

# Éducation physique et sportive et besoins éducatifs particuliers des élèves

## Présentation du dossier

**Martial MEZIANI**

Docteur en sciences sociales  
Chercheur associé au Grhapes (EA 7287)

**Didier SÉGUILLON**

Maître de conférences des universités - Université de Paris Nanterre  
Programme Handicap et Société - EHESS - Laboratoire Grhapes (EA 7287)

Les enjeux moraux, sociaux et institutionnels veulent qu'aujourd'hui l'Éducation physique et sportive (EPS) soit une discipline scolaire inclusive. Dans quelle mesure le peut-elle ? En a-t-elle les moyens ? L'EPS des élèves à Besoins éducatifs particuliers (BEP) est-elle ou doit-elle être une pratique ouverte à tous, adaptée à chacun ?

Au tout début des années 1980, des enseignants d'EPS parviennent à faire admettre que des épreuves adaptées puissent être organisées pour les élèves en situation de handicap dans le cadre de l'examen du baccalauréat. Cette disposition s'institutionnalisera à partir de 1983 lors de la mise en place du contrôle continu, puis s'accroîtra avec la disparition réglementaire de la dispense d'EPS en 1988, 1989 et 1990.

Les examens des élèves à BEP sont repensés et régulièrement réactualisés depuis 1992, afin de promouvoir une pleine et entière participation de tous les élèves à l'ensemble des activités physiques et sportives proposées en cours, dans le cadre de l'association sportive ou lors de sorties de pleine nature. À ce titre, une université d'été est organisée en 1994 par l'Inspection générale EPS et Jean Eisenbeis (IGEN-EPS) en collaboration avec des formateurs des filières Staps (Sciences et techniques des activités physiques et sportives) « Éducation et motricité » et « Activité physique adaptée » pour tenter d'illustrer la prise en charge en EPS de ces anciens élèves dispensés devenus inaptes, d'apporter leur expertise. En outre, des professionnels des Staps réaliseront et/ou participeront à la rédaction de quelques publications pour appuyer la prise en charge de ces nouveaux publics<sup>1</sup>.

Cette question de la dispense, disparue dans les textes, mais toujours effective dans la réalité, est sous-tendue par des enjeux politiques et sociaux en termes d'évaluation, d'adaptation, d'hétérogénéité scolaire, de pédagogie différenciée, et

1. En collaboration avec le Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (Cnefei, devenu INSHEA depuis) ou encore avec les Fédérations sportives Handisport (FFH) ou Sport adapté (FFSA).

au final, interroge le sens même de l'accès à l'école. L'école doit-elle être une école pour tous ou un lieu d'excellence ? Dans cette même perspective, l'EPS est-elle une discipline qui doit promouvoir la compétition et ses corollaires culturels (efficacité, excellence, culte de la performance) ou à l'inverse favoriser un accès aux savoirs le plus large possible ?

Dans un contexte de promotion des systèmes compétitifs, l'élève à BEP est, d'un point de vue systémique, marginalisé, voire exclu. On peut notamment faire ce constat dans le rapport de l'inspection générale publié en février 2014<sup>2</sup>. Celui-ci fait état, dans son titre, d'une pratique relevant de l'entre-soi (handisport) et non pas de l'inclusion scolaire.

Ainsi, le rapport pointe-t-il des variations importantes des taux d'élèves dispensés, alors que la notion de dispense n'est plus censée exister, comme nous l'avons déjà brièvement évoqué. Selon la réglementation actuelle, le rôle du médecin de famille est limité à l'évaluation des capacités résiduelles de l'élève. À la suite de ce bilan des capacités, il lui revient d'établir un certificat médical de non-contre-indication indiquant ce qui est préconisé pour l'élève en matière de motricité. Tous les élèves doivent donc assister aux cours, quelle que soit la gravité de la déficience ou de la maladie, de son inaptitude, partielle, durable ou ponctuelle. À la lecture du rapport, on peut avoir le sentiment que la réglementation n'est pas appliquée. Alors qu'en 1994, les acteurs de l'université d'été pensaient avoir fait l'essentiel, le rapport de l'Inspection générale, vingt ans plus tard, indique que le nombre des dispensés et des inaptes reste globalement stable.

Comment expliquer un tel *statu quo* ? Il apparaît tout d'abord que les activités sportives sont souvent perçues comme des moyens privilégiés d'inclusion sociale, notamment au niveau international (Conseil de l'Europe, 2010). Cette injonction internationale, qui s'appuie sur de nombreuses initiatives associatives, imposerait donc à l'EPS une plus forte pression à l'inclusion qu'aux autres disciplines scolaires, dont la dimension didactique serait prédominante. Il n'en reste pas moins qu'à considérer la stabilité du nombre de dispenses, l'EPS, en tant que discipline scolaire, semble bien traversée par les mêmes enjeux que l'ensemble du champ scolaire, tant sur le plan didactique qu'évaluatif. Ainsi, les initiatives associatives, fédérales ou relatives au système médico-social ne peuvent intégrer que difficilement les pratiques en vigueur en EPS. Autrement dit, concevoir l'EPS comme activité naturellement inclusive est une contre-intuition.

D'une manière générale, le passage du terme d'intégration à celui d'inclusion s'est accompagné d'une volonté politique et sociale de rendre les environnements capacitants, notamment par la diffusion de notions telles que l'accessibilité universelle (*universal design*), les capacités (Sen, 2010 ; Nussbaum, 2012) ou *via* des modèles conceptuels fondés sur une approche dite systémique, tels que la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé en 2001 (CIF), ou le Processus de production du handicap ou PPH (Fougeyrollas *et al.*, 1998). Notons par

---

2. *L'état du handisport à l'école. Quelle offre de pratique physique et sportive à l'école pour les élèves en situation de handicap*. Février 2014. Rapporteur Valérie Debuchy. Co-rapporteur Christian Loarer. Inspection générale de l'Éducation nationale. Ministère de l'Éducation nationale.

ailleurs, d'une manière plus générale, que si l'inclusion présuppose que l'adaptation se joue non plus au niveau de l'individu, mais dans l'environnement, l'OMS a fondé son approche de la santé sur un modèle similaire, la Promotion de la Santé (OMS, 1986), inscrivant un peu plus encore dans une conception écologique de la santé et dans une problématisation en termes sociaux des difficultés qui relevaient jusque-là du seul individu. Dans le cadre français et à la suite de la publication de la loi de 2005, la scolarisation des élèves à BEP est repensée en termes d'accessibilité et de compensation et s'appuie explicitement sur la nécessaire adaptation de l'environnement à l'individu reconnu, au niveau médico-administratif, comme handicapé. Ainsi, dès 2005, et même si le terme n'est pas employé dans la loi, on peut considérer comme implicite l'idée d'éducation inclusive, qui sera formulée, en 2013, en termes d'*inclusion scolaire* dans la loi de refondation de l'école de la République.

L'EPS, comme l'ensemble des disciplines scolaires, se doit alors d'accueillir l'ensemble des élèves au sein de cours ouverts à un nombre accru d'élèves à BEP qui, par leur présence, rendent incontournable la notion de pédagogie différenciée dans un espace scolaire toujours plus hétérogène. Il est alors demandé à l'enseignant d'EPS de promouvoir cette nouvelle approche et d'accueillir l'ensemble des élèves et notamment ceux qui sont dits *autrement capables*. Dans le même temps, ce changement conceptuel ne semble pas s'être opéré dans l'ensemble des espaces sociaux, et plus particulièrement en EPS. En ce sens, ce nouveau projet de société et cette nouvelle vision éducative semblent se heurter à de réelles difficultés, plus particulièrement en matière d'accessibilité pédagogique, comme le montre le rapport de l'Inspection générale.

Des freins existent donc encore aujourd'hui. Quels sont-ils ? Au-delà de ce constat qui concerne au moins autant l'école dans sa globalité que la seule EPS, comment la discipline et ses praticiens ont-ils pris en charge cette nouvelle mission, celle d'accueillir tous les élèves, quelles que soient leurs aptitudes, leurs particularités ? En quoi la spécificité de la discipline intervient-elle ?

Si le rapport de l'IGEN EPS considère que l'EPS est une discipline de choix, voire la discipline de prédilection pour l'inclusion, les enseignants ne semblent pas s'engager dans cette voie. Cela serait-il dû à un manque de formation et de connaissance des caractéristiques de ces nouveaux élèves à BEP ? Il apparaît en effet qu'un nombre important d'enseignants d'EPS se soient inscrits depuis 2005 dans les formations conduisant au 2CA-SH, le Certificat complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés (Bourgoin, 2018).

Dans ce contexte, la prise en compte des BEP relève de la volonté des enseignants qui décident de suivre des formations spécialisées. Dès lors que l'idée d'école inclusive est inscrite dans la loi, peut-être est-il nécessaire de généraliser cette nouvelle mission à l'ensemble des enseignants, en appliquant de manière effective les principes relatifs à la prise en compte de la diversité corporelle, sociale, culturelle ou individuelle.

Au-delà de la question de leur formation, les conditions de travail et les responsabilités des enseignants d'EPS ont évolué de manière très significative depuis une quinzaine d'années. Outre l'acquisition de compétences corporelles, ils sont aujourd'hui chargés de développer des compétences culturelles transversales, à travers l'accueil

d'une hétérogénéité croissante, ce qui contribue à rendre obsolètes les solutions strictement didactiques ou pédagogiques et à produire des situations de dilemmes éthiques et moraux quant à l'accueil de cette diversité. Ainsi ces enseignants se trouvent-ils contraints de choisir les priorités dans les modes d'accueil des élèves et privilégier certaines catégories et/ou certaines capacités par rapport à d'autres, que celles-ci soient corporelles ou sociales. Même si ce type de questionnement est présent dans les autres disciplines, l'EPS assume néanmoins une mission bien particulière au sein de l'école, qui renvoie aux enjeux de citoyenneté, dimension hautement morale, que portent moins les mathématiques, par exemple.

Dans ce dossier spécial consacré à l'EPS et aux besoins éducatifs particuliers, nous avons souhaité interroger les enjeux de cette mission, par l'intermédiaire de travaux consacrés au sujet. Nous avons souhaité investir les différents champs d'intervention et espaces institutionnels tels que l'EPS inclusive dans les classes de l'enseignement dit ordinaire, les classes des Sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa), les Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis école/collège/lycée) et dans les Établissements régionaux d'éducation adaptée (Erea). L'ouvrage est constitué de contributions résultant de recherches réalisées ou en cours, relatives à l'élaboration d'objets, de concepts et de contenus autour de la notion d'inclusion dans le contexte de l'EPS.

Les premières portent sur l'histoire de la discipline et de ses relations avec l'inclusion des élèves à BEP. **Yves Morales** et **Didier Séguillon** dessinent dans leur contribution la trajectoire de la discipline scolaire EPS depuis sa consécration dans la deuxième partie du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à aujourd'hui. Qu'en est-il, en effet, du passage de l'institutionnalisation de la discipline à l'inclusion actuelle de tous les élèves en EPS ? Les auteurs questionnent la rupture ou la continuité dans la prise en compte des élèves à BEP depuis plus d'un siècle dans le cadre de l'école de la République. Ils soulignent ainsi les réticences exprimées à différents moments de l'histoire, conjuguées aux formes d'exclusion auxquelles ont été longtemps soumis ces élèves.

Dans la même perspective, mais sur une période plus récente, **Thierry Bourgoin** porte son attention sur la relation entre handicap et Éducation physique et sportive. Il interroge cette histoire afin de déterminer s'il s'agit d'une histoire entièrement à part ou bien, tout au contraire, d'une histoire à part entière ? Il souligne, dans l'épaisseur historique, les remaniements qui ont conduit à la composition du monde contemporain de l'inclusion scolaire à grande échelle que l'on connaît aujourd'hui.

**Maxime Tant**, **Éric Watelain** et **Amaël André** s'attachent, quant à eux, à mieux comprendre le fonctionnement de la corporation enseignante vis-à-vis de l'inclusion. Ils proposent une typologie des enseignants d'Éducation physique et sportive à partir de leurs perceptions de l'inclusion. De quelle inclusion les enseignants d'EPS parlent-ils ? Quel est le modèle dominant pour eux ? Quels liens et différences font-ils entre les notions d'intégration et d'inclusion ? Treize ans après la promulgation de la loi du 11 février 2005, les auteurs cherchent à savoir s'il existe différents niveaux de perceptions et de pratiques des enseignants d'EPS portant sur l'accueil des élèves

en situation de handicap. De son côté, **Gilles Lecocq**, au-delà du strict domaine de l'EPS, questionne la dimension émancipatrice de l'éducation corporelle à l'école et défend une vision à la fois politique et philosophique des activités physiques. Cette éducation corporelle vaut-elle la peine d'être vécue dans le contexte scolaire ? Peut-on la situer « *entre excellence exclusive et fragilité inclusive* » ? Pour l'auteur, le développement des activités physiques adaptées au sein du système scolaire favorise l'émergence de deux dynamiques contradictoires et complémentaires qu'il propose dans son article de développer et d'expliciter.

Dans le domaine la didactique et de la pédagogie, **Jean-Pierre Garel**, dans un premier article, s'interroge sur l'intérêt et les limites d'un enseignement de l'EPS proposé aux élèves à BEP selon le type de groupes auxquels ils sont affectés : groupe mixte (élèves en situation de handicap et élèves non handicapés) ou groupe spécifique (en situation d'entre-soi pour les élèves en situation de handicap). L'examen des différents éléments ainsi dégagés conduit l'auteur à dépasser les oppositions qui s'organisent autour de deux pôles, celui du singulier et celui du commun. Existe-t-il un mouvement dialectique ou un autre lien entre ces deux pôles dans le cadre de l'EPS obligatoire pour tous ? L'article de **Dominique Montaud** et **Christine Amans-Passaga** est centré, au-delà des choix de groupements, sur l'inclusion épistémique et les pratiques physiques en EPS des élèves en surcharge pondérale et sur les problèmes concrets qu'ils posent aux professionnels dans les cours d'EPS. Les auteurs s'interrogent sur les manières d'améliorer les conditions d'accès aux savoirs et aux savoir-faire pour ces publics, de plus en plus nombreux aujourd'hui, et sur les façons dont les professionnels de l'EPS peuvent accompagner cette évolution. **Jean-Pierre Garel**, dans une deuxième contribution, nous convie à une recherche exploratoire de ce que peut être le jeu sportif collectif dans une situation de pratiques motrices partagées entre personnes en situation de handicap et des personnes qui ne le sont pas. Il s'intéresse la genèse des pratiques partagées innovantes et tente de répondre à la question de savoir en quoi les jeux sportifs collectifs pourraient avoir un statut particulier et constituer un média de choix pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ? **Julien Despois** et **Amaël André** envisagent l'évolution de la participation sociale des élèves avec Troubles du spectre autistique (TSA) lors d'une séance de motricité à l'école maternelle. Loin des standards de l'EP pratiquée dans le secondaire, les résultats de cette recherche illustrent la construction du lien social à partir de séances de motricité pour des jeunes enfants. Les résultats révèlent notamment que les situations peu contraignantes dans lesquelles l'élève développe son activité peuvent constituer les conditions d'une participation sociale accrue.

La contribution de **Lionel Roche** porte sur des outils de formation des enseignants. Il s'attache, à partir d'une étude de cas, à montrer l'intérêt d'utiliser la vidéo afin d'apprendre à enseigner l'EPS à des élèves en situation de handicap moteur. Il rend compte de l'activité de professionnels destinée à permettre aux étudiants en formation de développer des gestes professionnels à partir de l'analyse et de l'observation de vidéos de situation de classe mettant en scène les élèves. Les résultats montrent les potentialités de transfert de compétences professionnelles,

qui font tout l'intérêt de cette formation pour l'étudiant. Ils indiquent, en effet, que l'étudiant est amené à reformuler des interrogations professionnelles à la suite de l'utilisation de la vidéo lors des séquences de formation. **Lisa Lefèvre** et **Christelle Marsault** mettent en lumière une singulière mise aux normes des élèves à BEP par les professeurs du premier et du second degré. Leur analyse porte sur ce qui fait basculer la décision de l'enseignant de spécifier ou non l'activité de l'élève en fonction de ses particularités et conduit au constat que les aménagements qu'il apporte aux situations d'apprentissage découleraient directement de ses propres représentations des besoins éducatifs particuliers.

Enfin, en complément de ces travaux, **Martial Meziani** et **Didier Séguillon**, à partir d'un travail original sur des histoires de vie, ont voulu donner la parole aux acteurs et professionnels de l'éducation physique et sportive. Que pensent les enseignants d'EPS, jeunes et moins jeunes, de l'accueil actuel des élèves à BEP dans les classes de l'école de la République ? Comment ont-ils vu, pour les plus anciens, cette ouverture, cette individualisation, cette personnalisation de l'EPS ? Quels en sont les obstacles, les limites ? Quels regards portent-ils sur les 35 dernières années, notamment depuis l'intégration, à part entière, de l'EP scolaire le 1<sup>er</sup> janvier 1982 à l'Éducation nationale ?

Ce dossier organisé autour des travaux d'une pluralité de chercheurs investis sur la question de l'inclusion des élèves à BEP en EPS permet d'interroger les prescriptions formulées par les textes officiels, mais aussi et surtout les pratiques professionnelles des intervenants dans le champ de l'enseignement et dans celui plus spécifique de l'éducation physique à l'école. Son principal apport est de porter à la connaissance de tous, praticiens des activités physiques ou sportives, de l'éducation physique, des pratiques motrices, mais aussi des futurs praticiens, étudiants en formation, qu'il existe une réflexion armée sur cette thématique qui, du fait son enjeu social, politique et désormais culturel, commence à infuser les oraux des concours à la fonction publique enseignante.

Ce dossier donne également à voir les enjeux plus concrets relatifs à l'accueil en cours, qui, bien que repérés en termes d'hétérogénéité scolaire sur le plan politique ou formatif, demandent toujours des ajustements pragmatiques et relatifs à un contexte qu'il est désormais indispensable de saisir pour inventer sur les plans pédagogique et didactique. En ce sens, et sous certaines conditions, l'EPS et les activités physiques à visée éducative semblent pouvoir offrir un espace d'innovation dont les enjeux à la fois sociologiques, historiques et didactiques mériteraient d'être plus souvent interrogés ensemble par la recherche en éducation. Autrement dit, ce dossier invite, par les contributions présentées, à une vision holistique de l'enseignement. La notion des BEP ne serait dès lors plus seulement un enjeu pour la prise en compte des différences, voire du handicap, mais un enjeu éducatif pour toutes et tous, permettant la transmission de valeurs nouvelles et encore peu en vigueur à l'heure actuelle dans le quotidien des pratiques. La mise en œuvre d'une nouvelle éducation physique, capable de tenir compte des spécificités tout en restant dans un commun social et culturel, n'est-elle pas déjà une petite révolution ?