



**HAL**  
open science

# La construcción de una Educación Física y Deportiva en Francia : la difícil evolución de una disciplina escolar que se hace extensiva a los alumnos discapacitados a partir de los años sesenta

Yacine Tajri, Jean Saint-martin, Tony Froissart

## ► To cite this version:

Yacine Tajri, Jean Saint-martin, Tony Froissart. La construcción de una Educación Física y Deportiva en Francia : la difícil evolución de una disciplina escolar que se hace extensiva a los alumnos discapacitados a partir de los años sesenta. *Materiales para la Historia del Deporte*, 2022, 22, pp.126-139. halshs-04039643

**HAL Id: halshs-04039643**

**<https://shs.hal.science/halshs-04039643>**

Submitted on 27 Nov 2023

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

## LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA INCLUSIVA EN FRANCIA: LA DIFÍCIL EVOLUCIÓN DE UNA DISCIPLINA ESCOLAR QUE SE HACE EXTENSIVA A LOS ALUMNOS DISCAPACITADOS A PARTIR DE LOS AÑOS SESENTA

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

#### Construire une EPS inclusive en France: l'évolution laborieuse d'une discipline scolaire s'ouvrant aux élèves handicapés depuis les années 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)

[Texto original en francés publicado en este mismo número. La traducción ha sido realizada por Teresa González Aja]

#### Resumen

Mientras que en los años 60 y 70 la rehabilitación física de los alumnos discapacitados interesaba cada vez menos a los diferentes protagonistas de la disciplina, las discusiones en torno a una mayor igualdad en el acceso a las prácticas físicas y deportivas se desarrollaban en la escuela. Las viejas concepciones de la rehabilitación física y la gimnasia correctiva se desmoronaron durante estas dos décadas ante la innovación y el discurso científico. El regreso de la Educación Física y Deportiva al Ministerio de Educación es también indicativo de las resistencias y obstáculos que aún hoy existen dentro del discurso oficial y el planteamiento institucional. En este sentido, los argumentos a favor de que los discapacitados practiquen como las personas sin discapacidades cristalizan, en primer lugar, en torno a la construcción de una evaluación adaptada de los alumnos con discapacidades físicas en las distintas pruebas de certificación, pero también en torno a una crítica de la exención de la educación física que se modifica por completo con el fin de contribuir a una mayor igualdad entre los alumnos. Gracias a la inclusión en la agenda política de las reflexiones educativas sobre la discapacidad y a la combatividad de ciertos protagonistas de la educación física, las personas discapacitadas tienen, al menos oficialmente, más espacio en la disciplina para practicar como sus compañeros sin discapacidad. Esta evolución y estas exigencias de igualdad contribuyen a reforzar la legitimidad escolar de la disciplina.

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

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de atribución-no comercial-sin derivados de Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>), que permite la reutilización, distribución y reproducción no comercial en cualquier medio, siempre que se cite adecuadamente la obra original y no se altere, transforme o construya sobre ella de ninguna manera.

## 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

## 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.

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

## Introducción

Aunque en los años 40 y 50 la reeducación física de los alumnos con deficiencias estaba firmemente implantada en el sistema escolar francés (Tajri, Saint-Martin y Froissart 2020), diversos responsables cuestionaron muy pronto su funcionamiento y sus fundamentos. Las antiguas concepciones de la rehabilitación física y la gimnasia correctiva se desmoronaron en los años 50 y en la década siguiente al enfrentarse a la renovación científica y a la transformación de los discursos. Durante este periodo, en el que se disparó el número de alumnos (Prost 2004), los responsables de la educación física y el deporte se orientaron hacia una cultura decididamente deportiva para el alumnado ordinario (Attali y Saint-Martin 2012), limitando así la práctica de los alumnos con deficiencias, cada vez más catalogados como 'discapacitados' por la institución escolar. El concepto de centro de rehabilitación física en la escuela (centro de educación física especializado desde finales de los años 60) comienza a desmantelarse en favor de una renovación cultural orientada hacia la psicomotricidad y el deporte dirigido también a los alumnos discapacitados. La situación es paradójica: ¿cómo, basándose en el modelo deportivo de alto nivel para personas sin discapacidad, puede la educación física integrar a los alumnos deficientes o discapacitados en las clases y en los exámenes escolares? En un momento en el que la discapacidad era objeto de debate en la sociedad

francesa y se estaba estructurando el movimiento handisport en el país (Ruffié y Ferez 2013), el informe Bloch-Lainé se presentó al primer ministro con el título *Estudio del problema general de la inadaptación de las personas discapacitadas*, que inspiró la ley de orientación de 1975 en favor de las personas discapacitadas. Un verdadero reto para la educación física, esta ley menciona que todos los niños están sujetos a la educación obligatoria y serán escolarizados preferentemente en la educación ordinaria<sup>1</sup>.

Aunque en febrero de 1980 se definieron oficialmente pruebas adaptadas para los alumnos con discapacidades físicas, el retorno de la educación física al Ministerio de Educación Nacional en 1981 puso de manifiesto las desigualdades existentes en el discurso oficial o en las reflexiones disciplinarias (Froissart, Paintendre y Saint-Martin 2021). En este sentido, los argumentos a favor de que los alumnos discapacitados se ejercitasen de la misma manera que los alumnos sin discapacidad cristalizaron al principio en torno a las reivindicaciones de igualdad en el acceso al ejercicio físico. Veremos que estos trabajos se centran inicialmente en la discapacidad física. Por un lado, se trata de movilizar a los precursores en la elaboración de una evaluación adaptada a los alumnos con discapacidades físicas en las diferentes pruebas de certificación, pero también, por otro lado, de revisar las condiciones de exención de la educación física, que se están modificando completamente para contribuir a una mayor igualdad entre los alumnos. Gracias a la inclusión en la agenda política de las investigaciones escolares sobre la discapacidad y a la tenacidad de algunos responsables de la educación física en los años 70, los discapacitados disponen, al menos oficialmente, de más oportunidades en la disciplina para practicar como sus compañeros sanos. Sin olvidar las directrices dadas por diversas instituciones como la Unión Europea o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)<sup>2</sup>, esta evolución y estas exigencias de igualdad contribuyen, en Francia, a reforzar la legitimidad escolar de la disciplina. Para el ministro de Educación Nacional a partir de mayo de 1981, Alain Savary, la lucha contra las desigualdades sociales apoyada por el gobierno socialista implicaba nuevas opciones en el sistema escolar, que debía responder al creciente fracaso de los alumnos pocos años después de la aplicación de la reforma Haby relativa al colegio único<sup>3</sup>. Mientras se creaba la política de educación preferente para democratizar el éxito escolar (Heurdier 2014; Robert 2009), se establecieron numerosas comisiones para renovar los contenidos de la enseñanza. Así, al acercarse cada vez más a la institución escolar, los implicados en la educación física y deportiva tuvieron que distanciarse de la cultura deportiva que había dominado las prácticas de la escuela hasta entonces. Dado que la materia se convirtió en una asignatura de estudio dependiente del Ministerio, los responsables de la educación física deberán seguir trabajando en favor de las personas discapacitadas y abrirse a su diversidad, ya sea legislando o incrementando el trabajo en el seno de la profesión.

Las aperturas en el discurso oficial de la educación física y deportiva respecto a la integración e inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales fueron significativas desde principios de los años ochenta<sup>4</sup>. Además de las reflexiones que condujeron a la elaboración de evaluaciones adaptadas en educación física, de la difusión de la incapacidad parcial o de la ley 2005-102 del 11 de febrero de 2005, los textos oficiales incorporan sistemáticamente las cuestiones relacionadas con la discapacidad, la inclusión o las necesidades educativas especiales. Si bien en 2007 Patrick Dumont

<sup>1</sup> Mientras que la ley 75-534 de 30 de junio de 1975 promueve la integración, que es una "obligación nacional", en tanto que es el establecimiento de las personas discapacitadas en un entorno social, profesional o educativo ordinario (debiendo estas últimas adaptarse a las diferentes normas sociales de las personas sin discapacidad), la ley 2005-102 de 11 de febrero de 2005 consagra el principio de inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad. La inclusión contempla la actuación sobre el entorno social del individuo (Ravaud y Stiker 2000). Aplicada inicialmente sobre todo en los países anglosajones y escandinavos ("inclusión"), hoy en día es la estructura de acogida la que debe adaptarse a la persona con discapacidad y no al revés. La educación inclusiva se basa, pues, en la escolarización en un centro ordinario y en la adaptación a las necesidades del alumno (Thomazet 2006; Mazereau 2006).

<sup>2</sup> Ver por ejemplo los trabajos del Centre National d' Étude et de Formation sur l' Enfance Inadaptée (CNEFEI) (2005) y Demeuse, Frandji, y Greger 2008.

<sup>3</sup> Ver, especialmente, las páginas sobre *La politique d'Alain Savary* en Prost (1997, 177-84).

<sup>4</sup> La noción de 'necesidades educativas especiales' surgió en Inglaterra ('special educational needs') en la década de los 60. Aunque su uso en Francia es más reciente, va de la mano del fortalecimiento de las escuelas inclusivas. Para una revisión de la aparición de esta noción, véase: M. Woollven (2021).

hablaba de "treinta años de pálidos progresos" (Dumont 2007, 129), el boletín oficial n.º 6 de 28 de agosto de 2008 señalaba que "el centro debe acoger a todos los alumnos, sean cuales sean sus necesidades educativas especiales o su discapacidad. Por lo tanto, los objetivos declarados de la educación física en los centros de secundaria conciernen a todos los alumnos, lo que significa que la clase, los grupos de aprendizaje y la enseñanza de la asignatura deben estar organizados y dispuestos para permitirlo". Sin más orientación, se pide al profesor de educación física que adapte su pedagogía a las diferentes necesidades de sus alumnos. El programa de educación física 2019 para los institutos de bachillerato general y tecnológico tiene el mismo cariz: "es responsabilidad y competencia de los profesores diseñar y aplicar tratamientos didácticos específicos, adaptados a las cuestiones formativas seleccionadas para los distintos alumnos del centro"<sup>5</sup>.

Aunque las intenciones oficiales son generosas y recuerdan la obligación de la inclusión en una educación física abierta a todos, los testimonios que subrayan la resistencia a la práctica de los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales se mantienen (Génolini y Tournebize 2010; Tant 2014; Tant, Watelain y André 2018). A pesar de esta legislación en vigor, veremos que los profesores de educación física se enfrentan a diversos obstáculos que complican la aplicación real de la inclusión en la educación física. Aunque algunos responsables participan en la estructuración de una verdadera red en torno a la educación física inclusiva o en la propuesta de soluciones pedagógicas<sup>6</sup>, la formación inicial de estos profesores sigue siendo muy limitada en materia de educación física y discapacidad. De hecho, la formación del profesorado ha sido históricamente una de las medidas más eficaces para iniciar el cambio, tanto si se enmarca en la tradición como si se orienta hacia el futuro. Como lugar en el que se incorporan reflexiones con perspectivas prácticas para el futuro profesional y vocaciones dirigidas a la acción pedagógica, la modesta presencia de estos contenidos en los planes de estudio universitarios de los profesores de educación física proporciona una importante explicación a este fenómeno. Gracias a los documentos de los archivos nacionales o de las revistas profesionales de la época, la finalidad de este artículo es mostrar que la construcción de una educación física inclusiva no tiene nada de lineal y que fluctúa en función de los actores y de las necesidades de la escuela y de la integración. También se debatirán las diferentes lagunas que aún se perciben entre, por un lado, los mandatos de inclusión en los textos oficiales y, por otro, la falta de propuestas profesionales originales.

## **Deconstrucción de la reeducación física en la escuela: entre la renovación científica y las propuestas pedagógicas (1960-1989)**

### **Cambios en la forma de tratar a los alumnos con discapacidad en las escuelas y en la educación física**

Con el inicio de la V República en 1958 y la política de grandiosidad emprendida por el general de Gaulle, el Estado se propuso animar al mayor número posible de personas a practicar la actividad física y el deporte, poniendo al mismo tiempo la educación física al servicio de la política deportiva en Francia (Martin 2004). En la escuela, el deporte se concibe como un medio para educar a los jóvenes y, al mismo tiempo, como un lugar de selección y de identificación de los futuros deportistas que pudieran brillar bajo la bandera francesa. La juventud es, pues, una cuestión de Estado, como recuerda L. Bantigny (2007, 213). Por otra parte, esta estructuración en torno al modelo deportivo limitará las posibilidades de los alumnos discapacitados a la hora de participar en las sesiones de educación física, en un momento en el que la escuela se encuentra en plena "*explosión*" (Cros 1961). Mientras que el decreto del 28 de agosto de 1959 introdujo una prueba de educación física obligatoria en el bachillerato para los alumnos sin discapacidad, no existía ninguna adaptación para los alumnos discapacitados. Además, diversas reformas contribuirán a elevar el nivel de formación

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

<sup>6</sup> Pensamos, obviamente, en el trabajo pionero de Monique Pasqualini o en los de Jean-Pierre Garel. Véase también: Claude, Dizien y Normand (2002).

de todos y las nuevas medidas adoptadas a favor de la discapacidad supusieron un "*desmembramiento*" de la inadaptación (Mazereau 2012), así como su recomposición (Heurdier 2016).

La aceleración de la cultura deportiva en la sociedad francesa fue acompañada de un primer desarrollo científico, a partir de los años 50, que afectó a las prácticas reeducativas en la escuela: la reeducación física fue directamente atacada por varios médicos que cuestionaron sus fundamentos así como su eficacia. En consonancia con los trabajos de Georges Vigarello, el ideal rehabilitador pierde su poder de seducción debido a tres factores: la relativización de las normas, la revisión de las patologías y la creciente psicologización de la actitud (Vigarello 1978, 298-367). La columna vertebral recta ya no es sinónimo de buena salud y se critica la gimnasia correctiva, método oficial de rehabilitación física escolar<sup>7</sup>. Esta última es cada vez menos convincente en el ámbito del laboratorio científico, pero también en el campo en el que los profesores de educación física se enfrentan a alumnos discapacitados y a sus necesidades. Para Pierre Vayer (1921-2001), que fue profesor de educación física a partir de 1947 y dirigió el centro de reeducación física de Sens entre 1950 y 1968, "la 'gimnasia correctiva' era una etapa, una etapa necesaria sin duda. Esta etapa ha terminado..." (Vayer 1966, 37).

En esta efervescencia científica y política en el ámbito de la discapacidad, la lógica de la segregación que implica esta rehabilitación física se cuestiona en la escuela. En lo que respecta a la educación física, fue más bien un deseo de justicia e igualdad lo que llevó a algunos pioneros a reunirse en torno a Monique Pasqualini, profesora de educación física en el liceo del Hôpital de Garches a partir de 1966, para establecer pruebas de educación física adaptadas a los alumnos con discapacidades físicas (Tajri y Saint-Martin 2019). Para la profesora, la primera constatación es que esta división de la población escolar entre la educación física normal para los alumnos "buenos" y la rehabilitación de los alumnos deficientes crea una desigualdad con respecto a la cultura corporal que se enseña en la escuela. Según ella, y aprovechando un entorno médico favorable a las prácticas deportivas en su escuela, la gimnasia correctiva es demasiado inmóvil, austera y aburrida para motivar a sus alumnos. Había que buscar el juego, así como el placer del niño en el aprendizaje. Las innovadoras reflexiones de esta profesora y sus propuestas pedagógicas hicieron que el gabinete médico de la Secretaría de Estado encargada de la Juventud y el Deporte se pronunciara al respecto. Bajo el impulso de Monique Pasqualini, que forma parte de varias instituciones, se multiplican los encuentros que reúnen a múltiples profesionales con el fin de intercambiar experiencias. La reunión del 5 de diciembre de 1972 reunió, por ejemplo, a: inspectores -Sres. Toraille, Meheust, Marchand, Labregère-, médicos -Dres. Thomazi, Azémar, Piera-, profesores de educación física -la Sra. Pasqualini, autora del informe, y Brunschweiler- y un administrador civil -el Sr. Amouroux (Tajri y Saint-Martin 2019, 88). El objetivo es permitir que los alumnos con discapacidades físicas participen en los exámenes escolares de educación física, clasificar las discapacidades y encontrar pruebas y baremos adecuados para ellos, introduciendo al mismo tiempo la noción de exención parcial en los textos. Esta reunión dio lugar a la creación de dos grupos de trabajo: un grupo médico, dirigido por el Dr. Thomazi, encargado de precisar y clasificar las distintas discapacidades para determinar las pruebas de educación física adaptadas; un grupo administrativo, dirigido por el inspector Labregère, encargado de redactar los proyectos y elaborar los textos oficiales de educación física. Tras varias consultas con los alumnos con discapacidades físicas del último curso de secundaria y con los profesores sobre las propuestas de pruebas adaptadas o baremos de las comisiones, a finales de los años 70 se adoptaron diferentes disposiciones.

Estos debates y avances demuestran también que los implicados en la educación física de los alumnos discapacitados no esperaron a la ley de 1975 relativa a los discapacitados ni a la reintegración de la educación física en el Ministerio de Educación en 1981 para cuestionar esta democratización segregada. A pesar de que la revista *Éducation Physique et Sport (EP&S)* participa

<sup>7</sup> Ver especialmente las contribuciones de Delmas y Haure en 1954: A. Delmas, "Attitude érigée et types rachidiens de statique corporelle", Fédération française d'éducation physique (dir.), *L'attitude ; anatomie, physiologie, psychologie, facteurs héréditaires, typologie: Travaux des "Journées médicales" de la Fédération française d'éducation physique (1951-1952)*, Paris: Editions S. D. M. S., 1954, p. 17- 43. R. Haure, "La correction de l'attitude et gymnastique dite de maintien", Fédération française d'éducation physique (dir.), op. cit. , 1954, p. 143-55.

tímidamente en la evolución de la conciencia profesional a través de algunos artículos contrarios a la línea editorial habitual, el trabajo aislado de los pioneros se ve recompensado: las reivindicaciones de igualdad consiguen superar los problemas profesionales localizados de una práctica adaptada para llegar a las preocupaciones de los responsables políticos. Ahora queda por encontrar personas cualificadas y reconocidas que lleven estas reivindicaciones de la práctica local a una difusión nacional por parte de los responsables políticos y que construyan una verdadera educación física adaptada con pruebas homologadas, como las que existen para los estudiantes sin discapacidad.

### El desbloqueo institucional de la educación física

En esencia, estos trabajos de los años 70 sirvieron de base para la elaboración de los tres decretos del 21 de febrero de 1980 sobre las pruebas de educación física para los candidatos con discapacidades físicas, (Bachilleratos general y técnico, y Diploma tecnológico) y, también el mismo día, se publicó un decreto relativo a las condiciones específicas de organización de la prueba de educación física en el examen de primer ciclo para los candidatos con discapacidades físicas. Diez años después de las primeras reflexiones institucionales y profesionales, se elaboraron textos que limitaban la exclusión de una parte de la población escolar en la educación física. Las pruebas adaptadas pueden realizarse de pie, en silla de ruedas o incluso en triciclo. Todas estas pruebas están referenciadas en la tabla de Letessier (Fortune y Saint-Martin 2008). La voluntad de aprovechar la estructura existente para los no discapacitados es explícita, pero, debido a la vieja herencia de la construcción de la educación física en las escuelas y del modelo de centro de rehabilitación física de los años 40 y 50, este impulso a favor de los discapacitados se queda en el aspecto 'físico'.

A partir de ese momento, y en consonancia con la integración generalizada, cualquier alumno discapacitado (físicamente) podrá acceder a esta prueba que permite acumular puntos adicionales para la obtención del título si es declarado 'apto' para dichas pruebas. En este caso, la igualdad que se reclama no es la de ofrecer pruebas idénticas a todos, sino el acceso a pruebas corregidas y adaptadas del mismo modo que los demás alumnos. Permite que los alumnos con discapacidad física puedan acceder al Bachillerato como los alumnos sin discapacidad, pero de forma adaptada con actividades físicas seleccionadas y con una escala modificada. De este modo, la circular n.º 8079 de 12 de marzo de 1980 prevé, en función de la elección de los candidatos discapacitados para la prueba de educación física adaptada, tres áreas: atletismo, natación o gimnasia con adaptaciones según estén de pie o en silla de ruedas. Los profesores de educación física deben seguir estrictamente los consejos médicos y no pueden evaluar a sus propios alumnos.

Gimnasia	Recomendaciones
Tregar por la cuerda	<p><i>Inicio de pie:</i> chicas 5m, chicos 2 veces 5m.  <i>Salida en silla de ruedas:</i> chicas 4m, chicos 2 x 4m.            La altura de la cuerda se mide desde el suelo. En el caso de los candidatos en silla de ruedas, el jurado deberá, por razones de seguridad, retirar la silla en cuanto el candidato comience y volver a colocarla al final de la prueba; con una parada.</p>
Secuencia de flujo libre	<p>El candidato realizará una secuencia libre armoniosa y rítmica con al menos dos cambios de dirección. La composición se basará en los ejercicios obligatorios y las secuencias cortas propuestas para las personas sin discapacidad. El tiempo de ejecución de la rutina será de aproximadamente 1'30". Este evento estará calificado sobre 20.</p>

*Tabla 1. Naturaleza y desarrollo de las primeras pruebas de la educación física (gimnasia) para los candidatos con discapacidad física para Bachillerato y Diploma tecnológico. Francia, Ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs, Circular 80-79 del 12 de marzo 1980. Ver también el capítulo 7 de la tesis doctoral de Tajri (2020).*

Aunque se trata de un hito fundamental en la construcción de una educación física para todas y todos, estos textos suscitan diversos comentarios que ponen en duda esta aparente igualdad. En primer lugar, estas primeras pruebas están destinadas a los alumnos con discapacidades físicas. Con esta elección, las autoridades abren ciertamente las pruebas a los candidatos con discapacidades físicas, pero las cierran de forma velada a todas las demás discapacidades. La disciplina parece ir a contracorriente de la apertura a las diferentes discapacidades de la sociedad. En segundo lugar, el peso de los médicos sigue siendo palpable: siguen siendo los únicos que deciden sobre la práctica de los alumnos discapacitados, en particular mediante la exención de la educación física. Por último, en cuanto a la forma, los responsables de la disciplina, un año antes de su reintegración en el sistema educativo nacional, proponen un sucedáneo de prueba de educación física adaptada que puede ser obviada en gran medida por el candidato con discapacidad física, a pesar de la obligatoriedad de estas pruebas para los alumnos sanos. Por lo tanto, la democratización de la educación física siguió siendo desigual en esta década, aunque se renovó la evaluación y las nuevas instrucciones oficiales de 1985-1986 presentaron una disciplina escolar orientada hacia la modernidad..

### **Igualdad de oportunidades y derechos de los alumnos discapacitados (1989-2005)**

#### **Hacia una igualdad efectiva para todas y todos**

A partir de la ley Jospin de 1989, se introdujeron diversas medidas para ayudar a la integración de los alumnos discapacitados. En efecto, esta ley de adaptación del 10 de julio de 1989 pretende situar "al alumno en el centro del sistema" y reafirma el principio de igualdad de oportunidades consagrando la idea de adaptar los conocimientos a cada alumno y diferenciar los contenidos. Desde el primer artículo se recuerda este principio republicano fundamental, así como la obligación de integrar a los discapacitados:

La educación es la primera prioridad nacional. El servicio público de educación está diseñado y organizado pensando en los alumnos y estudiantes. Contribuye a la igualdad de oportunidades. El derecho a la educación se garantiza a todos para que puedan desarrollar su personalidad, elevar su nivel de formación inicial y continua, integrarse en la vida social y profesional y ejercer su ciudadanía. [...] Se fomenta la integración de los jóvenes con discapacidad en la escuela<sup>8</sup>.

Si se declara la lucha a las desigualdades escolares, se refuerza la posición escolar de la educación física. La ruptura es clara: en lugar de una visión estrictamente igualitaria, "una escuela que rechaza la concepción legal de la igualdad formal es sustituida por un enfoque diferenciador que parte de la diversidad original de los alumnos (como lo demuestra la política de discriminación positiva en la Zona de Educación Prioritaria - ZEP) con el fin de conseguir su formación y su integración profesional y social" (Robert 1993, 175). En esta apertura de la escuela a las diferentes necesidades de los alumnos, la exclusión de la educación física sigue marcando una tendencia contraria a esta plena democratización de la disciplina en la escuela, al apartar a los candidatos discapacitados de cualquier práctica física.

Finalmente, este obstáculo fue desmontado rápidamente por una serie de medidas que permitieron las primeras e imprescindibles aperturas para que todos pudieran practicar la educación física gracias a dos factores importantes: la lucha contra el absentismo en la educación física (y, por tanto, contra los certificados médicos de conveniencia)<sup>9</sup> y la tendencia a la integración de las personas discapacitadas en la escuela y sus distintas disciplinas. A finales de los años ochenta y principios de los noventa, aquel documento (la dispensa) elaborado por el médico, se redefinió. La Circular n.º 90-107 de 17 de mayo de 1990 confirmó el cambio de dirección. Al recordar que la educación física implica "la participación de todos los alumnos en las clases, incluidos los alumnos

<sup>8</sup> France, Ministère de l'Éducation nationale, *Loi d'orientation sur l'éducation*, Loi 89-486, 10 juillet 1989.

<sup>9</sup> La circular 80-444 del 20 de octubre de 1980, por ejemplo, pide a los directores de los centros escolares que controlen la asistencia de los alumnos a la educación física, mientras que en la convocatoria de 1986 de la serie H (informática), el 24,4% de las chicas estuvieron exentas de la prueba de educación física en el bachillerato (AN, 20050384/3).

discapacitados para los que se han introducido pruebas de examen específicas", "conviene [por tanto] sustituir la noción de inaptitud por la de exención". Se trata de un hito fundamental, porque de un certificado médico que impedía la práctica a los alumnos discapacitados, se pasa a un certificado médico que permite la práctica a los alumnos discapacitados con indicaciones específicas para la adaptación del ejercicio físico. En educación física se estableció el principio de aptitud a priori y, al mismo tiempo, se introdujeron nuevas medidas de integración en las escuelas: clases de integración escolar en 1991 y unidades pedagógicas de integración en 1995<sup>10</sup>. Ante estas nuevas disposiciones escolares y la posibilidad de una incapacidad parcial, los alumnos discapacitados se beneficiaron, al menos desde el punto de vista institucional, de este movimiento a favor de su participación en las clases de educación física en las escuelas ordinarias.

### ¿Es posible la educación física adaptada?

En los años 90 y principios del 2000, todos estos cambios institucionales a favor de la integración hicieron que se cuestionaran las distintas reformas de las asociaciones de profesores de educación física que se estaban estructurando. En primer lugar, y en consonancia con los trabajos sobre la discapacidad, la integración fue objeto de debate, en particular por parte de los estudios norteamericanos e ingleses sobre la discapacidad o los trabajos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), lo que contribuyó progresivamente a un alejamiento del modelo médico e individual en favor de un modelo social de la discapacidad (Albrecht, Ravaud y Stiker 2001). Así, con estas nuevas cuestiones sobre la discapacidad, planteadas por académicos o activistas como el antropólogo Patrick Fougeyrollas, que se preguntan sobre la interacción entre el individuo y el entorno, y esta apertura institucional, la educación física para los alumnos discapacitados se convierte cada vez más en una cuestión que atañe a los profesores. Gracias a la institucionalización de las pruebas adaptadas y a la supresión del obstáculo de la exención a partir de los años 90, se elaboró una propuesta profesional más ajustada dirigida a los alumnos discapacitados, pero también a los alumnos con necesidades educativas especiales. Para favorecer la difusión de las reflexiones y

<b>Universidad</b>	<b>Responsable de los estudios de actividades físicas adaptadas</b>
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

*Tabla 2. Universidades que ofrecían un curso de actividades físicas adaptadas dentro de las Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas y sus responsables en 1994. Demesmay 1995, 203.*

<sup>10</sup> Mientras que las clases de integración escolar se ocupan de los niños (educación infantil y primaria) con diversos trastornos (cognitivos, motrices, visuales o auditivos) y tienen por objeto organizar "la escolarización adaptada de los alumnos que no puedan ser acogidos inmediatamente en una clase ordinaria y para los que no es necesaria la admisión en un centro especializado" (circular de 18 de noviembre de 1991), las unidades pedagógicas de integración se refieren a los alumnos "de 11 a 16 años cuya discapacidad ha sido reconocida por Comisión Departamental de Educación Especial o la Comisión de Distrito de Educación Secundaria" (Circular n.º 95-125 de 17 de mayo de 1995). Estos dispositivos se integran en la escuela ordinaria para aumentar las posibilidades de intercambio entre alumnos discapacitados y no discapacitados.

propuestas en este ámbito, se utilizaron dos mecanismos: la articulación de la formación relativa a las actividades físicas adaptadas en el seno de las Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas y la creación de una red profesional.

Históricamente, las reflexiones iniciadas sobre las actividades físicas adaptadas (APA) fueron posibles, en especial, gracias al paso de las Unidades de Enseñanza e Investigación en Educación Física y Deportiva al ámbito de las Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas. La incorporación de las actividades físicas adaptadas a la universidad, sobre todo a partir de los años 80, contribuyó a replantear el contenido de la formación de los profesores de educación física en materia de discapacidad (Séguillon 2020). Sin embargo, los intercambios entre las líneas de "educación y motricidad" y "actividades físicas adaptadas" se ven limitados, sobre todo por el hecho de que la formación del profesorado de educación física no incluye claramente el tema en su plan de estudios. A mediados de los años 90, había nueve unidades de formación e investigación en Francia que ofrecían un plan de estudios completo de actividades físicas adaptadas (desde el Diploma de Estudios Universitarios Generales o el Diploma de Estudios Universitarios Científicos hasta el Diploma de Estudios Avanzados o la investigación de posgrado).

Si bien se da un nuevo impulso a las actividades físicas adaptadas a las personas con discapacidades o con necesidades especiales, sus contenidos y enseñanzas no encuentran, a menudo, la manera de integrarse formalmente en la formación de los profesores de educación física. Además, la brecha entre la educación física y la discapacidad se amplió cuando la formación del profesorado de educación física salió de las Unidades de Enseñanza e Investigación en Educación Física y Deportiva y pasó a los Institutos Universitarios de Formación de Maestros en 1991 (Morales y Séguillon 2018). Según Génolini y Dorvillé en 1996, "si la formación específica en actividades físicas adaptadas es impartida por las universidades, tiene escasa importancia para los candidatos a los exámenes del CAPEPS<sup>11</sup> o de segregación". Dado que las contrataciones se efectúan a partir de la licenciatura en dichos institutos, las unidades de formación e investigación pertenecientes a las Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas perderán en cierto modo uno de los principales leitmotiv que condujeron a su creación: la formación de los profesores de educación física.

Mientras se desarrolla la investigación universitaria dentro de las Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas sobre las discapacidades y necesidades que tienen sus practicantes, se funda en 1989 el grupo nacional de estudio sobre la integración de los discapacitados físicos en la educación física. Bajo la presidencia de Jean Eisenbeis y el impulso de Monique Pasqualini, el objetivo principal de este grupo es permitir la práctica de la educación física a los alumnos con discapacidades físicas promoviendo una adaptación de los textos de educación física para los alumnos sin discapacidades, especialmente las evaluaciones. Trabajan primero en baremos adaptados y en la exención mientras divulgan las últimas innovaciones profesionales de algunos profesores innovadores. El grupo estructura una red de profesores de educación física sobre el tema y participa en la organización de diversos encuentros entre profesionales<sup>12</sup>. Finalmente, diferentes grupos de participantes, no olvidando el papel de las publicaciones de la revista EP&S, se reúnen con el fin de proponer diversas soluciones pedagógicas destinadas a los profesores de educación física que se encuentran con frecuencia desorientados frente a la gestión de la minusvalía.

## **Hacia una Educación Física inclusiva y una democratización del éxito del alumnado con necesidades especiales (2005-2021)**

### **Inclusión: del dicho al hecho**

Tras la ley del 11 de febrero de 2005 para la igualdad de derechos y oportunidades, la inclusión y la ciudadanía de las personas con discapacidad, parcialmente influenciada por la nueva Clasificación

<sup>11</sup> Nota del traductor: CAPEPS Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive.

<sup>12</sup> Ver por ejemplo: Pasqualini et Robert (1995).

Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud de la OMS del año 2001<sup>13</sup>, que sustituye a la Clasificación de la Discapacidad (Barral 2007), se registra oficialmente el paso de la integración a la inclusión, pero, sobre todo, se concibe correctamente la inclusión en el sentido de un modelo social de la discapacidad, que quizás a veces es demasiado exigente (Garel 2005). La ley de adaptación del 8 de julio de 2013 sobre la refundación de la escuela reconoce que "todos los niños comparten la capacidad de aprender y progresar" y garantiza "la inclusión de todos los niños en la escuela, sin ninguna distinción". Los requerimientos sobre la inclusión se suceden desde hace veinte años y la disciplina escolar hace lo propio: varias referencias a la inclusión o a la discapacidad se incluyen en los textos de educación física en 2008 o 2010, por ejemplo. Según este cambio y en consonancia con la escuela inclusiva, "ya no hay personas discapacitadas sino situaciones de discapacidad" (Génolini 2002, 32).

Con el modelo social de discapacidad que implica la inclusión, hay que prestar atención a los determinantes situacionales y ambientales. La cadena de causalidad se invierte: "el individuo con discapacidad no es discapacitado por su condición, sino por los obstáculos físicos y sociales que se le oponen perpetuamente" (Ville, Fillion y Ravaud 2014, 95). Hay un cambio de enfoque del modelo médico y esto afecta a la enseñanza de la educación física haciendo que se trabaje en la adaptación de las situaciones de aprendizaje, es decir, el entorno, el equipamiento, los roles, las reglas o el tiempo de práctica (Meynaud 2007). Por tanto, los condicionantes de la situación influyen en el aprendizaje de los alumnos, y el profesor puede modularlos para adaptar sus condiciones de aprendizaje a cada individuo y reducir las limitaciones de la actividad. Sin embargo, al igual que algunos interesados en la discapacidad, Jean Pierre Garel advierte contra las adaptaciones que sólo consideran el entorno en beneficio de las características físicas de cada persona: la pertinencia de la adaptación "exige tener en cuenta las necesidades particulares de cada persona. Como la discapacidad es el producto de la interacción entre un individuo y una situación, no podemos olvidar al individuo, sus dificultades, sus capacidades, sus motivaciones, todas ellas dimensiones que pueden beneficiarse de una perspectiva científica que incluya referencias médicas si es necesario" (Garel 2005, 93)<sup>14</sup>.

Cabe señalar que persisten las dificultades con el programa de educación física correspondiente al mes de enero de 2019 para los Bachilleratos general y tecnológico, el cual establece que: "De acuerdo con el principio fundamental de una escuela inclusiva, el bachillerato debe acoger a todos los alumnos independientemente de su grado de aptitud parcial o de su discapacidad. Es responsabilidad y competencia de los profesores diseñar y aplicar métodos de enseñanza específicos, adaptados a las cuestiones educativas elegidas para los distintos alumnos del centro". Aunque se reafirma el principio de inclusión y apertura a todos, los textos oficiales no aportan realmente soluciones pedagógicas para los profesores de educación física que tienen que gestionar diferentes necesidades especiales o situaciones de discapacidad en clases a veces masificadas.

### ¿Desigualdades culturales que perviven?

En estos avances, aunque las intenciones son loables, la resistencia que perdura da lugar a ciertas desigualdades que conviene destacar. En primer lugar, la institución se desentiende en cierta medida de los profesores de educación física, que a menudo se sienten incompetentes ante la pluralidad de las necesidades de los alumnos o los temores frente a las discapacidades (Génolini y Tournebize 2010). Sin una verdadera formación, está claro que el modelo de inclusión que lucha contra la exclusión sigue siendo difícil de aplicar sobre el terreno. Esto es lo que dice el estudio de M. Tant, É. Watelain y A. André, que distinguen tres perfiles de profesores de educación física (exclusión funcional, integración, inclusión) según sus percepciones de la inclusión y la discapacidad:

<sup>13</sup> Organisation Mondiale de la Santé, *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*: CIF, Genève, OMS, 2001. Ver igualmente el resumen de l'École des Hautes Études en Santé Publique (EHESP): <https://www.ehesp.fr/international/partenariats-et-reseaux/centre-collaborateur-oms/classification-internationale-du-fonctionnement/>, consultado el 26 julio 2021.

<sup>14</sup> Ver también: Bui-Xuân et Mikulovic (2007).

Los profesores en situación de exclusión funcional tienen una percepción bastante negativa de la inclusión de los alumnos con discapacidad (sea cual sea el tipo de discapacidad), principalmente debido a su falta de formación y de experiencia en materia de inclusión. Además, su concepción predominantemente médica/déficitaria de la discapacidad y el sentimiento de inseguridad ante la complejidad de la inclusión conducen fácilmente a una representación de las prácticas docentes que limitan la participación de los alumnos con discapacidad a roles sin práctica física (árbitro, juez, cronometrador, observador, etc.) (Tant, Watelain y André 2018, 59-60)<sup>15</sup>.

Si siguen existiendo desigualdades entre los alumnos aptos y los alumnos con necesidades educativas especiales o con discapacidades, la formación de los profesores de educación física merece, por tanto, una atención especial por parte de la institución, que reclama la inclusión sin dar necesariamente los medios a los centros de formación de los futuros profesionales. Existen iniciativas en varias academias (comisiones de educación física o en algunos departamentos universitarios), pero una colaboración más abierta (por ejemplo, entre las carreras de las Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas) mejoraría si se oficializara. Sin los medios institucionales que los profesores de educación física podrían exigir legítimamente, algunas academias o agentes de educación física están obligados a dar ejemplo. La academia de Versalles, por ejemplo, creó rápidamente una comisión de "discapacidad, inclusión y educación física" a través de los primeros trabajos de Monique Pasqualini y su equipo (en los establecimientos de Garches y Vaucresson) (Szczeny 1998), la academia de Nancy es también impulsora de propuestas pedagógicas (Lavisse y Collet 1998) o, más recientemente, el original programa "Deporte Compartido" creado por la Unión Nacional del Deporte Escolar<sup>16</sup>.

Por supuesto, una formación especializada puede proporcionar a los profesores de educación física un terreno sólido para su labor docente, por ejemplo gracias a la creación del certificado complementario para la enseñanza adaptada y la escolarización de los alumnos discapacitados (2CASH) en 2004 o el más reciente certificado de aptitud profesional para las prácticas de educación inclusiva en 2017. Con pruebas altamente profesionales sobre la inclusión, el certificado complementario está dirigido a los profesores de primaria y secundaria del sistema educativo público. Acredita una cualificación en necesidades educativas especiales y discapacidad para prevenir las dificultades de aprendizaje y adaptar la enseñanza mientras se desempeñan las funciones de un experto en su centro. En esta búsqueda de adaptación del profesor que puede acoger a alumnos con discapacidad en sus clases, la institución escolar intenta, por lo tanto, dotar al profesional de competencias en materia de inclusión, pero también fomentar momentos de intercambio con referentes más especializados en la materia. La relación entre los profesores de educación física y el personal de apoyo a los alumnos con discapacidad podría estar incluida en los acuerdos de la Unidad localizada para la inclusión escolar o en el Plan de escolarización personalizado. La reticencia de algunos profesores, aun cuando los responsables les expliquen su propuesta, puede ser legítima cuando otro adulto participa en la clase de educación física. Este enfoque puede causar dificultades a los alumnos discapacitados que van acompañados: al ser visible para todos, puede surgir la cuestión de la estigmatización (Garel 2005, 92).

## Conclusión

Por último, hemos intentado mostrar que, tras sesenta años de reflexión sobre una educación física adaptada a las necesidades de los diferentes alumnos, la inclusión de cada uno de ellos en la disciplina es el resultado de una construcción escolar en torno al alumnado, pero también depende de los legados del pasado. Aunque los textos oficiales atestiguan un notable cambio a favor de la inclusión, las prácticas en educación física y la inercia institucional frenan las esperanzas de un discurso consensuado y volcado hacia el horizonte inclusivo previsto como panacea. Aunque el trabajo profesional e institucional de los años 60, aprovechando la deconstrucción científica de la

<sup>15</sup> Ver también: Lefèvre et Marsault (2018).

<sup>16</sup> Ver: <https://www.unss.org/sport-partage>, consultado el 19 de marzo de 2020.

rehabilitación física, contribuyó a la renovación de los debates sobre la educación física adaptada, hemos visto que diversos actores se movilaron para la definición de las pruebas de certificación de los alumnos con discapacidades físicas, que se completó en febrero de 1980. Aunque estos textos constituyen un paso real hacia la integración de los alumnos discapacitados, su eficacia queda por matizar. Al centrarse primero en la discapacidad física en la escuela ordinaria, los implicados en la educación física no tuvieron en cuenta la pluralidad de discapacidades. Con las nuevas esperanzas que trajo la reintegración en el Ministerio de Educación Nacional en 1981, la exención de la educación física se fue desmantelando. Este cambio en la forma de tener en cuenta a las personas discapacitadas supuso un nuevo hito en la disciplina escolar que excluía institucionalmente a un menor número de alumnos de las clases obligatorias. Al proclamar el principio de aptitud a priori a principios de los años 90, los alumnos serían en adelante aptos para practicar la educación física. De acuerdo con el modelo médico de discapacidad, la incapacidad tendrá que ser testificada por un certificado médico y el médico deberá indicar lo que el alumno puede hacer en términos de movimientos y situaciones de aprendizaje: por lo tanto, será el alumno quien tenga que adaptar sus habilidades motoras.

Aprovechando en cierta medida el impulso dado por la estructuración de las actividades físicas adaptadas y de estos nuevos temas de investigación en las Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas, el desarrollo de redes de profesores de educación física sobre la cuestión de la discapacidad contribuye al aumento, aunque disperso, de las propuestas profesionales en una escuela cada vez más volcada hacia la inclusión. El grupo de estudio sobre la integración de los alumnos discapacitados en la educación física, creado en 1989, se amplió rápidamente y organizó diversos actos para cuestionar las novedades en materia de prácticas o pedagogía adaptadas. Sin embargo, el espectro de una democratización truncada permanece en la escuela del siglo XXI. De hecho, todavía son pocas las iniciativas que se ofrecen a los alumnos con necesidades especiales para acceder a una educación física justa y equitativa. A pesar de la ley del 2005, siguen existiendo muchas dificultades para aplicar la igualdad de derechos y oportunidades para los alumnos con necesidades especiales. Esta observación pone en duda la contribución real de los responsables franceses de la educación física franceses a la democratización del éxito académico y social de los alumnos discapacitados en y a través de la educación física. Hoy en día, está claro que la educación física no es uniforme en este ámbito, ya que hay muchas prácticas diferentes y a veces discriminatorias. Por eso suscribimos la idea de una democratización aparente, que sólo reflejaría una percepción todavía ambivalente de los sujetos discapacitados, cuyas representaciones sociales siguen marcadas por creencias de otro tiempo. Al final, a pesar de las loables intenciones o de la creación de múltiples dispositivos que se descentran de la motricidad del alumno para tener en cuenta su entorno, los profesores de educación física siguen encontrándose perdidos ante esta obligación integradora. Esto se debe principalmente al hecho de que todavía hay demasiados obstáculos, aunque se podrían prever soluciones a nivel de su formación inicial organizada en las Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas en torno a diferentes ramas, mientras que las intenciones educativas reclaman constantemente una descompartimentación y una apertura epistemológica ineludible. Así, aunque algunos profesores de educación física redoblan su originalidad para adecuar su enseñanza al espíritu de inclusión de la ley de 2005, las dificultades profesionales atestiguan las discrepancias que siguen existiendo entre las prescripciones oficiales y la realidad sobre el terreno, que sigue siendo mixta en cuanto a la práctica física de todos.

## Referencias

- 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.º 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.º 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.º 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.º 27: 231-46. <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.º 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.º 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.º 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.º 87-100.
- Froissart, Tony, Aline Paintendre et Jean Saint-Martin, dir. 2021. *L'EPS du XXI<sup>e</sup> 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.º 16: 84-93.
- Génolini, Jean-Paul. 2002. "Activité physique adaptée: Axiologie de l'intégration sociale et représentations". *EPS*, n.º 293: 31-3.
- Génolini, Jean-Paul et Alain Tournebize. 2010. "Scolarisation des élèves en situation de handicap physique". *Staps*, n.º 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.º 124: 155-68.
- Heurdier, Lydie. 2016. "Expansion et transformation de l'enseignement spécial : le tournant des années 1960". *Carrefours de l'éducation*, n.º 41: 133-49.
- Lavisse, Dominique et Dominique Collet, éd. 1998. *Handicaps moteurs et inaptitudes partielles en EPS*. Nancy: Éditions 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.º 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.º 177: 29-37.
- Mazereau, Philippe. 2006. "Les figures historiques de la "déviance" scolaire entre discours professionnels et savants". *Le français aujourd'hui*, n.º 152: 9-18. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0009>.
- Meynaud, Frédéric. 2007. "Vers une éducation physique et sportive inclusive". *Reliance*, n.º 24: 92-7.
- 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.º 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. *Éducation, 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. 1re 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: Téraèdre.
- 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. *Inaptés 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>.
- Vigarelo, 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>