



**HAL**  
open science

# Quelles ruptures pour quelles pratiques inclusives en Éducation physique et sportive ?

Jean-Pierre Garel

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. Quelles ruptures pour quelles pratiques inclusives en Éducation physique et sportive?. Situations de handicap et systèmes éducatifs. Analyses comparatives, Association Francophone d'Éducation Comparée (AFEC) et CRHES-Université de Lyon II, May 2003, Lyon, France. pp.CDRom. hal-01947575

**HAL Id: hal-01947575**

**<https://inshea.hal.science/hal-01947575>**

Submitted on 7 Dec 2018

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

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

# **Quelles ruptures pour quelles pratiques inclusives en Éducation physique et sportive ?**

**Jean-Pierre Garel**

Cnefei (Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée)

La participation des élèves présentant une déficience motrice, sensorielle ou mentale, ou encore une maladie somatique invalidante, aux cours d'EPS (Éducation physique et sportive) dans les établissements scolaires ordinaires est souvent moindre que pour les autres disciplines. Dans une première approche, il apparaît que cette participation est limitée par la nature de l'atteinte (un élève présentant une déficience motrice est moins facilement accepté que celui qui présente une déficience auditive), par son importance (un élève aveugle suscite plus de réticences qu'un élève malvoyant), et par le type d'activité physique pratiquée en cours (une activité individuelle peut susciter davantage de tolérance qu'un sport collectif quand la performance qu'y réalise le jeune s'écarte de la norme).

D'autres facteurs, relatifs à la vie scolaire, contribuent à limiter la participation aux cours d'EPS. Beaucoup d'élèves en situation de handicap ont un emploi du temps contraignant en raison des rééducations qui diminuent leur temps passé à l'école. Par ailleurs, bon nombre d'entre eux sont plus lents pour mener à bien leur travail, par exemple ceux qui sont atteints d'une lésion cérébrale ou d'une cécité. Ils ont donc besoin de davantage de temps, alors même que leurs journées comportent des plages de rééducation. Il est donc tentant de dégager du temps libre en étant dispensé d'EPS, surtout que les résultats obtenus dans cette discipline ne sont guère déterminants pour une réussite scolaire dont dépend une insertion socioprofessionnelle qui soucie légitimement les proches. Mais il y a bien d'autres obstacles à la participation et à l'inclusion que ceux qui tiennent aux élèves ou à leurs familles. Après avoir précisé ce que l'on peut attendre de l'inclusion, nous nous efforcerons d'identifier quelques-uns de ces obstacles et de proposer des pistes pour les franchir, en rupture avec des représentations et des pratiques dominantes ou dans la continuité de ce qui émerge ici ou là.

## **Qu'attendre d'une pratique scolaire inclusive ?**

Les ruptures à envisager n'ayant de sens qu'en fonction de leurs effets, il importe tout d'abord de préciser ce que l'on peut en attendre, c'est-à-dire ce que l'on peut entendre par « pratiques inclusives » en éducation physique. L'EPS étant une discipline d'enseignement parmi d'autres, la question peut être formulée de façon plus globale : qu'est-ce qu'une pratique scolaire inclusive ?

En termes de processus, l'inclusion scolaire peut être conçue comme une pratique qui vise l'accueil et la réussite de tous les élèves « dans l'environnement le moins restrictif possible », pour reprendre une formule que l'on retrouve notamment dans les travaux de

l'OCDE. Cette conception met en avant qu'il ne suffit pas d'accueillir en classe ordinaire les enfants en situation de handicap ; encore faut-il s'efforcer de favoriser leur réussite sans la limiter à la socialisation. On ne saurait en effet se satisfaire de l'argument selon lequel leur présence parmi des enfants ordinaires signe la réussite de l'inclusion. Viser leur accomplissement personnel est également indispensable, ce qui suppose de les conduire vers les apprentissages les plus ambitieux que l'on peut espérer. Apprendre à connaître ses possibilités physiques, à les améliorer pour une meilleure santé, à les mobiliser pour acquérir des habiletés corporelles et sportives, à en retirer des émotions et du plaisir dans des expériences partagées qui peuvent se prolonger hors de l'école et dans la vie d'adulte, avec des amis ou en famille : ce sont là des objectifs qui concourent à la visée d'intégration sociale. Atteindre certains de ces objectifs passe par des apprentissages techniques qui ont un bénéfice utilitaire immédiat, concernant par exemple le déplacement dans un environnement aléatoire pour un jeune aveugle et l'habileté à manipuler son fauteuil à propulsion manuelle pour celui qui est paraplégique.

En résumé, la réussite de l'inclusion des élèves en situation de handicap sera donc notamment appréciée à l'aune d'un double objectif : de socialisation et d'accomplissement personnel, donc d'apprentissages.

## **Des préjugés à dépasser**

### **Des capacités le plus souvent sous-estimées**

Parfois, des ambitions irréalistes sont nourries à l'égard d'un jeune en situation de handicap, par ce que ses difficultés sont ignorées ou parce que l'on procède à des extrapolations hâtives à partir de performances connues : que des aveugles arrivent à jouer au basket-ball ne doit pas laisser croire que tous peuvent y arriver. Le plus souvent, les capacités physiques des élèves en situation de handicap sont sous-estimées, d'autant plus que leur déficience est manifeste. Mais les apparences sont trompeuses : un jeune paraplégique en fauteuil roulant à propulsion manuelle risque d'être perçu comme étant très handicapé, donc difficilement intégrable en EPS, alors qu'il peut développer des habiletés corporelles d'un excellent niveau. À l'opposé, on méconnaîtra les difficultés de celui qui ne présente à première vue aucune déficience physique, alors que la dyspraxie visuo-spatiale dont il est porteur induit une très grande maladresse. Les difficultés d'intégration ne sont donc pas toujours celles que l'on imagine. Elles tiennent souvent moins à des incapacités physiques qu'à des troubles du caractère et du comportement, avec les difficultés relationnelles qu'elles entraînent.

Par ailleurs, les atteintes corporelles laissent croire à certains enseignants qu'elles s'accompagnent d'une fragilité qui interdit la plupart des activités physiques. La crainte de l'accident risque alors de les dissuader d'intégrer ces jeunes dans leurs cours. Les conditions de la réussite vont aussi parfois à l'encontre d'idées reçues : un enfant déficient visuel ne sera pas dans tous les cas en situation de meilleure efficacité avec un éclairage vif, car il peut être photophobe.

### **Des préjugés souvent liés à une focalisation sur les manques du sujet**

Beaucoup de préjugés tiennent à une focalisation sur les manques du sujet, au détriment de ses capacités, au risque de limiter son ambition d'accomplissement et celle que l'on a pour lui, d'accroître sa dépendance et donc de limiter son intégration. Cette focalisation sur les manques occulte des besoins autres que de « réparation » et de soins. Or l'enfant en situation

de handicap, comme les autres bien que singulier, a droit aux mêmes enseignements, si besoin sous forme adaptée, mais sans que le regard médical envahisse la pratique pédagogique et que l'EPS soit confondue avec des rééducations corporelles. Justifier l'absence d'éducation physique par l'argument que le temps de kinésithérapie suffit à l'investissement physique de l'enfant traduit la méconnaissance des apports spécifiques de cette discipline et de la motivation qu'elle peut susciter, y compris chez des jeunes lourdement atteints et pour la pratique d'activités physiques artistiques, comme la danse, dont on pourrait penser qu'elles sont rejetées par ceux qui ne répondent pas aux normes esthétiques véhiculées par la société. Les jeunes en situation de handicap ne sont pas totalement différents des autres, d'où la nécessité de prendre en compte chacun dans sa différence sans l'y réduire, c'est-à-dire de prendre en compte ses capacités et ses difficultés, ses besoins particuliers et ses besoins semblables.

## **Entre différenciation et assimilation**

### **Une différenciation mesurée**

Les conséquences fonctionnelles d'une déficience diffèrent selon la situation à laquelle est confronté le sujet qui en est atteint. Ainsi, celui dont la rétine est lésée dans sa seule partie périphérique ne sera pas gêné pour voir des éléments fixes de son environnement. Au tir à l'arc, il pourra donc viser la cible sans difficulté alors qu'il n'arrivera pas à voir des joueurs et le ballon en mouvement lors de la pratique d'un sport collectif. La vision, comme les autres fonctions, n'est pas bonne ou mauvaise en soi, indépendamment du contexte où elle s'exerce.

Différentes selon les situations, les capacités varient aussi selon les individus. Des enfants porteurs d'une même déficience n'ont pas fatalement des difficultés et des réussites semblables face à une tâche identique, qui pourtant sollicite fortement la fonction *a priori* également altérée chez ces enfants. Il faut donc être circonspect face à des jugements globalisants. Les portrait-types d'une catégorie de personnes désignées à partir de critères médicaux — « les IMC », « les déficients visuels »... — occultent la manière singulière dont chacun mobilise l'ensemble de ses ressources personnelles et déjoue les échecs annoncés. Si, par exemple, on considère deux jeunes disposant d'une même acuité visuelle, très basse, l'un ne pourra se déplacer qu'avec beaucoup d'hésitation dans son environnement quand l'autre sera capable de jouer au basket – dans des conditions aménagées. Les capacités d'un élève ne se déduisent pas totalement de considérations médicales.

La singularité de chaque enfant commande de différencier l'enseignement, mais en étant conscient des effets induits, qui ne sont pas toujours totalement positifs. Lorsque la différenciation se traduit trop souvent par une mise à l'écart de l'élève par rapport au groupe de pairs, elle peut aboutir à sa marginalisation.

### **Une assimilation mesurée**

L'objectif d'assimilation ne doit pas être perdu de vue, notamment dans la mesure où il permet aux élèves en situation de handicap d'accéder à une culture commune. En prenant garde à ce que la référence à cette culture ne soit pas un obstacle à la différenciation et que l'assimilation ne dérive pas vers une normalisation qui mette l'élève en échec et finisse,

paradoxalement, par le marginaliser.

En conclusion, des stratégies de différenciation et d'assimilation s'avèrent nécessaires et complémentaires, dans la perspective conjointe de réunir et de distinguer sans exclure.

## **Les ressources**

Le manque de moyens, matériels et humains, est parfois avancé pour expliquer la place réduite de l'enseignement de l'EPS aux élèves en situation de handicap. S'il ne justifie pas toujours l'absence de cet enseignement, il n'en constitue pas moins un obstacle à sa qualité. Parmi les ressources utiles, on peut citer :

- pour les établissements du second degré, une dotation horaire globale qui permette, si besoin, de prévoir des cours d'EPS spécifiques, en petit groupe, s'adressant notamment aux élèves en situation de handicap ;
- à tous les niveaux de l'enseignement, des groupes d'élèves dont l'effectif n'est pas trop lourd lorsqu'ils comportent des élèves en situation de handicap ;
- des lieux de pratique — gymnases, piscines, stades, etc. — accessibles à tous les élèves ;
- un matériel spécifique. Ce peut être un dispositif dédié à des jeunes aveugles pour la pratique du tir à l'arc, ou des fauteuils roulants qui permettent d'organiser ponctuellement des rencontres de basket-ball entre élèves présentant une déficience motrice et des élèves valides, etc.
- des personnes-ressources ; par exemple un auxiliaire de vie scolaire ayant notamment pour mission d'accompagner, lors des cours d'EPS, un élève très lourdement handicapé, voire d'intervenir auprès de plusieurs élèves ; un enseignant spécialisé, chargé du soutien à l'intégration scolaire ; des personnels de fédérations sportives spécifiques aux personnes en situation de handicap, ou attachés aux départements STAPS (Sciences et techniques en activité physique et sportive) des universités lorsqu'ils comportent une filière APA (Activité physique adaptée) ; un professeur d'EPS qui aurait, dans une zone géographique déterminée, pour fonction de conseiller ses collègues confrontés à l'accueil d'élèves en situation de handicap.

La présence à l'école ordinaire de jeunes en situation de handicap nécessite donc de leur allouer des ressources particulières, selon un principe d'équité qui n'est pas contraire à un principe d'égalité bien compris, c'est-à-dire à une égalité de droit, en l'occurrence celui de bénéficier des mêmes enseignements que les autres.

## **L'organisation de l'EPS au sein de l'établissement scolaire**

### **Une organisation diversifiée**

Les élèves en situation de handicap sont trop différents les uns des autres pour que l'on puisse tous les affecter avec profit à un seul type de groupe pour les cours d'EPS. Par conséquent, l'organisation de l'enseignement doit envisager différentes modalités possibles de participation de ces élèves. À partir de l'étude de collègues soucieux d'une adaptation optimale des conditions d'enseignement, nous avons identifié quelques modalités dominantes :

- l'intégration individuelle : l'élève handicapé participe aux cours d'EPS avec les autres

élèves de sa classe ;

- l'intégration collective : tous les élèves de l'établissement qui présentent une déficience, par exemple ceux qui sont scolarisés en UPI, sont intégrés dans une même classe pour un cycle continu d'activités ou pour quelques séances ponctuelles et régulières ;
- l'intégration à l'envers : aux élèves handicapés s'ajoutent d'autres, volontaires pour une séance hebdomadaire hors des heures de cours, ou bien occasionnellement, par exemple pour une journée « basket-fauteuil » concernant tous les élèves de l'établissement ;
- la séparation d'avec les élèves « ordinaires » : les élèves de l'établissement qui présentent une déficience sont exclusivement entre eux, regroupés pour des séances spécifiques.

Si aucun des collègues considérés ne présente toutes ces modalités de regroupement, tous en adoptent plusieurs, offrant aux jeunes en situation de handicap la possibilité d'un temps d'activité au sein d'une classe ordinaire, en intégration individuelle ou collective, et d'un temps qui leur est réservé ou qui peut être partagé avec d'autres élèves, volontaires ou ayant des besoins spécifiques. Les solutions sont choisies pour chacun dans le cadre de son projet individuel.

### **L'EPS entre soi ou avec les autres ?**

Les bénéfices de l'EPS en classe ordinaire ne surprendront pas les promoteurs de l'inclusion. Les enseignants des établissements étudiés parlent de tolérance, de coopération, d'éducation civique en acte, de contexte stimulant les apprentissages des plus faibles. Mais tous remarquent que, à l'occasion d'activités difficilement adaptables, le volley-ball pour un jeune en fauteuil électrique, par exemple, la situation de handicap resurgit et installe l'exclusion. Certes, une activité individuelle et parallèle peut être prévue, mais si la mise à l'écart perdure, il est parfois préférable que le jeune suive, au moins pendant le cycle de l'activité qui ne lui convient pas, un cours d'EPS au sein d'un groupe spécifique. Par ailleurs, un groupe de petite taille peut permettre à l'enseignant une plus grande disponibilité et des réponses mieux adaptées aux besoins particuliers de chacun. Ajoutons que des jeunes partageant des éléments identitaires communs — être aveugle, par exemple — peuvent souhaiter se retrouver parfois entre eux pour partager des activités qui leur sont spécifiques, le torball par exemple.

### **Une organisation souple**

Les établissements scolaires qui s'efforcent de s'adapter au mieux à chaque élève privilégient si besoin la diversité des modalités de groupement mais aussi leur souplesse, l'élève pouvant glisser d'un groupe à l'autre, voire suivre les cours d'EPS d'une autre classe lorsque l'activité qui y est pratiquée est mieux adaptée (la natation, par exemple). Rien n'est figé. L'organisation de l'enseignement est au service de projets individuels d'intégration toujours révisables si de nouveaux besoins émergent. Elle doit permettre, pour l'EPS comme pour d'autres disciplines, des parcours scolaires personnalisés, évolutifs et continus, que ne saurait interrompre l'inscription dans une classe dont le professeur ne « veut » pas accepter un élève en situation de handicap.

## **La démarche pédagogique**

### **L'attention à tous et à chacun**

L'approche inclusive de l'enseignement implique de n'exclure aucun élève, c'est-à-dire de tout mettre en œuvre pour la réussite des jeunes en situation de handicap sans négliger celle de leurs camarades valides. L'adaptation des tâches n'est donc pertinente que dans la mesure où elle ne restreint pas durablement les pouvoirs d'action des plus performants. C'est pourquoi des droits particuliers ne seront accordés qu'aux élèves en réelle difficulté, par exemple celui de bénéficier d'une règle assouplie lors d'un jeu collectif. Mais l'attention à tous les élèves ne suffit pas ; il faut aussi être attentif à chacun pour prendre en compte la singularité de ses besoins et du sens qu'il accorde à ce qui lui est proposé — certaines adaptations, pourtant efficaces d'un point de vue fonctionnel, peuvent être rejetées lorsqu'elles sont vécues comme une marque de distinction stigmatisante.

Distribuer son attention à tous et à chacun est une gageure pour des enseignants dont on sait que l'hétérogénéité du groupe d'élèves représente en général une importante difficulté. On conçoit que l'accueil de jeunes en situation de handicap, en accroissant cette hétérogénéité, puisse susciter crainte et réticence chez ceux qui n'y sont guère préparés.

### **Les compétences disciplinaires**

L'attention portée aux élèves n'aurait que peu d'effet si elle ne s'accompagnait pas d'une bonne connaissance de la discipline enseignée. Elle conditionne l'adaptation du choix des activités physiques, des contenus d'enseignement et des tâches. À noter qu'il existe toujours des activités accessibles, quelle que soit l'importance de la déficience, par exemple, pour des jeunes porteurs d'une déficience motrice, la natation, le slalom en fauteuil électrique ou à propulsion manuelle, le tir à la sarbacane. L'adéquation entre les caractéristiques de l'élève et celles des tâches auxquelles il est confronté ne résulte pas de la seule connaissance *a priori* de l'élève et de la discipline. Il est fondamental que l'enseignant sache observer et analyser l'activité que déploie l'élève engagé dans ces tâches — en particulier les procédures qu'il met en œuvre.

### **Les attitudes de l'enseignant : l'exemple de l'évaluation**

Le retentissement émotionnel de la rencontre avec un élève en situation de handicap peut induire chez l'enseignant des attitudes qui ne sont pas sans conséquences. Ainsi, une exigence à son égard qui ne prend pas suffisamment en compte ses difficultés et ses besoins spécifiques, ou une tolérance excessive qui le protège de tout effort et limite l'ambition éducative, constituent deux attitudes opposées qui sont défavorables à son accomplissement optimal. L'évaluation constitue un bon analyseur de la pertinence de ces attitudes. Évaluer les performances des élèves en situation de handicap par rapport à une norme qu'ils ne peuvent atteindre témoigne d'une exigence démesurée. C'est pourquoi des barèmes spécifiques sont construits pour les épreuves physiques des examens de l'Éducation nationale. Mais la tolérance qui conduit à individualiser l'évaluation devient un obstacle aux progrès de l'élève si elle dérive vers un renoncement à améliorer ses performances ; « performance » étant entendu dans le sens premier de résultat de l'action et non dans celui d'exploit. Si, en effet, la visée de l'exploit et l'esprit de compétition infiltrent excessivement toute l'activité physique, les plus faibles sont en échec et dévalorisés, mais si des progrès ne sont pas activement recherchés, on passe à côté d'un objectif essentiel de l'inclusion.

Plus que la référence à une moyenne statistique, c'est avant tout le progrès de l'élève par rapport à ses performances antérieures qui doit intéresser l'éducateur. Ce qui suppose d'élargir l'évaluation des résultats obtenus par l'élève aux procédures qu'il met en œuvre pour les atteindre, car elles sont une condition des progrès attendus.

En résumé, l'adaptation pédagogique implique notamment, au-delà d'une bonne connaissance de la discipline enseignée et des conséquences possibles de la déficience ou de la maladie, de conjuguer une attention à tous et à chacun, à l'activité des élèves et aux situations d'apprentissage, et d'allier tolérance et exigence.

## **La formation**

### **Une formation conséquente et suffisamment spécialisée**

Tous les cursus universitaires en STAPS devraient comporter un temps d'étude consacré aux personnes en situation de handicap. Et tous les personnels qui enseignent l'EPS au sein d'établissements scolaires accueillant une population de ce type devraient disposer d'une formation *ad hoc*, qu'ils soient professeurs d'EPS, dans les collèges et les lycées, professeurs des écoles ou éducateurs des collectivités territoriales, dans l'enseignement primaire. Une formation suffisamment conséquente doit permettre à l'enseignant qui en bénéficie d'en repartir avec des outils opérationnels. De ce point de vue, la formation prévue pour les professeurs du second degré, et dont on peut se réjouir qu'elle adienne enfin en 2004-2005, ne répond pas à cette exigence en ne consacrant que vingt-cinq heures à la spécificité des disciplines.

Vingt-cinq heures « au moins », précise le texte officiel, mais la limite est placée bien basse et a peu de chance d'être relevée à une époque où des thuriféraires de la transversalité pédagogique prennent le pas sur les approches pédagogiques spécialisées. Comme s'il existait une bonne pédagogie en soi, indépendamment des sujets à qui elle s'adresse ! S'il existe incontestablement des principes pédagogiques dont la portée est générale, certaines démarches d'enseignement n'ont de pertinence que pour une population spécifique. C'est le cas, par exemple, pour des élèves aveugles, qui mobilisent dans leurs apprentissages des modalités sensorielles originales, et pour des jeunes présentant une infirmité motrice cérébrale, dont les troubles cognitifs ne sauraient être assimilés à ceux de jeunes porteurs d'une trisomie 21 et appellent des stratégies d'enseignement singulières.

### **Une formation reliante**

La formation des enseignants devrait accroître la capacité à mobiliser de multiples références théoriques susceptibles d'éclairer les problèmes qui se posent au quotidien dans leur exercice professionnel. Il s'agit d'apprendre à articuler théorie et expérience vécue, en développant la réflexion sur la pratique, et à relier des savoirs relevant de différents domaines — médical, didactique, psychologique... Chacun de ces domaines possède, parmi les formateurs d'enseignants, des experts qui tendent volontiers à croire et à laisser croire que leur approche constitue l'entrée la plus pertinente pour comprendre les difficultés rencontrées à l'école par des jeunes en situation de handicap. Or, si la fécondité heuristique de ces divers types de savoirs est potentiellement incontestable pour aider à élucider ces difficultés, elle très inégale selon les cas. L'obstacle à l'apprentissage étant de nature



différente en fonction des élèves et des situations, c'est l'obstacle principal rencontré, à un moment donné, par un élève lors de son activité dans une situation précise, et sur lequel il est possible d'agir, que l'enseignant doit apprendre à identifier pour faire de son franchissement un objectif prioritaire. Il faut voir dans la promotion de cette démarche une volonté de rupture par rapport à une formation conçue comme la présentation d'une somme de savoirs épars, dont les liens entre eux et avec l'expérience professionnelle sont renvoyés à une construction individuelle au-delà du temps de formation institutionnelle.

L'exigence d'établir des liens ne concerne pas que la pédagogie. Il n'y a pas de travail d'inclusion réussie sans que soit dépassé le cloisonnement de ses acteurs, sans des coopérations qui assurent la continuité, l'évolutivité et la pertinence des choix qui sont effectués dans le cadre d'un projet individuel d'intégration.

### **Une formation qui ne se limite pas aux enseignants**

Les personnels qui enseignent l'EPS ne sont pas les seuls en direction desquels une formation pourrait avoir un effet positif sur la pratique de l'éducation physique par des élèves en situation de handicap. Il faut souligner le rôle important de ceux qui ont pour fonction d'évaluer le travail de ces personnels et de promouvoir des pratiques pédagogiques pertinentes. Or, actuellement, les inspecteurs de l'éducation nationale chargés de l'AIS n'ont durant leur formation, au Cnefei, que deux heures consacrées à l'EPS, et uniquement concernant la déficience motrice. Quant aux inspecteurs qui interviennent dans le second degré (les IA-IPR d'EPS), une seule promotion, ces vingt-cinq dernières années, a bénéficié d'une participation du Cnefei à sa formation, pour une durée de trois heures, parce qu'elle en avait formulé la demande. Pourtant le Cnefei est le Centre national de référence pour les formations relatives à l'intégration scolaire, y compris en EPS.

Par ailleurs, du fait de leur impact fondamental sur la pratique des activités physiques et sportives, il conviendrait de faire bénéficier les médecins, scolaires ou non, d'une information plus importante sur les capacités en EPS des élèves en situation de handicap et sur les adaptations que les professeurs mettent ou peuvent mettre en œuvre. Enfin, l'attention à l'EPS de la part des chefs d'établissement, des conseillers principaux d'éducation et des infirmières n'est pas non plus sans conséquences sur la place accordée à l'EPS au sein des établissements scolaires. À ce titre ils mériteraient d'y être davantage sensibilisés.

### **Une formation accessible**

Une nouvelle formation des enseignants spécialisés est mise en place en 2004-2005. La réduction du temps qui y est consacrée, et qui touche les contenus de formation en EPS comme les autres, devrait appeler des compléments dans le cadre de la formation continue. Il faut espérer que l'accès à cette formation complémentaire, pour les enseignants du premier comme du second degré, ne sera pas entravée, comme actuellement, pour des raisons dont celles d'ordre budgétaire ne sont pas les moindres.

## Conclusion

Pour que l'éducation physique puisse mieux assurer une fonction inclusive, il faudrait déjà que soit davantage reconnue sa contribution potentielle à l'accomplissement personnel et à la socialisation des personnes en situation de handicap. D'autres évolutions ou ruptures sont nécessaires, qui ne sont pas spécifiques à l'EPS. Les préjugés qui s'attachent à ces personnes et les attitudes marginalisantes dont elles sont l'objet appellent un autre regard sur leurs différences, l'affirmation de leur droit à accéder, comme les autres, aux biens et services que la société doit mettre normalement à la disposition de tous, et la traduction concrète de ce droit dans le domaine de l'Éducation physique et sportive. On ne saurait en effet se contenter d'espérer une évolution ou une mutation culturelle sans envisager des perspectives plus opérationnelles. En l'occurrence, les responsabilités institutionnelles et politiques doivent être activées pour obtenir une formation satisfaisante des personnels concernés, en lien avec la recherche universitaire, et l'allocation des ressources nécessaires.

Bien des actions que nous avons jugées souhaitables consistent à prendre en compte simultanément plusieurs éléments — les difficultés et les capacités, la discipline enseignée et l'élève, la tolérance et l'exigence, etc. — que l'on oppose trop souvent au point de se focaliser plus ou moins exclusivement sur l'un d'entre eux. Il s'agit donc de se délier d'une pensée rigide qui peine à conjuguer, de mobiliser, sur tous les aspects qui concourent à une éducation physique inclusive, une réflexion imprégnée d'une vigilance épistémologique qui rejoint une vigilance éthique : celle de ne pas exclure.