

## CONSTRUIRE UNE EPS INCLUSIVE EN FRANCE: L'ÉVOLUTION LABORIEUSE D'UNE DISCIPLINE SCOLAIRE S'OUVRANT AUX ÉLÈVES HANDICAPÉS DEPUIS LES ANNÉES 1960

Building an inclusive PE in France: the laborious development of a school discipline opening up to disabled pupils since the 1960s

La construcción de una educación física y deportiva inclusiva en Francia: la trabajosa evolución de una materia escolar abriéndose a los alumnos discapacitados desde los años 1960

Yacine TAJRI<sup>1</sup> , Jean SAINT-MARTIN<sup>2</sup> , Tony FROISSART<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Université Gustave Eiffel (Francia)

<sup>2</sup> Université de Strasbourg (Francia)

<sup>3</sup> Université de Reims Champagne Ardenne (Francia)

### Résumé

Alors que dans les années 1960 et 1970 la rééducation physique pour les élèves déficients convainc de moins en moins les différents acteurs de la discipline, les réflexions autour d'une plus grande égalité dans l'accès aux pratiques physiques et sportives font débat à l'école. Les vieilles conceptions de la rééducation physique et de la gymnastique corrective s'effritent durant ces deux décennies face au renouveau scientifique et aux discours. Le retour de l'EPS au ministère de l'Éducation nationale est d'ailleurs révélateur des résistances et des freins qui existent, encore aujourd'hui, au sein du discours officiel ou des réflexions disciplinaires. En ce sens, les arguments en faveur d'une pratique des handicapés comme des valides se cristallisent d'abord autour d'une construction d'une évaluation adaptée des élèves handicapés physiques aux différentes épreuves certificatives, mais également autour d'une critique de la dispense d'EPS qui se voit complètement modulée afin de participer à une plus grande égalité entre les élèves. Grâce à la mise à l'agenda politique des réflexions scolaires concernant le handicap et la pugnacité de certains acteurs de l'EPS, les publics handicapés disposent, en tout cas officiellement, de plus de place dans la discipline pour pratiquer comme leurs camarades valides. Cette évolution et ces revendications d'égalité participent au renforcement de la légitimité scolaire de la discipline.

**Mot-clés:** Éducation physique et sportive (EPS), école, handicap, besoins éducatifs particuliers (BEP), inclusion

Cet article en accès libre est diffusé selon les termes de la licence d'attribution-pas d'utilisation commerciale-pas de modification de Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>), dans laquelle toute exploitation de l'œuvre est autorisée, hormis la modification et la création d'œuvres dérivées, uniquement à des fins non commerciales et à condition que le nom de l'auteur soit cité.

## Abstract

During 1960s and 1970s, physical rehabilitation for deficient pupils was less and less convincing to the various actors of the discipline. The reflections around greater equality in access to physical and sports practices gave rise to debate in school. The old conceptions of physical rehabilitation and corrective gymnastics crumble during these two decades due to scientific renewal and discourse. The return of PE to the Ministry of National Education is also indicative of the resistance and the brakes that still exist today in official discourse or disciplinary thinking. In that sense, the arguments in favor of a practice of the disabled as well as the able-bodied crystallize first around the construction of an assessment adapted to the physically disabled pupils in the various certification tests, but also around a critique of the exemption from PE which is completely modulated in order to participate in greater equality between pupils. Because of the putting on the political agenda of school reflections concerning the handicap and the pugnacity of certain actors of the PE, the disabled people have, in any case officially, more place in the discipline to practice like their able-bodied comrades. This development and these demands for equality help to strengthen the academic legitimacy of the discipline in school.

**Keywords:** Physical Education (PE), school, disability, special need educations, inclusive education

## Resumen

Mientras en los años 1960 y 1970 la reeducación física para los alumnos deficientes convence cada vez menos a los diferentes actores de la disciplina, las reflexiones sobre una mayor igualdad en el acceso a las prácticas físicas y deportivas inician debate en la escuela. Las antiguas concepciones de la reeducación física y de la gimnasia correctiva se desmoronan durante aquellas dos décadas frente a los aportes científicos nuevos y a los discursos. La vuelta de la Educación Física y Deporte al Ministerio de la Educación Nacional es al respecto reveladora de las resistencias y de los frenos que existían, y siguen existiendo hoy todavía, dentro del discurso oficial o de las reflexiones disciplinarias. En ese sentido, los argumentos a favor de una práctica de los minusválidos como de los válidos se cristalizan primero alrededor de una construcción de una evaluación adaptada a los alumnos físicamente discapacitados para las diferentes pruebas certificativas, pero también alrededor de una crítica de la dispensa de Educación Física y Deportiva, la cual se ve completamente modulada con el fin de que contribuya a una mayor igualdad entre los alumnos. Gracias a la añadidura en la agenda política de las reflexiones escolares respecto a la discapacidad y gracias a la pugnacidad de algunos actores de la Educación Física y Deportiva, los alumnos discapacitados disponen, al menos oficialmente, de más consideración en la disciplina para practicar como sus compañeros válidos. Esta evolución y estas reivindicaciones de igualdad participan del reforzamiento de la legitimidad escolar de la asignatura.

**Palabras clave:** Educación Física y Deporte, escuela, discapacidad, necesidades educativas especiales, inclusión

## Introduction

Si, dans les années 1940 et 1950, la rééducation physique pour les élèves déficients s'installe solidement dans l'école française (Tajri, Saint-Martin, et Froissart 2020), différents acteurs remettent très rapidement en question son fonctionnement et ses bases. Les vieilles conceptions de la rééducation physique et de la gymnastique correctrice s'effritent dès les années 1950 et la décennie suivante car elles sont confrontées au nouveau scientifique et à la transformation des discours. Dans cette période qui voit le nombre d'élèves exploser (Prost 2004), les acteurs de l'éducation physique et sportive (EPS) se tournent vers une culture résolument sportive pour les élèves ordinaires (Attali et Saint-Martin 2012), limitant par là la pratique des élèves déficients, de plus en plus désignés "handicapés" par l'institution scolaire. Le modèle du centre de rééducation physique à l'école (centre d'éducation physique spécialisée à partir de la fin des années 1960) est déconstruit au profit d'un renouvellement culturel tourné vers les psychomotricités et le sport également pour les élèves handicapés. La situation est paradoxale: comment, en se référant au modèle sportif de haut niveau pour les valides, l'EPS peut-elle intégrer les élèves déficients ou handicapés aux leçons

comme aux examens scolaires? Alors même que le handicap fait débat dans la société française et que le mouvement handisport se structure dans le pays (Ruffié et Ferez 2013), le rapport Bloch-Lainé est remis au Premier ministre et s'intitule *Étude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées* inspirant la loi d'orientation de 1975 en faveur des personnes handicapées. Véritable défi pour l'EPS, cette loi mentionne que tout enfant est soumis à l'obligation éducative et préférentiellement placé dans l'enseignement ordinaire<sup>1</sup>.

Même si des épreuves adaptées sont officiellement définies en février 1980 pour les élèves handicapés physiques, le retour de l'EPS au ministère de l'Éducation nationale en 1981 est révélateur des inégalités existantes au sein du discours officiel ou des réflexions disciplinaires (Froissart, Paintendre et Saint-Martin 2021). En ce sens, les arguments en faveur d'une pratique des élèves handicapés comme des valides se cristallisent d'abord autour de revendications d'égalité dans l'accès à la pratique physique. Nous verrons que ces travaux s'orientent dans un premier temps sur le handicap physique. Il s'agit de mobiliser d'une part des acteurs pionniers dans la construction d'une évaluation adaptée des élèves handicapés physiques aux différentes épreuves certificatives, mais aussi, d'autre part de revoir les conditions de dispense d'EPS qui se voient complètement modulées afin de participer à une plus grande égalité entre les élèves. Grâce à la mise à l'agenda politique des réflexions scolaires concernant le handicap et la pugnacité de certains acteurs de l'EPS dans les années 1970, les publics handicapés disposent, en tout cas officiellement, de plus de place dans la discipline pour pratiquer comme leurs camarades valides. Sans oublier les directives données par différentes institutions comme l'Union européenne ou l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)<sup>2</sup>, cette évolution et ces revendications d'égalité participent, en France, au renforcement de la légitimité scolaire de la discipline. Pour le ministre de l'Éducation nationale à partir de mai 1981, Alain Savary, la lutte contre les inégalités sociales portée par le gouvernement socialiste implique de nouveaux choix pour le système scolaire qui doit répondre à un échec grandissant des élèves quelques années après la mise en place de la réforme Haby sur le collège unique<sup>3</sup>. Alors que la politique de l'éducation prioritaire est par exemple créée pour démocratiser la réussite scolaire (Heurdier 2014; Robert 2009), de nombreuses commissions voient le jour afin de rénover les contenus d'enseignement. Ainsi, de plus en plus proches de l'institution scolaire, les acteurs de l'EPS doivent quant à eux se démarquer de la culture sportive qui dominait les pratiques de terrain jusque-là. La discipline étant devenue matière d'enseignement dans les attributions du ministère, les acteurs de l'EPS doivent poursuivre leurs actions à l'égard des publics handicapés tout en s'ouvrant à leur diversité, que ce soit en légiférant ou en accentuant le travail auprès de la profession.

Les ouvertures du discours officiel de l'EPS en matière d'intégration et d'inclusion des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) sont notables depuis le début des années 1980<sup>4</sup>. En plus des réflexions menant à l'élaboration des évaluations adaptées en EPS, de la diffusion de l'inaptitude partielle ou de la loi 2005-102 du 11 février 2005, les textes officiels incorporent systématiquement ces problématiques liées aux handicaps, à l'inclusion ou aux BEP. Si, en 2007, Patrick Dumont évoque "trente ans de pâles avancées" (Dumont 2007, 129), le bulletin officiel n° 6 du 28 août 2008 indique que "le collège se doit d'accueillir tous les élèves, quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers ou leurs situations de handicap. Les finalités affichées par l'EPS au collège concernent

<sup>1</sup> Alors que la loi 75-534 du 30 juin 1975 promeut l'intégration, érigée en "obligation nationale", en tant que maintien des personnes handicapées dans un cadre de vie social, professionnel ou scolaire ordinaire (ces derniers devant s'adapter aux différentes normes sociales des personnes valides), la loi 2005-102 du 11 février 2005 consacre le principe d'inclusion des personnes en situation de handicap dans la société. L'inclusion envisage une action sur l'environnement social de l'individu (Ravaud, Stiker 2000). D'abord principalement utilisé dans les pays anglo-saxons et scandinaves ("*inclusion*"), c'est désormais à la structure d'accueil de s'adapter à la personne en situation de handicap et non l'inverse. L'éducation inclusive repose ainsi sur une scolarisation dans un établissement ordinaire et une adaptation aux besoins de l'élève (Thomazet 2006; Mazereau 2006).

<sup>2</sup> Voir par exemple les travaux du CNEFEI (2005) et Demeuse, Frandji, et Greger 2008.

<sup>3</sup> Voir notamment les pages sur "La politique d'Alain Savary" in Prost (1997, 177-84).

<sup>4</sup> La notion de 'besoin éducatif particulier' émerge en Angleterre ('special educational needs') dans les années 1960. Si, en France, son emploi est plus récent, il va de pair avec le renforcement de l'école inclusive. Pour un retour sur l'émergence de cette notion, voir: M. Woollven 2021.

en conséquence tous les élèves, ce qui suppose que la classe, les groupes d'apprentissage et l'enseignement de la discipline soient organisés et aménagés pour le permettre". Sans plus d'indications, il est demandé à l'enseignant d'EPS d'adapter sa pédagogie aux différents besoins de ses élèves. Le programme d'EPS pour les lycées d'enseignement général et technologique de 2019 est de la même teneur: "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"<sup>5</sup>.

Si les intentions officielles sont généreuses et rappellent l'obligation à l'inclusion pour une EPS ouverte à toutes et tous, les témoignages soulignant les résistances à la pratique des élèves en situation de handicap ou à BEP demeurent (Génolini et Tournebize 2010; Tant 2014; Tant, Watelain, et André 2018). Malgré cette législation en vigueur, nous verrons que les enseignants d'EPS font face à des obstacles de différents ordres qui compliquent une réelle mise en pratique de l'inclusion en EPS. Si certains acteurs participent à structurer un véritable réseau autour d'une EPS inclusive ou à proposer des solutions pédagogiques<sup>6</sup>, la formation initiale de ces enseignants reste très limitée en matière d'EPS et de handicap. En effet, la formation des enseignants constitue historiquement l'un des leviers les plus efficaces pour initier le changement, qu'il soit drapé de traditions ou tourné vers l'avenir. En tant que lieu où s'incorporent des représentations ayant des perspectives pratiques pour le futur professionnel et des vocations à une action pédagogique, la présence modeste de ces contenus dans les cursus universitaires des enseignants d'EPS apporte une explication importante à ce phénomène. Grâce à des documents issus des archives nationales ou des revues professionnelles d'époque, l'ambition de cet article est de montrer que la construction d'une EPS inclusive n'a rien de linéaire et qu'elle fluctue selon des acteurs et des enjeux scolaires et intégratifs. Il s'agira également de discuter de ces différents décalages qui sont encore perceptibles entre, d'un côté, les injonctions à l'inclusion dans les textes officiels et, de l'autre, le défaut de propositions professionnelles originales.

## **Déconstruction de la rééducation physique à l'école: entre renouveau scientifique et propositions pédagogiques (1960-1989)**

### **Bouleversement de la prise en compte des élèves handicapés à l'école et en EPS**

Avec l'avènement de la Ve République à partir de 1958 et la politique de grandeur souhaitée par le Général de Gaulle, l'État entend inciter le plus grand nombre aux pratiques physiques et sportives tout en mettant l'EPS au service de la politique sportive en France (Martin 2004). À l'école, le sport est conçu comme un moyen pour éduquer la jeunesse tout en étant une gare de triage afin de repérer les futurs sportifs qui pourront briller sous le drapeau français. La jeunesse constitue ainsi un enjeu d'État comme le rappelle L. Bantigny (2007, 213). D'un autre côté, cette structuration autour du modèle sportif limite les possibilités de participation des élèves handicapés aux séances d'EPS dans un moment où l'école est en pleine "explosion" (Cros 1961). Tandis qu'une épreuve obligatoire d'EPS au baccalauréat est instaurée pour les élèves valides par le décret du 28 août 1959, il n'existe aucune adaptation pour les élèves handicapés. En outre, différentes réformes participent à élever le niveau de formation pour tout un chacun et les nouvelles mesures prises en faveur du handicap impliquent un "démembrement" de l'inadaptation (Mazereau 2012) ainsi que sa recomposition (Heurdier 2016).

L'accélération de la sportivisation de la société française s'additionne à une première évolution scientifique, dès les années 1950, qui marque les pratiques rééducatives à l'école: la rééducation physique est directement attaquée par différents médecins qui remettent en cause ses fondements comme son efficacité. En continuité avec les travaux de Georges Vigarello, l'idéal redresseur perd de son pouvoir de persuasion en raison de trois facteurs : la relativisation des normes, une révision des

<sup>5</sup> France, Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes EPS du lycée général et technologique*, Arrêté du 17 janvier 2019.

<sup>6</sup> Nous pensons bien évidemment aux travaux pionniers de Monique Pasqualini ou à ceux de Jean-Pierre Garel. Voir également: Claude, Dizien, et Normand 2002.

pathologies et une psychologisation croissante de l'attitude (Vigarello 1978, 298-367). La rectitude dorsale n'est plus synonyme de bonne santé et la gymnastique corrective, méthode officielle de la rééducation physique scolaire, est critiquée<sup>7</sup>. Cette dernière convainc de moins en moins à l'échelle du laboratoire scientifique mais également sur le terrain où des enseignants d'EPS font face aux élèves déficients et à leurs besoins. Pour Pierre Vayer (1921-2001), qui est professeur d'EPS à partir de 1947 et dirige le centre de rééducation physique de Sens entre 1950 et 1968, "la 'Gymnastique Corrective' était une étape, une étape nécessaire sans doute. Cette étape est dépassée..." (Vayer 1966, 37).

Dans cette effervescence scientifique et politique en matière de handicap, la logique ségrégative qu'implique cette rééducation physique est donc remise en question à l'école. Concernant l'EPS, c'est plus une volonté de justice et d'égalité qui pousse quelques pionniers à se réunir autour de Monique Pasqualini, enseignante d'EPS au lycée de l'hôpital de Garches à partir de 1966, à établir des épreuves d'EPS adaptées pour les élèves handicapés physiques (Tajri et Saint-Martin 2019). Pour l'actrice, il y a d'abord un premier constat: cette partition des populations scolaires entre l'EPS normale des "bons" élèves et la rééducation des élèves déficients engendre une inégalité face à la culture corporelle enseignée à l'école. Selon elle, et profitant d'un environnement médical favorable aux pratiques sportives au sein de son établissement, la gymnastique corrective est trop immobile, austère et ennuyante pour motiver ses élèves. Le ludisme devait être recherché, comme le plaisir de l'enfant dans son enseignement<sup>8</sup>. Les réflexions novatrices de cette actrice et ses propositions pédagogiques poussent le bureau médical du secrétariat d'État chargé de la Jeunesse et des Sports à se positionner sur la question. Sous l'impulsion de Monique Pasqualini qui s'investit dans différentes institutions, les réunions se multiplient en rassemblant de multiples acteurs afin de croiser les compétences. La réunion du 5 décembre 1972 regroupe par exemple: des inspecteurs – MM. Toraille, Meheust, Marchand, Labregère –, des médecins – Drs. Thomazi, Azémar, Piera –, des enseignantes d'EPS – Mmes Pasqualini, auteure du rapport, et Brunschweiler – et un administrateur civil – M. Amouroux (Tajri et Saint-Martin 2019, 88). Il s'agit de permettre la participation en EPS des élèves handicapés physiques aux examens scolaires, de classer les handicaps et de leur trouver des épreuves et barèmes adéquats, tout en introduisant la notion de dispense partielle dans les textes. Cette réunion donne alors naissance à la constitution de deux groupes de travail: un groupe médical, dirigé par le docteur Thomazi, chargé de clarifier et de catégoriser les différents handicaps pour déterminer des épreuves adaptées d'EPS; un groupe administratif animé par l'inspecteur Labregère, chargé de rédiger des projets et de mettre au point des textes officiels de l'EPS. Après diverses consultations d'élèves handicapés physiques de terminale et d'enseignants sur les propositions d'épreuves adaptées ou barèmes des commissions, différentes modalités aboutissent à la fin des années 1970.

Ces débats et avancées prouvent d'ailleurs que des acteurs pour l'EPS des élèves handicapés n'ont pas attendu la loi de 1975 en faveur des personnes handicapées ou la réintégration de l'EPS au ministère de l'Éducation nationale en 1981 pour remettre en question cette démocratisation ségrégative. Si la revue *EPS* participe timidement à faire évoluer les consciences professionnelles par quelques articles dénotant avec la ligne éditoriale habituelle<sup>9</sup>, le travail épars des pionniers est récompensé: les revendications d'égalité parviennent à dépasser les problématiques professionnelles localisées d'une pratique adaptée pour arriver aux préoccupations des décideurs. Reste désormais à trouver des personnes qualifiées et reconnues pour porter ces revendications de la mise en œuvre localisée à une diffusion nationale par le politique et construire une réelle EPS adaptée avec des épreuves certificatives, comme celles qui existent pour les élèves valides.

<sup>7</sup> Voir notamment les contributions des docteurs Delmas et Haure dans: Fédération française d'éducation physique 1954.

<sup>8</sup> Entretien avec Monique Pasqualini, 18 août 2017, Boulogne-Billancourt.

<sup>9</sup> Citons, à titre d'exemple et chronologiquement: Lagisquet 1969; Jam et Mylleville 1969; Macorigth 1970; Rousselet 1970; Cabanel 1973.

## Le déverrouillage institutionnel de l'EPS

En substance, ces travaux des années 1970 servent de base à la rédaction des trois décrets du 21 février 1980 sur les épreuves d'EPS pour les candidats handicapés physiques (baccalauréat de l'enseignement du second degré, baccalauréat de technicien et brevet de technicien) et, le même jour, d'un arrêté relatif aux conditions particulières d'organisation de l'épreuve d'éducation physique et sportive de l'examen du brevet d'études du premier cycle pour les candidats handicapés physiques. Dix ans après les premières réflexions institutionnelles et professionnelles, des textes aboutissent et limitent dès lors l'exclusion d'une partie de la population scolaire en EPS. Les épreuves aménagées peuvent être exécutées soit debout, soit en fauteuil, voire en tricycle. Toutes ces épreuves sont référencées à la table Letessier (Fortune et Saint-Martin 2008). La volonté de reprendre la structure existante pour les valides est explicite, même si, vieil héritage de la construction de l'EPS à l'école et du modèle du centre de rééducation physique dans les années 1940 et 1950, cet élan en faveur du handicap reste cantonné au pôle 'physique'.

Désormais et dans la lignée de l'intégration généralisée, tout élève handicapé (physique) peut avoir accès à cette épreuve qui permet de recueillir des points supplémentaires pour l'obtention du diplôme s'il est déclaré 'apte' à ces épreuves. Ici, l'égalité revendiquée n'est pas de proposer des épreuves identiques à tout le monde, mais l'accès à des épreuves notées et adaptées au même titre que les autres élèves. Elle permet aux élèves handicapés physiques de pouvoir prétendre à la délivrance du Baccalauréat comme les valides, mais de manière adaptée avec des activités physiques sélectionnées et ayant leur barème modulé. Ainsi, la circulaire n.° 8079 du 12 mars 1980 prévoit, selon le choix des candidats handicapés pour l'épreuve d'EPS adaptée, trois domaines: athlétisme, natation ou gymnastique avec des adaptations selon qu'il peut être debout ou en fauteuil. Les enseignants d'EPS doivent suivre scrupuleusement les avis médicaux et ne peuvent évaluer leurs propres élèves.

Gymnastique	Préconisations
Grimper à la corde lisse	<p><i>Départ debout:</i> filles 5m, garçons 2 fois 5m.  <i>Départ en fauteuil:</i> filles 4m, garçons 2 fois 4m.            La hauteur de la corde est mesurée au sol. Pour les candidats en fauteuil, le jury devra, par mesure de sécurité, retirer le fauteuil dès le départ du candidat et le remettre en fin d'épreuve ; avec une parade.</p>
Enchaînement libre	<p>Le candidat réalisera un enchaînement libre harmonieux et rythmique comprenant au moins deux changements de direction. Pour sa composition, il s'inspirera des exercices imposés et des enchaînements courts proposés pour les non-handicapés. Le temps de l'exécution de l'enchaînement sera de 1mn30 environ. Cette épreuve est notée sur 20.</p>

*Tableau 1. Nature et déroulement des premières épreuves d'EPS (gymnastique) des candidats handicapés physiques pour les baccalauréats du second degré et de technicien, et du brevet de technicien pour les baccalauréats du second degré et de technicien, et du brevet de technicien. France, Ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs, Circulaire 80-79 du 12 mars 1980. Voir également le chapitre 7 de la thèse de doctorat suivante: Tajri 2020.*

Si jalon est fondamental dans la construction d'une EPS pour toutes et tous, ces textes appellent néanmoins à différents commentaires venant remettre en question cette égalité apparente. Premièrement, ces premières épreuves sont à destination des élèves handicapés physiques. Par ce choix, les autorités ouvrent certes les épreuves aux candidats handicapés physiques, mais ferment insidieusement celles-ci à tous les autres handicaps. La discipline semble aller à l'inverse de l'ouverture aux différents handicaps dans la société. Ensuite, le poids des médecins est toujours palpable : ils restent les seuls décideurs de la pratique des élèves handicapés, notamment *via* la dispense d'EPS. Finalement, dans la forme, les autorités de la discipline, une année avant sa



réintégration à l'Éducation nationale, proposent un *ersatz* d'épreuves adaptées d'EPS qui peut être largement contourné par le candidat handicapé physique, et ce malgré l'obligation de ces épreuves pour les élèves valides. La démocratisation de l'EPS reste donc mitigée dans cette décennie, même si l'évaluation est renouvelée ou les nouvelles instructions officielles de 1985-1986 laissent apparaître une discipline scolaire tournée vers la modernité.

## Égalité des chances et des droits des élèves handicapés (1989-2005)

### Vers une égalité effective de toutes et tous

À partir de la loi Jospin 1989, différents dispositifs voient le jour pour participer à l'intégration des élèves handicapés. En effet, cette loi d'orientation du 10 juillet 1989 entend placer "l'élève au cœur du système" et réaffirme le principe de l'égalité des chances en consacrant l'idée d'une adaptation des savoirs pour chaque élève et d'une différenciation des contenus. Dès le premier article, ce principe républicain fondamental est rappelé, tout comme l'obligation d'intégration des personnes handicapées:

L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. [...] L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée<sup>10</sup>.

Si la lutte contre les inégalités scolaires est affichée, la position scolaire de l'EPS est confortée. La rupture est claire: à une vision strictement égalitaire, "est ici substituée celle d'une école refusant la diction juridique de l'égalité formelle au profit d'une approche différenciatrice qui part de la diversité originaire des élèves (comme en témoigne la politique de discrimination positive en Zone d'Éducation Prioritaire – ZEP) pour construire leur formation et leur insertion professionnelle et sociale" (Robert 1993, 175). Dans cette ouverture de l'école aux différents besoins des élèves, la dispense d'EPS marque toujours une résistance de cette pleine démocratisation scolaire de la discipline en évinçant les candidats handicapés de toute pratique corporelle.

Cet obstacle est finalement rapidement déconstruit par une série de mesures qui permet les premières ouvertures essentielles à la pratique de l'EPS de tout un chacun en raison de deux enjeux majeurs: la lutte contre l'absentéisme en EPS (et donc contre les certificats médicaux de complaisance)<sup>11</sup> et la tendance à l'intégration des publics handicapés dans l'école et ses différentes disciplines. À la fin des années 1980 et au début des années 1990, ce document (la dispense) établi par le médecin est repensé. La circulaire n° 90-107 du 17 mai 1990 confirme le virage engagé. En rappelant que l'EPS implique "la participation de tous les élèves aux cours, y compris les élèves handicapés pour lesquels ont été instaurées des épreuves spécifiques aux examens", "il convient [donc] de substituer la notion d'inaptitude à celle de dispense". Le jalon est fondamental car d'un certificat médical qui empêchait les élèves handicapés de pratiquer, on passe à un certificat médical qui permet la pratique des élèves handicapés avec des indications particulières afin d'adapter la pratique physique. En EPS, le principe de l'aptitude a priori est proclamé alors que, dans le même moment, à l'école, de nouveaux dispositifs d'intégration voient le jour: les classes d'intégration scolaire (CLIS) en 1991 ou les unités pédagogiques d'intégration (UPI) en 1995<sup>12</sup>. Face à ces

<sup>10</sup> France, Ministère de l'Éducation nationale, *Loi d'orientation sur l'éducation*, Loi 89-486, 10 juillet 1989.

<sup>11</sup> La circulaire 80-444 du 20 octobre 1980 interpelle par exemple les chefs d'établissements pour le contrôle de l'assiduité des élèves en EPS tandis que, pour la session de 1986 de la série H (informatique), 24,4% des filles étaient dispensées de l'épreuve d'EPS au baccalauréat (AN, 20050384/3).

<sup>12</sup> Alors que les CLIS accueillent des enfants (écoles maternelle et primaire) avec différents troubles (cognitifs, moteurs, visuels ou auditifs) et ont pour vocation d'organiser "la scolarité adaptée des élèves qui ne peuvent dans l'immédiat, être accueillis dans une classe ordinaire et pour lesquels l'admission dans un établissement spécialisé ne s'impose pas" (circulaire du 18 novembre 1991), les UPI concernent quant à elles les élèves "de 11 à 16 ans dont le handicap a été reconnu par la commission départementale de l'éducation spéciale (CDES) ou la commission de circonscription du second degré (CCSD)" (Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995). Ces dispositifs s'insèrent dans l'école ordinaire afin de multiplier les moments d'échanges entre élèves handicapés et valides.

nouveaux dispositifs scolaires et aux promesses de l'inaptitude partielle, les élèves handicapés profitent, en tout cas du point de vue institutionnel, de ce mouvement en faveur de leur participation au cours d'EPS dans l'école ordinaire.

### Une EPS adaptée est-elle possible?

Dans les années 1990 et au début des années 2000, toutes ces mutations institutionnelles en faveur de l'intégration interrogent différents réseaux d'enseignants d'EPS qui se structurent. D'abord, et dans la lignée des travaux sur le handicap, l'intégration est remise en question en particulier par les *disability studies* nordaméricaines et anglaises ou les travaux de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), et participent progressivement d'un détachement du modèle médical et individuel au profit d'un modèle social du handicap (Albrecht, Ravaud, et Stiker 2001). Ainsi, avec ces nouveaux questionnements autour du handicap, portés par des universitaires ou militants comme l'anthropologue Patrick Fougeyrollas qui envisagent l'interaction entre l'individu et l'environnement, et cette ouverture institutionnelle, l'EPS des élèves handicapés est de plus en plus une affaire d'enseignants. Grâce à des épreuves adaptées institutionnalisées et avec l'obstacle de la dispense qui est levé à partir des années 1990, une structuration plus fine des propositions professionnelles pour les élèves handicapés, mais aussi des élèves à besoins éducatifs particuliers est dessinée. Deux leviers sont ici utilisés afin de favoriser la diffusion des réflexions et des propositions en la matière: la structuration de la formation dans les activités physiques adaptées (APA) au sein des STAPS et celle d'un réseau professionnel.

Historiquement, les réflexions engagées sur les APA sont notamment permises par ce glissement des Unités d'enseignement et de recherche en EPS (UEREPS) aux Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). La constitution des APA à l'université, notamment à partir des années 1980, participe à réinterroger les contenus de la formation des enseignants EPS en matière de handicap (Séguillon 2020). Les échanges entre les filières "éducation et motricité" et "APA" semblent cependant limités, surtout si le concours du professorat d'EPS n'insère pas la thématique clairement dans sa programmation. Au milieu des années 1990, en France, sont dénombrées neuf unités de formation et de recherche (UFR) proposant un cursus en APA complet (du DEUG ou DEUST à la recherche en DEA ou 3e cycle).

Si un nouveau souffle est apporté aux activités physiques adaptées pour les personnes en situation de

Université	Responsable de la filière APA
Besançon	M. Kreuzer
Grenoble	Y. Ebehrard
Lille II	B. Robert
Lyon	M. Clément & M. Fodimbi
Montpellier	J. Bilard
Nancy	F. Courtine
Paris V	D. Séguillon
Poitiers	D. Beltran
Strasbourg	O. Schantz

Tableau 2. Universités proposant une filière en APA au sein des STAPS et leurs responsables en 1994. Demesmay 1995, 203.

handicap ou à différents besoins, ces contenus et enseignements ne trouvent pas souvent le moyen de pénétrer la formation des enseignants d'EPS formellement. De plus, le fossé entre EPS et handicap se creuse lorsque la formation des enseignants d'EPS quitte les UFR STAPS pour les Instituts



universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1991 (Morales et Séguillon 2018). Pour Génolini et Dorvillé en 1996, "si des formations spécifiques aux APA (activités physiques adaptées) sont proposées par les universités, elles concernent peu les candidats aux concours du CAPEPS ou de l'agrégation". Avec un recrutement organisé à partir de la licence dans ces instituts, les UFR STAPS perdent en quelque sorte l'un des *leitmotivs* majeurs ayant concouru à leur création: la formation des enseignants d'EPS.

Tandis que des recherches universitaires se développent au sein des STAPS à propos des handicaps et besoins des pratiquants, le groupe national d'étude sur l'intégration des handicapés physiques en EPS est créé en 1989. Sous la présidence de Jean Eisenbeis et sous l'impulsion de Monique Pasqualini, le principal objectif de ce groupe est de permettre la pratique de l'EPS aux élèves handicapés physiques en favorisant une adaptation des textes de l'EPS des élèves valides, notamment les évaluations. Ils travaillent d'abord sur les barèmes adaptés et la dispense tout en diffusant les dernières innovations professionnelles de certains enseignants novateurs. Le groupe structure un réseau d'enseignants d'EPS sur la thématique et participe à l'organisation de divers moments de rencontres entre professionnels<sup>13</sup>. Finalement, différents groupements d'acteurs, sans oublier le rôle des éditions *EPS*, se constituent afin de proposer de nombreuses solutions pédagogiques pour les enseignants d'EPS de terrain qui se montrent souvent désarçonnés face à la gestion du handicap.

### **Vers une Education Physique inclusive et une démocratisation de la réussite des élèves à besoins particuliers (2005-2021)**

#### **L'inclusion: du dire au faire**

Après la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, influencée en partie par la nouvelle classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) de l'OMS en 2001<sup>14</sup> qui remplace la classification du handicap (CIH) (Barral 2007), le passage de l'intégration à l'inclusion est acté officiellement, mais surtout, l'inclusion est bien comprise dans le sens d'un modèle social du handicap, peut-être parfois un peu trop écrasant (Garel 2005). La loi d'orientation du 8 juillet 2013 sur la Refondation de l'école reconnaît que "tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser" et veille à "l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction". Les injonctions à l'inclusion se répètent donc depuis une vingtaine d'années et la discipline scolaire suit la marche: différentes mentions à l'inclusion ou au handicap sont retranscrites dans les textes de l'EPS en 2008 ou 2010 par exemple. Selon cette bascule et dans la droite ligne de l'école inclusive, "il n'y a plus de handicapés mais des situations de handicap" (Génolini 2002, 32).

Avec le modèle social du handicap qu'implique l'inclusion, l'attention doit être placée sur les déterminants situationnels et environnementaux. La chaîne de la causalité se bouleverse: "l'individu porteur d'une déficience n'est pas handicapé à cause de celle-ci, mais du fait des obstacles physiques, sociaux qui lui sont perpétuellement opposés" (Ville, Fillion, et Ravaud 2014, 95). Il y a ici un déplacement de l'attention par rapport au modèle médical et celui-ci touche l'enseignement de l'EPS avec un travail sur l'adaptation des situations d'apprentissages, c'est-à-dire l'environnement, le matériel, les rôles, les règles ou le temps de pratique (Meynaud 2007). Les déterminants de la situation influencent donc les apprentissages des élèves et l'enseignant peut les moduler afin d'adapter ses situations d'apprentissage à tout un chacun et réduire les limitations d'activité. Cependant, à l'instar de certains acteurs du handicap, Jean-Pierre Garel alerte sur des adaptations qui n'envisageraient qu'exclusivement l'environnement au profit des caractéristiques corporelles de chacun: la pertinence de l'adaptation "exige de prendre en compte les besoins particuliers de

<sup>13</sup> Voir par exemple: Pasqualini et Robert 1995.

<sup>14</sup> Organisation Mondiale de la Santé, *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*: CIF, Genève, OMS, 2001. Voir également le résumé produit par l'École des hautes études en santé publique (EHESP): <https://www.ehesp.fr/international/parteneriats-et-reseaux/centre-collaborateur-oms/classification-internationale-du-fonctionnement/>, consulté le 26 juillet 2021.

chacun. Le handicap étant le produit de l'interaction entre un individu et une situation, on ne saurait oublier l'individu, ses difficultés, ses capacités, ses motivations, autant de dimensions susceptibles de bénéficier d'un éclairage scientifique qui comprend si nécessaire des références médicales (Garel 2005, 93)"<sup>15</sup>.

Force est de constater que les difficultés persistent avec le programme d'EPS du lycée général et technologique de janvier 2019 qui rappelle que: "Selon le principe fondamental d'une école inclusive, le lycée doit accueillir tous les élèves quel que soit leur degré d'aptitude partielle ou de handicap. 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". Si le principe de l'inclusion et de l'ouverture à tous est réaffirmé, les textes officiels ne donnent pas vraiment de solutions pédagogiques aux enseignants d'EPS qui ont à gérer différents besoins particuliers ou situations de handicap dans des classes parfois surchargées.

### Des inégalités culturelles qui persistent?

Dans ces évolutions, si les intentions sont louables, les résistances qui demeurent entraînent certaines inégalités qu'il convient de souligner. Tout d'abord, l'institution délaisse d'une certaine manière les enseignants d'EPS qui ont souvent un sentiment d'incompétence face à la pluralité des besoins des élèves ou des angoisses face aux handicaps (Génolini et Tournebize 2010). Sans réelle formation, il est clair que le modèle de l'inclusion luttant contre l'exclusion reste difficile à mettre en œuvre sur le terrain. C'est d'ailleurs ce que révèle l'étude portée par M. Tant, É. Watelain et A. André qui distinguent trois profils d'enseignants d'EPS (exclusion fonctionnelle, intégration, inclusion) selon leurs perceptions de l'inclusion et de la situation de handicap:

Les enseignants en exclusion fonctionnelle perçoivent plutôt négativement l'inclusion des élèves en situation de handicap (quel que soit le type de handicap) essentiellement en raison de leur manque de formation et d'expérience inclusive. De plus, leur conception majoritairement médicale/déficitaire du handicap et le sentiment d'insécurité face à la complexité de l'inclusion entraînent plus facilement une représentation des pratiques d'enseignement limitant la participation des élèves en situation de handicap à des rôles sans pratique physique (arbitre, juge, chronométrateur, observateur, etc.) (Tant, Watelain y André 2018, 59-60)<sup>16</sup>.

Si des inégalités demeurent entre élèves valides et élèves à BEP ou en situation de handicap, la formation des enseignants d'EPS mérite donc une attention particulière de l'institution qui appelle à l'inclusion sans forcément donner les moyens aux centres de formation des futurs professionnels. Des initiatives existent dans différentes académies (des commissions EPS ou dans certaines composantes universitaires), mais une collaboration (par exemple entre les filières STAPS) plus franche gagnerait à être officialisée. Sans les moyens de l'institution que les enseignants d'EPS pourraient légitimement réclamer, certaines académies ou acteurs de l'EPS ont l'obligation de faire preuve d'exemplarité. L'académie de Versailles qui s'est par exemple très rapidement dotée d'une commission "handicap, inclusion et EPS" via les premiers travaux de Monique Pasqualini et son équipe (dans les établissements de Garches et Vaucresson) (Szczeny 1998), celle de Nancy est également force de propositions pédagogiques (Lavissee et Collet 1998) ou encore, plus récemment, le programme original "Sport partagé" mis en place par l'Union nationale du sport scolaire (UNSS)<sup>17</sup>.

Évidemment, certaines formations spécialisées peuvent donner aux professeurs d'EPS des pistes de réflexion fertiles pour leur enseignement grâce à la création du certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves handicapés (2CASH) en 2004 ou du plus récent certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPÉI) en 2017. Avec

<sup>15</sup> Voir également: Bui-Xuân et Mikulovic 2007.

<sup>16</sup> Tant, Watelain, et André 2018, 59-60. Voir également: Lefèvre et Marsault 2018.

<sup>17</sup> Voir: <https://www.unss.org/sport-partage>, consulté le 19 mars 2020.

des épreuves très professionnelles sur l'inclusion, le certificat complémentaire s'adresse aux enseignants du primaire et du second degré de l'enseignement public. Il permet d'attester d'une qualification en matière de BEP et de handicap afin de prévenir des difficultés d'apprentissages et d'adaptation de l'enseignement tout en exerçant les fonctions d'expert dans son établissement. Dans cette recherche d'adaptation de l'enseignant pouvant accueillir des élèves en situation de handicap dans le cadre de ses leçons, l'institution scolaire tente donc de doter le professionnel de compétences en matière d'inclusion, mais également d'inciter les moments d'échanges avec des référents plus spécialisés sur la question. Les relations entre les enseignants d'EPS et les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) peuvent être impliqués dans les dispositifs ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire) ou PPS (plan personnalisé de scolarisation). Les réticences de certains enseignants, même si les accompagnants expliquent leur démarche, peuvent être cependant légitimes lorsqu'un autre adulte participe à la leçon d'EPS. Cette démarche peut engendrer des difficultés pour les élèves handicapés accompagnés: visible par tous, la question de la stigmatisation peut dès lors se poser (Garel 2005, 92).

## Conclusion

Au final, nous avons tenté de montrer que, après soixante ans de réflexions sur une EPS adaptée aux besoins d'élèves différents, l'inclusion scolaire de chacun d'entre eux dans la discipline est le résultat d'une construction scolaire autour du corps des élèves mais est aussi tributaire des héritages du passé. Alors même que les textes officiels attestent d'un changement notable en faveur de l'inclusion, les pratiques en EPS et les inerties institutionnelles ralentissent les espérances d'un discours convenu et tourné vers l'horizon inclusif envisagé comme une panacée. Si des travaux professionnels et institutionnels dans les années 1960 participent, en profitant d'une déconstruction scientifique de la rééducation physique, à un renouveau des débats en matière d'EPS adaptée, nous avons vu que différents acteurs se mobilisent pour la définition d'épreuves certificatives pour les élèves handicapés physiques qui aboutit en février 1980. Si ces textes constituent une véritable étape pour envisager l'intégration des élèves handicapés, leur effectivité reste tout de même à nuancer. En se centrant d'abord sur le handicap physique dans l'école ordinaire, les acteurs de l'EPS ne se sont pas positionnés sur la pluralité des handicaps. Avec les nouvelles promesses induites par la réintégration au ministère de l'Éducation nationale en 1981, la dispense d'EPS est progressivement démantelée. Cette mutation de la prise en compte des publics handicapés est un jalon supplémentaire pour la discipline scolaire qui exclut, institutionnellement, moins d'élèves des leçons obligatoires. En proclamant le principe de l'aptitude *a priori* au début des années 1990, les élèves sont désormais aptes à la pratique de l'EPS. Dans la droite lignée du modèle médical du handicap, l'inaptitude doit être déclarée par un certificat médical et le médecin doit indiquer ce que l'élève est en capacité de réaliser en termes de mouvements et de situations d'apprentissage: c'est donc à l'élève d'adapter sa motricité.

Profitant dans une certaine mesure de l'impulsion donnée par la structuration des APA et de ces nouvelles thématiques de recherche en STAPS, le développement de réseaux d'enseignants d'EPS sur la question du handicap participe à l'augmentation, même éparse, des propositions professionnelles dans une école tournée de plus en plus vers l'inclusion. Le groupe d'étude sur l'intégration des élèves handicapés en EPS créé en 1989 s'élargit ainsi rapidement et organise différents moments permettant de questionner les nouveautés en termes de pratiques adaptées ou de pédagogie. Toutefois, le spectre d'une démocratisation tronquée demeure dans l'École du XXI<sup>e</sup> siècle. En effet, rares sont encore les initiatives offertes aux élèves à besoins particuliers pour accéder à une EPS juste et équitable. Malgré la loi de 2005, de nombreuses difficultés demeurent pour mettre concrètement en œuvre l'égalité des droits et des chances des élèves à besoins particuliers. Ce constat discute dès lors la véritable contribution des acteurs de l'EPS française à la démocratisation de la réussite scolaire et sociale des élèves handicapés en et par l'EPS. Aujourd'hui, force est de constater une EPS non uniforme en la matière tant il existe des pratiques plurielles et parfois discriminatoires. C'est la raison pour laquelle nous souscrivons à l'idée d'une démocratisation en

trompe-l'œil qui ne serait finalement que le reflet d'une perception toujours et encore ambivalente des corps déficients dont les représentations sociales demeurent encore aujourd'hui marquées de croyances d'un autre temps. En définitive, malgré des intentions louables ou la création de multiples dispositifs se décentrant de la motricité de l'élève pour envisager son environnement, les enseignants d'EPS se retrouvent encore désarçonnés face à cette obligation inclusive. En raison notamment d'obstacles toujours trop nombreux, alors que des solutions pourraient notamment être envisagées au niveau de leur formation initiale organisée en STAPS autour de différentes filières alors que les intentions éducatives ne cessent d'en appeler au décloisonnement et à une ouverture épistémologique inéluctable. Ainsi, quand bien même certains enseignants d'EPS redoublent d'originalité pour inscrire leur enseignement dans l'esprit de l'inclusion de la loi de 2005, des difficultés professionnelles témoignent des décalages encore présents entre les prescriptions officielles et la réalité du terrain toujours mitigée en termes de pratique corporelle de tout un chacun.

### Bibliographie

- Albrecht, Gary L., Jean-François Ravaut et Henri-Jacques Stiker. 2001. "L'émergence des disability studies: état des lieux et perspectives". *Sciences Sociales et Santé* 19, n.° 4: 43-73. <https://doi.org/10.3406/sosan.2001.1535>.
- Attali, Michaël et Jean Saint-Martin. 2012. "Le sport dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive française durant les années 1960. De l'égalité d'accès aux inégalités de réussite". *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences* 50, n.° 1: 101-25. <https://doi.org/10.4000/ress.1160>.
- Bantigny, Ludivine. 2007. *Le plus bel âge?: jeunes et jeunesse en France de l'aube des "Trente Glorieuses" à la guerre d'Algérie*. Paris: Fayard.
- Barral, Catherine, Michel Chauvière et Henri-Jacques Stiker. 1999. "A-t-on renoncé à inclure? Retour sur les lois de 1975 et leurs suites". *Esprit*, n.° 259: 9-16.
- Barral, Catherine. 2007. "La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé: un nouveau regard pour les praticiens". *Contraste*, n.° 27: 231-246. <https://doi.org/10.3917/cont.027.0231>.
- Bui-Xuân, Gilles et Jacques Mikulovic. 2007. "Les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS". *Reliance*, n.° 24: 98-106.
- Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée (CNEFEI) et Dominique Lerche. 2005. *Les besoins éducatifs particuliers. Textes fondamentaux européens et internationaux*. Suresnes: CNEFEI.
- Claude, Jean-Pierre, Hervé Dizien et Philippe Normand. 2002. "Adaptation de l'enseignement de l'EPS à des élèves handicapés physiques". *Hyper*, n.° 216: 1-11.
- Cros, Louis. 1961. *L'explosion scolaire et la démocratisation de l'école*. Paris: C.U.I.P.
- Demeuse, Marc, Daniel Frandji et David Greger. 2008. *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe: conceptions, mises en oeuvre, débats*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Dumont, Patrick. 2007. "Les enjeux de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Contraintes et perspectives en éducation physique". *Reliance*, n.° 24: 129-35.
- Fédération française d'éducation physique, éd. 1954. *L'attitude; anatomie, physiologie, psychologie, facteurs héréditaires, typologie: Travaux des "Journées médicales" de la Fédération Française d'Éducation Physique (1951-1952)*. Paris: Éditions S. D. M. S.
- Fortune, Yohann et Jean Saint-Martin. 2008. "La table Letessier au service de l'intégration progressive du sport dans l'éducation physique scolaire (1952-1959)". *Le Télémaque*, n.°: 87-100.
- Froissart, Tony, Aline Paintendre et Jean Saint-Martin, dir.. 2021. *L'EPS du XXIe siècle ou les enjeux d'une EPS de qualité (1981-2021)*. Reims: Epure.
- Garel, Jean-Pierre. 2005. "L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive". *Reliance*, n.° 16: 84-93.
- Génolini, Jean-Paul. 2002. "Activité physique adaptée: Axiologie de l'intégration sociale et représentations". *EPS*, n.° 293: 31-3.
- Génolini, Jean-Paul et Alain Tournebize. 2010. "Scolarisation des élèves en situation de handicap physique". *Staps*, n.° 88: 25-42.
- Heurdier, Lydie. 2014. "La politique d'éducation prioritaire. Un projet conduit hors du champ politique (1981-2001)". *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n.° 124: 155-68.

- Heurdiere, Lydie. 2016. "Expansion et transformation de l'enseignement spécial: le tournant des années 1960". *Carrefours de l'éducation*, n.° 41: 133-49.
- Lavisse, Dominique et Dominique Collet, éd. 1998. *Handicaps moteurs et inaptitudes partielles en EPS*. Nancy: Editions CRDP de Lorraine.
- Lefèvre, Lisa et Christelle Marsault. 2018. "Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique: regards croisés des enseignants du premier et du second degré". *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, n.° 81: 173-83.
- Martin, Jean-Luc. 2004. *Histoire de l'éducation physique sous la V<sup>e</sup> République. La Terre promise, depuis 1981*. Paris: Vuibert.
- Mazereau, Philippe. 2012. "La République, l'école et les élèves en difficulté ou handicapés : une histoire française". *Le français aujourd'hui*, n.° 177: 29-37.
- Mazereau, Philippe. 2006. "Les figures historiques de la 'déviance' scolaire entre discours professionnels et savants". *Le français aujourd'hui*, n.° 152: 9-18. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0009>.
- Meynaud, Frédéric. 2007. "Vers une éducation physique et sportive inclusive". *Reliance*, n.° 24: 92-97.
- Morales, Yves et Didier Séguillon. 2018. "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?". *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, n.° 81: 11-29.
- Pasqualini, Monique et Bernard Robert, éd. 1995. "Handicapés physiques et inaptes partiels: contribution de l'enseignement de l'EPS à l'intégration des élèves handicapés physiques dans les établissements scolaires pour favoriser leur insertion sociale". Actes de l'Université d'Automne, Lille II, 24-28 octobre 1994. Paris: Éditions Revue EPS.
- Prost, Antoine. 1997. *Education, société et politiques: une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris: Éditions du Seuil.
- Prost, Antoine. 2004. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV, L'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930*. Paris: Perrin.
- Ravaud, Jean-François. 1999. "Modèle individuel, modèle médical, modèle social: La question du sujet". *Handicap - Revue de sciences humaines et sociales*, n.° 81: 64-75.
- Ravaud, Jean-François et Henri-Jacques Stiker. 2000. "Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap. Ire partie: les processus sociaux fondamentaux d'exclusion et d'inclusion". *Handicap - Revue de sciences humaines et sociales*, n.° 86: 1-18.
- Robert, André Désiré. 1993. *Système éducatif et réformes (de 1944 à nos jours)*. Paris: Nathan pédagogie.
- Robert, Bénédicte. 2009. *Les politiques d'éducation prioritaire: les défis de la réforme*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ruffié, Sébastien et Sylvain Ferez, éd. 2013. *Corps, sport, handicaps. Tome 1, L'institutionnalisation du mouvement handisport (1954-2008)*. Paris: Tétraèdre.
- Séguillon, Didier. 2020. *Activité physique adaptée et sociohistoire: le domaine STAPS Activité physique adaptée aux publics à besoins particuliers ou spécifiques*. Paris: L'Harmattan.
- Szczesny, Solange, éd. 1998. *Inaptes partiels en éducation physique et sportive: l'EPS pour tous les élèves*. Versailles: Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Versailles.
- Tajri, Yacine. 2020. "L'éducation physique des élèves déficients durant le second vingtième siècle (de l'après-guerre à la fin des années 1990)". Thèse de doctorat. Université de Strasbourg.
- Tajri, Yacine et Jean Saint-Martin. 2019. "De l'exclusion à l'intégration ou l'engagement de Monique Pasqualini dans l'avènement des épreuves adaptées d'EPS du baccalauréat (1966-1981)". *Staps*, n.° 123: 81-93.
- Tajri, Yacine, Jean Saint-Martin et Tony Froissart. 2020. "A crusade against the curve? Physical education for disabled pupils in France after World War II (1945-1958)". *Paedagogica Historica* 56, n.° 4: 520-34. <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1622576>.
- Tant, Maxime. 2014. "Inclusion en Education Physique et Sportive des élèves en situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français". Thèse de doctorat. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.
- Tant, Maxime, Éric Watelain et Amaël André. 2018. "Détermination de perceptions différenciées d'enseignants d'Éducation physique et sportive envers l'inclusion des élèves en situation de handicap". *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, n.° 81: 45-63.
- Thomazet, Serge. 2006. "De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences". *Le français aujourd'hui*, n.° 152: 19-27. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019>.
- Vigarello, Georges. 1978. *Le corps redressé: histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris: J.P. Delarge.



- Ville, Isabelle, Emmanuelle Fillion et Jean-François Ravaud. 2014. *Introduction à la sociologie du handicap: histoire, politiques et expérience*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Woollven, Marianne. 2021. "La genèse de la notion de besoin éducatif particulier. Circulations transnationales et reconfiguration de la norme scolaire". *Agora débats/jeunesses*, n.° 87: 51-64.

## ORCID

Yacine TAJRI  <http://orcid.org/0000-0002-5389-5755>

Jean SAINT-MARTIN  <https://orcid.org/0000-0002-5880-0495>