



Ouvrir la porte à l'inclusion en EPS

Repères pour le passage d'une logique intégrative à une visée inclusive en EPS

Résumé

Faisant écho aux recommandations internationales, la demande d'éducation inclusive apparaît maintenant dans les directives suisses à l'instar du projet 360 degrés du Canton de Vaud. Elle suscite cependant appréhensions et interrogations de la part des professionnels concernés. En effet, la transition de la logique intégrative vers la visée inclusive suppose non seulement des changements structurels, mais aussi des modifications profondes de l'enseignement pour permettre la gestion pédagogique de la diversité de la classe inclusive et la construction d'attitudes prosociales entre élèves divers, facteurs d'émergence d'une société moins discriminatoire. Notre article essaie d'identifier ces modifications liées à la volonté de faire ce pas vers l'inclusion. Au regard de celles-ci et des spécificités de l'EPS sur cette question, le pas vers l'inclusion permettrait aussi de resituer notre discipline au cœur du système éducatif et d'offrir des pistes de réponses face à d'autres problématiques éducatives vives par exemple le harcèlement scolaire.

Mots-clés : Inclusion — intégration — éducation physique — différenciation — affiliation

Introduction

Sur la problématique de l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) en EPS, Tant et Watelain (2018), distinguent trois profils de réponse. Le profil exclusif (1) correspond à une conception des élèves à BEP par leurs déficits par rapport à la norme scolaire préétablie. Elle entraîne leur mise à l'écart dans une autre structure (classe ou groupe) ou dans des rôles particuliers périphériques (arbitres, observateur...). Le profil intégratif (2) consiste à chercher à intégrer ces élèves à BEP aux activités de l'établissement, voire de la classe, en proposant des adaptations spécifiques (i.e., compensatoires) liées à leur

manque de ressources, pour qu'ils atteignent la norme scolaire préétablie. Le profil inclusif (3) se centre sur le fait que c'est l'environnement qui n'est pas adapté, que la réussite peut prendre différentes formes si cette norme scolaire à atteindre s'estompe pour privilégier la recherche d'épanouissement de chacun en fonction de ses besoins. La réponse inclusive vise à rendre accessible à tous la scolarité et la participation aux activités. Elle vise aussi à faire émerger des relations prosociales entre ces élèves divers pour construire, demain, une société moins discriminatoire. Ouvrir la porte à l'inclusion ne

signifie donc pas seulement modifier la structuration scolaire, cela demande aussi de repenser sa manière d'enseigner.

1. Faire le pas vers l'inclusion

Dans la mesure où l'exclusion de certains élèves du lieu de socialisation qu'est l'école, et même la classe, signifierait leur exclusion sociale future (Margas & Schweizer, sous presse ; UNESCO, 2009), l'inclusion est une nécessité sur le plan éthique. C'est d'ailleurs maintenant une visée institutionnelle du Canton de Vaud avec le Projet 360°. Il est toutefois encore moins recevable, éthiquement, que les problèmes pédagogiques qu'une structuration inclusive pose, notamment en termes de gestion de la diversité, entraîne encore plus d'exclusion des élèves à BEP. Ce « pas » vers l'inclusion nécessite donc des modifications pédagogiques qui doivent être accompagnées par la formation des enseignants. Pour nous, il suppose tout d'abord d'adopter une posture éducative particulière : ne plus considérer l'école comme un lieu d'expression des performances (cognitives et physiques) ou de sélection, mais comme un lieu d'acquisition de valeurs, d'attitudes et de compétences préparant les élèves à la vie en société. Il suppose aussi une manière d'enseigner permettant la gestion pédagogique de la diversité associée à la structuration inclusive. Enfin, il suppose de parvenir à construire des relations sociales positives dans la classe chargée de diversité qui préviennent les discriminations non seulement à l'école mais aussi ailleurs et plus tard. Pour cela, la classe inclusive est une opportunité unique car elle peut nouer des contacts entre des élèves qui sinon ne se rencontreraient pas et, en plus, de le faire dans un environnement encadré par des professionnels de l'éducation. Si l'école, dont la finalité est de former le citoyen de demain ne le fait pas, qui le fera ?

2. La gestion de la diversité de la classe inclusive

Enseigner dans une classe inclusive ne signifie pas chercher à individualiser un même programme à chacun (ce qui est utopique) mais à penser un programme accessible pour tous en anticipant les problèmes que posent la diversité dès les premiers choix. Cette approche renvoie à la conception universelle des apprentissages (CUA) (Rose & Meyer, 2002). Par exemple, prévoir de la lutte avec, dans la classe, un élève à trouble autistique ou du saut en hauteur avec un élève obèse promet l'impasse et l'exclusion. Le choix des activités dépend donc de la diversité de chaque classe.

Ensuite, anticiper la gestion de la diversité, c'est aussi prévoir des possibilités diverses d'accès aux consignes et aux apprentissages. Ainsi, face à un objectif accessible à tous, visé par l'enseignant, chaque élève peut s'orienter dans les chemins divers et flexibles qu'on lui propose, en fonction de ses possibilités. Par exemple, chercher à progresser en tennis de table pour un élève en fauteuil peut l'amener à développer un style de jeu et des capacités particulières (e.g., jouer vite, près de la table, avec effet) alors qu'un autre élève choisira un chemin différent. Ces contenus flexibles peuvent être gérés de manière autonome par les élèves ou avec l'aide des pairs avec des outils construits pour les épauler. L'enseignant n'aborde plus les leçons frontalement face aux élèves avec un contenu figé mais cherche davantage à les guider dans la régulation de leurs apprentissages. Cette habitude d'appropriation des contenus par les élèves dans le fonctionnement de classe doit se construire progressivement et nécessite la présence d'outils et de variables didactiques que les élèves utilisent pour adapter les tâches à leur besoins (voir Margas, Buchs, & Lentillon-Kaestner, sous presse). Aussi, pour ces adaptations, la connaissance des besoins particuliers de chaque élève face aux tâches est nécessaire. Comme il est difficile de connaître chaque fonctionnement particulier d'élève, cette connaissance passe par des collaborations et consultations auprès de spécialistes (Tant & Tremblay, sous presse) qui peuvent même co-intervenir pendant la leçon. La gestion de la diversité semble donc requérir un gros travail de planification, la mise en place d'habitudes de vie de classe particulières et d'un climat collaboratif entre élèves. Elle passe par la dévolution aux élèves d'une partie de cette gestion de la diversité en leur fournissant des outils pour être en mesure de le faire comme cela existe déjà souvent dans les classes multi-niveaux ou certaines pédagogies (e.g., « travail libre » de Freinet). Ce premier pas peut évidemment se faire progressivement et/ou en condition facilitante (e.g., APS plus adaptée, ratio élèves/professeur moindre).

3. La construction de relations pro-sociales

L'école inclusive multiplie les contacts entre élèves divers pour casser les préjugés associés aux groupes que ces élèves représentent. Ces contacts intergroupes peuvent même construire des attitudes positives à l'égard de la différence en général (Pettigrew, 1997) s'ils sont étayés pour être vécus positivement. Si l'EPS propose des interactions sociales particulièrement riches et donc

intéressantes à cet effet, les APS sur lesquelles se base l'enseignement sont ambivalentes pour cela (e.g., coopération/compétition, égalité/équité) (voir Margas & Rull, 2016). Un travail didactique particulier est donc nécessaire pour renforcer les déterminants de contacts positifs entre élèves sans pour autant perdre l'essence des APS. Par exemple, les coopérations face à l'apprentissage, les engagements corporels intenses mais sécurisés, les émotions intenses (positives et négatives), les contacts physiques bienveillants sont à la fois caractéristiques des APS et sources d'affiliation. Certains vécus de compétition, les traitements perçus comme injustes s'ils ne bénéficient qu'à certains élèves, et les engagements corporels non partagés sont par contre sources de distanciation (pour revue, Margas, Buchs, Cazin & Rull, sous presse). Cette dimension sociale particulière des APS (Rull & Margas, 2019) donne à l'EPS un rôle particulier face à l'inclusion. De plus, le climat collaboratif entre élèves, qui peut être ainsi créé, facilite la mise en place de procédés de régulation des apprentissages par les pairs décrits plus haut, non seulement en EPS, mais aussi dans les autres disciplines (Bonvin & Margas, sous presse). Ces relations positives entre élèves sont en plus un élément essentiel de prévention du harcèlement (Pellegrini & Bartini, 2000) qui fait aussi partie du Projet 360°.

4. En guise de conclusion : à quoi ressemble une classe inclusive en EPS ?

Il est important de rappeler qu'il n'y a pas de modèle unique de classe inclusive. Les stratégies dépendent forcément de la classe concernée (avec

sa propre diversité), des rapports entre les besoins des élèves et les caractéristiques des APS, et de l'enseignant. Toutefois, certains éléments sont récurrents. On peut citer la recherche de relations positives et d'entraide entre élèves, la volonté d'un environnement porteur d'apprentissages pour tous, le travail important de planification avec une prise en compte de la diversité de la classe dès les premiers choix, des contenus flexibles, un enseignant plus médiateur d'apprentissage qu'instructeur, et le développement des capacités d'auto/co-régulation des apprentissages chez les élèves. Ces éléments participent tous à la mise en place de l'inclusion même s'ils ne sont pas nécessairement tous présents à la fois.

Faire le pas vers l'inclusion n'est donc pas seulement changer la structuration scolaire, c'est embrasser une nouvelle manière de considérer l'école et de concevoir son enseignement. Si ce « pas » demande recherche et formation, il peut modifier profondément l'école et, au regard des spécificités de notre discipline sur cette question (Bonvin & Margas, sous presse), pouvoir resituer l'EPS au cœur de l'établissement scolaire.

Tess Schweizer¹, Nicolas Margas¹
¹Institut des Sciences du Sport,
 Université de Lausanne
 Contact : nicolas.margas@unil.ch



Bibliographie

- Bonvin, P. & Margas, N. (sous presse). La place de l'éducation physique et sportive au sein de l'établissement inclusif. In André A., & Margas, N. (Eds.) *L'inclusion*. Paris : Éditions EPS, Collection « Pour l'action ».
- Margas, N. & Rull, M. (2016). Corporéité et construction des attitudes : le rôle de l'EPS dans le climat scolaire. In O. Zanna, C. Veltcheff, & P-P. Bureau (Eds.), *Dossier EPS n°83 : Corps et climat scolaire*, pp. 89-90. Paris : Éditions revue EPS.
- Margas, N. & Schweizer, T. (sous presse). L'éducation physique inclusive : pourquoi et comment ? Dans V. Lentillon-Kaestner (Ed.) *Penser l'Éducation Physique autrement*. Louvain-La-Neuve : EME éditions.
- Margas, N., Buchs, C., & Lentillon-Kaestner V. (sous presse). Processus psycho-sociaux associés à l'inclusion en EPS : comprendre le fonctionnement des élèves pour mieux intervenir. Dans A. André & N. Margas (Eds.) *L'inclusion*. Paris : Éditions EPS, Collection « Pour l'action ».
- Margas, N., Buchs, C., Cazin, C., & Rull, M. (in press). Specific aspects of sport and physical education to include pupils from international mobilities: The social dimension of body involvement. In Jeannin, M., Le-Guem, A-L., & Schneider, E. (Eds) *Education and Mobility*. Limoges : Editions Lambert-Lucas.
- Pellegrini, A.D., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37, 699–725.
- Pettigrew, T.F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 173–185.
- Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rull, M. & Margas, N. (2019). Régulations des menaces inhérentes aux activités physiques et sportives et construction des attitudes interpersonnelles et intergroupes : revue théorique et perspectives. *Science et motricité*, 105, 61-77. doi:10.1051/sm/2019012.
- Tant, M. & Tremblay, P. (sous presse). Ecole inclusive : des stratégies plus anticipées et plus collaboratives au profit d'un levier inclusif. Dans A. André & N. Margas (Eds.) *L'inclusion*. Paris : Editions EPS, Collection « Pour l'action ».
- Tant, M. & Watelain, E. (2018). L'engagement de l'élève en EPS : La situation de handicap. Dans Travert, M. & Rey, O. (Eds.), *Dossier EPS n°85 : L'engagement de l'élève en EPS, d'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles*, pp. 47-53. Paris : Editions EPS.
- UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.