

## ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE ET SITUATION DE HANDICAP Frédéric Meynaud

ERES | « [Reliance](#) »

2007/2 n° 24 | pages 32 à 35

ISSN 1774-9743

ISBN 9782749207414

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-reliance-2007-2-page-32.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Frédéric Meynaud, « Éducation physique et sportive et situation de handicap »,  
*Reliance* 2007/2 (n° 24), p. 32-35.  
DOI 10.3917/reli.024.0032  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour ERES.

© ERES. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE ET SITUATION DE HANDICAP

Frédéric Meynaud

*Professeur des écoles spécialisées, maître formateur,  
doctorant en sciences de l'éducation, université Lyon 2,  
fred.meynaud@wanadoo.fr*

L'éducation physique et sportive occupe une place à part parmi les disciplines scolaires françaises. Tant dans l'imaginaire qu'elle suscite que dans le plaisir qu'éprouvent la grande majorité des élèves, cette matière a su faire reconnaître son importance comme discipline d'enseignement dès le plus jeune âge. Comme le montre Thierry Bourgoïn, l'EPS peut sans doute être une des clefs de la réussite d'une entrée dans la scolarisation. Ce « premier événement pédagogique » par l'EPS, qu'il nous présente, à l'heure où cette discipline vit des temps difficiles, lui permet d'affirmer là toute sa dimension éducative. Si l'EPS n'a pas pour vocation de fabriquer des champions sportifs, « elle vise, à travers la pratique d'activités physiques variées, des acquisitions qui permettront à l'individu, en tant que personne [...] d'adapter ses comportements aux caractéristiques, sinon aux contraintes de la vie en société<sup>1</sup> ». Elle met en « jeu » l'individu à travers une dynamique complexe d'interactions avec lui-même et les autres élèves en fonctionnant comme un ciment relationnel dans une classe. En effet, l'EPS est souvent un temps où peuvent s'affirmer les compétences transversales et notamment toutes celles qui concernent la citoyenneté

>>>

I. P. Fargier, *Pour une éducation du corps par l'EPS*, ESF, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », Paris, 1997.

de l'enfant<sup>2</sup>. En EPS, certains élèves en difficulté dans les apprentissages fondamentaux peuvent être mis en valeur aussi bien pour leurs performances que pour leur comportement. Cette discipline peut alors jouer un rôle intégrateur à la communauté éducative. Mais, qu'en est-il pour l'élève handicapé, lui qui cumule à la fois des difficultés avec son corps mais aussi dans ses rapports aux autres ?

Sur le plan institutionnel, il semble que la place et le rôle de l'EPS ne sont pas encore aussi bien assurés quand elle s'adresse à des élèves en situation de handicap. « Son identité est d'autant plus incertaine qu'elle s'exerce dans des conditions institutionnelles très différentes. En effet, les élèves peuvent être, en fonction de leurs besoins, scolarisés à l'hôpital, dans un établissement spécialisé, être intégrés individuellement à tous les niveaux de la scolarité, être scolarisés dans une classe d'intégration scolaire (CLIS) en primaire<sup>3</sup> », ou en collège en UPI<sup>4</sup>. La place de l'EPS peut être très réduite pour des raisons diverses : les conditions matérielles, l'insuffisance du temps de classe consacré aux apprentissages fondamentaux du fait des rééducations effectuées sur le temps scolaire, la crainte de l'accident, une représentation de l'EPS qui en fait une discipline réservée aux valides, les réticences – il est vrai de plus en plus rares – du monde médical, l'absence d'un enseignant d'éducation physique, le manque de convictions et/ou de formation de certains instituteurs, la difficulté de mener des actions pédagogiques adaptées aux élèves en marge et de gérer l'hétérogénéité d'un groupe-classe, etc.

Pourtant les objectifs de l'EPS à l'école, qui concernent le développement des capacités motrices, l'appropriation des activités physiques et la gestion de la vie physique à long terme, ne concernent-ils pas tout autant ces enfants victimes de l'injustice de la vie ? N'ont-ils pas le droit d'appréhender leur corps autrement que par l'intermédiaire de la rééducation fonctionnelle ou d'un suivi médical ?

Depuis longtemps, les établissements spécialisés, dans leur grande majorité, proposent des activités physiques adaptées par le biais quelquefois d'enseignants d'EPS formés<sup>5</sup>, mais c'est principalement dans le cadre de l'inté-

gration scolaire individuelle que les difficultés sont les plus nombreuses. Comment, par exemple, permettre à un élève en fauteuil de participer à une séquence de badminton avec ses camarades valides sans le cantonner dans un rôle d'arbitre ou d'observateur qui ne lui permettra pas d'accéder à toutes les compétences mises en jeu et même lorsque l'EPS trouve une place, elle n'est pas toujours conforme aux instructions officielles ; car en France, bien qu'au cours de son histoire elle s'efforce de se démarquer des pratiques rééducatives et sportives, elle a énormément de mal à ne pas être happée par l'un ou l'autre de ces univers quand elle s'adresse à des élèves en situation de handicap. Cela s'explique probablement par une représentation sociale, publicitaire, voire politique, de la fonction du corps dans notre société : « Sans doute la dépendance de l'EPS par rapport à la rééducation est-elle en partie déterminée par des représentations qui [...] continuent parfois à s'attacher au corps sportif et au corps handicapé<sup>6</sup> ». Le premier véhicule toutes les aspirations de notre société productiviste, axée sur la performance, où l'image d'une personne sportive symbolise sa valeur. Le second suggère plutôt « un besoin premier de réparation<sup>7</sup> », et laisse sous-

>>>

2. J.-P. Garel, « Approche pédagogique de la citoyenneté : contribution de l'EPS à l'éducation civique en situation d'intégration scolaire », *La nouvelle revue de l'AIAS*, n° 3 : « La citoyenneté », septembre 1998, Paris, p. 87.

3. J.-P. Garel, *Éducation physique et handicap moteur*, Nathan, Paris, 1996, p. 5.

4. Unité pédagogique intégrée, circulaire 2001-035 du 21 février 2001 et *Bulletin officiel* n° 9 du 1<sup>er</sup> mars 2001.

5. Le concept d'Activité physique adaptée (APA), défini au Canada en 1977 (date du premier congrès québécois) et désignant le domaine des « sciences de l'activité physique adaptée », fédère depuis 1989 les filières de formation en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), spécialisées dans les domaines du handicap et de l'intégration sociale. Il traduit une dynamique universitaire européenne, et inscrit les préoccupations françaises relatives à l'intégration sociale par le moyen des activités physiques et sportives dans les problématiques internationales du même type.

6. J.-P. Garel, *Éducation physique et handicap moteur*, Nathan, Paris, 1996, p. 6.

7. J.-P. Garel, *op. cit.*, p. 6.

entendre qu'il ne pourra en ce qui le concerne jamais être question de prouesses physiques. « Dans cette perspective, on comprend que l'EPS ne puisse être envisagée qu'au terme d'un travail préalable de rééducation ou bien même, qu'elle soit impensable pour les sujets les plus atteints<sup>8</sup>. » À l'opposé, l'idée de performance pousse à concevoir l'EPS sous la forme d'une pratique sportive où la personne déficiente devient l'objet d'un enjeu compétitif avec l'image véhiculée qui sera celle du « super-handicapé ». Malgré ces deux tendances dont cette discipline, en matière de handicap, a du mal à se sortir, de nombreuses expériences ont vu le jour. En lycée, elles ont amené à faire évoluer le concept d'inaptitude totale de la participation de l'élève handicapé à l'EPS vers une inaptitude dite « partielle », qui prend (grâce à un partenariat enseignants/parents/médecins) en compte l'élève dans sa globalité et met en valeur ses aptitudes<sup>9</sup>. Il n'est pas étonnant que cela soit dans le secondaire que ces expériences aient, principalement, vu le jour. En effet, les textes officiels<sup>10</sup>, dans le domaine de l'EPS et du handicap, se sont surtout centrés sur l'aménagement des épreuves du baccalauréat, BT, BEP et CAP. Ces textes ont produit une classification des élèves par déficiences qui permet de proposer aux candidats des niveaux de difficulté compatibles avec leurs possibilités motrices et perceptives. Mais cette question de l'adaptation des épreuves des examens n'a pas eu de véritables répercussions en termes d'apprentissage pour les élèves en situation de handicap car, comme le souligne dans son article Jean-Pierre Garel, cette logique centrée sur l'évaluation a rendu en grande partie invisibles les élèves identifiés comme porteurs d'une « atteinte intellectuelle ou mentale ». C'est ici la conception même de l'EPS qui est à repenser. En effet, les élèves que l'on n'a pas à évaluer aux examens n'auraient-ils donc pas d'existence ? N'auraient-ils pas eux aussi à apprendre en EPS ?

En ce qui concerne le premier degré, qui intègre massivement ces élèves invisibles, les nouveaux programmes de 2002, qui recentrent l'EPS autour de compétences spécifiques et générales, offrent l'opportunité pour l'enseignant qui intègre de construire une programmation où les activités physiques



Elles ont amené à faire évoluer le concept d'inaptitude totale de la participation de l'élève handicapé à l'EPS vers une inaptitude dite « partielle », qui prend en compte l'élève dans sa globalité et met en valeur ses aptitudes.



8. *Ibid.*, p. 6.

9. A. Devoise, « De l'inaptitude totale à l'inaptitude partielle », *EPS*, n° 264, Paris, mars-avril 1997, p. 72-74.

10. *Bulletin officiel* n° 14 du 7 avril 1994, *Bulletin officiel* n° 15 du 14 avril 1994 et *Bulletin officiel* n° 46 du 14 décembre 1995.

proposées aux élèves pourront être choisies non plus uniquement en fonction d'une logique du faire mais, comme nous le propose Paul Bouvard, vers une logique de l'apprendre. Et même si, comme le rappellent Gilles Bui-Xuân et Jean-Paul Goffoz, il n'est pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS, la mise en œuvre complexe de cette démarche d'enseignement nécessitera encore du temps.

Le contexte de l'école n'est pas celui d'un club sportif affilié à une fédération spécialisée dans le champ du handicap. Si elle peut être un lien intéressant, comme nous l'expose Frédéric Delorme, les élèves y sont trop peu nombreux et trop différents les uns des autres pour que l'on puisse regrouper ceux qui sont aveugles, ceux qui sont en fauteuil roulant manuel..., pour leur proposer une activité spécifique à leur type de déficience ou à leur mode de locomotion. Est-ce d'ailleurs le but de l'EPS ? Un problème que cette discipline pose est bien celui d'inclure l'élève handicapé parmi les autres. Il est utopique de penser que toutes les situations peuvent être adaptables et que le simple fait de s'appuyer sur des outils, des textes de plus en plus nombreux..., suffise. Mais nous postulons que la scolarisation de ces enfants en EPS est fondamentale. Les expériences, les réussites qu'ils y vivent participent à leur intégration ultérieure, dans cette activité et

au-delà. Une intégration individuelle ou collective en EPS ne peut être totalement construite sur un modèle fonctionnel, voire médical, ni sur des bases complètement sportives où la performance domine, mais plutôt sur une approche complexe et combinée, enracinée dans un terreau citoyen et institutionnel. Dans notre société où tout concourt à l'effacement de la variété, à l'uniformisation générale et au gommage des imperfections, l'EPS se doit – parce qu'elle concerne tout autant le corps dysharmonique – de nous plonger loyalement dans la vie authentique, et dans l'apprentissage courageux et direct, pour que nous recevions des personnes affectées d'un handicap une force égale à ce corps, verticale, et dirigée de bas en haut vers la découverte<sup>11</sup>. Cette métaphore du théorème d'Archimède nous invite à faire acte de dissidence pour « ébranler la "nomocratie" et son cortège de certitudes douillettes<sup>12</sup> ».

>>>

11. M. Serres, *Variations sur le corps*, Éditions Le Pommier-Fayard, 1999, p. 188.

12. C. Gardou, M. Develay, « Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires "disent" aux sciences de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 134, Paris, janvier-février-mars 2001, p. 24.

