

# DE L'INSTITUTIONNALISATION DE LA DISCIPLINE À L'INCLUSION ACTUELLE DE TOUS LES ÉLÈVES EN EPS : RUPTURE OU CONTINUITÉ DANS LA PRISE EN COMPTE DES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS ?

Yves Morales et Didier Séguillon

I.N.S.H.E.A. | « La nouvelle revue - Éducation et société inclusives »

2018/1 N° 81 | pages 11 à 29

ISSN 2609-5211

ISBN 9782366160581

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2018-1-page-11.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour I.N.S.H.E.A..

© I.N.S.H.E.A.. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# De l'institutionnalisation de la discipline à l'inclusion actuelle de tous les élèves en EPS : rupture ou continuité dans la prise en compte des élèves à Besoins éducatifs particuliers ?

Yves MORALES\*

Maître de conférences des universités

Université Paul Sabatier - Toulouse III. F2SMH - Laboratoire creSco (EA 7419)

Didier SÉGUILLON\*\*

Maître de conférences des universités - Université de Paris Nanterre

Programme Handicap et Société - EHESS - Laboratoire Grhapes (EA 7287)

**Résumé :** Cet article analyse l'évolution des conditions d'intégration puis d'inclusion des élèves handicapés ou ayant des troubles de la santé en Éducation physique et sportive de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos jours. D'une logique ségrégative basée sur le traitement séparé de la déficience dans le cadre de l'enseignement spécialisé à l'*adaptation* par l'intégration dans des espaces intermédiaires jusqu'à la scolarisation dans une classe ordinaire, cette discipline scolaire construit de nouveaux rapports professionnels à l'altérité.

Les données relevées montrent ainsi une implication de plus en plus importante des acteurs de l'Éducation physique et sportive (EPS), se traduisant récemment par une démarche d'inclusion des élèves à Besoins éducatifs particuliers (BEP), mais elles soulignent également les réticences exprimées à différents moments de l'histoire, conjuguées aux formes d'exclusion auxquelles ont été longtemps soumis ces élèves.

**Mots-clés :** Adaptation - Besoins éducatifs particuliers - Déficiences - Éducation physique et sportive - Éléves en situation de handicap - Inclusion - Intégration - Représentations - Ségrégation.

## From the institutionalization of the discipline to the current inclusion of all students in Physical Education and Sport: break or continuity in the consideration of students with Special Needs Education?

**Summary:** This article analyzes how the conditions of integration and inclusion in physical education of pupils with disabilities or health issues have evolved as from late 19th century until now. Once following a segregative pattern based on separated treatment of deficiency within specialized education, then becoming "*an adaptation*" through integration in transitional spaces and finally including ordinary schooling, physical education helps build new professional relationships with otherness.

Hence, obtained data illustrate how more involved Physical Education (PE) professionals have become, until recently including pupils with Special Needs (SN). Those data also highlight the reluctance expressed in many occasions together with every forms of exclusion those pupils have long been submitted to along history.

**Keywords:** Adaptation - Deficiencies - Inclusion - Integration - Physical Education - Pupils with disabilities - Representations - Segregation - Special Needs Education.

\* [yves.morales@univ-tlse3.fr](mailto:yves.morales@univ-tlse3.fr) \*\* [didier.seguillon@parisnanterre.fr](mailto:didier.seguillon@parisnanterre.fr)

L'intégration, voire l'inclusion (Ebersold, 2009 et 2016 ; Benoit, 2014) des élèves vulnérables<sup>1</sup> ou dits à Besoins éducatifs particuliers (BEP<sup>2</sup>) est une question impliquant la communauté éducative dès le vote des lois Jules Ferry et notamment le texte du 28 mars 1882 qui rend l'école obligatoire pour tous<sup>3</sup>. Son article 4 précise « *qu'un règlement d'administration publique déterminera le moyen d'assurer l'instruction gratuite aux sourds-muets et aux aveugles*<sup>4</sup> ». Cette démarche, restreinte tout d'abord à deux publics spécifiques – les sourds et les aveugles –, s'étend rapidement à d'autres populations, notamment aux élèves souffrant de déficiences intellectuelles (Brier et Defrance, 2012), ainsi que le révèlent les travaux de Monique Vial (1990). La réflexion poursuit, dans l'esprit des législateurs de la III<sup>e</sup> République, la démarche égalitariste d'éducation amorcée un siècle plus tôt sous la Révolution française. La loi de 1909<sup>5</sup> crée ainsi des classes dites de perfectionnement et des établissements spéciaux pour accueillir les élèves dits « *anormaux* » au sein du ministère de l'Instruction publique. Cette décision souligne à la fois la volonté politique de les scolariser tout en privilégiant une voie d'éducation parallèle induisant une forme de ségrégation. La question posée, dès l'origine, est celle de l'éducabilité de ces élèves particuliers et de la possibilité d'inclusion dans le système éducatif aux côtés des autres élèves. La perspective d'une scolarisation des élèves « *anormaux* » ou « *déficients* » (Caraglio, 2017) en classe ordinaire sera ainsi longtemps mise entre parenthèses avant de faire l'objet de programmes plus volontaristes et d'être véritablement mise en œuvre au tournant des XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles. Bien que diverses mesures soient encore l'objet de discussions avant leur opérationnalisation à partir du texte de loi sur la refondation de l'école de juillet 2013<sup>6</sup>, l'inclusion scolaire est aujourd'hui un des chantiers prioritaires de l'école de la République.

Si la question concerne de façon relativement homogène l'ensemble des disciplines scolaires, elle s'exprime de façon particulière dans le domaine de l'Éducation physique et sportive (EPS). Cette discipline est centrée sur le corps. Elle est sensible, dès le XVIII<sup>e</sup>, siècle aux déficiences physiques et à l'apport « *redresseur* » de l'exercice. Elle contribue au développement des aptitudes puis des conduites motrices des élèves ainsi qu'à une démarche de gestion de la vie physique plus récemment (Vigarello, 1978 et 1997). Elle apporte un éclairage singulier sur l'évolution des stratégies éducatives envisagées, des modes de classifications opérés tout autant que sur les résistances exprimées vis-à-vis de l'intégration de ces élèves ou à propos des conditions de leur scolarisation en classe ordinaire. Le champ de l'Éducation physique

- 
1. Loi n° 2002-02 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale. Il est question de publics vulnérables.
  2. La France adopte officiellement l'expression Besoins éducatifs particuliers (BEP) en 2000 pour traduire les expressions anglophone *Special Needs in Education* (SNE) et *Special Educational Needs* (SEN).
  3. Les lois scolaires de la III<sup>e</sup> République instituent l'enseignement élémentaire public, gratuit, laïque et obligatoire. Cette instruction devient un droit pour tous. Elle fait sortir les publics scolaires à BEP des seules « *mesures d'assistance* ».
  4. Loi du 28 mars 1882 rendant l'école obligatoire pour tous les enfants de 6 à 13 ans vivant en France.
  5. Création des classes et écoles de perfectionnement pour les enfants arriérés, premières institutions éducatives spéciales à l'intérieur de l'école élémentaire publique en France.
  6. Loi 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refonte de l'école de la République. Article 111-1 « *le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction* ».

et sportive ne reste donc pas étranger aux débats qui animent l'école notamment lorsqu'ils interrogent des thématiques aussi sensibles que celles des représentations des élèves, de l'égalité d'accès à l'éducation, de l'expression de soi ou encore de la relation avec autrui. Définie comme un dispositif scolaire de diffusion de normes culturelles et sociales participant à la construction des usages légitimes du corps, cette discipline est en permanence influencée par l'évolution des valeurs issues du contexte scientifique, idéologique, social et politique (Morales, Travaillet, 2016). La démarche d'analyse socio-historique que nous engageons (Lepetit, 1995, Mazereau, 2016 ; Chateauraynaud et Cohen, 2016) vise à reconstituer les principales étapes de la prise en compte des élèves à besoins particuliers par les acteurs de l'éducation physique. Plus largement, c'est l'étude des convergences entre la nécessité d'assurer le développement physique puis moteur de l'ensemble des enfants scolarisés, dans une école de plus en plus ouverte sur la société et la mise en œuvre de modalités pédagogiques adaptées à l'hétérogénéité des populations accueillies qui animent notre propos. Nous y analyserons les démarches d'intégration où filtrent les espoirs et impatiences tout autant que les réticences culturelles et où transparaissent les luttes en faveur d'une enfance inadaptée longtemps exclue et délaissée, au service de laquelle de nouvelles mobilisations tendent à s'exprimer (Callède, 2007). Il convient donc d'étudier de quelles manières les discours et propositions d'intégration de ces élèves *déficients ou inadaptés* en EP contribuent à définir et/ou redéfinir les contours de la normalité ou de l'anormalité tels qu'ils s'expriment dans le cadre scolaire. Discipline historiquement déterminée par l'enchevêtrement des pouvoirs médicaux et pédagogiques et marquée par de nombreuses controverses concernant sa contribution à l'hygiène corporelle, sa spécificité éducative et plus largement son rôle social, l'EP est au cœur de continues luttes d'influence visant à définir ses contenus d'enseignements adaptés aux différents publics. Il s'agit alors de reconstituer les enjeux scientifiques et politiques en partant des opérations critiques accompagnant les modalités pédagogiques de prise en compte des élèves handicapés dans les dispositifs institutionnels (Chauvière et Plaisance, 2000). Nous partons du constat que tout savoir est intimement lié à des logiques de pouvoir, qui relèvent à la fois d'une vision idéale du monde social traduisant la place de l'homme dans la société et de défense d'intérêts corporatistes. Cette posture théorique, que Foucault a posée à un niveau structural et général (1977), est ici adoptée à un niveau plus contextualiste, cherchant à comprendre les rhétoriques mobilisées et les enjeux qui animent les acteurs de l'éducation physique de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours en matières d'intégration ou d'inclusion des élèves en situation de handicap. Dans le format de cet article, nous discernerons les principales périodes qui ont marqué l'évolution des débats à partir de séquences représentatives de cette conquête difficile, et relativement récente, ayant permis leur accession au système scolaire ordinaire. Notre corpus principal, mais non exclusif, repose sur les textes législatifs, les revues professionnelles ainsi que les revues médicales proches de ce domaine d'intervention. Il s'agit de repérer les savoirs et connaissances qui inspirent les actions menées pour ces élèves mais également la manière dont celles-ci travaillent les acteurs de la discipline en retour.

## LES GYMNASTIQUES SCOLAIRES AU SERVICE DE LA SANTÉ DES ÉLÈVES - FIN XIX<sup>e</sup> JUSQUE DÉBUT XX<sup>e</sup> SIÈCLE

Héritière d'une tradition orthopédique et hygiénique, comme peuvent en témoigner les gymnastiques anatomiques du docteur Verdier, les exercices corporels d'Amoros pour les sourds et les aveugles, de Napoléon Laisné, pour les infirmes et les malades, d'Édouard Seguin, pour les idiots et les déficients intellectuels (Ulmann, 1965 ; Vigarello, 1993 ; Brier, 2009), l'éducation physique est marquée, dès le XVIII<sup>e</sup> et le XIX<sup>e</sup> siècles, par un ensemble de prescriptions normalisatrices qui accompagnent l'avènement d'une société où la santé est devenue un capital social à préserver. De façon concrète, les premières tentatives d'inclusion d'élèves déficients ont débuté en France par des expériences originales comme celle dite « *du banc du sourd* » dans les écoles élémentaires de la ville de Paris dès 1832. Il était normalement réservé une place par classe pour éventuellement accueillir un élève sourd (Séguillon, 2017). L'intégration scolaire de la gymnastique, facultative en 1851, son institutionnalisation dans les lycées impériaux et les collèges communaux par décret du 3 février 1869, puis l'obligation scolaire en primaire comme dans le secondaire, établie en 1880 pour les garçons et en 1882 pour les filles, doivent beaucoup aux préoccupations et justifications sanitaires. Elles contribuent à valoriser la force physique rationalisée à partir de connaissances scientifiques et légitimée par son utilité sociale et patriotique (Andrieu, 1988). De fait, lorsque la gymnastique se développe au XIX<sup>e</sup> siècle, la médecine participe très activement à la validation des techniques gestuelles considérées comme adaptées aux élèves scolarisés et étaye son action par l'énoncé d'une relation positive entre exercice physique et bon fonctionnement du corps anatomique. Parallèlement, l'EP implique, dès l'origine, l'intervention et l'expertise de nombreux professionnels médicaux et paramédicaux cherchant à faire valoir la nécessité d'établissements spécialisés et de méthodes alternatives à l'enseignement pour répondre aux problèmes des inadaptés scolaires. Comme le souligne André Rauch (1983), ils souscrivent directement à « [...] *la recherche d'un ordre positif, dans lequel se profile le rêve d'une société idéalement saine où seraient conjurés publiquement la difformité, la maladie, le vice* ». Dans une société où le handicap est représenté comme un écart par rapport à la norme, à partir de rhétoriques scientifiques basées sur la physiologie et la psychologie, la mise à l'écart de ces élèves est inéluctable. Elle repose sur une naturalisation ou biologisation du social qui renforce dans les mentalités collectives l'idée d'un ordre social imposé aux enfants handicapés sous couvert d'une « *équité du déficit* ». Les enfants « *anormaux* », « *arriérés* » ou « *déficients* » sont exclus de l'institution scolaire ordinaire, qui s'est trouvée renforcée au XIX<sup>e</sup> siècle dans sa fonction de socle de la République et sont, dans le meilleur des cas, relégués dans des établissements spécialisés. Si la III<sup>e</sup> République commence à envisager une démarche humaniste de prise en compte de ces populations déshéritées (Pinell et Zafiroopoulos, 1978), leur anormalité conduit, en éducation physique, selon le type et le degré de leur déficience, à leur proposer au mieux des modalités de gymnastiques rééducatives dans des établissements et gymnases médicaux. Du reste, l'essor balbutiant de l'EP dans le cadre scolaire, qui repose sur des enseignants de gymnastique peu

formés et en nombre insuffisant, conforte cette discipline dans un rôle mineur, axé davantage sur des préoccupations patriotiques, tandis que l'obligation scolaire est difficile à respecter pour les classes ordinaires (Arnaud, 1991).

## L'ESSOR DE LA GYMNASTIQUE CORRECTIVE. UNE VISÉE DIFFÉRENCIALISTE DURANT LA PREMIÈRE MOITIÉ DU XX<sup>e</sup> SIÈCLE

La loi sur la scolarisation des élèves dits « *anormaux* » de 1909, contribue au développement de classes spécialisées qui éloigne ces publics de l'ordre scolaire classique. La démarche politique instaure une logique institutionnelle de type catégoriel qui favorise le développement d'équipements spécialisés, au regard de chacun des publics inadaptés. Comme l'exprime Jean Houssaye, (2008) : « *Il faut voir dans cette tendance historique, notamment, les effets de la prévalence d'un modèle médical de catégorisation des troubles.* » La taxonomie proposée par Alfred Binet<sup>7</sup> à propos des capacités intellectuelles débouche, de fait, sur une ségrégation scolaire à l'égard des élèves en situation de handicap. Celle-ci conduit à leur prise en charge en dehors du cadre scolaire dans un milieu hospitalier et médico-social en postulant un retour ultérieur vers le milieu ordinaire.

Dans le même temps, cette préoccupation croissante à l'égard des « *anormaux* » et des « *déficients* » est jugée cruciale pour l'avenir de la Nation à partir d'une volonté de renforcement physique et d'unification de la jeunesse de France autour des valeurs de la République (Weber, 1983 ; Thiesse, 1999). Dans le cadre de l'éducation physique scolaire, elle s'appuie sur un univers prescriptif très largement alimenté par les inquiétudes hygiénistes et les considérations d'ordre moral qui les accompagnent. Les médecins s'accordent sur la nécessité d'une stricte surveillance médicale des exercices du corps (Fauché, 1996). La création des Instituts régionaux d'éducation physique (Irep) annexés aux facultés de médecine en 1927 confortera d'ailleurs grandement leur influence. Dans ce début du XX<sup>e</sup> siècle, le suivi des mensurations physiques de l'écolier est un élément stratégique de classification permettant d'évaluer la robustesse des populations et de repérer, selon les préceptes issus d'un darwinisme social, d'éventuels infléchissements de la « *race* » française (Carol, 1995). Les mesures anthropométriques et physiologiques, proposées par les médecins, sont reproduites dans les manuels d'EP<sup>8</sup> et intégrées à la formation des enseignants. Elles impliquent une démarche de catégorisation permettant au médecin et à l'éducateur de déceler les enfants de constitution physique « *fragile ou nulle*<sup>9</sup> » et d'identifier ainsi les inaptes totaux ou les déficients nécessitant une gymnastique corrective. L'objectif annoncé dans les manuels et les textes officiels entre 1907 et 1938, devient celui du perfectionnement et de l'accroissement du « *Capital Humain* » dans la lutte contre tous les facteurs de « *dégénérescence* ». La

7. Binet, A., Simon, Th. (1907). *Les Enfants anormaux, guide pour l'admission dans les classes de perfectionnement*. Paris : A. Colin.

8. *Manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires 1907. Projet de Règlement général d'éducation physique*. Joinville-le-Pont, 1919.

9. Hébert, G. (1911). *Le code de la force*. Paris : Vuibert.

« *nébuleuse eugéniste* » (Defrance, 2000) considère ainsi la quête du perfectionnement humain comme étant la mission principale de cette discipline scolaire. Elle est confortée entre-deux-guerres par l'action politique du *Comité national de l'éducation physique* (et sportive), de *l'hygiène sociale et pour la régénération de la race*, créé en 1918, ou par les publications d'auteurs tels que le docteur Maurice Boigey (*L'élevage humain*, 1917) ou le docteur Tissié (*L'éducation physique et la race*, 1919).

Dans un cadre où « *l'éducation physique est gouvernée par les principes de la physiologie*<sup>10</sup> », le médecin apparaît comme « *le guide et le conseiller indispensable de l'éducateur. Il le met en garde contre les excès, lui signale les erreurs et lui indique, dans chaque cas particulier, la meilleure méthode à employer*<sup>11</sup> ». La classification médicale des élèves éloigne les plus déficients du système scolaire ordinaire tout en prescrivant des modes d'interventions s'appliquant aux enfants de constitution fragile. L'enseignant d'éducation physique en milieu scolaire doit donc proposer des situations pédagogiques à ces élèves à partir d'exercices corrigeant les carences physiques. La démarche prévue s'applique d'ailleurs essentiellement aux pathologies vertébrales, rapportées aux attitudes scolaires défectueuses. Cette discipline s'appuie depuis le début du siècle sur des contenus éclectiques associant des exercices gymniques, des exercices naturels, des jeux et des sports. Le professeur peut donc puiser dans les mouvements analytiques inspirés par la gymnastique suédoise, diffusée en France par le docteur Tissié et la Ligue française d'éducation physique, les mouvements correctifs qu'il juge les plus appropriés (Saint-Martin *et al.*, 2012). Dans tous les cas, face à la nécessité impérieuse de rendre les individus robustes, vertueux et patriotes, l'intégration d'enfants handicapés en EP scolaire ordinaire n'est pas vraiment d'actualité. Dans sa démarche de diffusion d'une culture virile par la méthode naturelle, Georges Hébert, n'hésite d'ailleurs pas à fustiger une race menacée de faiblesse tout en stigmatisant les élèves les plus déficients : « *Soyons forts, les faibles sont des inutiles ou des lâches*<sup>12</sup>. » La rééducation concernant les élèves anormaux commence timidement à s'organiser dans les dispensaires et établissements médicaux spécialisés (Brier, 2012 ; Séguillon, 2017). Cette démarche différentialiste structure ainsi un partage et une volonté de contrôle des territoires professionnels débouchant sur des clivages entre les enseignants scolaires et les intervenants rattachés au secteur médical. Par ailleurs, l'extension des dispositifs sanitaires reste limitée et n'atteint pas le degré d'espérance d'une médecine qui classe et sépare dans l'espoir de mieux soigner (Pinell et Zafiroopoulos, 1978). Les publications spécifiques concernant l'éducation physique adaptée aux publics déficients ou handicapés ne commencent réellement à être diffusées qu'à partir des années 1930. Les travaux du docteur Diffre, (*Éducation et rééducations fonctionnelles de l'enfant*, 1931 ou *Gymnastique corrective des déviations vertébrales*, 1932) illustrent ce domaine d'intervention en cours de constitution. Le rôle de l'EP dans le cas de handicaps mentaux est plus rarement évoqué. L'article du docteur Jeudon publié

---

10. *Projet de Règlement général d'éducation physique*. Joinville-le-Pont, 1919.

11. Boigey, M. (1923). *Manuel scientifique d'éducation physique*. Paris : Payot

12. Hébert, G. (1918). *La culture virile par l'action physique*. Paris : Vuibert.

en 1930 portant sur *L'éducation physique des anormaux*<sup>13</sup> est l'une des rares publications concernant ce public. Pour cet auteur, « *L'éducation physique est un facteur primordial de la rééducation des arriérés mentaux.* » Le but à atteindre consiste à « *reclasser les anormaux dans la Société, les mettre à même de gagner leur vie et de dépenser rationnellement leur gain* ». La visée est socio-économique autant qu'hygiéniste puisqu'il s'agit de « *former des travailleurs consciencieux qui tiendront leur rôle social, si obscur soit-il, avec exactitude. Au lieu de quantité de parasites, on crée des ouvriers et des artisans dont on saluera la personnalité courageuse et bienfaisante* ». Contrairement, à l'EP corrective basée sur une gymnastique anatomique austère et très analytique, l'éducation physique des anormaux proposée par Jeudon envisage des exercices basés sur le rythme et la musique selon des considérations neurologiques. Chez les filles l'étude de la gymnastique harmonique d'Irène Popard est préconisée tandis que les garçons sont orientés vers la pratique de jeux d'adresse et de jeux collectifs, en application des stéréotypes de genre. À l'évidence, l'éducation physique n'échappe pas aux catégorisations biologiques et sociales qu'elle reproduit et qu'elle légitime.

## L'EP RÉÉDUCATIVE : UNE DÉMARCHÉ DE CLASSIFICATION EXCLUANTE ET STIGMATISANTE (1938-1975)

La création de l'École normale d'éducation physique (ENEP) en 1933 et son orientation très pédagogique à partir de 1935 (Fouquet et Peter, 2012) montrent que la formation dans ce domaine disciplinaire tend à s'écarter des strictes injonctions médicales. Dans le même temps, les médecins investissent de nouveaux territoires dont l'un d'entre eux implique très précisément les publics handicapés. Une Société française de rééducation physique (SFRP) est ainsi créée le 21 septembre 1938. Elle a pour but « *l'étude et l'application du mouvement et des ses adjuvants naturels dans le but de ramener les déficients originels ou accidentels aussi près que possible de la normale*<sup>14</sup> ». À la veille du conflit mondial, les élèves déficients intellectuels ou malades mentalement ne sont toujours pas accueillis dans l'école de la République. Ils sont le plus souvent à la charge de la famille, du village ou du quartier et d'œuvres sociales. Dans le meilleur des cas, ils rejoignent les classes spécialisées et les établissements médicaux (Vial, 1990 ; Séguillon, 2017). Dans la perspective de recenser et d'exercer un contrôle plus efficace sur ces populations, le régime de Vichy propose un dispositif systématique de classification médicale des élèves. Au plan scolaire, le contrôle médical est rendu obligatoire le 1<sup>er</sup> octobre 1942. En janvier 1944, l'administration du secrétariat de l'éducation générale et sportive publie une liste des principales affections interdisant la pratique du sport. Les contre-indications sont nombreuses et concernent notamment celles du système nerveux comme les paralysies. Ainsi, la ségrégation des élèves handicapés est confirmée à travers la dispense des élèves jugés inaptes, écartés de l'EP ordinaire. Cette démarche de catégorisation est confortée à la sortie de

13. Jeudon, R. (1930). *L'éducation physique des anormaux*. In A. Latarjet (dir.), *Quelques conférences scientifiques et technique* (pp. 173-182). Lyon : Imprimerie A. Rey.

14. *Revue de la Société des professeurs spécialistes de culture physique médicale de France*. (1938), 19, 2.



la guerre dans le cadre d'une éducation physique visant « *le développement normal de l'enfant*<sup>15</sup> ». La circulaire du 29 octobre 1945 propose le classement des élèves en 4 groupes: « *Groupe I: Bons. Groupe II: moyens/justiciables du régime normal d'EP et de la participation aux compétitions règlementées. Groupe III: à ménager ou déficients – en principe justiciables de l'EPS sauf contre-indication médicale. Groupe IV: inaptés temporairement ou définitivement à la pratique de l'EPS collective et éventuellement soumis à la gymnastique médicale.* » Des centres de rééducation physique concernant essentiellement certains déficients du groupe III, sont alors créés en 1946 et agréés en 1947 (circulaire ministérielle du 16 décembre). Les élèves du groupe IV, inaptés totaux, en sont exclus (Fauché, 1992). Le principe retenu consiste à mieux prendre en compte les particularités des élèves déficients en EPS tout en organisant leur pratique en dehors de l'école. Dans le même temps, ces structures rééducatives ne concernent pas les élèves jugés inadaptés (Vial et Hugon, 2009): « *Les centres de rééducation auront éventuellement à s'occuper des déficients psychomoteurs dans la mesure où ces enfants peuvent bénéficier d'une gymnastique de groupe appropriée [...] Mais la présence d'un instable, d'un arriéré ou d'un caractériel dans un groupe d'âge mental normal pose à l'éducateur un problème à peu près insoluble*<sup>16</sup>. » La gymnastique proposée dans les documents officiels, à dominante correctrice, illustre ainsi la prise de pouvoir des médecins anatomistes, spécialistes en rééducation fonctionnelle et privilégiant une gymnastique anatomo-physiologique<sup>17</sup>. Pour autant, les leçons varient fortement d'un centre à l'autre dont certains commencent à intégrer les modèles psychomoteurs qui diffusent de ce domaine disciplinaire (Fauché, 1992 ; Terret, 2002). Une période charnière s'annonce pour la rééducation mais aussi pour l'éducation physique scolaire partagée entre une gymnastique de formation (basée sur des exercices construits sur des bases anatomo-physiologiques) et une gymnastique d'application qui donne de plus en plus d'importance aux exercices de coordination motrice intégrant des jeux sportifs. Une épreuve de rééducation est prévue désormais dans le cadre du Capesps. Les enseignants d'éducation physique sont ainsi culturellement imprégnés de cette bivalence qui en fait des spécialistes du *corps* et/ou du *sport*. Dans le même temps, de vibrants plaidoyers en faveur d'une « *éducation physique pour tous* » s'expriment. Ainsi, pour Auguste Listello formateur à l'Ensep en 1958, « *L'éducation physique ne doit pas être réservée aux seuls individus valides (champions ou non). "Tous" (sauf contre-indication médicale), du sexe féminin, ou masculin, qu'ils soient enfants, adolescents ou adultes, y ont droit, qu'il s'agisse d'individus valides, de diminués physiques (grands blessés, amputés, paralysés partiels), d'handicapés auditifs ou visuels (sourds, sourds et muets, aveugles), ou d'handicapés mentaux aptes à vivre en société et pour lesquels on n'aura bien soin de ne retenir que des activités ne présentant aucun danger.* » Si ces propositions n'envisagent pas immédiatement d'intégration en classe ordinaire, la

15. Instructions ministérielles du 1<sup>er</sup> octobre 1945, à l'usage des professeurs et maîtres d'éducation physique et sportive, recueil des Lois et règlement de l'Éducation nationale, volume IX, titre 81, chapitre 811, article 811-0, annexes, 117-125.

16. Bureau médical de la Direction générale de l'EPS – Commission centrale de la rééducation, Rééducation physique – Notice d'application technique et pédagogique, 1950.

17. Ils s'appuient notamment sur les ouvrages suivants plusieurs fois réédités: Petat, P., et Blanchon, G. (1947). *Principes élémentaires de gymnastique correctrice et de réadaptation aux activités physiques*. Balland, H., et Grosellier, L. (1947). *La gymnastique correctrice*.

démarche égalitariste de Listello tranche avec les justifications médicales exprimées jusque là en promouvant une égalité d'accès systématique à l'éducation physique et au sport considéré comme un droit social. Elle rejoint les discours qui accompagnent les débuts de l'institutionnalisation du mouvement sportif handisport dans les années 1950 et traduit un militantisme relativement inédit (Ruffié et Férez, 2013).

La situation des élèves souffrant d'une déficience ou présentant une inaptitude n'est pourtant guère modifiée durant les années soixante. Dans le contexte qui suit l'ordonnance du 6 janvier 1959, fixant la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, les élèves inaptes, dispensés par les médecins, sont redirigés vers les classes d'éducation spécialisée. Comme d'autres disciplines scolaires, l'EPS est davantage mobilisée. À titre d'illustration, l'École nationale pour handicapés moteurs de Garches propose des contenus situés à l'interface entre rééducation physique et éducation physique. L'intervenant recruté dans cet institut en 1964 est un enseignant d'EPS qui souligne l'apport positif de cette discipline du point de vue hygiénique et thérapeutique tout autant que dans l'amélioration du comportement socio-moteur des élèves<sup>18</sup>. La Société française d'éducation et de rééducation psychomotrice (SFERPM) créée le 15 décembre 1968, alimente ces nouvelles expérimentations plutôt axées sur une démarche d'éducation psychomotrice. Parallèlement, la *sportivisation* de l'éducation physique qui débouche sur la promulgation d'instructions officielles en 1967 où le sport doit « *tenir la plus grande place*<sup>19</sup> » ne facilite guère l'accès à l'EPS en classe ordinaire des enfants les plus fragiles ou les plus vulnérables. À travers le sport, ce sont les aptitudes des élèves qui sont directement appréciées et comparées. De fait, cette pratique, envisagée selon une déclinaison compétitive dominante, résiste à l'indifférenciation des publics<sup>20</sup>. Il apparaît néanmoins que le discours officiel, davantage inspiré par la psychomotricité, transforme sensiblement les formes d'exercices proposées aux enfants déficients selon un double discours à la fois différentialiste pour les structures d'accueil et égalitariste du point de vue des activités enseignées. Le législateur indique ainsi que : « *les enfants déficients devront être soumis à une rééducation, dont les effets ne seront plus limités au corps : cette rééducation, en effet, doit permettre à l'enfant de surmonter ses difficultés psychomotrices. Elle fera souvent appel à certains gestes sportifs, car il importe de susciter l'intérêt des enfants déficients psychomoteurs en utilisant les mêmes motivations que celles qui seront employées pour les enfants normaux*<sup>21</sup> ». Le nouveau paradigme de fonctionnement de la machine humaine, issu des travaux en psychomotricité, met en avant une représentation de l'élève envisagé dans sa totalité agissante (Morales *et al.*, 2016). Elle confirme le « *dépassement des seuls éléments bio-physiques* » (Vigarelo, 1978) dont les effets se percevront ultérieurement.

18. Chazeau, G. (1968). L'éducation physique des enfants et adolescents handicapés moteurs. *Les cahiers scientifiques d'éducation physique*, 7(2).

19. Ministère de la Jeunesse et des Sports. Ministère de l'Éducation nationale. (1967). Instructions officielles du ministre aux professeurs et maîtres d'Éducation physique et sportive. Circulaire du 19 octobre 1967. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 41, jeudi 2 novembre 1967.

20. Retenons, par exemple, que l'EPS n'engage pas de mixité garçons filles avant les années 1980, compte tenu des différences sexuées jugées défavorables.

21. Ministère de la Jeunesse et des Sports. Ministère de l'Éducation nationale. (1973). *Programmation des activités physiques et sportives dans les établissements scolaires du second degré*. Paris : La documentation française.

Au début des années 1970, l'enseignement de l'EPS aux élèves handicapés reste balbutiant et contribue à leur marginalisation. Dans un domaine d'intervention éducative marqué par une définition du handicap réduite à sa seule dimension d'incapacité, les réticences restent importantes. Selon Ferruccio Macorigli « *d'immenses lacunes restent à combler*<sup>22</sup> ». En mettant en évidence la situation ghettoïsante des élèves placés en centre hospitalier ou en centre de rééducation, cet auteur insiste sur l'importance de former des professeurs spécialisés et de développer des infrastructures adaptées, aptes à offrir des conditions de pratiques sportives favorable à l'épanouissement de ces élèves. Comme l'exprime Jean-Paul Callède (2007) ils sont encore soumis à « *un double isolement [...], une discrimination par rapport au type de scolarisation [et] une discrimination par rapport aux activités d'éducation physique et sportive au sein des établissements scolaire* ». Au moment où les instituts de formation en EPS s'universitarisent en devenant des Unités d'enseignement et de recherche en Éducation physique et sportive (UER-EPS), suite à la loi Edgar Faure, plusieurs articles publiés dans les revues professionnelles rejoignent ce constat en insistant sur la nécessité de former des enseignants disposant d'une compétence dans ce secteur afin de pouvoir intervenir efficacement dans les différents instituts créés<sup>23</sup>.

## UNE INTÉGRATION LABORIEUSE DES ÉLÈVES HANDICAPÉS EN EPS (1975-1989)

Bien qu'elle ne transforme pas immédiatement la situation, la loi d'orientation n° 75-534 du 30 juin 1975 contribue à une prise de conscience massive de l'inégalité de traitement infligée aux élèves porteur d'un handicap. Elle définit trois droits fondamentaux pour les personnes handicapées (enfants et adultes) : le droit au travail, le droit à une garantie minimum de ressources et le droit à l'intégration scolaire et sociale. La législation, qui instaure parallèlement la réforme Haby (1975) créant le collège unique, fait évoluer les relations entre le secteur scolaire ordinaire et le secteur spécialisé afin de lutter contre les risques de « *désaffiliation* » (Castel, 1995). L'épreuve de rééducation disparaît du Caepeps en 1978 mais des options réadaptation/rééducation/réhabilitation sont proposées aux étudiants en formation dans les UER-EPS, parfois dans les Centre régionaux d'éducation physique et sportive (Creps) qui préparent au professorat adjoint<sup>24</sup>. Les centres de rééducation sont fermés, tandis que la tendance politique affirmée consiste en la recherche et l'expérimentation de solutions alternatives à la prise en charge résidentielle dans les instituts médico-pédagogiques. En 1980, des épreuves d'EPS adaptées sont proposées pour la première fois à des élèves handicapés lors de l'examen du baccalauréat. Le mémoire de l'Institut national du sport et de l'éducation physique (Insep) soutenu en 1980 par François Brunet montre néanmoins que l'objectif politique d'intégration

22. Macorigli, F. (1970). Les handicapés moteurs et l'éducation physique. *Revue EP&S*, 105, 55-60.

23. Par exemple : Vayer, P. (1971). Le dialogue corporel, base de l'éducation des enfants débiles profonds. *Revue EP&S*, 109, 69-74 et Cabanel, C. (1973). L'éducation physique chez les jeunes sourds. *Revue EP&S*, 121, 46-48.

24. Vivensang, J. (1977). Natation avec les handicapés physiques. *Revue EP&S*, 146 et 147, 12-16 et 65-66.

des élèves handicapés se heurte aux représentations des enseignants d'EPS<sup>25</sup>. Leurs réticences s'expriment à la fois sous un angle psychosociologique et pédagogique. L'auteur fait ainsi le constat d'une bipolarisation de la formation (rééducation psychomotrice et éducation sportive) qui débouche sur une ultra-valorisation de l'EP rééducative destinée aux élèves déficients. Selon lui : « *le qualificatif de débile fait fonctionner tout un système de représentations prédéterminées, agissant tant à l'extérieur qu'à l'intérieur des institutions* », ce qui conforte une logique de ségrégation. Ainsi, « *malgré des efforts importants allant dans un sens opposé, l'enfant inadapté continue d'être présenté à l'intérieur même de la profession et a fortiori perçu en dehors, comme un être radicalement différent des autres dont on le sépare afin de le rééduquer*<sup>26</sup> ». La démarche promue par Brunet implique une réflexion visant à intégrer davantage ces élèves en réfutant une logique rééducative basée sur une « *pédagogie spéciale* ». Seule une pédagogie basée sur les activités physiques et sportives, à l'identique des autres élèves tout en étant adaptée aux difficultés rencontrées, permettrait une réelle intégration : « *signe "désidentificateurs," les APS pourraient ainsi se révéler comme un puissant facteur d'intégration sociale* ». La dérive dénoncée par cet auteur est la conséquence d'une définition du handicap profondément marquée par un discours médical. Comme le souligne Jean-Pierre Garel (2003), la loi de 1975 ne donne pas d'indication claire sur cette notion. Le texte s'applique aux individus porteurs de déficiences physiques, sensorielle ou mentales, sans plus de précisions. Or, les représentations du handicap qui diffusent dans la société, bien qu'elles intègrent désormais une dimension environnementale (Caraglio, 2017), focalisent toujours l'attention sur le déficit. La Classification internationale du handicap (CIH) inspirée par H. Wood et adoptée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 1980), s'appuie ainsi sur trois registres : déficience, incapacité et désavantage qui confortent finalement un modèle bio-médical et défectologique. Comme l'exprime Hervé Benoit (2015), le « *processus du handicap* » articule : « *le problème de santé individuel et la référence à la causalité, de sorte que les incapacités et les désavantages apparaissent comme les répercussions de la déficience* ». Cette perception, conforte un modèle d'intégration ré-adaptatif, qui reste dominant dans le champ de l'EPS. Plusieurs expériences menées au début des années 1980 dans des centres médico-éducatifs soulignent clairement les réticences des éducateurs à l'intégration des élèves déficients en milieu ordinaire. Ils privilégient un maintien en milieu spécialisé présentant « *dans l'état des structures et réalités scolaires actuelles, une meilleure garantie pour une éventuelle future intégration correcte*<sup>27</sup> ». Dans un secteur disciplinaire marqué par une chute du nombre de postes au Capeps, cette position s'explique également par l'opportunité d'ouvrir des débouchés à des spécialistes de la réadaptation/rééducation/réhabilitation issus d'une filière universitaire récemment ouverte.

25. Brunet, F. (1980). *Activités physiques et sportives et univers médico-pédagogiques. Pratiques et statut du corps. L'exemple des Instituts médico-pédagogiques et médico-professionnels du Puy-de-Dôme*. Mémoire de l'Insep.

26. Brunet, F. (1981). APS des enfants handicapés : Représentation et mise en jeu du corps. *Revue EP&S*, 170, 4-8.

27. Deschamps, G., Le Moing, G., et Ben Larbi, F. (1983). L'éducation psychomotrice des aveugles (1<sup>re</sup> partie). *Revue EP&S*, 184, 53-56.

Le dossier spécial *Handicap* publié en 1985 dans la *Revue EP&S*<sup>28</sup> révèle ainsi une controverse relative aux limites des dispositifs d'intégration. D'une part, les propos dénoncent l'inégalité dans le droit d'accès à l'EPS en raison du maintien en institut spécialisé, accompagné d'un relatif désintérêt de la discipline pour le handicap. D'autre part, ils soulignent l'implication nécessaire de l'EPS en faveur d'une intégration en classe ordinaire, en application des circulaires de 1982 et 1983, tout en mettant en avant l'intérêt de la pédagogie différenciée. La mise en place du contrôle continu à l'examen du baccalauréat et les nouvelles instructions officielles d'EPS publiées en 1985 et 1986 confortent cette logique d'adaptation scolaire étayée par une démarche pédocentrée. Dans ce cadre, les élèves ayant une déficience ne doivent plus être perçus différemment des autres élèves ayant des difficultés en EPS pour lesquels les enseignants doivent mettre en œuvre une adaptation des situations pédagogiques. En prenant en compte l'hétérogénéité des élèves et les différences entre les élèves d'une même classe, l'enseignant devrait être en capacité de « reconnaître ces différences, de les estimer légitimes et de se fonder sur elles pour assurer l'ordre de l'apprentissage dans la classe » (Houssaye, 2012).

## DE L'INTÉGRATION À L'INCLUSION DES ÉLÈVES À BESOIN PARTICULIER EN EPS 1990-2017

La disparition progressive de la dispense d'EPS entre 1988 et 1992<sup>29</sup> et son remplacement par la notion d'inaptitude partielle ou temporaire, ainsi que la publication de nouvelles directives en matière de contrôle aux examens en 1992 accompagnent une démarche politique de plus en plus volontariste en matière d'intégration des élèves en difficultés (Plaisance, 1999). Les nouveaux dispositifs mis en œuvre par l'Éducation nationale et relancés par la loi d'orientation n° 89-486 du 10 juillet 1989 pour l'accueil des enfants et adolescents handicapés dans le milieu scolaire ordinaire permettent également des montages favorisant, selon les cas, le maintien de l'enfant dans un cadre commun, tout en facilitant un travail de différenciation pédagogique dans des lieux plus spécialisés tels que les Classes d'intégration scolaires (Clis, 1991), les Unités pédagogiques d'intégration (UPI, 1995) ou les Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis, 2010). Diverses publications accompagnent cette démarche d'intégration et donnent une impulsion importante en EPS à l'exemple de l'ouvrage de François Brunet et Gilles Bui-Xuân (1991). Des colloques sont organisés sur ce thème en 1994 et 1998<sup>30</sup> tandis que plusieurs auteurs, parmi lesquels on trouve Pascal Brier (1991, 1994), Alain Tournebize (1995) ou Jean-Pierre Garel (1996), alimentent la réflexion des enseignants durant les années 1990. L'étude de Christian Dorvillé et Jean-Paul Génolini (1996) relative à l'intégration des élèves handicapés en EPS, évoque une dynamique positive tout en signalant les difficultés posées

28. Forget, F., Burel, H., Dejonghe, G., Miau, G. *et al.* (1985). Les APS des personnes handicapées. *Revue EP&S*, 196, 21 -36.

29. Il faut néanmoins nuancer l'application réelle de cette directive parfois difficile à organiser sur le terrain pédagogique dans un dialogue nécessaire avec les médecins délivrant les certificats médicaux et avec les familles.

30. Pasqualini, M., et Robert, B. (dir.) (1995). *Handicapés physiques et inaptes partiels en EPS (Actes de l'université d'automne, 24-28 octobre 1994, Lille3)*. Dossiers EPS, n° 23. Paris : Édition EPS.

aux enseignants. L'étude statistique révèle ainsi une intégration moindre en EPS que dans les autres disciplines scolaires qui elles-mêmes proposent un accueil limité (Lesain-Delabarre, 2001<sup>31</sup>). Les raisons invoquées sont liées à la fois à des difficultés organisationnelles et au manque de compétences des enseignants. Les problèmes d'accessibilité aux installations sportives et de détournement des heures d'EPS au profit d'heures de soutien accordées aux handicapés pour les disciplines intellectuelles sont évoqués. Mais le principal problème est lié au manque de formation spécifique des enseignants en établissement scolaire. La création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1991 a d'ailleurs éloigné les étudiants au Capes des Unités de formation et de recherche en Sciences et techniques des activités sportives (UFR-Staps remplaçant les UER-EPS) qui travaillent sur les problématiques du handicap en filière APA. En conséquence, les formateurs universitaires spécialisés dans le champ du handicap sont moins intervenus dans la formation initiale des enseignants d'EPS.

La réflexion sur l'intégration scolaire des élèves en EPS s'amplifie néanmoins durant les années 2000 en accompagnant un processus général de redéfinition du handicap (Garel, 1999). La nouvelle classification adoptée par l'OMS en mai 2001 l'envisage selon une démarche fonctionnelle et environnementale comme étant « *le résultat d'une interaction entre les déficiences physiques, sensorielles, mentales ou psychiques entraînant des incapacités plus ou moins importantes, qui sont renforcées en raison d'un environnement inadapté ou inaccessible*<sup>32</sup> ». Ce modèle n'est plus centré sur la déficience mais sur « *l'analyse systémique des paramètres constitutifs de la situation* » (Benoit, 2015). Dans ce cadre, l'environnement scolaire fait partie du problème en proposant un contexte et des situations favorisantes ou handicapantes. Les propos de Jean-Paul Génolini (2002) s'appuyant sur Jean Minaire (1983), soulignent cette dimension interactionniste selon laquelle : « *il n'y a plus d'handicapés mais des situations de handicap* » en considérant désormais l'intégration sous l'angle de l'inclusion. Comme l'exprime Jean-Pierre Garel en 2003, il s'agit de rompre avec le « *déterminisme des pathologies* » (Garel, 2003a). Engagé dans une véritable croisade visant à rendre visibles des « *citoyens invisibles* », cet auteur publie une série d'articles dans la revue *EP&S* et accompagne le renouvellement des concepts mobilisés afin de provoquer une évolution des dispositifs scolaires (Garel 2003b, 2003c, 2003d, 2003e). Ces travaux apportent une expertise qui manque à la formation des enseignants. Le changement des modes de catégorisation les invite à considérer non plus le versant « *déficitaire* » de l'élève handicapé mais ses « *besoins éducatifs particuliers* » en promouvant l'inclusion de préférence à l'intégration. Les dossiers spéciaux publiés dans la *Revue EP&S*<sup>33</sup> s'engagent dans cette voie tandis

31. Le rapport de l'IGAS publié en 2001 montre que l'intégration scolaire est encore peu développée sur l'ensemble du territoire. Dans les pratiques, elle n'apparaît pas comme un droit, mais plutôt comme une tolérance qui n'est pas répandue uniformément dans l'ensemble des établissements scolaires. Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et des adolescents handicapés, mars 1999.

32. Site officiel de l'OMS : <http://www.who.int/fr/>

33. Varray, A., Bilard, J., et Ninot, G. (dir.) (2001). *Enseigner et animer les activités physiques adaptées*. Dossier EP&S, n° 55. Ed. Revue EPS. Brunet, F., et Mautuit, D. (2003). *Activités physiques adaptées aux personnes déficientes intellectuelles*. Dossier EP&S, n° 60, Ed. Revue EPS.

que de nombreux articles témoignent d'expériences pédagogiques concrètes le plus souvent réalisées en milieux socio-éducatif et médico-éducatif.

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ainsi que la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République n° 2013-595 du 8 juillet 2013, concrétisent l'importance prise par les débats autour du handicap et viennent favoriser la mise en place d'une éducation inclusive. La première fait du droit à la scolarisation un droit fondamental et ce pour tous les enfants, quel que soit leur handicap. La seconde, bien qu'elle réaffirme le principe d'inclusion scolaire, se traduit plutôt quantitativement puisqu'à la rentrée 2016 près de 280 000<sup>34</sup> élèves en situation de handicap sont scolarisés, soit une hausse de 25 % par rapport à 2012. Ces textes impulsent une dynamique d'inclusion beaucoup plus volontariste qui s'accompagne de nombreuses expériences d'implication d'élèves handicapés en classes ordinaires selon le principe évoqué par Jean-Paul Goffoz (2007) pour lequel : « *Il n'y a pas d'éducation physique adaptée... ou nous sommes tous déficients.* » La *Revue EP&S* n° 319 de 2006 publie ainsi un dossier intitulé « Une intégration réussie en EPS : utopie ou réalité », qui souligne, à l'aide de nombreux témoignages, l'importance d'une plus grande implication de l'EPS au bénéfice d'élèves handicapés tout en évoquant les obstacles à lever tant dans le manque de formation spécifique des professeurs, dans l'accessibilité des pratiques sportives que dans la lourdeur du travail à réaliser pour des enseignants dont l'implication demeure basée sur le volontariat.

Entre 2005 et 2017, la publication des nouveaux programmes d'EPS accompagne l'ambition d'adapter les contenus d'enseignement à tous les publics. À titre d'exemple, le *Bulletin officiel* spécial n° 4 du 29 avril 2010, concernant l'EPS en lycée stipule que l'enseignement d'EPS doit permettre de : « *Partager un projet qui propose des traitements didactiques adaptés à tous les élèves : aptes, inaptes partiels ou en situation de handicap. Le lycée se doit d'accueillir tous les élèves. Il est de la responsabilité et de la compétence des enseignants de concevoir et de mettre en œuvre des traitements didactiques spécifiques, adaptés aux enjeux de formation retenus pour les différents élèves de l'établissement.* » Le récent texte concernant les programmes d'EPS pour les cycles 2, 3 et 4 (primaire et collège) publiés au *BO* du 26 novembre 2015 confirme cette politique scolaire : « *Tout au long de la scolarité, l'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble. [...], elle assure l'inclusion dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap.* » Ces injonctions réaffirmées impliquent d'importants changements tant au niveau des dispositifs pédagogiques que des pratiques professionnelles. Pour les enseignants et les formateurs, il s'agit de faire face à des questions complexes qui portent tant sur l'amélioration de la formation, que sur les modalités d'adaptation des enseignements ou sur les démarches d'évaluation. Entre 2005 et 2017, la production d'articles et de documents pédagogiques, rédigés de

---

34. Chiffre fourni par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche au 2 décembre 2016.



plus en plus souvent dans une perspective inclusive, augmente considérablement. C'est le cas au niveau des productions professionnelles, notamment dans la *Revue EP&S*, mais cela s'observe également dans les productions issues des groupes de pilotage académiques (Garel, 2015). Les formations au Certificat complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés du second degré (2CA-SH) puis Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques inclusives (Cappéi) et les actions de formation continue attirent de nombreux professeurs d'EPS. Mais, si les progrès réalisés par cette discipline scolaire pour « *désinsulariser* » le handicap (Gardou et Poizat, 2008) sont notables et traduisent l'implication volontaire d'une partie de la profession en faveur de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, il subsiste un certain nombre de difficultés à surmonter. La question de l'accessibilité des installations sportives aux élèves en situation de handicap est régulièrement dénoncée à partir des problèmes logistiques posés en raison des aménagements nécessaires dans les gymnases, piscines et salles spécialisées ou des déplacements à réaliser pour pratiquer. L'adaptation des activités physiques et sportives prévues dans les programmes scolaires représente également un écueil pour de nombreux enseignants. De ce point de vue le manque de formation initiale liée à ce type d'intervention est pointé de façon récurrente comme l'un des plus importants problèmes. Il ne permet pas aux professeurs d'EPS de disposer des compétences nécessaires en matière d'adaptation pédagogiques et d'aménagement des tâches pour ces élèves. La gestion des conflits liés aux représentations des autres élèves apparaît également comme une difficulté à surmonter. Enfin, la complexité des relations avec les spécialistes issus du monde médical est également évoquée comme une source de résistance à l'inclusion des élèves à Besoins éducatifs particuliers (Garel, 2005 ; Bui-Xuan et Mikulovic, 2007 ; Boursier, Benoit et Séguillon, 2012 ; Dugas et Moretton, 2012 ; Tant, 2014). Face à ces obstacles, il apparaît clairement que les efforts en matière de formation et de coordination des intervenants sont à poursuivre afin de parvenir à prendre en compte le sujet dans sa différence en offrant les conditions d'une éducation réellement égalitaire.

## CONCLUSION

L'évolution de la prise en compte des élèves en situation de handicap en EPS, telle qu'elle est retracée dans ce texte sur plus d'un siècle, permet de saisir le « *glissement très global qui touche aux sensibilités à l'égard du corps et aux visions de ses fonctionnements* » (Vigarello, 1978). À travers les progrès constatés et les réticences exprimées, l'analyse montre que les paradigmes scientifiques nouveaux, qui participent à la définition du handicap et aux solutions éducatives proposées sont discutés, traduits et réinterprétés selon les dispositifs et les groupes d'acteurs dominants (Akrich *et al.*, 2006) tout en étant mis à l'épreuve des modèles disciplinaires. D'une logique ségrégative basée sur le traitement séparé de la déficience dans le cadre de l'enseignement spécialisé à l'*adaptation* par l'intégration dans des espaces intermédiaires, jusqu'à la scolarisation dans une classe ordinaire, se définissent de nouveaux rapports professionnels à l'altérité. Ils incitent les enseignants d'EPS, comme ceux des autres disciplines scolaires, à la spécialisation de la prise en charge,



à la compétence d'adaptation et à la gestion de la médiation. Ils nous rappellent que si l'acceptation de l'autre dans sa différence se *fabrique*, alors l'école est sans aucun doute l'une des institutions les plus déterminées à agir dans ce sens. Ils soulignent dans le même temps l'importance d'une action plus volontariste en matière de formation des enseignants. Celle-ci est d'autant plus sensible pour l'EPS que cette discipline implique un engagement corporel, tant pour enrichir les conduites motrices de tous les élèves, leur donner accès à la culture physique que pour leur apprendre à gérer leur vie physique.

## Bibliographie

- Akrich, M., Callon, M., Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. Paris : Mines.
- Andrieu, G. (1988). *L'Homme et la force*. Paris : Actio.
- Arnaud, P. (1991). *Le militaire, l'écolier, le gymnaste*. Lyon : PUL.
- Benoit, H. (2008). De la déficience à l'obstacle. *Les cahiers pédagogiques*, 459, 51-52.
- Benoit, H. (2014). *Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale*. Thèse de l'Université Paul Valéry - Montpellier III.
- Benoit, H. (2015). Le dessous des mots : Handicap. In EPS, Sport et handicap [dossier]. *Contrepied* [hors série n° 12], 7.
- Boursier, C., Benoit H., et Séguillon D. (2012). Sport et handicap : les Activités physiques adaptées (APA). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 58.
- Brier, P. (1991). Handicapés mentaux, boxe française, savate et sport adapté. *Revue EP&S*, 229, 36-38.
- Brier, P. (1994). Athlétisme en milieu spécialisé. *Revue EP&S*, 248, 75-77.
- Brier, P. (2009). Émergence et disparition de la gymnastique médico-pédagogique asilaire (1838-1909). Approche socio-historique de l'éducation physique pour les enfants déficients intellectuels. Thèse. Université de Paris Ouest Nanterre.
- Brier, P., et Defrance, J. (2012). La production de gymnastiques médicales pour les enfants malades hospitalisés au XIX<sup>e</sup> siècle : spécialisation médicale et différenciation des gymnastiques. *Sciences sociales et sport*, 5.
- Brier, P. (2014). *L'EPS dans les établissements relevant de l'Annexe XXIV : une discipline de droit commun*.
- Brunet, F., et Bui-Xuân, G. (1999) *Handicap mental, troubles psychiques et sport*. Coédition FFSA, Afraps. (Œuvre originale publiée en 1991).
- Bui-Xuan, G., et Mikulovic, J. (2007). Les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS. *Revue Relance*, 24.
- Callède, J.-P. (2007). Être comme les autres, grâce à l'éducation physique et sportive. *Reliance*, 24, 64-71.
- Carraglio, M. (2017). *Les élèves en situation de handicap*. Paris : Que Sais-je ?
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. Paris : Fayard.
- Chauvière, M., et Plaisance, É. (2000). *L'école face aux handicaps, Éducation spéciale ou éducation intégrative*. Paris : PUF.

- Chateauraynaud, F., et Cohen, Y. (2016). *Histoires pragmatiques*. Paris: EHESS.
- Defrance, J. (2000). Les gymnastiques et l'idéologie eugéniste en France de 1900 à 1950 environs. *Stadion*, 1-23.
- Carol, A. (1995). *Histoire de l'eugénisme en France*. Paris: Seuil.
- Dorvillé, Ch., et Génolini, J.-P. (1996). Intégration des élèves handicapés physiques en EPS. *Revue EP&S*, 257, 35-37.
- Dugas, E., et Moretton, J.-P. (2012). Quel choix d'activités physiques et sportives dans une perspective d'apprentissage pour des jeunes ayant des troubles cognitifs ou des troubles psychiques. *Alter, European Journal of Disability Research*, 6, 39-56.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot inclusion. *Recherche et Formation*, 61.
- Ebersold, S. (2016). *L'éducation inclusive : privilège ou droit ?* Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Fauché, S. (1992). Les missions des centre de rééducation physique sous la IV<sup>e</sup> République. In *L'Éducation physique et le sport en France de la libération à la V<sup>e</sup> République*. Journées d'études, Textes regroupés par Gilbert Andrieu. Laboratoire d'histoire des APS. Faculté des sciences du sport et de l'éducation physique.
- Foucault, M. (1977). Pouvoir et savoir. In M. Foucault. *Dits et Écrits II*. Paris: Gallimard.
- Fouquet, G., et Peter, J.-M. (2012). Création de l'ENEPS à Paris en 1933 et formation des enseignants d'éducation physique sous la III<sup>e</sup> République. *Staps*, 95, 75-90.
- Gardou, C., et Poizat, D., (dir.). (2008). *Désinsulariser le handicap*. Érès.
- Garel, J.-P. (1996). *Éducation physique et handicap moteur*. Paris: Nathan.
- Garel, J.-P. (1999). Individualiser pour réunir. L'enseignement de l'éducation physique et sportive devant un paradoxe de l'intégration scolaire. *La nouvelle revue de l'AIAS*, 8, 153-165.
- Garel, J.-P. (2003a). Le handicap en question. *Revue EP&S*, 299, 29-32.
- Garel, J.-P. (2003b). La scolarisation des enfants et des adolescents en situation de handicap. *Revue EP&S*, 300, 25-28.
- Garel, J.-P. (2003c). Enfants et adolescents handicapés débats autour de l'intégration. *Revue EP&S*, 301, 69-72.
- Garel, J.-P. (2003d). La connaissance des élèves en situation de handicap une condition de leur réussite. *Revue EP&S*, 302, 17-20.
- Garel, J.-P. (2003e). Élève en situation de handicap préparation de l'intégration en EPS. *Revue EP&S*, 303, 73-75.
- Garel, J.-P. (2005). L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive. *Reliance*, 16, 84-93.
- Garel, J.-P. (2015). EPS et handicap : regard sur la période 2005-2015. *Revue EP&S*, 368, 10-13.
- Génolini J.-P. (2002). Activité physique adaptée axiologie de l'intégration sociale et représentations. *Revue EP&S*, 293, 31-33.
- Goffoz, J.-P. (2007). Il n'y a pas d'éducation physique adaptée... ou nous sommes tous déficient. *Reliance*, 24, 107-113.
- Houssaye, J. (2008). Discours sur le mauvais élève. *Carrefours de l'éducation*, 26, 229-254.

- Houssaye, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre élèves : variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, 34, 227-245.
- Lepetit, B. (1995). Histoire des pratiques, pratiques de l'histoire. In B. Lepetit (dir.), *Les formes de l'expérience – une autre histoire sociale* (pp. 9-22). Paris : Albin Michel.
- Lesain-Delabarre, J.-M. (2001). L'intégration scolaire en France : une dynamique paradoxale. *Revue française de pédagogie*, 134, 47-58.
- Minaire, P. (1983). Handicap en porte-à-faux. *Prospective et santé*, 26.
- Mazereau, P. (2016). Les apports de la sociohistoire à la compréhension du traitement des difficultés scolaires et des handicaps des élèves au sein de l'école en France (1904-2013). *Éducation et sociétés*, 38, 37-52.
- Morales, Y., et Travaillet, Y. (2016). Débats et controverses autour des programmes d'Éducation physique et sportive en France (1970-2015). *Éducation Santé, Société*, 3, 95-111.
- Morales, Y., Saint-Martin, J., Travaillet Y., Lebecq, P.-A. (2016). Les controverses scientifiques et épistémologiques relatives à l'éducation du corps dans les années 1960. Illustration à travers la revue *l'Homme sain*, organe officiel de la FFGE. In P. Liotard (dir.), *Le sport dans les sixties. Pratiques, valeurs, acteurs* (pp. 289-303). Reims : Épure.
- Pinell, P., et Zafiroopoulos, M. (1978). La médicalisation de l'échec scolaire [De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, 23-49.
- Plaisance, É. (1999). Quelle intégration ? *La nouvelle revue de l'AS*, 8, 61-73.
- Rauch, A. (1983). *Le souci du corps*. Paris : PUF.
- Ruffié, S., et Ferez, S. (dir.) (2013). *Corps, Sport, Handicaps : L'institutionnalisation du mouvement handisport (1954-2008)*. Paris : Téraèdre.
- Saint-Martin, J., Travaillet, Y., Lebecq, P.-A., et Morales, Y., (2012). *L'œuvre du docteur Tissié : une croisade sociale en faveur de l'éducation physique (1888-1914)*. Bordeaux : PUB.
- Séguillon, D. (2017). *L'éducation de l'écolier sourd, histoire d'une orthopédie. 1822-1910. De l'art de prévenir et de corriger les difformités du corps à celui de faire parler et entendre*. Presses universitaires de Paris Nanterre.
- Tant, M. (2014). *Inclusion en Éducation physique et sportive des élèves en situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français*. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambresis [en ligne].
- Tournebize, A. (1995). Jeux de raquette et élève déficients moteurs. *Revue EP&S*, 251, 64-66.
- Terret, T. (2002). L'éducation physique en France sous la Quatrième République (1945-1959). *Sport history review*, 33, 51-72.
- Thiesse, A.-M. (1999). *La création des identités nationales. Europe XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Le Seuil.
- Ulmann, J. (1965). *De la gymnastique aux sports modernes*. Paris : Vrin.
- Vial, M. (1990). *Les origines de l'enseignement spécialisé en France, histoire et enjeux d'une loi scolaire, les racines de la psychologie à l'école (1882-1909)*. UFR de Sciences de l'éducation de Paris V, thèse pour le doctorat d'État.

- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école aux origines de l'enseignement spécialisé (1882-1909)*. Paris: Colin.
- Vial, M., Hugon, M.-A. (2009). Anormalité, débilité, inadaptation, handicap socioculturel, fragilité : une histoire sans cesse recommencée ? *Spécificités*, 2, 21-32.
- Vigarello, G. (1978). *Le corps redressé, Histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris: Delarge.
- Vigarello, G. (1993). *Le sain et le malsain*. Paris: Seuil.
- Vigarello, G. (1997). L'éducation pour la santé : une nouvelle attente scolaire. *Esprit*, 2, 72-82.
- Weber, E. (1983). *La Fin Des Terroirs*. Paris: Fayard.