s'asseoir, quand elle est au sol il faut aussi pourvoir l'aider et tout seul je ne pense pas que je pourrais y arriver, ce serait trop lourd. Je ne pense pas que l'on puisse faire les deux ; et gérer sa classe et s'en occuper ».

« En ce qui concerne T., l'aide qu'elle reçoit est vraiment nécessaire, je ne me verrais pas l'assumer tout seul et d'ailleurs elle a été intégrée à la gym à partir du moment où M. est venue ».

L'élève en chaise roulante peut se lever et faire à la fois des activités avec ou sans sa chaise roulante ce qui amène une difficulté supplémentaire. Effectivement, la conjugaison de la gestion de la classe et de l'élève en situation de handicap est plus délicate. L'aide est ici nécessaire pour le bon déroulement du cours et apporte aussi un appui inestimable pour l'enseignant. Parfois, lorsque l'activité est difficilement adaptable, par exemple lors d'un atelier de saut en hauteur, l'aide à l'enseignant aménage un atelier pour l'élève en aparté. Cela laisse une certaine liberté à P2 pour se focaliser sur l'atteinte des objectifs spécifiques avec le reste de la classe en suivant le programme annuel. L'aide est également précieuse lorsqu'il s'agit d'emmener des enfants à besoins particuliers en camp de ski. L'établissement dans lequel P2 travaille a voulu la faire participer, et grâce à un programme entièrement réalisé par le renfort pédagogique qui garantit une adaptation optimale, l'élève a pu rejoindre ses camarades durant une partie de la semaine.

Si l'on se penche sur les réponses de P3, nous pouvons également dire qu'il apprécie cette aide. En effet, il insiste sur le fait que les élèves ordinaires ou inclus doivent recevoir la même attention. En tant que professionnel, l'attention va indéniablement se porter sur la personne ayant des besoins particuliers. Cette aide permet de répartir l'attention pour tout le monde et elle contribue aussi à l'atteinte de cet objectif:

« Oui, c'est bénéfique parce que je n'ai pas besoin de tout le temps me soucier de J. et je peux m'occuper des 20 autres sans donner toute mon attention à cet élève ».

Le fait de bénéficier de cette aide permet aussi d'inclure l'élève à toutes les activités, même les plus difficiles. P3 confirme cela en disant :

« On ne l'a jamais mis de côté pour une activité ; on va toujours trouver une solution pour qu'il puisse faire quelque chose qui va en tout cas ressembler à l'activité de base ».

Il atteste du caractère notable de l'aide en avouant qu'elle permet de se décharger puisqu'elle est présente pour seconder l'élève en chaise roulante.

Si l'on s'intéresse aux réactions du quatrième participant, encore une fois nous pouvons attester que l'aide est favorable. Il avance que :

« C'est génial d'avoir une deuxième personne qui est là aussi bien pour l'élève que pour gérer un groupe ou une activité différente. On est obligé d'adapter un enseignement ».

Cet enseignant doit faire suivre les mêmes activités à tous les élèves et cela semble difficile, selon lui, de mener à bien un tel programme sans le renfort pédagogique. A ce niveau-là, c'est un luxe de pouvoir compter sur une autre personne, affirme P4. Il relève aussi que les élèves ordinaires « piétons » de cet âge ne sont pas encore assez autonomes pour pouvoir se gérer eux-mêmes et que si une aide n'était pas présente, cela ajouterait un obstacle au bon déroulement du cours.

P4 met en avant le fait qu'il apprécie pouvoir sortir son élève de sa chaise roulante. Pour lui, c'est quelque chose d'essentiel surtout puisque depuis l'année précédente, l'élève est passé de la station debout à assise. La maladie a tellement progressé, qu'il se trouve maintenant dans son fauteuil en permanence. Pouvoir le sortir de sa chaise n'est possible qu'en présence du renfort pédagogique. Il serait inimaginable de le faire pendant une leçon où une classe entière doit être gérée. Cette aide est donc inestimable aux yeux du participant 4 autant pour l'élève que pour lui. Le renfort pédagogique est également un soutien au niveau social : l'élève peut prendre part aux jeux de balles et donc faire partie intégrante de la classe, du groupe.

4.5 Relations sociales

4.5.1 Rapport entre les élèves de la classe et l'élève inclus, réactions et comportements des élèves de la classe

Les participants nous rapportent l'importance des relations sociales entre les élèves ordinaires et l'élève inclus. Si la relation est bonne, l'enseignant se sent à l'aise avec ses élèves et n'a pas besoin d'intervenir pour gérer les tensions. Le rapport aux autres élèves semble assez

unique pour chaque cas d'inclusion. En effet, chaque classe réagit d'une manière différente à l'inclusion des élèves en chaise roulante. La plupart du temps, le rapport entre les élèves de la classe et l'élève inclus est positif. P1 affirme que l'ambiance entre le groupe classe et l'élève inclus est très bon. Les élèves de la classe parlent volontiers avec l'élève en chaise roulante et observent parfois la façon qu'il a de manier son fauteuil pour imiter ses gestes. Les réactions des élèves participants sont curieusement bonnes. En effet, P1 relève le fait que les élèves composant la classe sont des élèves à comportement usuellement difficile. Par contre, malgré cela, ils sont aussi les élèves les plus collaborants avec la personne différente. Selon P1, en règle générale, les élèves de la classe sont assez matures pour accorder une place à l'élève en situation de handicap et font preuve d'empathie :

« (...) il y a une bonne acceptation et une bonne empathie de la part des élèves par rapport à ces personnes différentes ».

Lors des ateliers de début d'année avec les chaises roulantes, beaucoup d'élèves ordinaires voulaient être avec les personnes valides ou non valides en fauteuils et les pousser. Leur rapport à la différence semble être bon et ils sont être à l'aise avec le fait de travailler avec des chaises roulantes. En s'attardant sur l'entretien mené avec P2, on peut en déduire que la relation entre les élèves ordinaires et l'élève incluse semble être bon. Puisque la majorité des élèves la connaît depuis longtemps, le rapport est facilité. En effet, l'élève est présente dans l'école depuis un certains nombres d'années et suit les cours avec les autres élèves. Elle s'est créée un réseau social comme tous les enfants ordinaires et est entourée de camarades qui l'apprécient. Elle est cependant souvent renfermée sur elle-même et timide mais cela est en train de changer nous confirme P2 : « au niveau de sa posture dans la chaise roulante, il y a des améliorations ; elle commence à se redresser. Ensuite, elle est plus attentive à ce qui se passe autour d'elle et il y a un changement au niveau du regard ». L'enseignant précise qu'elle n'est en contact qu'avec les filles de la classe et ne sait pas comment se passe le rapport avec les garçons. Dans le cas de l'élève inclus dans la classe de P2, les réactions des autres élèves ne semblent pas dérangeantes mais plutôt agréables. Certaines filles sont plus volontaires que d'autres pour l'aider. Cela provient aussi des affinités qui se créent. P2 dit que cela dépend des personnalités de chacun. En effet, certaines personnes sont plus serviables que d'autres et vont donc plus naturellement aller vers l'élève en chaise. Pour P2, ce qui est important pour que les élèves collaborent, c'est de trouver un bon équilibre entre le temps passé avec T. et le temps passé avec les élèves « piétons ». Il faut aussi qu'ils aient du temps pour se faire plaisir et pour progresser de leur côté. Si ce temps est bien réparti, les élèves

n'éprouveront pas le besoin de quémander plus de temps seul ou avec les autres élèves ordinaires et la leçon ne sera pas vue comme pénible ou injuste. Par conséquent, les élèves ne se sentiront pas lésés et seront motivés à participer aux cours d'éducation physique comme si rien n'était différent. Concernant l'élève inclus dans la classe de P3, la situation est plus délicate. En effet, les élèves de sa classe ne semblent pas apprécier les leçons qu'ils doivent partager avec lui. Le rapport est donc évidemment mis à mal bien que des mesures aient été prises pour éviter des dérapages. L'enseignant nous confirme qu'aucun élève n'est blessant avec l'élève en chaise roulante mais ils peinent à accepter le fait que la leçon se déroule différemment quand il est là. Les élèves sont peu présents pour l'aider. Tout comme les autres participants, une leçon au début d'année a été mise en place afin que les élèves se rendent compte de ce que c'est que d'avoir un handicap et pour essayer d'inclure l'élève au mieux. Malheureusement, cela ne s'est pas très bien déroulé rapporte P3:

« On a essayé de jouer mais ils n'ont pas tellement croché et ils étaient vexés d'avoir à chaque fois tel ou tel handicap. Cela n'a pas très bien marché (...) cela ne les motivait pas trop (...) ils n'étaient pas très réceptifs ».

Si l'on s'attarde à la formation des équipes, J. sera, selon cet enseignant, le dernier ou l'avant dernier à être tiré. Il est tout à fait surprenant de constater que cet enseignant laisse les élèves former les équipes. Il est du devoir de chaque enseignant de sport d'éviter ce genre de pratique afin de garantir de bonnes relations entre les élèves ordinaires et l'élève en chaise roulante mais aussi afin d'éviter que le rapport à l'EPS ne soit négatif, tout comme l'estime de soi. P3 précise que ce n'est pas forcément une classe qui facilite l'inclusion: ce ne sont pas les bons élèves et la bonne classe dans le sens où leur comportement est assez mauvais. Les réactions sont vives lors des cours d'éducation physique et peuvent être les suivantes :

«Ils vont forcément se dire (...) : « oh le prof m'a de nouveau obligé à lui faire une passe j'aimerais mieux faire autrement »».

Les réactions envers J. pouvaient parfois être méchantes en début d'année mais ces réflexions ont disparu avec le temps. Par contre, lorsqu'ils jouent ensemble à la balle à deux camps, les élèves se sentent frustrés car ils doivent utiliser des ballons différents pour jouer avec l'élève en chaise roulante. Ils mettent clairement les pieds au mur et refusent de faire certaines activités. Cela découle sur une démotivation générale de la classe pour les leçons d'éducation physique.

Entre la classe et l'élève inclus dans les cours de P4, il y a une bonne relation. Apparemment, les élèves ordinaires apprécient de faire partie de l'équipe où se trouve la personne en situation de handicap et demandent souvent de rejoindre son équipe. L'élève semble donc plutôt bien inclus au niveau social. Les réactions de la classe incluant l'élève de P4 sont très bonnes dans le sens où chaque élève émet le souhait de faire partie de l'équipe de l'élève déficient. Ces élèves ne sont apparemment pas aussi acharnés pour gagner et cela peut être quelque chose de positif pour l'élève inclus :

« La différence n'est pas forcément un obstacle ou un frein. Les élèves ne sont pas uniquement focalisés sur la victoire, ils arrivent à gagner avec F. dans l'équipe ; il ne représente pas un élément qui va faire perdre l'équipe ».

Comme évoqué ci-dessus, les élèves espèrent toujours faire partie de l'équipe dans laquelle se trouve l'adolescent en chaise roulante. L'enseignant essaie donc de faire en sorte que tout le monde trouve satisfaction, que chacun puisse un jour se trouver dans l'équipe convoitée. Il relève que durant l'année, les élèves se sont plaints une seule fois. Ils n'approuvaient pas le fait que l'élève soit gardien lors d'un match de unihockey car, avec son fauteuil roulant, il prenait trop de place. C'était la première fois que les élèves émettaient des propos négatifs en lien avec l'élève inclus.

4.5.2 Influence de la relation sur l'élève en chaise roulante

P2 et le renfort pédagogique ont mis en place une aide afin que T. fasse le pas vers ses camarades. En effet, depuis le début de l'année, c'est elle qui choisit ses partenaires, elle décide avec qui elle aimerait travailler. Cela lui permet d'être à l'aise avec ses coéquipières et de s'ouvrir à elles. Les partenaires changent très souvent au cours d'une leçon, de sorte que chaque élève ordinaire ait du temps pour elle-même, sans aider l'élève en chaise roulante. Ceci participe au bon déroulement du cours, à un bon partenariat et découle sur un volontariat à l'aide ; cela évite également que certaines élèves déplorent le fait qu'elles soient obligées de l'aider et de prendre du temps pour elle. Selon l'enseignant, l'élève est toujours motivée et exprime beaucoup de volonté à mettre en pratique ce qu'il lui propose. Elle ne se plaint jamais et c'est très agréable. Le rapport qu'elle a avec les autres semble être bénéfique pour elle tant au niveau de sa motivation que de son épanouissement.

Selon P3, l'élève en chaise roulante n'a pas vraiment d'amis. Il pense que cela est dû notamment à sa personnalité. En effet, c'est une personne très introvertie qui ne discute pas et

qui ne se dévoile pas. Selon l'enseignant, le fait d'être dans une classe qui n'est pas très ouverte à accueillir une personne différente, semble difficile pour l'élève. Bien que les réflexions méchantes du début d'année n'existent plus, cela ne veut pas dire que cet élève soit aimé ou sollicité ou que quelqu'un le prenne sous son aile et l'accompagne. Pour l'enseignant il est dommage que les élèves n'aient pas d'empathie envers lui. Il déplore le fait qu'il soit en marge mais ne semble pas mettre quoique ce soit en œuvre pour améliorer la situation, comme par exemple former des équipes en incluant chaque fois l'élève à besoins particuliers dans un nouveau groupe, mettre en œuvre des jeux de collaboration, etc. Le fait que l'élève inclus dans la classe de P4 soit sollicité dans les équipes permet une inclusion bénéfique qui découle sur un bon développement et une bonne confiance en soi. Les élèves l'aident aussi pour sortir en récréation et pour les gestes du quotidien.

4.6 Remédiations

4.6.1 Autres moyens qui pourraient faciliter l'inclusion

Les participants s'accordent sur plusieurs points en ce qui concerne les moyens qui faciliteraient l'inclusion des élèves. Au sujet des préoccupations tout d'abord, tous les participants s'entendent à dire qu'il est très important d'être une personne organisée si l'on veut que l'inclusion se déroule au mieux. En effet, il faut se renseigner et connaître les besoins des élèves. Le premier participant l'explique par une situation concrète :

« Si on sort avec un myopathe, il faut l'habiller parce que s'il prend froid et bien c'est à l'hôpital qu'il va finir ; ce n'est donc plus l'école mais des services avec les parents qui viennent le chercher, etc ».

Ce participant explique les problèmes liés au déplacement de ces élèves en chaise roulante. Il dit qu'il est important d'être méticuleux quant à l'organisation des transports ; il faut imaginer des solutions si les choses ne se déroulent pas exactement comme on les avait prévues. Par exemple :

« Il faut s'assurer que le taxi arrivera à l'heure ; s'il arrive 10 minutes plus tard, cela veut dire que vous devez laisser quelqu'un avec cette personne handicapée. Si c'est un enfant il va certainement se faire du souci s'il doit attendre 10 minutes. Il va peut-être partir avec son copain en fauteuil ailleurs. Le chauffeur de taxi, suivant comment, va repartir, donc c'est compliqué. Si on a des gens qui sont très rigoureux, cela va ».

P2 est en accord sur le point cité précédemment et rapporte qu'il faut connaître les capacités des élèves. Pour lui, il est aussi primordial de s'informer des erreurs à ne pas commettre selon le type de handicap. Chaque déficience a ses spécificités et selon lui, savoir ce que l'on peut faire ou ne pas faire doit être clair avant de débiter une année scolaire.

P4 confirme également que n'importe quel enseignant d'éducation physique peut accueillir des enfants à besoins particuliers pour autant que la Direction et le réseau donnent des informations précises quant à la déficience de l'élève mais aussi aux contre-indications auxquelles il faut prendre garde dans la salle de gymnastique. Pour lui, c'est une question d'anticipation et c'est quelque chose de déterminant pour une inclusion optimale.

Concernant les formations extra-universitaires, les quatre participants s'entendent à dire que certaines formations seraient un bon appui et un bon moyen d'obtenir des informations. P1 conseille la formation PluSport qu'il a suivie et qui l'a préparé et sensibilisé correctement à accueillir des élèves à besoins particuliers. Il nous rapporte qu'il a beaucoup appris surtout au niveau des gestes à adopter avec ces personnes :

« Il faut faire très attention à ce que les gestes soient clairs ».

Il parle à ce moment-là de la préparation avant et après le cours de piscine et du fait qu'il faut les habiller et les déshabiller. P2 dit qu'il est intéressant de suivre les ateliers sur le handicap qui sont proposés lors des journées cantonales²². C'est une occasion d'obtenir des informations supplémentaires:

« On ne peut pas se lancer comme cela dans un intégration, ce n'est pas possible ou alors on le fait mais on va commettre des erreurs ».

P3 évoque aussi le fait que des formations continues devraient être suivies mais il précise qu'il ne faut pas que tous les enseignants le fassent, c'est plutôt du ressort de la personne ressource²³ qui serait en place dans les établissements à politique inclusive. Et finalement P4 s'accorde à dire que des formations sont données sur le handicap et qu'il serait bien d'y

²² Les journées cantonales sont des journées pédagogiques de formation continue où les enseignants d'EPS du canton de Vaud sont invités à participer à des ateliers sur une thématique précise.

²³ La personne ressource est une personne différente du chef de fil ou du doyen dans le sens où elle ferait office de personne référente pour les cas d'inclusion dans l'établissement. Elle se chargerait de récolter les différentes informations nécessaires à la bonne inclusion de chaque élève à besoins particuliers, de faire le lien entre les parents, la direction et les enseignants d'éducation physique afin de garantir un bon suivi. Elle s'occuperait de tout ce qui a trait et est en rapport avec l'inclusion des élèves différents et serait présente dans la salle de sport.

participer, mais il précise que cela est compliqué dans le sens où chaque handicap et chaque cas sont différents et uniques.

P1 ajoute également que pour inclure correctement un élève à besoins particuliers il faut se procurer des chaises roulantes afin de travailler divers aspects avec le reste de la classe. Il faut également se créer un réseau de connaissances qui puisse épauler les enseignants soumis à l'inclusion des élèves.

4.6.2 Comment améliorer le futur ?

3 participants sur 4 nous rapportent qu'ils estiment qu'une personne ressource devrait travailler au sein de l'établissement. En effet, P1 nous dit que cela permettrait d'être orienté immédiatement vers les bonnes personnes afin de formuler des demandes diverses comme par exemple des demandes de matériel ou de soutiens variés. Il exprime ses propos en disant :

« A mon avis ce sont les personnes ressources qui permettent d'orienter immédiatement l'enseignant qui va être touché par telle mesure et elles pourraient dire: « t'as besoin de cela, on fait une demande, tu recherches des informations, tu peux aller chercher des renseignements », cela n'existe pas ».

Il évoque aussi le fait qu'une personne ressource peut éviter aux enseignants de tomber dans un cercle vicieux qui les pousse à se faire du souci en permanence. Il affirme que :

« Quand on a le nœud au ventre pour aller travailler je pense que ce n'est pas bon ».

P2 le rejoint à dire qu'il faut renforcer le soutien. Il affirme que certaines situations seraient passablement difficiles à gérer seul. P3 propose aussi le fait qu'un partenariat avec une personne ressource serait une amélioration à apporter au système actuel.

Cet enseignant ainsi que P1 disent qu'il faudrait aussi que la LEO soit révisée pour que des moyens (au niveau organisationnel, financier et au niveau du matériel) soient mis en place pour aider les enseignants à mieux inclure les élèves en situation de handicap. Pour l'instant, aucune mesure n'est mise en place à ce niveau-là. Il faudrait selon eux, insérer quelque chose dans le cadre légal, des outils qui permettent de mener à bien les projets inclusifs.

Deux participants proposent aussi une mise en situation avec des personnes qui vivent avec des personnes ayant des déficiences ou avec ces dernières directement. Pour eux, comprendre réellement ce que vivent ces gens passe par une immersion dans le monde dans lequel ils

vivent. Observer les difficultés du quotidien permettrait de comprendre plus clairement ce qu'ils ressentent, quelles sont leurs capacités, leurs envies, leurs craintes etc. P2 dit qu'il serait intéressant qu'un groupe de travail soit mis en place pour mener à bien un tel projet surtout si aucun renfort n'est apporté pendant les leçons d'éducation physique.

D'autres améliorations possibles au niveau du contact avec les personnes en chaise roulante sont citées : P1 dit clairement qu'il faut avoir recours à des personnes qui se sentent bien dans leur peau et il souligne que :

« Le contact que l'on a avec la personne handicapée compte beaucoup aussi. Elle compte sur vous, vous êtes un nouveau partenaire. Il faut s'approcher de la personne, il faut être à l'aise et il faut maîtriser ce que l'on fait ».

Il ajoute que si la personne sent que son partenaire est à l'aise, elle va être beaucoup plus participatif des activités proposées. Aussi, une personne à besoins particuliers apprécie parfois un contact particulier, une certaine intimité.

P4 relève aussi le caractère important d'une bonne relation avec son élève. Il dit qu'il est essentiel de bien gérer cette relation spéciale dans le sens où pour certain handicap, l'espérance de vie n'est pas élevée, et il faut alors se préparer au pire.

« Un enfant atteint d'une maladie dégénérante a de fortes chances de partir aux alentours de 20 ans. Il faut donc se préparer et éviter de trop s'attacher pour ne pas se prendre une baffe ».

Il faut donc savoir se protéger en tant qu'enseignant et P4 propose de ne pas suivre un élève plus de 2 ans pour éviter un attachement trop conséquent. Aussi, cette manière de faire pousse l'enfant à voir d'autres organisations, d'autres idées venant de différents enseignants, ce qui enrichit le panel des possibilités et des activités proposées.

Ensuite, chaque participant relève des éléments intéressants concernant des améliorations qui pourraient être apportées pour le futur. P1 juge que la participation au réseau est très utile mais qu'il faudrait par la suite, que chaque enseignant concerné se joigne à ces réunions. Le but est d'avoir un objectif commun et de tenter de l'atteindre tous ensemble. Pour P2, il y a un manque au niveau du matériel mis à disposition. Il a accès au matériel courant, mais aimerait que la Direction investisse dans du matériel plus spécifique, tout en sachant que cela engendre des coûts importants et que ce serait uniquement pour une personne pour l'instant.

5. Discussion

A la suite de l'analyse des entretiens, il s'agit maintenant de dresser un état des lieux relatif aux comportements, à l'opinion et aux remédiations proposées par les enseignants d'EPS face au processus d'inclusion.

De manière générale, on constate que les quatre participants interrogés font preuve d'une grande ouverture par rapport à l'inclusion. Leur vécu et leurs sentiments sont dans l'ensemble positifs et ils considèrent cette expérience comme constructive. Cependant, l'analyse des résultats fait émerger plusieurs éléments liés à des difficultés et des interrogations. Aussi, la discussion de ces éléments sera organisée autour de six thématiques : 1. L'organisation et l'anticipation ; 2. L'importance de l'aide pédagogique ; 3. Le collectif de travail au sein de l'établissement ; 4. La formation ; 5. La différenciation ; 6. Les relations sociales dans le groupe classe. Des recommandations et des idées d'amélioration concluront cette partie.

5.1 L'organisation et l'anticipation

L'organisation est l'action de structurer, d'arranger, d'aménager des éléments²⁴. L'anticipation quant à elle est l'acte de prévoir, de supposer ce qui va arriver, c'est une hypothèse²⁵. Ces deux activités font partie intégrante de la planification d'une leçon ou d'une séquence de cours d'un enseignant. Lors d'une inclusion, l'enseignant doit proposer une différenciation plus importante, ce qui lui demande de prévoir une plus grande quantité de matériel et de situations d'apprentissage et d'anticiper davantage l'organisation de sa salle ainsi que les éléments²⁶ qui pourraient dysfonctionner durant la leçon. De même, selon une étude sur une thématique similaire : « l'intégration dans l'école régulière demande plus de travail, d'énergie et de temps aux enseignants en raison notamment de leur participation à différentes réunions, par exemple les réseaux, les rencontres de coordination avec les intervenants du SESAF pour l'organisation quotidienne du travail ou encore les entretiens avec les parents » (Bachmann Hunziker & Pulzer-Graf, 2012, p.156). Ces éléments se retrouvent dans nos divers entretiens : si les enseignants disent ne pas être plus sollicités ni dépenser plus d'énergie pour inclure un élève, ils affirment passer davantage de temps à préparer l'organisation de leur leçon ainsi qu'à anticiper plusieurs situations pouvant se produire sur le terrain. La sollicitation s'accroît par contre lorsqu'un élément dysfonctionne

²⁴ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/organisation/56421?q=organisation#56069> consulté le 3.6.2015

²⁵ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/anticipation/3984> consulté le 3.6.2015

²⁶ Activités trop difficiles ou trop longues mettant l'élève en situation d'échec.

durant le cours et qu'il faut rapidement trouver une remédiation tout en gérant le reste du groupe classe. Une organisation rigoureuse et de l'anticipation sont donc nécessaires pour mener à bien une leçon d'éducation physique avec un élève inclus.

5.2 L'importance de l'aide pédagogique

Si les enseignants interrogés avouent ne pas se sentir plus sollicités dans une situation d'inclusion en comparaison à une classe dite ordinaire, il ressort très nettement que cela est lié au fait qu'ils disposent d'une aide du SESAF. La qualité de l'inclusion repose en grande partie sur la contribution spécifique des intervenants du SESAF. En effet, ils permettent une prise en charge de l'élève à besoins particuliers mais également une collaboration étroite avec l'enseignant afin de lui fournir des informations sur le handicap, des idées d'adaptations et un feed-back collectif sur la progression de l'élève inclus. Selon d'autres études sur le même thème : « une « bonne » collaboration montre que l'enseignant et l'intervenant du SESAF se sont concertés et qu'ils continuent à le faire sur la manière d'intervenir auprès de l'élève, compte tenu de son projet pédagogique » (Bachmann Hunziker & Pulzer-Graf, 2012, p.156). Le partage du « territoire » de la classe et des responsabilités ainsi que la complémentarité de leur rôle auprès de l'élève sont des points à prendre en compte pour travailler de manière efficace. Les participants que nous avons interrogés insistent sur le fait qu'ils se sentent à l'aise surtout grâce au soutien qu'ils reçoivent. Certains soulignent également qu'ils ne sont pas sûrs de pouvoir gérer une inclusion sans cette aide. Pour tous les participants, cette inclusion n'était pas la première, cependant lors des précédentes inclusions, ils ne disposaient pas du soutien pédagogique et affirment que cela rendait leur pratique bien plus difficile. Cela montre qu'une collaboration avec un renfort pédagogique est bienvenue.

Dès lors une aide extérieure systématique semble représenter une bonne solution pour que l'inclusion se déroule de la meilleure manière. D'autres études de terrain montrent cette même nécessité: « Pour tenter d'atteindre la pleine inclusion, le dernier obstacle majeur à franchir semble reposer sur la création d'un vivier de spécialistes en APE (éducation physique adaptée) disponibles sur le terrain. En effet, l'atteinte de la pleine inclusion est conditionnée au travail en équipe de terrain afin 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 » (Tant, 2014, p.194).

5.3 Collaboratif de travail au sein de l'établissement

Le collaboratif de travail entre les professionnels de l'école revêt d'une très grande importance pour la mise en place d'une inclusion réussie. Les participants à l'étude disposent dans l'ensemble d'un soutien bénéfique de la part de leur Direction. Cette dernière organise les réseaux entre les divers intervenants, s'occupe de la logistique des bâtiments pour faciliter les accès et organise la venue du SESAF. Cette constatation se retrouve dans d'autres recherches sur le sujet : « selon les participants à l'étude, l'inclusion est possible, mais cela demande de l'investissement et du travail d'équipe, ceci pour espérer proposer un enseignement de qualité à tout élève quels que soient ses besoins particuliers » (Ehram, 2014, p.22). Les interviewés constatent tous la nécessité d'avoir un référent administratif au sein de leur établissement soit une personne en charge du suivi des dossiers, de la convocation des réseaux et d'un apport en terme de soutien et conseil aux enseignants impliqués. Ce point fait partie d'une des recommandations de notre étude et sera développé par la suite.

5.4 Formation

La question de savoir si les enseignants d'éducation physique et sportive disposent d'une formation adéquate et suffisante concernant l'inclusion d'élèves à besoins particuliers s'est également posée. La formation de base à l'Université et la formation pédagogique de la HEPL ne proposent que peu de cours à ce sujet. A l'UNIL il existe un Master en APAS en marge du Master en enseignement. A la HEPL, des cours à option plus ciblés existent, mais aucun cours obligatoire ne traite de la problématique en détail. Le cours ISO aborde l'altérité mais il n'amène pas assez d'informations et d'exemples pour que les étudiants soient prêts à inclure des élèves dans les classes de sport. Contrairement aux recommandations de diverses études parlant de l'importance de la formation des enseignants pour gérer au mieux une inclusion : « la formation initiale est ainsi souvent perçue comme le meilleur moment pour amener les futurs enseignants à modifier ou faire évoluer leurs attitudes envers les élèves en situation de handicap ou avec des besoins éducatifs particuliers et leurs perceptions sur l'éducation inclusive (Chong, Forlin, & Au, 2007; Lambe & Bones, 2007, p.161) et « les recommandations de la *Conférence suisse des recteurs des hautes écoles pédagogiques* (COHEP, 2008) soulignent la place à donner à la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignants. » (Ramel, 2014, p.25). Les interviewés de notre étude ne considèrent pas cela comme nécessaire à l'amélioration de leur pratique inclusive. Si certains possèdent des formations complémentaires ciblées sur les activités physiques adaptées et sur

le handicap, tous considèrent qu'une telle formation n'est pas indispensable pour gérer une inclusion, principalement car il existe une multitude de déficiences et de handicaps et il est difficile de les passer tous en revue sachant que chaque cas est différent et unique. Plutôt que d'entreprendre une formation supplémentaire, les enseignants préconisent une aide pédagogique pour chaque cas d'inclusion en leçon d'EPS.

5.5 La différenciation

L'article 98 de la LEO sur la pédagogie différenciée stipule que « les enseignants différencient leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous leurs élèves ». Philippe Perrenoud²⁷ rappelle que dans une classe, la pédagogie différenciée est une réalité quotidienne incontestable, car il n'existe pas deux élèves qui sont traités exactement de la même manière par un enseignant : le problème n'est pas de nier ce fait, mais de le contrôler. Il est étonnant que dans le cadre de cette étude les enseignants interrogés ne le mentionnent pas car cela fait partie intégrante de leur travail : il faut sans cesse prévoir et ajuster son enseignement aux capacités de chaque élève, de sa morphologie, de ses émotions et de sa motivation face à la pratique de l'EPS. L'inclusion d'un élève à besoins particuliers peut donc être considérée comme de la différenciation à l'extrême.

5.6 Relations sociales dans le groupe classe

Les relations sociales à l'intérieur du groupe classe et en interaction avec l'enseignant ont été abordées dans notre étude. Si pour certains, la relation est bonne et que l'entraide est de rigueur, pour d'autres, l'inclusion pose quelques problèmes. Certains élèves n'acceptent pas le fait de devoir appliquer des règles différentes dans les jeux ou jouer avec un handicap pour permettre à l'élève inclus de participer. Une étude sur le sujet interrogeant des enseignants révèle que : « Le comportement des élèves à l'égard du jeune handicapé va de l'indifférence ou de la neutralité bienveillante à la gentillesse parfois un peu protectrice. Si l'élève inclus fait petit à petit réellement partie du groupe, les rapports avec lui restent toutefois timides et relativement limités. On ne peut pas parler d'amitié mais plutôt d'un modeste début de camaraderie » (Osiek et al. 2006, p.39). Durant la recherche, nous nous sommes également demandé si la composition de la classe avait une influence sur l'inclusion, à savoir que les filles seraient davantage prêtes à aider alors que les garçons seraient plus concentrés sur l'aspect sportif. La même étude souligne que : « Les relations entre les élèves et le jeune

²⁷ Perrenoud, P. (1995). *La Pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.

intégré sont également tributaires du contexte : le climat relationnel et la dynamique du groupe classe, son type de rapport à l'autorité » (Osiek et al. 2006, p.39). En effet, une classe posant des problèmes disciplinaires rend la situation encore plus compliquée. Il est donc du rôle de l'enseignant de prendre particulièrement soin de la dynamique de classe en instaurant des pratiques de coopération entre les élèves et en évitant par exemple de leur laisser choisir les équipes ou de faire des activités impliquant un haut degré de compétition.

5.7 Recommandations

Les données recueillies permettent de mettre en avant un certain nombre de constats sur des améliorations à mettre en œuvre pour faciliter davantage le travail des enseignants d'éducation physique et sportive. Quelques recommandations ont émergé de ces discussions.

Mettre en œuvre une politique d'établissement pour faciliter le collectif de travail et le suivi de l'élève inclus. Les enseignants interrogés parlent tous de l'apport que pourrait représenter une personne référente en matière de gestion de l'inclusion. Cependant cette fonction existe dans la plupart des établissements et est remplie par un doyen. Il est donc intéressant de se demander pourquoi cela n'est pas suffisant selon les enseignants et ce qui pourrait être mis en œuvre pour l'améliorer. Selon leurs affirmations, il faudrait consolider ce rôle afin de centraliser l'information, d'organiser les réseaux, de soutenir les enseignants et de créer une véritable approche de l'inclusion propre à l'établissement. Ce serait également un moyen d'avoir un suivi des inclusions et d'améliorer à chaque fois son propre fonctionnement pour que l'inclusion se fasse de plus en plus facilement et selon un modèle à suivre.

Créer une base de donnée accessible à tous les enseignants d'éducation physique et sportive. Etant donné que la formation de base actuelle ne traite que dans les grandes lignes de l'inclusion et que la multitude de handicaps existants rend la tâche d'adaptation plus ardue, il serait intéressant de concevoir une plateforme accessible à tous les enseignants. Ces derniers trouveraient des exercices à proposer, des idées pour organiser leur salle de sport mais également des informations relatives à chaque handicap. Ces informations seraient ciblées sur la pratique sportive et donneraient par exemple des renseignements sur les difficultés rencontrées par chaque type de besoins spécifiques, les restrictions par rapport à certains mouvements ou activités, les adaptations à faire dans un jeu, etc. La plateforme

proposerait également un forum de discussions pour permettre aux enseignants vivant la même situation d'inclusion de se concerter, d'échanger des points de vue et des interrogations. La base de données serait donc un autre moyen de renforcer le collectif de travail entre enseignants d'EPS.

Développer l'aide en formant plus d'intervenants pédagogiques. Lors de notre recherche, nous avons choisi de nous focaliser sur des enfants en chaise roulante. Leurs enseignants bénéficiaient tous d'une aide du SESAF et ont vanté à l'unanimité cette aide permettant une inclusion facilitée et un soutien indéniable. L'aide devrait être présente lors de chaque inclusion d'un élève à besoins spécifiques et non pas uniquement pour un type d'élèves tel que, dans notre cas, en fauteuil roulant. D'après ce que nous observons dans notre entourage et au détour de conversations sur le sujet, nous avons remarqué que nombreux sont encore les enseignants travaillant dans le canton de Vaud qui incluent un élève sans bénéficier de cette aide. Il est intéressant de noter que le SESAF met un fort accent sur les élèves non piétons car la situation serait ingérable pour l'enseignant. Cependant, il est important de souligner que l'aide devrait être augmentée afin d'apporter du soutien à tous les enseignants. Si certains besoins spécifiques ne demandent qu'une aide discontinue, il est important pour les enseignants d'avoir le soutien d'une instance spécialisée dans le domaine. Concernant les données recueillies à la suite de nos entretiens, elles sont plutôt positives par rapport à l'inclusion des élèves en chaise roulante. Elles auraient certainement été totalement différentes si les participants ne bénéficiaient pas du renfort pédagogique et s'ils incluaient des élèves souffrant de handicaps différents. En effet, puisque chaque handicap a ses restrictions et ses spécificités, cela augmenterait les difficultés rencontrées par les enseignants et cela augmenterait sensiblement la charge de travail des enseignants qui tentent d'offrir le meilleur contexte d'inclusion possible aux enfants à besoins particuliers.

Développer les projets PEERS²⁸ sur cette thématique au niveau de la formation pédagogique. Les projets PEERS de la HEPL permettent d'articuler des échanges étudiantins autour d'un projet de recherche défini en commun avec des étudiants d'une

²⁸ Projets d'équipes étudiantines en réseaux sociaux. <https://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/offres-formation-de-la-hep-vaud/mas--diplome-enseignement-second/mas-enseignement-secondaire-2/mobilite/peers.html> consulté le 4.6.2015

institution partenaire. Nous avons eu la chance de participer à ce programme avec la St Patrick's College de Dublin et de travailler sur l'inclusion des élèves à besoins spécifiques en EPS. Ce projet nous a permis de découvrir ce qui est mis en place en Irlande et dans quelles conditions sont donnés les cours d'EPS. Dans le cadre d'une leçon avec l'inclusion d'une élève en déambulateur, nous avons par exemple remarqué que le renfort pédagogique s'occupait d'elle mais également des autres élèves quand ils en avaient besoin, ce qui n'est pas le cas du SESAF où les rôles sont plus clairement définis et distincts. Le fait de pouvoir comparer les diverses pratiques et mettre en commun l'avancée des recherches sur le sujet est un autre moyen d'améliorer l'inclusion d'élèves à besoins particuliers. Il serait intéressant de renforcer ces échanges dans divers pays afin de créer des liens, tester de nouvelles façons de faire et sensibiliser davantage d'étudiants à cette réalité du terrain. Ainsi il serait possible pour eux d'expérimenter l'inclusion à travers de nouveaux projets et/ou stages à l'étranger et d'en rapporter les principes de fonctionnement afin de créer une base de données intéressante et appliquer certaines pratiques dans nos cours d'EPS.

6. Limites

Tout d'abord il faut relever le caractère non significatif de nos données. Nous sommes en effet conscientes qu'il n'est pas possible de généraliser nos résultats à l'ensemble des enseignants d'éducation physique incluant des élèves en situation de handicap. Notre démarche de recherche s'est arrêtée à quatre cas différents, quatre enseignants qui pratiquent l'inclusion et n'est donc pas caractéristique de l'ensemble des inclusions existantes dans le canton de Vaud.

De plus, nous avons décidé de nous restreindre aux élèves inclus en chaise roulante. Cela limite donc les types de handicap que l'on retrouve et les résultats au niveau des adaptations et de la différenciation qui ressortent des entretiens.

Nous reconnaissons également un léger biais au niveau de l'aide que reçoivent les participants puisque trois participants sur quatre bénéficient de l'aide du SESAF alors que le dernier fait office d'aide dans son établissement. Le renfort pédagogique influence clairement les résultats qui sont plutôt positifs mais qui le seraient certainement moins si les participants ne recevaient aucune aide.

Nous relevons également un élément perturbateur dans notre questionnaire dans lequel se trouvent deux questions se rapportant au même thème. La conséquence est que les réponses se sont un peu mélangées, les propos des participants n'étaient pas totalement clairs et ceci a pu créer un biais.

Enfin, puisque nous faisons face aux enseignants d'éducation physique lors des entretiens, il est probable qu'ils n'aient pas osé développer certaines réponses de peur d'être jugé.

7. Conclusion

L'objectif de ce mémoire était de sonder la réalité du terrain et de comprendre le vécu des enseignants d'éducation physique et sportive face à l'inclusion, dans leurs leçons, d'un élève à besoins spécifiques. Etant donné que nous avons vécu la mise en vigueur de la LEO et les changements importants qu'elle a engendré et comme nous avons traité la problématique de l'inclusion durant notre projet PEERS, il nous a semblé intéressant, en tant que jeunes enseignantes d'EPS, d'aller à la rencontre de collègues vivant une inclusion.

Grâce à ces entretiens, nous avons réalisé que l'inclusion était vécue en générale de façon positive, même si des améliorations sont possibles pour faciliter le processus d'inclusion.

Par notre choix de nous concentrer sur l'inclusion d'élèves en fauteuil roulant, nous avons réalisé que tous bénéficiaient du soutien du SESAF ou d'une aide pédagogique. Il est évident que ces élèves présentent des besoins très spécifiques dans la pratique de l'éducation physique et que la situation serait ingérable pour l'enseignant. Ceci explique certainement que les pratiques des participants sont dans l'ensemble très harmonieuses et que leur niveau de stress et d'investissement est comparable à une leçon dite ordinaire. Néanmoins il est important de relever que tous les enseignants incluant des élèves à besoins particuliers dans le canton ne bénéficient pas de cette opportunité.

A l'issue de cette recherche, nous sommes convaincues que l'inclusion d'un élève à besoins spécifiques en EPS peut être un franc succès autant pour l'élève que pour l'enseignant et le groupe classe. Pour cela il est important de renforcer l'aide pédagogique ainsi que le collectif de travail au sein de l'établissement et entre les collègues d'EPS du canton.

The logo for Clicours.COM is displayed in white text on a blue rectangular background.

8. Bibliographie

Références:

- Abdallah-Preteuille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration?* Paris : Hachette, 21.
- Bachmann Hunziker, K. & Pulzer-Graf, P. (2012). Maintenir et encadrer des élèves aux besoins particuliers dans l'école régulière. Une étude de dix situations d'intégration dans des classes vaudoises. Lausanne : URSP, 156.
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. De Carlo-Bonvin (Ed.), *Au seuil d'une école pour tous* (pp. 13-26). Lucerne : CSPS.
- Bonvin, P. (2010). «Réparer une société malade de ses exclusions?». *Prismes, Revue pédagogique HEP Vaud*, 13, p.15
- Borioli, J. (2010). Les études du handicap en géographie. Fondements, état des lieux et ouvertures. *Geographica Helvetica Jg 65 Heft 4 Lausanne*
- Borioli, J. & Laub, R. (2005). Le handicap en territoires : le cas des personnes en fauteuil roulant à Lausanne. Mémoire de licence es Lettres, Université de Lausanne, non publié
- Chauvière, M. (2003). Handicap et discriminations : genèse et ambiguïtés d'une inflexion de l'action publique. In D. Borillo (Ed.), *Lutter contre les discriminations* (pp.100-122). Paris : Editions la Découverte
- Chong, S., Forlin, C. & Au, M.-L. (2007). The Influence of an Inclusive Education Course on Attitude Change of Pre service Secondary Teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161-179.
- Devoise, A. (1997). De l'inaptitude totale à l'inaptitude partielle. *Revue EPS*, 264, 72-74
- Ehram, R. (2014). Intégration d'un élève en situation d'handicap physique en éducation physique et sportive. Document de travail MSPRO35 HEPL Vaud, non publié.

- Fougeyrollas, P., Cloutier R., Bergeron, H., Côté, J. & G. St-Michel. (1998). *Classification québécoise. Processus de production du handicap*. Québec : Réseau International sur le Processus de Production du Handicap.
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*. 60, 294-309.
- Legendre, R. (2004). Rapport d'évaluation sur l'organisation des services offerts aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Tome II. Rapport d'étape de la Recherche évaluative sur la politique de l'adaptation scolaire déposé au ministère de l'Éducation du Québec. Faculté des Sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, 791
- Osiek, F., Lurin, J., Jendoubi, V., Ahrenbeck, S. (2006). L'intégration d'élèves handicapés mentaux au Cycle d'orientation. Evaluation de l'impact de la première année d'expérience d'intégration scolaire au collège de Bois-Caran. Service de la recherche en éducation, Genève, p.39
- Perrenoud, P. (1995). *La Pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.
- 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.
- Quinn, G. & Degener, T. (2002). *Droits de l'homme et invalidité : l'utilisation actuelle et l'usage potentiel des instruments des Nations Unies relatifs aux droits de l'homme dans la perspective de l'invalidité*. New York et Genève: ONU.
- Ramel, S. (2014). Elèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatif particuliers : quelle représentations chez de futurs enseignants ? *Revue Suisse de pédagogie spécialisée* 3/2014 p.25
- Rochat, L. (2008). Les conceptions et modèles principaux concernant le handicap. *Berne: Confédération suisse, Département de l'intérieur (DFI). Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées (BFEH)*.
- 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.
- 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*, 51-64

- 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).
- Tant, M. (2014). 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. Doctorat de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambresis. p.194
- 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.
- Wormnaes S., Crouzier M-F. (2005). Vers l'inclusion des enfants en situation de handicap. *Recherches économiques de Louvain*, 16 (2005/2), 75–83.

9. Annexes

Quatre entretiens effectués auprès de nos sujets.

Entretien du 20 avril 2015, 9h00 avec l'enseignant n°1

E1 : Etudiante 1 (Cindy)

E2 : Etudiante 2 (Carole)

P1 : Enseignant n°1

N : Nicolas (nom d'emprunt), élève inclus en chaise roulante

E : Elian (nom d'emprunt), élève inclus en chaise roulante

E1 : Combien d'années d'expérience en intégration avez-vous?

P1 : Alors cela fait déjà bien 9 ans

E1 : Et dans l'enseignement ?

P1 : Cela fait 30 ans.

E1 : Quelle formation avez-vous eue ?

P1 : Je suis un ancien puisque j'ai fait le brevet fédéral à l'université de Lausanne, ancienne formule. Ensuite, j'ai fait une formation Plusport handicap, polysport et spécialisation aquatique et suite à cela j'ai recommencé une licence en psychologie à l'université ce qui m'a permis de faire l'équivalence de la licence en éducation avec psychologie et sport. J'ai aussi refait mes Masters à la HEP Lausanne pour être au point, nouvelle formule au secondaire 1, secondaire 2.

P1 : J'intègre de deux manières, je participe à deux projets. Le premier : j'appuie pédagogiquement des enfants qui sont intégrés à l'école ici, pour la plupart ils sont en chaise roulante. Là j'intègre N., qui vient de la Cassagne (Fondation Dr Combe) mais que pour le sport. Je m'occupe de lui avec un maître qui dispose d'une classe dans laquelle est intégré ce garçon (...). J'ai aussi une expérience avec les fauteuils électriques car avant, tous ceux de la Cassagne venaient le vendredi avec un ergothérapeute qui avait fait une formation PluSport et qui était d'accord de venir chez moi pour participer à ce projet.

E1 : Donc il n'y a pas si longtemps que cela que vous avez fait ce complément?

P1 : Il n'y pas si longtemps que cela mais il y a quand même 7 ans !

E2 : Depuis quand intégrez-vous des élèves à besoins particuliers ?

P1 : Alors depuis 9-10 ans, ici.

E1 : Quels sont les degrés d'enseignement ?

P1 : 7^{ème} à 11^{ème} Harmos.

E2 : Combien de demandes d'intégration avez-vous eues ?

P1 : La question est vague, par année ou en total ?

E2 : En total, en nombre d'élèves.

P1 : Une quinzaine.

E1 : Quel handicap ont les élèves en chaise roulante ?

S : Alors ils ont soit une myopathie soit le spina bifida.

E1 : Est-ce que les élèves sont accompagnés ?

P1 : Alors, ceux qui sont comme nous sont accompagnés par moi-même, autrement ils se rendent ici avec des bus des institutions et ils repartent en bus également. C'est moi qui suis une aide pour N. Je suis le renfort pédagogique pour le petit enfant intégré.

E1 : Comment était la première intégration ?

P1 : Alors la première intégration n'a pas été faite avec un élève à l'école, elle a été faite avec des élèves scolarisés ailleurs dans un cours de natation pour les 8-16 ans que j'avais monté ici suite à ma formation PluSport. C'était externe à l'école et à des cours scolaires.

E1 : Et la première intégration avec un élève en chaise ?

P1 : Oui, elle s'est déroulée avec le petit E..

E1 : Cela s'est passé bien. Ce n'était pas moi qui donnais la leçon puisque j'accompagnais cet enfant mais c'était un maître qui dispensait sa leçon. Ce n'est pas facile de voir arriver le vieux, en plus le patron, puisque je suis chef de file ici, et que je suis avec eux dans leurs leçons. Je vais conjuguer avec les activités proposées où je dérive suivant l'élève et les activités. C'était un bon mariage, c'était avec une ancienne collègue et cela s'est bien passé oui, cela a très bien joué.

E2 : Est-ce que vous connaissiez le type de leçon qu'elle allait donner ?

P1 : Oui, bien sûr, je savais. Elle m'a tenu au courant du thème qu'elle travaillait en tout cas. Mais bon vu mon expérience, c'est peut-être plus facile ; je me trouve dans le sujet et je travaille avec. Je n'ai pas besoin de préparer des choses avant. Alors si je sais qu'il y a du foot au programme et que l'élève ne peut pas sortir de son siège, qu'il ne peut pas faire du foot alors je fais d'autres choses. Par exemple avec N., on anime ; si on veut bien, je prends la moitié de la classe et mon collègue prend l'autre moitié et on fait des activités avec des handicaps et d'autres sans handicap.

Votre question est pertinente parce que cela peut demander une préparation particulière, cela dépend à quel stade de votre expérience dans l'enseignement vous êtes. Alors il est clair que si vous êtes au début et que vous devez à chaque fois quand même préparer vos leçons, et que vous tombez avec un spina, il faut peut-être bien réfléchir à la question avant, savoir ce qu'il peut faire, ce qu'il ne peut pas faire, ce qui est à protéger ou non. Le problème avec le spina c'est qu'il y a une tête à protéger de temps en temps et il y a un canal dans le dos auquel il faut prêter attention. Il faut faire attention en fonction de ce que l'on fait, pour qu'il ne prenne pas un coup dans le dos ou qu'avec son siège il tombe ou autre (...). Mais dès que vous connaissez cela après vous agrémentez.

E1 : Est-ce que c'est une source d'inquiétude ?

P1 : Pour moi-même, cela n'a jamais été une inquiétude, par contre c'est un souci professionnel que l'on doit avoir par rapport à la pathologie de l'enfant qu'on reçoit, il faut connaître ce qu'il faut faire et ne pas faire.

E2 : Avez-vous fait des recherches personnelles pour connaître ces détails ?

P1 : Alors moi j'ai fait ce cours de base PluSport comme moniteur 1 et 2 qui m'a donné un éventail de toutes les pathologies existantes. Là je me suis fait des fiches qui me permettent de savoir ce qu'il faut contrôler. Mais autrement cela n'a jamais été une source d'inquiétude. Par contre c'en est une pour les collègues qui ne sont pas préparés comme cela. Parce que souvent on vous met un enfant différent et on ne vous demande pas ce que vous savez ou non. Si vous n'avez pas la connaissance de ce que l'on peut faire pour demander un appui, quelle aide on peut obtenir et bien vous pataugez (...). On a un système qui met en place des structures, le SESAF, mais maintenant toutes les structures du SESAF ne sont pas nécessairement connues par tous les enseignants et toutes les Directions. En gros si vous avez un jour une personne différente, ce qui manque dans les établissements à mon avis ce sont les personnes ressources qui permettent d'orienter tout de suite l'enseignant qui va être touché par une telle mesure. Ces personnes ressources vont lui dire : « t'as besoin de ça, on fait une demande, tu peux aller chercher des renseignements » etc, cela n'existe pas.

On a parfois la chance de tomber sur des personnes qui peuvent aider les enseignants ; les autres et bien ils se débrouillent. Là on peut se tromper, se faire du mal, se détruire, alors à ce moment-là on peut se faire du souci. Quand on a le nœud au ventre pour aller travailler je pense que ce n'est pas bon (...). Il y a aussi l'aspect pédagogique qui entre en compte quand on intègre des personnes différentes. Suivant comment vous pratiquez l'éducation physique

avec ces personnes, cela peut être contraire à un bon rendement ou une bonne opération pour eux.

Maintenant concernant les transports, suivant l'endroit où les enfants intégrés doivent aller, ils doivent être transportés et il faut qu'ils soient à l'heure. Il faut les charger dans le bus, les monter etc. Et il faut aussi aménager cela en fonction de leur vie de tous les jours (la Cassagne par exemple fait la toilette sur le temps de midi, ils doivent se sonder etc). Si on ne sait pas tout cela, la période ne dure plus que 10 minutes avec eux. Et c'est pareil avec la première période de l'après-midi ; ils viennent de manger et il faut tenir compte de différents paramètres qui entrent en compte. Je pense que ce sont des problèmes que tous les enseignants ne connaissent pas. Moi j'ai cette expérience parce qu'en plus, j'ai fait la formation à ski. Alors je m'occupe à ski de personnes différentes en dual. Il faut faire attention à ce que la personne a besoin et ressent ; s'il faut la sonder parce que les émotions ont été fortes, il faut savoir si on a le matériel, ou alors, si une émotion encore plus forte et que c'est parti dans les selles, qu'elle a eu froid et compagnie, il faut réagir correctement. Si la personne est déballée d'un siège au milieu des pistes ce n'est pas drôle.

C'est quelque chose qui vaut pour moi mais il ne faut pas généraliser. J'intègre les élèves dans les camps de ski ; j'ai l'habitude de m'occuper de personnes puisque mon passé m'y aide. J'ai assumé pas mal de choses du point de vue encadrement de personnes de tout ordre et donc cela ne me fait pas peur de m'occuper de ces handicapés parce que j'ai l'habitude. Je ne suis pas pris de cours, mais je peux comprendre que cela soit perturbant quand vous devez vous occuper de quelqu'un de manière intime et dans des conditions qui ne sont pas forcément favorables (...). On devrait donner des aides et des possibilités d'aider ou alors sensibiliser l'enseignant en disant : « vous voyez que ceci peut arriver, alors comment faites vous ? ». Il faut une aide, il faut quelqu'un dans le personnel de la maison, de l'école. De par ma carrière militaire et professionnelle que j'ai eue, il est clair que je suis très droit, je vais droit, je suis comme cela. Gérer les obstacles que j'ai dans l'enseignement, je le fais moi-même bien.

Dans l'eau, il y a tout un côté préparation auquel il faut penser et là dans ces cours PluSport, on vous prépare bien à tout cela, on vous sensibilise. Il faut des accompagnants, il faut des gens qui habillent et déshabillent les personnes en situation de handicap. Il faut faire très attention à ce que les gestes soient clairs. Vous pouvez assumer cela, mais il faut avoir tout prévu avant et selon quoi il faut prévoir du personnel. Tout le monde n'est pas sensibilisé à cela s'il ne s'est pas retrouvé face au mur une fois. C'est ce que font certains enseignants qui intègrent les élèves. Si l'enfant doit aller se sonder, doit aller aux toilettes, ils le laissent aller. Alors évidemment il y va, il prend l'ascenseur, mais si la leçon se termine 10 minutes après et qu'il n'a pas fini, où va-t-il aller après? C'est toute une structure qu'il faut prendre en compte mais qui ne l'est pas parce que les gens ne savent pas toutes ces choses. Il y a déjà un réseau au niveau de l'école, mais beaucoup d'enseignants ne viennent pas alors que c'est quand même bien utile. Si on sort avec un myopathe, il faut l'habiller parce que s'il prend froid et bien c'est à l'hôpital qu'il va finir ; ce n'est donc plus l'école mais des services avec les parents qui viennent le chercher, etc.

E2 : Est-ce que votre direction vous a soutenu dans ce projet ?

P1 : Oui toujours. J'ai trois directeurs qui sont inclus là-dedans maintenant. Le premier m'a très nettement favorisé, il m'a même aménagé des horaires pour que je puisse reprendre mes études.

E2 : Par rapport à ces élèves, comment la direction s'est investie (logistique) ?

P1 : La Direction n'a rien anticipé du tout, celui qui a anticipé c'est moi. Les directeurs que j'ai eus ont bien fonctionné. La partie conseil de direction a bien fonctionné parce que c'est moi qui disais ce qu'il fallait faire ; maintenant on a un changement de directeur qui accepte toujours mon problème. Par contre au sein de son décanat, il y a des gens qui ont changé et qui sont perturbés sur le plan de l'intégration parce qu'il y a un côté pédagogique à appliquer et ils ne sont pas prêts à l'accepter. Je me suis fait mettre dehors de son bureau parce que je venais justement parler d'un problème de pédagogie dans un cas. On a eu quelques soucis au niveau des salles puisqu'on a perdu l'accès à une salle ; la Direction nous a mis une classe d'accueil dans cette salle et donc on n'avait plus de disponibilités pour l'utiliser avec des élèves en chaise. Et là je suis allé dire que ce n'était pas possible mais ils ont refusé. Alors si on parle de direction et de conseil de direction cela ne marche pas du tout. Donc je sais que l'année prochaine pour l'horaire, il faut que je veille particulièrement à cela et je vais même peut-être devoir me battre. Voilà il faut aller au combat parce qu'on ne va pas vous donner les choses.

E2 : Pourtant ils sont au courant que la LEO exige l'intégration des élèves n'est-ce pas ?

P1 : Oui mais les enseignants sont totalement braqués avec cela parce que la LEO ne met rien en place, ne donne pas de moyen. Il faut reconnaître que la LEO actuelle ne met pas les moyens si on ne va pas demander. Si on demande, on a, en partie, si on insiste. Si on s'investit nous-mêmes parce qu'on fait des cours, parce qu'on est formé on a ; mais maintenant si vous voulez qu'un spécialiste vienne et que vous êtes maître de sport, vous allez demander un soutien, l'éducatrice a 3-4 personnes qui travaillent avec elle. Elle a que 3-4 personnes et en fonction des demandes elle ne peut pas les multiplier par 25 ces 3-4 personnes, donc elle va aller en priorité en fonction d'où c'est plus conséquent. Et après on dit : « oui, tu as l'appui une période tous les 15 jours » mais pour le reste vous vous débrouillez tout seul. Après il y en a qui se disent : « moi je ne suis pas payé pour cela » et d'autres qui aiment vraiment leur boulot et qui sont un peu sonnés comme moi (...) mais certains arrivent à la dernière minute, ils sont payés pour cela et ils font ce genre de choses. On ne peut pas leur demander de s'investir plus pour faire un peu plus. (...) Après c'est clair qu'un fauteuil roulant c'est encombrant et cela demande de la préparation, de l'envie et de l'investissement pour faire des choses bien mais tout est possible ! Il faut simplement prendre les devants, demander des taxis pour y aller etc. Il faut s'assurer que le taxi arrivera à l'heure ; s'il arrive 10 minutes plus tard, cela veut dire que vous devez laisser quelqu'un avec cette personne handicapée. Si c'est un enfant il va certainement se faire du souci s'il doit attendre 10 minutes. Il va peut-être partir avec son copain en fauteuil ailleurs. Le chauffeur de taxi, suivant comment, va repartir, donc c'est compliqué. Si on a des gens qui sont très rigoureux, cela va, mais mieux vaut avoir des bus techniques. Certains chauffeurs prennent de la marchandise plutôt qu'un homme, qu'un être humain. On ne charge pas un homme de la même manière, le petit handicapé qui a l'habitude d'aller avec ses parents et qui n'a pas l'habitude de la façon dont procède le chauffeur s'il entre dans un truc comme cela où le gars il le prend, boom il le met dedans et il roule, le gamin est tout tremblant et après il faut aller aux toilettes et donc on ne va pas au musée. Il faut donc s'organiser. Les enseignants n'ont pas cette formation. Si on les aide, on

les sensibilise on leur dit : « maintenant c'est pas grave tu fais comme ceci tu fais comme cela », et bien cela va.

Il faut aussi voir que pour les Directions intégrer une personne handicapée est un souci de plus, notamment au niveau des accès. Vous avez vu ma rampe en bas ? Je me suis battu pendant 3 ans pour l'avoir. J'avais mon petit myopathe au début de l'hiver qui devait sortir de la piscine, aller le long de la piscine extérieure et rentrer par l'autre porte ; il faut faire ce trajet sinon il y a des escaliers pour aller en salle de gymnastique. Dès qu'il fallait sortir c'était pareil mais pour la Direction ce n'est pas grave, pour la commune ce n'est pas grave, à la rigueur tout le monde fait cela non ? Alors bien sûr tout le monde fait cela. Si je vous mets en fauteuil roulant pendant 15 jours, sous la neige, sous la pluie et que je ne vous dis rien, vous n'avez plus le corridor pour monter ici, vous montez par l'extérieur alors là les problèmes changent. Oui le problème va changer si tout d'un coup le municipal a un enfant différent. A ce moment-là on prend les problèmes par un autre bout. Ce n'est pas toujours tout prévu. Ici il y a des toilettes en bas mais pas à l'étage. Du moment où on veut être bien, il faut faire une toilette par étage, d'autant plus si tout d'un coup on en accueille 4 ou 5 en chaise roulante. Finalement, il faut que nous bougions le bateau pour que cela aille.

E2 : Ces discussions à propos de la création d'une toilette sont-elles toujours en cours ?

P1 : Alors c'est toujours en cours mais comme on a une toilette ici et que j'en ai une à la piscine, je pense que le jour où je vais partir à la retraite il n'y aura toujours rien. Il faut se battre à chaque fois, enfin se battre n'est peut-être pas le mot parce qu'on ne va pas aller aux armes, mais il faut être acharné. Il faut suivre de près les demandes que vous faites, cela ne va pas tout seul. La rampe d'ailleurs cela s'est fait en 3 ans mais tout le monde est content. Evidemment cela coûte peut-être 10'000 francs, mais enfin voilà.

E1 : Lorsque vous faites des demi classes, quels moyens mettez-vous en place pour adapter votre leçon ?

P1 : Comme moyen et bien il y a moi, comme c'est moi qui m'occupe du chantier spécialisé et en plus de cela j'ai des fauteuils roulants ici, ce qui fait qu'on peut travailler avec des fauteuils. Dès que j'ai des intégrations dans la classe, je travaille avec mes élèves en fauteuil avant de recevoir l'autre (en parlant de l'élève en chaise roulante). Mes élèves sont mis dans un fauteuil et je les fais vivre un moment en fauteuil. Alors je n'ai que 4 ou 5 sièges et de temps en temps un peu plus mais je compte sur 4 ou 5. Je ne suis pas obligé de faire des rocade de telle manière à ce qu'ils aient vu, à ce qu'ils aient compris que pour sortir d'une porte il faut faire attention à gauche, à droite. C'est moins facile, on ne peut pas aller ouvrir la porte, c'est pas si simple, reculer etc. Alors cela ne veut pas dire qu'après ils se rendent compte, même s'ils poussent quelqu'un, qu'il faut quand même faire attention parce que il y a des gens qui ont aucune idée, mais ce n'est pas propre à l'habitation du handicap ou à la collaboration de l'handicap ou pas ; ce sont des gamins qui n'ont pas forcément eu la chance d'aller sur un vélo tout petit ; on les a pris par la main tout le temps et ils ne savent pas quand il faut faire attention. On ne se rend pas compte le nombre de maladroits mais dès qu'on est avec un fauteuil roulant dans le corridor, très vite les gamins...enfin il faut faire attention. C'est vrai qu'il faut les mettre par 2 pour qu'un puisse assister mais là on complique encore la tâche (...). C'est du boulot mais après c'est bien. Et je pense qu'après quand on travaille avec notre petit différent et que les autres sont aussi en fauteuil, ils jouent et vont avec lui et sont tous dans une situation comme cela. Alors ils ne sont pas dans la même situation parce que le

spina il est habitué à son fauteuil, il vit là-dedans tandis que les miens pas, alors ils sont beaucoup moins productifs mais ils s'améliorent et se rendent surtout compte que la vie comme cela c'est peut-être intéressant quand même.

Après, certains vont vous dire non pour aller dans le fauteuil soit parce qu'ils ont quelqu'un d'handicapé à la maison, mais on peut pas forcer. Il faut jouer avec cela, vous pouvez être un peu malin et faire en sorte que cette personne qui ne veut pas, soit un peu en marge de la leçon. Elle est là mais dès qu'elle demande pour pouvoir faire cela parce que c'est sympa on dit non, il n'y a pas la place ; après il se dit : « Oulala si je vais dans mon fauteuil peut-être que je serai avec les autres ». Il faut le faire de la bonne manière pour qu'on ne puisse pas vous dire qu'il y a discrimination. Moi je travaille avec cela mais il faut se dire que ce n'est peut-être pas sympa pour tout le monde de travailler en fauteuil.

E2 : Par rapport à une classe ordinaire sans intégration, êtes-vous plus sollicité, est-ce que cela vous demande plus d'énergie lorsque vous intégrez un élève en chaise roulante ?

P1 : Ah oui évidemment cela demande plus d'énergie, vous vous occupez d'une situation différente et il faut quand même adapter votre programme ou vos répartitions de chantiers en fonction de l'invité différent. Cela demande aussi plus de vigilance pendant la leçon. Il faut aussi s'attendre à changer sa leçon en cours de route en essayant de faire en sorte que cela soit instructif pour les autres. Dans ce sens là, cela va être un souci de plus mais un souci pédagogique. Dans le contexte où j'ai organisé tout cela, ce sont des sollicitations normales. Maintenant je peux imaginer que si on parachute quelqu'un avec un fauteuil dans une classe avec un enseignant qui n'est pas préparé, cela peut être problématique. Parce que cela prend de la place, suivant comment cela ne bouge pas si facilement, c'est une cible.

E1 : Comment se passe la relation avec les autres élèves de la classe dans les cours d'EPS ?

P1 : Très bien. Les plus difficiles sur le plan comportemental en général sont les plus collaborants avec la personne différente, c'est marrant. Avec ces gamins à comportements difficiles dès qu'on va les intégrer, ils vont comprendre quelque chose. Ensuite ils réagissent différemment car tout d'un coup ils ont un rôle important à jouer, ils existent alors que d'habitude ils feraient mieux de ne pas exister car ils nous perturbent justement. Ce genre d'enfant est casé à gauche, à droite et souvent on va dire : « mais c'est pas compliqué tu fais comme ceci, tu fais comme cela » tandis que là il est efficient, il fait quelque chose avec quelqu'un.

Au niveau général cela se passe bien mais c'est à vous de sentir comment cela se déroule au niveau des équipes etc, mais c'est comme avec une classe normale. De toute façon c'est à vous de manager les équipes même si des fois ils ont l'impression d'avoir le choix. Par contre ce que l'on peut trouver dans un jeu d'équipe avec des joueurs qui sont vraiment gagnants, c'est qu'ils ne jouent plus avec la personne différente de l'équipe, mais pas dans la composition des équipes. Ils ne vont jamais dire : « t'es un con parce que t'as loupé » parce qu'il est en fauteuil par contre ce qu'ils vont faire c'est ne pas jouer avec la personne différente. C'est notre boulot, c'est justement là qu'il faut mettre dans l'équipe des fauteuils pour plusieurs joueurs si on en a ou une différence (blinder le gamin avec sa main droite s'il est droitier) et là les élèves vont se rendre compte qu'il est possible qu'ils loupent alors peut-être ils ne reçoivent plus le ballon. Ils appelleront, ils appelleront, et c'est là qu'il faut exploiter

sans focaliser sur le gamin qui était en fauteuil avant. Si on rassemble les gens on leur demande « t'as un souci qu'est-ce qu'il se passe » ; et là on se rend compte que quand on a une différence on arrive moins bien à jouer, on nous donne pas la balle. En général cela se passe bien, il y a une bonne acceptation et une bonne empathie de la part des élèves par rapport à ces personnes différentes.

E1 : Est-ce que parfois ils sont même volontaires ?

P1 : Ah oui, s'il y a 4 fauteuils, 8 élèves veulent les pousser ou veulent être avec (...).

E1 : A posteriori, quels moyens vous auraient permis de faciliter l'intégration de vos élèves ?

P1 : Si vous avez déjà des chaises, vous, c'est un moyen qui facilite l'intégration de ces enfants parce que les autres comprennent mieux. J'ai demandé des chaises à PluSport, mais on a des soucis pour en avoir. On est de nouveau dans un problème cantonal. Le SESAF veut quelque chose mais on n'a pas les moyens pour l'avoir et c'est nous qui devons nous débrouiller. Alors celui qui attend des fauteuils il ne les aura jamais. C'est celui qui a demandé les fauteuils qui les aura d'abord, d'accord, donc c'est un moyen. Avoir une aide pédagogique c'est un autre moyen mais il faut beaucoup insister, il faut demander. Ce sont aussi les Directions qui devraient d'office demander, proposer, et il faudrait une personne ressource, une personne avec qui on peut discuter de ses besoins, de ses problèmes et il faudrait qu'elle soit dans la maison. Je pense que cela devrait être mis dans le cahier des charges. Puisque l'on touche le handicap, on devrait mettre un maître d'éducation physique d'autant plus qu'on a des APAS ; maintenant le problème des APAS c'est qu'ils ne sont pas reconnus, ce qui est une aberration totale, mais il faut vous battre pour vous faire reconnaître.

On devrait prendre conscience que puisqu'on a une LEO, puisqu'on a une politique fédérale au niveau de l'AI qui veut économiser de l'argent pour payer moins de systèmes particuliers pour ces gens-là, qu'il faudrait mettre des outils dans le cadre légal: une personne ressource par établissement qui devrait être dans un milieu où on est plus ou moins sensibilisé et formé parce que pour aider les autres et les appuyer il faut être à l'aise soi-même. Si on n'a pas de personne ressource on ne résout pas les problèmes. Il faudrait aussi payer ces personnes. Il faut être débrouille et essayer de se faire payer les cours de perfectionnement, les formations continues et les formations supplémentaires pour être au point, mais pour cela il faut demander à l'école. Après quand on demande quelque chose il faut le faire au calme, dans le bureau de la Direction et pas dans l'entrebâillement de la porte parce que le directeur va devoir garder un rapport de force et cela ne va pas.

E2 : Que conseiller comme formations complémentaires aux étudiants novices ?

P1 : Il est clair que la psychologie m'a aidé, maintenant toute la formation PluSport, la formation des para est utile. Il faut savoir prendre les devants et exposer les choses à votre directeur. Si vous prévoyez déjà à l'avance que vous allez recevoir et que vous dites cela, alors vous devenez quelqu'un d'intéressant parce que consciencieux. Ils sauront en avance qu'ils auront des problèmes et s'ils peuvent vous les donner cela les arrange. C'est bien pour vous et pour les relations que vous avez avec les autres. Dans ce domaine là il est bien de connaître rapidement plein de monde parce que si vous avez besoin de fauteuils, alors vous pouvez vite appeler une personne pour lui demander de vous en prêter. Si vous allez en camp de ski et que

vous connaissez la personne qui vient intégrer avec vous c'est bien aussi, parce que vous savez à qui vous avez à faire. Si vous n'avez pas besoin de vous occuper du pilote en plus de l'intégrer c'est mieux. Il faut avoir un réseau de connaissances. Si on enseigne de la piscine, c'est quelque chose qui ne fait pas plaisir aux profs de sport parce que c'est plus compliqué. Si on met un élève handicapé dans l'eau, si vous en avez qu'un et que vous avez du soutien avec cette personne c'est bon. S'il n'y a pas de renfort, c'est vous qui gérez mais si vous n'en demandez pas c'est une folie, c'est vous mettre la corde au cou. Il faut faire attention au niveau légal s'il y a un accident ; nous on est technicien donc on doit dire si quelque chose ne va pas (...).

Le contact que l'on a avec la personne handicapée compte beaucoup aussi. Elle compte sur vous, vous êtes un nouveau partenaire. Il faut s'approcher de la personne, il faut être à l'aise et il faut maîtriser ce que l'on fait. Du moment où il vous voit faire et qu'il vous sent à l'aise, il va être beaucoup plus participatif, il va y aller et après il sera tellement content que c'est lui qui va demander le virage. Pareil si on fait de l'équilibre avec un fauteuil roulant, il n'aura peut-être jamais fait ce genre d'activité et c'est intéressant pour l'handicapé de voir que le prof maîtrise le fauteuil roulant surtout que lui il découvre le parcours à ce moment.

Il faut essayer de travailler avec des gens qui sont bien dans leur peau et qui n'ont pas trop de soucis car sinon cela se ressent, la personne différente le ressent assez vite. Il faut aussi se rendre compte que ces personnes en chaise n'ont pas que l'école, ils ont la toilette à midi, le matin, c'est compliqué pour se lever, il sont debout à 5h et quand l'école est finie, ils ont la physio, l'ergo, le médecin, ils ne rentrent pas à la maison avant 19h. Quand l'enfant en chaise est jeune c'est facile il est tout léger on peut bien l'aider mais quand c'est un ado et qu'on le porte, il faut faire attention à son dos ou demander de l'aide. Donc tout cela compte. Si en tant qu'enseignant on est très positif aussi, cela aide beaucoup. Avec l'handicapé si on voit que cela ne va pas suivant comment, il faut le pousser un peu. Il faut donc aussi savoir si, si aujourd'hui j'ai prévu cela mais il n'est pas bien alors je vais faire autrement, on reste un peu à part car il est fatigué. Des fois les personnes différentes aiment bien avoir cette intimité avec nous. Des fois ils ont besoin de nous pour les aider (aller dans la baignoire), il ne faut pas se fixer là-dessus, alors il faut rigoler, il faut raconter plein de trucs, etc.

Entretien du 24 avril 2015, 12h15 avec l'enseignant n°2

E1 : Etudiante 1 (Cindy)

E2 : Etudiante 2 (Carole)

P2 : Enseignant n°2

T : Tania (nom d'emprunt), élève incluse en chaise roulante

M : Manon (nom d'emprunt), enseignante en activités physique adaptées, aide à l'enseignant P2.

E2 : Combien d'années d'expérience en tant qu'enseignant de sport avez-vous ?

P2 : Une quinzaine, et ici dans ce collège cela fait 11 ans.

E1 : Combien d'années d'expérience avez-vous avec des élèves en intégration ?

P2 : Alors avec T., celle qui est en chaise, c'est la première année. Cela fait plusieurs années qu'elle est intégrée en éducation physique mais comme nous sommes plusieurs profs, nous tournons. Par contre j'ai déjà eu une élève qui était sourde, aussi appareillée, mais qui avait des soucis. J'avais aussi une demoiselle qui était hémiplégique et qui était intégrée aux leçons à 100%, sans aide. Cette année, je travaille avec M. et c'est vraiment super qu'elle soit là, c'est vraiment génial. Avec T. on a débuté à la fin du mois d'août et elle était absente pour la première fois la semaine passée. Il y a donc un travail continu qui est fait et elle suit les périodes doubles avec la classe. Pour la période simple elle reste en classe ce qui est beaucoup mieux au niveau de l'organisation parce qu'on a une salle ici, mais on utilise aussi une salle dans un autre collège, qui est assez éloigné. Heureusement, on a la gym l'après-midi donc ses parents se relaient pour venir l'amener et la rechercher. Elle pouvait venir et c'était bien. Sur place, là-bas, elle a un vélo à quatre roues qu'on a pu utiliser à l'extérieur en début d'année.

E2 : Quelle formation avez-vous ?

S2 : C'est l'équivalent de l'université de sport en Suisse en fait. C'est une maîtrise qui correspond à un Master 2 en éducation et motricité orienté vers l'enseignement. Je n'ai pas fait la formation APAS et ce n'était pas trop ma tasse de thé au départ. Je me suis surpris à être en train de faire cela, j'étais un peu réticent au début, j'avais un peu peur mais finalement c'est assez intéressant. C'est aussi parce que je suis aidé parce que si j'étais tout seul, ce serait plus compliqué à gérer. L'apprentissage s'est clairement fait sur le terrain, je n'ai pas eu de formation spécifique pour cela. C'est vrai que l'on débarque et on a que son vécu d'enseignant d'éducation physique. Alors il est vrai que l'on a une formation universitaire intéressante parce que l'on découvre pas mal de choses que ce soit en anatomie ou en physiologie ; on comprend mieux les problèmes au niveau moteur et ce qui est difficile ou

impossible à faire. Heureusement qu'on a cette formation de base qui permet d'avoir les grandes lignes. Après ce qui est difficile à maîtriser ce sont les temps de travail, la durée et la charge de travail que peut supporter T. sa capacité d'attention, sa compréhension aussi, donc c'est là que l'apport de quelqu'un qui est formé est intéressant et on a vraiment un travail d'équipe ce qui est vraiment sympa. Je lui envoie ce que je prévois dans les grandes lignes, jamais sur papier détaillé mais. Je donne l'activité, l'échauffement et la partie principale à M. et puis après je réfléchis à quelques idées que moi je propose. M., avec le programme, essaie aussi d'imaginer des trucs qui pourront être faits dans la leçon. Après, pendant la leçon, on échange beaucoup pour savoir ce qui a fonctionné ce qui est trop dur, comment on pourrait réadapter. Souvent, dans la situation, dans le moment, on se dit : « j'essaierais bien cela ». Le vécu sur le terrain au moment de la leçon est aussi hyper important parce que l'on arrive à se dire : « je tente cela et si cela fonctionne tant mieux et sinon et bien tant pis, on réaménage ». Il n'y a qu'une seule activité qui nous a posé problème depuis le début de l'année c'est le mini trampoline. T. se tient debout et se déplace avec des aides (élèves et M.) ou avec des cannes ou quand elle est tenue, mais il est clair que prendre un élan, sauter c'est difficile pour elle. A ce moment-là on avait réaménagé un atelier pour elle. Elle avait son mini trampoline, ses tapis et puis M. a fait la mise en train avec nous. Ensuite T. a eu un travail spécifique et elle nous a rejoint en fin de leçon. On alterne, des moments elle était seule, des moments on était tous ensemble.

Elle a un fauteuil électrique qu'elle n'utilisait pas beaucoup et puis on a dit qu'il fallait qu'elle l'utilise davantage. On a des réseaux régulièrement, je crois que c'est 3 ou 4 fois par an pour faire un suivi avec le médecin et les différentes instances. Là on nous avait demandé de l'utiliser dans le cadre de la gym, donc on l'a fait et cela a permis de faire de l'orientation, de la mémorisation de schémas, des déplacements. Ce qui est bien c'est qu'avec les autres qui courent autour, elle se déplace en fauteuil et c'est comme si elle était dans la rue finalement. Il faut qu'elle anticipe, quelques fois elle peut accélérer et donc on a travaillé là-dessus c'était bien. Avec le vélo aussi on a fait le cycle d'endurance en début d'année. T. avait son cycle d'entraînement à vélo et puis on était à l'extérieur. Les élèves couraient autour du terrain et on avait tracé un autre rectangle à l'intérieur avec des distances différentes. Après on a fait le sprint et elle a fait les départs à vélo ; son but était prendre de la vitesse, faire une course d'élan et puis après se laisser aller pour arriver le plus loin possible avec une limite pour s'arrêter de pédaler pour pas mordre. Dans les jeux de balles on adapte aussi, on prend souvent des ballons plus gros pour qu'elle puisse rattraper plus facilement et les camarades travaillent avec et savent ce qu'ils doivent faire pour que ce soit plus simple pour elle. On a joué aussi avec une élève qui la déplace en chaise et qui est chargée de récupérer le ballon, de lui donner et ensuite c'est T. qui lance parce qu'elle utilise que sa main gauche, la droite lui sert seulement à bloquer la balle.

E2 : Quelle pathologie a-t-elle ?

P2 : Elle souffre d'une hémiplégie (partie droite du corps) et d'une diplégie des deux membres inférieurs. C'est une infirmité motrice d'origine cérébrale (trouble de la commande du mouvement). Elle peut marcher, elle a un pied qui est à l'intérieur et puis quand elle a les cannes elle arrive à avancer. Ses 2 bras bougent mais elle n'a pas toute l'amplitude et la marche reste hyper difficile.

On a aussi fait du badminton avec un ballon de baudruche et puis en échauffement on a fait pareil mais avec ce ballon pour essayer déjà de renvoyer, de servir par le bas et puis on avait

aussi fait tourner autour du filet mais avec quelqu'un qui la conduit (M.). Elle a fait le camp de ski aussi. C'est M. qui s'est occupée de lui faire faire un programme de descente en chaise avec un moniteur sur 2 jours ; cela s'était bien passé et puis elle nage bien. Malheureusement on n'a pas de piscine. On trouve toujours un programme pour elle dans la semaine si elle vient en camp. Elle n'a jamais fait une semaine entière parce que cela fait un peu beaucoup. Ici, par chance, on a un ascenseur et sa classe est au rez-de-chaussée donc c'est facile et pour accéder dans l'établissement. C'est possible un peu partout et je crois que c'est obligatoire.

E2 : Trouvez-vous que cette aide est bénéfique pour le bon déroulement du cours ?

P2 : Alors oui tout à fait et je dirais même qu'elle paraît obligatoire. Pour les autres handicaps, non, ou encore...T. ne reste pas tout le temps en chaise. Si elle y restait constamment, ce serait moins lourd à gérer ; on saurait exactement ce qu'il y a mais là il y a des choses qu'on lui fait faire debout (gainage, stretching) pour qu'elle ne soit pas toujours dans la chaise. Là il faut forcément quelqu'un pour l'aider à se lever, à s'asseoir, quand elle est au sol il faut aussi pourvoir l'aider et tout seul je ne pense pas que je pourrais y arriver, ce serait trop lourd. Je ne pense pas que l'on puisse faire les deux ; et gérer sa classe et s'en occuper même si là j'ai de l'attention pour elle. C'est une classe de VP, cela ne part pas dans tous les sens, ce sont des élèves assez sérieux mais je pense que c'est incontournable. En ce qui concerne T., l'aide qu'elle reçoit est vraiment nécessaire, je ne me verrais pas l'assumer tout seul et d'ailleurs elle a été intégrée à la gym à partir du moment où M. est venue. Là elle est en 9^{ème} année donc avant en primaire elle n'y allait pas. Depuis qu'elle est entrée en 7P alors elle fait la gym avec une intervenante extérieure pour 2 périodes. C'était déjà M. qui était là et T. a eu trois enseignants différents depuis qu'elle est intégrée en classe de sport. C'est aussi ce qui a permis de monter le projet et comme M. la suit depuis plusieurs années, elle la connaît et c'est bien parce que cela permet d'avoir un suivi dans le travail et une évolution. Cette année on veut qu'elle s'ouvre aux autres. On l'a forcée à choisir ses partenaires de jeu, on lui demande avec qui elle aimerait travailler et puis durant la leçon, on change très souvent pour pas que les autres le fassent toujours. Il y a des élèves qui viennent de façon spontanée dire « moi j'ai envie d'être avec T. », et d'autres pas. On s'est dit que c'était bien, pour les élèves qui ne sont pas en situation de handicap, de vivre la situation et de se rendre compte de ce que c'est. C'est aussi formateur pour eux dans une vision d'avenir. Là on lui fait faire les équipes, on lui fait choisir les personnes avec qui elle veut travailler pour l'inciter à aller vers les autres parce que généralement elle est assez renfermée sur elle-même. Même quand je lui pose des questions, elle est un peu sur la retenue, elle est un peu timide mais là, avec le temps, on se rend compte que même au niveau de la posture elle commence un peu à se redresser, à être plus attentive à ce qu'il se passe à essayer de capter au niveau du regard ce qu'il se passe. C'est assez intéressant on voit qu'il y a un suivi. Concernant l'endurance, on a fait du vélo pendant 5-6 semaines de suite et puis elle était contente parce que quand elle a pris le vélo, elle a senti que cela lui a fait du bien et que c'était de plus en plus facile. Elle est aussi demandeuse, elle a envie d'essayer, elle ne demande jamais quoique ce soit parce qu'elle est gênée, mais quand on lui propose, elle ne dit jamais non. Si un élève était fermé à tout ce serait vite compliqué parce que s'il n'a pas la volonté de mettre en pratique ce qu'on lui propose et sans cesse : « j'ai mal j'ai pas envie », c'est trop dur. Tandis que là, elle ne se plaint pas et donc c'est bénéfique aussi. Je pense que j'aurais une autre approche un autre sentiment si je me retrouvais sans cesse avec des réponses négatives et si j'étais obligé d'aller chercher la motivation, ce serait plus compliqué.

E1 : Vous souvenez-vous comment s'est passée votre première intégration ? Quelle influence cela a eu sur votre leçon ?

P2 : C'est d'aller dans la simplicité je pense, la simplicité dans les explications, être assez rapide et vraiment intégrer T. à mon discours. Il faut être capable de penser aux deux choses en même temps. Il faut que les explications soient données pour la classe mais aussi pour elle sans la mettre en marge. Je ne voulais pas enseigner, faire ma leçon et laisser la collègue faire ses trucs de son côté ; je ne voulais pas faire comme s'il n'y avait personne. L'objectif est vraiment d'avoir quelque chose ensemble pour qu'elle soit intégrée au travail. J'ai su qu'elle allait suivre mes cours pendant l'été et donc j'ai pu me préparer ; on s'est vu avec M. et cela nous a permis de travailler ! J'étais prévenu qu'elle viendrait et donc c'était bien. On s'est vu, on a échangé un peu avant la première leçon pour savoir quelle était la place de chacun. Moi qui n'avais aucune expérience à ce niveau-là, j'ai pu m'appuyer sur ce qu'elle allait me proposer aussi. Elle m'a fait des propositions, cela a donné des pistes et on n'est pas parti de zéro.

E1 : Est-ce que cela a eu une influence dans la préparation même de la leçon ?

P2 : Pas vraiment. Je ne pars pas de T. pour construire le programme. Je pars du programme prévu et j'essaie de trouver un aménagement pour elle parce que je pense que ce n'est pas un service rendu non plus de la protéger tout le temps et de dire: « on ne sait pas trop ce que l'on peut faire ». Je préfère mettre la barre un peu plus haut, tester, voir même si ce n'est pas satisfaisant, revoir les exigences à la baisse. Je fais cela avec les élèves, ce programme et je vois ce que je peux proposer. On fait la même chose que les autres mais on adapte. Par exemple on va mettre 3 personnes au lieu de 2 pour faire des passes: une qui la pousse et deux autres. Ensuite on va voir quelle balle on va prendre et ce que je vais demander pour qu'elle soit en mesure de la rattraper. Ce qui m'intéresse surtout c'est qu'elle rattrape la balle alors on va peut-être faire une passe à rebond avec une balle de volley en plastique, légère, facile à attraper et molle. Ce sont des choses comme cela; mettre un ballon de baudruche à la place d'un volant, adapter les distances pour un travail d'endurance afin qu'elle puisse faire quelque chose ; j'essaie vraiment d'adapter. Sur la base cela reste pareil et puis après on adapte en fonction des capacités de T..

Le plus souvent il faut y penser à l'avance, je ne rédige pas tout dans le détail précisément. Avec les années on commence à savoir plus ou moins ce que l'on va faire mais là j'essaie de savoir combien, quel ballon, combien de personnes avec elle et après on adapte. S'il y a une partie saut en longueur ou une autre activité impossible à faire, alors on regarde pour faire autre chose avec elle à côté. Durant la douche, on prend le temps de faire un bilan avec T. ; si je sais déjà le programme, j'essaie d'en parler à M. en évoquant quelques pistes et le mardi suivant on se voit et on y a réfléchi les deux ! On n'a rien formalisé et c'est vrai que l'on ne prépare pas tout en amont ; le ressenti du moment est aussi assez important. J'ai beaucoup de mal à me représenter si elle sera capable de faire ceci ou cela donc c'est dur de prévoir quelque chose de précis. Après, je ne suis jamais arrivé et en me disant: « ah mince elle est là...qu'est-ce que je fais ? ».

E2 : Est-ce que l'intégration de ce type d'élève est une source d'inquiétude ?

P2 : Dans un premier temps oui parce que c'est nouveau, on ne sait pas si on va être capable ou non. On se demande : est-ce que je vais me faire comprendre, est-ce que je vais être à la hauteur, est-ce que je vais proposer des situations qui conviennent et finalement les doutes disparaissent assez vite. Une fois de plus, c'est aussi l'apport de M. qui fait que je suis à l'aise, je n'ai pas la responsabilité de la tenir, de m'occuper d'elle, je suis avec M. mais elle m'aide beaucoup. Il y a les postures à adapter aussi, la meilleure façon de la lever, la déplacer. Si j'avais été seul, l'inquiétude serait assez grande et je serais peut-être bridé sur ce que j'aurais osé faire. Là c'est vraiment primordial, en tout cas pour un élève en chaise. Pour la fille qui a un problème d'audition, je n'avais aucune inquiétude. Par contre avec une autre fille qui était hémiplégique, c'était plus difficile parce qu'à chaque fois j'avais l'impression qu'elle allait tomber. Comme elle courait avec une jambe derrière qui suivait et qui râpait un peu à chaque fois, j'avais peur, mais elle aussi a toujours fait sans se plaindre et c'est vraiment une battante. Dans les jeux, elle réengageait souvent car elle arrivait bien à le faire, je me suis toujours arrangé pour adapter le contenu et j'étais tout seul. Comme elle comprenait tout, elle tenait bien son équilibre cela allait ce n'était pas si terrible. Là c'est vraiment spécifique.

E2 : Est-ce que la Direction vous a soutenu dans ce projet ? Si oui comment ?

P2 : Je n'ai pas eu affaire avec la Direction directement en fait. J'ai été averti que je recevais T. en cours et qu'il y aurait une éducatrice qui viendrait et puis voilà. Il n'y a eu aucun contact avec la Direction sauf dans les réseaux. Les réseaux sont organisés, il y a un membre de la Direction, un maître de classe et donc finalement c'est tout un travail d'équipe. C'est la volonté de la Direction d'avoir un enseignement spécialisé pour T.. Tous les enseignants sont conviés aux réseaux qui ont lieu 3 fois par année, pour suivre les apprentissages, évoquer les difficultés et avoir un travail adapté. Comme on n'évalue pas ou peu à la gym, c'est plus simple pour nous de ne pas avoir à noter. Dans l'établissement on a un doyen qui suit cela avec sérieux ; d'ailleurs c'est lui qui nous a relancé pour la chaise électrique. Il nous a dit : « attention ! Il faut vraiment qu'on l'utilise ». Là elle est en 9^{ème} mais après je ne pense pas que cela ira aussi facilement au gymnase. Notre établissement s'intéresse aussi à la suite. Je trouve qu'il y a une bonne équipe qui travaille à ce niveau-là. Si on avait demandé des aménagements, je pense que cela aurait été accepté et rien que le fait d'avoir quelqu'un, même si c'est le SESAF qui décide et propose, l'établissement leur fait la demande. Oui il y a un soutien et une écoute venant de la Direction

E1 : Ici autour des bâtiments c'est donc adapté pour le déplacement en chaise roulante ?

P2 : Il y a un ascenseur dans ce bâtiment, pour relier les 2 bâtiments on a des passerelles et à l'extérieur il y a une rampe. Pour entrer, il n'y a que des portes battantes qui sont suffisamment larges pour qu'elle puisse entrer. Elle ne va pas aux vestiaires, elle vient en tenue de gym directement et comme cela, elle n'a pas besoin de se changer. Maintenant elle vient avec les 2 chaises dont un fauteuil qui reste en classe. Des fois elle vient à vélo et elle a des camarades supers qui l'accompagnent toujours, elle est assez autonome sur cet aspect-là.

E2 : Par rapport à une classe ordinaire sans intégration, êtes-vous plus sollicité, est-ce que cela vous demande plus d'énergie ?

P2 : Plus d'attention oui c'est clair, je garde forcément toujours un œil sur T.. C'est de l'attention donc cela ne peut pas ne pas prendre, on ne peut pas ne pas en tenir compte. Il y a toujours un moment où je vais regarder comment cela se passe, intervenir, poser des questions pour savoir comment elle va. Il y a aussi un moment où je vais échanger avec l'éducatrice pour savoir comment cela va, est-ce que l'on continue, est-ce que l'on stoppe. Aussi, je vais voir, arrêter, donner des consignes pour lui laisser le temps parce que parfois elle a besoin de plus de temps donc j'ai toujours une attention particulière pour cela. Cela change de ce que je fais au quotidien mais ce n'est pas dérangeant pour moi, cela fait partie de la leçon et cela ne pose pas de souci particulier.

E2 : Comment se passe la relation avec les autres élèves de la classe dans les cours d'EPS ?

P2 : Cela se passe plutôt bien mais il est vrai que la majorité des élèves la connaît depuis toujours puisqu'elle est dans le même collège. Là elle a retrouvé en 9^{ème} des élèves qui étaient déjà avec elle dans les classes précédentes et qui ont pris l'habitude ; je trouve qu'ils sont assez sympas. Je ne vois que les filles parce que ce sont deux demi classes. Du coup, je ne sais pas le contact qu'elle a avec les garçons, je ne sais pas comment ce serait. Mais avec les filles généralement il n'y a pas de souci. Je pense que certaines sont plus volontaires que d'autres à venir travailler avec elle ; cela vient des affinités qui se créent et certaines sont plus serviables que d'autres naturellement. Personne ne dit « non je ne veux pas aller avec elle » même quand elle choisit l'équipe. Je pense aussi qu'il faut trouver un bon équilibre entre le temps passé avec T. et le temps passé avec les autres en situation normale. Il faut que les filles aient leur temps pour se faire plaisir et leur temps pour progresser aussi. Si l'on devait prendre toujours les mêmes pour toute la leçon ce serait vite pénible. C'est pour cela que j'essaie aussi de ne pas avoir un programme totalement différent. Les autres filles ne doivent pas se dire qu'elles passent plus de temps pour T. que pour elles. J'essaie d'avoir le moins de différences possible, de faire en sorte que les consignes soient données en même temps et cela roule. Si j'ai quelque chose de spécial à voir avec T. ou quelque chose de supplémentaire à faire c'est pendant que les autres travaillent en fait. Je n'arrête jamais les autres en disant. « je vais m'occuper de T. attendez ». J'essaie de faire en sorte que les élèves ne s'en rendent pas compte.

E1 : Est-ce que certains vont plus facilement l'aider ?

P2 : Oui ce sont très souvent les mêmes qui commencent la leçon ou qui l'accompagnent jusqu'à la salle et qui viennent volontiers l'aider. Spontanément ce sont les mêmes, après il y en a qui s'y sont intéressés et qui ont vu. Une séance fauteuil pour tout le monde a été faite. Tout le monde était sur le même pied d'égalité, c'était sympa et les élèves ont bien adhéré, c'était cool. On a fait un cross scolaire aussi et T. a participé aussi avec son vélo mais à contre sens et une demi boucle, elle a fait comme les autres et c'était la première fois. On réfléchit comment faire pour les joutes pour la faire participer aussi.

E1 : Est-ce qu'il y a d'autres moyens que le SESAF qui vous facilitent l'intégration de vos élèves ?

P2 : Alors c'est plus compliqué parce qu'on n'a pas de matériel adapté. On utilise le matériel courant. Parfois cela va mais on n'a pas de matériel spécifique pour ce type de handicap. Est-ce qu'on serait prêt à investir pour une élève dans tout le collège. C'est une question qui se

pose mais je ne sais pas. Je sais qu'il y a des formations lors des journées cantonales et il est vrai que si j'avais su plus tôt j'y serais allé à ces ateliers. C'est un bon moyen pour obtenir des informations parce qu'on ne peut pas se lancer comme cela dans ce type d'intégration, ce n'est pas possible ou alors on va le faire et commettre des erreurs. Moi je ne lis pas plus d'articles pour me renseigner à côté, mais c'est aussi parce que cela se passe bien et je ne me suis pas retrouvé encore dans une situation difficile. Finalement une année cela va vite, on fait des améliorations petit à petit, on fait en sorte que cela se passe bien, mais si un jour je suis à court de solutions, j'irai sûrement rechercher des informations. J'aurais peut-être une approche différente si j'étais l'éducateur. Là, je me repose aussi sur la personne spécialisée qui vient pour cela.

E2 : Pour faciliter l'intégration dans le futur, qu'est-ce qui serait le plus important à mettre en place comme remédiations ?

P2 : Moi je pense qu'il faut renforcer le soutien parce que c'est le plus intéressant. Maintenant, on sait aussi que cela coûte et qu'il faut des personnes formées et que ce n'est pas évident à obtenir. Si on devait se retrouver seul sans cette aide-là, alors je pense qu'il faudrait une formation. Malheureusement, on sait au dernier moment les élèves que l'on va avoir. Il faut s'informer des erreurs à ne pas faire, des capacités qu'a l'élève et de la façon d'adapter notre contenu à ce qui est fait. Si on y va tout seul, on va vite tourner en rond, on ne va pas être efficace et on ne va pas proposer les bonnes choses. Cela dépend aussi du type de handicap de l'élève. Je me verrais mal gérer seul un élève autiste avec 20 autres à côté. Je manquerais forcément quelque chose, soit avec la classe car je m'occuperais trop de l'élève, ou avec l'élève parce que j'aurais trop de choses à penser avec la classe. Je pense que l'intégration pour les élèves en situation de handicap est bien, ils ont le droit de vivre comme tout le monde et puis si on ne veut pas les stigmatiser il faut les prendre avec nous. Par contre, il ne faut pas le faire n'importe comment non plus, sinon on fait plus de mal que de bien. Pour la chaise roulante mise à part la formation continue, il n'y a pas grand chose ou alors le vivre une fois. Il faut connaître le fauteuil pour se rendre compte vraiment, se mettre en situation réelle c'est bien aussi, cela nous permet d'assimiler un peu plus les choses. Chaque année un module est proposé sur l'intégration et il faut que cela continue car il y en a peu. Il serait peut-être bien de faire un groupe de travail avec tous les enseignants qui ont des élèves en chaise roulante ; une fois par an, se retrouver et faire un échange avec l'animateur pour partager des informations. Ce groupe pourrait aussi expérimenter certaines situations et proposer, clés en main diverses situations à faire en salle de sport. On en fait pour d'autres branches donc pourquoi pas pour le sport et handicap.

Entretien du 28 avril 2015 à 16h15 avec l'enseignant n°3

E1 : Etudiante 1 (Cindy)

E2 : Etudiante 2 (Carole)

P3 : Enseignant n°3

J : Julien (nom d'emprunt), élève inclus en chaise roulante

N : Noëlle (nom d'emprunt), élève incluse sans chaise roulante

Y : Yolande (nom d'emprunt), enseignante en activités physiques adaptées, aide à l'enseignant P3.

E1 : Combien d'années d'expérience avez-vous ?

P3 : Bonne question, 7 ou 8. Avec des personnes handicapées, depuis cette année avec J. qui est en chaise et qui est aidé par Y. J'ai eu une autre fois une fille qui s'appelait N. mais elle venait à la gym sans chaise ; elle n'avait plus de jambe. C'était aussi une sorte d'intégration mais pas en fauteuil. Elle se déplaçait par la force des bras et faisait quasiment tout ; c'était plus facile qu'avec J. qui est quand même relativement beaucoup handicapé. Il a de la peine malgré le fait qu'il ait une chaise électrique ; il peine à utiliser cette chaise et à participer aux activités. Y. est là pour donner un petit coup de main et c'est bien comme cela. Pour N., il n'y avait personne pour m'aider et je ne sais pas si une structure existait puisque c'était il y a quelques années. C'est quand même relativement nouveau de devoir intégrer ces élèves-là avec ces aides et avec les moyens qu'il y a actuellement. Malgré tout, cela se passait tout autant bien. Maintenant on réfléchit avec Y. Moi je vais plus réfléchir pour tous les autres et puis Y. va s'occuper d'adapter l'activité pour J. qui est en chaise

E2 : Pourquoi a-t-il du mal avec sa chaise ?

P3 : Cela fait longtemps qu'il est en chaise mais c'est nouveau qu'il ait cette chaise électrique ; depuis le début de cette année scolaire, mais il ne bouge quasiment pas. A la maison, oui l'appartement est adapté à ses besoins et ses parents n'utilisent pas de chaise, ou en tout cas le moins possible mais il n'est pas du tout autonome.

E1 : Quel est son handicap ?

P3 : Je ne me souviens plus. C'est une dégénérescence des muscles, une myopathie. Je ne sais pas si c'est dégénèrescent mais voilà cela va aller de pire en pire. Il bouge son petit joystick, il parvient à faire cela, mais intégrer encore d'autres notions quand il y a un ballon, jouer, entrer dans l'activité c'est difficile. On arrive à s'adapter, on arrive à trouver des solutions, il arrive

à s'amuser pendant les leçons mais on a quand même relativement peu de marge de manœuvre

E2 : Quelle formation avez-vous suivie ?

P3 : Alors pour le handicap je n'ai rien fait en plus. J'ai fait l'uni en sport en Licence et puis la HEP à Lausanne.

E1 : Est-ce qu'il y a eu des formations continues à côtés de cela et en rapport avec le handicap ?

P3 : Non, des petits trucs. Il y a des jours de formations continues à l'université pour les profs de sport et puis ils présentent des ateliers ; il y avait parfois des choses pour les élèves handicapés mais cela reste assez vague. On n'a pas le choix en fait ; on nous dit : « cette année tu as cette classe, dedans il y a cet élève qui a tel handicap, telle maladie ». L'année passée j'avais une élève qui était complètement sourde alors il faut s'adapter et on n'a pas le choix. Il n'y avait personne pour l'aider en sport. Elle était là l'année passée et celle qui n'avait plus de jambe c'était il y a 5 ans.

E1 : Peut-on dire que tu intègres des élèves en situations de handicap depuis 5 ans ?

P3 : Par la force des choses oui mais ce n'est pas moi qui décide, ce n'est pas un choix, cela ne me dérange pas, et j'essaie de faire le mieux possible.

E1 : Quel est le degré d'enseignement ?

P3 : 9, 10, 11 et J. est en 9^{ème} année. Avant il faisait déjà des cours de gym mais c'était seulement la période simple. Il y avait déjà quelqu'un du SESAF qui venait. Concernant J. je l'ai à la période simple parce que pendant la double période il a la physiothérapie. Du coup avec Y. on a choisi de faire des jeux à ce moment-là. Les activités qui se font avec tous les 9^{ème} ce sont des jeux, alors on avait envie de l'intégrer aussi, qu'il connaisse les règles et qu'on puisse aussi le mettre dans le tournoi. On propose donc à tout le monde de suivre nos règles pour qu'il puisse jouer avec les autres. En 9^{ème} il y a aussi une fille qui a de gros déficits visuels et une autre mais je me souviens plus ce qu'elle a.

E2 : Vous avez donc adapté les règles du tournoi pour qu'il puisse jouer ?

P3 : Pas spécialement parce que c'était du unihockey et du coup J. est allé au but. Oui on a adapté certaines règles pour les équipes qui jouaient contre lui et cela a bien fonctionné, les autres élèves respectent bien cela. Quelque fois, ceux de sa classe sont un peu agacés parce qu'ils en ont marre, ils aimeraient mieux que l'on fasse le programme comme tout le monde. Ils aimeraient pouvoir faire comme les autres élèves de l'école ; si c'est pour un tournoi les autres ne comprennent pas. Là J. est dans une classe de 9^{ème} VG. Je pense que les élèves acceptent plus facilement ces situations en VP qu'en VG.

E2 : Est-ce que l'aide du SESAF est bénéfique pour le bon déroulement de votre cours ?

P3 : Oui c'est bénéfique parce que je n'ai pas besoin de tout le temps me soucier de J et je peux m'occuper des 19 ou 20 autres sans donner toute mon attention à cet élève. Je trouve que c'est bien de les intégrer mais si on ne peut pas leur donner la même attention que les autres, cela ne vaut pas la peine. Il ne faut pas négliger les autres pour cette personne là et puis indéniablement pour que cela se passe bien en fonction de cette personne-là, on va quand même lui donner plus d'attention. Le fait qu'il y ait quelqu'un du SESAF décharge un peu.

E2 : Comment se déroule la préparation de leçon ?

P3 : Je donne ma leçon à Y. et elle regarde comment elle va pouvoir l'adapter. On essaie de voir de fois en fois, de séquence en séquence et d'imaginer ce que l'on peut faire. Par exemple : les 4 prochaines semaines on va jouer au tchoukball alors on essaie d'organiser la structure de la leçon, on réfléchit quand même à comment est-ce que l'on va pouvoir intégrer J. On discute de cela quelques minutes. Quand je fais ma leçon, on discute plutôt de l'aspect général. Y. dit que des fois c'est elle qui fait les leçons si c'est avec des maîtres généralistes, mais là en l'occurrence elle ne l'a fait pas, c'est moi qui m'y atèle mais je fais que des choses compatibles avec J. pour qu'il puisse participer tout en suivant le programme normal. On ne l'a jamais mis de côté pour une activité ; on va toujours trouver une solution pour qu'il puisse faire quelque chose qui va en tout cas ressembler à l'activité de base. Là comme ce sont des jeux, on fait toujours la même activité que les autres. On pourrait imaginer quelque chose d'autre si c'était du saut en hauteur. D'ailleurs la fille qui n'avait plus de jambe faisait tout, elle faisait de l'endurance, du saut en hauteur, on trouvait d'autres moyens pour elle. Les idées, je les trouvais moi-même comme cela. Il est clair qu'il faut se préparer à l'avance, sinon pendant la leçon on n'y arrive pas. Il est clair qu'il y a forcément des choses qu'il faut improviser. Si c'est trop facile ou impossible ce que tu as prévu alors il faut changer d'avis mais tu essaies quand même d'y réfléchir avant parce que ce n'est pas si évident que cela.

E2 : Actuellement, est-ce qu'une élève comme cette fille serait suivie par le SESAF ?

P3 : Je ne sais pas mais en tout cas elle était quasiment complètement autonome. En tout cas il y'a quelque chose depuis quelque temps qui oblige l'école à intégrer les élèves handicapés.

E2 : Oui avec la LEO

P3 : Alors probablement qu'avant c'était les parents qui avaient poussé pour qu'elle soit là et ils ont dit qu'elle allait faire comme les autres.

E2 : Est-ce que vous vous souvenez de votre première intégration avec un élève en chaise roulante ? Comment s'est passé le premier cours ? (Influence sur la leçon)

P3 : Cela s'est bien passé je crois, je n'ai pas tellement de souvenirs. J'essaie de prendre l'élève en chaise comme les autres et ne pas lui faire un traitement de faveur. Adapter les activités oui, mais non cela n'a pas été spécial. Je n'avais pas d'appréhension pas de joie, je n'étais pas incertain de ce qui allait se passer, cela ne me dérangeait pas tellement. C'était comme un cours standard parce que c'est un élève comme un autre et puis voilà. J'avais un peu plus d'appréhensions quand j'ai accueilli N. mais je ne l'ai pas eue tout de suite quand elle est arrivée au collège et j'avais déjà vu depuis quelques temps ce que mes autres

collègues faisaient parce qu'on en avait parlé. Et puis voilà, il se trouve que c'est moi qui l'ai eue cette année-là et puis j'étais plutôt content de travailler avec sa classe.

E2 : Est-ce que cela a représenté une source d'inquiétude ?

P3 : Non pas tellement, bon je ne suis déjà pas de nature inquiète, mais non.

E1 : Avec ou sans aide du SESAF, l'inquiétude est-elle au même niveau ?

P3 : Oui mais cela prend plus de temps à préparer ce que l'on va faire, réfléchir. Mais au niveau inquiétude, non. Il y a quelqu'un pour l'aider donc je sais qu'elle va s'en occuper et moi j'ai moins à m'en soucier. A part cela, le fait de devoir y penser n'augmente pas mon niveau d'inquiétude. On a tellement de cas, on va souvent en camp de ski, il y a les diabétiques, ceux qui ont ceci, cela et finalement on y va comme cela avec ce que l'on a et avec les informations qu'on a. Si on doit faire quelque chose on le fera et normalement tout se passe bien.

E1 : Est-ce que votre direction vous a soutenu dans ce projet ?

P3 : A nouveau ce n'est pas mon projet, mais la direction organise des rencontres. Nous avons vu les parents de J. et nous avons eu une petite discussion avec tous les enseignants et il y a eu un médecin, l'infirmière. Si c'est cela le soutien, oui. Après dans les classes c'est nous qui en sommes responsables. Au niveau logistique, pour venir à la gym, la salle est fonctionnelle pour les chaises roulantes, il y a eu une adaptation pour les portes manuelles pour l'entrée et sortie des bâtiments. Ils ont fait construire une porte coulissante électrique. Ce sera effectif ces prochains jours et J. aura une télécommande pour pouvoir entrer et sortir à son gré. J'imagine que ce sera uniquement ce genre d'élève qui pourra l'utiliser. En tout cas, ils n'ont pas remplacé les anciennes portes par celles-ci. Sinon on a des ascenseurs, il n'y pas de seuil, dans la cours il n'y a pas d'escaliers, ou s'il y en a, c'est toujours contournable par un accès à côté donc ce n'est pas un problème. Je crois que toutes les salles sont accessibles pour quelqu'un en chaise.

E1 : Comment avez-vous intégré votre élève en chaise roulante ?

P3 : On a essayé au tout début d'année de faire toutes sortes d'activités avec des handicaps pour les autres élèves pour qu'ils se rendent compte, pour justement essayer de l'intégrer au mieux par exemple en faisant du raftball. On a essayé de jouer mais ils n'ont pas tellement croché et ils étaient vexés d'avoir à chaque fois tel ou tel handicap. Cela n'a pas très bien marché. Ils avaient envie de courir et de se dépenser et puis ils n'avaient pas envie d'avoir un petit point qui les empêchait de voir comme il faut s'ils avaient un handicap visuel, cela ne les motivait pas trop. On a aussi fait différents ateliers où ils pouvaient tester les chaises, prendre les poids dans le dos pour grimper quelque part, on a fait différentes choses comme cela mais les élèves n'étaient pas très réceptifs. Pour J. c'est dur de dire comment il l'a vécu parce qu'il est très introverti ; enfin je ne sais pas s'il y a beaucoup d'enfants comme cela qui sont extravertis mais il est vachement renfermé et puis avec Y. on part du principe que s'il ne nous dit pas qu'il n'est pas content c'est qu'il a bien aimé mais c'est difficile à savoir.

E2 : Quels moyens avez-vous utilisés pour adapter la leçon à ce type d'élève ?

P3 : Déjà changer de ballons en fonction des jeux. On a fait un peu de volley et lui jouait avec un ballon gonflable. Quand on a joué au basket, il marquait dans un caisson à roulette qu'on avait surélevé et on adaptait des règles. Par exemple dans une partie définie du terrain, personne ne pouvait lui prendre la balle. Quand il est dans le jeu, il avance seul avec son fauteuil électrique et du coup il se débrouille tout seul mais je ne pense pas qu'il participe depuis longtemps aux cours de gym et du coup tout est nouveau. Il n'a pas beaucoup de notions du placement, de ce qu'il faut faire, de comment se comporter. Il ne sait pas se mettre dans une bonne position pour avoir la balle. Indépendamment de son handicap, il ne sait pas tellement comment jouer et comment se comporter dans une équipe. Du coup on essaie les deux de l'aider à ce niveau-là. Il faut le faire réfléchir à pourquoi il ne reçoit pas le ballon, pourquoi il l'a touché que 3 fois alors qu'on a joué pendant une demi heure.

E1 : Par rapport à une classe ordinaire sans intégration, est-ce que vous vous sentez plus sollicité au niveau de l'énergie ?

P3 : Cela demande plus d'énergie pour la préparation, pour réfléchir à ce que tu peux faire pour l'intégrer. Du moment où il est là, il faut l'intégrer à 100% dans toutes les activités. Mais sur le moment, non, pas spécialement. Il n'était pas dans la meilleure classe pour être intégré parce que les autres élèves avaient déjà pas mal besoin d'attention et d'énergie de ma part et aussi au niveau de la discipline. Ce n'était peut-être pas la meilleure chose pour lui mais au niveau de l'énergie je pense que cela ne change pas énormément, à moins que ce que l'on a prévu ne fonctionne pas avec lui et qu'il faille vite changer, vite adapter quelque chose. Dans ce cas là, oui cela génère un peu de stress parce qu'il faut en même temps penser aux 20 autres et puis à J. pour trouver une activité adéquate.

E2 : Comment se passe la relation avec les autres élèves de la classe ?

P3 : Ils ne sont pas toujours là pour l'aider. Comme je l'ai dit, ce n'est pas forcément la bonne classe et les bonnes personnes. Si on tire les équipes, il va être le dernier ou l'avant dernier, peut-être qu'une fille en surpoids va être tirée après lui, mais ils ne vont pas beaucoup l'aider ni s'occuper de lui. Ils ne vont pas non plus se dire : « ah, moi j'ai le ballon alors je vais lui donner », ils vont plutôt dire : « le prof m'a de nouveau obligé à lui faire une passe j'aimerais mieux faire autrement ». Il n'a pas beaucoup de copains mais c'est sa personnalité aussi. Il est introverti et ne discute pas beaucoup, il ne se dévoile pas. Cela ne doit pas être facile, je ne lui jette pas la pierre. Cela doit même être très difficile ; déjà pour s'accepter tel qu'il est et après faire le pas pour aller vers les autres. Bref, non il n'est pas vachement intégré. La relation n'est pas géniale. Par contre aucun élève ne sera blessant avec lui, on a réussi à construire cela quand même. Peut-être qu'au début, il y avait un peu plus de réactions qui auraient pu être un peu méchantes envers J. mais maintenant il n'y en a plus. Par contre, il n'est pas pour autant aimé et sollicité et personne ne le prend sous son aile et vient lui dire d'aller dans son équipe pour jouer, c'est un peu dommage. On a essayé de faire changer cela mais peut-être que cela viendra dans les prochaines années.

Peut-être que les jeunes vont évoluer les prochaines années et vont se dire qu'ils ont beaucoup de chance et pas lui, ou quelque chose comme cela. Ils n'ont pas beaucoup d'empathie envers lui malheureusement. Après je ne sais pas ce que font les autres enseignants à ce niveau-là

pour le mettre un peu en avant ou en valeur, je ne sais pas si on est les seuls à la gym avec Y. à essayer en faisant ces jeux. Lors de l'atelier avec les chaises roulantes, il est clair que les élèves les plus forts avaient les plus gros handicaps pour que cela nivele un peu les forces et ce sont eux qui râlaient le plus. C'était difficile parce qu'ils mettaient les pieds au mur et ils ne faisaient pas vraiment l'activité. Des fois cela fait que les élèves ordinaires ne sont pas motivés pour les activités proposées. Le fait d'avoir J. dans la classe fait que les élèves n'ont pas envie de faire certaines activités proposées. Si on joue à la balle à deux camps et que J. est là et bien on va jouer avec des petits ballons en mousse plutôt. Les autres élèves sont frustrés de ne pas jouer comme les autres avec d'autres ballons. Ils sont encore à ce stade-là, ils n'arrivent pas à se dire qu'ils pourraient faire l'effort puisque l'on se voit 2h le lendemain. J'essaie de leur faire plaisir pendant les doubles périodes en suivant le programme. Ils ont du mal à accepter que l'on fasse différemment avec J. ce sont toujours les mêmes qui râlent, les grandes gueules et un peu les leaders pas forcément très positifs. Ils râlent et les autres se la coincent.

E2 : A posteriori, quels moyens vous ont permis de faciliter l'intégration de vos élèves ?

P3 : Il faudrait peut-être des formations mais pas pour tout le monde, pour une personne par établissement. Du coup quand il y a tel élève et bien c'est cette personne-là qui l'accueille, pourquoi pas. Je ne pense pas qu'il faille, enfin moi je ne serais pas content si on me forçait à faire une formation sur quelque chose que je n'ai pas choisi. La LEO impose aux écoles d'intégrer les élèves mais en même temps il n'y a pas du tout les moyens pour les réaliser. Du coup moi je m'en fiche qu'il y ait une loi qui dise ceci ou cela... ils n'ont pas su débrouiller même si c'est une obligation. Nous, nous ne sommes pas formés, nous faisons au mieux, nous les accueillons ; bien sûr que l'on pourrait faire mieux si on était formé, ce serait mieux mais je suis contre le fait que, parce qu'il y a la LEO, on nous oblige à faire des formations pour cela. Ces formations seraient bien pour une personne par établissement ou plusieurs.

Sinon du matériel, on en a pas mal et quand le SESAF vient on en a encore plus selon les besoins. On n'a pas de matériel adapté pour les élèves intégrés mais on fait avec ce que l'on a. En tout cas, c'est sûr qu'en faisant des tables rondes et on discutant des heures là-dessus, cela ne va pas améliorer la chose. Il faudrait par exemple faire une semaine avec ces personnes-là ou bien être en contact des personnes qui ont justement déjà vécu avec ces gens-là et partager les expériences comme cela. Ou alors en intégrer plus avec quelqu'un qui est formé pour cela.

Entretien du 28 avril 2015 à 16h15 avec l'enseignant n°3

E1 : Etudiante 1 (Cindy)

E2 : Etudiante 2 (Carole)

P3 : Enseignant n°3

J : Julien (nom d'emprunt), élève inclus en chaise roulante

N : Noëlle (nom d'emprunt), élève incluse sans chaise roulante

Y : Yolande (nom d'emprunt), enseignante en activités physiques adaptées, aide à l'enseignant P3.

E1 : Combien d'années d'expérience avez-vous ?

P3 : Bonne question, 7 ou 8. Avec des personnes handicapées, depuis cette année avec J. qui est en chaise et qui est aidé par Y. J'ai eu une autre fois une fille qui s'appelait N. mais elle venait à la gym sans chaise ; elle n'avait plus de jambe. C'était aussi une sorte d'intégration mais pas en fauteuil. Elle se déplaçait par la force des bras et faisait quasiment tout ; c'était plus facile qu'avec J. qui est quand même relativement beaucoup handicapé. Il a de la peine malgré le fait qu'il ait une chaise électrique ; il peine à utiliser cette chaise et à participer aux activités. Y. est là pour donner un petit coup de main et c'est bien comme cela. Pour N., il n'y avait personne pour m'aider et je ne sais pas si une structure existait puisque c'était il y a quelques années. C'est quand même relativement nouveau de devoir intégrer ces élèves-là avec ces aides et avec les moyens qu'il y a actuellement. Malgré tout, cela se passait tout autant bien. Maintenant on réfléchit avec Y. Moi je vais plus réfléchir pour tous les autres et puis Y. va s'occuper d'adapter l'activité pour J. qui est en chaise

E2 : Pourquoi a-t-il du mal avec sa chaise ?

P3 : Cela fait longtemps qu'il est en chaise mais c'est nouveau qu'il ait cette chaise électrique ; depuis le début de cette année scolaire, mais il ne bouge quasiment pas. A la maison, oui l'appartement est adapté à ses besoins et ses parents n'utilisent pas de chaise, ou en tout cas le moins possible mais il n'est pas du tout autonome.

E1 : Quel est son handicap ?

P3 : Je ne me souviens plus. C'est une dégénérescence des muscles, une myopathie. Je ne sais pas si c'est dégénèrescent mais voilà cela va aller de pire en pire. Il bouge son petit joystick, il parvient à faire cela, mais intégrer encore d'autres notions quand il y a un ballon, jouer, entrer dans l'activité c'est difficile. On arrive à s'adapter, on arrive à trouver des solutions, il arrive

à s'amuser pendant les leçons mais on a quand même relativement peu de marge de manœuvre

E2 : Quelle formation avez-vous suivie ?

P3 : Alors pour le handicap je n'ai rien fait en plus. J'ai fait l'uni en sport en Licence et puis la HEP à Lausanne.

E1 : Est-ce qu'il y a eu des formations continues à côtés de cela et en rapport avec le handicap ?

P3 : Non, des petits trucs. Il y a des jours de formations continues à l'université pour les profs de sport et puis ils présentent des ateliers ; il y avait parfois des choses pour les élèves handicapés mais cela reste assez vague. On n'a pas le choix en fait ; on nous dit : « cette année tu as cette classe, dedans il y a cet élève qui a tel handicap, telle maladie ». L'année passée j'avais une élève qui était complètement sourde alors il faut s'adapter et on n'a pas le choix. Il n'y avait personne pour l'aider en sport. Elle était là l'année passée et celle qui n'avait plus de jambe c'était il y a 5 ans.

E1 : Peut-on dire que tu intègres des élèves en situations de handicap depuis 5 ans ?

P3 : Par la force des choses oui mais ce n'est pas moi qui décide, ce n'est pas un choix, cela ne me dérange pas, et j'essaie de faire le mieux possible.

E1 : Quel est le degré d'enseignement ?

P3 : 9, 10, 11 et J. est en 9^{ème} année. Avant il faisait déjà des cours de gym mais c'était seulement la période simple. Il y avait déjà quelqu'un du SESAF qui venait. Concernant J. je l'ai à la période simple parce que pendant la double période il a la physiothérapie. Du coup avec Y. on a choisi de faire des jeux à ce moment-là. Les activités qui se font avec tous les 9^{ème} ce sont des jeux, alors on avait envie de l'intégrer aussi, qu'il connaisse les règles et qu'on puisse aussi le mettre dans le tournoi. On propose donc à tout le monde de suivre nos règles pour qu'il puisse jouer avec les autres. En 9^{ème} il y a aussi une fille qui a de gros déficits visuels et une autre mais je me souviens plus ce qu'elle a.

E2 : Vous avez donc adapté les règles du tournoi pour qu'il puisse jouer ?

P3 : Pas spécialement parce que c'était du unihockey et du coup J. est allé au but. Oui on a adapté certaines règles pour les équipes qui jouaient contre lui et cela a bien fonctionné, les autres élèves respectent bien cela. Quelque fois, ceux de sa classe sont un peu agacés parce qu'ils en ont marre, ils aimeraient mieux que l'on fasse le programme comme tout le monde. Ils aimeraient pouvoir faire comme les autres élèves de l'école ; si c'est pour un tournoi les autres ne comprennent pas. Là J. est dans une classe de 9^{ème} VG. Je pense que les élèves acceptent plus facilement ces situations en VP qu'en VG.

E2 : Est-ce que l'aide du SESAF est bénéfique pour le bon déroulement de votre cours ?

P3 : Oui oui c'est bénéfique parce que je n'ai pas besoin de tout le temps me soucier de J et je peux m'occuper des 19 ou 20 autres sans donner toute mon attention à cet élève. Je trouve que c'est bien de les intégrer mais si on ne peut pas leur donner la même attention que les autres, cela ne vaut pas la peine. Il ne faut pas négliger les autres pour cette personne là et puis indéniablement pour que cela se passe bien en fonction de cette personne-là, on va quand même lui donner plus d'attention. Le fait qu'il y ait quelqu'un du SESAF décharge un peu.

E2 : Comment se déroule la préparation de leçon ?

P3 : Je donne ma leçon à Y. et elle regarde comment elle va pouvoir l'adapter. On essaie de voir de fois en fois, de séquence en séquence et d'imaginer ce que l'on peut faire. Par exemple : les 4 prochaines semaines on va jouer au tchoukball alors on essaie d'organiser la structure de la leçon, on réfléchit quand même à comment est-ce que l'on va pouvoir intégrer J. On discute de cela quelques minutes. Quand je fais ma leçon, on discute plutôt de l'aspect général. Y. dit que des fois c'est elle qui fait les leçons si c'est avec des maîtres généralistes, mais là en l'occurrence elle ne l'a fait pas, c'est moi qui m'y atèle mais je fais que des choses compatibles avec J. pour qu'il puisse participer tout en suivant le programme normal. On ne l'a jamais mis de côté pour une activité ; on va toujours trouver une solution pour qu'il puisse faire quelque chose qui va en tout cas ressembler à l'activité de base. Là comme ce sont des jeux, on fait toujours la même activité que les autres. On pourrait imaginer quelque chose d'autre si c'était du saut en hauteur. D'ailleurs la fille qui n'avait plus de jambe faisait tout, elle faisait de l'endurance, du saut en hauteur, on trouvait d'autres moyens pour elle. Les idées, je les trouvais moi-même comme cela. Il est clair qu'il faut se préparer à l'avance, sinon pendant la leçon on n'y arrive pas. Il est clair qu'il y a forcément des choses qu'il faut improviser. Si c'est trop facile ou impossible ce que tu as prévu alors il faut changer d'avis mais tu essaies quand même d'y réfléchir avant parce que ce n'est pas si évident que cela.

E2 : Actuellement, est-ce qu'une élève comme cette fille serait suivie par le SESAF ?

P3 : Je ne sais pas mais en tout cas elle était quasiment complètement autonome. En tout cas il y'a quelque chose depuis quelque temps qui oblige l'école à intégrer les élèves handicapés.

E2 : Oui avec la LEO

P3 : Alors probablement qu'avant c'était les parents qui avaient poussé pour qu'elle soit là et ils ont dit qu'elle allait faire comme les autres.

E2 : Est-ce que vous vous souvenez de votre première intégration avec un élève en chaise roulante ? Comment s'est passé le premier cours ? (Influence sur la leçon)

P3 : Cela s'est bien passé je crois, je n'ai pas tellement de souvenirs. J'essaie de prendre l'élève en chaise comme les autres et ne pas lui faire un traitement de faveur. Adapter les activités oui, mais non cela n'a pas été spécial. Je n'avais pas d'appréhension pas de joie, je n'étais pas pas sûr de ce qui allait se passer, cela ne me dérangeait pas tellement. C'était comme un cours standard parce que c'est un élève comme un autre et puis voilà. J'avais un peu plus d'appréhensions quand j'ai accueilli N. mais je ne l'ai pas eue tout de suite quand elle est arrivée au collège et j'avais déjà vu depuis quelques temps ce que mes autres

collègues faisaient parce qu'on en avait parlé. Et puis voilà, il se trouve que c'est moi qui l'ai eue cette année-là et puis j'étais plutôt content de travailler avec sa classe.

E2 : Est-ce que cela a représenté une source d'inquiétude ?

P3 : Non pas tellement, bon je ne suis déjà pas de nature inquiète, mais non.

E1 : Avec ou sans aide du SESAF, l'inquiétude est-elle au même niveau ?

P3 : Oui mais cela prend plus de temps à préparer ce que l'on va faire, réfléchir. Mais au niveau inquiétude, non. Il y a quelqu'un pour l'aider donc je sais qu'elle va s'en occuper et moi j'ai moins à m'en soucier. A part cela, le fait de devoir y penser n'augmente pas mon niveau d'inquiétude. On a tellement de cas, on va souvent en camp de ski, il y a les diabétiques, ceux qui ont ceci, cela et finalement on y va comme cela avec ce que l'on a et avec les informations qu'on a. Si on doit faire quelque chose on le fera et normalement tout se passe bien.

E1 : Est-ce que votre direction vous a soutenu dans ce projet ?

P3 : A nouveau ce n'est pas mon projet, mais la direction organise des rencontres. Nous avons vu les parents de J. et nous avons eu une petite discussion avec tous les enseignants et il y a eu un médecin, l'infirmière. Si c'est cela le soutien, oui. Après dans les classes c'est nous qui en sommes responsables. Au niveau logistique, pour venir à la gym, la salle est fonctionnelle pour les chaises roulantes, il y a eu une adaptation pour les portes manuelles pour l'entrée et sortie des bâtiments. Ils ont fait construire une porte coulissante électrique. Ce sera effectif ces prochains jours et J. aura une télécommande pour pouvoir entrer et sortir à son gré. J'imagine que ce sera uniquement ce genre d'élève qui pourra l'utiliser. En tout cas, ils n'ont pas remplacé les anciennes portes par celles-ci. Sinon on a des ascenseurs, il n'y pas de seuil, dans la cours il n'y a pas d'escaliers, ou s'il y en a, c'est toujours contournable par un accès à côté donc ce n'est pas un problème. Je crois que toutes les salles sont accessibles pour quelqu'un en chaise.

E1 : Comment avez-vous intégré votre élève en chaise roulante ?

P3 : On a essayé au tout début d'année de faire toutes sortes d'activités avec des handicaps pour les autres élèves pour qu'ils se rendent compte, pour justement essayer de l'intégrer au mieux par exemple en faisant du raftball. On a essayé de jouer mais ils n'ont pas tellement croché et ils étaient vexés d'avoir à chaque fois tel ou tel handicap. Cela n'a pas très bien marché. Ils avaient envie de courir et de se dépenser et puis ils n'avaient pas envie d'avoir un petit point qui les empêchait de voir comme il faut s'ils avaient un handicap visuel, cela ne les motivait pas trop. On a aussi fait différents ateliers où ils pouvaient tester les chaises, prendre les poids dans le dos pour grimper quelque part, on a fait différentes choses comme cela mais les élèves n'étaient pas très réceptifs. Pour J. c'est dur de dire comment il l'a vécu parce qu'il est très introverti ; enfin je ne sais pas s'il y a beaucoup d'enfants comme cela qui sont extravertis mais il est vachement renfermé et puis avec Y. on part du principe que s'il ne nous dit pas qu'il n'est pas content c'est qu'il a bien aimé mais c'est difficile à savoir.

E2 : Quels moyens avez-vous utilisés pour adapter la leçon à ce type d'élève ?

P3 : Déjà changer de ballons en fonction des jeux. On a fait un peu de volley et lui jouait avec un ballon gonflable. Quand on a joué au basket, il marquait dans un caisson à roulette qu'on avait surélevé et on adaptait des règles. Par exemple dans une partie définie du terrain, personne ne pouvait lui prendre la balle. Quand il est dans le jeu, il avance seul avec son fauteuil électrique et du coup il se débrouille tout seul mais je ne pense pas qu'il participe depuis longtemps aux cours de gym et du coup tout est nouveau. Il n'a pas beaucoup de notions du placement, de ce qu'il faut faire, de comment se comporter. Il ne sait pas se mettre dans une bonne position pour avoir la balle. Indépendamment de son handicap, il ne sait pas tellement comment jouer et comment se comporter dans une équipe. Du coup on essaie les deux de l'aider à ce niveau-là. Il faut le faire réfléchir à pourquoi il ne reçoit pas le ballon, pourquoi il l'a touché que 3 fois alors qu'on a joué pendant une demi heure.

E1 : Par rapport à une classe ordinaire sans intégration, est-ce que vous vous sentez plus sollicité au niveau de l'énergie ?

P3 : Cela demande plus d'énergie pour la préparation, pour réfléchir à ce que tu peux faire pour l'intégrer. Du moment où il est là, il faut l'intégrer à 100% dans toutes les activités. Mais sur le moment, non, pas spécialement. Il n'était pas dans la meilleure classe pour être intégré parce que les autres élèves avaient déjà pas mal besoin d'attention et d'énergie de ma part et aussi au niveau de la discipline. Ce n'était peut-être pas la meilleure chose pour lui mais au niveau de l'énergie je pense que cela ne change pas énormément, à moins que ce que l'on a prévu ne fonctionne pas avec lui et qu'il faille vite changer, vite adapter quelque chose. Dans ce cas là, oui cela génère un peu de stress parce qu'il faut en même temps penser aux 20 autres et puis à J. pour trouver une activité adéquate.

E2 : Comment se passe la relation avec les autres élèves de la classe ?

P3 : Ils ne sont pas toujours là pour l'aider. Comme je l'ai dit, ce n'est pas forcément la bonne classe et les bonnes personnes. Si on tire les équipes, il va être le dernier ou l'avant dernier, peut-être qu'une fille en surpoids va être tirée après lui, mais ils ne vont pas beaucoup l'aider ni s'occuper de lui. Ils ne vont pas non plus se dire : « ah, moi j'ai le ballon alors je vais lui donner », ils vont plutôt dire : « le prof m'a de nouveau obligé à lui faire une passe j'aimerais mieux faire autrement ». Il n'a pas beaucoup de copains mais c'est sa personnalité aussi. Il est introverti et ne discute pas beaucoup, il ne se dévoile pas. Cela ne doit pas être facile, je ne lui jette pas la pierre. Cela doit même être très difficile ; déjà pour s'accepter tel qu'il est et après faire le pas pour aller vers les autres. Bref, non il n'est pas vachement intégré. La relation n'est pas géniale. Par contre aucun élève ne sera blessant avec lui, on a réussi à construire cela quand même. Peut-être qu'au début, il y avait un peu plus de réactions qui auraient pu être un peu méchantes envers J. mais maintenant il n'y en a plus. Par contre, il n'est pas pour autant aimé et sollicité et personne ne le prend sous son aile et vient lui dire d'aller dans son équipe pour jouer, c'est un peu dommage. On a essayé de faire changer cela mais peut-être que cela viendra dans les prochaines années.

Peut-être que les jeunes vont évoluer les prochaines années et vont se dire qu'ils ont beaucoup de chance et pas lui, ou quelque chose comme cela. Ils n'ont pas beaucoup d'empathie envers lui malheureusement. Après je ne sais pas ce que font les autres enseignants à ce niveau-là

pour le mettre un peu en avant ou en valeur, je ne sais pas si on est les seuls à la gym avec Y. à essayer en faisant ces jeux. Lors de l'atelier avec les chaises roulantes, il est clair que les élèves les plus forts avaient les plus gros handicaps pour que cela nivelle un peu les forces et ce sont eux qui râlaient le plus. C'était difficile parce qu'ils mettaient les pieds au mur et ils ne faisaient pas vraiment l'activité. Des fois cela fait que les élèves ordinaires ne sont pas motivés pour les activités proposées. Le fait d'avoir J. dans la classe fait que les élèves n'ont pas envie de faire certaines activités proposées. Si on joue à la balle à deux camps et que J. est là et bien on va jouer avec des petits ballons en mousse plutôt. Les autres élèves sont frustrés de ne pas jouer comme les autres avec d'autres ballons. Ils sont encore à ce stade-là, ils n'arrivent pas à se dire qu'ils pourraient faire l'effort puisque l'on se voit 2h le lendemain. J'essaie de leur faire plaisir pendant les doubles périodes en suivant le programme. Ils ont du mal à accepter que l'on fasse différemment avec J. ce sont toujours les mêmes qui râlent, les grandes gueules et un peu les leaders pas forcément très positifs. Ils râlent et les autres se la coincent.

E2 : A posteriori, quels moyens vous ont permis de faciliter l'intégration de vos élèves ?

P3 : Il faudrait peut-être des formations mais pas pour tout le monde, pour une personne par établissement. Du coup quand il y a tel élève et bien c'est cette personne-là qui l'accueille, pourquoi pas. Je ne pense pas qu'il faille, enfin moi je ne serais pas content si on me forçait à faire une formation sur quelque chose que je n'ai pas choisi. La LEO impose aux écoles d'intégrer les élèves mais en même temps il n'y a pas du tout les moyens pour les réaliser. Du coup moi je m'en fiche qu'il y ait une loi qui dise ceci ou cela... ils n'ont pas su débrouiller même si c'est une obligation. Nous, nous ne sommes pas formés, nous faisons au mieux, nous les accueillons ; bien sûr que l'on pourrait faire mieux si on était formé, ce serait mieux mais je suis contre le fait que, parce qu'il y a la LEO, on nous oblige à faire des formations pour cela. Ces formations seraient bien pour une personne par établissement ou plusieurs.

Sinon du matériel, on n'en a pas mal et quand le SESAF vient on en a encore plus selon les besoins. On n'a pas de matériel adapté pour les élèves intégrés mais on fait avec ce que l'on a. En tout cas, c'est sûr qu'en faisant des tables rondes et en discutant des heures là-dessus, cela ne va pas améliorer la chose. Il faudrait par exemple faire une semaine avec ces personnes-là ou bien être en contact des personnes qui ont justement déjà vécu avec ces gens-là et partager les expériences comme cela. Ou alors en intégrer plus avec quelqu'un qui est formé pour cela.

Résumé

Le but principal de ce travail est de comprendre le vécu des enseignants d'éducation physique et sportive face à l'inclusion d'un élève à besoins particuliers, non piétons, dans leurs cours. Suite à l'introduction de la LEO, il est intéressant de faire le point sur les réalités actuelles du terrain. Notre recherche est une étude qualitative basée sur les propos d'enseignants d'éducation physique et sportive vaudois et focalisée sur plusieurs types de handicaps ayant comme restriction l'utilisation de la chaise roulante manuelle et/ou électrique.

Afin d'introduire au mieux cette problématique, une première partie théorique concernant l'explicitation des termes d'intégration et d'inclusion, la notion de handicap et la spécificité de la discipline de l'éducation physique et sportive sont présentées. La démarche de recherche est ensuite expliquée ainsi que les outils qui nous ont permis d'organiser notre analyse.

La partie suivante concerne les résultats des données récoltées lors des entretiens menés auprès des enseignants d'éducation physique incluant un/une élève en chaise roulante. Les résultats obtenus sont plutôt positifs et montrent la présence nécessaire du renfort pédagogique dans l'inclusion d'élèves en fauteuil. Les résultats révèlent une bonne ouverture d'esprit des enseignants face à l'inclusion qu'ils essaient d'organiser au mieux.

Mots-clés

Inclusion - Elèves à besoins particuliers - Education physique et sportive - Handicap - Pratiques des enseignants - Vécu des enseignants - Renfort pédagogique