

Handicaps et EPS : une histoire à part ou à part entière ?

Thierry Bourgoïn

► **To cite this version:**

Thierry Bourgoïn. Handicaps et EPS : une histoire à part ou à part entière?. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives (ISSN : 2609-5211), INSHEA, 2018, Education physique et sportive et besoins éducatifs particuliers des élèves, pp.31-44. hal-02284451

HAL Id: hal-02284451

<https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-02284451>

Submitted on 11 Sep 2019

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.

Handicaps et EPS : une histoire à part ou à part entière ?

Thierry BOURGOIN
Professeur d'EPS
INSHEA

Résumé : La recherche d'une datation de la rencontre du handicap et de la discipline de l'Éducation physique et sportive (EPS) conduit au début des années 1980 lorsque l'arrivée de la gauche au pouvoir signe une bascule décisive pour la jeunesse handicapée. La mise en place du cadre organique d'une politique de l'Adaptation et de l'intégration scolaires (AIS), en rupture avec une tradition d'éducation spéciale, offre alors à l'EPS, récemment adoptée par l'Éducation nationale, matière à prouver son utilité sociale en adaptant ses pratiques aux possibilités des élèves « *autrement capables* ». Une histoire antérieure fait cependant état de la rencontre du handicap et du sport dès la paix retrouvée après le second conflit mondial, tandis qu'une histoire de plus longue durée montre l'importance de l'école primaire dans la transmission de l'éducation physique aux jeunes élèves, qu'ils aient été considérés comme infirmes ou inadaptés avant de relever de catégories nouvelles, telles celles du handicap et des besoins éducatifs particuliers. Ces trois dynamiques seront ici distinguées, non pour donner la primauté à l'une ou à l'autre, mais plutôt pour souligner l'épaisseur historique et les remaniements qui ont conduit à la composition du monde contemporain de l'inclusion scolaire à grande échelle.

Mots-clés : Corps - EPS - Éthique - Handicap - Histoire - Inclusion.

Disability and Physical and Sport Education: a story apart or a full one?

Summary: Looking for a dating of the meeting of the disability and the discipline of Physical and Sport Education leads towards the beginning of the 1980s when the arrival of the left in power signs a decisive tilt for the disabled youth. The implementation of the organic framework of a policy of Adaptation and Integration School (AIS), breaking with a tradition of special education, then offers to EPS, recently adopted by the National Education, material to prove its social utility adapting his practice opportunities for students "*differently able*". A previous story reported however the meeting of disability and sport as soon as the peace after the second world war, while a more long term story shows the importance of the primary school in physical education transmission to young pupils, may they have been regarded as infirm or inappropriate before new categories such as those of the disability and special educational needs. These three dynamics will be distinguished here, not to give the scoop to one or to another, but rather to highlight the historical thickness and changes that led to the composition of the contemporary world of inclusive education on a large scale.

Keywords: Body - Disability - Ethics - History - Inclusion - Physical education.

Les pratiques corporelles, sportives, artistiques, de plein air ou tout simplement ludiques semblent bénéficier d'une image positive au regard des publics en situation de handicap. *Naturellement* porteuses de valeurs bénéfiques pour récupérer ou inclure ceux et celles qui sont considérés comme vulnérables, en risque d'exclusion ou victimes de discrimination, ces pratiques culturelles à forte mise en jeu corporelle seraient ainsi dotées d'une puissance inclusive presque sans égal. Pourtant, l'histoire nous montre que les Activités physiques, sportives ou artistiques (Apsa) sont en réalité des constructions réalisées par les humains qui font société. Les conditions, sociales et technologiques, qui président à leur naissance, à leur développement, à leur circulation aussi bien qu'à leur extinction ne font pas d'elles des entités hors du temps, placées dans le monde des essences pures de Platon. En ce sens, les conceptions et les discours qui soutiennent la vertu naturellement inclusive des Apsa ne peuvent que susciter l'interrogation, voire quelques clarifications. Parmi d'autres voix critiques, le sociologue fait ainsi sobrement remarquer que « *les APS ne sont que des outils entre les mains des animateurs, elles n'ont aucune vertu intrinsèque conférant à leur prescription une efficacité incontestable. L'outil ne dit rien de l'artisan* » (Le Breton, 2003, p. 64).

Au sein de la constellation des professionnels dont le travail quotidien prend appui sur les activités physiques, sportives ou artistiques, se trouvent les enseignants, et plus particulièrement ceux qui sont en charge de la discipline de l'Éducation physique et sportive (EPS). À l'heure de l'école inclusive (loi 2013) et depuis que tout enfant est, de droit, un élève (loi 2005), le territoire de l'EPS scolaire se serait-il montré particulièrement dynamique et fécond pour l'inclusion des élèves en situation de handicap ? Les Apsa offriraient-elles un éventail de pratiques qui, par nature, se montreraient favorable à l'inclusion et au vivre ensemble dans les lieux scolaires ? Enfin, les dispositions administratives et les évolutions récentes des standards normatifs se traduiraient-elles plus aisément en acte en EPS que dans les autres disciplines d'enseignement ? Bien sûr, le texte qui suit n'a pas la prétention de répondre de manière exhaustive à ces questions pédagogiques, didactiques ou pragmatiques, plus simplement il vise à examiner de quelle manière et dans quelles conditions, une discipline scolaire particulière et le public des élèves en situation de handicap se sont assemblés au fil d'une histoire qui n'est en rien linéaire. Prendre la mesure de la contingence dans cette histoire ne s'oppose ici qu'à un récit alternatif qui verrait dans cet assemblage une progression inévitable ou bien un développement irrésistible vers notre actualité du moment. Car c'est là faire de l'histoire à rebours, quand la lumière de la *vérité* du présent entreprend d'éclairer l'*erreur* du passé. Or, il nous faut constamment tenter de restituer la fraîcheur et l'incertitude qui étaient compagnons de route pour les acteurs du passé. L'histoire était, et demeure, ouverte aux assemblages incertains, aux décisions éclairées comme aux bricolages hésitants, aux constructions robustes aussi bien qu'aux négociations passionnées et aux compromis apaisés. Comme le souligne l'anthropologue, « *s'il est devenu banal de dire que les mondes sont construits, personne n'en connaît les architectes* » (Descola, 2005, p 15). Aussi risquons-nous à une brève histoire de la construction de ce micro monde au sein duquel une discipline d'enseignement, l'EPS, a rencontré une catégorie particulière de la jeunesse, celle des élèves handicapés.

Ce texte se propose ainsi de démêler trois histoires distinctes, histoires pourtant totalement imbriquées dans ce procès. En effet, les trois brins de cette étoffe se sont noués de manière inextricable dès le début du XX^e siècle : l'école française est alors obligatoire, gratuite et laïque, et un nouvel élan humaniste autant que scientifique traverse les lieux scolaires aussi bien que les dispositifs sanitaires ou sociaux ; par ailleurs un mouvement sportif, tel le Phoenix endormi depuis l'extinction des jeux antiques, s'est reconfiguré au XIX^e siècle sur le sol britannique autour du « *christianisme musclé* » du révérend Thomas Arnold, et il s'affirme en France autour de l'olympisme du baron Pierre de Coubertin ; enfin les infirmes, les idiots, les débiles, les inéducables, les arriérés, les phénomènes de foire et les *Freaks* (film de 1932) sont l'objet d'une attention nouvelle de la part des pouvoirs, qu'ils soient politiques, normatifs ou scientifiques. Trois brins pour une étoffe, et trois histoires pour la composition d'un monde commun.

En premier, celle des *corps à l'école*, autrement dit, celle des corps des élèves, de tous les élèves, et ce quelles que soient les catégories ou les appellations retenues pour signaler une différence faisant la différence entre eux (arriéré, inadapté, handicapé, en situation de handicap, à besoin particulier, troublé dans telle fonction organique ou psychique). À cet endroit, il convient de souligner l'importance des acteurs du premier degré de l'enseignement, y compris en Éducation physique (EP), sur le dossier des élèves « *autrement capables* » selon la belle formule d'Éric Plaisance (Plaisance, 2009).

En second, celle des pratiques du *corps sportif*, c'est-à-dire comment le sport est venu au handicap ou comment le handicap est venu au sport ? Pratiques locales, événements dédiés, associations émergentes, fédérations naissantes, autant de faits qui attestent et font circuler la rencontre du handicap et du sport dans la seconde partie du XX^e siècle.

Enfin, l'histoire récente des *corps inclus*, en d'autres mots, comment les enseignants d'EPS et les élèves handicapés ont noué relation au sein des dispositifs du second degré conduisant aux examens nationaux de fin de scolarité : invention de la catégorie des *inaptes partiels* ; adaptation des épreuves et des barèmes aux examens de fin de scolarité ; implication dans les formations spécialisées ; autant d'exemples de la réactivité de l'EPS sur le dossier de l'école inclusive. Une exigence en partie liée au contexte de l'inclusion de l'EPS au sein du ministère de l'Éducation nationale, mais pas seulement si on observe son engagement antérieur auprès des publics handicapés.

LES CORPS À L'ÉCOLE

Sous le régime de l'instruction publique, on note que dès 1882 « *un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aveugles* » (article 4 de la loi de mars). C'est dire que tous les corps scolarisables sont présents à l'esprit du législateur. La formation particulière des corps a, pour sa part, déjà fait l'objet de dispositions réglementaires, ainsi de la création d'un enseignement de gymnastique élémentaire dans les écoles laïques et congréganistes des garçons de Paris en 1872 (article 1, arrêté préfectoral signé par Léon Say). La

même année, une circulaire relative à l'enseignement de la gymnastique renseigne sur le catalogue des objets reconnus nécessaires pour cet enseignement particulier. Signée de la main de Jules Simon, ministre de l'Instruction publique, des Cultes et des Beaux-arts, cet inventaire dresse la liste de ce qui apparaît nécessaire aux pratiques : exercices de marche et exercices sans appareils ; haltères, portique avec trapèze, échelle, perche oscillante, anneaux avec cordes, corde lisse, corde à nœuds ; chevalet de natation attaché au portique ; échelle orthopédique ; perches à sauter... Autant d'objets pour une gymnastique rénovée après les formations en pelotons, les stations et les mouvements en vigueur précédemment. De nouveaux publics s'agrègent en 1881, lorsque les républicains remplacent la salle d'asile par l'école maternelle. Ils héritent ainsi d'un tissu national fort de 5 000 établissements ou sont enregistrés 650 000 enfants de 2 à 6 ans, soit 20 % de cette classe d'âge contre 80 % un siècle plus tard (Luc, 2011, p. 48-49). Personnalité lumineuse auprès de Jules Ferry et Ferdinand Buisson, Pauline Kergomard soutient alors l'idéal de la maternelle, où « *on acquiert des habitudes ; on développe les facultés naissantes ; le corps est fortifié, les sens aiguisés, la curiosité et la conscience éveillées par des exercices plutôt que par des enseignements* ». En d'autres mots, elle préconise dès 1881 l'emploi pour ce très jeune public de ce qui sera nommé plus tard des *méthodes actives*. Ainsi, les tout-petits découvrent les exercices et les jeux collectifs qui remplacent sans peine l'immobilité sur les gradins de la salle d'asile et les déplacements ordonnés au son du claquoir. Au tournant du siècle, Ovide Decroly et Maria Montessori, parmi d'autres, soutiennent l'intérêt des recherches et des pratiques visant à l'éducation des anormaux et des déficients. Afin d'estimer les besoins du pays, une enquête nationale menée en 1905 dans les écoles, les salles d'asile et les hôpitaux recense alors 25 584 idiots, imbéciles, hémiplegiques, arriérés, instables, sur un total de 5 015 416 enfants. La même année est publiée l'échelle métrique de l'intelligence, fruit des travaux menés par Binet et Simon. En 1909, la scolarisation obligatoire du jeune reconnu arriéré ou instable s'inscrit dans le texte de la loi qui institue le dispositif des classes de perfectionnement ainsi que les écoles nationales du même type. En cette même année, est forgé un premier certificat à l'enseignement spécialisé, le CAEA (Certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants arriérés). Dans le champ scientifique, l'étude du développement de l'enfant poursuit la construction de ses objets et de ses méthodes autour des deux figures majeures que sont Jean Piaget et Henri Wallon, tandis que sur le plan institutionnel l'Instruction publique cède la place à l'Éducation nationale à partir de 1932 et que l'Éducation physique (EP) renouvelle peu à peu l'héritage des gymnastiques. Les jeux, les promenades scolaires et les mouvements en plein air circulent dès lors dans les lieux scolaires. Une éducation intellectuelle, morale autant que physique, se structure autour des leçons de l'éducation physique qui visent à un développement équilibré et harmonieux. Si la part faite aux jeux y est très large, on se réjouit alors d'observer que « *l'apprentissage de la natation figure parmi les exercices de cette gymnastique utilitaire et naturelle* ». La préoccupation hygiénique rejoint l'intérêt moral afin que l'EP contribue à lutter contre le désordre et la paresse car « *la pureté du corps n'est point indifférente à celle de la pensée* » (Léaud et Glay, 1934, p. 184-188). Dans le moment qui prépare un second conflit mondial on célèbre néanmoins

une EP « *joyeuse et concrète* », où les pratiques exploitent les bancs, les nattes, les cerceaux mais aussi les balles et les ballons (Bouvard-Verdie, 1939), alors que Jean Zay institue par décret l'Union sportive de l'enseignement primaire (Usep) sur laquelle nous reviendrons. À l'école, les corps pratiquent les jeux, les sports et le plein air tandis que circulent de nouvelles méthodes issues de l'éducation populaire et des Cemea, y compris pendant les colonies de vacances. Fondé sur une idéologie radicalement différente, un éphémère Certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles de plein air (CAEPA) est institué par le gouvernement de Vichy entre 1939 et 1941. La paix retrouvée, deux professeurs au Collège de France œuvrent à la reconstruction de l'école de la nation. En 1946-47, le plan Langevin-Wallon indique alors que « *sauf infirmités assez graves pour lui interdire toute activité culturelle ou professionnelle, tout enfant a droit à l'enseignement sous ces deux formes qui doivent être données solidairement* » (Allègre, Dubet, Meirieu, 2004, p. 28). Il précise aussi que « *des écoles spéciales seront organisées d'urgence en nombre suffisant, pour enfants présentant des déficiences mentales et morales et pour les infirmes (aveugles, amblyopes, sourds-muets)* » (Allègre, Dubet, Meirieu, 2004, p. 30). Au sujet des corps d'inspection, il indique encore : « *il faudra donc dans certains cas des inspecteurs spécialisés. Ainsi évitera-t-on l'hérésie, par exemple d'assimiler l'enseignement des anormaux et celui des écoles maternelles, en donnant au premier les mêmes inspecteurs qu'au second* » (Allègre, Dubet, Meirieu, 2004, p. 52). Datant de 1909, le certificat du CAEA cède la place à un Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés (CAEI) instauré en 1963. Six ans plus tard, les écoles élémentaires accueillent la mise en place du tiers-temps pédagogique avec un volant de 6 heures d'EPS par semaine. Dans le même temps, parents, amis et enseignants de la jeunesse handicapée fondent des associations (Apajh en 1962) dans une période où s'observe une *explosion du secteur* entre 1950 et 1980 (Claveranne, 2012, p. 35). De fait, l'EPS à l'école primaire s'adapte aux mouvements qui traversent la société et qui s'inscrivent dans les politiques publiques, notamment lorsque l'intégration scolaire reconfigure les conceptions à partir de 1987 avec un Capsais (Certificat d'aptitude professionnelle aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires). Sur le terrain, de nouveaux dispositifs émergent avec les Clis en 1991 (Classes pour l'intégration scolaire), renommées Classes pour l'inclusion scolaire en 2009, puis Ulis en 2015 (Unité localisée pour l'inclusion scolaire). Entre temps, le Capsais est rénové sous la forme du Capa-SH en 2004 (Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) et la loi de février 2005 grave dans le droit commun l'inscription pour tout enfant à l'école de son quartier. Enfin, la loi de refondation de 2013 inscrit la dimension inclusive de l'école dans la lettre du texte (article L. 111.1). En février 2017, un nouveau certificat, le Cappéi (Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'école inclusive) prend le relais du Capa-SH pour définir l'enseignant spécialisé en tant que « *personne ressource* » pour l'adaptation et l'accessibilité à l'échelle locale de la communauté éducative.

Dans les lieux de l'éducation spéciale ou dans les lieux scolaires ordinaires, à l'hôpital comme en maternelle, une part de la jeunesse, reconnue comme arriérée,

inadaptée ou handicapée, est donc accueillie et formée en EP par des enseignants du premier degré, et ce sans solution de continuité depuis 1880 jusqu'à nos jours. Dans ce panorama trop rapide, un autre témoin de l'engagement constant des acteurs de l'école primaire en EPS est consigné dans les archives de la *Revue EP&S* née en 1950. Ainsi en 1966 où un article décrit l'EPS en classe de perfectionnement; dans les années 1970, ce sont les jeunes sourds, les enfants débiles profonds ou les enfants inadaptés qui trouvent place dans les pages de la revue; les années 1980 enregistrent la présence des enfants handicapés tandis qu'un dossier entier est consacré aux APS dans le domaine de l'enfance et de l'adolescence handicapée ou inadaptée; les *élèves handicapés* entrent dans les pages de la Revue en 1990 et cette décennie enregistre une montée en charge des publications sur le thème de l'intégration scolaire; la décennie des années 2000 enregistre une explosion des écrits dédiés, que ce soit dans les pages de la revue ou bien dans le cahier particulier consacré à l'école primaire (*Revue EPS1*); de 2010 à 2017, de nouvelles publications témoignent de la dynamique des pratiques inclusives. On y relève la création d'une collection spécifiquement dédiée au thème du handicap et des activités physiques. Sous la forme d'un partenariat inédit avec les fédérations concernées (Usep, UNSS, FFH, FFSA) cette collection innovante, qui est le fruit d'une collaboration originale entre équipe de rédaction, professeurs des écoles, professeurs d'EPS et responsables de fédérations sportives impliquées dans le champ, nous permet de quitter la thématique des corps à l'école pour rejoindre celle des corps sportifs.

LES CORPS SPORTIFS

À l'été 2016, les jeux paralympiques de Rio ont réuni plus de 4300 athlètes, venus de 178 pays pour participer à un ensemble de 528 épreuves. Ces données factuelles, ajoutées aux heures d'antenne consacrées au spectacle des compétitions semblent donner à penser que le mariage du sport et du handicap, *cela va de soi*. Or il n'en a pas toujours été ainsi, aussi bien pour le sport de haut-niveau que pour le sport scolaire ou le sport en club. Pour preuve, on note que c'est à Rome en 1960 que se tient la neuvième édition des *International Stoke Mandeville Games* qui entament dès lors une circulation planétaire. En Italie, ce sont alors 400 athlètes, issus de 23 nations qui s'affrontent dans des compétitions qui prennent la suite des jeux olympiques tenus dans la cité romaine. Mais pour les tout premiers *Wheel Chair and Amputee Games*, organisés près de Londres en 1948, on retient la présence de 16 athlètes pour une rencontre d'archerie. Cette initiative qui unit le sport, des blessés médullaires et des amputés est due au docteur Ludwig Guttman à l'hôpital de Stoke Mandeville où il travaille auprès des blessés de guerre. Cette invention connaît d'ailleurs une dynamique remarquable, puisque hors les années paralympiques, les jeux de l'*International Wheel Chair and Amputee Sports World Games (IWAS World Games)* circulent toujours sur les continents selon un cycle bisannuel.

À partir de 1948, et en à peine plus de quatre décennies, d'imposants changements d'échelles vont reconfigurer totalement les discrètes pratiques sportives des publics handicapés en événements planétaires. Ces transformations radicales s'appuient en partie sur l'émergence, et parfois la concurrence, de plusieurs

fédérations sportives dédiées après la fin du second conflit mondial, et pour une autre part sur la fusion ultérieure de ces mêmes institutions au sein d'ensembles plus vastes, plus aptes à agréger les acteurs et les partenaires dans une dimension internationale ; plus aptes peut-être aussi à affronter la fin de la pleine croissance dans les années 1980.

Ainsi l'exemple de l'association sportive des mutilés de France, fondée par Philippe Berthe en 1954, est bientôt suivi par Yves Naymé et son association sportive des handicapés physiques née en 1962. Les publics handicapés mentaux voient l'une des sœurs du président Kennedy fonder la *French American Volunteer Association* à la fin des années 1960, et l'*International Sports Of the Disabled* est instaurée en 1964. Alors même que le secrétaire d'État Joseph Comiti, en charge de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs pensait que « *la création d'une fédération sportive pour les handicapés mentaux pouvait être dangereuse pour des malades... et le projet peu opportun* » (Compte, 2014, p. 92), la ténacité des fondateurs, dont des professeurs d'EPS, permet à la Fédération française des sports pour handicapés mentaux (FFSHM) de voir le jour, son modèle étant remodelé à l'intérieur d'une Fédération française du sport adapté en 1984 (FFSA). C'est aussi en 1984 que le Comité international olympique valide le label *paralympique* qui sera déposé sur les jeux mondiaux déjà cités. Un peu plus tôt, on enregistre en 1977 la fusion des deux associations initiées par Berthe et Naymé pour donner naissance à la Fédération française du handisport (FFH). Un assemblage inédit se dévoile encore en 1982 avec l'agrégation de plusieurs fédérations au sein d'un Comité international de coordination des organisations mondiales de sport pour les handicapés, lequel évolue en Comité International Paralympique sept ans plus tard. Après l'été romain de 1960, il faut noter que c'est seulement en 1976 que se déroulent les premiers jeux mondiaux en saison froide, réunissant alors 250 athlètes et 16 nationalités dans l'hiver suédois. Comme on le remarque, un grand partage sépare le handicap mental ou psychique des formes de handicap moteur, physique ou sensoriel. Bien sûr, cette frontière entre les atteintes de l'esprit et celles du corps n'est pas spécifique au monde sportif ; elle renvoie à une histoire de longue durée que de multiples acteurs et de multiples facteurs ont contribué à forger et qu'il n'est pas possible de développer plus avant dans ces lignes. Sans réduire l'étendue de leurs activités à la seule recherche de la performance, la FFH comme la FFSA ont de fait intégré cette séparation, toutes deux participant en parallèle au jeu compétitif au meilleur niveau, autrement dit, toutes deux sont engagées dans ce jeu à somme nulle qu'est, par définition, le sport de compétition (gagnant/perdant).

A contrario, l'Union sportive de l'enseignement primaire (Usep) fournit d'autres manières de composer avec ce clivage historique en s'appuyant sur un type de jeu alternatif. Reposant sur une culture du *vivre ensemble* et des événements partagés avec toutes les différences rassemblées autour de la rencontre Usep, cette fédération montre qu'il est possible de favoriser l'activité ludique, sportive ou artistique et la participation de tous les enfants, sans distinction d'aucune sorte. Productrice d'outils innovants, telle la mallette *Sport scolaire et handicap* et mettant en scène des expériences originales, tel « *le défi coopératif* », l'Usep propose ainsi une conception, des dispositifs et des pratiques accessibles à tous. Son passé de

résistante, qui lui a valu d'être dissoute puis spoliée par le régime de Vichy, lui a aussi apporté la reconnaissance du politique comme fédération sportive scolaire des écoles publiques du premier degré en 1984. Attentive à l'éthique de la rencontre aussi bien qu'aux inventions collectives nées des ateliers réflexifs, elle actualise aujourd'hui la possibilité de faire société autour des Apsa selon les règles d'un jeu à somme non nulle (gagnant/gagnant).

Véritable sujet à métamorphoses, l'Union nationale du sport scolaire (UNSS), fédération sportive de l'Éducation nationale pour les établissements du second degré, est aujourd'hui la troisième fédération sportive du pays forte de son million d'adhérents. Son histoire est faite de mutations successives : d'abord l'OSU (1932), puis l'OSSU (1938), laquelle devient l'ASSU (1961), puis l'UNSS au milieu des années 1970. Sa mission de service public qui consiste à promouvoir le sport scolaire ne pouvait manquer de s'intéresser aux collégiens et lycéens handicapés à partir du moment où ces derniers, intégrés puis inclus, souhaitent pratiquer une activité sportive. L'UNSS développe alors sa stratégie en partenariat avec des conseillers de la FFH et de la FFSA afin de proposer des pratiques adaptées et des dispositifs variés, tels le *Sport partagé* (entre valide et handicapé) ou bien le *Sport Handi*. Cette réflexion émerge au début des années 1990, suite à des expérimentations, menées déjà avec la FFH et la FFSA, qui débouchent sur la mise en place du *Sport intégré*, lequel évolue en *Sport partagé* en 2011. L'UNSS organise également des championnats de France multi-activités, réunissant des collégiens et lycéens aux capacités intactes ou bien diversement altérées. Par-delà la quête de la performance, l'UNSS entend valoriser la formation aux différents rôles sociaux qui se rassemblent autour d'un événement sportif. Elle offre ainsi un lieu de formation original au jeune organisateur, arbitre, reporter ou dirigeant.

De nouveaux assemblages illustrent les dynamiques du changement qui traversent notre temps, ainsi en 2008 avec la convention multilatérale signée entre le ministère de l'Éducation nationale, l'Usep, l'UNSS, la FFSA et la FFH. Cette convention, qui entend favoriser la pratique physique et sportive des élèves en situation de handicap d'une part, et transformer la communauté éducative sur ce dossier d'autre part, objective un plan d'action général qui passant par les cours d'EPS et l'association sportive, vise également l'accompagnement éducatif aussi bien que l'école ouverte pendant les vacances scolaires. Il n'est pas anodin que ces quatre fédérations soient membres du Comité national olympique et sportif français (CNOSF) et qu'elles concourent ainsi à leur manière à faire du mariage entre le handicap et le sport quelque chose qui *va de soi*.

Après la fusion du sport et de l'EP dans les années 1960, sous la V^e République de Charles de Gaulle et de Maurice Herzog, rejoignons maintenant les professeurs d'EPS.

LES CORPS INCLUS

Discipline nomade au sein de différents ministères mais résiliente au sein de l'école depuis 1881, l'EPS rejoint le ministère de l'Éducation nationale au début des années 1980, ce qui suggère à Alain Hébrard, alors président de la commission verticale EPS, une heureuse formule : « *Le fait de rappeler aujourd'hui qu'elle est*

une discipline à part entière du système souligne que nos représentations persistent à lui faire une place à part. » (Hébrard, 1986, p. 22). Dans ce moment où les forces de gauche qui ont accédé au pouvoir signent la fin de l'éducation spéciale pour impulser la dynamique de l'Adaptation et de l'intégration scolaires (AIS), les échanges entre le ministre Alain Savary et Alain Hébrard, entérinent ce mariage inattendu qui unit officiellement le handicap, l'Éducation nationale et l'EPS. Ainsi dans les mots du ministre : « *votre vigilance me paraît devoir s'exercer sur deux points : l'adaptation de l'éducation physique et sportive à la formation dispensée dans les lycées d'enseignement professionnel ; l'aide possible de l'éducation physique et sportive en faveur des enfants inadaptés au système éducatif traditionnel et aux handicapés* » (CAB 27, n° 40, novembre 1983, in Hébrard, 1986). Ce rattachement impose à l'EPS des exigences nouvelles en termes de programmes, de contenus, de procédures d'évaluation et de certification aux examens de fin de scolarité. Les dispositions de 1982-83 qui instaurent le cadre organique de l'intégration scolaire (intégration individuelle ou collective ; avec ou sans soutien spécialisé ; classe spéciale ouverte au sein de l'école ordinaire) permettent à un nouveau public d'élèves, non seulement de fréquenter l'école, mais d'y accomplir une scolarité validée par un baccalauréat. En EPS, la catégorie désormais problématique des *dispensés* ne tarde pas à faire l'objet d'une réflexion critique et dès 1988, c'est par décret que la notion d'inaptitude partielle – ou totale – est fixée (D 88-977). Autre notion qui émerge alors en EPS, celle de l'adaptation aux possibilités des élèves. En d'autres mots, la discipline EPS se conforme aux ambitions du service public comme aux évolutions normatives en prenant la mesure des ajustements nécessaires à la réussite de tous les élèves. À cet endroit, il serait caricatural d'opposer une EPS, version Jeunesse et Sports, qui serait uniquement soucieuse de la performance et des corps athlétiques contre une EPS, version Éducation nationale, qui deviendrait attentive à la réussite scolaire de tous ainsi qu'à l'infinie diversité des corps. Non seulement ces deux logiques ne sont pas nécessairement exclusives l'une de l'autre, mais en outre, ce serait là faire injure à l'assemblée de ces professeurs d'EPS, anonymes ou reconnus, qui œuvrent déjà depuis des décennies dans les lieux scolaires, les établissements spécialisés et les instances sportives dédiées auprès des publics handicapés mentaux, moteurs ou sensoriels.

Si l'intégration scolaire s'installe dans les pratiques quotidiennes à partir des années 1980, les professeurs du second degré restent cependant les parents pauvres de la formation spécialisée. Ce n'est en effet qu'en 2004, que leur est proposé un Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH). C'est peu dire que les professeurs d'EPS s'en saisissent, puisque, pour prendre l'exemple de feu la formation option C (troubles des fonctions motrices et maladies invalidantes), l'EPS est largement majoritaire chez les professeurs accueillis en formation à l'INSHEA entre 2004 et 2017. Quelques chiffres en témoignent : dernière promotion 2016-17, 5 EPS sur 15 professeurs ; en 2015-2016, 8 EPS sur 20 professeurs ; en 2009-2010, 10 EPS sur 29 pour le groupe province et 8 EPS sur 24 pour l'Île-de-France ; en 2008-2009, 16 EPS sur 36 pour le groupe province et 5 EPS sur 17 professeurs venus d'Île-de-France... Certains de ces professeurs exerçant d'ailleurs en Erea, ce point nous ramène à

1985 et aux débuts de l' AIS lorsque professeurs, instituteurs et professionnels du soin ou de la rééducation s'assemblent dans ce dispositif, innovant pour l'époque. Des dynamiques nouvelles et des traductions d'un univers à l'autre se produisent, ainsi de la production des épreuves EPS et des barèmes adaptés pour les candidats handicapés aux examens de fin de scolarité qui reflète le dialogue des experts de la FFH avec le rédacteur de la circulaire de mars 1994. Au collège puis au lycée, c'est le modèle de la Clis qui est diffusé à partir de 2001 avec la naissance des Unités pédagogiques d'intégration (UPI), qui connaissent une restauration, d'abord sémantique en 2010, puis plus profonde en 2015, pour évoluer en Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis). Combien même les programmes de 2010 offrent *toute latitude* aux enseignants d'EPS pour adapter leurs enseignements à la diversité des élèves, l'enquête préparatoire à la rédaction de ces programmes pointe quelques aspérités. Cas emblématique, celui du choix des Apsa supports d'enseignement sur lequel Philippe Claus (doyen du groupe premier degré de l'IGEN) et Michel Volondat (doyen du groupe EPS de l'IGEN) constatent que 60 % du temps en EPS repose sur des activités d'opposition et que 20 à 25 % du temps de pratique est orienté sur la production de performances mesurées. Tous deux soulignent que « *sur le plan moteur et, plus encore, éthique, placer souvent les élèves en situation d'affrontement où il s'agit de gagner (ou du moins de ne pas perdre) n'est pas anodin. Il est tout aussi intéressant d'aborder des univers où ils ont, par exemple, la maîtrise seule et entière de leur énergie (athlétisme, danse, escalade) et de leur faire envisager d'autres motifs d'agir (communiquer, explorer le sensible, l'environnement, sa sécurité et celle d'autrui)* » (*Revue EPS*, 338, 2009). Le défi qui consiste à unifier par le socle commun tout en rendant l'école accessible à chacun ne peut manquer d'interroger les choix et l'éventail des Apsa retenues pour relever ce défi majeur des pratiques inclusives.

À cet endroit, les publications de la *Revue EP&S* sont un bon observatoire des pratiques qui s'objectivent et circulent par les écrits et les imprimés. On l'a vu, le thème du handicap émerge dans les écrits professionnels au cours des années 1980-1989 (11 publications dédiées) ; il triple dans la décennie suivante (34 publications dédiées), avant de doubler encore entre 2000 et 2009 (62 parutions dédiées). Depuis 2010, ce sont 31 nouvelles parutions (articles, livre numérique, cahier ou dossier thématique) qui sont venues témoigner et mettre en partage des réflexions, des modélisations, des démarches, des inventions et des bricolages ingénieux issus de la rencontre avec ces différences qui font parfois une grande différence entre les élèves.

Depuis février 2017, le Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'école inclusive (Cappéi) est désormais le cadre de référence qui va permettre aux professeurs de construire leurs parcours en formation spécialisée et de se préparer à exercer leur rôle de « *personne ressource* ». Ni standardisation, ni errance désespérante, la fabrique d'une école inclusive en appelle bien sûr à de la méthode mais aussi, et peut-être surtout, à l'imagination collective qui « *est une forme de l'hospitalité, et nous permet d'accueillir ce qui, dans le sentiment du présent, aiguise un appétit d'altérité* » (Boucheron, 2016, p. 67).

CONCLUSION

« *Nul ne sait ce que peut le corps* » nous dit Spinoza (*Ethique*, III, prop II, scolie). Au terme de ce bref parcours historique, le message du philosophe du XVII^e siècle pourrait trouver aujourd'hui un heureux prolongement dans l'assemblée des humains réunis en séance d'EPS. À l'heure de la circulation à grande échelle de l'inclusion scolaire et des récents Enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), on serait positivement tenté d'étendre sa proposition en « *nul ne sait ce que peuvent les corps ensemble* ».

Mieux encore, on ne peut plus désormais se limiter à l'assemblée des corps des humains car aux côtés des corps des élèves ordinaires, de ceux des élèves « *autrement capables* », de ceux du professeur et de l'AESH, voire de celui du coordinateur d'Ullis, on note la présence des objets techniques : objets nécessaires à la pratique des Apsa, objets bricolés pour les besoins particuliers d'un élève, objets technologiques tels qu'une tablette numérique ou une caméra embarquée dans l'action ; mais encore des écrits et des images, des fiches, des documents manuscrits, des posters et des imprimés ; mais aussi l'oralité avec son cortège de débats et de compromis entre professionnels ; mais encore la dotation horaire et les arbitrages issus des négociations avec l'équipe de direction sans oublier les échanges variés avec les familles et parents d'élèves. Au final, un assemblage d'êtres humains, d'opérations et d'objets techniques ou technologiques, propice aux *bricolages* ingénieux (Lévi-Strauss, 1990, p. 30-36) comme aux *appareillages* aventureux (Serres, 2017, p. 72). Réseaux hybrides d'un genre nouveau : « *Plus souple que la notion de système, plus historique que celle de structure, plus empirique que celle de complexité, le réseau est le fil d'Ariane de ces histoires mélangées.* » (Latour, 1997, p. 10). Car ni la tablette numérique, ni la sarbacane ou le baskin ne peuvent à eux seuls former l'élève, pas plus que le plan incliné, l'ascenseur ou la plage tactile ne peuvent former l'étudiant, le travailleur ou le citoyen. À cet endroit, la mise en accessibilité du monde et de ses contenus paraît inséparable d'une réflexion proprement éthique qui demeure plus que jamais d'actualité en raison des incertitudes qui accompagnent la formation des citoyens du nouveau millénaire vers une société inclusive.

Peut-on appliquer le propos de Spinoza à l'inclusion scolaire : « *Nul ne sait ce que peut l'école inclusive* » ? C'est que, contrairement à la Vénus de Sandro Botticelli, l'inclusion n'est pas sortie des eaux dans toute sa perfection définitive et que d'autre part, à l'inverse d'un vaccin produit par l'institut Pasteur, elle n'est pas non plus sortie du laboratoire pour circuler dans la société en ayant fait la preuve de son efficacité validée par des essais randomisés et des protocoles maîtrisés. Ainsi, sur la forme comme sur le fond, si l'inclusion scolaire est devenue la règle commune, elle reste un engagement éthique avant que d'avoir prouvé sa capacité à transformer l'EPS, l'école, la société ou le monde. Son histoire récente hésite encore entre illusions et réalités, tant elle présente de visages changeants selon les lieux de sa réception, selon les conceptions, les dispositifs, les pratiques et les moyens dédiés, et les illusions cèdent devant certains faits qui restent têtus : ainsi des parcours scolaires où « *la poursuite et la continuité du parcours sont assez largement déterminées par la nature du handicap* » (Rapport annuel IGEN-IGAENR, 2014, chapitre 5) ; ainsi également des fortes inégalités sociales qui pèsent sur le parcours institutionnel

d'un enfant (Mormiche, 2000) ; ainsi encore des dilemmes et des controverses autour de l'inclusion qui sont relevés par le champ scientifique (Warnock, 2005 ; Michailakis et Reich, 2009 ; Plaisance, 2012 ; Ebersold et Detraux, 2013) ; ainsi enfin du débat social et politique autour du handicap (Ville, 2011).

En dépit de ces questionnements, il y a quelque optimisme à puiser dans les mots de l'historien qui souligne que « *les lois accompagnent et scandent l'évolution de la société plus qu'elles ne la provoquent* » (Prost, 2007, p. 32). Ce qu'en termes un peu moins conventionnels le philosophe décrit d'un législateur qui conduirait la société en marchant derrière elle : « *je suis leur chef, donc je les suis* » (Castoriadis, 1998, p. 15).

Considérons peut-être, simple hypothèse, l'inclusion scolaire comme une construction temporaire dans un moment de transition vers de nouveaux horizons, de nouvelles manières de faire société, et trouvons quelque soutien dans les mots du sociologue : « *Les échafaudages, après tout, ne servent qu'à construire d'autres choses, et on ne devrait les dresser que dans l'intention de les démolir* » (Goffman, 1973, p. 240).

Enfin pour conclure, laissons la place au programme esquissé par Patrick Boucheron : « *Ce qui surviendra, nul ne le sait. Mais chacun comprend qu'il faudra, pour le percevoir et l'accueillir, être calme, divers et exagérément libre.* » (Boucheron, 2016, p. 72).

Références

- Allegre, C., Dubet, F., Meirieu, P. (2004). *Le rapport Langevin-Wallon*. Paris : les Mille et une nuits.
- Boucheron, P. (2016). *Ce que peut l'histoire*. Leçons inaugurales du Collège de France. Paris : Fayard et Collège de France.
- Bouvard-Verdie, H. (1939). *Jeux et mouvements avec accessoires pour l'éducation physique*. Paris : éditions Bourrellier.
- Bui-Xuan, G., Mikulovic, J. (2007). Les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS. *Revue Reliance*, 24.
- Callede, J.-P. (2007). Être comme les autres, grâce à l'éducation physique et sportive : aperçu historique et sociologique de la prise en compte du handicap en milieu scolaire. *Revue Reliance*, 24.
- Castoriadis, C. (1998). *Post-scriptum sur l'insignifiance*. Paris : éditions de l'Aube. 2004 en édition Poche.
- Claveranne, J.-P. (2012). *La construction sociale du marché du handicap : entre concurrence associative et régulation publique (1943-2009)*. IFROSS-Lyon 3.
- Compte, R. (2014). *La Fédération Française du Sport Adapté*. In T. Bourgoïn, X. Chigot, F. Guyard-Bouteiller, S. Lentz, *Handicaps et Activité Physique*. Paris : Éditions EP&S.
- Courtine, J.-J. (2006). *L'invention du handicap*. In A. Corbin, J.-J. Courtine, G. Vigarello (dir.), *Histoire du corps, tome 3, Les mutations du regard. Le XX^e siècle*. Paris : Seuil.
- Descola, P. (2005-2015), *Par-delà nature et culture*. Gallimard, Folio Essais.
- Ebersold, S., Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Revue Alter*, 7.

- Gleyse, J. (1995). *Archéologie de l'éducation physique au XX^e siècle en France*. Paris: PUF.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, 1 la présentation de soi*. Paris: Éditions de Minuit.
- Hebrard, A. (1986). *Compte rendu des travaux de la commission permanente de réflexion sur l'enseignement de l'éducation physique et sportive*. MEN éditions.
- Latour, B. (1997). *Nous n'avons jamais été modernes*. Paris: La Découverte/Poche. 1991 aux éditions La Découverte.
- Leaud, A., Glay, E. (1934). *Éducation physique et hygiène. L'École primaire en France*. Préface d'Édouard Herriot. Paris: la Cité Française.
- Le Breton, D. (2003). Activités physiques et sportives et intégration: aspects anthropologiques. *Revue Empan*, 51.
- Lévi-Strauss, C. (1990). *La pensée sauvage*. Paris: éditions Pocket. 1962, chez Plon.
- Luc, J.-N. (2011). Les pionniers de l'école maternelle. *Marianne & l'Histoire, Hors-série L'école de la République, septembre-octobre 2011*.
- Michailakis, D., Reich, W. (2009). Dilemmas of inclusive education. *Revue Alter*, 3.
- Mormiche, P. (2000). Le handicap se conjugue au pluriel. *INSEE Première*, 742.
- Plaisance, É. (2009). *Autrement capables*. Éditions Autrement.
- Plaisance, É. (2012). Special educational needs selon Mary Warnock: autocritique ou reniement? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57.
- Prost, A. (2007). *Scolarisation obligatoire et handicaps en France de 1882 à 2006*, Conférence plénière, Actes du Colloque *Responsabilité professionnelle: Scolariser tous les élèves*. Paris: La Villette.
- Rapport annuel 2014 des Inspections Générales (IGEN-IGAENR). MENESR éditions.
- Ruffie, S., Rerez, S. (2013). *Corps, Sport, Handicap: l'institutionnalisation (1954-2008)*, Tome 1. Paris: L'Harmattan.
- Serres, M. (2017). *Le gaucher boiteux*. Paris: édition Poche, Le Pommier. Première édition aux éditions Le Pommier, 2014.
- Spinoza, B. (1965). *Éthique*. Traduction et notes par Charles Appuhn. Paris: Éditions Garnier Flammarion.
- UNCU et USJSF. (2007). *Handicaps, Sport, Intégration: le défi des clubs sportifs*. Cahiers de l'université d'été n° 20. Pessac: Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Vigarello, G. (2002). *Le corps redressé, histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris: Delarge, 1978. Réédition, Paris: Armand Colin, 2002.
- Ville, I. (2011). Quand le handicap interroge la naissance. *Revue Alter*, 5.
- Warnock, M. (2005). Special Educational Needs: A New Look. *Impact*, 11. London: Philosophy of Education Society of Great Britain,

Quelques compléments en images

Robert Blandeau, professeur d'EPS, et ses élèves à la fondation Ellen Poidatz :
<https://vimeo.com/161382188>

Gérard Mercuriali, professeur d'EPS et papa de Charles qui est autiste :
<http://autismeps.blogspot.com/>

Thierry Suc, professeur d'EPS et Thomas son élève, qui danse en fauteuil électrique :

<http://www.youtube.com/watch?v=nZr8ZpNPaEU>

Usep et course longue partagée avec l'athlète paralympique Olivier Morel :

<http://rollandmove.blogspot.fr/>

Sue Austin et le Free Wheeling Project :

<http://www.youtube.com/watch?v=IPh533ht5AU>