

Inclusion des élèves en situation de handicap moteur en Education Physique et Sportive

Impact de l'expertise des enseignants sur le taux d'engagement moteur des élèves

Tant, Maxime ; Pinti Antonio & Watelain Eric

LAMIH CNRS UMR 8201

Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis

Valenciennes, Valenciennes, France

EA 4708, I3MTO, CHRO - 1 rue Porte Madeleine, 45032 Orléans, France

Antonio.Pinti@univ-valenciennes.fr

HandiBio, Université de Toulon, BP 20132 – 83957 La Garde Cedex, France

maxime_tant@orange ; eric.watelain@univ-valenciennes.fr ; antonio.pinti@univ-valenciennes.fr

Résumé—Notre étude porte sur l'impact de l'expertise des enseignants d'Education physique et Sportive (EPS) sur le taux d'engagement moteur des élèves en situation de handicap moteur par rapport à leurs camarades ordinaires dans une situation d'inclusion en cours d'EPS traditionnel. Pour ce faire, 3 enseignants de 3 niveaux d'expertise différents dans l'inclusion ont été filmés dans leurs séances afin de quantifier les taux moyens d'engagement moteur d'élèves en situation de handicap moteur et d'élèves ordinaires, à l'aide de l'Academic Learning Time-Physical Education [1] et du Simple Activity Measurement [2]. Les résultats montrent que le niveau d'expertise des enseignants concernant l'inclusion impacte fortement le taux d'engagement moteur des élèves en situation de handicap et, dans une moindre mesure, des élèves ordinaires notamment en termes de dépense physique et de temps d'apprentissage moteur.

Mots clés— inclusion; éducation physique; élève en situation de handicap; enseignant, situation

I. INTRODUCTION

Au niveau éducatif, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées s'oriente clairement vers l'inclusion des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires ordinaires. De ce fait, depuis la rentrée scolaire de 2006, le nombre d'élèves en situation de handicap inclus dans les écoles ordinaires augmente chaque année (augmentation entre [2005-2006] et [2011-2012] de 19,5% soit une moyenne annuelle de + 3,5 %). Or cette augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap notamment les élèves porteurs de handicap moteur questionne l'Education Physique et Sportive en tant que discipline d'enseignement obligatoire et interroge par la même occasion ses enseignants devant répondre aux besoins éducatifs spécifiques des élèves en situation de handicap sans pour autant négliger le rythme, les apprentissages... des élèves ordinaires [3]. Différentes études sur le sujet montrent que les enseignants d'EPS français agissent selon plusieurs niveaux d'expertise distincts face à l'inclusion d'un élève en situation de handicap dans leur cours traditionnels [4] [5]. Par exemple, au plan des représentations que les enseignants d'EPS ont de leur pratiques inclusives,

Tant, Watelain, Carnel et Watté [6] distinguent les enseignants en insertion, des enseignants en intégration et de ceux en scolarisation.

Les enseignants en insertion sont des enseignants non formés à l'inclusion, sans expérience professionnelle auprès d'élèves en situation de handicap et travaillant dans un environnement inclusif pauvre (pas de médecin ou d'infirmière scolaire, pas d'Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS)...). Ils présentent une conception médicale et déficitaire de l'élève en situation de handicap et une vision spécialisée de l'enseignement pour ces élèves. Ces représentations ne permettent pas d'entrevoir une pratique physique réelle de l'élève en situation de handicap au milieu des autres élèves valides.

Les enseignants en intégration sont des enseignants peu formés à l'inclusion, ayant des expériences limitées avec les élèves en situation de handicap et travaillant dans un environnement inclusif pauvre (aux niveaux humain et matériel). Ces enseignants ont essentiellement une conception médicale capacitaire de l'élève en situation de handicap et une vision assimilatrice de l'enseignement (chacun doit pouvoir répondre aux normes des programmes ou certifications officiels). Il en résulte une volonté de faire pratiquer les élèves en situation de handicap à condition que ces derniers puissent se conformer aux normes des élèves ordinaires.

Les enseignants en scolarisation sont des enseignants formés à l'inclusion, ayant une expérience importante auprès des élèves en situation de handicap et travaillant dans un environnement inclusif étoffé (AVS, équipe de suivi de la scolarisation : enseignant référent, équipe médicale, éducative, et pédagogique). Ces enseignants ont une conception sociale du handicap et une vision interactionniste de l'enseignement entraînant les adaptations pédagogiques et didactiques nécessaires à la compensation des besoins éducatifs des élèves en situation de handicap comme des élèves ordinaires afin de viser les apprentissages moteurs et sociaux du plus haut niveau possible pour tous.

Ainsi, face à cette typologie d'enseignants, l'objectif de l'étude est de quantifier l'impact de ces 3 niveaux d'expertise relatifs aux représentations des enseignants envers l'inclusion sur le taux d'engagement moteur réel des élèves en situation de handicap moteur.

II. METHODE

A. Recueil de données

Nous avons observé une séance d'EPS sur 9 enseignants en situation d'inclusion d'un élève en situation de handicap moteur dans leurs cours d'EPS ordinaires (3 enseignants en insertion, 3 enseignants en intégration et 3 enseignants en scolarisation). Pour ce faire, les séances (basketball) étaient enregistrées sur bandes vidéos haute définition à l'aide de deux caméras numériques fixes (grand angle). Les caméras étaient posées sur un pied avec le plus de recul possible derrière le but de handball (chaque caméra filmant une moitié du gymnase) afin de visualiser l'ensemble de la séance. Parallèlement, des notes ont été prises pour faciliter l'analyse *a posteriori*.

B. Analyse des données

Deux outils ont été appliqués aux 9 films. Tout d'abord, l'Academic Learning Time Physical Education (ALT PE, [1]) qui est un outil de mesure permettant de juger du temps d'engagement moteur d'un élève en cours d'EPS. Cet instrument suppose qu'un élève apprend plus, et pour plus longtemps, lorsqu'il s'engage dans une activité motrice dont le niveau de difficulté est optimal. Nous avons utilisé la technique de l'enregistrement par intervalle, c'est-à-dire que l'élève en situation de handicap et l'élève ordinaire sélectionnés sont observés toutes les 12 secondes et l'observateur décide de coder suivant la catégorie appropriée (Tableau I).

TABLE I. GRILLE D'OBSERVATION DE L'ALT PE

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

Le second outil est le Simple Activity Measurement (SAM, [2]) qui permet de quantifier le niveau d'intensité physique des élèves (avec et sans handicap) dans les cours d'EPS. Il évalue toutes les 12 secondes le niveau d'intensité, suivant une échelle allant de 0 à 10 (Figure 1).

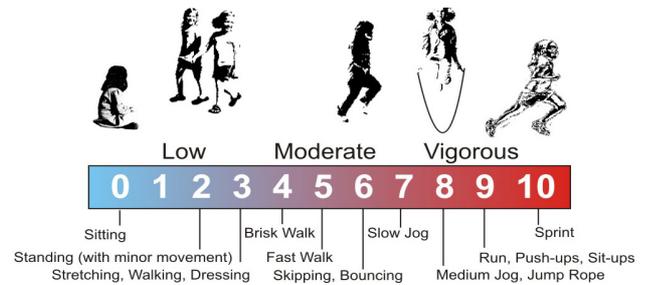


Fig. 1. Echelle d'intensité physique SAM.

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

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

III. RÉSULTATS

A. Impact des enseignants en insertion sur les élèves

Les notes prises aux cours des 3 séances sur les 3 enseignants en insertion montrent qu'ils ne font pas pratiquer physiquement les élèves en situation de handicap ou alors dans des tâches individuelles très sécurisées sans contact avec les élèves ordinaires. Cette stratégie de refus du défi inclusif est soutenue par les résultats de l'ALT PE (Figure 2, pour les élèves en situation de handicap et Figure 3 pour les élèves ordinaires).

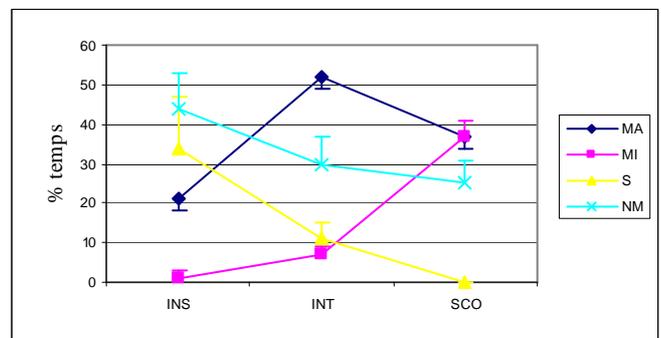


Fig. 2. Evolution des paramètres de l'ALT PE des élèves en situation de handicap aux 3 niveaux (% de temps de séance moyen).
INS : Insertion ; INT : Intégration ; SCO : Scolarisation

En effet, les paramètres de l'ALT PE montrent essentiellement que :

- Les élèves en situation de handicap sont majoritairement en inactivité (44 ± 9 % du temps de séance, contre 34 ± 6 % du temps de séance pour les élèves ordinaires) ou en soutien à leurs camarades ordinaires (34 ± 13 % du temps de séance contre 3 ± 4 % du temps de séance pour les élèves ordinaires).

- Les élèves en situation de handicap pratiquent moins ($21 \pm 3\%$ du temps de séance représente l'engagement moteur approprié, contre $43 \pm 2\%$ du temps de séance pour les élèves ordinaires).
- Lorsque les élèves en situation de handicap pratiquent, c'est avec succès ($1 \pm 2\%$ du temps de séance d'engagement moteur inapproprié, contre $21 \pm 8\%$ du temps de séance d'engagement moteur inapproprié pour les élèves ordinaires).

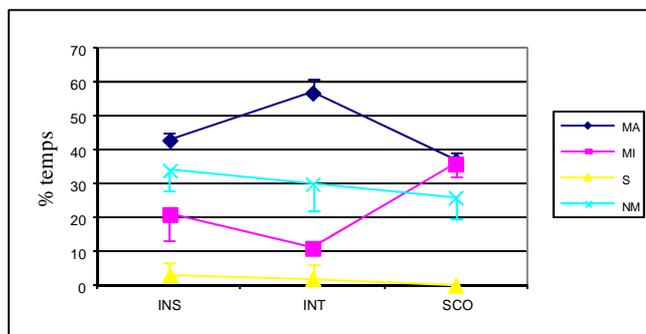


Fig. 3. Evolution des paramètres de l'ALT PE des élèves ordinaires aux 3 niveaux (% de temps de séance moyen).

INS : Insertion ; INT : Intégration ; SCO : Scolarisation

De ce fait, le taux d'intensité physique est très faible (Figure 4), à hauteur de $1,9 \pm 1,7$ pour les élèves en situation de handicap, contre $5,1 \pm 2,9$ pour les élèves ordinaires sur l'échelle du SAM.

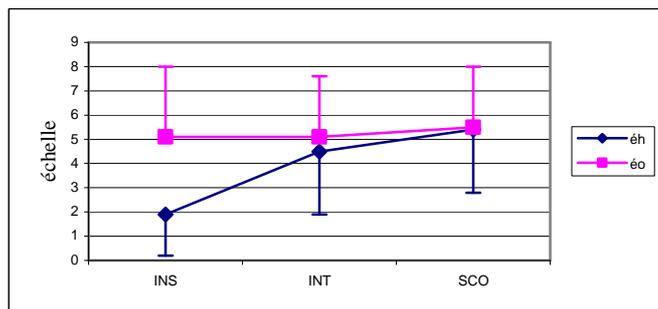


Fig. 4. Evolution des intensités physiques des élèves entre les 3 niveaux

INS : Insertion ; INT : Intégration ; SCO : Scolarisation ; éh : élève handicapés ; éo : élève ordinaire.

B. Impact des enseignants en intégration sur les élèves

Les séances issues des 3 enseignants en intégration montrent que les élèves en situation de handicap pratiquent physiquement l'EPS ne serait-ce que par le taux d'intensité physique (Figure 4) plus important ($4,5 \pm 2,6$ pour les élèves en situation de handicap, contre $5,1 \pm 2,5$ pour les élèves ordinaires). L'analyse de l'ALT PE et les notes prises pendant les séances montrent que les enseignants en intégration contournent le défi inclusif en ce sens que, certes les élèves en situation de handicap pratiquent physiquement mais uniquement dans des situations très aménagées dont les niveaux d'exigences sont nettement réduits. En effet, les paramètres de l'ALT PE des élèves en situation de handicap et des élèves ordinaires montrent des caractéristiques communes (Figures 2 et 3) :

- Ils sont majoritairement en engagement moteur approprié (respectivement $52 \pm 3\%$ du temps moyen contre $57 \pm 4\%$ du temps moyen).
- Les % de temps de non pratique (NM) sont équivalents entre les élèves avec et sans handicap (autour de 30% du temps).
- Les élèves ordinaires et les élèves en situation de handicap présentent un taux d'engagement moteur inapproprié relativement faible (respectivement $11 \pm 1\%$, contre $7 \pm 2\%$ du temps moyen d'engagement moteur inapproprié).

Autrement dit, les élèves avec et sans handicap pratiquent ensemble avec un taux d'engagement approprié important et à contrario un taux d'engagement moteur inapproprié faible correspondant à la réduction des exigences de la part des enseignants sur les niveaux des situations d'apprentissage.

C. Impacts des enseignants en scolarisation sur les élèves

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

Autrement dit, les enseignants en scolarisation proposent à leurs élèves (avec et sans handicap) des situations d'apprentissage exigeantes à l'intérieur desquelles la réussite n'est pas immédiate. Cette exigence dans les apprentissages se confirme par les taux importants dans les dépenses physiques pour les élèves en situation de handicap comme pour les élèves ordinaires (respectivement, $5,4 \pm 2,6$ contre $5,5 \pm 2,5$).

IV. DISCUSSION

Le nombre de sujets observés, de trois par niveau d'expertise, associé aux écarts types importants, ne permettent pas de réaliser une analyse statistique dans de bonnes conditions de fiabilité, mais l'agrégation des résultats permet cependant de dégager des tendances quant à la caractérisation de la pratique des enseignants de ces 3 stades et quant à l'impact sur les niveaux d'engagement moteur des élèves avec et sans handicap.

Ainsi, les enseignants en insertion ne font pas pratiquer les élèves en situation de handicap dans leurs cours avec les élèves ordinaires, ou alors de manière très partielle, au cours de tâches très sécurisées, sans confrontation directe avec les élèves ordinaires. Cette modalité de pratique confond l'EPS avec la rééducation psychomotrice ou la kinésithérapie qui entrave l'inclusion de l'élève en situation de handicap en ne lui permettant pas d'accéder à la pratique d'activités physiques

socialement reconnues [7]. Les élèves en situation de handicap sont essentiellement cantonnés à tenir des rôles périphériques à la pratique physique tels que l'arbitrage, l'observation ou l'aide à l'enseignant [8].

Les enseignants en intégration modifient fortement les situations en réduisant les exigences des tâches, pas seulement pour les élèves en situation de handicap, mais pour l'ensemble des élèves. Par conséquent, l'objectif prioritaire des enseignants de ce niveau ne semble pas être l'apprentissage moteur (réussite importante et rapide) en tant que tel, mais plutôt de créer un climat de classe positif nécessaire à la coopération entre élèves (avec et sans handicap). Or, ces enseignants peu expérimentés avec les élèves en situation de handicap attribuent une fragilité excessive et simplifient trop facilement les variables de la tâche [7] ; Tant et si bien que de nombreuses études montrent que les modifications importantes (simplifications des tâches, modifications de la nature de l'activité, du but du jeu ou ralentissement des actions) peuvent rapidement entraîner de l'insatisfaction, voire du ressentiment de la part des élèves ordinaires envers les élèves en situation de handicap (limitant de fait les relations sociales positives entre élèves [9]).

Les enseignants en scolarisation s'investissent pour que les élèves ordinaires et en situation de handicap puissent apprendre ensemble dans des situations d'apprentissage moteur exigeantes. Plus spécifiquement, les enseignants en scolarisation s'engagent à fournir (aux élèves avec et sans handicap) un temps de pratique effectif élevé et demande aux élèves un investissement physique important au sein de situations exigeantes. Pour atteindre ce niveau d'engagement moteur dans des situations exigeantes, les enseignants en scolarisation utilisent des stratégies de compensation permettant, sans modifier le niveau de difficulté des tâches et sans négliger les besoins spécifiques des élèves en situation de handicap, de viser des apprentissages exigeants et de faire travailler les élèves ensemble sur un objectif commun. Pour ce faire, un enseignant en scolarisation observé a développé la technique du tutorat réciproque par les pairs qui est un modèle d'apprentissage coopératif dans lequel un élève ordinaire apporte une assistance au camarade en situation de handicap (et inversement) afin qu'il puisse participer et apprendre en EPS. Dans cette forme de pratique, l'élève ordinaire et l'élève en situation de handicap sont à tour de rôle tuteur et « tuteuré ». Le tuteur possède les critères concrets de réussite et les consignes de réalisations précises (démonstrations, techniques, retours correctifs, encouragements...). Cette double responsabilisation dans le tutorat réciproque semble intéressante et permet d'augmenter les interactions sociales positives et structurées entre élèves [10], tout en permettant d'augmenter le niveau d'intensité et d'apprentissage des élèves en situation de handicap [11] [12], mais aussi des élèves tuteurs ordinaires eux-mêmes [13] [14]. En effet, les tuteurs (y compris les élèves ordinaires) s'approprient plus facilement les attentes de l'enseignant et les critères efficaces de réalisation de la tâche lors de l'observation et du tutorat [15].

Une autre illustration issue de nos observations repose sur l'inclusion inversée (ou à l'envers). C'est une situation dans laquelle les élèves ordinaires sont intégrés dans une activité physique adaptée dans laquelle l'élève en situation de handicap est à l'aise [16]. Cette situation est rendue effective en « handicapant » les élèves ordinaires. Cette forme de pratique, en plus d'offrir des possibilités d'amplifier les interactions sociales entre les élèves avec et sans handicap [17], permet de viser l'apprentissage d'une motricité originale par le biais de la situation inversée. Qui plus est, l'enseignant promeut la compréhension et le respect de tous les élèves par la mise en pratique d'une forme d'empathie [18] et vise à construire, de ce fait, un climat de classe positif et ouvert sur la diversité des élèves. De plus, par cette inclusion inversée, l'enseignant offre une légitimité sociale à une pratique sportive identitaire (basket fauteuil, torball, cécifoot, tir à l'arc assis, boccia...) et permet de faire reconnaître l'élève en situation de handicap comme un sportif à part entière.

REFERENCES

- [1] Siedentop, D., Tousignant, M., & Parker, M. (1982). Academic learning time in physical education. Unpublished manual, Columbus: Ohio State University, School of Health, Physical Education, and Recreation.
- [2] Surapiboonchai, K., Furney, S., Reardon, R., Eldridge, J. & Murray, T. (2012). SAM: A Tool for Measurement of Moderate to Vigorous Physical Activity (MVPA) in School Physical Education. *International Journal of Exercise Science*, 5(2).
- [3] Combs, S., Elliott, S., & Whipple, K. (2010). Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: A qualitative investigation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 114-125.
- [4] Genolini JP., & Tournebize A. (2010). Scolarisation des élèves en situation de handicap physique Les représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive. *STAPS*, 88, 25-42.
- [5] Tant, M. (2014). Thèse de doctorat. 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. 20 janvier 2014.
- [6] Tant, M., Watelain, E., Carnel, B., & Watté, S. (2013). L'analyse des textes sur l'inclusion scolaire (depuis 1975) permet-elle de modéliser une évolution théorique du processus intégratif des élèves en situation de handicap à l'école et en EPS? *eJRIEPS*, 29, 59-93.
- [7] Garel, J.P. (2003). La scolarisation des enfants et des adolescents en situation de handicap. *Revue EPS*, 300, 25-28.
- [8] Blinde, E.M., & McCallister, S.G. (1998). Listening to the voices of students with physical disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69, 64-68.
- [9] Block, M.E. (2007). A teachers' guide to including students with disabilities in general physical education (3rd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes, 397p.
- [10] Lieberman, L.J., Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for Inclusion* (2nd ed). Champaign, IL: Human Kinetics, 212p.
- [11] Houston-Wilson, C., Dunn, J.M., van der Mars, H., & McCubbin, J. (1997). The effect of peer tutors on the motor performance in integrated physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 298-313.
- [12] Wiskochil, B., Lieberman, L., Houston-Wilson, C., & Petersen, S. (2007). The effects of trained peer tutors on the physical education of children who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101, 339-350.
- [13] Ensergueix, P. & Lafont, L. (2007). Formation au Managérat Réciproque en tennis de table chez des élèves de 14-15 ans : tentative de modélisation et mesure des effets. *eJRIEPS*, 12, 51-67.

- [14] Lieberman, L.J., Dunn, J.M., van der Mars, H., & McCubbin, J. (2000). Peer tutors' effects on activity levels of deaf students in inclusive elementary physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 20-39.
- [15] Ernst, M., & Byra, M. (1998). Pairing learners in the reciprocal style of teaching: Influence on student skill, knowledge, and socialization. *The Physical Educator*, 55, 24-37.
- [16] Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24, 266-286.
- [17] Schoger, K.D. (2006). Reverse inclusion: Providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special education classrooms. *Teaching exceptional children plus*, 2.
- [18] Hardin, B. & Hardin, M. (2002). Into the mainstream: Practical strategies for teaching in inclusive environments. *The Clearing House*, 74, 175-178.