



**HAL**  
open science

# Paroles d'acteurs et histoires de vie. Les enseignants d'éducation physique face à l'inclusion des élèves à Besoins éducatifs particuliers

Martial Meziani, Didier Séguillon

## ► To cite this version:

Martial Meziani, Didier Séguillon. Paroles d'acteurs et histoires de vie. Les enseignants d'éducation physique face à l'inclusion des élèves à Besoins éducatifs particuliers. *La Nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 2018, 2018/1 (81), pp.185-200. 10.3917/nresi.081.0185 . halshs-02339196

**HAL Id: halshs-02339196**

**<https://shs.hal.science/halshs-02339196>**

Submitted on 30 Jan 2020

**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.

# Paroles d'acteurs et histoires de vie

## Les enseignants d'éducation physique face à l'inclusion des élèves à Besoins éducatifs particuliers

**Martial MEZIANI**

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

**Didier SÉGUILLON**

Enseignant d'EPS, Maître de conférences HC  
Université de Paris Nanterre  
Chercheur au Grhapes (EA 7287)

**Résumé :** Cet article a pour ambition, à partir de la méthode des récits de vie, de mettre à jour les enjeux relevés par la présence d'élèves à Besoins éducatifs particuliers (BEP) dans les cours d'Éducation physique et sportive (EPS) du point de vue des enseignants. Les récits portent sur l'expérience enseignante, les convictions qui ont prévalu à l'engagement pour une prise en compte des BEP. Cet article met à jour les manières dont les enseignants en EPS ont pu adapter leur approche pour accueillir ces élèves. Les résultats montrent l'importance des autres acteurs de la scolarisation dans la construction du parcours scolaire en EPS, ainsi que la capacité des enseignants à adopter des stratégies pédagogiques s'inscrivant dans l'évaluation formative et non l'évaluation normative.

**Mots-clés :** Adaptation pédagogique - Besoins éducatifs particuliers - École inclusive - Éducation physique et sportive.

### **Key players and life stories. When teachers in physical education meet pupils with special educational needs**

**Summary:** From the biographic methodology, this article aims to show challenges for teachers in physical education with pupils with special needs. The stories deal with teaching experiences and commitments for inclusive education. This article shows how teacher adapt their pedagogy or their approach of teaching. Results show the importance of others social actors in the schooling process, and also the importance of teachers' ability to adapt their pedagogy in the formative assessment approach.

**Keywords:** Inclusive education - Pedagogical adaptation - Physical education - Special Educational Needs.

Les histoires rapportées dans cette contribution portent sur les processus inclusifs des élèves à Besoins éducatifs particuliers (BEP) en éducation physique dans le nouveau contexte de l'école inclusive, du point de vue des enseignants. Aujourd'hui, le système scolaire se doit, par l'intermédiaire d'un arsenal juridique important, d'accueillir des élèves reconnus handicapés par un système juridico-administratif et interinstitutionnel (Betrand, Caradec, Eidelimann, 2014; Meziani *et al.*, 2016), dans lequel l'enjeu est de favoriser la scolarisation d'élèves qui furent pendant longtemps mis à l'écart (Pinell, Zafiroopoulos, 1978; Vial, 1990; Chauvière, Plaisance, 2000). Dans un tel contexte de changement paradigmatique (Fougeyrollas, 2010; Gardou, 2012; Séguillon, 2017), le regard des enseignants porté sur cette mutation radicale importe, dans la mesure où ce sont eux, les premiers, qui mettent en œuvre ce changement (Barrère, Mairesse, 2015). Les témoins ici interrogés ont un regard particulier, étant enseignants d'EPS, tout en portant une sensibilité personnelle et/ou professionnelle relative au handicap. Cela est d'autant plus vrai que l'EPS est souvent vue comme une activité privilégiée pour favoriser un processus inclusif.

D'une manière générale, l'histoire de vie, méthode mobilisée dans cet article, se présente comme un outil privilégié de compréhension de parcours existentiel mais aussi comme un vecteur de formation et d'information dans un domaine particulier. La notion d'histoire de vie renvoie à une pluralité de pratiques s'inscrivant dans différents champs de la recherche en sciences humaines et sociales, en sciences de l'éducation ou encore en Sciences et techniques des activités physiques et sportives (De Gaulejac, 1999). Dans le récit de vie, il s'agit de raconter sa propre histoire, une ou plusieurs séquences de celle-ci ou bien encore évoquer une thématique particulière à partir de l'expérience personnelle de la personne interrogée (Bertaux, 1997). La narration peut prendre de multiples formes : oral, écrit, confidentielle ou non (Poirier, Claper-Valladon et Raybaut, 1983). Le récit de vie permet de comprendre ce qui s'opère. Il se présente comme une situation privilégiée de construction du sens et comme une voie pertinente de compréhension des enjeux sociaux ou institutionnels. Raconter sa vie professionnelle autour de l'inclusion en éducation physique, c'est d'abord tenter de déconstruire ses souvenirs, de les ranger, de les analyser, pour mieux les reconstruire ensuite, à l'aide d'éventuels outils, dans une relation avec le chercheur. C'est enfin tisser des liens entre les événements vécus, discontinus, pour en faire une histoire construite, qui a un sens pour le témoin, pour le locuteur. Il restera alors au rédacteur de la contribution de rendre cette histoire intelligible. Les cliniciens, ethnologues, anthropologues ou sociologues des Sciences et techniques des activités physiques adaptées (Stapa) ont été parmi les premiers dans le domaine des Staps à y avoir recours (Pépin, 1991; Therme *et al.*, 1995; Bilard, 1995; Clément, 1997; Labridy, 1997; Marcellini *et al.*, 2003). Ces travaux utilisent en partie le récit de vie comme méthode de description des conditions d'existence dans un contexte spécifique, celui de formation ou de transformation du corps, des activités physiques, de l'adaptation, du sport ou encore celui de l'éducation physique scolaire, à un moment donné de l'histoire professionnelle et dans un contexte historique particulier de la discipline. Cet article s'inscrit donc dans cette logique. Il réunit et synthétise des entretiens semi ou non-directifs. Un certain nombre de thématiques a été proposé aux témoins sous la forme de cinq rubriques allant des convictions personnelles en matière

d'inclusion et des conceptions de l'enseignement de l'éducation physique à celui des conditions qui ont prévalu à l'engagement du professionnel dans le processus d'intégration, puis d'inclusion des élèves à BEP en cours d'éducation physique, en passant par les formations des enseignants et la trajectoire propre de chaque témoin.

## TRAJECTOIRES ENSEIGNANTES

Avant d'aborder la question de l'inclusion en EPS, il était demandé à chacun des enseignants d'EPS témoins de préciser son parcours professionnel, ainsi que les fonctions qu'il avait occupées ou qu'il occupait lors de l'entretien. Les témoignages ont été numérotés de un à six et classés des plus anciens professionnels aux plus jeunes, les numéros trois et six étant des témoignages d'enseignantes. Les auteurs de ces témoignages sont tous des professionnels de l'EPS qui ont enseigné ou professent actuellement en collège ou lycée. Certains sont aujourd'hui formateurs en école de cadres (UFR Staps ou Espé). D'autres encore travaillent aujourd'hui dans des établissements d'enseignement adapté de l'Éducation nationale (Erea) ou sont mis à la disposition d'établissements hospitaliers. Ils sont enseignants d'EPS, certifiés ou agrégés ayant passé pour la plupart le Capéps en formation initiale, ont obtenu le plus souvent l'agrégation en EPS au concours interne. Un des témoins a obtenu l'agrégation externe, un autre encore est issu de la formation PEGC mathématique/EPS, puis a passé le concours interne du Capéps.

Le témoin n°1, le plus ancien donc, est aujourd'hui en poste dans un hôpital psychiatrique. « *Étudiant en 2<sup>e</sup> année de MPC [maths, physique, chimie], je me destinais certainement à l'enseignement des mathématiques. J'étais, par ailleurs, footballeur et passionné de sport en général. J'ai eu alors connaissance d'un concours externe niveau Deug, pour entrer en formation de PEGC, professeur de collège bivalent, dans le cadre de l'école normale. J'ai passé ce concours en 1977 et j'ai suivi la formation en mathématiques et EPS pendant 2 ans et obtenu le CAPEGC. J'ai enseigné à la fois les mathématiques et l'EPS.* » (témoignage n°1). Au fil des années, la répartition entre ces valences a évolué pour aboutir à un plein temps en EPS au milieu des années 1990. « *J'ai alors appris l'existence d'un Capéps interne que j'ai passé et obtenu en 1996.* » (témoignage n°1). Il est dès lors devenu enseignant d'EPS à part entière depuis cette date. « *Je suis resté en collège étant investi dans plusieurs actions et projets : professeur principal, coordonnateur EPS, responsable d'activité sur le district, élu au Conseil d'administration (CA) jusqu'à mon détachement dans l'unité d'enseignement d'un hôpital psychiatrique, il y a quelques années.* »

À l'image de ce premier témoignage, la grande majorité des personnes a été ou est encore engagée dans des actions complémentaires à sa fonction principale d'enseignant. Ces enseignants sont ou ont été coordonnateurs EPS, responsables locaux ou académiques de la formation continue, ont parfois participé à des formations académiques sur les dispensés en EPS, ont participé à des formations nationales sur l'EPS et le handicap (université d'été), passé pour les plus jeunes le 2CA-SH, sont personnes ressources handicap et EPS dans leur académie, coordonnateurs d'Unité locale pour l'inclusion scolaire (Ulis). *In fine*, ils sont acteurs dans le processus d'inclusion des élèves à BEP dans leur établissement.

Ils sont donc des observateurs privilégiés de l'inclusion scolaire. Certains ont eu ou ont encore des ancrages forts à l'Union nationale du sport scolaire (UNSS) sur la thématique du sport partagé, en étant notamment membre de la commission nationale sport partagé de l'UNSS. Ils peuvent également entretenir des relations privilégiées avec la Fédération française du sport adapté (FFSA), la Fédération française handisport (FFH), notamment dans le département jeunes ou dans la commission nationale d'athlétisme handisport, ou encore auprès de fédération sportive uni-sports ou affinitaire (Fédération sportive et gymnique du travail ; Fédération française de sport pour tous). Cet attachement au secteur sportif adapté, au handisport ou aux pratiques physiques partagées semble être une particularité qui rassemble ce petit groupe et revêt une importance pour les témoins de cette enquête.

## DISPENSE EN EPS ET CADRE OFFICIEL

À l'entame de la rédaction de ces récits de vie, il était demandé aux professionnels de porter leur attention sur les mises en œuvre de la dispense muée en inaptitude en EPS. Comment avaient-ils vécu et vivaient-ils l'opérationnalisation de celle-ci au regard des textes officiels ?

Pour certains jeunes témoins interviewés, « *les solutions prescrites par les textes officiels sur la dispense ou l'inaptitude, sur les examens d'EPS, relayées dans les académies sont historiquement datées, proches d'une démarche intégrative et ainsi fortement éloignées de la philosophie inclusive actuelle* » (témoignage n°5). Pour les plus anciens en revanche, les premières actions furent de faire modifier le règlement intérieur des établissements à l'aulne des textes de 1988 et 1990. Les textes officiels substituaient la notion de dispense à celle d'inaptitude, en conséquence de quoi, les élèves se devaient d'être présents à tous les cours, y compris aux cours d'EPS, même en cas d'inaptitude. Cette obligation de présence était aussi rappelée dans les règlements spécifiques d'EPS, au même titre que celle d'avoir une tenue appropriée. Un modèle de certificat-type d'inaptitude avait été, par ailleurs, transmis aux médecins des communes dont dépendait le collège ou le lycée d'affectation de l'enseignant. Ces actions étaient aussi rappelées aux parents lors des réunions de début d'année et en cours d'année.

La mise en œuvre s'est heurtée à plusieurs difficultés selon les témoins. « *Tout d'abord, les médecins n'ont pas vraiment joué le jeu en continuant souvent de dispenser les jeunes d'activité sans indiquer les types d'inaptitudes pourtant spécifiés dans le certificat-type.* » (témoignage n°3). Pour d'autres, « *les parents n'ont pas toujours compris l'intérêt de la présence de leur enfant, s'il ne pratiquait pas* » (témoignage n°2). Par exemple pour un élève inapte à la course, pourquoi l'obliger à rester dans le froid avec un chronomètre ou une fiche d'observation ? Enfin, « *les enseignants d'EPS en général et moi-même [...] n'avons pas toujours su comment aménager les séances pour ces élèves inaptes partiellement voire totalement, avec les difficultés rencontrées dans certaines circonstances* » (témoignage n°3).

Par exemple « *comment faire avec un élève se déplaçant avec béquilles pour se rendre sur les installations ou un élève sortant d'une bronchite alors que la classe est en activité à l'extérieur en plein hiver ?* » (témoignage n°1). Le type de public

en collège ou lycée à cette époque s'est révélé, pour certains, être aussi un frein à cette mise en œuvre. « *Comment prendre en charge ce public qui participe aux cours sans réelle pratique physique alors que la gestion de la classe est déjà difficile et/ou que les effectifs sont pléthoriques ?* » (témoignage n°2).

Face à ces difficultés, la position des enseignants a évolué au fil des années pour arriver à un consensus avec l'administration et les parents, même si les enseignants prenaient, selon leurs propres dires, quelques libertés avec les textes officiels. Ce fonctionnement est, dans la majorité des cas encore aujourd'hui, en vigueur dans leur établissement d'origine. « *Le règlement intérieur stipule [encore] que tout élève présentant un certificat médical ou ayant un certificat d'inaptitude en bonne et due forme, doit être présent en début du cours d'EPS.* » (témoignage n°2). Le professeur décide alors en fonction des indications médicales et de l'activité pratiquée de sa participation ou non au cours. Dans ce dernier cas, il l'adresse à la permanence du collège ou du lycée.

En règle générale, pour les témoins interviewés, dans le cadre des inaptitudes de courte durée (3 semaines maximum), l'élève reste en cours. Pour les inaptitudes ou dispenses de longue durée, l'enseignant procède au cas par cas et l'élève peut être dit *dispensé* de présence au cours d'EPS, même si ce terme n'est plus d'actualité. Si le cours a lieu en début de journée ou en fin de journée, la présence de l'élève dans l'établissement n'est même pas obligatoire sous condition que cette dispense soit indiquée dans son carnet de correspondance.

Entre 2003 et 2006, « *alors que j'étais jeune enseignant d'EPS, je me suis centré sur la réduction du nombre de dispensés dans mon établissement* » (témoignage n°5), en demandant systématiquement au médecin de l'enfant longuement dispensé de remplir le certificat médical d'inaptitude partielle afin qu'il puisse détailler les incapacités fonctionnelles de l'élève pour que l'enseignant adapte son intervention. En définitive, « *cette démarche était lourde à mettre en œuvre et les résultats étaient très limités en raison notamment des habitudes prises par le corps médical de dispenser systématiquement de pratique ou de certaines Apsa les élèves à la demande des familles et aussi la méconnaissance du corps médical des adaptations possibles en EPS* » (témoignage n°5).

D'après d'autres témoins, dans les différents collèges du district, un règlement similaire est adopté. « *Je n'ai pas connaissance d'un établissement qui ait véritablement élaboré un projet d'inclusion des élèves inaptes partiellement ou totalement.* » (témoignage n°2). Pour un autre témoin, plus jeune ayant obtenu son Caepeps en 2001, « *les élèves dispensés dans les deux Établissements régionaux d'éducation adaptée (Erea), n'étaient que des élèves valides* » (témoignage n°4). En effet, les élèves handicapés étaient aptes, vus par les médecins ou des professionnels paramédicaux du centre de soins de la structure scolaire afin de donner un maximum d'informations aux professeurs d'EPS pour adapter leur enseignement. Le lien entre le corps médical et le corps enseignant a ici été intégré dans le fonctionnement général de l'établissement. Le discours est commun notamment sur la question de l'inaptitude. Une relation de confiance semble s'être instaurée entre ces deux corps de métiers. Par exemple, « *des rendez-vous annuels en début d'année sont organisés pour échanger sur les élèves en cours d'année pour rédiger les projets personnalisés de scolarisation pour tous les élèves* » (témoignage n°4).

Pourquoi certains jeunes valides étaient-ils dispensés ? Ils consultent « *leur médecin de famille, avec qui nous n'avons aucun contact. Nous avons placé dans le carnet de liaison de chaque jeune un certificat médical d'inaptitude permettant au médecin de famille de rédiger, non pas une dispense, mais un certificat d'inaptitude qui nous permet d'adapter notre enseignement* » (témoignage n°4). En conséquence, de nombreux certificats médicaux de dispense de sport étaient adressés à l'établissement. Un travail de sensibilisation auprès des parents était pourtant réalisé dès la première réunion parents-professeurs, mi-septembre. Cette situation perdure depuis 25 ans. À propos de la dispense pour les élèves en situation de handicap, cette « *dispense d'EPS est un élément à discuter. En effet, d'une part, on peut être dispensé sans pour autant être en situation de handicap et on peut être en situation de handicap sans pour autant avoir des problèmes médicaux qui interdisent l'EPS* » (témoignage n°5). Par ailleurs, « *demander systématiquement un certificat médical à un élève en situation de handicap qui n'en a pas besoin représente un premier frein à son inclusion [...] par son caractère exclusivement médical [...] conditionner l'accueil d'un élève en situation de handicap à l'obtention d'un certificat médical revient, en fin de compte, à dispenser l'élève d'EPS* » (témoignage n°5).

## **DE L'ÉVALUATION ET DE LA CERTIFICATION À L'INCLUSION DES ÉLÈVES À BEP EN EPS**

Concernant l'évaluation, aucune modalité particulière n'a été mise en place dans les établissements selon les témoins les plus anciens. « *Si l'élève a assisté à suffisamment de séances, il est évalué comme les autres, sinon on mentionne "pas assez de séances pour être évalué" ou "dispensé" sur le bulletin, la mention "non noté" étant prévue dans le logiciel Pronote [Logiciel Éducation nationale de gestion des notes]* » (témoignage n°1).

Pour le témoin n°5, « *encore actuellement de nombreuses pratiques enseignantes ont du mal à s'affranchir d'une approche intégrative concernant le bac-EPS. En effet, le bac-EPS revêt un aspect normatif absolu pour une majorité d'enseignants et l'élève en situation de handicap doit se conformer à cette norme* » (témoignage n°5). Dans de nombreuses académies, les adaptations au bac-EPS reprennent des outils de l'approche intégrative comme la nomme le témoin n°5 : « *[...] le placement de l'élève dans l'environnement le moins restrictif possible en fonction des critères normés de l'évaluation de la classe. Ainsi, dans cette logique, on privilégie la réduction graduelle des exigences des barèmes et grilles EPS-bac* » (témoignage n°5). Aussi, ces usages et ce fonctionnement ne favorisent pas vraiment la participation de tous les élèves aux cours d'EPS et ne correspondent pas aux textes officiels. Il est à noter « *qu'aucun inspecteur passant dans l'établissement depuis une vingtaine d'années n'a soulevé ce problème, que ce soit en entretien individuel ou en réunion d'équipe* » (témoignage n°2).

Pour d'autres, il faut distinguer l'évaluation certificative et l'évaluation formative. La première, normée est parfois nationale. Les modalités d'évaluation sont normalement proposées de façon claire et anticipée pour tous les élèves. « *Elles sont normalement validées par l'Inspection pédagogique régionale [IPR] et souvent font ressource*

*pour l'académie [...]. Nous prônions [l'équipe pédagogique EPS], en 2012, une non discrimination handi-valide au bac pour la règle des deux épreuves dans deux Compétences propres [CP] différentes pour les élèves handicapés et demandons la prise en compte des trois notes du contrôle en cours de formation comme les valides. » (témoignage n°4). Nous touchons ici au cœur de la problématique de l'équité : mériter d'avoir des bonnes notes comme des mauvaises, qu'on ait le statut d'élève *handicapé* ou non.*

Dans certains établissements où les contraintes d'inclusion d'élèves handicapés sont fortes, bénéficier de cette adaptation peut paraître nécessaire mais, au sein des établissements spécialisés, en Erea par exemple, « *c'est contraire à l'objectif d'accès à la pratique physique pour tous, à la mise en projet des élèves et à leur réussite* » (témoignage n°4). La notion de norme est aussi à discuter. Comment sont réalisés les barèmes adaptés ? Par qui ? Quelle légitimité ont-ils ?

Chaque échelon de la mise en place de l'évaluation certificative peut être remise en question : élaboration des barèmes, la classification, la validation des évaluations, les conditions d'évaluation. « *Il semble que nous adaptions toujours la norme des personnes valides aux personnes handicapées du moins ce que nous pensons être bon pour elles* » (témoignage n°4). Ainsi, comme l'explique le témoin n°4, en escalade, la « *compétence à acquérir est celle de grimper en tête. Comment un jeune hémiplegique ou amputé des membres supérieurs peut-il accéder à cette compétence ? Or, cet élève peut pratiquer à haut niveau à la Fédération française de la montagne et de l'escalade (FFME) et sa norme à lui, est, celle de grimper en moulinette* » (témoignage n°4).

Le témoin n°5 est particulièrement prolifique en matière de propositions pour promouvoir une EPS inclusive, au niveau des contenus de formation en EPS, de l'organisation, des outils pédagogiques et de nouvelles modalités d'évaluation pour ces élèves.

Ce témoin met en avant trois stratégies susceptibles de favoriser l'inclusion. Tout d'abord, « *une première stratégie consisterait à programmer des activités physiques adaptées ou des handisports afin de développer l'inclusion inversée qui consiste à handicaper les élèves ordinaires afin qu'ils pratiquent l'éducation physique dans les mêmes conditions que leurs pairs en situation de handicap* » (témoignage n°5). Par exemple, l'enseignant remplace l'activité basket-ball par le basket-fauteuil pour tous « *afin d'inclure plus aisément un élève atteint d'une paraplégie en même temps que d'ouvrir les élèves ordinaires aux activités habituellement réservées aux personnes en situation de handicap* » (témoignage n°5).

Une autre stratégie reposerait sur l'utilisation d'un style d'enseignement inclusif qui vise à fournir aux élèves la possibilité de s'engager dans une activité à un niveau de compétence approprié. Par exemple, « *en escalade, l'enseignant détermine plusieurs niveaux de difficultés parmi les voies d'escalade en fonction de la distance entre les prises, de la taille des prises ou de l'inclinaison de la paroi. Chaque élève, y compris [...] un élève ayant une déficience visuelle, teste les différentes voies pour déterminer son niveau initial et travaille à atteindre progressivement le niveau suivant* » (témoignage n°5). Par cette situation, l'enseignant provoque des relations sociales structurées entre l'assureur, un élève sans handicap et le grimpeur, le premier étant chargé de guider l'élève déficient visuel dans son ascension.

Un dernier exemple de stratégie est proposé. Il s'agirait d'apprécier la modification d'un ou plusieurs paramètres des activités sportives traditionnelles, la taille du terrain, le nombre de joueurs, les règles du jeu, etc. Par exemple, « *lors des matchs en sport collectif, l'enseignant peut réduire significativement le nombre de joueurs pour diminuer la charge cognitive et émotionnelle et favoriser ainsi l'inclusion d'un élève ayant un retard mental* ». Cette stratégie doit être utilisée avec précaution ». En effet, on peut rappeler que « *des modifications importantes qui changent la nature ou les règles du jeu, peuvent causer de l'insatisfaction voire du ressentiment de la part des élèves ordinaires [en particulier les compétiteurs] envers les élèves en situation de handicap* » (témoignage n°5).

Une formation aux adaptations pédagogiques en éducation physique est aujourd'hui vitale : « *Sans prétention d'exhaustivité : tout d'abord, l'instauration d'un climat de classe favorable, fait d'écoute et de bienveillance [est nécessaire] et faciliterait la concentration des élèves sur leur propre processus d'apprentissage plutôt que sur les performances.* » (témoignage n°5). Par exemple, dans le cadre d'activités de performance, l'enseignant « *peut évaluer les progrès de chaque élève, plutôt que de comparer les performances entre les élèves. Cela semble particulièrement intéressant pour des élèves atteints dans leur locomotion* » (témoignage n°5).

Une autre adaptation semble intéressante pour ce témoin. Elle reposerait sur l'apprentissage coopératif « *qui nécessite la création de petits groupes d'élèves [avec et sans handicap], devant travailler ensemble pour atteindre un objectif commun. Cet objectif commun ne peut être accompli que par la contribution effective de chacun des membres du groupe inclusif* » (témoignage n°5). D'ailleurs, cette adaptation pédagogique permet d'amplifier les relations sociales entre les élèves aux yeux de certains auteurs (André *et al.*, 2011). Par exemple, en course d'orientation par équipe incluant un élève atteint de trisomie, « *les élèves pourraient préalablement discuter de la répartition des balises [chacun devant poinçonner au moins une balise] en fonction de leur complexité cognitive de manière à trouver la solution collective la plus efficace* » (témoignage n°5). Une dernière illustration est proposée par ce témoin n°5 s'agissant d'adaptations pédagogiques se basant sur le tutorat par les pairs qui est une forme de groupement permettant à un élève volontaire d'aider un élève en situation de handicap pour qu'il puisse répondre favorablement à la situation en fonction de ses besoins éducatifs particuliers. Par exemple, « *un élève volontaire est formé par l'enseignant d'éducation physique afin qu'il puisse aider un élève hyperactif à se concentrer pour mémoriser une chorégraphie de fitness. Dans ce cas précis un tutorat directif [compter les pas à voix haute], répétitif [régularité dans les enchaînements] et démonstratif [associer la voie avec la gestuelle] pourrait être envisagé* » (témoignage n°5). Par ce biais, l'enseignant contribue à promouvoir les relations sociales et physiques structurées entre les deux élèves, en même temps que d'augmenter leur temps d'engagement moteur (Tant, 2014).

## CONVICTIONS ET ASPIRATIONS POUR UNE EPS INCLUSIVE

Certains témoins ont assez de recul pour évaluer le chemin parcouru depuis 35 ans, en évoquant leur propre histoire : « *Mon histoire personnelle fait que j'ai été confronté*

*très tôt au problème de l'intégration, on ne parlait pas d'inclusion à l'époque de l'écolier à besoins particuliers, en l'occurrence handicapé mental, dans la société et à l'école en particulier. En effet, j'ai moi-même un frère trisomique, né en 1969. À cette époque la place de ces personnes dans la société n'était pas un sujet de débat courant et les familles faisaient au mieux, peu de chose étant en place dans l'accompagnement de ces familles. À cela s'ajoutait le regard des autres certainement moins bienveillant qu'aujourd'hui.* » (témoignage n°1). Son parcours scolaire a donc été très simple. Il y a eu une tentative de scolarisation en maternelle ordinaire à l'âge de quatre ans qui n'a duré que quelques semaines. Il a ensuite intégré un Institut médico-pédagogique (IMP) puis un Institut médico-professionnel (IMPro) jusqu'à 20 ans, lui permettant d'acquérir un certain nombre de compétences et connaissances, sans pour autant devenir autonome. Même s'il a développé des stratégies pour se repérer, pour prendre le bus ou parcourir un programme télé, il n'a néanmoins jamais appris ni à lire, ni à écrire. Pendant toutes ces années, il n'a jamais été question d'inclusion, y compris dans les pratiques physiques et sportives. Issu d'une famille sportive, il a développé quelques habilités dans différents domaines au contact de ses frères pendant les vacances par exemple. « *Je ne sais pas si l'inclusion dans des sections sportives municipales se pratiquait à l'époque.* » (témoignage n°1). Ce n'est que bien plus tard, alors qu'il était résident en foyer de vie, qu'il s'est inscrit dans une association sportive de la Fédération française du sport adapté (FFSA) et a ainsi pu participer à des entraînements et des compétitions jusqu'au championnat de France de tennis de table par exemple. « *J'ai moi-même été licencié puis entraîneur de football dans différents clubs de la région parisienne pendant trente ans et je n'ai vu qu'une seule fois un jeune déficient intellectuel léger intégré.* » (témoignage n°1) dans un groupe de pratiquants [pratique partagée].

Concernant la scolarisation en milieu ordinaire et la participation aux séances d'EPS, « *j'en ai moi-même fait l'expérience, il y a une dizaine d'années. En cours d'année est arrivée en 6<sup>e</sup> dans mon collège une petite sourde et muette, d'origine kurde, en attente d'un établissement spécialisé. Étant professeur principal de 6<sup>e</sup>, la direction de l'établissement m'a demandé de la prendre dans ma classe sachant que ce ne devait être que pour quelques semaines, tout au plus. J'avais préparé les élèves et son inclusion dans la classe s'est parfaitement déroulée, en tout cas, les premiers temps* » (témoignage n°1).

Les autres élèves se relayaient pour la guider dans l'établissement, arrivaient par gestes ou à l'aide de dessins, à communiquer avec elle. Ils étaient même très contents de sa présence et elle semblait apprécier cette bienveillance. Ces premiers échanges étaient riches pour tout le monde : « *Nous étions en cycles de lutte et hand-ball et sa participation aux séances s'est avérée plus délicate. [...] Même pendant les situations de jeux avec ballons, elle ne s'investissait que très peu, et restait souvent en retrait. La communication avec elle était difficile pour moi, même s'il s'est avéré qu'elle entendait et comprenait un peu le français. Ses capacités physiques lui auraient permis de bien réussir, mais je n'ai pas pu, ou su, la faire participer réellement aux séances d'EPS.* » (témoignage n°1). Au fil des semaines, les autres élèves se sont lassés. Les enseignants, pris par leur programme, la gestion de la classe et le manque de compétences dans la prise en charge de ce

type d'enfant, ne s'en sont plus préoccupés ; et comme elle n'était pas gênante, on l'a oubliée selon ce témoin. Elle était présente, dessinait ou regardait un livre en attendant la fin de la journée. Cette situation n'a duré que quelques semaines et elle est partie pour un établissement spécialisé.

Pour les témoins, le partage de pratiques physiques entre élèves handicapés et les autres devrait être une richesse. Or, cela devient une véritable contrainte laissant de côté ceux qui en ont le plus besoin aux yeux des témoins. Dans le même temps, la question de « *l'autodétermination de l'élève handicapé est au cœur de cette réflexion. Le placer au centre du dispositif, c'est tenir compte de ses choix* » (témoignage n°4). Pour l'ensemble des témoins, au niveau de la prise en compte de ces élèves, il y a les textes, la bonne volonté et l'empathie qu'ils peuvent ressentir, les pressions des parents aussi et, *a contrario*, le principe de la réalité institutionnelle. Enfin, pour le témoin n°5, « *ce sont souvent les enseignants les moins formés et les moins expérimentés auprès d'élèves en situation de handicap ou à BEP qui usent le plus souvent du certificat médical d'inaptitude. En revanche, les "enseignants d'EPS inclusifs" en font un usage limité et utilisent bien plus positivement les capacités résiduelles des élèves à BEP* » (témoignage n°5). Afin de lever les freins et obstacles évoqués, « *Nous devons repenser la formation initiale des professeurs d'EPS en la matière, homogénéiser les formations des intervenants auprès des élèves à BEP dans tous les établissements médico-sociaux, les hôpitaux, les Erea, Ulis, Segpa et école ordinaire : enseigner l'EPS à des enfants à BEP ne doit pas être un métier différent selon le contexte.* » (témoignage n°4).

## TRANSFORMER LES FORMATIONS INITIALE ET CONTINUE DES PROFESSIONNELS DE L'EPS

Qui dit besoins particuliers pour les témoins dit conditions d'accueil, de prise en charge, d'aménagement, d'enseignements adaptés. « *J'ai toujours été favorable à cette intégration, inclusion, mais dans la mesure des possibilités, la nature des besoins des jeunes et des compétences des enseignants.* » (témoignage n°3). Les enseignants ne se sentent pas formés et se sentent souvent démunis devant les comportements atypiques des élèves à BEP. En EPS, les trajets pour se rendre sur les installations et les temps de vestiaires peuvent être des moments difficiles à gérer : « *Nous avons les possibilités de diversifier les tâches, les ateliers, faire plusieurs terrains ou parcours afin d'adapter au mieux le travail, mais certains de ces jeunes ont besoin d'un soutien personnel pour comprendre les consignes et les appliquer, respecter les règles et contraintes, se repérer dans le temps ou l'espace, et ont même parfois besoin d'une aide physique pour réaliser certaines actions.* » (témoignage n°6).

Est-ce possible si l'enseignant est seul avec sa classe, sans parler de la dangerosité de certaines pratiques ? La présence d'Accompagnant(e) d'élève en situation de handicap (AESH) par exemple est souvent indispensable pour les témoins, « *mais pas toujours généralisée* » (témoignage n°6). « *Pour moi, la question qui se pose est simple : qu'est-ce qui est le plus profitable et bénéfique pour un élève à besoins particuliers et qui va le faire progresser ?* » (témoignage n°6).

Une inclusion peut être problématique dans de mauvaises conditions. Ainsi, « *l'intégration de ces élèves dans un groupe d'enfants avec les mêmes besoins, avec des enseignants spécialisés et compétents serait dans ce cas, plus adaptée* » (témoignage n°2).

Le témoin n°4 s'attache à observer deux points à propos de la question de l'inclusion des étudiants handicapés dans son établissement actuel, un UFR Staps. En marge des effectifs, « *les étudiants handicapés ne sont pas ou peu inclus à l'UFR Staps. Plus la déficience est importante, moins ils y sont représentés. Notre formation n'est-elle pas suffisamment attrayante pour eux [...] ? Les solutions inclusives proposées sont-elles suffisantes ? Assurément non et c'est bien dommage. Les perspectives d'insertion professionnelle possibles ? Assurément oui* » (témoignage n°4).

À propos de la formation initiale, « *Des modules généraux sont à proposer à partir de la 3<sup>e</sup> année de licence, puis en master 1 et en master 2, ce qui n'est pas vraiment le cas aujourd'hui. Cela concerne très, très peu d'heures et on ne peut pas traiter de la complexité de la problématique d'inclusion en aussi peu de temps* » (témoignage n°4).

Pour chaque Activité physique, sportive et artistique (Apsa) en licence Staps, « *une réflexion ou un vécu de situation d'inclusion doit être proposé* » (témoignage n°4). Un enseignement particulier sur la scolarisation des élèves handicapés doit permettre d'amorcer un « *changement de regard* » pour ce dernier témoin exerçant en école de cadre. Pour lui, « *en formant très tôt les étudiants à cette démarche d'innovation, les pratiques des enseignants en EPS pourraient changer, se transformer, devenir accessibles à tous et adaptées à chacun* » (témoignage n°4), renvoyant à l'émergence d'un nouveau paradigme dans le champ de l'éducation (Ebersold, Rick, 2016). Dans ce nouveau contexte législatif, « *la connaissance des publics à BEP semble très importante à obtenir dans la formation Staps éducation et motricité* » (témoignage n°4). Le témoin n°5 prône l'usage des activités physiques actuellement pratiquées dans le cadre de l'handisport par exemple. Vis-à-vis des enseignements en Ulis ou en Segpa, il « *pense que l'EPS en tant que discipline de savoir autant que discipline de vie est et doit être à la pointe du décloisonnement. En effet, des Ulis et des Segpa fonctionnent encore trop souvent, de façon séparée. Cela demande une formation chez les enseignants d'EPS* » (témoignage n°5).

Ainsi, il y a quelques années, « *un projet d'implantation d'une classe Ulis a été présenté aux enseignants de mon établissement* » (témoignage n°3). La direction ne souhaitait pas imposer cette création, semble-t-il, et a donc organisé une réunion. Une réunion de concertation sur cette question avec l'équipe fut organisée. Après une présentation du projet en collaboration avec l'inspectrice Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés (ASH), puis des échanges avec les participants, la grande majorité de l'équipe, notamment les enseignants, s'est prononcée contre cette création. L'argument principal était qu'ils avaient déjà beaucoup de mal avec des classes surchargées et particulièrement hétérogènes.

Concernant les élèves de Segpa, « *j'ai toujours œuvré pour qu'ils aient un enseignement de l'EPS à part entière. À mon arrivée dans l'établissement au début des années quatre-vingt, les séances d'EPS pour ces classes étaient assurées par les instituteurs spécialisés. Nous avons obtenu ensuite qu'un enseignant d'EPS intervienne en doublette avec ses collègues sur la base du volontariat, puis enfin que les heures*

*d'EPS de la Segpa soient comptabilisées dans la dotation horaire EPS, les classes étant réparties sur tous les collègues »* (témoignage n°1). Si bien que les élèves de ces classes étaient répartis dans les groupes au même titre que les autres élèves. Ce fonctionnement était tout à fait satisfaisant. *« Il n'y avait pas vraiment de différence entre les élèves de Segpa et les autres. »* (témoignage n°1). Pour les autres niveaux, les classes de Segpa travaillaient de façon autonome. Le fonctionnement a un peu évolué aujourd'hui et il n'y a plus d'alignement de quatre classes. Pour le niveau 6<sup>e</sup>, la classe de Segpa est alignée avec une autre 6<sup>e</sup> sur le créneau piscine de deux heures afin, encore une fois, de faire des groupes de niveaux, en particulier un groupe de non nageurs avec un enseignant supplémentaire.

Les enseignants d'EPS sont donc parties prenantes de la scolarité des élèves de Segpa dans le cadre de cette expérience, en particulier avec leur participation aux conseils de classe. Les élèves de Segpa ont aussi la possibilité de participer à l'association sportive avec les autres élèves du collège. D'autre part, *« j'ai monté, il y a une quinzaine d'années, un projet de séjour de pleine nature de cinq jours qui concernait une 6<sup>e</sup> Segpa et la 6<sup>e</sup> dont j'étais alors professeur principal, afin de faire vivre cette expérience d'activités nouvelles et de vie en collectivité conjointement aux élèves des deux classes. Cette expérience d'inclusion a permis également de faire tomber quelques a priori concernant les élèves de Segpa, souvent stigmatisés dans l'établissement. Même si la mise en œuvre n'a pas toujours été facile, [...] ce projet a été reconduit de nombreuses fois, même après mon départ de l'établissement »* (témoignage n°2). En ce sens, les enseignants en EPS interrogés tendent à respecter les instructions ministérielles demandant une meilleure inclusion des élèves de Segpa.

Leur engagement les pousse à envisager la scolarisation comme moyen permettant *« un travail sur les programmes de l'EPS pour ces publics spécifiques, sur une formation spécifique dédiée aux futurs professeurs d'EPS souhaitant travailler avec des enfants handicapés »* (témoignage n°4). Dans cette perspective, il est important pour le témoin n°5 de refuser la conception médicale et individuelle du handicap associée à la classification internationale du handicap de 1980, aujourd'hui dépassée. Il prône et défend *« une conception sociale, interactionniste et situationnelle du handicap »* (témoignage n°5).

Dans cette perspective, *« la perception de l'élève en situation de handicap n'est plus focalisée sur sa déficience mais sur l'inadaptation de l'environnement des activités physiques et sportives qui exclut un certain nombre d'élèves en situation de handicap, environnement matériel, humain, didactique, pédagogique »* (témoignage n°5). Il incombe alors à l'enseignant d'éducation physique, dans cette conception, d'aménager et de différencier les programmes pour créer des programmations d'activités physiques et sportives originales et adaptées à la pratique coopérative entre les élèves avec et sans handicap.

Pour le témoin n°5, il serait souhaitable d'utiliser les ressources et les enseignants / formateurs de la filière Activité physique adapté et santé (Apas) au profit des étudiants de la filière Éducation et motricité (EM) pour former les futurs intervenants en EPS dans le cadre scolaire. De même, il serait également nécessaire de *« développer les pratiques et les théories des pratiques adaptées ou partagées, les pratiques*

*handisports ou du sport adapté dans le cursus Éducation et motricité et de moins centrer les contenus de formation sur les aspects médicaux et plus sur les adaptations pédagogiques et les aménagements didactiques » (témoignage n°5).*

## LA DIFFICILE ADÉQUATION DU PRINCIPE INCLUSIF AU REGARD DES DIFFÉRENTS PUBLICS

Sans être parfaitement au clair avec les textes et la politique de l'Éducation nationale, « *je peux me baser sur mon vécu de plus de 30 ans de professeur d'EPS dans le même établissement. Depuis les années quatre-vingt-dix, il y a eu de gros efforts pour permettre l'accessibilité de tous les élèves à l'école et en EPS en particuliers: construction de rampes, installation d'ascenseurs par exemple » (témoignage n°2).* Si cela a facilité le quotidien des élèves en fauteuil ou temporairement se déplaçant avec ou sans béquilles, certains témoins n'ont « *jamais rencontré d'élève en fauteuil dans l'établissement » (témoignage n°3).* Concernant l'EPS, « *cela n'a rien changé, les trajets pour se rendre aux installations restent problématiques » (témoignage n°2).* À part ces considérations purement matérielles, peu d'évolutions constatées mises à part les expériences décrites ci-dessus par les témoins. Il y a eu « *l'inclusion dans les classes indifférenciées de ces élèves en difficulté, sans moyens supplémentaires, rendant les classes encore plus hétérogènes et le nombre d'élèves en échec plus important » (témoignage n°2).*

Quelques mots aussi d'un témoin exerçant actuellement en hôpital: « *Je m'adresse ici à des jeunes souffrant de troubles psychiques plus ou moins importants, en hôpital de jour, long séjour ou urgences psychiatriques. Ces élèves à besoins particuliers sont pris en tout petits groupes, voire individuellement. Le problème de l'inclusion dans l'enseignement ordinaire se pose pour ceux dont la pathologie n'est pas trop sévère. » (témoignage n°1).* En effet, environ la moitié des élèves sont concernés par cette inclusion. Beaucoup de très jeunes en maternelle ordinaire, puis certains en primaire en classe non spécialisée pour quelques-uns ou Ulis, avec AESH (Accompagnant d'élève en situation de handicap) pour la plupart, et enfin quelques-uns en collège ou lycée. « *Cette inclusion pose de plus en plus de problèmes au fur et à mesure que les jeunes grandissent, il n'est souvent question que de quelques heures par semaine au collège, dont celles d'EPS la plupart de temps. » (témoignage n°1).* Il est à noter que certains élèves sont licenciés à l'association sportive et participent à quelques rencontres avec les élèves de collèges ordinaires des environs et que cela se passe très bien en général. « *Si l'inclusion en établissement ordinaire, avec un horaire adapté et qui peut augmenter quand cela se passe bien peut être un objectif, pour la moitié des jeunes souffrant de troubles psychiques importants ou de troubles du comportement sévères ou encore d'un grave retard cognitif, elle n'est objectivement pas possible. » (témoignage n°6).* « *Je pense en particulier aux autistes, certains très régressés, pour qui il est même parfois difficile de trouver une place en établissement spécialisé. » (témoignage n°1).* « *Aujourd'hui, je note également une certaine contradiction: d'un côté, l'ambition des professeurs d'EPS est de profiter de cette injonction d'inclusion à l'école des enfants handicapés pour proposer des nouvelles méthodes de travail, des organisations plus performantes, des*

*fonctionnements innovants, singuliers, différenciés, notamment dans les compétences en lien avec le vivre ensemble, la non-discrimination, l'acceptation de la différence, la citoyenneté.* » (témoignage n°4). D'un autre côté, « *le fonctionnement traditionnel de l'EPS avec une forte référence à la culture sportive des valides préférentiellement car la référence sportive handisport peine à entrer à l'école, freine les innovations et le changement de paradigme [de l'intégration à l'inclusion]* » (témoignage n°4). En effet, comment inclure en cycle de football un enfant se déplaçant en fauteuil électrique? Notre référence à l'activité football culturellement pratiquée est un obstacle à son inclusion. « *La référence au sport des valides en EPS est un obstacle à l'inclusion.* » (témoignage n°4).

Pour l'ensemble des témoins, l'inclusion du plus grand nombre est une belle intention et reste un objectif mais sa mise en œuvre se heurte à de grosses difficultés. « *J'ai appris de mon expérience que les élèves handicapés tiraient profit à faire de l'éducation physique ensemble mais également à pratiquer avec leurs pairs valides.* » (témoignage n°4). Ainsi, l'inclusion d'un élève dans une classe ordinaire avec d'autres élèves valides, « *dans les conditions d'enseignement parfois/souvent élitiste de nos classes, où la norme scolaire est souvent compliquée à atteindre pour un enfant handicapé, peut paraître une solution insuffisante [...] Pour que cela soit une richesse pour tous, le fonctionnement de l'école française doit changer* » (témoignage n°4).

L'aménagement d'un environnement physique, humain, didactique approprié pour un élève en situation de handicap « *peut être bénéfique pour d'autres élèves, exemple jouer au basket avec sa main faible peut être une situation motrice utile pour un élève ordinaire et en même temps aider à l'inclusion d'un élève amputé d'un bras* » (témoignage n°5).

## CONCLUSION

Les témoignages recueillis permettent de saisir comment, de manière pratique et concrète, les enjeux politiques, moraux et théoriques relatifs à l'accueil des élèves à BEP se sont construits et continuent de se construire encore aujourd'hui. Ainsi, le champ du handicap, et plus particulièrement celui de la scolarisation des élèves à BEP, tend à vivre de profondes mutations qui sont dues à des mobilisations collectives importantes et au développement de nouvelles approches que ce soit en Amérique du Nord ou en Europe (Albrecht, Ravaut, Stiker, 2001 ; Fougeyollas, 2010 ; Gardou, 2012). Les résultats tendent à montrer que si, en effet, en France, le handicap est plus présent et plus visible aujourd'hui qu'hier dans les écoles, les enseignants doivent néanmoins faire face à un certain nombre de difficultés. Ainsi, les bâtiments ne sont pas toujours accessibles. Les différents acteurs, tels que les parents ou les médecins, ne sont pas toujours favorables à la participation aux cours d'EPS pour des raisons liées aux représentations du handicap et de la discipline, plus qu'à un savoir éprouvé et expérimental.

À cela s'ajoutent des difficultés typiquement scolaires, liées à la construction socio-historique de l'école de la République. En effet, si la démocratisation scolaire a fait son œuvre, force est de constater que les difficultés analysées hier demeurent

présentes aujourd'hui pour l'ensemble du système scolaire (Bourdieu, Passeron, 1970 ; Boudon, 1973).

En ce qui concerne l'EPS, les difficultés semblent d'abord se jouer sur le plan de l'évaluation et donc des stratégies pédagogiques. Ainsi, selon que l'enseignant adopte une évaluation formative ou normative, le champ des possibles, en termes d'adaptations, va différer. Cela est d'autant plus important que les enseignants relèvent que l'enjeu normatif continue de primer dans les séances d'EPS par des objectifs pédagogiques souvent liés aux compétences disciplinaires, comme l'apprentissage d'une technique, plus qu'à des compétences culturelles ou transversales, même quand la technique en question nécessite un travail en coopération.

Les enseignants interrogés semblent envisager des solutions à partir d'actions sur le monde scolaire et les enseignants. Tout d'abord, les enjeux de formation leur apparaissent centraux, tout autant que le recrutement d'AESH formés à l'accompagnement avant l'entrée en fonction. Promoteurs de l'école inclusive, ils souhaitent voir se développer les temps dits d'inclusion, ainsi que des locaux moins stigmatisant, les dispositifs inclusifs étant souvent à l'écart des autres salles de cours. Par ailleurs, il leur apparaît nécessaire de développer des projets communs avec l'ensemble des établissements médico-sociaux, afin de favoriser des actions inclusives.

Ainsi, les enseignants souhaiteraient instituer plus encore le processus en cours. Pour autant, nous pouvons également remarquer que dans ces propositions de solution, la place de l'école elle-même est peu interrogée par les enseignants qui tendent à critiquer négativement l'institution scolaire. Or, s'il est une chose que les recherches en sciences sociales sur le handicap ont montré, c'est que l'isolement du handicap et sa désinsularisation (Gardou, Poizat, 2008) s'inscrivent dans une dimension systémique qui relie l'ensemble des systèmes sociaux produisant le handicap (Fougeyrollas *et al.*, 1998). En ce sens, les changements en jeu ne peuvent s'inscrire uniquement au niveau de l'institution scolaire, mais aussi dans les pratiques, afin d'atténuer le poids des enjeux normatifs, ainsi que dans l'accroissement du champ des possibles aux yeux des autres acteurs de la scolarisation, qu'il s'agisse des médecins, des parents ou des élèves eux-mêmes.

## Références

- Albrecht, G., Ravaud, J.-F., Stiker, H.-J. (2001). L'émergence des disability studies : état des lieux et perspectives. *Sciences sociales et santé*, 19(4), 43-73.
- Barrère, A., Mairesse, F. (2015). *L'inclusion sociale. Les enjeux de la culture et de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan.
- Bertrand, L., Caradec, V., et Eideliman, J. (2014). Devenir travailleur handicapé. Enjeux individuels, frontières institutionnelles. *Sociologie*, 5(2), 121-138.
- Bilard, J. (1995). *Rôle du sport dans la reconstruction identitaire des blessés médullaires*. Psychologie du sport. Questions actuelles. Revue EPS.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Colin.

- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Brousse, M.-H., Labridy, F., Sauret, M.-J., et Terrisse, A. (1997). *Sport, psychanalyse et science*. Paris : PUF.
- Chauvière, M., Plaisance, É. (2000). *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative*. Paris : PUF
- Clément M. (1997). Les sens interdits de l'adolescent vulnérable. Actes des VII<sup>es</sup> journées francophones en APA. Spécial Activité physique adaptée. Pratiques physiques adaptées et insertion. *Revue Spirales*, 11, CRIS.
- Ebersold, S., Rick, O. (2016). *L'éducation inclusive : privilège ou droit ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Cote, J., Saint-Michel, G. (1998). *Classification québécoise Processus de production du handicap*. Québec : Réseau international sur le Processus de production du handicap.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Presses de l'université Laval.
- Gardou, C., Poizat, D. (2008). *Désinsulariser le handicap*. Toulouse : Érès.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* Toulouse : Érès.
- Gaulejac de, V. (1999). *L'Histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Labridy, F. (1997). La performance. In M.-H. Brousse, F. Labridy, A. Terrisse, M.-J. Sauret. *Sport Psychanalyse et science* (pp. 41-97). Paris : PUF.
- Marcellini, A., De Léséleuc, É., Gleyse, J. (2003). L'intégration sociale par le sport des personnes handicapées. *Revue internationale de psychosociologie*, 20.
- Meziani, M., Toledo, R., Dupont, H., et Mayol, S. (2016). Le Géva-Sco. Entre suivi personnalisé et harmonisation des pratiques évaluatives. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74, 145-158. doi:10.3917/nras.074.0145.
- Pépin, C. (1991). Penser autrement le sujet en activités physiques adaptées. In F. Brunet et G. Bui-Xuan (dir.), *Handicap mental, troubles psychiques et sport*. Coéditions FFSA et Afraps.
- Pinell, P., Zafiropoulos, M. (1978). La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, 23-49.
- Séguillon, D. (2017). *L'éducation de l'écologiste sourd, histoire d'une orthopédie*. Nanterre : Presses universitaires de Nanterre ; Suresnes : INSHEA.
- Tant, M. (2014). *Inclusion en Éducation physique et sportive des élèves en situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français*. Valenciennes : Thèse de doctorat, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambresis.
- Therme, P., Coulomb, F., Sokolowsky, M. (1995). *Pratique du football et dynamiques identitaires. Une approche ethno-anthropologique des banlieues*. Psychologie du sport. Questions actuelles. *Revue EPS*.
- Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*. Paris : Armand Colin.