



HAL
open science

EPS et handicap : regard sur la période 2005-2015

Jean-Pierre Garel

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. EPS et handicap : regard sur la période 2005-2015. EPS : Revue education physique et sport, 2015, 368, pp.10-13. hal-01935699

HAL Id: hal-01935699

<https://inshea.hal.science/hal-01935699>

Submitted on 7 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

EPS et handicap : regard sur la période 2005-20015

Jean-Pierre Garel

EA 4110, ER3S, PRES Lille Nord de France

En France, l'année 2005 est marquée par la loi du 11 février « pour l'égalité des droits, des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». En parlant désormais de scolarisation, et non plus d'intégration scolaire, elle introduit une rupture par rapport à la loi de 1975 « en faveur des personnes handicapées ». La priorité est désormais accordée à la scolarisation en milieu ordinaire. En 2013, la loi du 9 juillet pour la refondation de l'école vient prolonger cette rupture et consacrer, pour la première fois, le principe d'inclusion scolaire. Un principe que l'on retrouve en 2015 sur le site du gouvernement, qui affirme être « déterminé à faire de l'école inclusive l'école du 21^e siècle ». En s'attachant essentiellement au second degré, il s'agira ici de proposer quelques repères et remarques susceptibles d'éclairer l'inscription de l'EPS dans le dessein inclusif de ces dix dernières années.

La promotion de l'EPS dans une perspective inclusive

La promotion de l'EPS passe par des documents qui mettent en avant des pratiques et des réflexions propres à nourrir l'action pédagogique. Elle implique aussi l'engagement institutionnel destiné à organiser l'information, la formation et l'accompagnement des enseignants.

Des livres, des revues, des articles...

Sur le thème de l'EPS et du handicap, on trouve des documents avant 2005¹, mais lors de cette dernière décennie les productions ont été plus nombreuses et plus souvent conçues dans une perspective inclusive. Les éditions de la revue EP&S se sont distinguées à travers la publication de livres, de dossiers et de dizaines d'articles. Et une revue de référence sur l'enseignement, en général, comme les *Cahiers pédagogiques* contient un article sur l'EPS dans chacun de ses numéros traitant du handicap et de l'inclusion/intégration².

La période récente est particulièrement riche en documents conséquents. On remarque particulièrement, en 2014, la publication de *Handicap et activités physiques et sportives* (revue EP&S), puis, en 2015, la sortie d'un numéro de la revue *Contre Pied* sur le thème *EPS, sport et handicap*, avec de nombreux suppléments électroniques, ainsi que la mise ligne, sur le site *EPS et société*, d'un dossier sur le sujet.

¹ Surtout à partir de la publication du dossier n°23 de la revue EP&S, en 1995.

² En 2005 (n°428), 2008 (n° 459) et janvier 2016 (n°526, à paraître : *L'école inclusive*).

L'engagement institutionnel

Dans son rapport sur l'état du handisport à l'école³, la mission d'inspection générale note que la majorité des académies ont élaboré un dossier « EPS adaptée » dont est responsable un IA-IPR d'EPS. Nombre d'entre elles ont constitué, pour l'EPS dans le second degré, un réseau de professeurs-ressources. Quasiment toutes proposent des formations portant sur l'EPS des élèves en situation de handicap. Et quand on considère le nombre de stages regroupant des professeurs d'une même discipline, on constate, en 2012, que l'EPS vient en tête (33 modules recensés sur l'ensemble des 22 académies).

Les professeurs d'EPS se signalent également par leur participation majoritaire à la formation au 2CA-SH⁴. Cette année, par exemple, on compte 10 professeurs d'EPS sur les 37 qui sont en formation à l'INS HEA⁵ pour l'enseignement et l'aide pédagogique aux élèves sourds ou malentendants, ou aux élèves aveugles ou malvoyants, ou encore aux élèves présentant une déficience motrice grave ou un trouble de la santé évoluant sur une longue période et/ou invalidant.

Le rapport de l'Inspection générale souligne le rôle important joué par les groupes de pilotage créés au niveau académique pour l'accueil, l'inclusion et une scolarité réussie des élèves en situation de handicap, avec pour exemples les académies de Grenoble et de Lyon. Aujourd'hui, on trouve sur les sites de nombreuses académies des documents qui constituent des ressources intéressantes, en particulier des protocoles adaptés pour l'évaluation aux examens. Les groupes de pilotage conduisent des réflexions et des actions sur les dispenses et les inaptitudes en EPS, avancent des propositions pour favoriser l'inclusion, et certaines peuvent procurer des aides aux équipes souhaitant mettre en place un créneau horaire d'EPS adaptée.

Par ailleurs, l'engagement institutionnel s'est manifesté en 2009 par l'organisation d'un colloque dans l'académie de Paris (*EPS et handicap : changer de regard*) et d'un séminaire national (*Scolarisation des élèves handicapés et éducation physique et sportive*)⁶.

Regards sur le terrain

La loi de 2005 a élargi la notion de handicap à de nouveaux publics. Elle y inclut explicitement les personnes avec des troubles psychiques ou des troubles invalidants de la santé et elle conduit à faire rentrer dans le champ du handicap des élèves présentant des troubles des apprentissages du type « dys » (dyslexie, dyspraxie...). De cette extension résulte une forte augmentation de la population « handicapée » à l'école. À la rentrée scolaire 2014, 260000 élèves en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire, dont 110 000 dans le second degré. En 8 ans, ce nombre d'élèves a plus que doublé. Dans le second degré, l'évolution est de 277 % depuis 2005. Plus des trois quarts des élèves en situation de handicap

³ *L'état du handisport à l'école*, Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale, 2014.

⁴ Certificat complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés - second degré.

⁵ Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.

⁶ Voir les actes de ces manifestations sur le site de l'Académie de Paris, pour la première, et sur le site de l'ESEN pour la seconde.

sont scolarisés en milieu ordinaire et la moitié en classe ordinaire⁷.

L'attention à la diversité des handicaps

L'examen des sites académiques « EPS adaptée » montre une nette évolution concernant les élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives ou des troubles psychiques. Alors qu'actuellement ils y occupent une place significative, fin 2006, parmi les trente-deux sites que nous avons visités, deux seulement évoquaient succinctement cette population, pourtant la plus nombreuse. C'était sans commune mesure avec la documentation pédagogique que l'on pouvait y trouver concernant les élèves présentant une déficience physique.

L'impasse sur cette population était notable dans le dossier élaboré par le *Groupe ressource pour l'intégration des élèves à besoins spécifiques* de l'Académie de Grenoble, publié en 2006 dans la revue EP&S (n° 319), tandis qu'aujourd'hui ce groupe (*handi@ptitude*) y est attentif et que certains de ses membres abordent, dans la récente revue *Contre pied*, la prise en compte de difficultés cognitives et de l'autisme. On remarque aussi une attention nouvelle à des élèves avec une dyspraxie : des articles y sont désormais consacrés⁸.

La participation à la pratique des APSA

Le rapport national de la session 2012 des examens en EPS a fourni à la mission de l'Inspection générale des données qui la conduisent à confirmer les progrès réalisés dans cette discipline en matière de prise en charge des élèves inaptes partiellement ou en situation de handicap. Dans le même sens, les données relatives à l'épreuve d'EPS au DNB 2013 montrent que le taux d'inaptitudes est très faible pour les garçons, plus élevé chez les filles. Pour l'Inspection générale, elles balayaient le soupçon qui pèse encore trop souvent sur une discipline qui « dispenserait systématiquement les élèves en situation de handicap » et prouvent au contraire que la tendance va vers « ne plus laisser un élève au bord du chemin » (p. 29). Les progrès sont nets depuis 2005⁹, et plus encore depuis 1994¹⁰.

Au-delà des aspects quantitatifs, l'engagement physique des élèves apparaît plus conséquent. À comparer avec ce qu'en disaient les IA-IPR d'EPS dans leur lettre de rentrée, en 2003, aux enseignants d'EPS de l'académie de Poitiers. Ils soulignaient que des professeurs ne prenaient pas suffisamment en compte la dimension motrice dans l'enseignement aux élèves handicapés, en les impliquant surtout dans la gestion du cours et l'observation, quand ils ne les restreignaient pas au rôle de spectateurs.

⁷ Cf., sur le site du ministère de l'Éducation nationale, "Repères et références statistiques" et les notes d'information de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

⁸ Par exemple, en 2008 dans *EPSI* (n° 140) et, en 2015, dans *Contre Pied* (hors série n° 12).

⁹ Cf. Garel (J.-P.), « Aperçus des pratiques actuelles de l'EPS en situation d'intégration scolaire », Actes du colloque *Sport et handicaps, le défi de l'intégration*, Bourges, 4-5 octobre 2005. http://eps.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/eps_adaptee/article_j_p_garel.pdf

¹⁰ Cf. le Dossier n° 23 des Editions EP&S : Genolini (J.P.) et al., « L'intégration scolaire en lycée et collège : la place de l'élève handicapé physique », pp.78-85, et Tournebize (A). « Intégration scolaire d'élèves handicapés physiques en EPS à Berck-sur-mer », pp. 67-70, 1995.

Adaptations, innovations et nouvelles APSA

La prise en compte de la diversité des élèves se traduit par des adaptations qui se manifestent notamment par la mise en jeu de variables didactiques (relatives à l'espace, au temps, au règlement, etc.), par des innovations, concernant par exemple le matériel, la technique ou de nouvelles APSA, et une pratique partagée d'APSA spécifiques aux personnes en situation de handicap (torball, basket-fauteuil...)¹¹.

Des pratiques partagées, mais pas seulement

Dans une perspective inclusive stricte, les élèves en situation de handicap devraient être en EPS en milieu ordinaire avec des pairs valides. Ce n'est pas toujours le cas. Les différentes modalités de groupement, leurs pertinences et leurs limites ont donné lieu à suffisamment de présentations accessibles sur le web pour que l'on se limite à renvoyer le lecteur à la plus récente¹².

Des discours à relativiser

L'enseignement de l'EPS à des élèves en situation de handicap est l'objet de qualifications, de jugements et de préconisations qui, pour contenir une part de pertinence, masquent la complexité des sujets abordés.

Des différences marquées entre « handis » et valides

Utiliser un qualificatif particulier pour désigner l'EPS des élèves en situation de handicap, comme c'est le cas avec le terme « handisport » dans le rapport de l'Inspection générale, opère une nette distinction entre cette EPS et celle des valides¹³. Or, il s'agit bien d'un même enseignement de l'EPS, certes avec parfois des contenus et des adaptations différents, mais on peut les considérer comme étant souvent des différences de degré plus que de nature. Peut-on dire qu'un élève avec des troubles cognitifs, qui participe à un même jeu collectif que ses camarades « ordinaires », ou que l'adolescent dyspraxique qui joue au badminton avec des « valides » pratique une activité radicalement différente du fait qu'ils bénéficient de quelques adaptations pour la partager avec les autres ? Si oui, on est alors loin d'un principe de l'inclusion qui proclame la diversité des personnes, au-delà de toute catégorisation. Selon ce principe, tous les élèves sont différents, ou plus exactement singuliers, car il n'y a de différence que par rapport à une norme, et tous sont justiciables d'un enseignement adapté.

¹¹ Pour l'ensemble de ces nouveautés, voir *Handicaps et activités physiques* et, dans le H.S. n°12 de la revue *Contre pied*, « Du petit matériel et des attentions » (p. 9). Dans ce n° 12, voir aussi des articles en ligne dans le dossier *Handicap* du site *EPS et société* : « L'ingéniosité d'une équipe d'enseignants », « Escalade partagée au lycée de Vaucresson », « Les chaises musicales », « Des jeux, des enfants, des sports — éléments de méthodologie ».

¹² Garel (J.-P.), *Avec les autres et comme les autres*, site web de *EPS et société*, dossier *Handicap*.

¹³ À noter que « handisport » n'est généralement pas entendu comme un terme générique désignant les activités physiques et sportives de toutes les personnes en situation de handicap. Il renvoie à la Fédération française handisport, et donc à la population avec une déficience physique et/ou sensorielle. Pour les personnes avec une déficience intellectuelle et/ou des troubles psychiques, on parle plutôt de « sport adapté », en référence à la Fédération française du sport adapté.

Même s'il y a dans certains cas des adaptations spécifiques, on n'a pas d'un côté une pédagogie pour les valides et de l'autre une pédagogie spécialisée.

L'EPS, « la » discipline inclusive

Dans les récents programmes du collège, l'EPS est présentée, pour tous les cycles, comme étant la seule discipline porteuse de vertus inclusives : « *elle assure l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap* ». Cette phrase fait écho à la croyance répandue que l'EPS est une discipline de choix, parfois avec l'éducation musicale et les arts plastiques, pour inclure avec profit des élèves dont le niveau scolaire paraît trop loin de la norme pour qu'ils participent avec profit aux cours des disciplines académiques.

On postule donc que le décalage entre les compétences de l'élève en situation de handicap et les autres est moins gênant en EPS qu'ailleurs. Pourtant, l'examen des réalités conduit à modérer ce jugement. Croit-on, par exemple, qu'un élève myopathe participera naturellement à un cycle de volley-ball avec des valides ? Confrontés à ce type de problème, des enseignants y répondent de plusieurs manières : en installant une activité parallèle, comme le tir à la sarbacane, en intégrant l'élève dans une autre classe pour un cycle d'activité mieux adaptée, la natation par exemple, ou au sein d'un groupe rassemblant les élèves à besoins éducatifs particuliers de l'établissement, sur un créneau horaire spécifique. Et parfois, faute de formation et de soutien, l'enseignant est bien désemparé...

Avancer que l'EPS « *assure l'inclusion, dans la classe* », est donc un peu rapide, d'autant plus qu'il ne faut pas sous-estimer le risque de stigmatisation que peut affronter un élève, notamment avec des troubles cognitifs, quand il participe à un sport collectif comme le basket-ball, qui requiert des prises d'information et de décision dont le déficit peut provoquer l'agacement de ses partenaires. Certes, des adaptations peuvent être mises en œuvre, mais avec une réussite incertaine face une situation toujours singulière et complexe. L'inclusion ne va pas de soi. Loin d'être donnée d'emblée, elle est toujours à construire.

L'identification des besoins particuliers

Selon le *vade-mecum* intitulé « Les pratiques sportives à l'École », sur le site du ministère de l'Éducation nationale, la construction de l'action pédagogique doit reposer sur une « *connaissance fine des capacités et des besoins de l'élève (qui) passe par l'appropriation du projet personnalisé de scolarisation, des échanges avec l'élève, sa famille, l'enseignant référent ou les personnels de santé* », ainsi que par « *les prescriptions du certificat médical* ». Or, l'étude de PPS existants montre le plus souvent l'absence de référence à l'EPS ou bien le caractère peu opérationnel des indications¹⁴. Quant au certificat médical, les aménagements qu'il peut préconiser n'embrassent pas toutes les adaptations didactiques et pédagogiques à mettre en œuvre. Elles relèvent largement de la compétence de l'enseignant. Ainsi, à partir de la mention d'un type d'effort à éviter, portée par le médecin, il doit être en mesure d'adapter, par exemple, le temps d'activité, l'espace et le règlement d'un sport collectif.

Par ailleurs, nombre d'adaptations ne procèdent pas de données médicales. Penser que les possibilités d'une personne se déduisent intégralement de ses troubles serait ignorer le caractère situationnel du handicap, soit le fait qu'il n'y a pas de handicap indépendamment de la situation à laquelle cette personne est confrontée. Sans négliger les informations apportées par les partenaires, une source fondamentale de la connaissance de l'élève tient donc à l'observation par l'enseignant de son activité lorsqu'il est engagé dans une situation donnée,

¹⁴ Cf. *L'état du handisport à l'école*, op. cit.

afin d'identifier les obstacles qu'il y rencontre, ses ressources et les points d'appui sur lesquels s'appuyer pour lui permettre de progresser.

L'adaptation à l'élève et ses déclinaisons

Les promoteurs de l'inclusion avancent le principe selon lequel il faut adapter l'école à l'élève plutôt que l'inverse. Cette position est née du constat que les politiques d'intégration se sont historiquement traduites par le fait qu'un élève « différent » n'est accueilli et maintenu au sein de l'école ordinaire que dans la mesure où il arrive à s'adapter aux exigences communes. Dans ces conditions, il est donc traité plus ou moins comme les autres, selon la conception que l'égalité de traitement est le socle de la démocratisation scolaire.

Aujourd'hui, l'injonction de s'adapter à l'élève et ses déclinaisons (respecter son rythme, sa différence...) font florès. Cependant, si l'adaptation de l'école à l'élève est effectivement pertinente, inscrire cette nécessité dans une logique binaire qui fait l'impasse sur l'adaptation de l'élève interroge. Dans une situation d'apprentissage, des obstacles doivent en effet être franchis, qui impliquent que l'élève ne soit pas empêché de s'y confronter par un enseignant empreint d'une sollicitude telle qu'elle aboutit à freiner les ambitions nécessaires à son accomplissement optimal au profit du relationnel et de la socialisation. Certes, la sollicitude est une attitude bienvenue, mais dans la mesure où elle est émancipatrice, propre à conduire l'élève à progresser, ce qui appelle un ajustement réciproque, de l'école à l'élève et de l'élève à l'école, plus précisément à des exigences inhérentes à l'appropriation de savoirs.

La diffusion des « bonnes pratiques »

L'intérêt de diffuser les « bonnes pratiques » des professionnels est régulièrement avancé, récemment encore (le 14 octobre 2015) dans le rapport de Barbara Pompili à l'Assemblée nationale, sur l'école inclusive. Recenser et diffuser des expériences qui ont porté leurs fruits, qu'elles soient présentées en termes de méthode, de fiche/outil ou autre, répond à une attente légitime des enseignants et mérite effectivement d'être encouragé. Néanmoins, il ne suffit pas de reproduire le modèle d'une « bonne pratique » pour qu'elle soit adaptée au contexte d'une situation toujours plus ou moins singulière, et les prescriptions s'avèrent d'autant moins pertinentes qu'elles réduisent l'élève à sa déficience et la complexité d'une déficience à un portrait-type dont on déduirait les besoins particuliers puis les réponses à apporter. L'enseignement relève moins d'un prêt-à-porter pédagogique que du sur-mesure.

Une évolution à poursuivre

Considérée de façon générale, la scolarisation des élèves en situation de handicap a progressé depuis 2005, mais des difficultés demeurent¹⁵, par exemple en termes d'accessibilité physique, avec des conséquences pour l'EPS. Cela dit, globalement, cette discipline prend mieux en compte le handicap à l'école ordinaire, même si ce qui peut être proposé à un adolescent avec une déficience lourde comme une cécité, inclus individuellement, résiste mal à la comparaison avec ce qui lui serait proposé dans un établissement spécialisé comme l'Institut

¹⁵ La lecture de rapports accessibles sur le web est éclairante. Outre ceux déjà cités, voir le rapport Ménard à l'Assemblée nationale : *L'enseignement scolaire*, octobre 2012 ; le rapport de l'IGEN et de l'IGAENR : *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale*, juillet 2012 ; le rapport Blanc au président de la république : *La scolarisation des enfants handicapés*, mai 2011 ; le rapport triennal de l'ONFRIH (Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap), mai 2011.

national des jeunes aveugles de Paris. À une participation accrue des élèves en situation de handicap aux cours d'EPS et à la satisfaction qu'ils peuvent en éprouver¹⁶ s'ajoutent les bénéfices personnels et professionnels que des enseignants d'EPS tirent de leur travail avec ces élèves singuliers¹⁷. Un ensemble de conditions peuvent contribuer à la poursuite de cette évolution encourageante, dont la formation des enseignants¹⁸, notamment la formation continue, un partenariat renforcé avec tous les acteurs (du secteur médico-social, du monde sportif...), des ressources plus développées et mutualisées et des dispositifs de soutien mobilisables localement¹⁹. Destinées à favoriser la prise en compte d'une population minoritaire à l'école, ces conditions seraient profitables à tous les élèves.

¹⁶ Cf. *Des élèves handicapés avec les autres*, vidéo en ligne dans le dossier *Handicap* du site *EPS et société*.

¹⁷ Cf. « Rencontres avec le handicap », *Contre Pied*, H. S. n° 12, p. 8.

¹⁸ Sur le web : « La formation des enseignants à l'épreuve du handicap », site *EPS et société*, dossier *Handicap*.

¹⁹ Pour exemple, voir « Un dispositif au service des enseignants », site web *EPS et société*, dossier *Handicap*.