



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

HAMANT Maryline
Master 2 STAPS

EPS ET HANDICAP :

POLITIQUE D'INTÉGRATION

Sous la direction de Joël GAILLARD (Docteur en sciences de
l'éducation)

Faculté du sport de NANCY - METZ
Master STAPS

SOMMAIRE :

Introduction	3
Première partie: Contexte historique	5
I. Histoire de l'intégration scolaire	6
1. Naissance des classes de perfectionnement pour les enfants dits « anormaux »	6
2. Les années 1960: âge d 'or des l'éducation spécialisée	11
3. Années 1970/1975: naissance d'une politique d'adaptation et de prévention	12
4. Politique de l'intégration scolaire	13
II. Qu'en est-il de l'intégration des élèves handicapés dans les textes officiels en EPS?	17
Deuxième partie: Politique actuelle	22
I. La loi du 11février 2005	23
II. La circulaire du 18juin 2010: Le passage de UPI à ULIS	26
1. Les UPI	26
2. Les ULIS	27
Troisième partie: Analyse des résultats	29
I. Problématique et hypothèses	30
1. Problématique	30
2. Hypothèses	30
II. Protocole d'évaluation	31
1. Principe général	31
2. Population	31
3. Conduction de diffusion	31
III. Analyse	33
1. Description des résultats	33
2. Analyse et interprétation des résultats	36
Conclusion	41
Bibliographie	43
Annexes	45
Index	57
Résumé	58

INTRODUCTION :

En France, le handicap est la première cause de discrimination. Parce que le handicap fait peur, alimente les tabous, les personnes en situation de handicap sont victimes quotidiennement de discriminations. L'intégration scolaire des élèves en situation de handicap n'échappe donc pas à cette règle. Il s'agit alors de repenser l'accueil des élèves et de s'interroger à la fois sur les conditions d'accueil ainsi que sur l'organisation de l'activité physique et sportive au sein des dispositifs ordinaires et spécialisés dans le but de changer le regard porté sur le handicap.

En 2002, le président de la République Jacques CHIRAC, annonce la décision de faire de l'insertion des personnes handicapées l'un des « trois grands chantiers » de son quinquennat. S'en suit, trois ans plus tard, l'adoption d'une loi sur le handicap, celle de 2005, loi pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 Février 2005¹, qui traduit la volonté de sensibiliser la société civile ainsi que les employeurs. Cette loi devient alors une priorité nationale avec l'un des principes forts qui concerne l'accessibilité généralisée par tous les domaines de la vie sociale, à savoir l'éducation, l'emploi, les transports, le logement, etc... . Un premier bilan de cette loi s'est déroulé dans le cadre de la commission handicap du 7 Juin 2011, à l'issue de laquelle le président de la République a rappelé l'importance de la prise en compte des situations de handicap dans « tous les aspects de la vie »².

Cette dernière, dite loi handicap, marque un tournant dans l'évolution de l'histoire du handicap, notamment dans les relations au sein de la société, l'intégration, l'accessibilité, etc... . Elle apporte des évolutions fondamentales pour répondre aux attentes des personnes handicapées.

Dans son article 2, elle donne une définition du handicap: « constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou trouble de santé invalidant »³.

Pour ce qui est de l'Éducation Physique et Sportive (EPS), elle est souvent considérée, dans les ouvrages consacrés au handicap, comme un élément essentiel d'intégration des élèves en situation de handicap, notamment du fait de ses vertus socialisantes. En effet, comparée à une discipline fondamentale telle que le français ou les mathématiques, on peut penser que l'élève présentant une déficience intellectuelle se verra moins en difficulté en EPS que dans les autres disciplines. De

1 Loi n°2005-102 du 11 Février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

2 Discours de clôture du 7/06/2011

3 Loi n°2005-102 du 11 Février 2005, article 2.

même, on peut supposer que l'intégration individuelle en classe ordinaire en EPS posera moins de problèmes qu'en français ou en mathématiques dans la mesure où son handicap est moins directement visible ou stimulé. Ainsi, l'EPS, par ses diverses orientations de plaisir, de rencontre, de coopération, de loisir, peut devenir un axe intéressant dans le but d'apprendre à vivre ensemble, finalité mise en avant par le système éducatif par la valorisation de la responsabilité, de l'autonomie et de la solidarité que l'on retrouve dans le sport scolaire à travers la finalité de l'EPS qui est de « former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué »⁴.

Pour permettre l'éducation et le progrès de tous ses élèves, on peut penser que l'enseignant d'EPS, qui accueille soit une classe ULIS, soit qui intègre individuellement un ou des élève(s) en situation de handicap au sein d'une classe ordinaire, utilise une organisation ainsi qu'une stratégie d'enseignement spécifiques de sorte à répondre aux besoins de ces élèves handicapés de façon appropriée.

Il est aujourd'hui essentiel de garantir la continuité des parcours scolaires dans le second degré et de développer les conditions d'accès à une formation professionnelle ou universitaire.

Mais, parce qu'il est une différence visible, le handicap pose la question fondamentale de son environnement: faut-il proposer aux enfants handicapés un espace spécifique ou favoriser leur scolarisation avec les enfants ordinaires?

C'est ce que nous tenterons de démontrer dans la partie consacrée à l'analyse.

4 Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008, finalité de l'EPS.

PREMIÈRE PARTIE

Contexte historique :

I. Histoire de l'intégration scolaire :

Cette partie est largement inspirée de l'ouvrage de Jean-Marie Gillig, *Intégrer l'enfant handicapé à l'école, 1996*, dont je m'attache à reprendre la trame.

Les élèves en situation de handicap doivent faire l'objet d'une attention et d'une vigilance particulières. Ils ont été trop longtemps exclus de l'école. Les débuts ont été difficiles et on peut noter que la véritable politique de l'intégration scolaire va se développer suite à la loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées⁵.

Nous verrons, à travers quatre périodes, l'évolution de l'intégration scolaire qui constitue un véritable fait de société:

- période des enfants anormaux qui va du début du siècle aux années 1950;
- les années 1960, âge d'or de l'éducation spécialisée;
- période de 1970 à 1975;
- à partir de la loi d'orientation du 30 juin 1975, période où se développe la politique de l'intégration scolaire.

1. Naissance des classes de perfectionnement pour les enfants dits « anormaux » :

Au début du XX^{ème} siècle, Bourneville est le premier à tenter l'annexion des classes spéciales aux écoles primaires ordinaires, ce qui démontre « son intention d'éviter l'exclusion, et de favoriser, avant l'heure, l'intégration scolaire »⁶; cela s'inscrivant dans la logique de la loi d'obligation scolaire de 1882⁷. « Ce n'est qu'en 1906 que sont créées des écoles et classes destinées à donner aux enfants sourds-muets et aveugles l'instruction obligatoire prévue par la loi de 1882 »⁸. Dès 1907, 3 classes de perfectionnement s'ouvrent. On peut penser que cette première création concernant les élèves déficients auditifs et visuels va impulser l'éducation spécialisée. En effet, en 1909 sont créés les classes et les écoles de perfectionnement⁹ qui sont des classes spéciales, annexées aux écoles ordinaires. C'est la naissance du champ médico-éducatif. Les instructions du 18 Août 1909, relatives au programme d'enseignement des classes d'enfants arriérés précisent que les maîtres devront suivre les programmes des écoles primaires en les adaptant aux aptitudes de leurs élèves. On parle déjà, à cette époque, d'adaptation.

« Mises en place en 1909 pour assurer dans le cadre de l'école primaire la scolarité des enfants dits « arriérés », les classes de perfectionnement représentent jusqu'aux

5 Loi n°75- 534 du 30 juin 1975: loi d'orientation en faveur des personnes handicapées.

6 J-M GILLIG, *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, 1996, p. 12.

7 Lois Jules FERRY de 1881 et 1882 concernant l'obligation d'instruction, lois qui rendent l'école gratuite (1881), l'éducation obligatoire et l'enseignement public laïque.

8 Ibidem, J-M GILLIG, p. 12.

9 Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés.

années 1960 la principale réponse institutionnelle aux problèmes d'échec scolaire »¹⁰.

Mais, d'autres ne voient pas cette création en réponse essentiellement aux élèves handicapés, mais plutôt comme une réponse aux conséquences de l'obligation scolaire de 1882. Pour certains, cités par M-A Hugon, « selon une thèse largement répandue [cf. travaux de F.Muel, P.Pinell et J. Monzelot], la création des classes de perfectionnement au début du siècle, aurait été une réponse au désordre provoqué par l'entrée dans le système scolaire de nouvelles populations d'enfants à la suite de la promulgation de l'obligation scolaire. Les classes de perfectionnement auraient rempli le rôle d'instances de relégation pour ces enfants inassimilables ou réfractaires aux exigences de l'école primaire, et de ce fait, stigmatisés comme arriérés ou débiles »¹¹. Il s'agit ici de créer des classes afin que les élèves rejetés des classes ordinaires du fait de leur différence, soient également scolarisés mais dans des classes spécialisées, c'est-à-dire en parallèle, en dehors des classes ordinaires.

En ce qui concerne la pédagogie adoptée pour ces classes, elle est qualifiée, par Binet, de « pédagogie active, en rupture avec les pédagogies traditionnelles [...] avec une multiplication des relations entre élèves des classes ordinaires et des classes spécialisées par l'institution d'un système de parrainage, les grands élèves des classes normales servant de moniteur aux élèves anormaux ». De même, il défend l'idée selon laquelle « cette nouvelle pédagogie fait de l'écolier un actif au lieu de le réduire à n'être qu'un écouteur »¹². Par cela, on peut penser que Binet vise l'insertion sociale et scolaire de « ceux qui ne peuvent être admis ou maintenus dans les écoles primaires publiques »¹³. Selon lui, l'organisation technique et pédagogique de ces classes devrait servir de modèle à l'école primaire et inspirer l'ensemble du système éducatif. Sont édictées des mesures visant à améliorer l'efficacité de l'école auprès des élèves dits anormaux et non pas à les sortir de l'école. Par une augmentation de la qualification des maîtres, une amélioration des conditions matérielles, une rationalisation des pratiques pédagogiques, une limitation des effectifs, les législateurs de 1909 conçoivent un enseignement spécialisé qui conserve les finalités de l'école publique et ne s'en distingue que par une meilleure qualité du service rendu¹⁴. Par cela, on vise en premier lieu chez ces élèves leur épanouissement ainsi que leur autonomie.

Dans cette longue période, de nombreux courants pédagogiques¹⁵ se sont succédés et pouvant ainsi répondre à l'organisation technique et pédagogique des classes de perfectionnement. On peut donc parler d'une période d'expérimentation. Plusieurs auteurs, dont des médecins, psychologues, pédagogues, formulent des idées autour d'un mouvement représentatif de la période, à savoir le mouvement d'éducation nouvelle, qualifié d' "école active" qui débute fin du 19^{ème}, début 20^{ème} siècle. Celui-ci prône la participation active de l'enfant à sa propre formation. Cette

10 Article de M-A HUGON, Situation et fonction des classes de perfectionnement dans l'enseignement français, in Revue française de pédagogie n° 66, 1984, p. 55.

11 Ibidem, M-A HUGON, p. 55.

12 Binet, Les idées modernes sur les enfants, p. 139, in Ibidem M-A HUGON, p. 58.

13 Loi du 15 avril 1909.

14 Ibidem, M-A HUGON, p. 57.

15 Ces courants ont été traités de façon synthétique dans un document paru sur internet: www.institut.free.fr, dont je me suis inspirée.

pédagogie part de leur centre d'intérêt, essaie de susciter la coopération plutôt que la compétition et privilégie la découverte à l'exposé. Elle tient compte des rythmes du développement de l'enfant et est attentive à l'acquisition de savoirs, à l'accumulation des connaissances et à l'épanouissement de la personnalité. Ces concepts découlent des observations scientifiques, psychologiques et sociologiques de l'époque et de la connaissance de plus en plus approfondie des enfants. On peut penser que cette pédagogie peut s'appliquer aux élèves déficients dans la mesure où elle répond aux besoins et intérêts des élèves, qu'elle prend en compte la personnalité de l'enfant, de même qu'elle suscite la coopération, et qu'elle est attachée aux valeurs de l'expérience et à l'idéal naturel. Ce qui répond aux besoins des élèves déficients.

Nous allons montrer les expérimentations de certains auteurs de cette époque:

- **Maria Montessori** : Elle commence par s'occuper d'enfants handicapés mentaux et comprend vite que leurs problèmes ne sont pas seulement d'ordre médicaux mais aussi éducatifs et environnementaux. L'un de ses principes fondamentaux est que le devoir du maître n'est pas de juger mais d'aider; le maître est un médiateur, ce qui diffère du transmetteur traditionnel. Le maître devient un trait d'union entre le matériel et l'enfant. Pour elle, il s'agit d'écouter l'enfant (elle croit aux ressources de l'enfant qui sait quand il a besoin d'apprendre). Elle met en place la pédagogie scientifique dont les grandes lignes sont: le libre choix (le matériel pédagogique n'existant qu'en un seul exemplaire implique la répétition, la concentration, la volonté et l'autodiscipline); l'esprit absorbant (l'enfant absorbe le monde qui l'entoure et l'analyse ensuite); les périodes sensibles (périodes au cours desquelles l'enfant montre une sensibilité particulière à quelque chose, période qui sont limitées dans le temps, donc lorsque celle-ci est passée, les acquisitions se font qu'au prix d'efforts et de fatigue).
De même, elle respecte le rythme de l'enfant, elle le prend là où il est pour l'aider à progresser. Cette stratégie semble être l'une des plus adaptée aux publics particuliers.
Sa devise: « Aide-moi à faire tout seul ». il s'agit du fondement d'une pédagogie de l'autonomie qui se fait par le biais de l'éducateur.
Les rôles principaux de sa pédagogie portent sur l'ambiance et la relation pédagogique, notamment à travers l'environnement qui doit être préparé pour l'enfant car il constitue le centre de ses décisions et de son apprentissage; le développement de l'enfant qui passe tout d'abord par l'éducation aux 5 sens, puis l'activité individuelle et ensuite viennent l'abstraction et le travail en commun; et les moyens pédagogiques proposés (travail individualisé, libre choix, abolition des récompenses et punitions).
Pour elle, l'école traditionnelle interdit la coopération et l'entraide et donc favorise l'égoïsme et l'individualisme par les examens et les programmes. Sa méthode pourrait alors correspondre à l'éducation des enfants handicapés dans la mesure où l'enfant se construit à son propre rythme, en fonction de ses besoins et de ses intérêts.

- **Edouard Claparède** : il fait également partie du mouvement de l'école active mais il parle plutôt d' "école fonctionnelle". Une pédagogie active ne doit pas uniquement privilégier le mouvement, la manipulation, l'expérience et la participation; elle est active si elle répond à un besoin: tout acte pédagogique doit être une réponse. L'éducation fonctionnelle est fondée sur les besoins de l'enfant. Les principes de cette école sont les grandes lois de conduite et de développement de tout organisme vivant: loi du besoin, de l'intérêt, de tâtonnement. Comme pour M. Montessori, l'action a toujours pour fonction de répondre à un besoin organique ou intellectuel.
- **John Dewey** : il énonce également des principes qui font appel aux notions d'activité, de besoin, d'intérêt et de liberté de l'enfant. L'école doit répondre à la curiosité naturelle de l'enfant et l'apprentissage découler d'activités qui l'intéressent. Les activités sont donc axées sur les travaux manuels et la vie sociale, ce qui remplace les exercices imposés. Ici, l'enseignement doit contribuer à améliorer la vie communautaire. Sa pédagogie repose sur trois dimensions: "génétique" (l'enfant doit se former et non recevoir une empreinte), "fonctionnelle" (cf. Claparède), et "sociale" (placer l'enfant dans des conditions de milieu faisant appel à ses instincts sociaux, l'école devenant une société en miniature où les élèves collaborent et s'entraident).
- **Adolphe Ferrière** : il souhaite encourager l'autonomie des enfants et instaurer avec eux un rapport fondé sur la confiance. Pour cela, il préconise le respect de l'activité spontanée de l'enfant et de faire de l'affrontement au monde réel, le monde de l'éducation.
- **Rudolph Steiner** : l'école est centrée sur l'enfant, où les enfants apprennent ensemble, sans notation ni redoublement. Ici, c'est le développement de l'enfant qui oriente le programme et la méthode d'enseignement. On assiste alors à une formation de la personnalité de l'élève dans sa globalité.
- **Ovide Decroly** : il élabore une méthode éducative se voulant adaptée aux besoins et intérêts des enfants. Ses idées dominantes sont un enseignement qui doit répondre aux centres d'intérêts de l'enfant afin d'entretenir la motivation, qui doit également tenir compte de l'environnement socioculturel de l'enfant et qui doit être globalisé. Les moyens qu'il utilise sont la classe-atelier où le travail est libre, c'est-à-dire ni suggéré ni guidé et qui permet la véritable expérimentation et le droit à l'erreur; l'ouverture sur la nature; et le programme. Il recherche l'épanouissement de la personnalité de l'enfant dans les domaines affectifs, intellectuel, artistique et social. Un des objectifs de son programme est de faire de l'enfant un être social conscient de ses droits, de ses obligations et de ses devoirs. C'est un partisan de l'individualisation de l'enseignement, mais il prône une éducation à la vie en groupe par jeux et travail en commun (cf. Dewey, école = société en miniature).

- **Célestin Freinet** : il est le fondateur d'une école expérimentale dans les années 1920, où il y développe une pédagogie basée sur les méthodes actives et la libre expression de l'enfant: il s'agit de l'école moderne française. Son but est de faire retrouver aux élèves le goût du travail à l'école. Il est convaincu que les enfants ont envie de travailler. Il cherche donc une méthode permettant de susciter la curiosité de ses élèves afin de les mobiliser et de les motiver. Le point de départ de Freinet est le suivant: si les enfants s'ennuient à l'école, c'est parce qu'on ne les fait pas assez travailler: le maître travaille pendant que les élèves écoutent. Alors il affirme qu'il faut mettre les élèves au travail et leur donner des tâches qui ont du sens, dans le but de l'investissement de l'élève. La classe évolue ainsi vers l'atelier, le laboratoire. Pour lui, il faut donner un sens au savoir par une activité collective, mais il faut être attentif à la progression et aux apprentissages de chacun. L'enseignant doit faire naître le désir de savoir, créer des situations où les savoirs deviennent des réponses à des questions. « L'art de faire émerger les questions et d'accompagner les élèves dans la recherche des réponses », voilà ce que signifie Enseigner pour C. Freinet.

Il propose de concilier les exigences de la cohabitation sociale et de l'épanouissement de la liberté. Il s'oppose alors à l'éducation traditionnelle et prône donc une méthode naturelle favorisant le développement harmonieux de l'individu dans son milieu. Les principes de cette méthode sont la motivation, donner du sens, l'expression, la socialisation et le tâtonnement expérimental. Comme pour Dewey, Montessori ou encore Decroly, pour lui, le besoin est le premier critère sur lequel doit se fonder le travail éducatif. L'éducation est là pour aider l'enfant à faire ses expériences en lui fournissant l'espace, le matériel et les modèles nécessaires et en l'incitant à adopter une attitude de recherche.

Il est très attaché à la personnalisation des apprentissages. La pédagogie est centrée sur l'enfant qui peut travailler à son rythme, il est acteur de ses apprentissages.

Jusqu'en 1991, les écoles Freinet étaient privées. À partir de cette date, elles intègrent l'Education Nationale.

- **Alexandre Neil** : les libres enfants de summerhill. Les enfants décident de tout: du programme, s'ils vont ou non à l'école, du professeur qu'ils vont avoir. Pour lui, l'enfant revient un jour vers l'école, et quand il le fait, il est vraiment motivé.

Tous ces courants, concernant l'école dite active, semble être des moyens adaptés à la scolarisation des élèves en situation de handicap, dans la mesure où ils se basent sur l'individu lui-même, c'est-à-dire sur ce qu'il est. Le but est de partir de ce qu'il sait faire et de le faire progresser, à son rythme, vers un niveau supérieur, et non pas de lui faire atteindre un niveau exigé par les programmes. On parle beaucoup des besoins de l'élève, de ses intérêts. C'est donc par l'expérience que l'élève va se former, celle-ci guidée par l'enseignant mais pas imposée. La formation de l'élève ne dépend que de lui-même. On est donc sur un modèle qui est celui d'une « discipline

libérale s'appuyant sur la séduction et la captation de l'intérêt et de l'amour des élèves. "Se faire aimer" est la condition de la maîtrise de la classe. Le premier résultat demandé (et quelquefois le seul) c'est l'obtention de sentiments positifs envers le maître et le ralliement des élèves jusque-là rétifs à l'école »¹⁶. Le but est, en quelques sortes, "d'acheter les élèves", de captiver leur attention par les sentiments afin de les emmener progressivement vers l'instruction. Les méthodes d'enseignement ont donc changées, nous ne sommes plus sur la connaissance proprement dite mais plutôt sur un apprentissage de la vie en société. C'est l'exemple des techniques de Freinet où le maître n'est plus un maître à proprement parler, mais plutôt un guide. Le but, est de travailler sans règles fixes, de laisser l'enfant travailler avec initiative, on peut parler d'autoformation, où l'élève apprend à son rythme. Des documents sont mis à sa disposition afin qu'il puisse s'informer et travailler lorsqu'il en a envie, lorsqu'il en ressent le besoin, tout cela à son propre rythme et de façon individuelle. Les différentes techniques insistent sur le rôle du travail et de la coopération dans l'apprentissage. L'autorité du maître ne fait pas partie de leur pédagogie, ils y préfèrent un maître qui passionne les élèves, leur donne l'envie d'apprendre.

2. Les années 1960 : âge d'or de l'éducation spécialisée :

Les années 1960, marquée par le baby-boom d'après guerre, montrent une explosion des effectifs dans le système scolaire. Dans cet élan, on va noter une augmentation des classes de perfectionnement passant ainsi de 2931 classes pour l'année scolaire 1960/1961 à 4020 classes pour l'année scolaire 1963/1964, pour atteindre plus de 6000 classes en 1975/1976¹⁷. Alors qu'en 1935, elle étaient estimées à environ 240¹⁸.

De même, de nombreux textes officiels vont apparaître entre 1962 et 1967 concernant tout d'abord la formation des enseignants avec le décret du 12 Juillet 1963 qui vise le Certificat d'Aptitude à l'Éducation des enfants et adolescents déficients ou Inadaptés (CAEI)¹⁹; en 1964, de nombreux textes règlementaires sont parus (décrets, arrêtés et circulaires) consacrés aux options et programmes du CAEI (8 options: déficients intellectuels, caractériels et inadaptés sociaux, réadaptations psycho-pédagogiques, déficients physiques, handicapés moteurs, déficients visuels, handicapés auditifs, handicapés sociaux), à la mise en place des centres régionaux de formations des maîtres spécialisés, aux modalités d'attribution des bourses d'enseignement d'adaptation qui doivent favoriser la fréquentation des classes et structures spécialisées²⁰. On voit ici, que la formation des enseignants par rapport à l'accueil des enfants handicapés est en plein essor et cela pour tous les types de handicap, qu'ils soient physique, psychologique ou sensitif. La circulaire du 21 Septembre 1965, est considéré par JM GILLIG comme étant « le texte le plus

16 Ibidem, M-A HUGON, p. 62.

17 Cité par J-M GILLIG, Ibidem, p. 42.

18 M. MAROZI, Pédagogie et organisation de l'enseignement spécialisé, 1975, p. 14, in Ibidem M-A HUGON, p. 59.

19 Décret n°63-713 du 12 Juillet 1963.

20 Ibidem, J-M GILLIG, p. 44.

étonnant de l'époque »²¹. En effet, ce texte met en avant la création des futures Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) en y inscrivant que « les différentes catégories d'enfants inadaptés doivent être scolarisés dans des conditions aussi proches de la normale en évitant de les séparer de leur milieu naturel, familial et scolaire »²².

3. Années 1970/1975: naissance d'une politique d'adaptation et de prévention :

En 1970, pour la première fois, apparaissent les termes d'adaptation et de prévention. Cela ne marque pas une rupture par rapport à ce qui a été fait précédemment, mais au contraire cela se place en continuité. En effet, la période allant du milieu des années 1960 à la fin des années 1980 constitue la période de l'adaptation et éducation spécialisée (AES), qui correspond, dans les textes de l'année 1964, à un enseignement d'adaptation. L'arrêté du 16 décembre 1964 définit comme enseignement d'adaptation: « les enseignements d'appoint, de rééducation destinés à remédier à un retard anormal de l'élève en certaines disciplines ou à des difficultés scolaires d'origine diverses ». On parle désormais de plus en plus de réadaptation plutôt que de rééducation.

En 1970, on assiste à la création des sections ou classes d'adaptation et des GAPP (groupes d'aide psycho-pédagogique)²³. Il y a donc, à la fin des années 1960, une remise en question et donc des critiques par rapport à ce qui a été institué en 1909. Ainsi, on parle d'adaptation et non plus d'inadaptation. Il s'agit désormais d'adapter l'enfant à l'école ordinaire, dans la perspective de le réintégrer.

A cette période, la prévention est également présente. Selon JM GILLIG²⁴, Aimé LABREGÈRE, inspirateur et parfois rédacteur de nombreux textes officiels relatifs à la prévention et à l'adaptation, est considéré comme celui qui se passionnera le plus pour la politique d'intégration scolaire à l'Éducation Nationale. Pour lui, il existe 3 types de préventions:

- la prévention primaire qui vise à éviter l'accident, l'évènement ou la situation. Sur le plan de l'action éducative, la prévention s'illustre par un service scolaire de bonne qualité: effectifs de classe, confort matériel, rythme de vie, qualité de la formation des maîtres.
- la prévention secondaire active sur le plan de la double action, sur le milieu et sur l'enfant. Elle vise à réduire la gravité de l'évènement qui n'a pu être évité, malgré le dispositif de la prévention primaire. Ainsi, les classes d'adaptation et les actions de soutien et de rééducation peuvent limiter le risque d'échec scolaire.
- la prévention tertiaire est dynamique. À l'école, le facteur temps joue un rôle capital. La cure doit rapidement et précocement être mise en œuvre,

21 Ibidem, J-M GILLIG, p. 45.

22 Circulaire n°65-348 du 21 Septembre 1965, Modalités de scolarisation des enfants inadaptés.

23 Circulaire n° IV-70-83 du 9 février 1970, Prévention des inadaptations, Groupes d'aide psycho-pédagogique, Sections et classes d'adaptation.

24 Ibidem, J-M GILLIG, p. 58.

de même que le dépistage.

Cette approche postule qu'avant toute prise en charge, souvent définitive en classe d'enseignement spécial, tout soit tenté en amont, à savoir l'adaptation et la prévention, objectifs de l'AES. Il s'agit alors de la première ébauche d'intégration des enfants handicapés en milieu normal affirmé par LABREGERE, dix ans avant la circulaire de 1982 sur la politique d'intégration des enfants handicapés. Pour ce dernier, la scolarité en classe ou établissement d'éducation spéciale devrait être l'exception: « Il s'agit de considérer que le placement en classe ou établissement d'éducation spéciale est – par rapport à la règle générale: intégration dans les classes normales ou à défaut placement dans les classes d'adaptation - l'exception »²⁵.

Puis, dans les années 1975, TORAILLE, inspecteur général de l'Éducation Nationale, soutiendra que l'école toute entière devra adapter son action éducative et pédagogique aux réalités des élèves, ce qui l'amène à dire qu'il souhaite « Autant d'intégration qu'il est possible »²⁶.

Les sections et classes d'adaptation seront ouvertes dans les écoles maternelles pour les handicapés physiques, pour les enfants rencontrant des difficultés de développement (classes dites d'attente) et pour les enfants rencontrant des difficultés d'ordre relationnel. Dans les écoles élémentaires sont prévues des classes d'enfants mis en situation d'échec par des difficultés de développement intellectuel. Leur objectif est, au moyen d'un enseignement adapté à chaque personnalité, de réduire les retards scolaires, afin de réinsérer, dans la mesure du possible, les élèves dans une classe normale. De toutes ces structures innovantes, la seule qui connaîtra une véritable croissance sera la classe d'adaptation pour élèves en difficulté de développement intellectuel. Les classes d'adaptation, les GAPP, constituent alors les prémices de l'intégration scolaire. Ces dernières démontrent que le passage d'une logique d'exclusion à une logique d'intégration devient possible. Par exemple, grâce aux GAPP, il devient désormais possible à un enfant en grandes difficultés de continuer à fréquenter une classe ordinaire. Il y a alors une volonté de n'avoir plus aucun élève dans une structure ségrégative. De même, on parle également, dans la circulaire du 25 Mai 1976²⁷, d'une démarche de projet ainsi que, pour la première fois, du rôle des parents en tant que partenaires qui sera recherché.

4. Politique de l'intégration scolaire :

La fin de l'enseignement spécial est proche. On peut le remarquer avec la disparition des classes de perfectionnement. L'enseignement change. Il ne s'agit plus d'un enseignement spécialisé mais d'un enseignement ordinaire adapté. Plus

25 A. LABREGERE, La prévention des handicaps et des inadaptations, 1972, in J. PETIT; in ibidem J-M GILLIG, p.59.

26 R. TORAILLE, La pédagogie d'adaptation, in C.MAROZI, 1975, p.24; in ibidem J-M GILLIG, p. 59.

27 Circulaire n° 76-197 du 25 mai 1976, La prévention des inadaptations et les groupes d'aide psychopédagogique.

précisément, on passe d'un enseignement d'adaptation, où l'élève devait s'adapter au système, à un enseignement adapté, où cette fois-ci c'est l'école tente de s'organiser pour répondre et prendre en compte les potentialités de l'élève qu'elle a en charge d'accueillir.

Ce changement a lieu suite à la parution de la loi du 30 Juin 1975²⁸, loi d'orientation en faveur des personnes handicapées, qui représente une nouvelle étape dans de nombreux domaines, notamment celui de l'Éducation Nationale.

La politique d'intégration passe ainsi par une nouvelle désignation, celle de personnes handicapées et non plus « infirmes ou inadaptés ». Pour la première fois, les différentes catégories de personnes handicapées (physiques, sensorielles, mentales) sont regroupées sous une appellation plus cohérente. De même cette loi prévoit, en son article 49, l'accessibilité aux personnes handicapées. En ce qui concerne la scolarité, on parle d'obligation éducative, une éducation dit « ordinaire » (article 4), associée à des actions pédagogiques, psychologiques, sociales, médicales et para-médicales, assurée dans des établissements ordinaires ou des établissements ou services spécialisés. L'intégration apparaît comme une priorité: « l'action poursuivie assure chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie »²⁹.

Suite à cette loi de 1975, vont apparaître plusieurs textes concernant l'intégration scolaire qui vont réaffirmeront les orientations de cette dernière. La circulaire du 29 Janvier 1982³⁰, précise que l'objectif de l'intégration scolaire est avant tout l'insertion sociale de l'enfant handicapé, avant de le faire bénéficier d'une formation scolaire adaptée. Il s'agit désormais d'englober le système scolaire ordinaire et les institutions spécialisées pour ne faire qu'un. L'intégration est désormais un objectif et une démarche qui se veut progressive dont le but est l'intégration individuelle en classe ordinaire.

Quant à la circulaire de 1983, elle précise les modalités de soutien et des soins spécialisés, et élargit le champ de la population concernée en y incluant les enfants en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement³¹. Ainsi, les différentes formes d'intégrations scolaires que l'on peut rencontrer sont:

- l'intégration individuelle dans une classe ordinaire;
- l'intégration collective d'élèves handicapés en petit nombre dans un établissement scolaire où ils peuvent bénéficier du soutien médical,

28 Loi n° 75-534 du 30 juin 1975, Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées.

29 Article 1^{er} de la loi d'orientation du 30 juin 1975.

30 Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982, Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés.

31 Circulaire n°83-082, 83-4 et 3/83/S du 29 janvier 1983, Mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement .

paramédical, social et éducatif; l'intégration partielle, individuelle ou par petits groupes, permanente ou limitée dans le temps.

Ces divers types de fonctionnement ne peuvent s'envisager que sur la base du « projet éducatif individualisé à élaborer en commun par les familles, les enseignants, les personnels spécialisés et les établissements et services spécialisés intéressés ». L'enfant est alors pris en charge par la totalité du système éducatif.

Pour J-M GILLIG³², la troisième circulaire, consacrée à l'intégration scolaire datée du 18 Novembre 1991³³, vient parachever et conforter les pratiques d'intégration scolaire qui se sont développées avec succès prenant appui sur un ensemble de textes réglementaires qui la précèdent et qui l'inspire directement. Il s'agit en premier lieu de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 Juillet 1989³⁴, dite loi Jospin, qui souligne la nécessité de favoriser l'intégration scolaire et sociale des enfants et adolescents handicapés. Puis viennent les circulaires du 30 Octobre 1989, celle relative à la prise en charge des déficients intellectuels et inadaptés³⁵, dont l'idée nouvelle qui y est développée est que la reconnaissance des besoins des enfants handicapés mentaux ou souffrant de troubles du comportement ne peut se limiter à la psychométrie, mais quelle doit insister sur: « la dynamique évolutive de chaque individu, riche de potentialités parfois insoupçonnées et sur l'importance des interactions entre l'enfant et son environnement familial et social ». La notion de potentiel d'apprentissage voit enfin le jour. L'accent est désormais mis sur les possibilités de l'enfant, sur ses potentialités.

De la circulaire du 18 Novembre 1991, sont créés les classes d'intégration scolaire (CLIS) qui remplacent les anciennes classes de perfectionnement de l'époque. Les CLIS pour handicapés mentaux sont les plus nombreuses. L'objectif des CLIS est de permettre à des élèves handicapés et exclusivement handicapés physiques, sensoriels ou mentaux, de suivre totalement ou partiellement un cursus de scolarité ordinaire dans un établissement ordinaire. Le projet tient une place importante dans le dispositif dans la mesure où il y a nécessité d'un projet pédagogique pour le groupe classe et d'un projet individuel pour chaque élève, élaboré en lien avec la famille si possible. Il est souhaitable et recommandé que les élèves de la CLIS participent à des actions intégratives communes aux autres enfants de l'école où elles sont implantées. La philosophie de cette circulaire est de relativiser le handicap et de le réduire.

En ce qui concerne l'intégration scolaire au collège et au lycée, deux circulaires datées du 17 Mai 1995³⁶, donnent une impulsion nouvelle à la dynamique

32 Ibidem, J-M GILLIG, p. 74.

33 Circulaire n° 91-302 du 18 novembre 1991 Intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés; Circulaire n° 91-303 du 18 novembre 1991, Scolarisation des enfants et adolescents accueillis dans les établissements à caractère médical, sanitaire ou social; Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991, Scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire, Classes d'intégration scolaire (CLIS).

34 Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, loi d'orientation sur l'éducation.

35 Circulaire n° 89-17 du 30 octobre 1989, Relative à la modification des conditions de la prise en charge des enfants ou adolescents déficients intellectuels ou inadaptés par les établissements et services d'éducation spéciale.

36 Circulaire n° 95-124 du 17 mai 1995, Intégration scolaire des pré-adolescents et adolescents présentant des handicaps au collège et au lycée ; Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995, Mise en

initiée par la loi de 1975, en recommandant une meilleure cohérence et un suivi plus rigoureux des actions d'intégration collectives et individuelles dans le second degré. L'une des deux concerne la création d'unités pédagogiques d'intégration (UPI) qui marque une mini-révolution dans le fonctionnement des collèges en matière d'accueil d'élèves handicapés mentaux. Les UPI apparaissent comme étant la suite logique des CLIS, même si elles ne sont créées que dans certains collèges, notamment ceux comportant une SES-SEGPA (section d'enseignement spécialisée- section d'enseignement général et professionnel adapté) dont le mode de fonctionnement est le suivant: participation, même partielle, des élèves de l'UPI aux activités des classes ordinaires du collège, intégration la plus large possible à la vie de la communauté scolaire, actions éducatives et pédagogiques fondées sur des attitudes positives face au handicap et sur la base d'un projet collectif pour le groupe et un projet individualisé pour l'élève.

Pour conclure sur la période des années 1990, J-M GILLIG³⁷ formule qu' « il s'agit d'amener l'institution scolaire à évoluer dans le sens d'un accueil de tous les enfants, par des mesures d'adaptation et de prévention qui permettent que désormais, la non-exclusion devienne la caractéristique majeure du fonctionnement du système éducatif. » Les enfants handicapés sont des enfants en difficulté à l'école, ceux qui présentent les plus grands risques d'exclusion. C'est pourquoi nous en sommes arrivés à un double mouvement d'adaptation de l'enfant à l'école et de l'école à l'enfant.

De cette grande période de presque un siècle, de 1909 aux années 1995, nous sommes passés d'un enseignement spécial à un enseignement d'adaptation puis enfin à un enseignement adapté.

À partir de 2002, les textes officiels parlent de « publics spécifiques », et « d'élèves à besoins éducatifs particuliers » au sens large. Puis, cette loi ainsi que celle de février 2005, oblige la scolarisation de chaque élève dans l'école le plus proche de son domicile.

Nous donnerons des précisions à propos de cette période dans la seconde partie consacrée à la politique actuelle du handicap.

place de dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental : les UPI.

37 Ibidem, J-M GILLIG, p.79.

II. Qu'en est-il de l'intégration des élèves handicapés dans les textes officiels en EPS ?

Le début du siècle est peu, voire pas marqué par les termes de déficients ou inadaptés. Le terme « déficient » apparaît pour la première fois dans les Instructions officielles du 1^{er} Juin 1941³⁸, notamment dans la structuration des contenus de l'éducation physique générale: « lorsque des élèves sont jugés déficients, un recours à la gymnastique de Ling ou Demenÿ peut être effectué ». En effet, cette gymnastique citée précédemment constitue la conception de la gymnastique rationnelle de Demenÿ, dont sa méthode s'inspire de l'influence suédoise, à savoir le mouvement complet, arrondi, continu, qui avant, dans les années 1910 était appliqué à la jeune fille. Demenÿ le définit comme « une nouvelle méthode d'exercice assurant le développement musculaire et la santé, la souplesse et l'harmonie du corps au moyens des mouvements naturels »³⁹. Cette méthode peut donc correspondre aux élèves en situation de handicap puisque les mouvements exécutés prennent en considération le développement de l'enfant. De plus on y reprend l'objectif de santé qui était développé au début du siècle dans un but d'hygiène et de lutte contre la dégénérescence de la race, contre les malformations, les maladies, etc... (positions de Tissié). Pour Tissié, « L'éducation physique de la race sera médico-pédagogique ou ne sera pas »⁴⁰. Cette affirmation fait également référence aux élèves déficients qui pourront avoir, eux-aussi, une éducation physique qui leur correspond.

De même, dans le paragraphe concernant la dimension pédagogique, il est précisé que la différenciation des contenus peut se faire selon trois ordres dont « le critère déficient/non déficient ». Par conséquent, en 1941, on peut considérer que pour la première fois, dans l'histoire de l'Éducation Physique et Sportive, les élèves considérés comme déficients sont pris en compte dans l'enseignement physique.

Les instructions qui vont suivre, celles du 1^{er} Octobre 1945⁴¹, font également référence aux élèves déficients en précisant que ces derniers et/ou handicapés sont pris en compte de manière séparée et spécialement, c'est-à-dire qu'ils sont placés dans le quatrième groupe qui concerne les élèves dispensés d'éducation physique normale et auxquels on prévoit des cours spéciaux de corrective dans un dispensaire ou dans l'établissement. Les méthodes naturelles de G. Hébert ainsi que Ling et Demenÿ sont reprises pour ce groupe. Il s'agit du développement naturel de l'enfant, sans excès, ce qui correspond le plus à ce type d'élèves. Les déficiences physiques et psychologiques sont donc prises en compte par les enjeux sanitaires de l'époque.

Les textes suivants, les instructions officielles (IO) de juin 1959⁴² puis la

38 Instructions Officielles (primaire et secondaire) du 01 juin 1941, Les activités d'éducation générale.

39 DEMENÿ, Education et harmonie des mouvements, 1911, in C. COLLINET, Les grands courants d'éducation physique en France, 2000.

40 TISSIE, Le luxe ou la nécessité en EP, RJSHS, 1913, in ibidem, C. COLLINET.

41 Instructions ministérielles du 1^{er} octobre 1945 à l'usage des Professeurs et maîtres d'Éducation physique et sportive.

42 Instructions Officielles du 20 juin 1959 et Circulaire n°853 EPS/3 du 25 juin 1959.

circulaire de 1962⁴³ ne font pas référence au handicap du fait de la prédominance du sport comme fait de société et par conséquent, nuisent à l'intégration des personnes en situation de handicap.

C'est dans la circulaire du 19 Octobre 1967⁴⁴, que l'on retrouve la notion de handicap: les élèves handicapés sont pris en considération d'une autre manière que lors des IO de 1945, la gymnastique corrective étant remplacée par les pratiques sportives. Dans la partie consacrée au « rôle du professeur à l'égard des différentes activités physiques », il est précisé que « les enfants déficients devront être soumis à une rééducation dont les effets ne seront plus limités au corps: cette rééducation doit en effet permettre à l'enfant de surmonter ses difficultés psychomotrices. Elle fera souvent appel à certains gestes sportifs, car il importe de susciter l'intérêt des enfants déficients psychomoteurs en utilisant les mêmes motivations que celles qui sont employées pour les enfants normaux ». On commence à faire en sorte que l'enseignement s'adapte aux élèves déficients.

La période qui suit cette circulaire, jusqu'aux prochaines instructions officielles, va être marquée par de nombreux courants qui vont faire l'originalité de la discipline EPS. Cela passe par la prise en compte globale de l'élève, dans sa totalité et surtout de façon individuelle.

Le premier courant, celui de la FSGT, à cette période, a une « volonté de la FSGT de se tourner vers le sport et la pratique de tous [...]. L'intérêt se porte davantage sur la jeunesse à partir de 1968 dont le sport(éducatif) doit développer la citoyenneté, la socialisation, la formation morale, intellectuelle et physique »⁴⁵. On répond ainsi au développement de l'enfant dans sa globalité. Dans ce courant de la FSGT, on parle d' "homme total, d'homme social, d'homme nouveau", d'où la « volonté de former des êtres harmonieusement développés dans leurs différents aspects: physiologique, psychologique, social »⁴⁶. Cela fait référence aux modèles scientifiques empruntés à la psychologie, dont ceux de Piaget et Wallon, qui ont pour but également le développement de l'enfant dans toutes ses dimensions (affectives, motrices et sociales).

La notion d'être social, et l'importance du social dans le développement de l'enfant, y sont très développées, ce qui permet aux élèves déficients de pratiquer un sport non pas pour la compétition pour son aspect social. J. Delaunay nous précise que « le sport peut être un moyen d'éducation efficace »⁴⁷. De nombreux stages sont apparus dans le but de faire des organisations sportives basées sur le modèle social du sport. Il s'agit notamment des stages M.Baquet, des expériences de Corbeil-Essonne et de la République des sports, où le but est de reproduire avec les élèves ce qui est fait dans les clubs, dans les fédérations, c'est-à-dire l'organisation de clubs, de

43 Circulaire du 21 août 1962.

44 Circulaire du 19 octobre 1967, Instructions officielles du ministre aux professeurs et maîtres d'Éducation Physique et Sportive.

45 C.COLLINET, Les grands courants d'éducation physique en France, 2000.

46 Ibidem C. COLLINET.

47 J. DELAUNAY, Un effort de recherche en matière sportive: le stage d'expérimentation comparée, Revue SPA n°62, 1964.

rencontres interclubs, la mise en place des différents rôles (arbitre, juges, organisateurs, etc...). Ici, on peut penser que les personnes handicapées trouvent leur place dans la mesure où les rôles sociaux impliqués dans le sport y sont développés. Et ainsi, ils participent pleinement, avec les autres, à la pratique du sport.

De même, fin des années 1970, début des années 1980, on s'oriente désormais plus vers l'élève acteur de ses apprentissages; « L'enfant ne doit pas se contenter d'être un reproducteur mais doit être le créateur de ses propres réponses »⁴⁸. On laisse plus de liberté à l'enfant, on fait en sorte qu'il apprenne de lui-même, sans lui donner les réponses immédiatement. À cette époque il s'agit de « J. Marsenach qui propose, dans le domaine de la pédagogie, de lutter contre les formules traditionnelles qui déposent l'enfant de son pouvoir créateur en lui imposant un modèle à reproduire pour passer à une pédagogie nouvelle, active, où l'enfant invente, crée de lui-même les réponses motrices aux tâches proposées [...] ; on parlera de l'élève acteur de ses apprentissages, de style pédagogique appropriatif... Les situations de résolution de problèmes, les aménagements du milieu viseront à permettre à l'apprenant d'avoir toujours cette démarche créatrice et consciente du processus d'apprentissage, garante de la construction de sa personnalité et de la libération en tant qu'être humain.»⁴⁹. Ces différents modèles mis en place pour les élèves sont également adaptés aux élèves en situation de handicap puisque l'on part de l'élève tel qu'il est et on vise sa progression.

Un autre courant apparaît lors de cette décennie. Tout d'abord mise en place dans les années 1930, notamment dans les classes de perfectionnement, et destinée aux enfants anormaux, il s'agit de la psychocinétique, impulsée par J. Le Boulch qui « rejette l'Éducation Physique (EP) traditionnelle et se dit être adaptée prioritairement à l'Éducation Physique scolaire et à l'Éducation Physique spécialisée (professionnelle et rééducative) »⁵⁰. Comme pour le courant de la FSGT, la formation de l'être totale et la socialisation sont les finalités; les buts sont orientés vers le développement de la maîtrise corporelle, notamment les facteurs psychomoteurs: capacités perceptives, coordination, ajustement postural, prise de conscience, schéma corporel. Il est donc d'avantage sur l'analyse du mouvement. L'un des thèmes privilégiés de la psychomotricité est le schéma corporel (image du corps). Il s'agit donc de se construire une image positive de son corps. « L'objectif est de le développer harmonieusement, de palier les problèmes éventuels de sa constitution . L'individu devra avoir une perception correcte de son corps, lui assurant une motricité normale »⁵¹. Cette notion de construction du schéma corporel semble essentiel dans le développement des enfants et notamment de ceux qui sont déficients afin qu'ils aient une autre vision de leur corps et de leurs capacités. Il s'agit alors de développer cette éducation du schéma corporel chez ces élèves dans le but d'un développement normal de l'enfant. De même, « la psychocinétique semble être avant tout une éducation individuelle, centrée sur le moi afin de permettre une socialisation future »⁵², c'est-à-dire que avant d'aller vers les autres il faut se connaître soi-même, et que, en plus de cela, le fait de travailler sur le schéma corporel, l'éducation

48 Ibidem, C. COLLINET;

49 J. MARSENACH, R. MERAND, La didactique des APS en milieu scolaire, Revue EPS n°200-201, 1986, Cité par Ibidem C. COLLINET.

50 Ibidem, C. COLLINET.

51 Ibidem, C. COLLINET.

52 Ibidem, C. COLLINET.

physique permet aux élèves déficients de se connaître d'avantage et d'avoir une vision plus juste d'eux-même et non pas rabaissée ou stigmatisée par le reste de la population. La prise de conscience de son corps liée à cette conception permet également aux élèves déficients physiques de prendre conscience de leurs mouvements, de leurs muscles, etc.. On est de plus en plus centré sur l'enfant et ses ressentis. J. Le Boulche s'inspire beaucoup de la psychomotricité (technique de rééducation).

Le troisième courant est celui de P. Parlebas avec la conduite motrice où elle renvoie, comme les deux précédentes, aux aspects cognitifs, perceptifs, affectifs et sociaux de la personnalité. Sa conception est essentiellement basée sur le traitement de l'information et sur l'intelligence motrice. De même l'incertitude y est développée.

La place des élèves présentant un handicap s'affirme progressivement. Dans les instructions officielles du 16 Juillet 1985⁵³, on retrouve un petit paragraphe consacré au handicap: « Une attention particulière est apportée aux élèves présentant des handicaps de développement ou lorsqu'une contre-indication est constatée pour une ou plusieurs activités. Sans que l'on puisse confondre leur action avec une rééducation, les professeurs proposent les moyens d'organiser la pratique physique de ces élèves. Il s'agit de proposer des contenus en référence aux possibilités de l'élève ».

De même, dans les instructions officielles du 14 Mars 1986⁵⁴, concernant les lycées, il est précisé que « le même système d'évaluation pourra être proposé aux élèves handicapés lorsque leur scolarisation ne relève pas d'un établissement spécialisé. Alors, en effet, sans envisager une rééducation qui n'est pas du ressort de l'établissement scolaire, les objectifs généraux de l'éducation physique et sportive peuvent leur être appliqués. Un effet didactique sera cependant nécessaire permettant d'aller jusqu'à la création de tâches particulières adaptées à leurs ressources. Pour leur évaluation, il s'agira seulement de spécifier les niveaux d'exigences en fonction des handicaps ».

Dans les années 1990, la place du handicap dans les textes officiels de la discipline EPS est de plus en plus importante dans la mesure où une partie lui est consacrée. En effet, dans le programme de la classe de sixième du 18 Juillet 1996⁵⁵, une partie est consacrée au handicap. Il s'agit de celle des « interventions pédagogiques particulières » où il est spécifié que « elles peuvent prendre la forme d'exercices qui renforcent telle ou telle dimension du développement de l'élève. Elles peuvent être introduites simultanément ou parallèlement aux apprentissages sportifs. Elles participent à la construction d'attitudes et d'habitudes corporelles. Ce sont des exercices de prise de conscience des fonctions sensorielles (musculaires, articulaires, perceptives), de renforcement musculaire, de renforcement de la fonction cardio-

53 Instructions pour les collèges du 16 juillet 1985.

54 Instructions Officielles des lycées, arrêté du 14 mars 1986- B.O. N°15 du 17 avril 1986.

55 Bulletin Officiel n°29 du 18 juillet 1996, Programme d'EPS de la classe de sixième des collèges.

respiratoire, de relaxation et d'intériorisation sensorielles, d'assouplissement, d'adresse et d'équilibre, de sécurité active (secourisme) et passive (conditions matérielles) ». Les exercices proposés aux élèves présentant un handicap sont essentiellement basés sur le développement de l'enfant, sur les différentes fonctions du corps. Ces exercices proposés dans le texte précédent doivent être poursuivis, c'est pourquoi nous les retrouvons dans le texte concernant les classes de cinquième et de quatrième du 13 Février 1997⁵⁶

Aujourd'hui, dans les nouveaux textes qui fondent la discipline EPS, une partie, en dehors de celle intitulée « interventions pédagogiques particulières », est consacrée à l'accueil des élèves en situation de handicap.

Dans les programmes du collège du 28 Août 2008⁵⁷, cette partie s'intitule « l'accueil des élèves en situation de handicap, inaptes partiels ou à besoins éducatifs particuliers », aux lycées, programmes du 29 Avril 2010⁵⁸ « partager un projet qui suppose des traitements didactiques adaptés à tous les élèves: aptes, inaptes partiels ou en situation de handicap ». Ces programmes préconisent que « Conformément aux obligations fixées par la loi d'orientation et la loi sur le handicap de 2005, le collège se doit d'accueillir tous les élèves, quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers ou leurs situations de handicap. Les finalités affichées par l'EPS au collège concernent en conséquence tous les élèves, ce qui suppose que la classe, les groupes d'apprentissage et l'enseignement de la discipline, soient organisés et aménagés pour le permettre. L'enseignant a toute latitude pour adapter son cours, les contenus, les rôles distribués ou les outils utilisés ainsi que les modalités d'évaluation, aux possibilités et ressources réelles des élèves. Si l'aménagement dans la structure classe, qui doit être prioritairement recherché n'est pas possible, une modification de l'offre de formation par intégration dans un groupe classe peut être envisagée. Un regroupement de ces élèves de différentes classes peut aussi être organisé sur un créneau horaire spécifique. L'enseignant doit conduire ses collégiens à besoins particuliers à la réussite et à la maîtrise des compétences du programme ».

Ainsi, par l'histoire du handicap dans les textes officiels de l'EPS, on a pu remarquer que l'intégration des élèves en situation de handicap en Éducation Physique et Sportive est récente au sein des textes mais les différents courants qui sont apparus dans les années 1970, ont permis de faire avancé l'approche sur les élèves et notamment la prise en compte de l'élève dans sa totalité, ce qui permet de prendre en considération, également en éducation physique, les élèves déficients.

56 Bulletin Officiel n°1 du 13 février 1997 Hors-série, Programme du cycle central du collège.

57 Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008, Programmes du collège, Programmes de l'enseignement d'éducation physique et sportive.

58 Bulletin Officiel spécial n°4 du 29 avril 2010, Programmes d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique.

Deuxième partie :

Politique actuelle

I. La loi du 11 Février 2005 :

En 2005, on recensait plus de cinq millions de personnes handicapées en France (près de 10% de la population). Le Président de la République, Jacques Chirac, a annoncé, en 2002, la décision de faire de l'insertion des personnes handicapées, l'un des « trois grands chantiers » de son quinquennat. Une ambition qui s'inscrit dans une volonté de « renforcer notre cohésion nationale pour davantage de justice et donc davantage d'attention aux plus vulnérables »⁵⁹. Trois ans plus tard, le 11 Février 2005, la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées⁶⁰, dite loi handicap, est adoptée. Elle a pour volonté de sensibiliser la société civile à l'intégration et à l'accueil des personnes handicapées en passant par l'accessibilité de ces personnes à tous les lieux publics. Elle constitue ainsi une véritable lutte contre les discriminations liées au handicap.

Toutes les informations qui vont suivre sont un résumé issu des lois associées à celle de la loi du 11 février 2005, Que l'on peut retrouver dans les articles 19, 20, 21 et 22 du chapitre premier intitulé "scolarité, enseignement supérieur et enseignement professionnel » du titre IV de la loi concernant l'accessibilité.

En ce qui concerne la scolarisation des enfants handicapés, « le texte a pour priorité, l'intégration scolaire individuelle ordinaire »⁶¹, au même titre que les autres élèves. L'éducation Nationale a donc pour devoir d'assurer l'éducation et la formation des enfants et adolescents présentant un handicap ou trouble de la santé invalidant. L'inscription de l'élève handicapé à l'école, doit se faire dans l'établissement scolaire le plus proche de son domicile, et celui-ci constitue l'établissement de référence de l'enfant. « Cette loi renforce les actions en faveur de la scolarisation des élèves handicapés. Elle affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté. Les parents sont plus étroitement associés à la décision d'orientation de leur enfant et à la définition de son projet personnalisé de scolarisation (P.P.S.) »⁶². On privilégie donc la proximité avec le cadre de vie de l'enfant ainsi que le milieu ordinaire. C'est seulement avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal qu'il peut être inscrit dans une école ou un établissement scolaire autre que cet établissement de référence, ou s'il a besoin d'un dispositif qui n'existe pas dans l'établissement le plus proche.

Au sein de cette loi, dans l'article 19, on peut remarquer que des aménagements concernant les examens des élèves en situation de handicap sont mis en place: « Pour garantir l'égalité des chances entre les candidats, des aménagements aux conditions de passation des épreuves orales, écrites, pratiques ou de contrôle continu des examens ou concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement

59 Cité dans Wikipédia.

60 Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

61 http://www.loi-handicap.fr/crbst_27.html

62 www.education.gouv.fr

supérieur, rendus nécessaires en raison d'un handicap ou d'un trouble de la santé invalidant, sont prévus par décret. Ces aménagements peuvent inclure notamment l'octroi d'un temps supplémentaire et sa prise en compte dans le déroulement des épreuves, la présence d'un assistant, un dispositif de communication adapté, la mise à disposition d'un équipement adapté ou l'utilisation, par le candidat, de son équipement personnel »⁶³. Il s'agit de garantir l'égalité des chances entre les candidats handicapés et les autres candidats.

Dans l'article 20, on mentionne la présence d'assistants d'éducation dont le rôle est d'accompagner et d'encadrer les élèves en situation de handicap. Ils exercent alors « des fonctions d'assistance à l'équipe éducative, fonctions en lien avec le projet d'établissement, notamment pour l'encadrement et la surveillance des élèves et l'aide à l'accueil et à l'intégration scolaires des élèves handicapés, y compris en dehors du temps scolaire »⁶⁴. De plus, ces derniers bénéficient d'une formation spécifique, ce qui leur permet de connaître le handicap et de savoir agir en fonction du handicap et de la situation. « Ces assistants d'éducation bénéficient d'une formation spécifique leur permettant de répondre aux besoins particuliers des élèves qui leur sont confiés »⁶⁵ (article 21 de la loi). Ils constituent une véritable aide tout d'abord pour l'élève (dans le cas d'une intégration individuelle) ou les élèves (dans le cas d'une classe ULIS), mais aussi pour l'enseignant car il les connaît mieux. Ainsi, grâce à eux, l'intégration et l'accueil des élèves en situation de handicap est facilitée.

Une attention toute particulière est consacrée à l'éducation civique dans l'article 22. Il s'agit d'informer et de sensibiliser les élèves sur l'intégration des élèves en situation de handicap. « L'enseignement d'éducation civique comporte également, à l'école primaire et au collège, une formation consacrée à la connaissance et au respect des problèmes des personnes handicapées et à leur intégration dans la société »⁶⁶.

Tout au long des articles de cette loi, et plus précisément dans l'article 21, on peut remarquer que le rôle des parents est étroitement lié au développement et à l'éducation de leur enfant présentant un handicap, notamment dans le choix de l'établissement. À titre d'exemple, « les parents sont étroitement associés à la décision d'orientation et peuvent se faire aider par une personne de leur choix »⁶⁷. Leur rôle intervient également dans le projet personnalisé de scolarisation qui coordonne les actions de la scolarité avec les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales, qui complètent la formation scolaire de l'enfant et contribuent à la continuité de la scolarisation de l'enfant handicapé. Il y a donc une certaine relation entre les différents acteurs (parents,

63 Article L112-4 du Code de l'éducation, créé par la Loi n°2005-102 du 11 février 2005 - art. 19 JORF 12 février 2005.

64 Article L916-1 du Code de l'éducation, modifié par la Loi n°2005-102 du 11 février 2005 - art. 20 JORF 12 février 2005.

65 Article L351-3 du Code de l'éducation, Modifié par Loi 2005-102 2005-02-11 art. 21 I, IV JORF 12 février 2005, modifié par Loi n°2005-102 du 11 février 2005 - art. 21 JORF 12 février 2005.

66 Article L312-15 du Code de l'éducation, modifié par Loi n°2005-102 du 11 février 2005 - art. 22 JORF 12 février 2005.

67 Article L351-1 du Code de l'éducation, modifié par Loi 2005-102 2005-02-11 art. 21 I, II JORF 12 février 2005, modifié par Loi n°2005-102 du 11 février 2005 - art. 21 JORF 12 février 2005.

enseignants, auxiliaires de vie scolaire, médecins, éducateurs, rééducateurs,...).

Avec la parution de cette loi, il s'agit tout d'abord de pallier aux problèmes liés aux discriminations envers les personnes handicapées afin de les intégrer au mieux au sein de notre société, dans toutes les structures sociales, et notamment scolaires.

II. La circulaire du 18 juin 2010: Le passage de UPI à ULIS :

La circulaire du 18 Juin 2010⁶⁸, concernant la scolarisation des élèves handicapés, se substitue à la circulaire précédente du 21 Février 2001⁶⁹, concernant les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) et ainsi transformant les UPI en Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS).

1. Les UPI :

Les UPI ont été créées par la circulaire du 17 Mai 1995⁷⁰. Elle sont la conséquence des classes spéciales qui commençaient à s'ouvrir depuis une dizaine d'années afin d'accueillir des jeunes handicapés, et dans le prolongement de la création des Classes d'intégration scolaire (CLIS) par la circulaire du 18 Novembre 1991⁷¹. Les UPI sont donc la suite logique d'une politique d'intégration des enfants présentant un handicap au sein des collèges et lycées. « Ce type de dispositif d'intégration, dont la présente circulaire précise les modalités de création et de fonctionnement, permet, pour les adolescents présentant un handicap mental dont la nature est compatible avec une scolarisation en collège, de faciliter le passage de la logique de l'école primaire à celle du second degré »⁷². Ce dispositif permet à des pré-adolescents et adolescents présentant un handicap mental, d'intégrer une classe (UPI) au sein d'un collège ordinaire afin tout d'abord d'être scolarisé au même titre que les élèves dits "normaux" avec le même fonctionnement, mais également de recevoir un enseignement adapté à leur âge, à leur capacités, à leurs besoins et à la nature et l'importance de leur handicap. Par conséquent, l'ouverture d'une classe UPI au sein d'un collège va faciliter l'intégration individuelle des élèves présentant un handicap dans les classes ordinaires. « Souple et évolutif, ce dispositif se fonde sur l'alternance de regroupements pédagogiques spécifiques d'élèves handicapés et de périodes d'intégration dans des classes ordinaires »⁷³.

« La mission d'intégration des UPI conduit à rechercher la participation la plus active et la plus fréquente possible des jeunes élèves intégrés aux activités des autres classes du collège »⁷⁴. L'objectif prioritaire des UPI est de « scolariser ces élèves, même très partiellement, dans des classes ordinaires (intégration scolaire), d'autre part de les faire participer le plus possible à la vie de la communauté scolaire (intégration sociale) »⁷⁵. La notion de sociabilité est très importante tout comme l'intégration, cela permettant aux élèves qui accueillent un élève handicapé au sein de leur classe de

68 Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010, "Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré".

69 Circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001, "Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI)".

70 Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995, Mise en place de dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental : les UPI.

71 Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991, Scolarisation des enfants handicapés à l'école primaire, Classes d'intégration scolaire (CLIS).

72 Ibidem, Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995.

73 Ibidem, Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995.

74 Ibidem, Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995.

75 Ibidem, Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995.

répondre à des valeurs telles que le civisme, la solidarité, le respect des autres et de leur différence, qui sont des valeurs reconnues par l'institution scolaire.

Les élèves qui sont accueillis dans une UPI sont ceux dont le handicap est reconnu par la commission départementale de l'éducation spéciale (CDES) ou par la commission de circonscription du second degré (CCSD). Ils sont âgés de 11 à 16 ans. « Les élèves admis dans les UPI sont des pré-adolescents ou des adolescents présentant différentes formes de handicap mental: qui, soit ne peuvent être accueillis à temps complet dans une classe ordinaire et pour lesquels l'admission dans un établissement spécialisé peut être différée, ou soit sont pris en charge par un service ou un établissement spécialisé et dont les progrès permettraient d'envisager une intégration bénéfique aux apprentissages scolaires, sociaux et culturels, cette intégration pouvant être complète ou partielle »⁷⁶. L'intégration est le maître mot de cette circulaire. Le but de leur intégration au sein d'une classe UPI est qu'il s'inscrivent dans une dynamique de progrès afin de poursuivre des apprentissages de nature scolaire, et donc, par la suite, pouvoir ré-intégrer le système éducatif ordinaire. Les contraintes et exigences de comportement impliqués par le collège sont les mêmes que pour les autres élèves. Les règles sont les mêmes pour tous.

En ce qui concerne les enseignants de cette classe, le professeur référent est un instituteur ou professeur des écoles titulaire du CAPSAIS (Certificat d'Aptitude Pédagogique Spécialisé pour l'Adaptation et l'Intégration Scolaire) option D jusqu'en 2004, puis du CAPA-SH (Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) et le 2CA-SH (Certificat complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés, second degré) depuis janvier 2004. Les autres professeurs du lycée ou collège ayant quant à eux reçu une formation appropriée et peuvent bénéficier de stage de formation continue.

Au sein de cette circulaire, on peut y lire qu'il s'agit d'un « enseignement spécifique au regard de règles et références communes ». « L'action pédagogique entreprise dans les UPI a pour objectif, comme pour tous les élèves accueillis dans l'institution scolaire, le développement optimal des capacités cognitives, de l'efficacité scolaire, de la sensibilité, du sens de la coopération, de la solidarité et du civisme. On cherchera donc à créer les conditions les meilleures de ce développement au regard des potentialités et des difficultés de chacun. Les compétences individuelles s'évalueront en terme de savoirs et de savoir-faire en référence aux objectifs fixés par les textes définissant les apprentissages fondamentaux. L'appartenance à un groupe fonctionnant dans le cadre de vie d'un collège, la participation aux activités prévues pour ce groupe, aux activités conduites avec d'autres jeunes de l'établissement ainsi qu'à la vie quotidienne des collégiens, sont et doivent demeurer pour ces élèves des facteurs favorisant tant les apprentissages scolaires que l'accession à un meilleur degré d'autonomie »⁷⁷. Il s'agit en quelque sorte d'un apprentissage individualisé tout en s'inscrivant dans les finalités de l'école.

76 Ibidem, Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995.

77 Ibidem, Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995.

De plus, la circulaire du 21 Février 2001⁷⁸, vient compléter celle de 1995, en étendant le dispositif aux handicapés sensoriels et moteurs, ainsi qu'aux lycées généraux et professionnels. La limite d'âge à 16 ans est donc supprimée. Cela va permettre à ses élèves déficients de continuer leur apprentissage et leur intégration scolaire au delà du collège et donc d'accéder à un niveau supérieur d'études.

La création des UPI permet aux élèves en situation de handicap de sortir des établissements spécialisés, donc des structures ségrégatives, pour enfin être intégrés au sein du système éducatif au même titre que tous les autres élèves.

2. Les ULIS :

Les ULIS ont été créés par la circulaire du 18 Juin 2010, abrogeant celles de 1995 et de 2001 concernant les UPI.

La différence entre ces deux circulaires réside principalement dans le titre. On passe d' "intégration" à "inclusion". La définition d'intégrer correspond au fait de faire que quelqu'un, un groupe ne soit plus étranger à une collectivité, mais qu'il s'y assimile; alors que celle d'inclure correspond à faire figurer dans un ensemble quelqu'un.

Aujourd'hui on parle encore beaucoup d'intégration. En sociologie, l'intégration est un processus ethnologique durant lequel une personne initialement étrangère ou jugée comme telle devient membre (s'intègre) dans une communauté. Pour ce qui est de l'inclusion, on parle plus communément d'inclusion sociale pour caractériser les rapports entre individus et systèmes sociaux, mais elle est également considérée comme le contraire d'exclusion sociale.

Donc on peut penser que ce texte a été pensé et conçu dans la logique de la lutte contre l'exclusion scolaire et ainsi transformant l'intégration en inclusion.

La nouveauté du texte concerne la classe d'origine. Lors des circulaires précédentes concernant les UPI, la classe de référence des élèves en situation de handicap était la classe UPI. Désormais, la classe de référence correspond à celle qui répond au projet personnalisé de scolarisation de l'adolescent concerné, c'est-à-dire, une classe ordinaire à laquelle il est rattaché. De plus, le PPS est la référence, toutes les actions de l'élève se réfèrent à celui-ci. Son emploi du temps, tout comme ses activités sont prévues dans ce dernier. Les parents ainsi que les enseignants, les éducateurs et les autres personnels qui encadrent l'élève en situation de handicap sont mêlés à ce PPS, sous le contrôle du coordonnateur qui est en charge de l'élève.

78 Circulaire n°2001-035 du 21 février 2001.

Troisième partie :

Analyse des résultats

I. Problématique et hypothèses :

1. Problématique :

Nous nous sommes, dans un premier temps, interrogé sur l'intégration des élèves en situation de handicap dans le groupe classe en EPS, et les adaptations concernant les contenus d'enseignement, les consignes et la notation. Nous voulions prendre en compte différents types de handicap, dont un handicapé moteur, un nain, un obèse et un déficient individuel afin de faire des comparaisons. De plus nous voulions examiner le point de vue de ces élèves quant à leur notation par rapport aux élèves ordinaires et inversement, prendre en compte le point de vue du groupe classe qui accueille l'élève déficient.

Cette année, en raison de la contrainte temporelle, nous avons fait le choix de nous intéresser essentiellement à l'identité du professeur d'EPS qui accueille au sein de sa classe un ou plusieurs élève(s) en situation de handicap afin de nous interroger sur les stratégies d'enseignement du professeur d'EPS.

Par exemple, nous nous attacherons à nous demander quelle est la place de l'élève handicapé dans les cours d'EPS? Faut-il lui proposer les mêmes contenus tout en sachant qu'en fonction de son handicap il ne pourra peut-être pas faire tout ce qui lui est proposé et cela risquerai de renforcer son mal être et donc son retrait par rapport au groupe classe?

Tout cela nous amène à la problématique suivante: quelle est l'identité du professeur d'EPS accueillant au sein de sa classe un élève en situation de handicap? Quelles stratégies d'enseignement va-t-il adopter?

2. Hypothèses :

Afin de répondre à cette problématique, nous poserons les hypothèses suivantes:

- L'adaptation particulière des contenus pour un enfant en situation de handicap réside principalement dans les consignes.
- Les enseignants d'EPS sont peu formés quant à l'intégration d'élèves déficients au sein de leur classe.

II. Protocole d'évaluation :

1. Principe général :

Compte tenu de la contrainte temporelle de cette année universitaire ainsi qu'au refus de l'UFR pour faire mon stage de Master 2 dans un établissement accueillant une ULIS, notre protocole se résume à des recherches scientifiques ainsi que dans la confection, la distribution et l'analyse d'un questionnaire, distribué à des professeurs d'EPS de la région Lorraine, accueillant des élèves en situation de handicap, ou même des classes ULIS. De plus j'ai tout de même réussi à aller en observation dans une classe ULIS lors de leur heure commune d'EPS.

Lors de la construction de ce questionnaire que vous trouverez en annexe (Annexe 2), nous avons suivi quelques recommandations, à savoir émettre un questionnaire anonyme, faire en sorte que les questions se suivent dans un ordre logique, prévoir des questions ouvertes afin d'avoir le point de vue de l'enseignant, et conclure le questionnaire avec des remerciements.

2. Population :

Le questionnaire est destiné à des professeurs d'EPS enseignant l'EPS soit à la globalité de la classe ULIS, soit qui enseignent à une classe dans laquelle un élève en situation de handicap y est inclus.

Ce même questionnaire peut également être distribué aux professeurs référents de l'ULIS qui font de l'EPS à ses élèves.

3. Conditions de diffusion :

Les questionnaires ayant été conçus tardivement, nous avons, afin d'en faire remplir un maximum, pris contact auprès du rectorat pour savoir s'il était possible, par son intermédiaire, de l'envoyer dans les établissements accueillant une ULIS. Tout d'abord, nous avons voulu avoir l'accord du recteur afin de diffuser notre questionnaire dans les règles. Une semaine plus tard, sans nouvel avis du rectorat, j'ai pris la décision d'appeler certains établissements de l'académie Nancy-Metz accueillant des ULIS afin de leur évoquer ma demande de diffuser notre questionnaire aux professeurs d'EPS qui ont dans leur enseignement des élèves en situation de handicap, ainsi qu'aux professeurs coordonnateurs de l'ULIS, tout en leur expliquant dans quel but je le faisais.

Ainsi, ce sont huit collèges de l'Académie qui ont reçu le questionnaire. Il s'agit:

- Collège de la Craffe à Nancy;
- Collège Georges Chepfer à Villers-Les-Nancy;
- Collège René Nicklès à Dommartemont;

- Collège Hélène Boucher à Thionville;
- Collège A. Cytère à Rambervillers;
- Collège Robert Schuman à Metz;
- Collège Philippe de Vigneulles à Metz;
- Collège Jules Ferry à Epinal.

Les professeurs qui ont répondu à ce questionnaire sont au nombre de cinq, dont quatre sont professeur d'EPS (un des enseignants accueillant des élèves en situation de handicap uniquement en accompagnement éducatif) et un professeur des écoles spécialisé.

III. Analyse :

1. Description des résultats :

En ce qui concerne les retours de questionnaires, j'en ai eu que cinq, dont quatre venant de professeurs d'EPS et un d'un professeur des écoles spécialisé (coordonateur de l'ULIS) et dont trois sont issus du même établissement. C'est donc sur ces cinq retours de questionnaires que j'évaluerai mes résultats.

Dans les premières questions générales, le type d'établissement est le même pour tous. Ce sont des établissements publics où sont implantées les ULIS. En ce qui concerne l'effectif de l'ULIS, il est de 11 à 12 élèves en général. Normalement, dans les textes, ces unités sont limitées à 10 élèves par unité: « il est souhaitable que le nombre d'élèves scolarisés au titre d'une Uli ne dépasse pas dix »⁷⁹.

Lorsqu'ensuite je m'intéresse à l'intégration individuelle de ces élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires, pour un établissement sur les trois, ces derniers le sont pour être en lien avec le projet d'établissement. Pour les deux autres collèges, ils ne le sont pas afin de ne pas les isoler dans un groupe classe, ou on me répond que l'année prochaine cela devrait changer. Pour un des collèges où la réponse est négative, on note que trois élèves de l'unité sont en atelier SEGPA.

Le handicap majoritairement rencontré dans les ULIS est le handicap intellectuel, mais le handicap moteur ainsi que sensoriel est également représenté au sein de ces unités.

Pour ce qui est des dispenses, aucun élève n'est dispensé d'EPS.

Lors de l'accueil des élèves en situation de handicap, les adaptations qui sont mises en place, citées par les enseignants interrogés, concernent essentiellement:

- les situations, les tâches sont simplifiées;
- les consignes (simplification, précision, reformulation, répétition, rappel individuel notamment des consignes de sécurité, vérification de la compréhension);
- le matériel utilisé et sa mise en place;
- le temps de pratique;
- les exigences;
- une pédagogie différenciée;
- un travail en groupe (projet collectif);
- un suivi individuel de la progression des élèves;
- le placement des élèves par rapport à l'enseignant (les placer face à nous pour leur donner les consignes).

Lorsqu'est confié à l'enseignant un élève ou des élèves en situation de

79 Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010.

handicap, la grande majorité d'entre eux font des recherches sur le type de handicap dont l'élève est déclaré atteint. Ces recherches sont majoritairement d'ordre scientifiques et pédagogiques, ou encore, certains, prennent des renseignements auprès des intervenant thérapeutiques et du service d'éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSAD), ainsi que lors de la réunion d'information donnée au sein de l'établissement ou même la prise de contact avec des associations de parents. Le support privilégié pour faire des recherches est internet, peu d'entre eux vont chercher dans des ouvrages ou des revues.

En ce qui concerne la formation spécifique des professeurs d'EPS quant à l'enseignement de leur discipline aux élèves en situation de handicap, elle est inexistante pour chacun d'entre eux. Il y a juste un établissement qui nous affirme qu'une des enseignante du collège suit les cours de langue des signes donnés dans l'établissement par une personne relevant de ce dispositif.

À la question, “selon vous l'intégration d'un élève handicapé au sein d'une classe passe par:”, voici ce que les professeurs interrogés ont répondu:

- la même APSA avec les mêmes contenus d'enseignement;
- la même APSA avec des contenus d'enseignements différents;
- des rôles différents;
- un travail avec un élève apte (tutorat intéressant);
- un travail en petit groupe du même niveau;
- un travail en groupe hétérogène;
- du cas par cas;
- l'aide ponctuelle de l'AVS.

Selon le handicap, qu'il soit moteur, intellectuel, physique, ou auditif (visuel nous n'avons eu aucune réponse), pour la majorité des enseignants, l'élève peut pratiquer les mêmes activités dans les mêmes conditions que ses camarades. Les conditions qui le permettent sont les adaptations pédagogiques. Pour un élève qui présente une déficience auditive, il n'y a que la transmission de consignes qui changent. Tout cela dépend également du type de handicap: par exemple la compréhension des consignes et des connaissances à intégrer dans le cas d'un élève déficient intellectuel, ou par rapport à la faisabilité, la réalisation pour un élève déficient moteur.

La majorité des enseignants pensent que l'élève déficient peut être un problème en EPS. Les réponses qui ont été données pour décrire les difficultés que peut engendrer un élève en situation de handicap sont les suivantes:

- la difficulté à s'adapter et à s'intégrer au groupe, et à travailler avec;
- cela demande beaucoup de temps, et pendant ce temps on ne s'occupe pas des autres élèves;
- le problème de déficit de confiance en soi;
- la mauvaise appréciation des risques;
- les craintes;
- les problèmes de coordination;
- le regard des autres vis à vis du handicap (méconnaissance,

indifférence...);

- la relation aux autres dans le cas d'une activité collective.

Les seules fois où le handicap pose peu de problèmes sont lorsque le handicap n'est pas trop important.

Voici les réponses des deux dernières questions du questionnaire. Tout d'abord “Quelle(s) a (ont) été votre (ou vos) stratégie(s) d'enseignement en début d'année scolaire, ou au cours de l'année, en fonction des APSA?”:

- mettre l'élève en situation de réussite au niveau individuel pour ensuite qu'il accepte plus facilement de travailler de façon collective (ex: art du cirque);
- prévoir des exercices spécifiques de coordination (ex: volley-ball);
- faire accepter à la classe l'intégration de l'élève en situation de handicap;
- mettre en place une stratégie d'entraide vis à vis de cet élève;
- prévoir des situations pédagogiques évolutives;
- vérifier de la compréhension des consignes;
- faciliter l'adhésion du groupe par rapport à l'élève;
- faciliter l'intégration de cet élève dans le groupe (veiller à son bien-être psychologique).

Remarque: cas de l'accompagnement éducatif + UNSS: pas de stratégie: essayer de les connaître puis de les faire évoluer en fonction de la personnalité de chacun, et en fonction de leurs capacités motrices.

Et enfin, les réponses à cette question: “Quels sont les éléments fondamentaux qui vous permettent de construire vos séances afin d'assurer l'intégration des élèves en situation de handicap ?” sont les suivantes:

- savoir s'adapter à tout moment pour que l'élève soit en situation de réussite;
- tenir compte aux élèves de la classe des progrès qu'a fait l'élève en situation de handicap et les encourager et les remercier de leur aide indispensable;
- utiliser la différenciation pédagogique en fonction des activités et du moment;
- intégrer l'élève en situation de handicap dans des groupes d'élèves matures et en qui on peut avoir confiance;
- faire preuve de souplesse, de patience, d'écoute et de temps;
- l'adaptation/adaptabilité;
- la réussite;
- principe fondamental d'acceptation réaliste de la différence et de l'objectif de progression individuelle quel que soit le niveau de départ (notion de pente de progrès, de maturation et de mise en valeur des capacités existantes même limites);
- chacun peut progresser dans le plaisir de se donner et de participer à une activité physique;
- gestion des relations entre les élèves et dans le groupe est primordial;
- nous agissons plus sur le relationnel que sur les contenus d'enseignement.

Voici ce qui en est pour la description des résultats des cinq questionnaires que j'ai pu récolter.

2. Analyse et interprétation des résultats :

Afin d'analyser au mieux les résultats des questionnaires, j'essayerai de reprendre les questions dans l'ordre, de commenter et de discuter les réponses par rapport à ce que j'ai pu observer lors de mon observation au collège de la Craffe de Nancy dans la classe ULIS, lors de l'heure d'EPS qu'ils avaient le lundi matin, ainsi qu'aux différentes lectures que j'ai pu faire et notamment les articles parus dans le livre de Joël GAILLARD et Bernard ANDRIEU, intitulé *Vers la fin du handicap? Pratiques sportives, nouveaux enjeux, nouveaux territoires*, 2010.

Lors de la récente circulaire du 18 Juin 2010 concernant, les ULIS, le mot le plus important concerne l'inclusion des élèves au sein d'une classe qui sera leur classe de référence. Cette classe leur est attribuée en fonction du niveau scolaire de l'élève. Or, au vue des réponses et de ce que l'on peut retrouver sur le terrain, les ULIS fonctionnent encore majoritairement comme des UPI. Les élèves ont donc plus d'heures de cours en classe ULIS qu'en milieu ordinaire comme le voudrait le texte. De plus en ayant discuté avec quelques professeurs des écoles spécialisés, dont notamment celui du Collège de la Craffe de Nancy, ses élèves, étant tous atteint d'une déficience intellectuelle, ne peuvent être intégrés dans les cours des disciplines fondamentales dans la mesure où il existe un écart de niveau assez important (niveau CM2 pour les plus âgés de cette classe ULIS). Il s'agit donc de ne pas les inclure uniquement pour faire de l'inclusion, au risque de nuire à leur apprentissage, mais justement de les faire progresser en fonction de leurs capacités. Ces élèves sont alors inclus dans d'autres disciplines qui leur demandent moins de connaissances fondamentales, et ainsi plus culturelles, telles que l'éducation musicale, l'art plastique et l'éducation physique et sportive où la déficience ne se fait pas ressentir auprès des autres élèves. « Il s'agit alors pour les professeurs de proposer et de conduire un enseignement qui favorise l'inclusion dans le respect des différences de chacun, qui offre à tous la possibilité de mobiliser au mieux l'ensemble de leurs ressources pour acquérir les savoirs et enrichir leurs compétences, qui crée des conditions maximales de sécurité pour tous et qui réponde aux obligations programmatiques »⁸⁰. Mais en ce qui concerne l'inclusion individuelle des élèves de cette classe en EPS, elle ne concerne que trois élèves. Cela peu paraître peu par rapport à la discipline et au nombre d'élèves de cette classe. Mais d'autres sont inclus en UNSS futsal.

Le type de handicap, auquel sont confrontés les enseignants d'EPS accueillant des élèves issus d'ULIS, est majoritairement intellectuel. En effet, si l'on reprend les

⁸⁰ Article de G. LECUIVRE, EPS et handicap, regards historiques, in J. GAILLARD, B. ANDRIEU, *Vers la fin du handicap? Pratiques sportives, nouveaux enjeux, nouveaux territoires*, 2010, p.98.

chiffres de l'année 2007/2008 dans l'Académie Nancy-Metz, on dénombre 37 UPI sur les 42 de l'académie qui accueillent des élèves déficients intellectuels. On peut penser que les autres déficiences, sensitives et motrices, n'ont pas forcément besoin que les élèves soient placés en ULIS car ils ne présentent peut-être pas de retard intellectuel, ou alors ces derniers peuvent encore être placés dans des instituts spécialisés. De plus, « le handicap mental est la catégorie sociale qui pose le plus de problèmes car elle touche aux fonctions cérébrales et psychiques de l'individu »⁸¹, c'est pourquoi il serait parfois inconscient d'inclure des élèves dans une classe ordinaire, au risque de les mettre en échec scolaire.

Dans la classe ULIS dans laquelle j'ai été en observation, tous présentent un déficit intellectuel, même si pour certain il s'agit d'un trouble du comportement, cela engendre un retard scolaire, c'est pourquoi ils sont placés en ULIS, de même que pour les deux élèves trisomiques dont une est également inclus dans un établissement SEGPA une journée par semaine.

En ce qui concerne les dispenses d'EPS, ces élèves en situation de handicap, ne le sont pas car ils ne présentent pas de déficiences motrices mais plutôt de compréhension notamment par rapport aux consignes.

Pour ce qui concerne les recherches sur le type de handicap, on peut remarquer que la plupart des enseignants en font, de types scientifiques ainsi que pédagogiques, ou encore auprès de personnes qualifiées (dans les centres spécialisés). Ces recherches se font surtout par l'outil internet qui est le moyen le plus efficace et surtout le plus rapide pour répondre à ce que l'on cherche. Mais, cela ne veut pas dire que les ouvrages ou les revues sont négligés. Au contraire, dans certaines revues, notamment la Revue EPS, on peut y lire des articles concernant des situations proposées à des élèves en situation de handicap.

Ensuite, si on s'intéresse à la formation spécifique des enseignants afin d'enseigner l'EPS à des élèves en situation de handicap, on remarque que la totalité n'est pas formée. Cela semble inapproprié au vu de toutes ces lois et circulaires qui sont apparues depuis 1975 au vu de l'accessibilité des élèves handicapés dans les établissements ordinaires. Mais encore aujourd'hui au sein des UFR STAPS on remarque une insuffisance concernant la formation des futurs professeurs d'EPS à l'accueil des élèves en situation de handicap. L'enseignant a pour mission de faire progresser l'ensemble de ses élèves, quelque soit son niveau de départ: « l'enseignant a donc cette responsabilité de permettre à tous d'acquérir des savoirs permettant de développer leurs compétences, chacun en fonction de ses ressources qui lui sont propres »⁸². Il s'agit alors pour l'enseignant de savoir quoi faire lors de l'accueil d'un élève handicapé afin qu'il ne soit pas en échec, et qu'il pratique l'activité comme les autres élèves de sa classe.

Aujourd'hui, au vu des conjonctures actuelles, il serait indispensable, qu'une

81 Article de M. ZICOLA, Corps, éducation physique et situation de handicap, in Ibidem J.GAILLARD, B. ANDRIEU, p.73.

82 Ibidem Article de G. LECUIVRE, p.95.

formation sur l'enseignement de l'EPS à des élèves en situation de handicap soit mise en place au sein du cursus STAPS, particulièrement lors de la préparation au CAPEPS (Master), afin de préparer les futurs enseignants à accueillir au sein de leurs cours d'EPS des élèves handicapés.

Pour ce qui est de l'intégration d'un élève handicapé au sein d'une classe, l'activité ne doit pas être changée, mais plutôt adaptée par des contenus d'enseignement différent. On peut également leur attribuer des rôles différents en fonction du handicap. Par exemple, lors de mon observation, une élève, Maé, ne voulait pas pratiquer le basket-ball, mais cela ne l'a pas empêché de participer à la séance avec les autres élèves de l'ULIS puisqu'elle a été arbitre et marquait le score. Ce sont parfois ces rôles qui permettent à ces élèves « exceptionnels », selon l'appellation québécoise, d'être inclus au sein du groupe classe, de se démarquer afin de prendre des décisions et permettre la communication entre eux. Le tutorat avec un élève ordinaire, ou un travail en petit groupe de même niveau peut permettre à l'élève d'être guidé ou même de se sentir à l'aise avec des élèves qui ont le même niveau que lui et qui ne l'excluent pas.

L'aide ponctuelle de l'AVS peut aussi constituer un levier pour l'intégration de l'élève. « L'auxiliaire de vie scolaire est chargé de compenser le handicap créé par la situation d'enseignement »⁸³. par exemple, c'est grâce à cette personne que l'élève peut comprendre les consignes si celles-ci posent problèmes.

La logique de la loi de 2005, ainsi que de la circulaire de 2010, est de faire en sorte que les élèves en situation de handicap pratiquent les activités dans les mêmes conditions que leurs camarades. Pour ce faire, il est de la mission du professeur de mettre en place des adaptations. Les adaptations concernent principalement les consignes avec des reformulations, des simplifications, des répétitions. Par exemple, avec la classe ULIS du collège de la Craffé, une sortie pour Tipi Park a été prévue. Au vue de cette sortie, l'enseignante d'EPS qui a en charge les cours d'EPS de cette classe a pris la décision, lors des créneaux d'EPS de les initier à l'acrobranche afin qu'ils prennent déjà leurs marques avec le matériel et qu'ils s'approprient les consignes du park avant de s'y rendre. Le fait de mettre des parcours de corde dans le gymnase, où ils devaient manipuler les mousquetons comme ils doivent le faire lors de leur sortie, leur a permis, le jour J, d'être efficaces et même autonomes pour la moitié du groupe. Le fait de leur avoir répéter les consignes de sécurité plusieurs fois, ces élèves déficients intellectuels, ont su se les approprier et agir en sécurité. Le temps de pratique y a également joué un rôle important grâce à la répétition des gestes, ce qui permet l'automatisation.

« La difficulté posée aux enseignants est bien celle-ci: quelle tâche d'apprentissage proposer à l'élève en situation de handicap qui lui soit accessible en tenant compte de ses difficultés mais aussi qui le place dans ce que L. Allal⁸⁴ appelait

83 Ibidem Article de G. LECUIVRE, p. 88.

84 L.ALLAL, L'évaluation formative dans un enseignement différencié, 1979.

un décalage optimal »⁸⁵. En effet, ce n'est pas parce que l'élève handicapé est en difficulté face à la situation proposée qu'il faut lui simplifier au maximum pour qu'il réussisse à chaque fois. Justement, il faut trouver un compromis entre ses capacités et ce qu'il sait déjà faire. Un trop grand écart entre ses capacités et ce qui est à atteindre peut entraîner chez lui de la démotivation et un sentiment négatif de lui-même. Il est donc du devoir de l'enseignant de trouver des adaptations ou des stratégies d'enseignement (évoquées dans les résultats des questionnaires) afin que l'élève en situation de handicap trouve sa place au sein du groupe classe dans laquelle il est affecté.

De nombreuses questions émergent alors chez les enseignants: « Quelles activités support d'enseignement choisir pour garantir à ces élèves le développement de leurs compétences dans le respect des attendus des programmes, quelles situations d'apprentissage proposer pour leur permettre de travailler dans des conditions maximales de sécurité, quels choix didactiques et pédagogiques poursuivre pour favoriser la mobilisation et l'enrichissement des ressources dans la quête de leur épanouissement personnel, quelles régulations des apprentissages mettre en oeuvre pour les accompagner dans l'appropriation des savoirs? Les choix se complexifient d'autant plus dès lors qu'il s'agit pour le professeur de conduire ces mises en oeuvre dans une gestion globale de la classe où l'élève handicapé partage son temps, son espace, sa pratique avec tous les autres apprenants »⁸⁶. nous retrouvons quelques réponses à ces questions dans les résultats du questionnaire, notamment dans les questions concernant les adaptations mises en place lors de l'accueil des élèves en situation de handicap, et des deux dernières questions sur les stratégies d'enseignement et les éléments fondamentaux qui permettent de construire les séances afin de permettre l'intégration des élèves handicapés.

Le mot d'ordre est de savoir s'adapter à chaque situation et à chaque problème rencontré par l'élève grâce à la différenciation pédagogique. Il ne faut pas oublier d'encourager l'élève et de lui faire part ainsi qu'aux autres élèves de son progrès et de ses réussites afin qu'il se sentent bien et soutenus par l'ensemble de la classe. Tout cela sans oublier les élèves de la classe qui l'accueillent. Il faut que eux aussi aient leur place et puissent avoir l'intention du professeur au même titre que l'élève déficient. Il faut faire en sorte que l'intégration de l'élève se fasse dans de bonnes conditions, en gérant les relations entre les élèves. La plupart du temps, on peut remarquer que l'enseignant agit davantage sur le relationnel que sur les contenus d'enseignements, car dans le cas de l'inclusion, le social est la source de l'apprentissage.

Mais, l'inclusion d'un élève en situation de handicap, peut poser certains problèmes et des difficultés pour l'enseignant, principalement dans la mise en oeuvre de l'adaptation car cela demande du temps qu'on ne consacre pas aux autres élèves. Les difficultés que va rencontrer l'élève vont être celle de l'adaptation, de trouver sa place au sein de la classe, avoir une mauvaise appréciation de soi, des craintes. Par exemple, lors de la sortie acrobranche, les élèves de la classe ULIS, n'étant pas seuls dans le parc, ont été confrontés au regard d'autres élèves, d'un autre lycée. Mais sans que ces derniers les regardent, certains se sont sentis inférieurs à eux, avec des

85 Ibidem Article de G. LECUIVRE, p.93.

86 Ibidem Article de G. LECUIVRE, p.97-98.

questions telles que « ils sont comme nous ou se sont des normaux? », ou même des sentiments de honte, où un des élève par peur des critique et de honte s'il venait à chuter ou à na pas réussir, à préférer arrêter que d'être confronté au regard des autres.

En ce qui concerne l'intégration d'un élève dans un environnement ordinaire, il est du devoir de l'enseignant de le mettre en confiance afin qu'il n'ait plus de crainte, ni de sentiment de honte ou d'infériorité et de le présenter à la classe comme un élève tout à fait normal, un peu différent certe, mais avec des qualités et des capacités autant qu'eux. « Enseigner l'EPS aux élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire nécessite alors de repenser différemment l'action didactique et pédagogique »⁸⁷.

87 Ibidem Article de G. LECUIVRE, p.94.

CONCLUSION :

Au cours des années, depuis le début du XX^{ème} siècle, nous sommes passé d'un système scolaire qui exclut, puis qui adapte, pour ensuite aller progressivement vers une politique d'intégration et enfin en venir aujourd'hui à l'inclusion des élèves en situation de handicap.

L'Education Physique et Sportive a, elle aussi, contribué à l'insertion des élèves déficients au sein des établissements ordinaires, de par sa fonction socialisante. En effet, « l'éducation physique est considérée comme importante voire essentielle à la formation ainsi qu'à l'équilibre d'un individu car elle a à dire, à voir et à faire avec le corps en action, avec les autres en interrelation et enfin avec un savoir singulier qui comme les autres participe à la construction d'un sujet »⁸⁸. Il s'agit donc d'une discipline intéressante pour le développement de l'enfant en situation de handicap et dans son intégration au sein de la classe. De plus, M. Zicola affirme que ces élèves « aiment le sport, les activités physiques ainsi que l'éducation physique découverte à l'école. C'est cette petite matière qui a été bien souvent pour eux une passerelle sociale ainsi qu'une voie intégrative et identitaire singulière »⁸⁹;

C'est pourquoi j'avais choisi de m'interroger sur les stratégies d'enseignement du professeur d'EPS quant à l'intégration d'un élève en situation de handicap au sein de sa classe. Il s'est alors avéré que cela passe principalement par des actions d'ordre relationnelles, sociales. Il s'agit en effet que l'adolescent ne se sente pas à l'écart, isolé, mais bien comme faisant partie intégrante du groupe classe. C'est seulement ensuite qu'apparaissent les adaptations d'ordre pédagogique, avec une pédagogie adaptée, différenciée, mais qui doit respecter un certain décalge optimal afin que l'élève soit placé en situation de réussite, de progrès et non d'échec ou de simplicité. Nous avons pu remarquer également que l'inclusion d'élèves au sein d'un groupe classe, ou même la présence d'une ULIS dans un établissement, crée des affinités entre les élèves " exceptionnels " et " ordinaire "; Par exemple certains élèves de la classe de cinquième dans laquelle un des élèves de la classe ULIS était inclus en EPS, l'attendent à la fin des cours pour aller dans la cour ou encore à la cantine. Il en est de même avec les autres élèves de cette classe qui une fois les cours en collectif ULIS terminés se fondent dans les différents groupes d'élèves de l'établissement.

Enfin, en ce qui concerne la formation des enseignants accueillant des élèves en situation de handicap, elle s'est avérée incomplète pour ne pas dire inexistante. Il s'agit pour la plupart d'autoformation, par l'expérience. Pour ma part, il serait intéressant, qu'une formation spécifique à l'intégration d'élèves déficients soit envisagée lors des deux années de Master STAPS préparant au concours du CAPEPS. Par exemple des cours de didactique et pédagogie, ainsi que sur les différentes activités adaptées telles que le torball, la boccia ou la sarbacanne, ou

88 Article de M. ZICOLA, Corps, éducation physique et situation de handicap, in J. GAILLARD, B. ANDRIEU, Vers la fin du handicap? Pratiques sportives, nouveaux enjeux, nouveaux territoires, 2010, p. 68.

89 Ibidem, Article de M. ZICOLA, p. 63.

encore sur la certification de ces élèves, sur un approfondissement des fiches pédagogiques à l'usage des professeurs qui proposent des types d'aménagement pédagogiques possibles selon diverses catégories de handicaps, et enfin nous apporter des connaissances sur les différents handicaps et comment les aborder lors de nos leçons d'EPS avec une groupe classe ordinaire.

Dans le cadre de ma recherche, avec un peu plus de temps, il aurait été intéressant d'interroger les enseignants acteurs auprès de l'ULIS, sur ce qu'ils pensent du changement de terminologie, d'UPI à ULIS, d'intégration à inclusion, et ce que cela a engendré concernant leur stratégie d'enseignement.

Par la suite il serait également intéressant d'analyser la notation, l'évaluation, la certification des élèves en situation de handicap, et de s'interroger sur comment ils sont notés, dans quelles conditions, sous quelles formes et quelles sont les critères d'évaluation et les compétences à acquérir? De même, il serait également important de prendre en compte le point de vue des élèves, handicapés et ordinaires, par rapport à cette inclusion, savoir ce qu'ils en pense, quelles sont les difficultés rencontrées, ce qu'ils en tirent comme bénéfice...

Pour conclure, je vais reprendre un paragraphe de M. Zicola:

« Nous pouvons offrir beaucoup et la marge est encore grande et c'est vous chers amis et collègues qui pouvaient écrire cette histoire. Alors relevons tous ce nouveau défi, même si les compétences et les outils manquent immédiatement, même si la peur du stigmatisme et du corps handicapé nous prend, même si les vieux schémas archaïques se réveillent en nous, même si on a pas tous les moyens en 2008: dites vous que 170000 jeunes en situation de handicap moteur, sensoriel, mental, psychique et de polyhandicap attendent autre chose de la vie et de l'école qu'une demi-exclusion »⁹⁰.

90 Ibidem, Article de M. ZICOLA, p:69;

BIBLIOGRAPHIE :

Ouvrages :

- Arborio A-M, Fournier P, Mai 2008, L'enquête et ses méthodes: l'observation directe.
- Beaud S, Weber F, 2003, Guide de l'enquête de terrain.
- Collinet C, 2000, Les grands courants d'Education Physique en France.
- Gaillard J, Andrieu B, 2010, Vers la fin du handicap? Pratiques sportives, nouveaux enjeux, nouveaux territoires.
- Gillig J-M, 1996, Intégrer l'enfant handicapé à l'école.
- Kaufmann J-C, 1996, L'entretien compréhensif.
- Les Cahiers du Sport Adapté, n°4, Sport, jeunes et handicap: analyses et perspectives, 2005.
- Les Cahiers du Sport Adapté, n°7, L'éducateur sportif face à la situation de dépendance du sujet en situation de handicap sévère, 2005.
- Quivy R, Van Campenhoudt L, 2006, Manuel de recherche en sciences sociales.
- Revue française de pédagogie n°66, 1984, Article de Hugon M-A, Situation et fonction des classes de perfectionnement dans l'enseignement français.
- Revue française de pédagogie n°134, situation de handicaps et institution scolaire, 2001.
- Spirales n°11, Spécial Activité Physique Adaptée, Pratiques Physiques Adaptées et insertion, 1997.

Liens internet :

- www.instit.free.fr/pe1/.../courant_pedagogique_Joseph.doc
- Portail de revues en sciences humaines et sociales: <http://www.persee.fr>
- <http://www.education.gouv.fr>

- <http://fr.wikipedia.org>
- <http://www.loi-handicap.fr>
- http://www.ffaimc.org/cariboost_files/synthese-loi-11-fevrier-2005.pdf
- <http://dcalin.fr>
- Legifrance: www.legifrance.gouv.fr
- Le café pédagogique: dossier Eps et handicap: www.cafepedagogique.net

ANNEXES :

ANNEXE 1 : Les textes de lois :

La scolarisation des enfants et adolescents handicapés :

- *Arrêté du 27 juillet 2009* définissant le **dossier d'inscription au Centre national d'enseignement à distance**.

- *Arrêté du 03 avril 2009* modifiant l'arrêté du 17 mars 1994 modifiant l'arrêté du 15 septembre 1993 relatif aux **épreuves du baccalauréat général** et précisant les modalités du passage des épreuves du second groupe pour les **candidats en situation de handicap** autorisés à étaler le passage des épreuves de l'examen.

- *Arrêté du 03 avril 2009* modifiant l'arrêté du 15 septembre 1993 relatif aux **épreuves du baccalauréat technologique** et précisant les modalités du passage des épreuves du second groupe pour les **candidats en situation de handicap** autorisés à étaler le passage des épreuves de l'examen.

- *Décret n° 2009-380 du 3 avril 2009* concernant les **aménagements du baccalauréat pour les candidats handicapés**.

- *Note de service n° 2009-051 du 01 avril 2009* concernant les **aménagements des examens et concours à l'étranger pour les candidats handicapés**.

- *Arrêté du 21 janvier 2008* relatif à la **dispense de certaines épreuves de langue vivante du baccalauréat général ou technologique pour les candidats qui présentent une déficience du langage et de la parole ou handicapés auditifs**.

- *Décret n° 2007-1403 du 28 septembre 2007* relatif aux **aménagements des examens et concours de l'enseignement technique agricole et de l'enseignement supérieur agricole pour les candidats présentant un handicap et modifiant le code rural (partie réglementaire)**.

- *Circulaire n° 2006-215 du 26 décembre 2006* relatif à l'**organisation des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap**.

- *Décret n° 2006-1694 du 22 décembre 2006 (Chapitre V)*, portant **modification de diverses dispositions applicables aux fonctionnaires territoriaux de catégorie C**. On peut y voir, au choix, soit une amélioration du soutien à la scolarisation des élèves handicapés, soit une simple officialisation de situations déjà existantes dans certaines écoles, soit un prolongement de la politique de détournements des moyens ordinaires de la scolarisation au profit de l'intégration scolaire des élèves handicapés conduite depuis plus de deux décennies.

- *Circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006* concernant la **mise en œuvre et le suivi du projet personnalisé de scolarisation (PPS)**. Ce texte a pour objet de préciser,

la notion d'établissement scolaire de référence et les conditions du parcours scolaire des élèves handicapés, d'organiser la mise en place des équipes de suivi de la scolarisation et les modalités de leur fonctionnement, de préciser les missions et le positionnement des enseignants référents. Il ne peut évidemment que mettre en musique la loi dont il découle, y compris dans ses aspects les plus problématiques. Au risque de sombrer dans des contradictions fort révélatrices. Le texte, par exemple, ne cesse de faire de l'enseignant référent le maître d'œuvre de l'application du PPS élaboré par la CDA de la MDPH, tout en précisant dans son paragraphe 4.2.1 que *l'enseignant référent se place constamment en position d'aide et de conseil, sans positionnement hiérarchique, vis-à-vis des directeurs d'écoles ou des principaux ou proviseurs*. C'est exactement ce que l'on appelle une double contrainte. Certains passages promettent de belles empoignades, comme le paragraphe 2.2.2, qui pose que *l'équipe pluridisciplinaire peut inclure dans le projet personnalisé de scolarisation la nécessité d'une programmation adaptée des objectifs d'apprentissage*. À vrai dire, le texte de la loi de 2005 n'autorise pas seulement la CDA à poser *la nécessité d'une programmation adaptée* que les enseignants seraient ensuite chargés de *formaliser* : la CDA peut parfaitement prescrire et formaliser elle-même une telle programmation. D'une façon générale, cette circulaire ne peut que prendre acte du fait que la scolarisation des élèves handicapés n'est plus en rien décidée par les enseignants, mais exclusivement par les politiques du département, lesquels enseignants, référents inclus, ont pour seule mission d'obtempérer aux injonctions de la MDPH. Une petite ouverture cependant : le paragraphe 3.2.2 précise que *l'enseignant référent peut être invité à participer [aux réunions de l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH] si nécessaire*. Il faudra se contenter de cet éventuel strapontin.

- **Circulaire n° 2006-119 du 31 juillet 2006** relatif à la **scolarisation des élèves handicapés : préparation de la rentrée 2006**.

- **Décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005** fixant le **parcours de formation des élèves présentant un handicap**.

- **Décret n° 2005-1617 du 21 décembre 2005** fixant les **aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap**.

- **Circulaire n° 2005-129 du 19 août 2005** concernant la **scolarisation des élèves handicapés (rentrée 2005)**. Première circulaire d'application (provisoire) de la loi 2005-102 sur le handicap.

- **Loi n° 2005-102 du 11 février 2005**, pour **l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées**. Trente ans après, une révision en profondeur de la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées.

- **Circulaire n° 2003-100 du 25 juin 2003** sur l'**organisation des examens et concours de l'enseignement scolaire ou supérieur pour les candidats en situation de handicap**.

- **Circulaire n° 2003-093 du 11 juin 2003 sur la scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant : accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire.**
- **Circulaire n° 2002-111 du 30 avril 2002, sur l'adaptation et intégration scolaires : des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves.**
- **Circulaire n° 2001-221 du 29 octobre 2001 sur le financement de matériels pédagogiques adaptés au bénéfice d'élèves présentant des déficiences sensorielles ou motrices.** Complète la circulaire n° 2001-061 du 5 avril 2001.
- **Circulaire n° 2001-144 du 11 juillet 2001 sur l'accueil des élèves handicapés - rentrée scolaire 2001.**
- **Circulaire n° 2001-061 du 5 avril 2001 sur le financement de matériels pédagogiques adaptés au bénéfice d'élèves présentant des déficiences sensorielles ou motrices.**
- **Circulaire n° 2000-013 du 20 janvier 2000 sur l'organisation de la scolarité des jeunes sourds et déficients auditifs sévères dans le second degré.** La circulaire porte sur la possibilité de dispenser ces élèves de l'apprentissage d'une seconde langue vivante en quatrième et organise les implications d'un tel choix sur la suite de la scolarité.
- **Circulaire n° 99-187 du 19 novembre 1999.** Elle porte sur la **scolarisation des enfants et adolescents handicapés**. Son deuxième alinéa affirme : « *Tous les jeunes, quels que soient les besoins éducatifs qu'ils présentent, doivent trouver dans le milieu scolaire ordinaire la possibilité d'apprendre et de grandir avec les autres pour préparer leur avenir d'hommes et de femmes libres et de citoyens.* ». Or les articles 4 et 5 de la loi de 1975, comme tous les textes ultérieurs, maintiennent la possibilité d'une éducation spéciale, hors milieu scolaire ordinaire, conformément d'ailleurs à l'article 1 de cette même loi, qui n'impose l'intégration en milieu ordinaire que « *chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent* ».
- **Circulaire n° 99-188 du 19 novembre 1999 sur la mise en place des groupes départementaux de coordination Handiscol'.**
- **Note ministérielle DESCO A2 n°2152 du 18 octobre 1999 sur la situation au baccalauréat et au brevet des candidats handicapés auditifs.**
- **Circulaire n° 95-124 du 17 mai 1995** qui porte sur l'**intégration scolaire des préadolescents et adolescents présentant des handicaps au collège et au lycée.** Abrogée et remplacée par la circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001.
- **Circulaire n° 4 du 22 mars 1994 sur l'organisation des examens et concours au bénéfice des étudiants handicapés de l'enseignement supérieur.** Abrogée et

remplacée par la circulaire n° 2003-100 du 25 juin 2003.

- *Circulaire n° 91-33 AS du 6 septembre 1991 et n° 91-302 EN du 18 novembre 1991.* Circulaire conjointe des ministères de l'Éducation Nationale et de la Santé, elle a été publiée avec un étonnant décalage de deux mois et demi entre ces deux ministères. Elle rappelle pour l'essentiel les textes précédents, et apporte quelques précisions sur l'**intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés**. Elle précise certaines conditions de l'intégration en milieu scolaire ordinaire, en particulier celle-ci : « *Il demeure que l'élève doit être capable, d'une part, d'assumer les contraintes et exigences minimales qu'implique la vie scolaire et, d'autre part, d'avoir acquis ou être en voie d'acquérir une capacité de communication et de relation aux autres compatible avec les enseignements scolaires et les situations de vie et d'éducation collective* ». **Abrogée** par la Circulaire n° 2007-080 du 6 avril 2007 de simplification administrative.

- *Circulaire n° 85-302 du 30 août 1985* sur l'**organisation des examens publics pour les candidats handicapés physiques, moteurs ou sensoriels**.

- *Circulaire n° 83-082, 83-4 et 3/83/S du 29 janvier 1983.* Elle porte sur la **mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement**. C'est la plus importante des quatre circulaires généralistes sur l'intégration. Elle définit les trois types de scolarisation possible des enfants et adolescents handicapés : scolarisation individuelle dans une classe ordinaire, scolarisation dans une classe spécialisée implantée dans un établissement scolaire ordinaire, scolarisation dans un établissement spécialisé. Tout en posant à nouveau comme idéal l'intégration individuelle en milieu scolaire ordinaire, elle invite à une utilisation souple et évolutive de ces trois modalités de scolarisation, en fonction des besoins des enfants et de leurs évolutions possibles. Elle fixe le cadre général des **conventions d'intégration** nécessaires pour organiser l'intervention de services de soins auprès des enfants handicapés intégrés dans un établissement scolaire ordinaire, dans le cadre d'un **projet éducatif et thérapeutique** individualisé, adapté aux besoins spécifiques de chaque élève intégré et à leurs évolutions. Elle encadre l'attribution des moyens nécessaires au soutien des intégrations individuelles (personnels, locaux, transports, etc.). Enfin, elle encadre la création de **Services d'Éducation Spécialisée et de Soins À Domicile** (SESSAD) et définit leurs fonctions et leurs modalités d'intervention. **Abrogée** par la circulaire n° 2006-113 du 26 juillet 2006 intitulée *Abrogation de circulaires ministérielles et de notes de service*.

- *Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982.* Elle porte sur la **mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés**. Il s'agit, sept ans après l'adoption de la loi de 1975, de commencer à impulser une politique intégrative dans le système éducatif.

- *Loi n° 75-534 du 30 juin 1975.* Cette **loi d'orientation en faveur des personnes handicapées** a longtemps été le texte de référence en matière de scolarisation des

élèves handicapés, jusqu'à l'adoption de la loi de 2005. C'est une des grandes lois réformatrices des deux premières années du septennat présidentiel de Valéry Giscard d'Estaing, alors que Jacques Chirac est Premier Ministre et Simone Veil Ministre de la Santé. Cette loi pose en principe que « la prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels ou mentaux constituent une obligation nationale ». Elle couvre tous les âges et tous les aspects de la vie des personnes handicapées. Elle est donnée ici dans sa version intégrale, avec l'ensemble des modifications décidées par des lois ultérieures jusqu'en Juin 2000. Seuls les huit premiers articles concernent directement l'enseignement spécialisé. Il s'agit bien d'une loi d'orientation qui, pour l'essentiel, définit des principes et renvoie à des réformes ultérieures pour leur application. Elle jette cependant les bases d'une réorganisation des commissions d'orientation de l'enseignement spécial. Dans le domaine scolaire, c'est le seul aspect de cette loi qui sera rapidement appliqué, par la circulaire n° 76-156 et n° 31 du 22 avril 1976. Il faudra attendre la circulaire n° 82/2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982 pour voir le Ministère de l'Éducation Nationale commencer à impulser des modes de scolarisation des enfants et adolescents handicapés plus conformes à l'esprit intégratif de cette loi. **En partie abrogée par l'ordonnance n° 2000-549 du 15 juin 2000, qui lui substitue les dispositions correspondantes du Code de l'éducation.**

- *Circulaire n° 73-168 du 27 mars 1973* relative à la **formation professionnelle dispensée dans les établissements d'éducation spéciale**. Abrogée et remplacée par la circulaire n° 90-340 du 14 décembre 1990.

- *Circulaire n° 65-348 du 21 septembre 1965*, sur les **modalités de scolarisation des enfants inadaptés**. Normes d'équipement en classes de perfectionnement. Création des SES. **Abrogée et remplacée** par la circulaire n° 90-340 du 14 décembre 1990.

- *Arrêté du 18 août 1909* qui complète la loi du 15 avril 1909 en précisant le fonctionnement des **Écoles et classes de perfectionnement pour enfants arriérés**.

- *Loi du 15 avril 1909* qui porte sur la **création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les enfants arriérés**. C'est l'acte fondateur de l'enseignement spécialisé. Cette loi prévoit la création d'un « diplôme spécial créé pour l'enseignement des arriérés », ancêtre direct de l'actuel CAPA-SH, et seul fondement législatif de l'existence d'enseignants spécialisés certifiés. Elle instaure des commissions médico-pédagogiques pour décider des admissions ou des maintiens dans ces structures, ancêtres directes des actuelles CDES. Il existe toujours des classes de perfectionnement (voir la présentation de la circulaire créant les CLIS). Quant aux « écoles de perfectionnement », elles sont devenues, à travers une succession de réformes, les actuels EREA ou LEA. **Cette loi n'est ni intégrée au Code l'éducation, ni abrogée par l'ordonnance n° 2000-549 du 15 juin 2000. Malgré les circulaires ministérielles qui tendent à la rendre obsolète, elle reste**

donc juridiquement en vigueur, ainsi que les textes qui lui sont liés.

Les classes spécialisées :

- *Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010*, intitulée **Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré**. Elle change la dénomination des UPI, devenues des *Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis)* à compter du 1er septembre 2010, et se substitue à la précédente circulaire sur les UPI. Deux changements majeurs, me semble-t-il. Le premier, positif, est que les coordinateurs de toutes les Ulis doivent être des enseignants titulaires du 2CA-SH ou du CAPA-SH. Le second, très négatif dans l'atmosphère politique actuelle, est que la limitation des effectifs à 10 n'est plus que "souhaitable".

- *Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009*, concernant la **scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire**. Présentée comme une "actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS)", cette circulaire est effectivement avant tout une (bien tardive) mise en conformité du cadre réglementaire des CLIS avec la loi de 2005.

- *Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002*, sur les **dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré**.

- *Circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001*, portant sur la **scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et le développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI)**. Elle se substitue à la circulaire précédente. Elle étend le dispositif UPI aux jeunes handicapés sensoriels ou moteurs. Elle étend le dispositif aux lycées généraux et professionnels et supprime la limitation à 16 ans. Elle renforce l'inscription des UPI dans les établissements. Les UPI pour handicapés sensoriels ou moteurs sont coordonnées par des enseignants volontaires du second degré, seulement appuyés par des enseignants titulaires des CAPSAIS A, B ou C qui restent affectés dans des établissements ou services spécialisés. Par rapport aux structures existantes d'appui à l'intégration pour adolescents handicapés sensoriels ou moteurs, ce texte est plus en retrait qu'en progrès. Les UPI pour jeunes *présentant des troubles importants des fonctions cognitives* restent coordonnées par des enseignants du premier degré titulaires du CAPSAIS D affectés dans l'établissement. **Abrogée et remplacée** par la circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010.

- *Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995*. Elle définit les **Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI)**. Les UPI sont des dispositifs permettant des regroupements pédagogiques, au sein des collèges ordinaires, de pré-adolescents et d'adolescents présentant un handicap mental, âgés de 11 à 16 ans. L'orientation en UPI est proposée aux familles ou tuteurs des jeunes handicapés par les commissions de l'éducation spéciale. Les UPI sont placées sous la responsabilité soit d'un instituteur ou d'un professeur des écoles titulaire du CAPSAIS option D, soit d'un professeur des lycées et collèges ayant reçu une formation appropriée. Cet enseignant doit favoriser la participation la plus active et la plus fréquente possible des élèves de l'UPI aux activités des autres classes du collège, avec l'appui de toute l'équipe

éducative du collègue. Les collèges qui accueillent une UPI doivent signer une convention avec un SESSAD (Service d'Education Spécialisée et de Soins À Domicile). Il existe encore très peu d'UPI, mais un net mouvement de créations semble s'amorcer. **Abrogée et remplacée** par la circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001.

- *Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991*. Elle définit les **Classes d'Intégration Scolaire (CLIS)**. Ce sont des classes spécialisées installées dans des écoles ordinaires. Elles ont pour vocation d'accueillir, à temps complet ou à temps partiel, des élèves handicapés qui ne peuvent pas encore ou qui ne peuvent plus être scolarisés avec profit à plein temps dans les classes ordinaires. Les élèves de la CLIS peuvent être intégrés à temps partiel dans les classes ordinaires. Inversement, ils peuvent continuer à fréquenter en parallèle un établissement spécialisé, ou à recevoir les soins ambulatoires qui leur seraient nécessaires. Ils participent de plein droit aux activités communes des élèves de leur école. Il existe quatre types de CLIS, correspondant aux quatre grands types de handicap : handicap mental (CLIS-1), handicap auditif (CLIS-2), handicap visuel (CLIS-3) et handicap moteur (CLIS-4). Les admissions en CLIS sont décidées par les commissions d'orientation de l'enseignement spécialisé (CCPE ou CDES). Cette circulaire pose en principe que les CLIS ont vocation à remplacer les classes de perfectionnement, et toutes les autres classes spécialisées des écoles ordinaires. Cela pose un problème juridique. Les classes de perfectionnement ont été instituées par une loi, la loi de 1909. De droit, une loi, votée par les représentations de la Nation, ne saurait être abolie que par une autre loi. Une circulaire n'a qu'une valeur administrative. Elle n'est pas opposable à une loi. Nombre de responsables, de tous niveaux, se sont engouffrés dans cette brèche, d'autant plus que l'effectif maximum d'une classe de perfectionnement est de 15 élèves, alors que celui d'une CLIS n'est que de 12 élèves. De fait, les classes de perfectionnement existent toujours dans certains départements ou certaines circonscriptions. **Abrogée et remplacée par la Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002**.

- *Circulaire n° 65-348 du 21 septembre 1965*, sur les **modalités de scolarisation des enfants inadaptés**. Normes d'équipement en classes de perfectionnement. Création des SES. **Abrogée et remplacée** par la circulaire n° 90-340 du 14 décembre 1990.

- *Arrêté du 12 août 1964* qui redéfinit les orientations pédagogiques pour les **classes de perfectionnement recevant des débiles mentaux**, en se substituant aux instructions du 25 août 1909.

- *Arrêté du 18 août 1909* qui complète la loi du 15 avril 1909 en précisant le fonctionnement des **Écoles et classes de perfectionnement pour enfants arriérés**.

- *Loi du 15 avril 1909* qui porte sur la **création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les enfants arriérés**. C'est l'acte fondateur de l'enseignement spécialisé. Cette loi prévoit la création d'un « diplôme spécial créé pour l'enseignement des arriérés », ancêtre direct de l'actuel CAPA-SH, et seul

fondement législatif de l'existence d'enseignants spécialisés certifiés. Elle instaure des commissions médico-pédagogiques pour décider des admissions ou des maintiens dans ces structures, ancêtres directes des actuelles CDES. Il existe toujours des classes de perfectionnement (voir la présentation de la circulaire créant les CLIS). Quant aux « écoles de perfectionnement », elles sont devenues, à travers une succession de réformes, les actuels EREA ou LEA. ***Cette loi n'est ni intégrée au Code l'éducation, ni abrogée par l'ordonnance n° 2000-549 du 15 juin 2000. Malgré les circulaires ministérielles qui tendent à la rendre obsolète, elle reste donc juridiquement en vigueur***, ainsi que les textes qui lui sont liés.

ANNEXE 2: Questionnaire :

Questionnaire à destination des enseignants en charge de l'EPS :

- Profession :
- Type d'établissement : Public Privé ULIS ZEP
- Nombre d'élèves en situation de handicap accueillis au sein de l'établissement :
- Ces élèves sont-ils intégrés individuellement dans les classes ?
Oui Non

Pourquoi ?

- A quel(s) type(s) de handicap(s) êtes-vous confronté ?
Intellectuel Moteur Auditif Visuel Autre
- Y'a-t-il parmi ce public des élèves dispensés d'EPS ?
Oui Non

Pouvez vous nous en indiquer les principales raisons ?

- Quelles adaptations mettez vous en place lorsque vous accueillez des élèves en situation de handicap ?

- Lorsque vous est confié un élève en situation de handicap, faites-vous des recherches sur le type de handicap dont l'élève est déclaré atteint ?
Oui Non

Si oui, quelles recherches de données ?

Scientifiques Pédagogiques Autres (lesquels ?)

Quels supports privilégiez vous ?

Ouvrages Revues Internet

Autres:

➤ Avez-vous suivi une formation spécifique afin d'enseigner l'EPS à des élèves en situation de handicap ? Si oui, quel type de formation?

➤ Selon vous l'intégration d'un élève handicapé au sein d'une classe passe par :

- La même APSA avec les mêmes contenus d'enseignement
- La même APSA avec des contenus d'enseignement différents
- Une autre APSA adaptée en parallèle
- Des rôles différents
- Un travail avec un élève apte
- Un travail en petit groupe du même niveau
- Un travail en groupe hétérogène
- Autres:

➤ Selon vous, en fonction de son handicap, l'élève peut-il pratiquer dans les mêmes conditions que ses camarades (les mêmes activités) ?

- Déficiant intellectuel
Oui Non

Pourquoi ?

- Déficiant auditif
Oui Non

Pourquoi ?

- Déficiant moteur
Oui Non

Pourquoi ?

- Déficiant visuel
Oui Non

Pourquoi ?

- L'élève déficient peut-il être un problème en EPS ?
Oui Non

Si oui pouvez vous décrire en quelques mots les difficultés que peut engendrer un élève en situation de handicap ?

- Quelle(s) a (ont) été votre (ou vos) stratégie(s) d'enseignement en début d'année scolaire, ou au cours de l'année, en fonction des APSA?

- Quels sont les éléments fondamentaux qui vous permettent de construire vos séances afin d'assurer l'intégration des élèves en situation de handicap ?

En vous remerciant d'avoir bien voulu répondre à ce questionnaire et nous consacrer de votre temps, bien respectueusement Maryline Hamant (Etudiante M 2 STAPS Faculté du sport de Nancy)

INDEX :

AES	Adaptation et Education Spécialisée
APSA	Activité Physique Sportive et Artistique
AVS	Assistant de Vie Scolaire
CAEI	Certificat d'Aptitude à l'Education des enfants et adolescents déficients ou Inadaptés
CAPA-SH	Certificat d'Aptitude Professionnel pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap
CAPEPS	Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive
CAPSAI	Certificat d'Aptitude Pédagogique Spécialisé pour l'Adaptation et l'Intégration scolaire
2CA-SH	Certificat Complémentaire pour l'Adaptation scolaire et la Scolarisation des élèves Handicapés, second degré
CCSD	Commission de Circonscription du Second Degré
CDES	Commission Départementale de l'Education Spécialisée
CLIS	Classe d'Intégration Scolaire
EP	Education Physique
EPS	Education Physique et Sportive
GAPP	Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique
IO	Instructions Officielles
PPS	Projet Personnalisé de Scolarisation
SESSAD	Service d'Education Spécialisée et de Soins A Domicile
SES-SEGPA	Section d'Enseignement Spécialisé- Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
UFR STAPS	Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques de Activités Physiques et Sportives
ULIS	Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
UNSS	Union Nationale des Sports Scolaires
UPI	Unité Pédagogique d'Intégration

RESUME :

Résumé :

L'école constitue le premier de socialisation, c'est pourquoi, il est important pour l'élève en situation de handicap d'être intégré dans un établissement scolaire ordinaire.

En France, la première loi sur la scolarisation des élèves en situation de handicap date de 1975. De cette loi est née une loi plus récente, celle du 11 Février 2005 visant la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire. Il a donc fallu que les enseignants soient prêts à accueillir ces élèves.

Je me suis alors attachée à m'interroger sur les stratégies d'enseignement adoptées par les professeurs d'éducation physique lors de l'accueil des élèves en situation de handicap dans une classe ordinaire, ainsi qu'à leur formation et aux difficultés que cela peut engendrer.

Mots-clés :

- Handicap
- Intégration/ inclusion
- Education physique et sportive
- Stratégies d'enseignement
- Formation de l'enseignant

Abstract :

School is the first place of socialization, that is why, it is important for the pupil in situation of handicap to be integrated into a common school.

In France, the first law on the schooling of the pupils in situation of handicap dates 1975. Of this law was born a more recent law, of February 11th, 2005 aiming at the schooling of the pupils handicapped in common environment. It thus has needed that the teachers are ready to welcome these pupils.

I then attempted to wonder about strategies of teaching adopted by the physical education teachers during the welcome of the pupils in situation of handicap in a common class, as well as their formation and in the difficulties has which it can engender.

Keywords :

- Handicap
- Integration/ inclusion
- Physical education
- Strategies of teaching
- Formation of the teacher