Mémoire

présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

"Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation"

Mention 1er Degré Professeur des Ecoles

sur le thème

Les interactions des élèves en situation de handicap moteur avec le groupe classe lors des jeux collectifs en maternelle

Projet présenté par **Felbabel Solène**

Directeur

Professeur : **Éric Lançon** (Professeur agrégé en EPS)

Année universitaire 2016-2017

Remerciements

Je tiens à remercier Monsieur Lançon, directeur de mémoire, qui m'a suivi et conseillé lors de ces deux années de Master.

Je tiens tout particulièrement à remercier les enseignantes qui m'ont accueillie dans leur classe le temps des observations des activités physiques ; et ceux et celles qui ont pris le temps de répondre à mon questionnaire.

Je remercie également le professionnel de santé paramédicale pour m'avoir accordée du temps et d'avoir accepté de témoigner de sa profession.

Il est également important de faire part de mes remerciements à Cindy Vicente, psychologue-clinicienne et Maître de conférences à l'université de Franche-Comté de m'avoir conseillé lors des séminaires Psychologie à ESPE de Besançon.

SOMMAIRE

Introduction 5

I. Le développement psychomoteur et psychologique de l'enfant 8

I.1. Le développement de la motricité 8

I.1.1. Généralités 8

I.1.2. Les étapes du développement de la motricité 9

I.2. La stimulation de la motricité 11

I.2.1. L'âge d'or de la motricité 11

I.2.2. La structuration de l'espace, du temps et du schéma corporel 12

I.3. La motricité chez l'enfant et les perspectives éducatives 13

I.3.1. La visée éducative de l'activité physique 13

I.3.2. L'activité motrice dans les programmes de maternelle 15

I.4. Le lien avec la psychologique de l'enfant 16

I.4.1. La période préopératoire 16

I.4.2. L'émergence de la théorie de l'esprit 16

II. L'inclusion d'un élève porteur d'un handicap moteur dans le cadre des activités physiques 17

II.1. L'inclusion scolaire 17

II.1.1. La scolarisation des élèves en situation de handicap 17

II.1.2. Le cadre législatif 19

II.2. La mise en place d'une différenciation inclusive 20

II.2.1. Une démarche d'adaptation 20

II.2.2. L'intérêt des jeux collectifs 22

II.3. Les causes de non-intégration totale ou partielle 24

II.3.1. La méconnaissance du handicap 24

II.3.2. Les difficultés d'enseigner l'EPS 25

II.4. L'impact sur le groupe classe 26
II.4.1. La socialisation à travers les activités physiques 26
II.4.2. Le rôle de l'enseignant, des AESH et des élèves-intégrants 27

III. Méthodologie : observations des interactions lors des jeux collectifs 30
III.1. La prérecherche 30
III.1.1. Des questionnaires auprès des enseignants en maternelle 30
III.1.2. Un entretien avec le corps médical 32
III.2 La mise en place des observations 35
III.2.1. Le terrain et la méthode de recherche. 35
III.2.2. Le contexte d'inclusion dans les écoles. 36
III.3. L'analyse des observations 38
III.3.1. Les interactions par le discours 38
III.3.2. Les interactions par le comportement moteur 41
III.3.3. Les interactions par l'expression faciale 43
III.4. La discussion 45
III.4.1. Les résultats et les interprétations 45
III.4.2. Les limites et conséquences de l'étude 48

Conclusion 51
Annexes 53
Bibliographie 72

L'école inclusive est un enjeu majeur pour l'éducation nationale. Cette conception interroge le principe même de l'égalité des institutions scolaires, avec l'égalité de l'offre dans les établissements et l'égalité entre élèves ordinaires, élèves à besoins éducatifs particuliers et ceux porteurs d'un handicap. Le but de l'inclusion, étant de prendre en considération les besoins de tous les élèves, implique une prise en compte de tous et un enseignement adapté, en soit, une différenciation. Le handicap se définit de manière objective, en comparaison avec la norme, de façon subjective par le rapport du sujet à son propre handicap et il prend en compte une dimension sociale, qui relève avant tout de l'environnement et des dispositifs proposés par les équipes éducatives[1].

La scolarisation en maternelle s'opère lors du stade préopératoire[2] de l'enfant, c'est un lieu où l'enfant va développer des capacités motrices, cognitives, affectives et sociales. Les élèves en situation de handicap sont inclus dans des classes dites traditionnelles, c'est donc le début d'une confrontation à un environnement ordinaire, notamment lors des activités physiques, lié au regard d'autrui. Certains handicaps ne sont pas encore réellement diagnostiqués, les élèves sont donc scolarisés de façon ordinaire dans l'attente d'un diagnostic. Le cas échéant, ils disposent d'une place dans des institutions spécialisées au handicap. Les élèves en situation de handicap moteur sont donc intégrés dans les activités physiques en classe de maternelle. Celles-ci constituent un apport essentiel dans les apprentissages de tous les élèves. Ainsi, l'inclusion d'un élève en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers est une adaptation de l'environnement permettant l'adaptation de l'enfant. En effet, lors des activités physiques et motrices, des dispositifs spécifiques doivent être mis en place afin de favoriser l'inclusion de l'élève concerné dans le groupe classe. Cette intégration en milieu scolaire ordinaire relève donc de l'éducation à la tolérance, où les élèves sont sollicités pour faciliter cette inclusion. Ainsi, la participation d'un élève porteur d'un handicap va modifier le dispositif de certaines activités physiques et les relations entre élèves, où l'enseignant aura un rôle primordial de facilitateur.

Le choix de ce thème de mémoire n'est pas anodin. En effet, l'inclusion d'élèves porteurs d'un handicap, en milieu ordinaire, étant de plus en plus développée, nous voyons ces recherches comme un enrichissement personnel et professionnel. Nous nous sommes questionnés sur la mise en place d'un dispositif différencié lors des activités physiques : est-il réellement effectif ? Les enseignants adaptent-ils réellement leur enseignement ? Et sur le regard que portaient des

[1] Définition de l'O.M.S

[2] Jean Piaget, psychologue de l'enfant, professeur de l'Université de Genève, développe la théorie des stades du développement de l'enfant (XX^{e} siècle)

élèves ordinaires de maternelle sur le handicap : les élèves de maternelle ont-ils conscience de la différence de l'autre au point d'en modifier leur comportement lors des apprentissages, notamment dans les activités physiques ? Le jeu permet-il aux élèves de passer au-delà des différences pour atteindre un but commun ? L'égocentrisme naturel d'un enfant de maternelle n'est-il pas un frein à la coopération entre chaque élève lors d'un jeu collectif ? Les dispositifs mis en place favorisent-ils les interactions entre élèves porteurs d'un handicap et les élèves ordinaires ? Naturellement, nous avons tendance à penser que les enseignants ne seraient pas assez « formés » pour intégrer un élève en situation de handicap de manière efficace. En effet, l'accueil d'un enfant en situation de handicap implique une formation dédiée pour un résultat optimal. De plus, les élèves valides auraient, de notre point de vue, tendance à ne pas percevoir la différence de l'autre mais à prendre conscience que l'enseignant n'a pas le même comportement vis-à-vis d'un élève handicapé, ce qui génèrerait un sentiment d'« injustice ». En effet, à la maternelle, les élèves ne seraient donc pas en mesure de comprendre pourquoi l'enseignant adapte des dispositifs et pourquoi les attentes sont différenciées. L'hypothèse que nous émettons est la suivante : Les jeux collectifs, en maternelle, favorisent les interactions entre les élèves en situation de handicap et les élèves valides.

Nos recherches tenteront de répondre à la problématique suivante : **dans quelles mesures les activités physiques, en classe de maternelle, permettent-elles de favoriser les interactions entre les élèves porteurs d'un handicap moteur et le groupe classe ?**

L'ensemble de nos recherches vont nous permettre de répondre à l'hypothèse avancée précédemment. Pour cela, nous allons nous appuyer sur différents ouvrages, textes institutionnels, revues afin d'éclairer nos propos d'un point de vue théorique et sur des observations réalisées en classe de maternelle. De plus, ce mémoire a pour objectif d'aider les élèves porteurs d'un handicap que nous accueillons et les enseignants qui accueillent, à une meilleure inclusion. Le but étant de mieux appréhender ces situations, qui s'avèrent être de plus en plus fréquentes, et de favoriser les interactions positives entre pairs.

Dans un premier temps, nous nous intéressons au développement psychomoteur de l'enfant, par le biais du développement moteur, de la stimulation de la motricité et les perspectives éducatives qui s'en dégagent ; nous faisons également un lien avec la psychologie de l'enfant. Le but étant de réaliser un constat du développement moteur et psychologique de l'élève valide en faisant des parallèles avec le développement d'un élève en situation de handicap moteur.

Dans second temps, nous traitons les impacts de l'inclusion d'un élève porteur de handicap dans la cadre des activités physiques en maternelle. Pour cela, il convient donc de parler de l'école

inclusive et des lois qui la régissent ; pour ainsi traiter de la différenciation possible lors des jeux collectifs, tout en constatant les difficultés d'inclure un élève en situation de handicap.

Dans un troisième temps, nous exposons notre prérecherche et notre méthode de recherche sélectionnée par le bais d'observations réalisées lors de nos visites dans les classes de maternelle, celles-ci étant centrées sur les interactions par le discours, le comportement moteur et l'expression faciale du groupe classe lors de ces activités physiques, notamment durant les jeux collectifs. Nous témoignons de la recherche de proximité et de la recherche de distance à travers ces interactions entre pairs.

I. Le développement psychomoteur et psychologique de l'enfant

I.1. Le développement de la motricité

I.1.1. Généralités

Enfant et psychomotricité

Le sens du mot enfant signifie « être humain entre la naissance et l'adolescence » (Lacombe, 2007), son développement concerne le processus continu depuis sa conception. La motricité est « l'ensemble des fonctions anatomiques, physiologiques, neurologiques et psychologiques qui assurent les mouvements » (Paoletti, 1999).

La notion du développement psychomoteur a été inventée par Dupré (1900) ; il établit un lien entre les acquisitions motrices et le développement du psychisme de l'enfant. En effet, « tout mouvement est psychomoteur à partir du moment où il dépasse l'acte du réflexe puisque tout mouvement est sous-tendu par un désir, un sentiment, une émotion, une volonté[3] ». Ainsi, les techniques d'éducation psychomotrice ont pour but de « développer l'activité motrice » (Lacombe, 2007), à la maison comme dans l'institution scolaire.

Les fonctions psychomotrices sont sollicitées lors des activités spécifiques liées aux jeux et à lors des interactions entre adulte et enfant ou enseignant et élève dans le cadre de l'école. « Le développement psychomoteur permet à l'enfant d'acquérir des gestes (adaptés au but à atteindre, à l'organisation du corps situé dans l'espace et au temps) et de se représenter son corps statique, en mouvement et d'en avoir une image » (Lacombe 2007).

Enfant et déficience motrice

Certains enfants présentent un dysfonctionnement moteur. Face à des enfants qui possèdent une instabilité psychomotrice, les parents peuvent faire appel « à la rééducation, qui met en jeu une situation d'apprentissage et vise le corps dans son aspect moteur, sensoriel, ainsi que dans ses performances d'acteurs ; ou solliciter une thérapie présentant un aspect psychoaffectif qui, traversant le corps, en fait un outil de toutes les relations » (Lacombe, 2007).

[3] Citation tirée d'une synthèse de l'intervention du 16 Septembre 2014 Infirmières et étudiantes Puéricultrices de l'école de Clermont-Ferrand

Il est important de savoir que les « déficiences motrices sont susceptibles d'avoir des conséquences psychoaffectives » (Bugnon, Lecomte & Perceau, 2012).

Conscientisation du corps

Selon Lacombe (2007), c'est vers l'âge de trois ans, que l'enfant commence à avoir conscience de son schéma corporel par la représentation et la connaissance de son corps. Tandis que certains auteurs affirment que l'acquisition du schéma corporel est un processus plus lent. En effet, « selon Piaget (1956), jusqu'à l'âge de cinq à huit ans, le jeune enfant continue d'acquérir les éléments constitutifs de sa propre image corporelle, et inconsciemment s'occupe à les organiser, à partir de huit à dix ans seulement, notre sujet peut identifier le schéma que ses semblables offrent à sa vue » (Wittling, 1968). Les activités physiques contribuent donc à cette conscientisation de la corporalité.

Cette prise de conscience corporelle passe notamment par la fonction tonique, origine « tonos » en grec, qui est la « fonction fondamentale qui régule le tonus musculaire chez l'être humain » (Lacombe, 2007). Cette notion englobe un « phénomène nerveux », s'exerçant sur l'ensemble des muscles, ainsi qu'un « phénomène réflexe » (Lacombe, 2007). Le tonus correspond à « l'énergie que consomme le muscle au repos dans les postures et au cours de la motricité » (Lacombe, 2007). Les exercices de relaxation sont judicieux lors des activités physiques puisqu'ils sont souvent utilisés en psychomotricité pour « apprendre à contrôler l'état de tension musculaire et d'améliorer la conscience et la connaissance de soi-même » (Lacombe, 2007).

I.1.2. Les étapes développement de la motricité

Caractéristiques de la motricité

Chaque enfant possède un développement propre de sa motricité. La motricité est « la capacité d'un individu de déplacer son corps de façon globale ou partielle » (Lacombe, 2007) ; elle permet de rencontrer le monde et de s'y adapter en ayant accès à une certaine autonomie. D'un point de vue scientifique, c'est « l'ensemble des fonctions anatomiques, physiologiques, neurologiques et psychologiques qui assurent les mouvements » (Paoletti, 1999). La motricité s'inscrit dans un processus d'apprentissage moteur correspondant à « l'ensemble des modifications relativement durables du comportement habile, excluant tout phénomène de

maturation » (Lacombe, 2007). De plus, elle est « le reflet de la vie psychique » et est « un moyen de communication » (Lacombe, 2007) puisqu'elle constitue un langage corporel.

L'évolution de la motricité

Selon Lacombe (2007), il y a trois grands axes dans l'évolution de la motricité : la locomotion (coordination motrice globale), puis la préhension (coordination motrice fine) et enfin la communication (expression de la personnalité). Tandis que d'autres auteurs pensent que l'apprentissage moteur s'organise au travers de trois étapes : « le stade cognitif, la construction d'une réponse adaptée et l'automatisation » (Fitts, 1992). Mais, il est également caractérisé par des facteurs, tels que « l'équipement organique, maturation neurologique, fonction tonique, apprentissage, stimulation et la médiation affective » (Lacombe, 2007).
Après trois ans, « les gestes d'un enfant sont de plus en plus précis et complexes », ce qui apporte une « certaine coordination » (Lacombe, 2007), donnant ainsi sens à l'espace et au temps. L'enfant progresse donc vers l'aisance et l'autonomie. La motricité entretient un lien étroit avec l'espace, le temps et le schéma corporel. En effet, « l'enfant rencontre l'espace qui se trouve autour de lui et élargit son champ spatial » (Lacombe, 2007), il prend également conscience du temps lorsqu'il se met à courir « vite » par exemple.
Cependant, « la qualité du geste, sa maitrise, sa précision et son harmonie dépendent de la qualité du tonus musculaire » (Lacombe, 2007). La motricité est, comme précédemment mentionné, perçue comme un outil de communication. En effet, la motricité est chargée de sens. « Les significations se constituent dans la rencontre du sujet avec le milieu extérieur et par la médiation qui opèrent les échanges relationnels (mère, père, groupe familial puis groupe social) » (Lacombe, 2007). Donc, la motricité permet d'entrer en contact avec des personnes et des objets.

Un développement variable

Néanmoins, les enfants porteurs d'un handicap moteur n'ont pas le même développement moteur que des enfants valides aux mêmes âges. En effet, « l'atteinte des circuits nerveux empêche l'établissement des synergies musculaires (coordination des contractions musculaires) […]. Dans ce cas, le mouvement subit de profondes altérations et son résultat s'en ressent. Les déficiences organiques sont également à l'origine de difficultés de contrôle moteur ou d'ajustement au contexte de l'action » (Rigal, 2003).

S'adapter à la motricité de tous

En fonction du développement de la motricité d'un élève porteur d'un handicap moteur, Dominique Lavisse, dans *Handicap en EPS : accueillir et intégrer* (2009), exprime la nécessité posée à l'enseignant de « réfléchir aux conditions d'adaptation de l'activité motrice ». D'autres auteurs ajoutent la nécessité de connaître le handicap. En effet, « adapter son enseignement à un élève handicapé nécessite de disposer d'informations sur sa pathologie et les effets qu'elle produit sur sa motricité » (Bernard & Ninot, 2002). Ainsi, il semblerait essentiel qu'un enseignant, ayant dans sa classe un élève handicapé, puisse connaître le stade d'apprentissage moteur de celui-ci afin d'adapter les contenus scolaires proposés. Dominique Lavisse (2009) propose une grille d'analyse (Goirand, 1991) utilisable dans les classes afin d'appréhender les caractéristiques de l'apprentissage moteur (grille d'analyse consultable en annexe 3 p.55). Cependant, la connaissance du stade d'apprentissage moteur permet-elle à un enseignant d'adapter son enseignement de manière effective ?

I.2. La stimulation de la motricité

I.2.1. L'âge d'or de la motricité

Selon Lacombe (2007), l'âge d'or de la motricité se situe chez les enfants âgés de 0 ans à 8 ans. Le développement de la motricité est « un support au développement de l'intelligence, permettant la découverte du monde, le développement de gestes adaptés, l'autonomie et l'intégration de concepts qui qualifient le monde extérieur » (Lacombe, 2007). Pour favoriser son développement, il faut donc porter de l'intérêt à la richesse des expériences, à l'entrainement et la répétition, ainsi qu'à l'interaction humaine. Dès le plus jeune âge, les difficultés ou retards éventuels du développement moteur chez un enfant sont perceptibles, il convient d'en observer les effets afin d'adapter les activités de l'éducation motrice.

La motricité chez les élèves s'observe par « les actions, leur rythme, l'amplitude et la qualité tonique, et par les comportements moteurs de l'enfant, tels que l'autonomie, le dynamique, la passivité, les gestes vifs ou craintifs, la répétition, l'imitation, le découragement face à l'échec … » (Lacombe, 2007). De plus, « pour que l'enfant acquière ces comportements, il doit s'exercer suffisamment aux activités concernées, être encouragé à le faire et être soutenu » (Paoletti, 1999), et ce, davantage pour un élève en situation de handicap moteur. Il convient donc de stimuler la motricité des enfants et de ce fait, des élèves.

Entre 2 à 7 ans, l'enfant progresse de manière spectaculaire d'un point de vue moteur. Il acquière « les comportements moteurs fondamentaux : les diverses formes de locomotion (marche, course, saut) et les déplacements combinés (galop, cloche-pied, grimper), les diverses formes de manipulation (lancer, frapper), les actions d'équilibre et de rééquilibration (McAfer, Leong, 1994) » (Paoletti, 1999).

Pour encourager le développement moteur de l'élève, il convient d'avoir conscience que « tout enfant, qui ne présente aucun déficit congénital ou acquis possède le potentiel nécessaire pour acquérir les comportements moteurs fondamentaux » (Paoletti, 1999). Les activités sportives, en maternelle, semblent alors favorables à l'apprentissage de ces comportements. Les adultes, dans notre cas les enseignants, sont enclins à créer les conditions favorables et donner le temps nécessaire aux élèves pour faire leurs expériences.

I.2.2. Structuration de l'espace, du temps, du schéma corporel et de l'image de soi

Structuration de l'espace et du temps

« L'espace n'est pas un concept extérieur au cerveau de l'homme, il est perçu et il est vécu » selon Alain Berthoz. D'après Piaget, l'enfant réalise une construction d'un espace réel, l'espace est donc caractérisé par « l'ensemble des rapports établis entre les corps que nous percevons ou concevons » ou « l'ensemble des relations dont nous nous servons pour structurer ces corps donc pour les percevoir et les concevoir » (Lacombe, 2007). Ainsi, « la structuration de l'espace est pour l'être humain la différenciation de son propre corps, l'organisation de ses gestes et déplacements, la création de relations organisées, orientées entre lui et le monde extérieur ainsi qu'entre les objets » (Lacombe, 2007) qui l'entourent. Selon Paoletti (1999), « les progrès de la perception spatiale vont de pairs avec l'évolution des processus de connaissances et de la pensée ».

D'après Piaget, la structuration de l'espace évolue avec l'âge, de deux à sept ans, l'enfant passe d'un espace perceptif à un espace représentatif[4]. Selon Piaget, « le temps constitue avec l'espace un tout indissociable » qui permet de coordonner les activités, l'organisation au quotidien et de communiquer avec le monde » (Lacombe, 2007).

[4] Information tirée du site de l'académie de Grenoble

Schéma corporel et image de soi

Entre 2 ans et 8 ans, l'enfant perçoit son schéma corporel et l'image de son corps. L'image du corps est « l'image de notre propre corps que nous formons dans notre esprit, donc la façon dont notre corps nous apparait à nous même » (Schilder, 1968). Le schéma corporel correspond à « l'élément indispensable à la formation de la personnalité de l'enfant[5] ». D'après Lacombe (2007) cette notion englobe donc « la conscience des limites de son corps (corps dans l'espace et par rapport à autrui) […] la conscience de toute l'activité motrice (corps en mouvement et rapport entre son corps et le milieu externe) […] la conscience de son expression corporelle (langage corporel) […] la connaissance du vocabulaire sur les parties du corps. »
Entre ce même intervalle, la connaissance du corps correspond à la « reconnaissance des parties de son corps, identifiés sur lui-même, sur autrui et sur une image » (Lacombe, 2007). « L'exploration motrice des éléments du réel favorise l'interaction de toutes les sensibilités ». C'est ainsi qu'elle « renforce ainsi, une stratégie de découverte pluri-sensorielle du réel qui rend sa perception plus riche et différenciée ». « L'action dirigée vers les objets est source, quant à elle, de défis et de découvertes par essais ou erreurs » (Paoletti, 1999). Pour ainsi percevoir et appréhender l'espace, le temps et son propre corps, il est essentiel de « jouer ». D'après Aristote (350 ans avant J.C.), « on devrait proposer le jeu comme on prescrit des médicaments ». En effet, « le jeu est l'activité essentielle et spécifique de la période de l'enfance, étroitement lié à l'évolution des compétences psychomotrices, intellectuelles, affectives, de créativité et de socialisation » (Lacombe, 2007). Les jeux moteurs permettent donc d'assouvir les besoins essentiels de stimulation motrice.

I.3. La motricité chez l'enfant et les perspectives éducatives

I.3.1. La visée éducative de l'activité physique

Education et activité physique

D'après Legendre (1993), l'éducation correspond au « développement harmonieux et dynamique chez l'être humaine de l'ensemble de ses potentialités affectives, morales, intellectuelles, physiques et spirituels ». Selon Martens (1986), « l'éducation physique

[5] H. Wallon in J. Lacombe, *Le développement de l'enfant, Bruxelles*, De Boeck, 2007

représente cette partie de l'éducation qui opère au moyen des activités physiques, qu'elles soient spécifiques ou informelles, et qui contribue de manière significative au développement de l'individu dans ses dimensions physiologiques, sociologiques et psychologiques ». Les activités physiques jouent donc un rôle sur les aspects cognitifs, affectifs et sociaux du comportement, d'après Arnaud (1983).

Les objectifs éducatifs de l'activité motrice

Les cours d'activités physiques permettent « d'acquérir une meilleure connaissance de soi en tant qu'être « agissant » sur trois plans : anatomique (segment et répertoire d'actions), organique (endurance, force et vitesse), (perceptif : analyse et coordination) » (Paoletti, 1999). Cela augmente donc les capacités d'adaptation à l'environnement physique et améliore l'adresse dans tous les comportements moteurs. Ainsi l'activité motrice est un élément favorable au développement cognitif et moteur, à la socialisation et à une bonne hygiène de vie. De plus, l'activité motrice permet d'entrer en communication avec autrui. A l'école primaire, l'éducation physique s'attache au développement de la polyvalence motrice des élèves par le biais d'activités non codifiées et de jeux, selon Desrosiers et Tousignant (1977).
Les activités physiques ont une dimension sociale ; en effet, elles favorisent l'intégration au groupe et la participation à des jeux d'équipe, ce qui éveille un sentiment d'appartenance. Les élèves font donc l'apprentissage de la coopération, comprennent les rôles respectifs compte tenu d'un but commun. D'après Ulmann (1989), l'individu s'identifie donc aux valeurs culturelles de la société, tout en acquérant des valeurs morales et des attitudes positives.
« Quand l'éducation physique s'adresse à des élèves présentant des déficits organiques et fonctionnels permanents », « elle acquiert une portée plus prescriptive, thérapeutique et récréative » (Paoletti, 1999). L'éducation appelle donc à être adaptée en fonction du public.

Des élèves acteurs

Pour faciliter l'apprentissage de et par l'activité motrice, il convient de rendre l'élève acteur du « scénario d'apprentissage » puisque « l'enfant investit dans l'action toute sa capacité d'attention, et ce, sans réserve ni effort apparent (Humphrey, 1985) » (Paoletti, 1999). De plus, les activités physiques créent « un climat de liberté d'actions », et vivre des expériences motrices répond à un besoin fondamental de l'enfant. Les élèves doivent donc être acteur, selon leurs capacités, pour ainsi donner du sens aux apprentissages.

I.3.2 La motricité dans les programmes de maternelle

Actuellement, les programmes de l'école maternelle sont déclinés en grands domaines d'activité sans que ceux-ci ne soient cloisonnés. Ils participent à plusieurs domaines ce qui guide l'activité de l'élève, dans sa motivation, dans la compréhension de la situation, de la tâche qui lui est demandée de réaliser, ou encore ce qui permet à l'enseignant d'organiser de structurer les apprentissages qu'il a programmés.

Pour le développement moteur, le domaine d'activité privilégié est « agir et s'exprimer à travers l'activité physique », mais celui-ci entre largement en résonance avec d'autres, que ce soient dans les domaines du langage, du « devenir élève » ou de « découvrir le monde ». Ainsi, d'après le Bulletin officiel spéciale n°2 du 26 mars 2015, l'activité physique et les expériences corporelles « contribuent au développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel des enfants » ; ils sont l'occasion d'explorer, de s'exprimer et d'agir tout en se situant dans l'espace. Par la pratique d'activités physiques libres ou guidées dans des milieux variés, les enfants développent leurs capacités motrices : dans des déplacements (courir, ramper, sauter, nager), des équilibres et des manipulations (agiter, tirer, pousser). Les enfants coordonnent des actions et les enchainent. Ils adaptent leur conduite motrice en vue de l'efficacité et de la précision du geste. Grâce aux diverses activités, les enfants construisent « leur latéralité, l'image orientée de leur propre corps et apprennent à « se situer dans l'espace et le temps ». Ils apprennent à suivre des parcours élaborés par l'enseignant ou proposés par eux-mêmes. Ils verbalisent et représentent ces déplacements. L'enfant découvre alors les possibilités de son corps, il apprend donc à agir en toute sécurité tout en acceptant de prendre des risques mesurés, à fournir des efforts tout en modulant son énergie. De plus, l'enfant exprime ce qu'il ressent, nomme les activités et les objets manipulés ou utilisés et dit ce qu'il a envie de faire.

Actuellement, de nombreux enfants en situation de handicap sont inclus dans des classes ordinaires et ce, dès la maternelle. L'Etat a donc développé le système de l'école inclusive, pour permettre à chaque enfant de s'épanouir et d'apprendre dans une classe ordinaire, notamment dans le cadre des activités physiques. Les enseignants adaptent donc les situations d'apprentissage en vue de permettre aux élèves à besoins éducatifs d'atteindre, par d'autres chemins, les attendus de fin de maternelle, communs à tous.

I. 4. Le lien avec la psychologie de l'enfant[6]

I.4.1. La période préopératoire

D'après Piaget, les enfants de 2 à 6 ans se développent dans la période préopératoire qui correspond aux débuts de la scolarisation. C'est une période fondamentale pour le développement psychologique où les apprentissages scolaires instrumentent l'élève et bouleversent sa manière de penser, son rapport à soi, aux autres et au monde. Cette période est principalement marquée par l'émergence de la fonction symbolique puisque l'enfant s'exprime par différents moyens tels que la langue, le jeu et le dessin. De plus, apparait un renforcement de l'activité ludique parallèlement au développement de la motricité, où la latéralisation, le schéma corporel et l'image de soi émergent. Par le développement de l'activité ludique, l'enfant oriente son activité vers le jeu, d'où l'enjeu des activités physiques en classe de maternelle. Cela s'accompagne de l'émergence de la fonction sémiotique, qui correspond à l'utilisation de signes pour représenter des objets ou des personnages. Cette fonction s'articule par le biais de différentes activités, tels que le langage, l'imitation différée, les gestes et jeux symboliques, le dessin et l'image mentale. Lors des activités physiques, il y a une prépondérance de l'égocentrisme cognitif[7] en parallèle au renforcement des contacts avec les autres (début des amitiés) et à l'émergence d'une théorie de l'esprit, ayant des impacts sur le rapport avec autrui, y compris avec les élèves en situation de handicap moteur.

I.4.2. L'émergence de la théorie de l'esprit

Ce courant de recherche est développé par Piaget. Olivier Houdé[8] témoigne de ce courant dans son livre *La psychologie de l'enfant*, 2004. D'après Piaget, les enfants sont en incapacité à comprendre les fausses croyances. Ils ont du mal à se représenter les états mentaux d'autrui (croyances, désirs, intentions, émotions), appelés entités mentales inobservables par Houdé (2004). La théorie de l'esprit c'est la capacité à penser la pensée d'autrui (métacognition), ce qui permet d'expliquer les comportements d'autrui. C'est en prenant conscience des pensées d'autrui que l'enfant prend conscience de ses propres pensées

[6] Inspiré des cours de psychologie, dispensés par J.P Levain, ESPE de Belfort (2016)
[7] Incapacité à voir les choses sous un autre point de vue que le sien
[8] Professeur à l'Université Paris Descartes – Sorbonne, membre senior de l'Institut universitaire de France et auteur

(compétence plus précoce que ce que pensait Piaget). Ainsi, les enfants peuvent décrypter les attitudes des autres. Olivier Houdé mentionne le point de vue de Michael Tomasello, dans son livre *Aux origines de la cognition humain*, « comprendre que l'autre est, comme nous, un être intentionnel est essentiel pour entrer dans l'apprentissage culturel humain ». Dès 2-3 ans, les interactions sont plus fréquentes et durables, où émerge une alternance et une réciprocité. La fréquence et la diversité des interactions croissent avec l'âge. Le réseau d'amitié est différent selon le sexe, les garçons privilégient le quantitatif tandis que les filles privilégient le qualitatif ; cela a-t-il un impact sur l'intégration d'un enfant différent de soi ? Les interactions imitatives occupent une place centrale dans les échanges, alors comment les élèves ordinaires s'identifient-ils à un élève porteur d'un handicap moteur ? Et inversement ? Dès 4 ans, les productions verbales accompagnent les comportements imitatifs, il y a une augmentation des communications verbales avec les pairs. A 5 et 6 ans, l'enfant a acquis une certaine autonomie sur les différents plans de la motricité, de l'affectivité, de la pensée, nécessaire aux apprentissages scolaires fondamentaux. Cela rendrait plus aisée l'intégration d'un élève ayant une différence physique.

II. L'inclusion d'un élève porteur d'un handicap moteur dans le cadre des activités physiques

II.1. L'inclusion scolaire

II.1.1. La scolarisation des enfants en situation de handicap

Une évolution

La scolarisation des élèves en situation de handicap est une priorité de l'éducation nationale. D'après, le guide pour la scolarisation des enfants et des adolescents en situation de handicap (2015), « des progrès considérables ont été accomplis depuis la publication de la loi du 11 février 2015[9] pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». De plus, « le rapport Blanc[10] (2011) montre une augmentation significative des effectifs d'enfants scolarisés en milieu ordinaire : on est passé de 151 523

[9] Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées
[10] Rapport sur la scolarisation des élèves handicapés

élèves handicapés scolarisés en milieu ordinaire en 2005 à 201 388 en 2011, soit une augmentation de 33% entre 2005 et 2011 » (Bedoin & Janner-Raimondi, 2017). Nous pouvons ajouter que c'est « dans le premier degré qu'ils sont les plus nombreux (126 294), en particulier à l'école maternelle (35 036), traditionnellement connue pour être la plus ouverte à l'accueil des différences » (Bedoin & Janner-Raimondi, 2017). Le conseil national d'évaluation du système scolaire a publié, fin 2015, que 53% des enfants handicapés sont scolarisés ; et la majorité des enfants de 3 à 5 ans sont dans des classes ordinaires.
Bernard et Ninot (2002) ajoutent que « l'accueil dans les classes des établissements non spécialisés d'élèves aux possibilités physiques réduites se développe et correspond à une action volontaire de l'Education nationale et à une mise en conformité avec les orientations européennes ».

L'accessibilité des écoles

D'après le guide pour la scolarisation des enfants et des adolescents en situation de handicap (2015), dans les établissements scolaires, l'accessibilité c'est « l'inscription dans un établissement scolaire de secteur, qu'on appelle « établissement scolaire de référence », l'accès aux savoirs grâces aux aménagements et adaptations pédagogiques individuels ou collectifs, l'accès à l'ensemble des locaux et des matériels nécessaires pour leur scolarisation et la mise aux normes des bâtiments scolaires et des équipements culturels et sportifs ».
Les élèves en situation de handicap sont identifiés par la MDPH[11]. Elle met en place des projets pour chaque enfant porteur d'un handicap afin de répondre aux mieux à ses besoins spécifiques. « L'éducation nationale met en œuvre les mesures décidées par la MDPH », tel qu'un temps dédié à une AESH, « le cas échéant en partenariat avec les établissements sanitaires ou médico-sociaux et les collectivités territoriales » (Guide pour la scolarisation des enfants et des adolescents en situation de handicap (2015). Le ministère de l'éducation nationale indique dans son guide pour la scolarisation des enfants et des adolescents en situation de handicap (2015) : « comme tous les élèves, les enfants en situation de handicap ont des objectifs d'apprentissage. Ces objectifs reposent sur les programmes scolaires en vigueur et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Le socle définit ce que les élèves doivent avoir acquis à la fin de la scolarité obligatoire ». Les élèves en situation de handicap ont donc les mêmes objectifs que les élèves dits valides.

[11] Maison départementale des personnes handicapées

Les principes de l'inclusion

Bedoin et Janner-Raimondi mettent en avant les principes de l'inclusion dans leur ouvrage Parcours d'inclusion en maternelle, Portraits de jeunes enfants en situation de handicap (2017). D'après ces auteurs, le « premier sens de l'inclusion renvoie à la nécessité de règles communes » et le « second sens de l'inclusion relève de la différenciation éducative et pédagogique à l'intérieur du cadre ». De plus, il existe un « troisième aspect du projet d'inclusion » qui « renvoie au développement de relations sociales pacifiées grâce à des rapports interpersonnels et à l'intercompréhension ». Tandis que Zaffran (2017) perçoit « l'intégration scolaire, par les expériences sociales qu'elle provoque » comme « un nouveau cadre pour la formation de la personnalité et la construction de Soi de l'enfant intégré ».

II.1.2. Le cadre législatif

La loi du 22 février 2005 introduit la notion d'accompagnement. Dans cette loi, intitulée « Loi pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », le droit à la scolarisation s'affirme comme un droit opposable : « la scolarisation n'est plus soumise aux bonnes (ou mauvaises) volontés des acteurs mais s'impose aux institutions » (Bataille & Midelet, 2014). Cette loi définit le handicap : « constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant » (art. L. 114-1 du Code de l'action sociale et des familles).

« Il n'existe pas de définition législative française de l'école inclusive » (Bataille & Midelet, 2014). La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de la République du 8 juillet 2013 utilise le terme « école inclusive » : « le service public de l'éducation reconnait que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative. »

L'école maternelle n'étant pas obligatoire, la loi ne parle pas explicitement des enfants de maternelles. Bedoin et Janner-Raimondi (2017) expliquent « sans s'appliquer prioritairement aux enfants de moins de six ans, le texte de loi rappelle néanmoins que le droit à la compensation pour l'enfant handicapé « consiste à répondre à ses besoins, qu'il s'agisse de l'accueil de la petite enfance, de la scolarité, de l'éducation » (article 11). La période de la petite enfance *i.e.* avant l'âge de six ans, est donc également visée ».
Concernant les activités physiques, Bernard et Ninot (2002), expriment que « le champ des APA (activités physiques adaptées) » concerne, en tout point, « le secteur scolaire où la pratique de l'EPS est favorisée par un ensemble de textes législatifs depuis la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 ».

II.2. La mise en place d'une différenciation inclusive

II.2.1. Une démarche d'adaptation

Contexte d'adaptation

Avant la mise en place d'une différenciation, l'inclusion scolaire d'un élève en situation de handicap « suppose la participation à la vie sociale et l'entrée dans une dynamique d'apprentissage » (Rousseau et Belanger (dir.), 2004). Ainsi, les activités physiques « représentent un vecteur privilégié d'adaptation au handicap, de réhabilitation et de reconstruction identitaire et de participation à la vie en société » (Bernard & Ninot, 2002). Afin d'adapter aux mieux les situations d'apprentissage, il est primordial de « définir et de faire respecter des règles communes pour que le groupe-classe puisse continuer à fonctionner » et « il faut aménager la possibilité de différenciation à l'intérieur de ce cadre, afin que les contraintes puissent être négociées avec le jeune enfant en situation de handicap en fonction de ses besoins » (Bedoin & Janner-Raimondi, 2017).

Différenciation pédagogique

Bouchoucha (2014) définit la différenciation pédagogique comme étant « une démarche qui met en œuvre des moyens diversifiés d'enseignement pour gérer les formes variées d'hétérogénéité des élèves ». Elle ajoute que « la différenciation pédagogique dépasse la question du handicap, prévient l'échec scolaire, permet aux élèves d'exercer toutes leurs

potentialités ». Selon Lavisse (2009), le but de cette différenciation est de « proposer aux élèves en situation de handicap, un enseignement des activités physiques qui tienne compte de leurs besoins éducatifs particuliers », ce qui constitue « une réelle avancée sur le terrain de l'inclusion ».

Il convient donc d'adapter les situations d'apprentissage « pour compenser un désavantage et non de « réparer » un handicap (tant sur le plan sensori-moteur que psychologique), comme l'envisagent parallèlement les professionnels des milieux médicaux et paramédicaux » (Bernad & Chigot, 2015). Ces recherches permettront de rencontrer un professionnel du paramédical participant à l'inclusion d'élèves handicapés lors des activités physiques dans des classes ordinaires afin de comprendre davantage le rôle, parallèle à l'école, qu'il joue. L'objectif de cette approche est donc « d'offrir à tous les enfants la possibilité d'éprouver le plaisir de jouer, d'apprendre et de progresser » (Bernad & Chigot, 2015). D'après Lavisse (2009), c'est « permettre aux élèves d'accéder aux mêmes compétences et connaissances qu'un élève qui ne présente aucun handicap » ; cela consiste donc à « outiller l'élève afin d'atteindre des objectifs ».

Différenciation et adaptation en EPS

L'EPS est une « discipline inclusive ». Les activités physiques et sportives ont « un rôle majeur dans la réussite du parcours scolaire de l'élève » (acquisition motrices et sociales) et dans « l'évolution du regard de l'ensemble des apprentissages sociaux du fait même du contexte inclusif de la pratique » (Bernad & Chigot, 2015). Dans cette discipline, il convient tout de même de prendre en compte que « les élèves handicapés ont des besoins communs avec leurs camarades valides : besoin de mouvement […], besoin d'agir en groupe ou individuellement […], besoin de jouer, de se confronter aux mêmes expériences motrices que les autres » (Bernard & Ninot, 2002).

Bernad et Chigot (2015) définissent ainsi une démarche d'adaptation qui s'opère en trois temps : « l'observation fine du comportement des acteurs », qui tient une place importante dans le « processus d'adaptation pédagogique », l'émergence d'hypothèses sur les liens « entre difficultés rencontrées et les besoins du pratiquant », « nourries par le contexte de la situation », la connaissance de l'élève et « des incidences de son handicap sur la pratique sportive » et enfin « la recherche d'adaptation ». Le but de cette démarche est de « compenser le désavantage produit par l'incapacité de la personne en situation de handicap et de mettre en œuvre des actions cognitives et sensori-motrices » (Bernad & Chigot, 2015). L'adaptation s'opère à partir

de six variables didactiques : le temps, l'espace, les règles du jeu, le corps, le matériel et la relation à l'autre (cf. schéma annexe 1 p.53). Il est important de laisser l'enfant en situation de handicap le plus autonome possible pour ne pas risquer « une stigmatisation ou une banalisation », pour ne pas « faire passer les compensations pour des « avantages » » aux yeux des autres élèves. Il faut donc « donner du sens aux adaptations proposées aux yeux de l'ensemble des participants en se référant systématiquement aux besoins éducatifs de l'élève concerné ». Quant à Dominique Lavisse (2009), il émet l'hypothèse que l'adaptation dépend essentiellement de la modalité de l'activité. En effet « selon que l'activité est individuelle, duelle ou collective, différentes modalités de regroupement permettent à l'enseignant de gérer l'hétérogénéité des élèves », d'après J. P. Garrel. Dominique Lavisse préconise donc d'établir des groupes de niveau lors des activités individuelles, ce qui permet de favoriser la réussite.

II.2.2. L'intérêt des jeux collectifs

Un intérêt double

Les jeux collectifs présentent des atouts en faveur des élèves en situation de handicap et des élèves valides. En effet, « la pratique en groupe, avec leurs camarades valides à côté d'eux, est facteur de progrès pour tous. Elle favorise des échanges […]. C'est un moment de reconnaissance mutuelle de leurs capacités qui, bien que mises en œuvre de façon différentes et originales, s'expriment à des niveaux de compétences comparables » (Bernard & Ninot, 2002). De plus, « c'est parce qu'il existe de grands décalages entre les possibilités motrices et cognitives des joueurs qu'il devient nécessaire de mettre en œuvre des adaptations permettant à tous de prendre du plaisir et de progresser » (Bernad & Chigot, 2015) ; les auteurs ajoutent que pour accueillir des élèves en situation de handicap dans un groupe d'élèves, il est nécessaire de favoriser les modèles qui « offrent à l'élève le plus d'autonomie dans l'activité pratiquée et qui le valorisent aux yeux de ses camarades ».

Objectifs des jeux collectifs

« Les objectifs visés à travers les jeux et sports collectifs sont multiples : être solidaire, améliorer la confiance en soi et s'épanouir, respecter ses partenaires et ses adversaires, se confronter à autrui, oser s'exprimer avec un corps qui peut constituer une blessure narcissique, se dépasser tout en maitrisant ses émotions, mettre en œuvre des stratégies d'équipe (qui

tiennent compte des potentialités et difficultés de chacun), respecter des règles, coopérer et enfin se maintenir en bonne santé physique tout en développant sa coordination motrice... » (Bernad & Chigot, 2015). Les jeux collectifs présentent un réel apprentissage de la vie. Cette idée vient se vérifier dans les propos de Isabelle ROSKAM qui exprime que le jeu engendre « les trois grands domaines du développement humain, à savoir, le développement moteur, le développement cognitif et le développement social et affectif[12] ».

De plus, « une pratique sportive collective conduit à renforcer la convivialité et la complicité au sein du groupe de pairs. Tirer parti de l'expérience des autres (valides ou non) peut amener tout un chacun à améliorer ses propres performances plus rapidement. Les jeux et sports collectifs représentent par conséquent un tremplin privilégié pour l'inclusion des élèves en situation de handicap, profitable à l'ensemble de leur parcours scolaire […] » (Bernad & Chigot, 2015).

Adaptation du jeu collectif

Selon Dominique Lavisse (2009), il convient de faire des ajustements dans les jeux collectifs afin de permettent à tous les élèves d'apprendre et de réussir, par exemple en équilibrant « l'opposition est indispensable pour permettre aux élèves de réussir et d'apprendre ». En effet, il est important de prévoir les dispositifs d'adaptation en amont afin de veiller, d'une part, à la sécurité affective des élèves et d'autre part « questionner le choix de l'activité physique et sportive au regard de la sollicitation énergétique […], cognitive […] et émotionnelle […] suscitée » (Bernad & Chigot, 2015). Il est vrai que « la sécurité affective est prépondérante dans la réussite et renforce la propension à oser agir ». C'est ainsi que dans « le cadre des jeux collectifs, il sera donc important d'anticiper des changements de différentes natures : Relationnels : présenter les nouveaux intervenants, partenaires et adversaires ; privilégier les regroupements par affinités et les maintenir dans la durée ; réduire au maximum le nombre de joueurs par équipe (pour limiter les interactions multiples) ; Spatiaux : explorer tout nouvel espace et expliciter les rôles du matériel utilisé […] ; Liés au dispositif pédagogique : proposer des situations rassurantes en débutant les séances par des rituels […] ; envisager une évolution simple vers le complexe ne modifiant qu'une seule variable à la fois. (Bernad & Chigot, 2015).

[12] *Isabelle ROSKAM, professeur au Psychological Sciences Research Institute, Communiqué de presse*

Ces anticipations rejoignent l'idée de Bedoin et Janner-Raimondi (2017) qui expriment que le « cadre permet de rendre intelligible, c'est-à-dire, de donner du sens, à une situation sociale […] ».

Exemple d'un jeu collectif adapté

Nous allons présenter un exemple de jeux et sports collectifs destiné à des élèves de maternelle permettant de moduler le dispositif en fonction de la situation moteur de l'enfant (deux dispositifs sont présentés en annexe 2 page 54). Le jeu des déménageurs exige de tous les joueurs qu'ils effectuent une même tâche (déplacer des objets) dans un même espace. La possibilité d'imiter ses partenaires facilite la compréhension des règles. Le fait de jouer à son rythme, à côté d'un pair, facilite la relation à l'autre. Un joueur ne peut bloquer l'évolution du jeu à lui tout seul. De ce fait, personne ne risque d'être stigmatisé. Ce jeu est accessible pour les jeunes pratiquants ; de plus, la mixité des publics ne pose pas de difficulté particulière puisque les dispositifs d'aménagement permettent d'atteindre le même but.

II.3. Les causes de non-intégration totale ou partielle

II.3.1 La méconnaissance du handicap

De nombreux enseignants accueillent des élèves en situation de handicap dans leur classe sans formation préalable. C'est ainsi que les enseignants découvrent le handicap de l'élève autant que l'élève porteur d'un handicap de maternelle découvre une situation de classe ordinaire. Bedoin et Janner-Raimondi (2017), rejoignent notre idée en exprimant que les acteurs de leur recherche « évoquent unanimement des débuts difficiles, notamment parce qu'ils découvrent l'enfant et son handicap. Un temps d'observation et d'adaptation est nécessaire ». D'après Dominique Lavisse, dans *Handicap en EPS : accueillir et enseigner* (2009), les enseignants font face à un manque de connaissance du handicap et de ses impacts. Il est donc difficile d'enseigner les APSA, dans le sens où les enseignants ont peur des conséquences et perçoivent la mise en place d'une activité comme « insurmontable ». Naturellement, ils préfèrent « aménager les élèves en situation de handicap scolaire mais ne perçoivent pas le bénéfice de leur proposer des efforts ou des obstacles supplémentaires leur permettant de se dépasser ». Ces comportements installent des obstacles à la relation entre élève et élèves, élève et enseignant ce qui rend difficile une inclusion totale. L'auteur exprime « par exemple, par

charité, ou obligation morale – on assiste la personne handicapée car on a la chance d'être valide et donc, l'obligation morale de l'aider et de partager ses difficultés », ainsi, par la volonté d'offrir des conditions d'apprentissages favorables, l'enseignant perçoit l'élève comme étant différent et ne lui donne pas la possibilité de progresser dans une APSA. Les enseignants, face à une méconnaissance du handicap, ont tendance à « surévalué » et « surprotégé », comme en témoigne Dominique Lavisse. Les attentes d'un élève ordinaire et d'un élève en situation de handicap dans une même classe ne sont donc pas les mêmes. Selon Dominique Lavisse, « une attitude véritablement empathique doit prévaloir. Elle suppose, pour tous, des droits et des devoirs comparables mais adaptés aux capacités de chacun, et elle est la condition d'une intégration réelle et mutuelle ». L'inclusion scolaire engage donc des difficultés. En effet « d'après une enquête réalisée par le SNUipp-FSU, si 90 % des enseignants adhèrent à l'objectif de l'inclusion, 76% estiment qu'il est réaliste mais sous certaines conditions *enquête réalisée par internet auprès de 5 000 enseignants du primaire entre avril et mai 2014 ».*

II.3.2 Les difficultés d'enseigner l'EPS

Selon Dominique Lavisse, il existe deux difficultés majeures qui participent à la non-intégration des élèves en situation de handicap moteur. La première difficulté émane des « conditions matérielles » lors des activités physiques puisqu'un élève handicapé moteur nécessite une « mise en place particulière », où les manipulations sont à penser et où une « surveillance et une attention dont on pourrait craindre qu'elles soient préjudiciables aux autres élèves ». « Il existe des situations où un handicap lourd ne permet pas à un élève de réaliser les mêmes actions motrices que des élèves ordinaires, ce qui peut engendrer un refus de participer aux activités proposées par l'enseignant, de peur de se confronter à une réalité, parfois gênante pour l'enfant concerné ». L'auteur exprime la possibilité d'une « stratégie d'évitement » si le cadre pédagogique et didactique n'est pas adapté. D'après lui, l'enseignant fait face à « multiplication des contraintes, poids des responsabilités, adaptation des infrastructures sportives trop éloignées ou difficiles d'accès, prise en charge parfois nécessaire au niveau médical ou du transport, conditions pédagogiques défavorables en raison de la lourdeur des effectifs, etc. » La seconde difficulté émane de la construction des APSA, qui d'un point pédagogique et didactique, ne prend pas, nécessairement, en compte les difficultés motrices des élèves en situation de handicap moteur. Les enseignants ont donc des difficultés à moduler ces APSA permettant à l'élève concerné de stimuler sa motricité. Ce frein à l'organisation d'un réel projet pédagogique de classe rend difficile la gestion du groupe classe et de l'hétérogénéité en

raison de « la lenteur des apprentissages des uns, et de la réaction des autres », d'après Dominique Lavisse. Selon le même auteur « la déficience a une influence sur le cheminement de l'apprentissage moteur ». Il explique la difficulté d'accompagner le développement de la motricité chez des enfants porteurs d'un handicap moteur puisque cette notion repose sur des éléments techniques, telles que la force, l'endurance, la vitesse et la coordination, généralement diminués dans ces cas-là. De plus, les élèves en situation de handicap mettent plus de temps à intégrer une information pour anticiper les gestes moteurs.

Ces difficultés rencontrées lors des jeux collectifs peuvent être mis en parallèle avec les difficultés rencontrées par les enseignants qui « portent notamment sur la gestion complexe entre la prise en compte des besoins particuliers d'un élève inclus et la prise en charge de l'ensemble du groupe-classe (Gombert & Guedj, 2011 ; Grimaud & Saujat, 2011, Mazereau, 2011) » (Bedoin & Janner-Raimondi, 2017).

II.4. L'impact sur le groupe classe

II.4.1 La socialisation à travers les activités physiques

Notion de socialisation

Zaffran traitant de la socialisation de l'enfant handicapé dans son livre L'intégration scolaire des handicapés (2007) exprime que le concept de socialisation peut être perçu comme « un processus interactif et multidirectionnel » qui « suppose une transaction entre le socialisé et les socialisateurs ; loin d'être acquise une fois pour toutes, elle implique des renégociations permanentes au sein de tous les sous-systèmes de socialisation (Dubar, 1991) ». Selon Bedoin et Janner-Raimondi (2017), « la socialisation est un des objets majeurs tant de l'inclusion qui vise la participation des activités et les interactions avec les pairs (Guralnick et a. 2006) que de la maternelle dont l'un des enjeux est d'apprendre et de vivre ensemble (MEN[13], 2015).

En effet, l'école maternelle occupe une place prépondérante dans son rôle d'accueil de l'enfant en situation de handicap. C'est un des premiers lieux de socialisation de l'enfant avec une valeur symbolique particulière.

Cependant, certains auteurs discutent ce point de vue. En effet, « s'il est primordial que l'enfant handicapé puisse bénéficier d'une collectivité avec les enfants du quartier, il doit également

[13] Ministère de l'éducation nationale

trouver au sein de ce groupes d'autres enfants comme lui, car il a besoin de trouver des images d'identification multiples, plus ou moins proches de lui-même, afin de construire son identité » (Herrou & Korff-Sausse, 2007). Ainsi, interagir avec ses pairs est essentiel.

Le rôle socialisateur des activités physiques

Les jeux collectifs conduisent les élèves de maternelle à apprendre des règles communes à tous. C'est ainsi que les élèves apprennent à vivre ensemble puisqu'en respectant les règles de jeux, ils respectent les autres et le cadre dans lequel ils grandissent et agissent. Nous pouvons ainsi citer Durkheim qui définit l'éducation comme étant un processus de socialisation méthodique de la jeune génération, c'est-à-dire « comme un processus par lequel la société impose à l'enfant ses règles et ses normes » (Zaffran, 2007).
Dans le jeu collectif, l'élève de maternelle apprend à trouver sa place tout en acceptant celles des autres. Les élèves prennent ainsi conscience de leur personne et d'autrui. Les jeux collectifs permettent aux élèves d'atteindre un but commun et de grandir ensemble. « L'EPS contribue au développement de tous » (Bernard & Ninot, 2002). Les jeux collectifs vont donc jouer un rôle important pour renforcer la cohésion du groupe, et donner aux élèves valides ou handicapés le sentiment d'appartenir à un groupe de pairs. Donner la possibilité à un enfant, porteur d'un handicap, de participer aux jeux collectifs et aux activités motrices renforcent sa confiance en lui, et lui permet d'éprouver du plaisir avec ses camarades de classe. Il convient donc de bien définir les règles du jeu et le rôle de chacun pour ne pas créer des tensions au sein du groupe classe. De plus, les jeux collectifs vont générer des interactions verbales entre pairs. Ainsi, « les interactions sociales s'inscrivent dans un cadre symbolique d'échanges qui mettent en jeu des médiations » (Bedoin & Janner-Raimondi, 2017).

II.4.2. Le rôle de l'enseignant, de l'AESH et des élèves-intégrants

Rôle de l'enseignant

L'enseignant a un rôle prépondérant dans l'inclusion scolaire d'un élève en situation de handicap. « La dimension de la médiation entre l'enseignant, le jeune enfant en situation de handicap et ses pairs d'âges a été identifié comme centrale […] » (Bedoin & Janner-Raimondi, 2017). Les auteures ajoutent « les enseignants explicitent et aménagent le cadre d'interactions

entre pairs ». Dans le cadre des activités physiques, l'enseignant a pour objectif d'accompagner la relation à l'autre, de favoriser les interactions verbales et physiques entre pairs.
Au-delà de cet aspect communicationnel, l'enseignant se doit d'adapter les situations d'apprentissage afin de permettre à tous les élèves d'atteindre le même objectif par des chemins variés en fonction de leurs capacités. Les dispositifs doivent être expliqués à l'ensemble du groupe classe pour ainsi permettre à chaque élève de trouver sa place au sein de ce groupe. De plus, les règles de jeux et les rôles attribués doivent clairement être identifiés par les élèves. Dominique Lavisse présente des éléments de pédagogie et de didactique dans *Handicap en EPS : accueillir et intégrer* (2009) pour aider les enseignants à offrir un enseignement adapté « définir des objectifs clairs, donner une tâche adaptée, utiliser différents supports, permettre aux élèves d'adopter une technique personnelle, favoriser une pratique répétitive en diversifiant les activités, favoriser le retour d'informations, favoriser l'autoévaluation, et assouplir l'évaluation » L'enseignant accompagne donc tous les élèves, de manière adaptée, pour les conduire à la réussite. En effet, selon D. Lavisse « Quand l'élève handicapé doute de ses facultés motrices, il assume plus difficilement son erreur, surtout en début d'apprentissage, à un moment où il n'a pas encore de repères. Il est donc important de le placer d'emblée dans des conditions optimales de réussite afin qu'il n'attribue pas systématiquement son échec à sa déficience ».

Rôle des élèves-intégrants

Les aménagements pédagogiques proposés lors des activités physiques placent le jeune en situation de handicap dans une position singulière par rapport aux autres élèves. L'acceptation de cette différence passe par l'implication effective de cet élève dans le choix des aménagements proposés, mais aussi par le sens que donne l'ensemble du groupe à ces aménagements. Il est vrai que « l'adhésion de l'élève et de ses pairs » à ce dispositif est « un préalable à toute action pédagogique » (Bernad & Chigot, 2015). D'après Dominique Lavisse (2009), il est nécessaire « d'accompagner » l'intégration, notamment en « sensibilisant » les élèves valides. Cette sensibilisation passe par la compréhension des déficiences et le changement de la perception de la différence de l'autre en « stimulant les interactions, en montrant que les différences qui peuvent apparaître s'avèrent être souvent profitables à tous et sources d'enseignement complémentaires, en insistant sur la richesse des échanges, il leur apprend peu à peu à respecter puis à valoriser les différences ». L'auteur préconise également de générer de l'entraide entre les élèves, sans pour autant attitrer le rôle d'assistant à un élève valide. Ces aspects de coopération découlent, bien entendu, du comportement des enseignants

et des aides humaines, puisqu'ils sont perçus comme étant un modèle aux yeux des élèves valides et des élèves en situation de handicap.

Rôle de l'AESH

Pour faciliter l'inclusion, la MDPH peut proposer une aide humaine aux élèves qui en ont besoin. A l'école, elle est assurée par des auxiliaires de vie scolaire. Cette aide permet de mieux organiser les activités physiques et sportives, pour accompagner l'élève dans les tâches matérielles ou pour faire respecter les règles de sécurité tout en observant l'enfant. De plus « le rôle de médiation de l'AVS se caractérise d'abord par le relais du cadre défini par l'enseignante et les échanges avec les pairs composants le groupe-classe » (Bedoin & Janner-Raimondi, 2017). Lors des activités physiques, l'AESH entretient la motivation de l'élève et trouve « des astuces pour contourner une différence et permettre au jeune enfant de poursuivre l'activité » (Bedoin & Janner-Raimondi, 2017). Ainsi, « les AVS comme les enseignants font preuve d'observation et d'adaptation ». (Bedoin & Janner-Raimondi, 2017)

Pour conclure, l'inclusion d'un élève porteur d'un handicap moteur induit des changements sur l'organisation du groupe classe et les activités physiques. Celle-ci exige des modifications au niveau des dispositifs des activités proposées et au niveau des relations interpersonnelles. L'intérêt de l'inclusion scolaire, thème majeur de la réflexion des institutions scolaires, vise à ce que chaque élève, ordinaire, en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers, trouve sa place dans et au sein du groupe classe. Ce mémoire aura donc pour objectif d'analyser les relations qui se créent entre les élèves et les activités proposées, particulièrement lors des jeux collectifs, par les enseignants afin de favoriser l'apprentissage de tous. Ces analyses s'appuieront sur des observations dans des classes ordinaires, lors des activités physiques, en présence d'un élève porteur d'un handicap moteur.

III. Méthodologie : observations des interactions lors des jeux collectifs

III.1. La prérecherche

Lors de ces recherches, nous nous sommes interrogés sur la méthode à mettre en place afin de répondre au mieux aux hypothèses. Nous avons donc, en amont, réalisé une enquête, via un questionnaire, à destination des enseignants en maternelle et un entretien avec un professionnel du corps médical (kinésithérapeute).

III.1.1. Des questionnaires auprès des enseignants en maternelle

Avant de concentrer ces recherches sur les interactions entre élèves, nous avons choisi de réaliser une enquête auprès des enseignants en maternelle. Nous avons diffusé ce questionnaire (cf. annexe 4 p.56) par mail, via la plateforme Google Forms, auprès de huit enseignants. Nous savions, préalablement, qu'il y avait au moins un élève en situation de handicap moteur dans leur classe. Sur les huit enseignants enquêtés, nous avons pu collecter six réponses. Le questionnaire contient des questions fermées et semi-ouvertes.

Profil des enseignants enquêtés

La moyenne d'ancienneté de ces professeurs des écoles est de 20 ans et 6 mois. Les réponses à la question 2 mettent en évidence que la formation des enseignants, concernant l'inclusion des élèves handicapés dans les classes ordinaires, est très récente. En effet, l'analyse des résultats montre qu'il n'y a qu'un seul enseignant ayant eu accès à la formation, à l'ESPE, sous forme de conférence sur le thème de l'inclusion scolaire (cf. annexe 5 p.59).

Population des classes de maternelle

Les réponses à la question 3, nous permettent d'affirmer que la majorité des élèves porteurs de handicap se situent dans les classes de petite section (cf. annexe 6 p.59). Cela prouve la démarche de l'éducation nationale d'inclure les élèves en situation de handicap dès l'entrée en maternelle.
De plus, les réponses à la question 5, affirme une volonté de répartir les élèves en situation de handicap dans les classes de manière homogène ; en effet, comme le montre le diagramme (cf.

annexe 7 p.60), sur six enquêtés quatre ont, dans leur classe, un élève en situation de handicap, contre deux enquêtés qui en ont deux.

Situations d'inclusion lors des activités physiques

L'ensemble des enseignants enquêtés affirment, dans leurs réponses à la question 6 (cf. annexe 8 p.60), que les élèves en situation de handicap sont inclus lors des activités physiques. Un seul enquêté exprime que l'inclusion de l'élève en situation de handicap dépend des activités proposées. Pour cela, il ajoute « question 6 : variable selon les activités (parfois difficile dans les jeux collectifs avec déplacements rapides ; plus aisé lors des activités de danse en rondes ou par deux [...] » (enquêté X, mars 2017). Cet enquêté a complété ses réponses, par une argumentation dans la question 9 (cf. annexe 11 p.61).
De plus, les réponses à la question 7 démontrent que l'inclusion lors des activités physiques dépend de l'accompagnement humain dont dispose les professeurs des écoles. L'ensemble des enquêtés disposent d'une aide, cependant, deux enquêtés affirment également qu'ils n'en ont pas ; nous pouvons donc affirmer que les enseignants ne bénéficient pas d'une aide en continu. Les enquêtés affirment à 83,3% bénéficier de l'aide de l'AESH et 16,7% bénéficient de l'aide de l'ATSEM pour accompagner les élèves en situation de handicap (cf. annexe 9 p.60). Un enquêté ajoute « […] lors des ateliers de grande motricité l'enfant est beaucoup aidé par l'AESH […] » (enquêté X, mars 2017).

Le regard porté par les enseignants sur les interactions entre élèves

Dans les réponses apportées à la question 8 (cf. annexe 10 p.61), la totalité des enseignants affirment que les activités physiques permettent aux élèves d'avoir davantage d'interactions avec les élèves en situation de handicap. Un enquêté a également répondu non à cette question. Nous ne pouvons donc interpréter cette double position.
De plus, 100% des enquêtés indiquent qu'ils n'ont jamais été témoins de réticences, de la part des élèves, à destination de l'élève porteur d'un handicap, lors des activités physiques. Dans la justification de cette réponse, un enquêté apporte l'information suivante : « mes jeunes élèves de petite et moyenne section sont spontanément très respectueux de l'enfant porteur de handicap » (enquêté X, mars 2017).
Bien que les enquêtés apportent des réponses globalement semblables sur l'ensemble du questionnaire, les réponses à la question 10 soulèvent un différend (cf. annexe 12 p.61). En

effet, 66,7% des professeurs des écoles ont le sentiment que les élèves ont conscience des dispositifs d'adaptation mis en place pour l'élève en situation de handicap, contre 50% qui expriment ne pas ressentir une conscientisation de la part des élèves vis-à-vis des dispositifs adaptés. L'enquêté X semble être la personne qui se positionne sur le oui et le non puisqu'il ajoute : « question 10 : les petits n'en ont pas conscience, les moyens si » (enquêté X, mars 2017). Nous pouvons donc, affirmer, par le biais de ce complément de réponse, que d'après l'enquêté X, la prise de conscience des dispositifs d'adaptation se développe avec l'âge.

Résultats qualitatifs

Les réponses, découlant de cette enquête, nous permettent de dégager une tendance sur l'inclusion scolaire. En effet, l'inclusion scolaire est au cœur de l'école de la République, bon nombre d'élèves porteurs d'un handicap sont scolarisés en milieu ordinaire, généralement accompagnés par une aide humaine. Lors des activités physiques, la grande majorité des élèves en situation de handicap sont inclus dans le groupe classe. Les activités physiques favorisent les interactions entre élèves handicapés moteurs et élèves valides. Néanmoins, les réponses font émerger un débat sur la conscientisation, des élèves de maternelle, sur les dispositifs particuliers mis en place.

III.1.2. Un entretien avec le corps médical

Type d'entretien

Nous avons organisé un entretien semi-dirigé auprès d'un professionnel de santé. Nous avons donc proposé des questions ouvertes et semi-ouvertes afin de structurer l'entretien et de laisser une liberté de parole au kinésithérapeute. Nous avions préparé trois questions :
- en quoi consiste votre métier ?
- quel est votre point de vue sur l'inclusion scolaire lors des activités physiques en maternelle ?
- observez-vous des interactions entre élèves en situation de handicap et élèves valides ?

Les autres questions posées ont été spontanées au fil de l'entretien et des réponses apportées par le professionnel du paramédical. Cet entretien a été dirigé sur le lieu de travail de ce kinésithérapeute. La transcription de l'entretien est consultable en annexe 14 pages 62, 63, 64.

Profil de l'interviewé

L'interviewé est un homme, âgé de 52 ans. Il pratique sa profession de kinésithérapeute depuis 28 ans. Il occupe depuis 25 ans un poste de kinésithérapeute, à temps plein, dans une association privée à but non lucratif, spécialisé dans la rééducation des enfants handicapés, le S.E.S.S.A.D (Service d'éducation spéciale et de soins à domicile).

Son rôle dans les écoles

Dans l'intervention 4 (cf. annexe 13 p.62), l'interviewé explique qu'il agit, auprès des élèves en situation de handicap scolarisés, sur leurs lieux de vie. D'après lui, l'un des principaux lieux de vie des élèves est l'école. Il ajoute, dans l'intervention 6 (cf. annexe 13 p.62) qu'il a pour rôle d'informer, de conseiller et d'aider l'enseignant à adapter aux mieux les activités.

Son regard porté sur les interactions entre élèves

Lorsque nous analysons l'intervention 8 (cf. annexe 13 p.62), le kinésithérapeute exprime, que selon lui, l'immersion de l'enfant en situation de handicap en maternelle est toujours positive, quel que soit le handicap de l'élève en question. Sur le temps de motricité, il a pu constater des temps d'interactions entre élèves en situation de handicap et élèves valides. Il assure avoir constaté de la bienveillance de la part des autres enfants vis-à-vis des élèves porteurs d'un handicap. Il ajoute, dans la 10ème intervention (cf annexe 13 p.62-63), que les élèves sont dans l'accueil et semblent être ouverts. Dans l'intervention 12, il met en avant les différents types d'interactions par le regard, la parole, le rire et le toucher qui émanent lors ses jeux collectifs. Il ajoute qu'il n'y a pas de recul de la part des élèves valides vis-à-vis de la différence d'autrui. Il nous explique que, selon le handicap, les attentions, de la part des élèves valides sont différentes. En effet, plus le handicap est visible, puis les enfants sont prévenants vis-à-vis de l'élève porteur d'un handicap.
Il ajuste ses propos, dans l'intervention 16 (cf. annexe 13 p.63). En effet, malgré une constatation de bienveillance, les élèves de maternelle sont centrés sur eux-mêmes, sur le but à atteindre où la tâche à réaliser.

Une distance constatée entre élèves

Dans les interventions 14 et 18 (cf. annexe 13 p.63), le professionnel de santé nous confie qu'il y a une distance générée par le handicap. Selon lui, un rejet par défaut apparait en raison des décalages entre élèves, notamment en ce qui concerne la réalisation motrice, qui met un élève en situation de handicap en retrait par rapport à la production motrice des élèves valides.
Lors de ses visites, dans les écoles maternelles, il prend généralement l'élève à part du groupe classe pour faire les séances de rééducation, malgré quelques observations dans l'année lors des activités physiques.

Le double enjeu de l'inclusion

Lorsque nous analysons l'intervention 20, le kinésithérapeute exprime un double enjeu de l'inclusion (cf. annexe 13 p.64). Il nous indique que l'apport de l'inclusion est bénéfique dans les deux sens. D'une part, les élèves valides sont formés à être de futurs citoyens et cela permet de reconnaitre les élèves en situation de handicap. D'autre part, les élèves en situation de handicap sont reconnus comme étant des citoyens à part entière. Ils ne sont, ainsi, plus perçus comme étant handicapés mais comme des élèves dans leur classe.

La réussite de l'inclusion

Dans les interventions 18 (cf. annexe 13 p.63) et 20 (cf. 13 annexe p.64), le professionnel du paramédical valorise l'inclusion scolaire. En effet, d'après lui, les écoles réalisent un beau travail d'inclusion et les enseignants sont enclins à inclure des élèves en situation de handicap. Selon ses dires, l'inclusion scolaire est entrée dans les mœurs.

Conclusion de l'entretien

Suite à cet entretien, nous pouvons conclure que l'école inclusive semble être perçue positivement. Le rôle des aides humaines semble être primordial afin de donner les clés nécessaires aux enseignants pour réussir au mieux l'inclusion d'un élève en situation de handicap. L'inclusion scolaire est donc favorable aux adultes, aux élèves valides et aux élèves en situation de handicap. Les jeux collectifs semblent, selon le kinésithérapeute, générer une

multitude d'interactions entre élèves. Ces interactions sont globalement positives. Il pointe, néanmoins, du doigt les limites de l'inclusion scolaire en évoquant le fait qu'un élève en situation de handicap peut subir un « rejet » par défaut, en raison de ses capacités motrices.

III.2. La mise en place des observations

III.2.1. Le terrain et la méthode de recherche

Suite à la prérecherche effectuée, nous avons voulu concentrer nos recherches sur les interactions effectives, lors des jeux collectifs, entre les élèves en situation de handicap et les élèves dits valides.

Le terrain de recherche

Nous avons mis au cœur de nos recherches des observations dans des classes ordinaires. Nous avons contacté, par mail et par téléphone, six écoles maternelles présentes dans le Territoire de Belfort, ayant au moins un élève en situation de handicap bénéficiant de l'inclusion scolaire. Sur ces six écoles, quatre écoles ont accepté de nous recevoir, en tant qu'observateurs, dans leur classe. Néanmoins, nous n'avons pu nous rendre dans une de ces quatre écoles en raison des journées de décharge du directeur. Ces observations physiques prennent effet lors des activités physiques, dans des classes de toute petite section, petite section, moyenne section et grande section. Les séances d'activités physiques se déroulent généralement le matin aux alentours de dix heures pour une durée qui oscille entre 30 minutes et 45 minutes. Les trois écoles visitées disposent d'une salle de motricité ; les observations se sont donc faites à l'intérieur. Les enseignants, nous recevant, ont mis en place des séances de jeux collectifs.

La méthode de recherche

La méthode de recherche est donc l'observation. Nous avons réalisé trois observations, notre analyse est donc qualitative. Cette méthode de recherche vise à filmer les groupes classes lors des activités physiques. A partir de cette méthode de recherche, nous tentons de répondre à la problématique exposée dans l'introduction : Les jeux collectifs, en maternelle, favorisent les interactions entre les élèves en situation de handicap et les élèves valides.

Avant de mettre en place ces observations, nous nous sommes posés plusieurs questions éthiques et déontologiques : l'observation modifient-elles les interactions naturelles entre élèves ? Le fait de filmer aide-t-il le public ciblé par la recherche ou le desserre-t-il ? Comment respecter le cadre de l'école, prévoyant l'autorisation de filmer les élèves, et l'inspection ? Dans quelles mesures allons-nous protéger le public visé par notre recherche ?

Suite à ce questionnement, nous avons dû faire face à la réalité du terrain. En effet, sur les trois écoles accueillantes, une seule nous a permis de filmer les élèves lors des activités physiques. Nous avons également pris des notes en complément de la vidéo. Les deux autres écoles nous ont permis de prendre des notes, afin de respecter les élèves et les parents d'élèves. Afin d'homogénéiser ces observations, notre méthode de recherche s'intéresse uniquement aux prises de notes réalisées.

Afin d'analyser les observations faites dans les classes de maternelle, nous avons choisi d'élaborer une grille de critères objectivables, répertoriant les différentes interactions relevées lors des activités physiques. Ainsi, les interactions entre élèves en situation de handicap et élèves valides sont analysées selon trois grands domaines sur le thème de la recherche de proximité ou de distance : le discours, le comportement moteur et l'expression faciale. Cette grille d'analyse prend en considération les interactions de l'élève porteur d'un handicap moteur, les interactions des élèves dits valides et celles des adultes (enseignant, AESH, ATSEM, kinésithérapeute). Les élèves sont au cœur de notre recherche, cependant, la présence des adultes génère des éléments de transfert sur les interactions entre élèves.

III.2.2. Le contexte d'inclusion selon les écoles

Ecole n°1

La première observation a pris effet auprès d'un groupe d'élèves de petite section et grande section. En effet, le mercredi matin les petits et les grands sont mélangés par la volonté de l'équipe enseignante. Ce groupe est composé de 24 élèves. L'élève en situation de handicap moteur, atteinte d'une infirmité motrice cérébrale (IMC) dispose d'un fauteuil roulant et bénéficie de l'aide d'une AESH de manière quotidienne puisqu'elle est très peu autonome. L'élève dispose d'un appareillage, appelé motilo, lui permettant de se tenir quasiment debout lors des activités physiques. Cette école accueille depuis de nombreuses années des élèves porteurs d'un handicap.

Cette observation a mis en avant les nombreuses et riches interactions existantes entre les élèves valides et l'élève en situation de handicap.
L'enseignante a préparé une séance de jeux collectifs lors de notre observation. Les élèves sont répartis dans l'ensemble de la salle de motricité. Le jeu vise à faire jouer les élèves ensemble et de les amener à endosser un rôle. Les élèves sont placés deux à deux, face à face, en se tenant les mains pour symboliser la cage de l'écureuil. Un autre élève se déplace dans la salle de motricité en même temps que la musique, une fois la musique éteinte, les élèves « écureuils » doivent rentrer dans leur cage.

Ecole n°2

La seconde observation a pris effet auprès d'une classe de petite section, moyenne section et grande section. Les élèves sont donc baignés dans un univers où les élèves n'ont pas le même développement, en fonction de leur âge. Ce groupe classe est composé de 23 élèves, dont un élève en situation de handicap moteur. Cet élève est atteint d'une anomalie génétique. De plus, l'élève est allophone. Il convient donc de penser que les interactions des élèves passent davantage par l'expression corporelle et faciale puisque la barrière de la langue est présente. L'élève n'est pas accompagné de manière quotidienne puisqu'il est tout de même autonome.
L'enseignante a également conçu une séance de jeux collectifs. Les élèves sont répartis par groupe, ils doivent se déplacer sur des tapis, symbolisant la banquise, sans toucher le sol qui représente l'eau. Ils ont un but commun à atteindre : déplacer les tapis afin de se déplacer collectivement pour atteindre la banquise de l'arrivée. Ce jeu collectif amène les élèves à développer une stratégie pour avancer ensemble.

Ecole n°3

La troisième observation s'est effectuée auprès d'une classe de petite section, composée de 21 élèves, dont une élève porteuse d'un handicap moteur. Cette élève présente une atteinte centrale, elle est néanmoins autonome. Elle n'est pas accompagnée de manière continue.
Lors de cette observation, nous avons trouvé le même jeu collectif que celui observé dans la première école maternelle.

A noter que ces trois élèves sont suivis de manière régulière, à l'école et à la maison, par un kinésithérapeute spécialisé.

III.3. L'analyse des observations

Afin de respecter l'anonymat des élèves, nous les appelons respectivement élève A dans l'école n°1, élève B dans l'école n°2 et élève C dans l'école n°3 ; les enseignants, les AESH, les ATSEM ou le kinésithérapeute sont nommés par leur profession dans ces analyses et ces résultats. Les résultats tirés de ces observations sont consultables en annexe 17 pages 68, 69, 70, dans la grille d'analyse effectuée et dans les prises de notes en annexes 14, 15, 16 pages 65, 66, 67.

III.3.1. Les interactions par le discours

La quantité d'interactions par le discours

Par les interactions par le discours, la grille d'analyse fait émerger un nombre plus conséquent d'échanges lors de l'observation de la première école. La majorité des interactions relevées proviennent des adultes dans les trois écoles observées. Puis, viennent les interactions entre élèves. Les interactions de la part des élèves en situation de handicap sont quasiment nulles, de par les conditions des élèves. En effet, l'élève A, dans l'école 1, ne peut parler en raison de son handicap ; l'élève B, dans l'école 2, est un élève allophone, ce qui créé une barrière supplémentaire dans les interactions par la langue ; enfin, l'élève C, dans l'école 2, s'est très peu exprimée, de plus, les quelques interventions ont été difficilement audibles en raison de notre position dans la salle de motricité.

Afin d'analyser au mieux ces interactions, nous avons répertorié le nombre de discours en fonction du destinataire (cf. annexe 17 p.68-69 / domaine discours). Cela nous permet de tirer des conclusions sur les interactions interpersonnelles et le lien qui unit les différents acteurs, inscrits dans un système de communication complexe.

D'après le graphique (cf. annexe 18 p.71), nous remarquons que le nombre d'interactions par le discours provient, en majorité, des enseignants en direction de l'élève en situation de handicap. Les interactions, les plus importantes, après celles entre adultes et élève en situation de handicap, sont celles entre adultes et élèves valides. En effet, les enseignants, sont des éléments essentiels dans la communication et génèrent une ambiance de classe, favorisant les interactions des élèves entre eux. Le fait que les enseignants considèrent les élèves valides et les élèves porteurs de handicap, par le biais du discours, conduit à des interactions entre les

élèves. Cette interprétation justifie le fait que le nombre des interactions entre les élèves valides et les élèves en situation de handicap arrive en troisième position sur notre graphique.

La recherche de distance par le biais du discours

La recherche de distance est davantage présente lors des interactions entre les acteurs de la première école. En effet, nous pouvons analyser que les adultes amènent de la distance dans leur discours afin de laisser la possibilité à l'élève A de devenir plus autonome (par exemples : « non faut faire normalement », « laisse-la avancer toute seule » ou encore lorsque l'AESH encourage A à avancer toute seule » cf. annexe 17 p.68 / colonne adultes). Dans ce cas, la recherche de distance n'a pas pour but de desservir l'élève en situation de handicap, mais bien d'amener les élèves valides à la considérer au-delà de sa différence et de ne pas compenser ses déficits.

Dans l'école 2, les élèves valides n'ont pas montré de signes de distanciation vis-à-vis de l'élève B. Nous pouvons interpréter cette donnée manquante par le fait que l'élève en situation de handicap ne parle pas français, ainsi, le nombre d'interaction par le discours est impacté. Néanmoins, nous pouvons observer des cas de mise en distance de la part des élèves valides dans l'école 1 et l'école 2. En effet, nous citons une interaction observée dans l'école 1 : « les deux premières petites filles disputent celles qui ont rejeté A » (cf. annexe 17 p.68 / colonne élèves valides – école 1) ; la réaction des élèves montre une mise à distance par le discours afin de protéger A des autres élèves. Cependant, cette réaction également une recherche de proximité des élèves à destination de A.

Enfin, dans l'école 3, nous avons observé une interaction d'un élève se plaignant de l'élève en situation de handicap (« maitresse, C elle m'a mordu », cf. annexe 17 p.69 / colonne élèves valides – école 3). Cette recherche de distance apparait en réaction d'une action de l'élève en situation de handicap. Par le biais de cette mise à distance, l'élève en question cherche à se rapprocher de l'enseignante par le discours.

La recherche de proximité par le biais du discours

Les élèves valides, ont montré, dans ces observations, une forte recherche de proximité par le discours. En effet, les élèves valides se sont exprimés à destination des élèves porteurs d'un handicap.

Dans l'école 1, nous pouvons remarquer que le discours des élèves dégage de l'empathie. En effet, les élèves sont très soucieux de l'élève A, ils s'intéressent à sa condition physique et morale et à ses actions motrices (cf. annexe 17 p.68 / colonne élèves valides – école 1).
Dans les écoles 2 et 3, les élèves cherchent une proximité dans un but collectif. En effet, par le biais des interactions, nous pouvons analyser le fait que les élèves sont pris par le jeu collectif et non par la condition des élèves en situation de handicap (cf. annexe 17 p.68-69 / colonne élèves valides – écoles 2 et 3).

Conclusion

Pour conclure cette analyse des résultats concernant les interactions par le biais du discours, nous mettons en avant le fait que le discours génère une recherche de proximité ou de distance. Dans les cas observés, nous pouvons considérer que la recherche de distance par le discours est la conséquence de trois situations :
- L'enseignant met de la distance dans son discours afin d'amener les élèves valides à ne pas compenser les déficiences physiques de l'élève en situation de handicap et de lui laisser une part d'autonomie.
- Certains élèves rejettent des élèves valides, ayant eu un mauvais comportement vis-à-vis de l'élève en situation de handicap, pour le protéger.
- Certains élèves expriment un rejet de l'élève en situation de handicap n'ayant pas eu un comportement adéquat.

De plus, la barrière de la langue entraine une baisse des interactions par le discours entre élèves.
Concernant la recherche de proximité par le biais du discours, ces observations nous permettent de dégager deux tendances :
- L'empathie génère une recherche de proximité par le discours.
- La recherche de proximité par le discours peut permettre aux élèves d'atteindre un but collectif dans le cadre d'un jeu.

Cette deuxième tendance, nous amène à penser que les jeux collectifs favorisent les interactions positives entre élèves puisqu'ils leur permettent de viser un but commun, au-delà des différences de chacun.

III.3.2. Les interactions par le comportement moteur

La quantité d'interactions par le comportement moteur

Lors de nos observations, nous avons relevé une multitude d'interactions par le bais du corps. Cette donnée est corrélée avec la quantité quasiment nulle de discours des élèves en situation de handicap. En effet, les différentes raisons évoquées précédemment pour chaque élève porteur d'un handicap engendre peu d'interactions entre élèves en situation de handicap et élèves valides et entre élèves en situation de handicap et adultes. De plus, en maternelle, le langage se développe peu à peu, laissant au corps toutes ses potentialités d'expression pour entrer en contact avec autrui.

Ainsi, que ce soit de la part des élèves en situation de handicap, des élèves valides et des adultes, nombreuses sont les interactions par le corps répertoriées. Nous relevons 24 interactions par le corps de la part des élèves, valides ou porteurs d'un handicap et 15 interactions de la part des adultes (cf. annexe 17 p.69-70 – domaine comportement moteur). Cela nous amène à confirmer que les élèves de maternelle communiquent davantage par le biais de leur corps.

La recherche de distance par le biais du comportement moteur

Lorsque nous analysons le tableau répertoriant les différentes interactions (cf. annexe 17 p.69-70 / domaine comportement moteur), nous relevons 7 interactions dégageant une recherche de distance sur 24 interactions au total provenant des élèves. Selon cette donnée, nous affirmons que les élèves de maternelle sont très peu dans le rejet de l'autre lors des jeux collectifs.

Dans les interventions relevées dans l'école 1, nous faisons face à deux interactions par le corps exprimant une forme de rejet de l'élève en situation de handicap (par exemples : « […] deux petites filles qui lui font « barrage » » et « les petites filles ne la laissent pas entrer »). Nous interprétons cette recherche de distance, par le comportement moteur, par le fait que le jeu collectif, mis en place, faisait appel à l'affectif. En effet, les élèves, qui ont pour rôle de se tenir les mains pour symboliser la maison, ont tendance à attendre toujours le même élève/écureuil (cf. annexe 14 p. 65). Ils ne tolèrent donc pas qu'un autre élève, en l'occurrence l'élève en situation de handicap moteur, vienne se loger dans leur « maison ».

Nous pouvons mettre en corrélation cette interprétation avec les interactions perçues dans l'école 2. En effet, aucune recherche de distance n'a été relevée de la part des élèves valides en

direction de l'élève porteur d'un handicap. Il est vrai, que le jeu n'engageait pas d'affectif. Malgré la mise en scène d'un jeu collectif (cf. annexe 15 p.66), les élèves associaient leur réussite à leurs propres actions et non aux actions collectives.

C'est dans l'école 3 que nous observons le plus d'interactions dégageant une recherche de distance. En effet, les corps des élèves sont les témoins d'un rejet de l'autre, que ce soit de la part des élèves valides ou de l'élève en situation de handicap. L'enseignante a mis en place le même jeu collectif que l'enseignante de l'école 1 (cf. annexe 16 p.67). Nous pouvons donc mettre en avant l'importance de l'affectif dans ce jeu collectif. L'élève en situation de handicap semble davantage être réactive (par exemples : « elle tape le petit garçon » ou « elle lui tire le tee-shirt ») face au rejet des élèves valides (par exemple : « les deux petits garçons la poussent »).

La recherche de proximité par le bais du comportement moteur

Suite à l'analyse du tableau (cf. annexe 17 p.69-70) concernant le comportement moteur, nous notons que l'ensemble des interactions des adultes engage une recherche de proximité. Les adultes ont un rôle d'intermédiaire afin de favoriser l'inclusion de l'élève en situation de handicap moteur. En effet, les gestes des adultes montrent une volonté de rapprocher les élèves (par exemple : « l'enseignante met un élève avec A afin de former une cage »). De plus, le comportement moteur des adultes prouve qu'ils accompagnent l'élève en situation de handicap dans ses mouvements moteurs afin de le mettre en réussite (par exemples : « La maitresse le tient pour ne pas qu'il tombe […] lui tient la main pour qu'il descendre du tapis » ou « l'ATSEM l'aide à se relever »).

Cette dernière interprétation prend tout son sens dans l'interprétation des interactions, entre les élèves, qui va suivre. En effet, suite à l'analyse du tableau des interactions (cf. annexe 17 p.69-70 – domaine comportement moteur – colonnes élève(s) en situation de handicap / élèves valides), nous affirmons que le comportement moteur des élèves, lors des jeux collectifs, est mis en action en fonction du but à atteindre.

Le premier but relevé est l'entrée en contact avec les autres élèves de la part de l'élève en situation de handicap. En effet, la recherche de proximité s'exprime par l'intention d'aller vers autrui (par exemples : « L'élève en SH se dirige vers deux petits garçons pour entrer dans leur maison » ou « il chahute avec un autre élève »).

Le second but analysé, auprès des élèves valides, est le fait de mettre en réussite l'élève en situation de handicap (par exemples : « deux petits filles tirent A pour la mettre dans la cage »

ou « une petite fille l'a rattrapé »). Cette volonté d'apporter son aide à l'élève porteur d'un handicap, prouve que les élèves de maternelle ne sont pas uniquement centrés sur leur propre réussite. Les élèves de maternelle, produisant des actions généralement par mimétisme, s'inspirent donc des actions motrices de l'enseignant ou de l'adulte aidant.
Enfin, le troisième but est d'exprimer une émotion (par exemple : « A gesticule car heureuse d'être là »). C'est ainsi que le corps permet aux élèves d'exprimer leur appréciation du jeu collectif.

Conclusion

D'après l'analyse des interactions par le bais du comportement moteur, nous remarquons que la recherche de proximité ou de distance dépend du jeu collectif mis en place. En effet, nous avons relevé que plus le jeu engage l'affectif des élèves, plus ils vont exprimer une forme de rejet de l'élève en situation de handicap. Dans un cas sur trois, l'élève porteur d'un handicap est davantage réactionnaire face au rejet d'autrui. A l'inverse, moins le jeu collectif met en jeu l'affectif plus les élèves recherchent une certaine proximité.
Nous relevons également que les jeux collectifs semblent favoriser les interactions par le biais du corps situé dans l'espace. Le comportement moteur permet à l'élève en situation de handicap d'entrer en contact avec les élèves valides. De plus, les adultes donnent un modèle aux élèves quant à l'aide qu'ils peuvent apporter à l'élève en situation de handicap. Les élèves valides semblent inclure les élèves en situations de handicap dans leur réussite.

III.3.3. Les interactions par l'expression faciale

La quantité d'interactions par l'expression faciale

Les interactions par l'expression faciale est la donnée la plus difficile à analyser de par sa difficulté à l'observer. En effet, lorsque nous analysons le tableau des interactions (cf. 17 p.70) annexe / domaine expression faciale), nous relevons 10 interactions au total. Sur ces 10 interactions, 2 expriment la recherche de distance et 7 la recherche de proximités. La majorité des expressions faciales que nous avons relevées proviennent des élèves en situation de handicap, contre seulement 2 provenant des adultes. Les expressions faciales des adultes ont été observées auprès du kinésithérapeute présent lors des activités physiques. Cette pauvreté de

données relevées provient du fait que les jeux collectifs font davantage appel aux comportements moteurs.

La recherche de distance par le biais de l'expression faciale

Les deux interactions relevées ont été observées auprès des élèves valides. La première « […] qui lui font « barrage » avec le sourire » (cf. annexe 17 p.70/ domaine expression faciale – colonne) mêle une recherche de distance par le comportement moteur et par l'expression faciale. Les deux élèves en question repoussent l'élève en situation de handicap avec le sourire. Nous pouvons interpréter cette réaction de deux façons : la volonté de ne pas blesser moralement autrui malgré le fait de le repousser et le rejet de l'autre, non pas en fonction de sa personne mais en fonction du but à atteindre. La seconde « le petit garçon […] en pleurant » (cf. annexe 17 p.70 / domaine expression faciale – colonne) exprime une réaction de mal-être suite à l'action malintentionnée de l'élève en situation de handicap.

La recherche de proximité par le biais de l'expression faciale

La recherche de proximité par le biais de l'expression faciale s'est exprimée selon trois directions. La première met en avant le lien privilégié entre l'élève en situation de handicap et le kinésithérapeute (par exemples : « elle cherche son regard », « le kiné l'observe et lui sourit beaucoup »). Cette première donnée semble mettre en évidence l'importance pour l'élève en situation de handicap de la présence du professionnel paramédical. Il semble que celui-ci, par son expression faciale, vise à rassurer et à encourager l'élève en question.
La seconde direction est l'expression d'une émotion par le visage (par exemples : « B semble heureux d'être là (sourires) » ou « l'élève en SH sourit beaucoup). Celle-ci permet de cerner le bien-être de l'élève au moment du jeu collectif.
La troisième direction est la recherche de contact entre élèves valides et élèves en situation de handicap. En effet, lors des jeux collectifs, les élèves sont amenés à échanger avec autrui. Nous relevons cette information par le biais de deux interactions : « Il y avait des jeux de regards entre les deux » et « elle rigole beaucoup avec la petite fille en face d'elle ».

Conclusion

Pour conclure sur les interactions par l'expression faciale, nous avons relevé que les expressions faciales des élèves sont plus facilement observables que celles des adultes. Nous interprétons cette donnée par le fait qu'il est plus facile pour un élève de s'exprimer et de relever ces expressions par une transparence plus importante. De plus, les jeux collectifs permettent d'échanger par l'expression du visage et d'entrer en contact avec autrui et de ressentir des émotions différentes que celles en classe puisque les activités sportives font appel à d'autres émotions. Ainsi, le mouvement peut être exprimer le plaisir.

III.4. La discussion

III.4.1. Les résultats et les interprétations

Les résultats et les interprétations que nous en faisons, vont tenter de répondre à l'hypothèse émise dans notre introduction : Les jeux collectifs, en maternelle, favorisent les interactions entre les élèves en situation de handicap et les élèves valides.
Ayant déjà observé des séances d'activités physiques en classe de maternelle, sans inclusion scolaire, nous avons pris conscience, lors de notre recherche, qu'il y a un impact effectif sur le groupe classe lorsqu'il y a inclusion d'un élève en situation de handicap moteur. Par notre méthode de recherche, nous avons relevé différents types d'interactions générés par les jeux collectifs entre élèves valides et élèves en situation de handicap. Notre recherche met également en lumière les atouts de l'inclusion scolaire et les limites qui en découlent.

Nous avons observé l'importance d'adapter les situations d'apprentissage de jeux collectifs par les enseignants et le rôle primordial des aides humaines pour la mise en place de ces adaptations. En effet, le kinésithérapeute nous accompagne à penser cela puisqu'il nous a indiqué qu'il avait un rôle de conseil auprès des enseignants et des aides humaines afin de favoriser l'inclusion scolaire. Ce premier résultat confirme l'idée évoquée par Lavisse (2009) qui exprime la nécessité qu'à l'enseignant de « réfléchir aux conditions d'adaptation de l'activité motrice ».

Les interactions par le discours, le comportement moteur et l'expression faciale révèlent une recherche de proximité ou une recherche de distance. En effet, lors des jeux collectifs, les élèves sont amenés à échanger entre eux par la voix, par le corps et par les expressions. Nous

rejoignons, ainsi, l'idée de Roskam qui évoque le fait que le jeu engendre « les trois grands domaines du développement humain, à savoir, le développement moteur, le développement cognitif et le développement social et affectif ». Il est vrai que, d'après nos observations, les jeux collectifs permettent de faire évoluer les élèves sur le plan moteur et cognitif mais également de rentrer en relation avec autrui et ainsi, tisser des liens avec ses pairs.

Nous avons observé que l'enseignant peut amener de la distance entre les élèves dans son discours afin de rendre l'élève en situation de handicap autonome et d'amener les élèves valides à ne pas l'assister en permanence. C'est ainsi que les enseignants tentent de ne pas stigmatiser les élèves porteurs d'un handicap moteur. Cette logique ne vise donc pas à exclure l'élève en situation de handicap mais de lui laisser la possibilité d'évoluer à son rythme et en fonction de ses capacités. De ce fait, nous avons démontré l'influence des adultes sur le comportement et les interactions des élèves. En effet, les élèves perçoivent l'adulte comme un modèle, plus l'enseignant exprime des gestes d'accompagnement à l'égard de l'élève en situation de handicap, plus les élèves valides vont les reproduire. C'est ainsi que nous pouvons évoquer l'importance du lien et de la cohésion entre adulte, notamment le binôme AESH et enseignant qui assure, de surcroit, une proximité. Ces interprétations rejoignent les dires de Bedoin et Janner-Raimondi (2017) : « La dimension de médiation entre l'enseignant, le jeune en situation de handicap et ses pairs d'âge a été identifiée comme centrale […] » et « le rôle de médiation de l'AVS se caractérise d'abord par le relais du cadre défini par l'enseignante et les échanges avec les pairs composants le groupe-classe ».

Ces interactions par le comportement moteur en vue d'une proximité sont notamment assurées lors des jeux collectifs. En effet, ceux-ci génèrent davantage de contacts physiques entre pairs. Les gestes physiques bienveillants apportés par les adultes et par les élèves sont généralement accompagnés par l'importance des jeux de regards afin de rassurer l'élève en situation de handicap et les élèves valides dans le rôle qu'ils ont à jouer dans le jeu collectif et de valoriser leur présence dans le groupe classe.

Lorsque tous les élèves se sentent confiants dans le jeu collectif, les interactions sont positives. En effet, nous avons pu observer que les élèves de maternelle sont en mesure de comprendre la situation de handicap de l'élève en question. Ils ont éprouvé de l'empathie, notamment lorsque le handicap est visible. Ces observations conduisent à penser que les élèves valides sont inconsciemment dans l'obligation morale d'aider l'élève en situation de handicap, comme l'évoque Lavisse : « par exemple, par charité, ou obligation morale – on assiste la personne

handicapée car on a de la chance d'être valide et donc, l'obligation morale de l'aider et de partager ses difficultés » (2009).
Par le discours et le comportement moteur, ils ont montré leurs capacités de prendre soin de l'autre et de veiller à leur bien-être au-delà de la victoire du jeu. La notion de coopération voit donc le jour dans des classes de maternelle. C'est par ces observations que nous venons s'opposer à l'idée de Piaget exprimant que les enfants sont en incapacité à comprendre les fausses croyances. Ils ont du mal à se représenter les états mentaux d'autrui (croyances, désirs, intentions, émotions), appelés entités mentales (Houdé, 2011). Le jeu collectif met en relief les difficultés de l'élève en situation de handicap et conduit les élèves valides à les compenser. Ces propos rejoignent l'idée que « comprendre que l'autre est, comme nous, un être intentionnel est essentiel pour entrer dans l'apprentissage culturel humain » (Tomasello, 1999).

Cependant, l'inclusion scolaire expose des limites. Ces limites diminuent considérablement les interactions entre élèves. Le kinésithérapeute rejoint notre idée lorsqu'il a témoigné d'un rejet par défaut de l'élève en situation de handicap lorsque ses capacités motrices le mettent en retrait par rapport aux élèves valides. De plus, en maternelle, certains élèves ont montré une recherche de distance à travers leurs interactions. Ce rejet n'est pas forcément lié au handicap même de l'enfant en question mais d'un comportement qui n'est pas en adéquation avec les tâches demandées. Nous rejoignons ainsi l'idée évoquée par Bedoin et Janner-Raimondi (2017), « cette irruption dans la sphère d'intimité, perçue comme une agression, entraine systématiquement des réactions de recul et de mécontentement ».
Nous avons également relevé des interactions par le comportement moteur qui amènent de la distance entre élèves, notamment lorsque le jeu collectif fait appel à l'affectif. C'est ainsi que les jeux collectifs peuvent générer une distanciation entre élèves, de par sa nature et par l'âge des élèves. Nous exprimons donc l'importance de définir les rôles de chaque élève dans le jeu collectif et de veiller à la bonne compréhension de ces règles. Cependant, nous tempérons ce propos puisque nous estimons que la recherche de distance peut cacher une recherche de proximité, l'envie d'aller à l'autre, de s'y confronter pour créer un contact. Tout comme une recherche de proximité, de manière violente, peut-être une attaque.

Les jeux collectifs, en maternelle, favorisent les interactions entre élèves en situation de handicap et élèves valides. Cependant, la valeur positive de ces interactions dépend de la cohésion du jeu collectif et des adaptations apportées, ainsi qu'une cohésion entre adultes afin de permettre aux élèves de se sentir en sécurité et de leur assurer une place au sein du groupe

classe. Il est également nécessaire de bénéficier d'une aide humaine afin de permettre à l'élève en situation de handicap de progresser dans le groupe classe au-delà de ses limites motrices.

III.4.2. Les limites et les conséquences de l'étude

Les limites

Lorsque nous avons choisi de réaliser des observations afin de mener notre objet d'étude, nous nous sommes confrontés à des freins institutionnels de la part de l'inspection et des écoles. En effet, lors de nos échanges avec les écoles, nous avons dû faire face à des refus de la part des directeurs d'école et des enseignants. Nous avons rencontré deux types de refus.
Le premier type de refus dépend des enseignants et des directeurs. Certains professeurs des écoles ont refusé de nous recevoir par peur que nous stigmatisions l'élève en situation de handicap. Notre présence, aurait, selon eux, perturber les élèves porteurs d'un handicap.
Le second type de refus dépend uniquement des enseignants, qui nous ont exposé la présence quotidienne d'adultes dans la classe (ATSEM, AESH, professionnels de santé) et ne voulaient surcharger la classe, tout en protégeant l'élève en situation de handicap d'un autre regard posé sur lui.
Nous avons ressenti une peur des enseignants d'être eux-mêmes étudiés vis-à-vis de leur profession et leur pratique pédagogique. Nous interprétons cela par la crainte de mal agir et d'être jugé sur les dispositifs mis en place permettant le développement de l'élève en situation de handicap. De ce fait, une limite apparait : la petite taille de la population échantillonnée qui restreint le dégagement de généralités. Néanmoins, cela nous a permis de réaliser une analyse qualitative des cas observés.

Concernant une des écoles, qui a accepté de nous recevoir, nous avons dû dialoguer plusieurs fois afin d'exposer notre objet d'étude. En effet, les enseignants craignaient également une stigmatisation de l'élève en situation de handicap par notre méthode de recherche. De plus, deux écoles n'ont pas accepté que nous filmions les activités, par crainte que les parents ne l'acceptent. Néanmoins, nous regrettons ne pas avoir pu communiquer avec les parents d'élèves afin de leur expliquer notre recherche. Nous avons donc dû nous adapter aux circonstances et de ce fait, modifier les conditions d'expérimentation. C'est à ce moment précis que nous avons décidé d'étudier uniquement les prises de notes réalisées lors des observations.

De plus, nous avons eu des difficultés administratives, afin de se rendre dans les écoles maternelles.

Au niveau de notre recherche, une limite voit le jour. En effet, nous nous sommes intéressés aux interactions entre élèves valides et élèves en situation de handicap lors des jeux collectifs. Par manque de temps, nous n'avons pu étudier les interactions lors des temps de classe, ce qui nous aurait permis de réaliser un comparatif entre les différences d'interactions et le niveau de celles-ci lors de ces différents moments de classe. L'observation des interactions lors des temps de classe, en dehors des activités physiques, nous auraient donné un aperçu des échanges quotidiens entre les élèves porteurs d'un handicap et le groupe classe. De plus, nous aurions aimé échanger avec les élèves afin qu'ils s'expriment, de manière libre, sur le regard porté sur l'ensemble de leurs camarades, dont les élèves en situation de handicap. C'est donc par la durée courte de l'essai que nous n'avons pas pu développer davantage cette recherche.

Les conséquences

Notre recherche engendre des conséquences. En effet, l'inclusion scolaire est un sujet actuel, au cœur des enjeux de l'éducation, qui nécessite de faire évoluer les mentalités.
Dans un premier temps, nous avons pointé les difficultés de réaliser une étude de terrain sur le thème de l'inclusion. Par l'expression de ces difficultés, nous espérons avoir ouvert le champ des recherches sur cet objet d'étude en maternelle et en élémentaire afin de permettre une meilleure inclusion des élèves en situation de handicap.

Lorsque nous avons réalisé les observations dans les classes de maternelle, les enseignants nous ont confié que les élèves en situation de handicap n'étaient pas toujours inclus lors des activités physiques. En effet, le kinésithérapeute nous a expliqué qu'il venait, généralement, faire les séances de rééducation, auprès des enfants, de manière individuelle. Nous pouvons vérifier cette donnée par ce que nous avons observé dans l'école n°2. En effet, comme précédemment expliqué, l'élève en situation de handicap s'est directement dirigé vers le kinésithérapeute lorsque celui-ci est arrivé, puisque l'enfant est formaté et a compris ce que ce professionnel de santé venait faire dans l'école.
Notre présence a permis de démontrer aux enseignants, qui en ont pris conscience, que l'inclusion lors des jeux collectifs est très bénéfique pour les élèves en situation de handicap et les élèves valides. Il est vrai que, selon les capacités motrices des élèves en situation de

handicap, il convient de réaliser davantage d'aménagement pour les jeux collectifs et nécessite une aide humaine. Notre observation a permis de mettre en évidence le bien-être ressenti par les élèves porteurs d'un handicap, que nous avons surtout apprécié et évalué par leurs expressions faciales.

Cette recherche est donc bénéfique pour plusieurs acteurs. En effet, les enseignants ont, désormais, la possibilité de croiser leur regard sur les pratiques et dispositifs mis en place lors des activités physiques dans les classes de leurs collègues. Ils peuvent prendre conscience des atouts générés par l'inclusion scolaire pour les élèves en situation de handicap, les élèves valides et les adultes. Nous estimons également que cela permet aux élèves une ouverture d'esprit dès les premières années de scolarisation.

Au cœur de notre objet d'étude, les élèves en situation de handicap peuvent bénéficier de ces recherches. Cela leur permet d'être inclus avec moins d'appréhension, de la part de l'équipe éducative, dans les écoles et de crainte par rapport aux relations entre élèves. Cette étude montre la capacité des élèves à accepter autrui et à échanger malgré les différences, visibles ou invisibles. C'est donc dans un contexte rassurant que nous avons les clés pour les accueillir au sein des classes ordinaires. Bénéfique pour les élèves en situation de handicap, il est évident que cette recherche le soit également pour les parents d'élèves. En effet, ces observations permettent aux parents ayant des enfants en situation de handicap ou non de s'assurer de la cohérence et la cohésion du discours sur l'inclusion scolaire et de sa mise en place effective dans les classes.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que notre recherche et notre méthodologie répondent à l'hypothèse avancée : les jeux collectifs, en maternelle, favorisent les interactions entre les élèves en situation de handicap et les élèves valides. De plus, celles-ci nous présentent des éléments de réponses à notre problématique : dans quelles mesures les activités physiques, en classe de maternelle, permettent-elles de favoriser les interactions entre les élèves porteurs d'un handicap moteur et le groupe classe ?

Par les apports théoriques dégagés, nous pouvons déjà mettre en évidence le caractère favorable du développement de l'enfant de maternelle à l'égard des interactions entre pairs lors des jeux collectifs. En effet, les élèves, âgés entre 3 et 5 ans présentent un développement spectaculaire d'un point de vue cognitif, moteur, psychologique et social. De plus, nos recherches sur l'inclusion scolaire mettent en avant la priorité, qu'ont les écoles et ce dès la maternelle, d'inclure des élèves en situation de handicap. Les élèves porteurs d'un handicap moteur participent, avec leurs camarades valides, aux activités physiques, dont les jeux collectifs. Pour favoriser cette inclusion, tous les acteurs de l'école, et précisément de la classe, ont un rôle spécifique à jouer. L'enseignant a un rôle de facilitateur et de médiateur entre les élèves, il favorise les contextes d'apprentissage pour que chaque enfant connaisse des situations de réussite. Il se doit donc d'adapter les situations pédagogiques afin de permettre aux élèves en situation de handicap de progresser et de s'épanouir dans les jeux collectifs, au même titre que les élèves valides. Les aides humaines ont également un rôle de médiateur et participe à la réussite des élèves en situation de handicap. Il est également important de valoriser le rôle des élèves dans l'inclusion scolaire ; ils génèrent des interactions entre pairs et participent à la création d'une cohésion de groupe. Il convient, pour cela, que chaque élève puisse identifier son rôle et reconnaitre la place qu'il possède dans le groupe classe.

Nous avons démontré, par le biais de l'analyse de nos observations, que les jeux collectifs, en maternelle, génèrent des interactions riches et variées. En effet, nous avons relevé différents types d'interactions : par le discours, par le comportement moteur et par l'expression faciale. Par ces trois critères, nous avons relevé, pour chacun, une recherche de proximité ou une recherche de distance. La recherche de proximité, à travers la richesse des interactions, s'est présentée comme importante. En effet, nos analyses ont mis en lumière la capacité des élèves de maternelle à faire preuve d'empathie. De plus, les mouvements d'approche vis-à-vis des élèves en situation de handicap moteur ont exprimé la volonté de participer à leur réussite dans le jeu collectif. Les jeux collectifs participent, notamment, aux interactions par le comportement moteur. Les élèves de maternelle ont montré des signes d'entraide afin d'atteindre un but commun, nous voyons en cela le développement de la coopération entre pairs. Les adultes sont

tout de même les éléments déclencheurs de ces interactions. Plus les adultes s'expriment et agissent favorablement à l'égard de l'élève porteur d'un handicap, plus les élèves valides vont prendre le relais et ainsi, créer une relation avec l'élève en question. Nous avons observé des interactions néfastes entre élèves en situation de handicap et élèves valides. Néanmoins, les interactions exprimant du rejet peuvent être liées à l'âge des élèves de maternelle et ne constituent pas un rejet de l'élève porteur d'un handicap dû à ses capacités motrices.

Afin de favoriser les interactions positives entre élèves en situation de handicap et élèves valides, nous avons relevé des points primordiaux. Pour commencer, il est nécessaire de penser les adaptations des situations d'apprentissage en amont ; puis, d'expliquer aux élèves le but de ces dispositifs d'adaptation ; enfin, il convient de définir clairement les règles et les rôles auprès des élèves, afin qu'ils puissent s'identifier à un contexte d'actions, tout en les laissant faire leurs expériences motrices et sociales. Ainsi, l'inclusion engendre un apport mutuel.

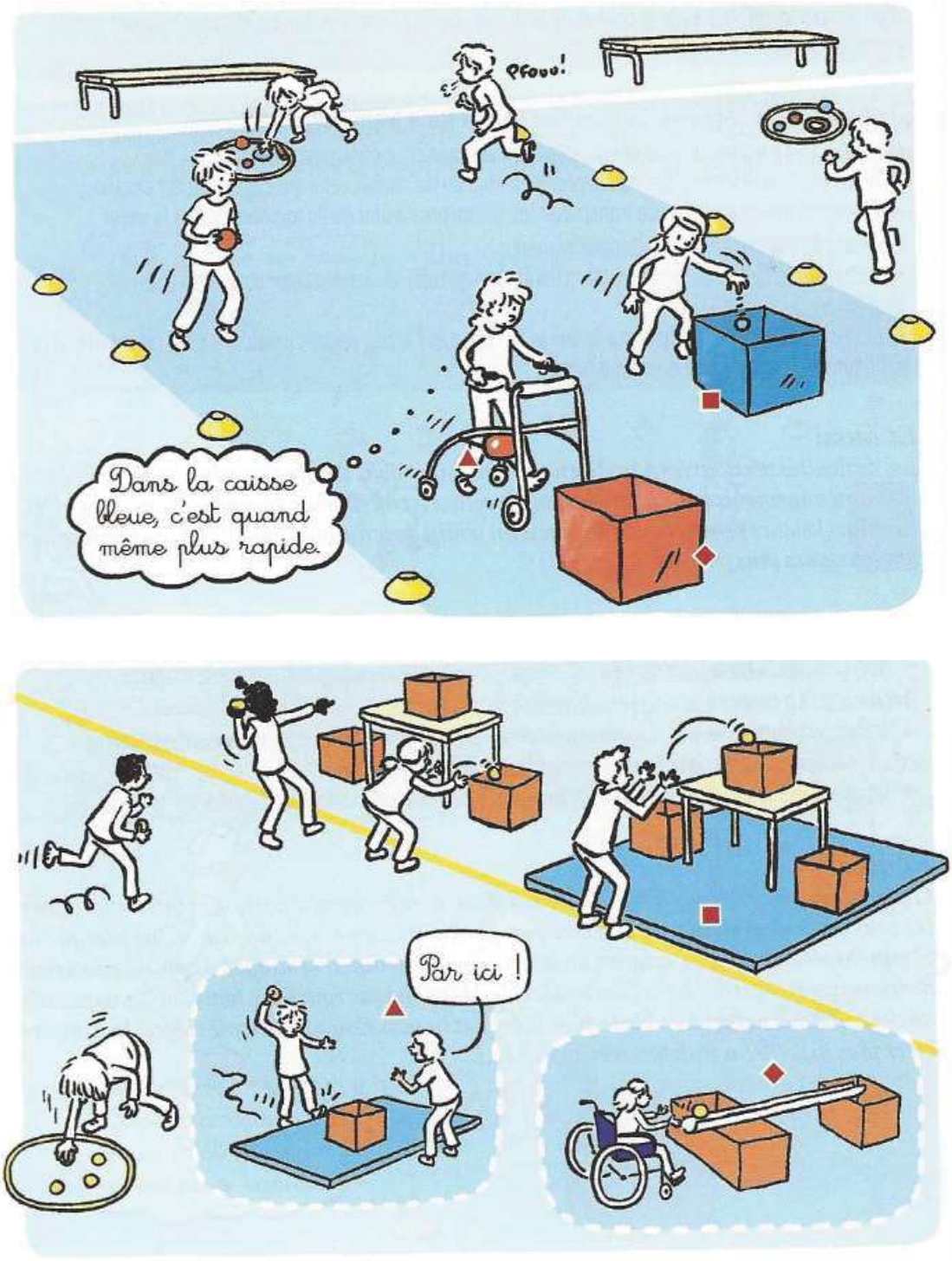
ANNEXES

Annexe 1



Six variables didactiques – Jeux et sports collectifs : 500 adaptations pour une inclusion réussie – E. Bernad et X. Chigot (2015)

Annexe 2



Exemples de situations d'apprentissage (les déménageurs) avec des adaptations – Tiré de Handicap et activité physique, jeux et sports collectifs, E. Bernad et X. Chigot, p.20

Annexe 3

Quand un enseignant accueille un élève handicapé, il est important qu'il puisse évaluer succinctement le stade d'apprentissage moteur auquel cet élève arrive. Il peut, pour cela, s'appuyer sur la grille de lecture de la motricité[2] proposée ci-dessous. Facile à utiliser à tous les stades de l'apprentissage, elle s'appuie sur la coordination du geste, critère qui constitue un excellent indicateur de niveau.

Niveau	Critères d'évaluation	Exemple : maniement du fauteuil
Niveau initial : syncinésie	L'élève est incapable de maîtriser son geste et il ne maîtrise pratiquement aucun prérequis. Il peut exécuter séparément différentes séquences du geste, mais le mouvement d'ensemble n'est pas acquis.	L'élève ne contrôle absolument pas son fauteuil : il ne parvient ni à se déplacer ni à se diriger car ses gestes sont incoordonnés, décalés et inefficaces.
Niveau 1 : juxtaposition	L'élève montre une certaine capacité à contrôler ses actions sur une séquence très courte, qui ne requiert pas l'ensemble de l'habileté motrice visée. Les actions donnent l'impression d'une suite de mouvements indépendants les uns des autres, en quelque sorte agencés dans le désordre. Le geste semble efficace par intermittence seulement. Il n'existe pas de cohérence globale des mouvements mais seulement des cohérences séquentielles.	L'élève amorce un virage ou un déplacement en ligne droite sans le terminer et doit s'y prendre à plusieurs reprises pour réaliser le mouvement dans son ensemble.
Niveau 2 : coordination avec équilibre a posteriori	L'élève peut organiser le mouvement dans son ensemble, mais il ne maîtrise pas complètement l'enchaînement des séquences, d'où un déséquilibre qui nécessite un réajustement avant la fin de l'action. Ce n'est qu'une fois l'erreur commise qu'il peut réajuster sa réponse, il n'a pas encore les moyens d'anticiper.	Lors d'un déplacement rectiligne en fauteuil, l'élève dévie progressivement de sa trajectoire. Pour la réajuster, il doit ralentir ou s'arrêter.
Niveau 3 : coordination avec équilibre a priori	Le mouvement est adapté et ne nécessite aucun réajustement tout au long de l'action, même s'il subsiste quelques ralentissements.	L'élève maîtrise sa trajectoire et son déplacement. Cependant il n'exprime pas tout son potentiel énergétique, surtout lors des changements de trajectoire, par exemple quand il double un camarade.
Niveau 4 : fluidité	Les gestes sont accomplis avec aisance, selon un rythme adapté à chaque phase du mouvement. L'action donne une impression d'unité et de fluidité sans aucun ralentissement, y compris quand elle mêle plusieurs types de mouvements.	L'élève en fauteuil est capable d'utiliser tout son potentiel énergétique quelle que soit la situation. Il anticipe les changements de direction et s'adapte spontanément aux modifications de trajectoire. Il a automatisé son déplacement. Toute l'énergie est au service de la propulsion. Il n'existe plus de mouvements parasites qui ralentissent ou stoppent la progression.

Grille de lecture de la motricité[14] s'appuyant sur la coordination du geste.

[14] D. Lavisse, *Handicap en EPS : accueillir et intégrer*, 2009 – Grille élaborée à partir des niveaux établis par P. Goirand, 1991

Annexe 4 – Questionnaire administré

Inclusion scolaire en activités physiques

Dans le cadre de mon mémoire (Les impacts sur le groupe classe de l'inclusion d'un élève en situation de handicap moteur, dans le cadre des activités physiques, en classe de maternelle), je mène une enquête auprès des enseignants par le biais de ce questionnaire. Mes recherches se tournent essentiellement sur les interactions entre élèves valides et élève (s) en situation de handicap.
Je vous remercie par avance pour votre participation à ce questionnaire.

1. Depuis quand enseignez-vous ? *

Réponse courte

2. Avez-vous suivi une formation concernant l'inclusion scolaire ? *

- [ ] oui
- [ ] non

Si oui, laquelle ?

Réponse longue

3. Quel niveau de classe avez-vous ? *

Réponse courte

4. Avez-vous, dans les trois dernières années, inclus un élève porteur d'un handicap ? *

- [ ] oui
- [ ] non

5. Combien d'élèves en situation de handicap avez-vous dans votre classe ? *

- [ ] 1
- [ ] 2
- [ ] 3 ou plus

6. Lors des activités physiques, est-ce que le ou les enfant(s) en situation de handicap sont-ils inclus ? *

- [ ] oui
- [ ] non

7. Bénéficiez-vous d'une aide lors des activités physiques pour accompagner l'élève porteur d'un handicap ? *

- [ ] oui
- [ ] non

Si oui, laquelle ? (plusieurs réponses possibles)

- ( ) ATSEM
- ( ) AESH
- ( ) Personnel paramédical
- ( ) Autre(s)

8. Constatez-vous que les activités physiques permettent aux élèves d'avoir davantage d'interactions avec l'élève en situation de handicap ? *

- [ ] oui
- [ ] non

9. Avez-vous déjà observé des réticences, de la part des élèves, à destination de l'élève porteur d'un handicap (lors des activités physiques) ? *

- [ ] oui
- [ ] non

Si oui, pour quelle(s) raison(s) ?

Réponse longue

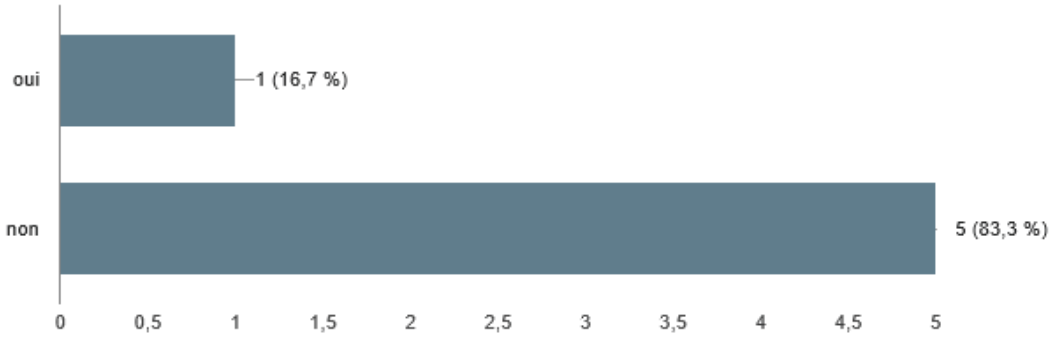
10. Avez-vous le sentiment que les élèves ont conscience des dispositifs d'adaptation mis en place pour l'élève en situation de handicap ? *

- [ ] oui
- [ ] non

Résultats des questionnaires

Annexe 5

2. Avez-vous suivi une formation concernant l'inclusion scolaire ? (6 réponses)



Si oui, laquelle ? (une réponse)

Conférence "inclusion scolaire" proposée par l'ESPE

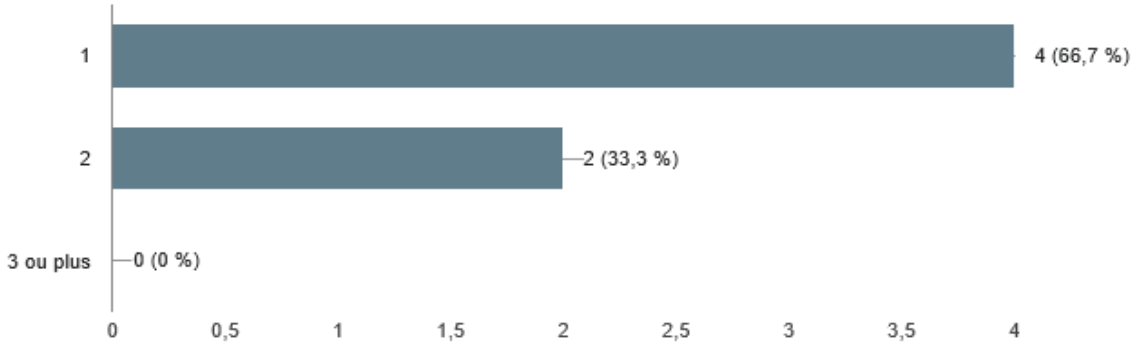
Annexe 6

3. Quel niveau de classe avez-vous ? (6 réponses)

PS
MS/GS
petite et moyenne section
Toute Petite et Petite Section
TPS PS
ps/ms/gs

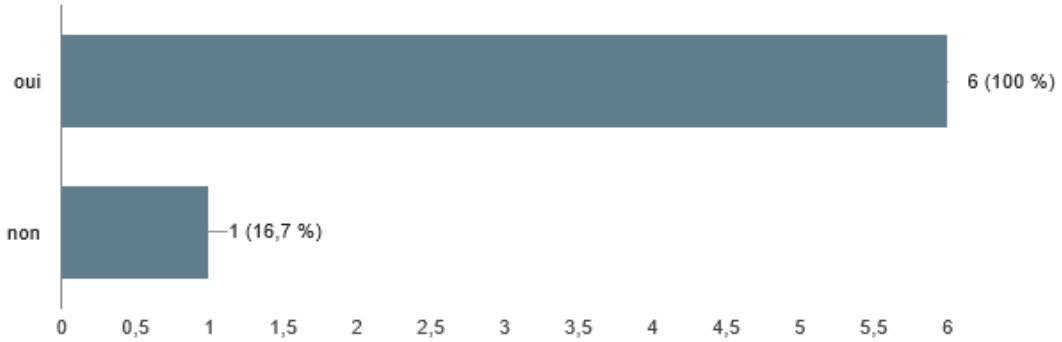
Annexe 7

5. Combien d'élèves en situation de handicap avez-vous dans votre classe ?
(6 réponses)



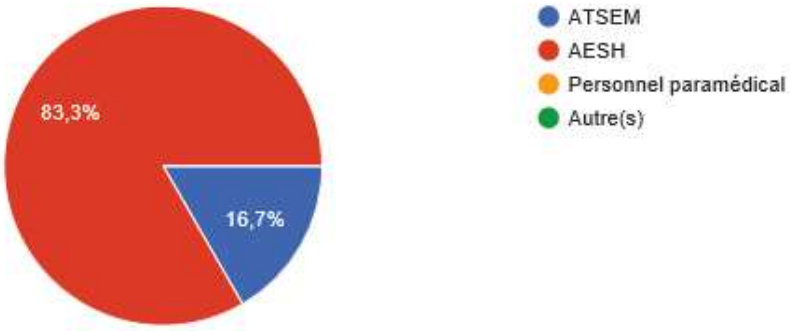
Annexe 8

6. Lors des activités physiques, est-ce que le ou les enfant(s) en situation de handicap sont-ils inclus ?
(6 réponses)



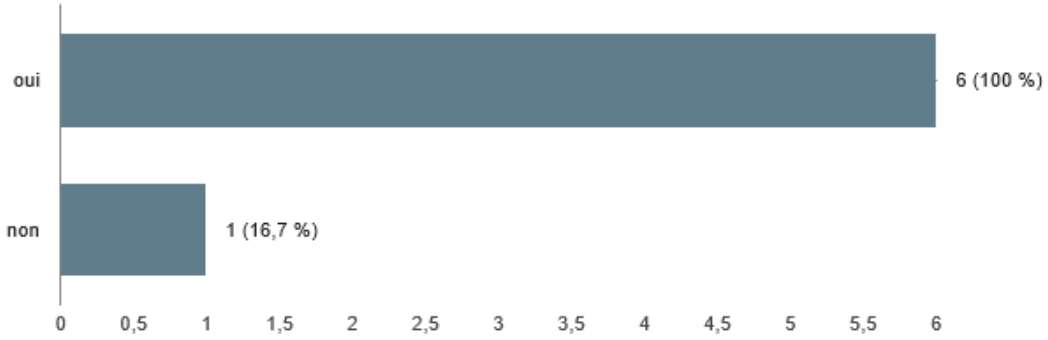
Annexe 9

Si oui, laquelle ? (plusieurs réponses possibles) (6 réponses)



Annexe 10

8. Constatez-vous que les activités physiques permettent aux élèves d'avoir davantage d'interactions avec l'élève en situation de handicap ?
(6 réponses)



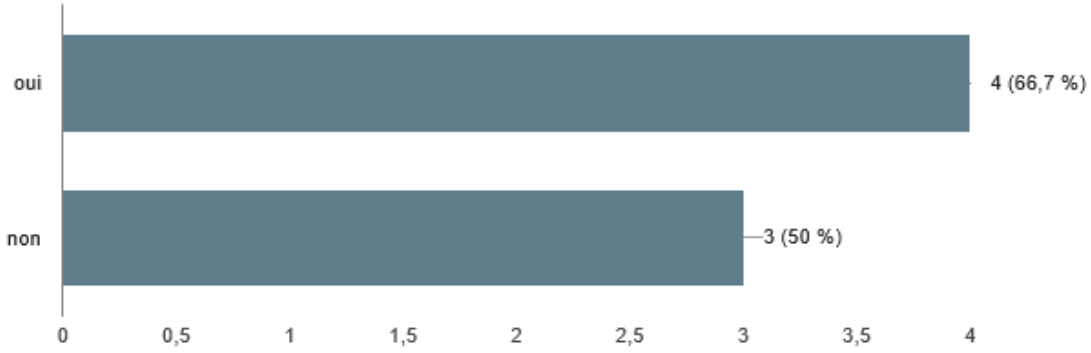
Annexe 11

Si oui, pour quelle(s) raison(s) ? (une réponse)

mes jeunes élèves de petite et moyenne section sont spontanément très respectueux envers l'enfant porteur de handicap ;
question 6: variable selon les activités (parfois difficile dans les jeux collectifs avec déplacements rapides; plus aisé lors des activités de danse en rondes ou par deux ; lors des ateliers de grande motricité l'enfant est beaucoup aidé par l'AESH ce qui peut limiter le contact avec les autres; actuellement l'enfant scolarisé dans ma classe est très demandeur de contacts avec les autres, et ses progrès moteurs permettent de le laisser plus autonome dans les déplacements simples et d'établir des contacts; les problèmes d'élocutions (aucun langage réel) n'incitent pas les élèves à établir une relation d'échange réel avec cet enfant mais ils l'aident parfois pour prendre un livre, et patientent pour avancer quand elle est devant eux .
question 10: les petits n'en ont pas conscience, les moyens si

Annexe 12

10. Avez-vous le sentiment que les élèves ont conscience des dispositifs d'adaptation mis en place pour l'élève en situation de handicap ?
(6 réponses)



Annexe 13

Entretien avec un professionnel de santé, kinésithérapeute

1 Solène 1 : /bonjour en quoi↗ consiste votre profession↗

2 Kinésithérapeute 1 : /bonjour je suis kinésithérapeute : spécialisé↗ en développement de l'enfant↗/ et en/ pédiatrie neurologique mmh euh : mon métier / ma profession consiste en fait à :: améliorer les fonctions// de déplacement↗ d'autonomie↗ et de:/ rendre le plus possible les enfants : euh/ capables de se débrouiller seul// je pe de manière un peu grossière : je dis ça↘// donc c'est une : fonction de ré↗habilitation fonctionnelle//

3 Solène 2 : /et euh : vous allez souvent dans:/ les écoles maternelles↗

4 Kinésithérapeute 2 : ah :oui : alors/ le : le service dans lequel je travaille est un SESSAD service d'éducation spécialisé de soin à domicile / qui euh : fait l'essentiel de son action↗ euh/ sur tout↗ les lieux de vie de l'enfant // donc / euh:/ ces enfants étant scolarisés :↗/ euh:/ un des principaux lieux de vie↗ entre guillemets c'est↗ l'école

5 Solène 3 : D'accord:/ et est-ce que vous assistez uniquement :: aux séances d'activités physiques↗

6 Kinésithérapeute 3 : /alors nan/ euh :: notamment en maternelle c'est vrai que// euh : o : e : au moins une↗ à deux fois par an/ surtout en début d'année : ↗ euh : nous passons dans les écoles maternelle sur les temps de motricité:/ pour in↗former conseiller:/ et euh : aider l'enseignant à adapter au mieux l'activité↘

7 Solène 4 : *(bruit de bouche)*/ d'accord : et quel est : votre point de vue : sur l'inclusion↗ lors:/ des activités physiques en maternelle↗ c'est :: bé↗néfique euh::/

8 Kinésithérapeute 4 : /alors je pense que : l'immersion : ↗ de l'enfant en situation de handicap↗ en maternelle est tou : ↗jours positive au : au : sens large et j'allais dire/ presque quel que soit son handicap↘// *(bruit de bouche)* alors : sur le temps de motricité : ↗ c'est vrai que : c'est : c'est:/ à la fois un temps d'interactions : ↗ et de de/ mise : en : avant des difficultés de cet enfant↗ puisqu'ils sont souvent : très souvent↗ atteints de troubles moteurs plus ou moins importants↘// mais : euh :: gé généralement je constate de la bienveillance : de la part des autres enfants : ↗ pour ces : pour ces : ces petits↘ pour leurs leurs : pairs en fait/ *(longue inspiration)*

9 Solène 5 : /mais : est-ce que : qu'ils se rendent compte↗ du handicap de l'autre↗ //// à votre avis↗

10 Kinésithérapeute 5 : alors je sais : pas : ce que veut dire fin : je sais pas comment dire/ se rendre compte:/ mais↗ / en tout cas↗ la différence :: j'crois que qu'ils l'appréhendent pas du tout de la même manière : ↗ qu'avec nos:// qu'avec nos : filtres d'adultes : nos : nos : comment : nos modes de pensée euh : voila/ et effectivement j'pense qu'ils sont plutôt dans un accueil↗ plutôt ouvert↗ / euh pour ces enfants et euh : moi je vois souvent que : que les interactions↗ se

produisent:/ même↗ si l'enfant a un handicap plutôt↗ sévère et qui a : besoin d'une aide/ humaine que : qui puisse : euh au final euh : suivre le cycle de motricité complet/

11 Solène 6 : d'accord// est-ce↗ que vous avez déjà observés des : interactions :↗ entre euh : élèves en situation de handicap↗ et élèves valides : euh : lors↗ des jeux collectifs : notamment

12 Kinésithérapeute 6 : ah : mais bien sûr oui oui y a des interactions : y : y : ça peut aller par le ::/ regard↗ la parole↗ le rire↗ ou le toucher hein : euh : dans des jeux collectifs où : y faut : se passer une balle ou : passer entre deux enfants↗/ y a du contact euh:/ oui oui là y a absolument pas de recul par rapport à ça↗

13 Solène 7 : et :: vous : n'avez jamais observé : ↗ une euh : une euh : comment dire// un re↗jet de la part : ↗ euh : des élèves valides vis-à-vis de l'élève en situation de handicap↗

14 Kinésithérapeute 7 : //je peux pas : dire rejet hein : j'peux j'peux pas parler de ça en fait euh :: y a y a de toute façon un décalage fin/ de toute façon↘ il existe parfois des décalage : dans la réalisation motrice de l'enfant↗ donc c'qui : le met un peu :: en retrait par rapport à ce que produisent les enfants valides/// alors : euh : c'est un rejet par défaut dans le sens où/ y a le : rythme n'est pas le même : euh://

15 Solène 8 : donc↗ est-ce que vous pensez/ que parce que le rythme est différent:/ les enfants valides/ euh :: ont conscience que l'élève en situation de handicap n'est pas : bénéfique afin de de : de gagner↗ dans un jeu collectif : par exemple

16 Kinésithérapeute 8 : j'sais pas si si y font ça c'est c'est des petits↗ donc↗ ils sont centrés sur eux-mêmes hein↗ // euh : ils ils vont quand même gérer l'activité pour eux-mêmes↗ // euh : après euh:/ y a quand même globalement de la bienveillance : j'trouve:/ et euh : et parfois euh c'est vrai qu'on assite à des des : un petit peu de l'entraide *(soupir)* même si quand même comme chaque enfant centré sur lui-même : à ces âges-là↗/ va quand même euh : faire faire pour lui et essayer de gagner par exemple↗ ou de : de terminer la tâche qu'on lui a demandé de réaliser↗ // mais euh : /// globalement il y a plutôt une interaction : po↗sitive / je trouve/

17 Solène 9 : d'accord [et ::]
[dans les deux sens]
et euh : est-ce que vous : avez déjà↗ assisté : à des : à l'inclusion↗ lors des temps de classe hors↗ / activités physiques↗

18 Kinésithérapeute 9 : alors euh : alors euh l'autre partie de mon travail c'est : effectivement d'aller faire des séances de rééducation :↗ /su/ comme on parlait des lieux↗ de vie : su/ dans les les écoles mais pour ces temps de rééducation moi je : l'enfant↗ ne reste pas avec son groupe classe y peut pas faire la séance/ donc en fait je le vois pas en situation : je/ je le vois de manière furtive : quand j'arrive : quand j'vais le chercher↗ / dans le groupe classe mais globalement je trouve que les écoles font un beau travail/ d'inclusion:/ alors après/ y a un temps de de d'ai d'aide humaine : plus ou moins important en fonction de la gravité du handicap↗ /

19 Solène 10 : d'accord/ et une : une dernière question↗ qui me vient à l'esprit// a : avez-vous le sentiment :: que plus↗ le handicap est visible : plus les : enfants valides↗ euh :: vont : être↗

dans l'empathie ::: ou euh:// chercher un contact euh:/ auprès de l'élève en situation de handicap↗ // en fonction de la/ gravité du handicap justement

20 Kinésithérapeute 10 : bon/ c'est vrai que : qu'un : enfant qui se dé↗place qui arrive à se déplacer même si y a une boiterie :: // là peut-être que : qu'il : est est plus dans le rythme de l'activité avec les autres / donc y a peut-être moins : d'attention entre guillemets c'est sûr qu'un enfant↗ en fauteuil roulant↗/ qu'on sort : de : d'une coque de stationnement assise:/ pour faire un travail au sol↗ / la : les enfants effectivement se : c'est pas la même rythme/ alors euh/ y a parfois : une ou deux petites filles ou : voilà des des petites copines qui sont un peu plus prévenantes entre guillemets *(sourires)*// mais euh : mais c'est ce je trouve que l'apport↗ il est vraiment dans les deux sens : dans le sens où// pour moi ça forme des futurs citoyens:/ dans le sens où : on connait↗ et reconnait le handicap/ et les enfants↗ en situation de handicap/ euh : ben là ils sont reconnus : euh à part entière comme citoyens parc'que y sont pas euh : y sont pas un handicapé c'est un↗ élève↗ dans sa classe : après : pour la suite de l'inclusion:/ dans les classes// plus : on avance dans l'âge plus il peut y avoir plus bien d'autres difficultés : qui se greffent/ notamment : euh : tout ce qui est en terme de : cognition : et puis d'apprentissage où : là là il peut y avoir des difficultés : ah il n'empêche que : / en tout cas l'adapation↗ dans : dans : les : activités de motricité et tou↗jours possible quel que soit le handicap:/ et j'trouve que les enseignants font : sont : plutôt partants↗ et : c'est : vraiment euh : voilà c'est rentré↗ dans les mœurs hein↗

21 Solène 11 : D'accord : je vous remercie↗ de nous avoir : accordé du temps :

22 Kinésithérapeute 11 : Merci : / à vous/

Codes de transcriptions utilisés :
↗ hausse de la voix
↘ baisse de la voix
[ ] dialogues en même temps
(italique) geste, expression faciale
: prolongation
/ souffle, pause

Annexe 14

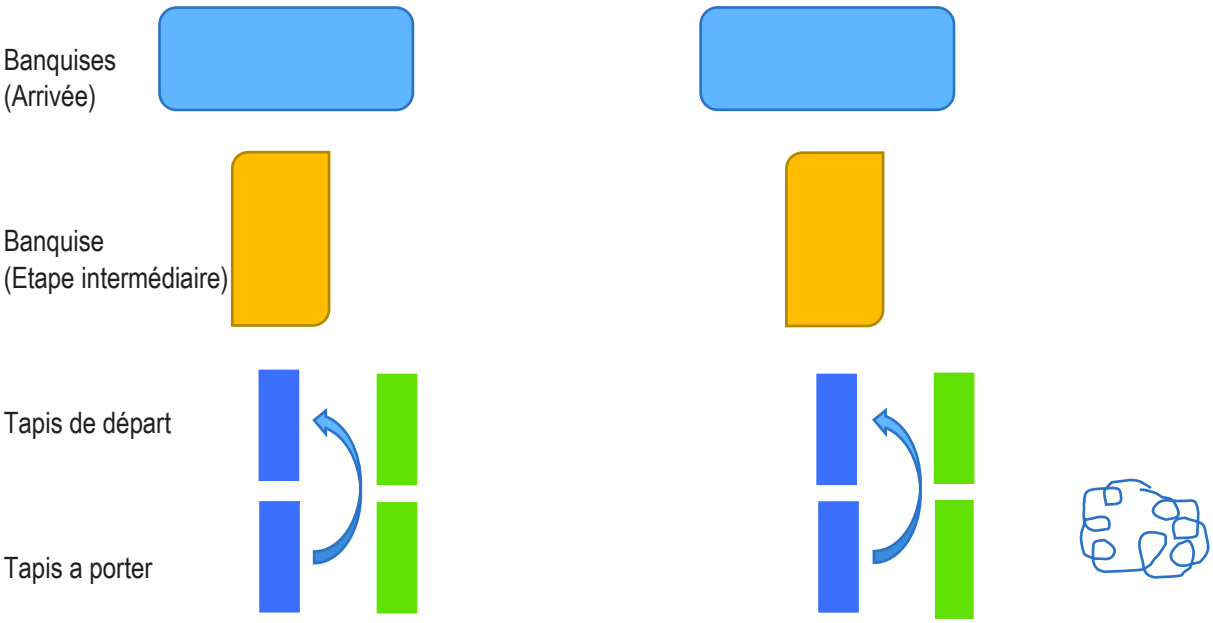
Ecole maternelle n°1

Classes de petite section / grande section (mélangées le mercredi matin)
Au début (avant début du film), l'enseignante explique les règles du jeu aux élèves qui sont assis par terre. Elève en SH se trouve un peu écartée vers le kiné et l'AESH, aucun moyen de savoir si elle a compris les règles du jeu, personne ne lui a expliqué. Il semblerait que l'AESH ou le kiné lui explique (vaguement) lorsqu'elle fait l'activité, on ne lui explique pas le but, la mise en scène de l'exercice.
X est une petite fille en situation de handicap moteur IMC (fauteuil roulant), accompagnée par une AESH. Lors des jeux collectifs, certains élèves demandent à X si elle va bien. X semble être épanouie dans ce groupe classe.
Lors du 2ème jeu, deux élèves se tiennent debout, bras tendus et main dans la main de son duo. Afin d'intégrer X (mise sur un appareil appelé motilo lui permettant de se tenir quasiment debout), l'enseignante met un élève avec X afin de former une cage à écureuil. Un autre élève joue l'écureuil. Lorsque les élèves entendent la musique, les écureuils se déplacent. Une fois que la musique s'arrête, l'écureuil doit retourner dans sa cage. En l'occurrence une petite fille devait retourner dans la cage faite par A et l'élève en SH. Aa tient les mains de X (il semble s'appliquer). L'AESH doit rappeler à A de lui tenir les mains, chose qui semble difficile pour X d'un point de vue moteur.
A « Maitresse, X, on dirait qu'elle veut bouger » (X gesticulant car heureuse d'être là), A semble être intéressé par ce que vit X. Cependant, il s'impatiente du rôle qu'on lui a attribué (il veut devenir écureuil). Lors de la musique, les deux enfants ont (un moment donné) dansé ensemble, il y avait des jeux de regards entre les deux.
La maîtresse regroupe les élèves en les asseyant les uns à côté des autres (côté fenêtre). X, ayant des difficultés pour se déplacer était donc seule à l'opposé de la classe. L'AESH l'encourage à rejoindre le groupe. X avance seule et se dirige vers deux petites filles qui lui font « barrage » avec le sourire (difficile de connaître leur intention : lui barrer le chemin ou s'amuser avec elle). L'enseignante explique que les élèves vont inverser leur rôle, les écureuils font les cages et les cages deviennent écureuils. Elle dispose les élèves dans la pièce. X est seule vers la fenêtre puis la maitresse la prend et la met écureuil dans une cage.
Lorsqu'il y a la musique, X avance seule (doucement) dans la salle. Une petite fille dit « faut faire doucement avec X », la maitresse répond « nous faut faire normalement ». L'AESH encourage X à avancer toute seule.
La maîtresse se confie au kiné « parfois c'est pas très synchro » (à cause de la lenteur due à son handicap, X est en retard dans les apprentissages par rapport aux autres élèves, elle réagit plus lentement à ce qu'il faut faire donc il y a un décalage). La musique s'arrête, X n'est pas dans une cage. L'AESH appelle donc vite la maitresse pour faire une cage au-dessus de X et la faire « gagner/ réussir ». Injustice ? Les élèves n'ont pas relevé ce moment.
La musique reprend, deux petites filles lèvent les bras pour dire à X de venir dans la cage au moment où la maîtresse va arrêter la musique (empathie, compassion, intégration). La musique reprend, mais la musique s'arrête. X n'a pas le temps de réagir, une petite fille tire son motilo pour l'amener vers elle mais X va dans une autre direction. Elle va vers une autre cage mais les petites filles ne la laissent pas entrer (rejet de l'autre ou les petites filles avaient enregistré que c'était la cage de la petite blonde ?).
Alors les deux premières petites filles disputent celles qui ont rejeté X et tire X pour la mettre dans leur cage, alors qu'il y avait déjà une élève.
La maitresse rebondit « aller cage à deux écureuils !! » (COMPENSATION DU HANDICAP ?)
La maitresse demande aux élèves de s'éparpiller dans la pièce. Un élève tire X, la maîtresse dit « Laisse-la avancer toute seule ». Remise au clame, la maitresse passe un CD qui raconte une histoire que les élèves doivent mimer en même temps (ex : assied toi, frotte tes paumes). AESH enlève X de son motilo pour la mettre assise avec les autres. Elle s'assoie et l'assoie devant elle, elle prend ses mains pour qu'elle puisse suivre les gestes et lui dit « on fait comme les copains et copines ». Tout le monde se remet debout sauf X pour faire de nouveaux gestes (en même temps qu'une musique), l'AESH encourage X et l'aide à faire ses gestes (bras et mains). Le kiné regarde X et fait les gestes pour l'encourager, qui elle cherche son regard. A la fin de la motricité, tous les élèves font le petit train, l'AESH porte X pour la remettre dans son fauteuil roulant qui est dans le couloir.

Annexe 15

Ecole maternelle n°2

Classe de PS, MS, GS - L'enfant en SH est allophone (barrière de la langue) – atteint d'une anomalie génétique
Les élèves sont des pingouins, ils doivent rejoindre leur banquise, par groupe, sans toucher le sol (qui représente l'eau). Ils sont environ 5 par groupe. Le reste de la classe attend sur le côté de la salle. Deux équipes s'affrontent. L'enseignante et l'ATSEM, accolent pour chaque groupe deux tapis (en longueur) l'un derrière l'autre. Avant le top départ, les élèves sont tous sur le second tapis. Ils doivent prendre l'autre tapis pour le poser devant celui sur lequel ils sont pour éviter de tomber dans « l'eau ». L'élève en SH passe dans le dernier groupe. Une fois arrivé sur le gros tapis (qui représente la banquise), la maîtresse le tient pour ne pas qu'il tombe car il a des troubles de l'équilibre puis lui tient la main pour qu'il descende du tapis, elle lui dit « hop ! doucement ».



Il semblerait qu'il n'y ait pas beaucoup d'interactivité (est-ce parce que le handicap est peu visible puisqu'il marche ?). L'enfant en SH n'encourage pas les autres groupes, il est plutôt dans l'observation.
La maitresse change la variable de l'activité, elle met 4 équipes en même temps (cf. illustration avec tapis vert). L'élève en SH est l'élève qui se déplace en dernier sur son tapis. Deux autres élèves lui disent : vite, dépêche-toi. Le kiné arrive, l'élève en SH se déplace directement vers lui car il est conditionné à être séparé du groupe classe. La maitresse lui dit : « non tu restes avec nous aujourd'hui ».
Quand l'élève en SH est arrivé sur la banquise, il a failli tomber, une petite fille l'a rattrapé.
La maîtresse fait asseoir les élèves sur des bancs pour expliquer la nouvelle activité. Il chahute avec un autre élève. La nouvelle activité est la « course des pingouins ». 4 élèves s'affrontent dans cette course (ils sont équipés de cerceaux, en forme de ressort, autour des pieds pour avoir la même démarche qu'un pingouin).
Le kiné le tient pour l'aider à assurer cette course et ajoute « allez ! c'est bien, tu vas gagner ! ». Tous les élèves l'encouragent à rejoindre la banquise. Lorsque d'autres élèves passent, il est assis contre le mur avec d'autres élèves. Il rigole avec et joue avec les mains d'une petite fille. Il enlève son chausson pour s'amuser, la petite fille à côté de lui lui a remis. Il encourage les autres en tapant des mains.
La maîtresse fait une remise au calme (chaque élève est espacé dans la salle), l'élève fait par imitation et semble heureux d'être là (sourires), la maitresse l'encourage en lui disant « c'est bien B », cependant il est freiné par sa condition physique (exemple : mettre ses mains sur ses hanches et lever un pied puis l'autre en même temps semble compliqué pour lui).

Annexe 16

Ecole maternelle n°3

Classe de PS / Elève en situation de handicap : paralysie centrale

Mise en place du jeu des petits écureuils (même activité que Ecole maternelle n°1). La maitresse explique les consignes aux élèves qui sont assis contre le mur de la salle de motricité. L'élève en SH sourit beaucoup et est mélangée dans le groupe. Puis, elle met en place les groupes. Dans chaque groupe deux élèves se tiennent les mains et un élève se met sous les bras de ses camarades puisque les petits écureuils sont dans leur cabane.

L'élève en SH est aidé par l'ATSEM, elle lui explique qu'elle doit tenir les mains de son camarade pour former la maison de l'écureuil. Au départ de la musique, l'élève en SH lâche les mains de son camarade et va se promener, comme si elle était un écureuil (mauvaise compréhension des consignes). L'ATSEM la rappelle pour qu'elle reforme la maison de l'écureuil. Elle rigole beaucoup avec la petite fille en face d'elle. A un moment, elle perd l'équilibre et tombe, l'ATSEM l'aide à se relever.

La maitresse procède à un changement des rôles, cependant, l'élève en SH garde le même rôle, elle doit tenir les mains d'un autre élève. La maitresse rappelle aux élèves que les cages ne doivent pas bouger, chose difficile pour l'élève en SH qui a un manque d'équilibre. Quand la musique s'arrête, les petits écureuils doivent rejoindre leur maison. L'ATSEM s'est mis dans la maison fabriquée par l'élève en SH.

La maitresse procède à un autre changement de rôle, l'élève en SH devient écureuil. Quand la musique d'arrête, l'élève en SH tente de regagner une autre cage, elle tape le petit garçon qui façonne la cage et lui tire le tee-shirt. En attendant, l'ATSEM pique la cage de l'élève en SH et lui dit « regarde X, c'est dans ta maison que tu devais rentrer, mais je t'ai piqué ta cage », X rigole.

La maitresse remet la musique, les écureuils se déplacent dans la salle, X marche lentement. L'élève en SH se dirige vers deux petits garçons pour rentrer dans leur maison. Les deux garçons la poussent pour ne pas qu'elle rentre dans la maison. Le petit garçon « Maitresse, X elle m'a mordu » en pleurant.

La maitresse change les règles : les élèves/écureuils n'ont plus le droit de retourner dans une maison, ils doivent en trouver une autre. La musique est en route, l'élève en SH se déplace, elle cherche du regard le kiné qui l'observe, qui l'encourage « c'est super ! » et lui sourit beaucoup. Quasiment tous les élèves qui font les maisons refusent d'accepter un autre écureuil que celui du départ.

Après ce jeu collectif, la maitresse invite les élèves à se mettre en ronde. La maitresse se place à côté de l'élève en SH. Ils tournent tous en rond en écoutant la musique. Puis la maitresse, appelle, simultanément les groupes couleurs de la classe, les lapins bleus se mettent au milieu de la ronde. Ils doivent se mettre en boule et sauter dès que les paroles de la musique leur indiquent cette action. C'est au tour du groupe des lapins jaunes (celui de l'élève en SH), l'ATSEM l'aide à se mettre au milieu de la ronde. L'élève en SH n'arrive pas à se mettre en boule et à sauter par la suite. La maitresse l'aide en la prenant pour les mains pour sauter.

Puis, sur la musique « la farandole d'escargots », les élèves se déplacent dans la salle de motricité à la file indienne. Les élèves se tiennent tous les mains, l'élève en situation de handicap se trouve entre la maitresse et l'ATSEM.

Annexe 17

Pour une meilleure analyse des interactions, nous avons choisi de légender les interventions en fonction de la recherche de proximité ou la recherche de distance.

écriture en gras recherche de proximité

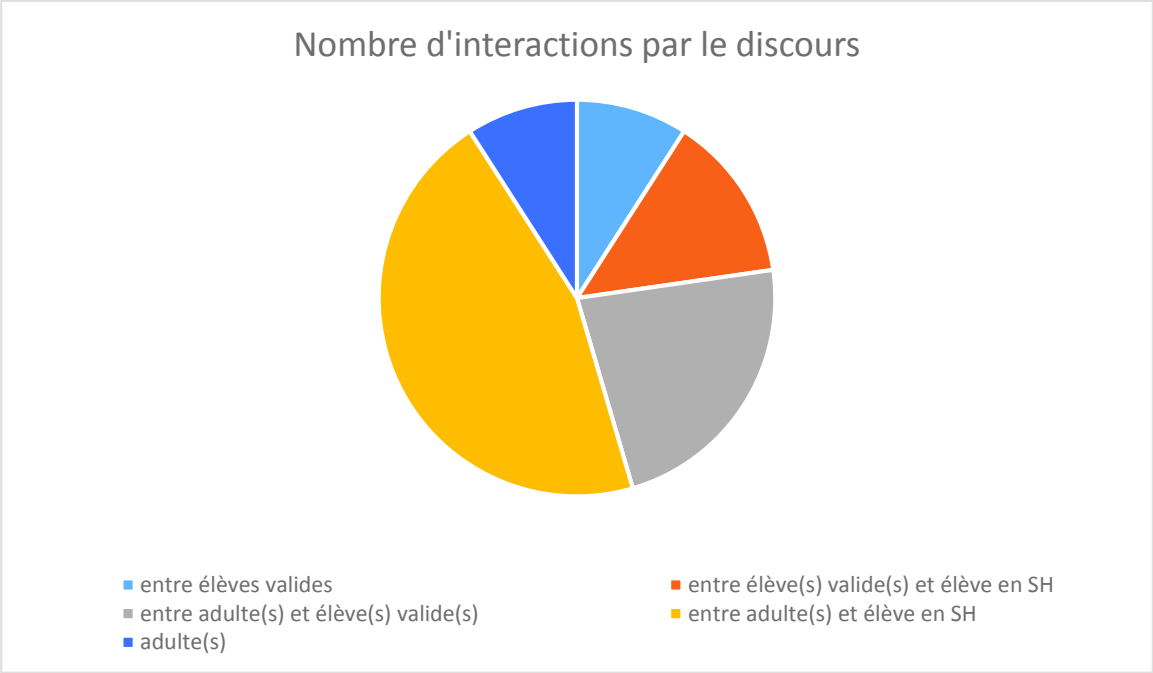
écriture en italique recherche de distance

		ELEVE(S) EN SITUATION DE HANDICAP	ELEVES VALIDES	ADULTES
Discours	ECOLE 1	A ne peut parler en raison de son handicap	**- certains élèves demandent à A si elle va bien** **- « maitresse, A, on dirait qu'elle veut bouger »** **- « faut faire doucement avec A »** ***- les deux premières petites filles disputent celles qui ont rejeté A***	*- l'AESH rappelle à un élève de lui tenir les mains* **- l'AESH l'encourage à rejoindre le groupe** *- « non faut faire normalement »* *- l'AESH encourage A à avancer toute seule* **- « parfois c'est pas très synchro »** **- l'AESH appelle donc vite la maitresse pour faire une cage** **- « allez ! Une cage à deux écureuils »** *- « Laisse-la avancer toute seule »* **- « on fait comme les copains copines »**
	ECOL	B est un élève allophone (barrière de la langue)	**- « vite, dépêche-toi »**	**- « Hop ! Descends »** **- « non, tu restes avec nous aujourd'hui »**

<table>
<tr><td rowspan="2"></td><td>E 2</td><td></td><td></td><td>- « Allez, c’est bien, tu vas gagner ! » (Kiné)
- « c’est bien B ! »</td></tr>
<tr><td>E C O L E 3</td><td>Interventions difficiles à entendre</td><td>- « maitresse, C elle m’a mordu »
- tous les élèves l’encouragent à rejoindre la banquise</td><td>- l’ATSEM la rappelle
- ATSEM dit « regarde C, c’est dans ta maison que tu devais rentrer, mais je t’ai piqué ta cage »</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Comportement moteur</td><td rowspan="2">E C O L E 1</td><td colspan="2">- Un élève tient les mains de A
- Les deux enfants ont dansé ensemble
- A avance seule et se dirige vers deux petites
filles qui lui font « barrage »</td><td rowspan="2">- L’enseignante met un élève avec A afin de former une cage
- La maitresse la prend et la met écureuil dans une cage
- AESH enlève A de son motilo pour la mettre assise avec les autres
- Elle s’assoie et l’assoie devant elle, elle prend ses mains pour qu’elle puisse faire les gestes
- Le kiné fait les gestes pour l’encourager</td></tr>
<tr><td>- A gesticule car heureuse d’être là
- A est seule vers la fenêtre</td><td>- Deux petites filles lèvent les bras pour dire à A de venir dans la cage
- Une petite fille tire son motilo pour l’amener vers elles
- Les petites filles ne la laissent pas entrer
- Deux petites filles tirent A pour la mettre dans leur cage
- Un élève tire A</td></tr>
<tr><td rowspan="2">E C O L E 2</td><td>- L’élève en SH est l’élève qui se déplace en dernier sur son tapis
- L’élève en SH se dirige directement vers luis
- B joue avec les mains d’une petite fille
- Il enlève son chausson pour s’amuser
- Il encourage les autres en tapant des mains</td><td>- Une petite fille l’a rattrapé
- La petite fille à côté de lui lui a remis</td><td rowspan="2">- La maitresse le tient pour ne pas qu’il tombe […] lui tient la main pour qu’il descende du tapis
- Le kiné le tient pour l’aider à assurer cette course</td></tr>
<tr><td colspan="2">- Il chahute avec un autre élève</td></tr>
</table>

	ECOLE 3	*- L'élève en SH lâche les mains de son camarade et va se promener* **- L'élève en SH tente de regagner une autre cage** *- Elle tape le petit garçon* *- Lui tire le tee-shirt* **- L'élève en SH se dirige vers deux petits garçons pour entrer dans leur maison**	*- Les deux petits garçons la poussent*	**- L'ATSEM l'aide à se relever** **- L'ATSEM s'est mis dans la maison fabriquée par l'élève en SH** **- L'ATSEM pique la cage de l'élève en SH** **- La maitresse se place à côté de l'élève en SH** **- L'ATSEM l'aide à se mettre au milieu de la ronde** **- La maitresse l'aide en la prenant par les mains pour sauter**
Expression faciale	ECOLE 1	**- Elle cherche son regard (du kiné)**	*- A avance seule et se dirige vers deux petites filles qui lui font « barrage » avec le sourire*	**- Le kiné regarde A**
		- Il y avait des jeux de regards entre les deux		
	ECOLE 2	**- Il est plutôt dans l'observation** **- B semble heureux d'être là (sourires)**		
	ECOLE 3	**- L'élève en SH sourit beaucoup** **- C rigole** **- Elle cherche du regard le kinésithérapeute**	*- Le petit garçon […] en pleurant*	**- Le kiné l'observe et lui sourit beaucoup**
		- Elle rigole beaucoup avec la petite fille en face d'elle		

Annexe 18


Nombre d'interactions par le discours
entre élèves valides
entre élève(s) valide(s) et élève en SH
entre adulte(s) et élève(s) valide(s)
entre adulte(s) et élève en SH
adulte(s)

BIBLIOGRAPHIE

Cette bibliographie est constituée selon la norme HCERES (ex-AERES).

OUVRAGES

ARNAUD P., 1983, Les savoirs du corps ; éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français, Presses universitaires de Lyon, Lyon, [*in.* PAOLETTI R., 1999, Education et motricité, *Gaëtan Morin Editeur*, *De Boeck Université s.a*., Paris, Bruxelles]

BERNARD P., NINOT G., 2002, Les déficiences motrices, *Revue EP.S*, Paris, 7-10, 105-108

BATAILLE P., MIDELET J., 2014, L'école inclusive : un défi pour l'école, *ESF éditeur*, Issy-les-Moulineaux

BEDOIN D., JANNER-RAIMONDI M., 2017, Parcours d'inclusion en maternelle, Portraits de jeunes enfants en situation de handicap, Champ social éditions, Nîmes, 13-14, 93-152

BERNAD E., CHIGOT X., 2005, Jeux et sports collectifs : 500 adaptations pour une inclusion réussie, *Editions EP&S*, Paris

BERTHOZ A., RECHT R., 2015, Les espaces de l'homme, *Odile Jacob*, Paris, 127-129

BOUCHOUCHA B., 2014, Handicap et scolarité, La maternelle, école de tous les enfants, Canopé – CRDP de l'académie de Lyon, 44-48

BOURGOIN T., CHIGOT X., GUYARD-BOUTEILLER F., LENTZ S., 2014, Handicaps et activité physique, *Editions EP&S*, Paris, 14, 52-58, 65-72

BUGNON J-L., LECOMTE J-M., PERCEAU J., 2012, Handicap au quotidien, Scolarisation des enfants porteurs de handicap, *CRDP de l'académie de Dijon*, Dijon, 82-83, 112-127

CAPERAN P., CHARON N., 2013, *50* activités pour appréhender l'espace à la maternelle, CRDP de Midi-Pyrénées, Toulouse

COLLET G., GRANVILLE V., 2004, Les parcours de motricité à l'école maternelle : du vécu au représenté, *Canopé éditions*, Paris

DESROSIERS P., TOUSIGNANT M., 1977, L'éducation physique à l'élémentaire, Presses de l'Université Laval, Québec [*in.* PAOLETTI R., 1999, Education et motricité, *Gaëtan Morin Editeur*, *De Boeck Université s.a*., Paris, Bruxelles]

FITTS P-M., 1992, « *The information capacity of the human motor system in controlling the amplitude of movement* », Journal of Experimental Psychology General, 262-269

GARREL J.P., 1996, *EPS et handicaps moteurs*, Paris, Nathan, 1996 [in. LAVISSE D., 2009, Handicap en EPS : accueillir et intégrer, *Canopé-CRDP de Nancy-Metz*, 23-26 59-61]

HEBERT D., JALET M., Courir, sauter, lancer, s'orienter, des contes et des pratiques pour agir et s'exprimer avec son corps à la maternelle, *SCÉRÉN-CRDP Académie d'Aix-Marseille,* Marseille

HERROU C., KORFF-SAUSSE S., 2007 (1ère édition 1999), L'intégration collective de jeunes enfants handicapés, *Editions érès*, Ramonville Saint-Agne, 57-59

HOUDE O., 2004, La psychologie de l'enfant, *Que sais-je ? Presses Universitaires de France,* 109-129

HUMPHREY J.H., 1985, Teaching Gifted Children Through Motor Learning, Springfield (III.), Charles C. Thomas. [*in.* PAOLETTI R., 1999, Education et motricité, *Gaëtan Morin Editeur*, *De Boeck Université s.a*., Paris, Bruxelles]

LACOMBE J., 2007, Le développement de l'enfant*, De Boeck*, Bruxelles

LAVISSE D., 2009, Handicap en EPS : accueillir et intégrer, *Canopé-CRDP de Nancy-Metz*, 23-26, 59-61

MARTENS F.L., 1986, Basic Concepts of Physical Education : The Foundations in Canada, *Stiples Publishing Company*, Champaign (III.), 35 [*in.* PAOLETTI R., 1999, Education et motricité, *Gaëtan Morin Editeur*, *De Boeck Université s.a*., Paris, Bruxelles]

LEGENDRE R., 1993 (2ème édition), Dictionnaire actuel de l'éducation, *Guérin*, Montréal, 435

PAOLETTI R., 1999, Education et motricité, *Gaëtan Morin Editeur*, *De Boeck Université s.a*., Paris, Bruxelles

SCHILDER P., 1950, The image and appearance of the human body, International Universities Press ; Traduction française : L'Image du corps. *Gallimard*, Paris, 1968 [*in*. JEANNEROD M., 2010, De l'image du corps à l'image de soi, revue neuropsychologique, *John Libbey Eurotext*, Cairn.info, 185]

THIRION L., WAGNER A., 2014, Accueillir et intégrer des enfants handicapés, 26 jeux collectifs, ludiques et éducatifs, *Conseil général du territoire de Belfort*, à l'initiative du Conseil général du Territoire de Belfort, de la Caisse d'allocations familiales et des Francas

TOMASELLO M., 1999, Aux origines de la cognition humain, *Retz*, Paris, 11

ULMANN J., 1989, De la gymnastique aux sports modernes, *Vrin*, Paris, [*in.* PAOLETTI R., 1999, Education et motricité, *Gaëtan Morin Editeur*, *De Boeck Université s.a*., Paris, Bruxelles]

ZAFFRAN J., 2007, L'intégration scolaire des handicapés, L'*Harmattan*, Paris, 52-56

REVUES SCIENTIFIQUES

JEANNEROD M., 2010, De l'image du corps à l'image de soi, revue neuropsychologique, *John Libbey Eurotext*, Cairn.info, 185-194

SITES INTERNET

BLANC P., 2011, La scolarisation des enfants handicapés, Rapport au Président de la République
www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000307.pdf

EBERSOLD S., PLAISANCE E., ZANDER C., 2015, Rapport sur l'école inclusive
www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport_handicap.pdf

JORF n°0157 du 9 juillet 2013 p. 11379, texte n°1
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées,
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République,
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id

Ministère de l'éducation, 2015, Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents en situations de handicap,
http://cache.media.education.gouv.fr/file/Maternelle_baccalaureat/65/9/Guide_pour_la_scolarisation_des_enfants_et_adolescents_en_situation_de_handicap_469659.pdf.

Programme d'enseignement de l'école maternelle, arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015,
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole

ROSKAM I., Communiqué de presse, in.
http://barbouille-et-patouille.webnode.fr/news/le-developpement-de-lenfant/

Site académique de Grenoble www.ac-grenoble.fr/ecole/74/eps74/IMG/pdf/espace-2.pdf

http://www.snuipp.fr/Inclusion-des-enfants-en-situation

Synthèse de l'intervention du 16 Septembre 2014 Infirmières et étudiantes Puéricultrices de l'école de Clermont-Ferrand in.
http://barbouille-et-patouille.webnode.fr/news/le-developpement-de-lenfant/

FORMATIONS

Formation commune sur l'école inclusive, ESPE de Besançon et de Belfort, mars 2017

Séminaires, Psychologie, animés par Cindy Vicente, psychologue-clinicienne et Maître de conférences

Résumé

Ce mémoire de recherche se concentre sur l'inclusion des élèves de maternelle, en situation de handicap moteur, au sein des écoles ordinaires lors des jeux collectifs ; et des interactions entre élèves handicapés et valides qui découlent de ces situations d'apprentissage. Nous avons ciblé le cœur de notre étude suite à des nombreuses recherches sur le développement moteur et psychologique de l'enfant, l'inclusion scolaire de manière générale et plus spécifiquement des aménagements pédagogiques lors des jeux collectifs. Notre méthodologie de recherche se focalise sur les interactions entre les élèves valides et les élèves porteurs d'un handicap moteur lors des jeux collectifs. Nous avons donc réalisé cette étude par le biais d'observations dans des classes de maternelle, en se concentrant sur les interactions par le discours, le comportement moteur et l'expression faciale. Ces observations nous ont permis d'observer une recherche de proximité ou de distance de la part des élèves. Nous avons analysé et interprété les résultats, puis, nous avons dégagé les limites, les apports et les conséquences de notre étude dans la discussion.

Mots clés

Ecole - enfant – élève – handicap – handicap moteur - interactions – motricité – psychomotricité - inclusion scolaire – maternelle – jeux collectifs – activités physiques – différenciation – pédagogie – socialisation – enseignant – AESH – kinésithérapeute – ATSEM – discours – comportement moteur – expression faciale – proximité – distance – dispositifs adaptés – groupe classe