

L'Éducation Physique en Mouvement

Revue professionnelle en ligne

Numéro 12 | Décembre 2024



**VERS UNE ÉDUCATION PHYSIQUE EN
DEHORS DES MURS**

Mots clés : Pédagogie inclusive | Validisme | Normes | Conception universelle de l'apprentissage | Éducation physique et sportive



Lisa Lefèvre

Professeure associée, Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, UER Pédagogie spécialisée, Lausanne, Suisse
lisa.lefevre@hepl.ch



Marie Chevalley

Étudiante de Master en didactique de l'éducation physique et du sport (MADEPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne, Suisse



Christophe Schnitzler

Professeur associé, Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, UER EPS, Lausanne, Suisse

UNE EPS HORS DES MURS, DES NORMES DÉCONSTRUIRE LE VALIDISME ET RÉVÉLER LE POTENTIEL DES ÉLÈVES PAR UNE PÉDAGOGIE INCLUSIVE

Résumé : Cet article analyse les obstacles à l'inclusion en éducation physique et sportive (EPS), en mettant en lumière les normes de performance physique et le validisme qui marginalisent certains élèves, notamment ceux en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers. Ces normes, en valorisant un idéal de corps "valide", instaurent des barrières pour les élèves dont les capacités diffèrent des attentes standardisées. En s'appuyant sur les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA), l'article propose des pistes pour repenser les pratiques pédagogiques. À travers l'exemple d'une leçon de basket-ball adaptée accueillant un élève avec un Trouble de Déficit de l'Attention avec Hyperactivité (TDAH), il illustre comment une approche inclusive peut favoriser l'épanouissement de tous les élèves en EPS.

Contexte inclusif

Depuis plus de 25 ans, l'éducation inclusive s'est affirmée comme une exigence pour tous les systèmes éducatifs (Ainscow, 2005, 2024). L'éducation inclusive vise à réformer l'école de manière globale afin d'éliminer les obstacles à l'apprentissage rencontrés par tous les élèves au cours du processus de scolarité (Ainscow et Sandill, 2010), un objectif désormais porté par les politiques internationales, telles que l'UNESCO 2030 qui affirme que « chaque apprenant compte ».

Cependant, malgré cette intention, des "murs" invisibles continuent de freiner la mise en œuvre à cette politique inclusive. Ces murs sont constitués des représentations et des normes de validité qui enferment les élèves dans des catégories figées, limitant ainsi à leur potentiel de s'exprimer. Prétendre à adopter une démarche inclusive nécessite alors d'aller au-delà de ces murs disciplinaires, et de repenser les valeurs, connaissances et pratiques pédagogiques.

L'inclusion en EPS face aux normes

En EPS, ces « murs » prennent la forme de normes implicites et explicites de performance, de compétences physiques et de capacités corporelles, perçues comme des références universelles. Les normes créent des attentes selon lesquelles tous les élèves doivent chercher à atteindre un idéal identifié de corps performant et capable. Ces discours renforcent les approches néolibérales et néoconservatrices de l'enseignement du corps, de la santé et de la physicalité de manière à exclure ceux qui ne correspondent pas aux marqueurs d'acceptabilité et de normalité (Evans, 2014).

En réalité, ces représentations cloisonnent et hiérarchisent les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou ceux qui ne correspondent pas à ces standards, les excluant de facto du processus d'apprentissage. Les enseignants, souvent pris dans ces cadres normatifs, peuvent reproduire ces barrières, freinant ainsi une éducation inclusive dans les cours d'EPS (Tant et Waetelin, 2016).

Le validisme en EPS

Ces « murs » de représentations trouvent leur fondement dans le validisme, qui valorise le corps valide comme norme et relègue le corps handicapé à la marge (Campbell, 2009). Cet auteur souligne que, dans le cadre du validisme, « l'existence du handicap est tolérée plutôt que célébrée comme faisant partie de la diversité humaine » (p. 22). Le validisme qui circule en éducation physique « fonctionne comme un régulateur invisible qui positionne implicitement les personnes handicapées comme des « étrangers » qui ne peuvent pas atteindre le même niveau que leurs homologues valides » (Lynch et al., 2020, p. 4). Il s'exprime à travers des attentes normatives qui positionnent les élèves en situation de handicap comme des « étrangers », tolérés mais non valorisés. Ces élèves sont souvent perçus à travers une vision médicalisante « loin de se restreindre à l'accueil des élèves ayant des besoins éducatifs souffrant d'une pathologie diagnostiquée » (cf. niveaux 3 et 4 du Concept 360°) et peuvent être qualifiés de « difficiles » pour l'enseignant : « Développer la capacité à gérer autant l'élève à besoins particuliers ou dit difficile que l'ensemble de la classe » (Descoeur et al., 2024, p.149). Ces barrières invisibles, constituées par les attentes de performance physique, créent une frontière entre les élèves dits "valides" et ceux qui ne le sont pas, renforçant ainsi l'exclusion et niant la reconnaissance de la diversité humaine. Elles limitent la capacité de l'EPS à révéler pleinement le potentiel de tous les élèves.

Les défis de l'inclusion

Pour briser ces murs, les acteurs de l'EPS doivent affronter plusieurs défis. Le principal réside dans la déconstruction des représentations qui voient le corps performant comme l'unique forme de réussite. Le second défi tient dans la désignation des élèves par ses troubles, ce qui renvoie bien souvent à questionner et troubler l'enseignant dans ses valeurs, ses choix pédagogiques et les conditions de la réussite pour tous (Lefèvre et Marsault, 2018). Le troisième défi concerne les programmes scolaires, conçus autour de normes rigides, contribuant à maintenir ces barrières et rendant difficile l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers.

Les leviers pour une EPS inclusive : vers la Conception Universelle de l'Apprentissage

Pour surmonter ces obstacles, sortir l'EPS des « murs » que représentent les normes et les représentations de la normalité apparaît comme une étape importante. La transformation pédagogique nécessaire implique alors de

chercher les moyens de valoriser la diversité des élèves, au sein d'approches qualifiées d'universelles ou inclusives. La Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) vise à penser la diversité des apprenants en éliminant les obstacles à l'apprentissage (Lowrey et Howery, 2022) par la reconnaissance de l'expertise des élèves, la définition d'objectifs clairs et l'utilisation de supports variés et flexibles.

Trois principes fondamentaux guident cette approche :

- **Représentation** : fournir les informations de diverses manières (visuel, auditif, tactile, etc.) pour maximiser l'accès à l'apprentissage.
- **Expression** : offrir aux élèves plusieurs options pour démontrer ce qu'ils ont appris, que ce soit oralement, par écrit, physiquement, ou à travers d'autres formes.
- **Engagement** : proposer une variété d'options pour encourager l'intérêt, la concentration et la persévérance, en tenant compte des motivations et des besoins individuels des élèves (CAST, 2017 ; Meyer et al., 2014).

La mise en œuvre de cette approche commence par l'élaboration d'un **portrait positif de l'élève**, une démarche fondée sur ses forces. Ce portrait met en lumière la richesse de chaque élève en tenant compte de sa culture, des langues qu'il parle, de son identité, de ses relations sociales, de ses données d'apprentissage, de ses intérêts et préférences, de ses conditions médicales, ainsi que de son bien-être physique et psychique. Les activités extrascolaires telles que les engagements artistiques, culturels ou sportifs sont également prises en compte. Ce portrait permet de relier les besoins et les atouts de chaque élève à des objectifs d'apprentissage clairs et accessibles. Une fois ces objectifs définis, il est essentiel d'identifier et de lever les barrières potentielles à l'apprentissage afin de permettre à chaque élève de s'épanouir pleinement (Odié-Guedj et al., 2023).

Exemple de conception d'une leçon à visée inclusive : Marwan, TD-AH

Marwan (prénom d'emprunt) est un élève de 10 ans scolarisé en 6H en classe ordinaire en Suisse romande. C'est un élève vivant et éveillé, capable d'un investissement important et d'une hyperfocalisation lorsqu'il est confronté à des tâches qui sont porteuses de sens pour lui. Il a besoin de pouvoir explorer son environnement par des tâches variées sur lesquelles il pourra choisir son temps moteur. Pour entrer dans la tâche et faciliter ses apprentissages, il a souvent besoin de la régulation de l'enseignante à des fins organisationnelles, pour adapter la

difficulté de la tâche, obtenir un soutien motivationnel ou, au contraire, sortir de sa zone de confort et s'intéresser à d'autres activités. Par exemple, dans un moment de plan de travail, il aura besoin d'une structure très claire. L'enseignante prendra un temps avec lui afin d'établir un ordre de priorités surlignées directement sur une fiche établie spécialement pour lui.

Son désir d'apprendre se heurte à des défis liés à l'acquisition de la motricité fine, qui se traduit, par exemple, par une écriture parfois illisible, mais également par une énergie débordante en EPS (difficultés à contenir son excitation et à respecter le cadre de règles de vie aussi en rigueur hors de la salle de classe), parfois mal perçue par ses camarades. Cependant, lorsque le niveau de défi est ajusté à ses habiletés, il s'engage pleinement, ce qui entraîne des progrès rapides. En prenant en compte le profil de *Marwan* ainsi que la diversité des élèves présent.e.s au sein du groupe classe, l'enseignante choisit de mettre en œuvre une leçon de basket-ball sous la forme d'ateliers en respectant les principes de la CUA, l'enseignante veille à ce que les trois principes fondamentaux de l'engagement soient intégrés à sa pratique :

1. Représentation : L'enseignante propose des informations de manière diversifiée (visuelle, verbale, et par démonstration faite par un pair ou une vidéo), afin que *Marwan* et les autres élèves puissent accéder aux consignes de plusieurs façons. L'enseignant peut concevoir un dispositif avec des élèves expert.e.s. Cela prend la forme, par exemple, d'un tableau de suivi des postes proposées ou d'une situation de coaching entres pairs avec un.e élève expert.e assigné.e à chaque atelier.

2. Expression : Durant les temps d'acquisition et d'entraînement, les élèves, y compris *Marwan*, peuvent démontrer leurs compétences et apprentissages par différents moyens, que ce soit au travers d'une confrontation durant les exercices ou en s'appuyant sur un climat de maîtrise au travers de démonstrations. De la même manière, lors des phases d'opposition, une explication verbale de leur stratégie ou même sous forme illustrée, pour présenter le principe du passe-et-va par exemple.

3. Engagement : Le choix laissé à chaque élève, dont *Marwan*, de sélectionner des tâches à différents niveaux de difficulté selon ses centres d'intérêt motive son investissement. De plus l'enseignante met en place des modalités de pratique différenciées, proposant aux élèves de s'engager dans une pratique collaborative ou compétitive selon leurs choix. Dans un atelier visant à atteindre la zone favorable de marque, les élèves auront par exemple le choix entre produire à deux un parcours critérié, ou à introduire la présence d'un adversaire.

Cette approche s'inspire des principes de la CUA qui promeut la flexibilité dans les méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins d'apprenant.e.s diversifié.e.s. Dans le cas de *Marwan*, l'enseignante reconnaît ses forces (hyperfocalisation, motivation) ainsi que ses défis (motricité fine, autonomie). En proposant des niveaux de difficulté différenciés dans la leçon de basket-ball, elle applique un principe clé de la CUA : fournir plusieurs moyens d'engagement et permettre à l'élève de choisir son propre chemin d'apprentissage. Cela reflète l'objectif central de la CUA : créer un environnement inclusif où chaque élève s'épanouit à son propre niveau de défi, y compris en EPS, plutôt que de suivre une approche uniforme.

Conclusion

Prétendre à promouvoir une éducation physique et sportive pour tous.tes nécessite de reconnaître et de déconstruire certaines normes, implicites ou explicites, de performance qui renforcent l'exclusion des élèves ne correspondant pas un corps idéalisé. Ces normes, teintées souvent par le validisme, créent des barrières invisibles qui limitent le potentiel des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers. Une pédagogie inclusive, basée sur les principes de la CUA propose une alternative concrète pour surmonter ces obstacles. En offrant des moyens variés de représentation, d'expression et d'engagement, les enseignants peuvent créer un environnement où tous les élèves, quelles que soient leurs capacités, peuvent s'épanouir à leur propre rythme et selon leurs intérêts. Et ainsi d'offrir une EPS en dehors des murs...de la normalité.

Bibliographie

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan.
- CAST. (2017). *UDL tips for fostering expert learners*. Wakefield, MA: Author. Retrieved from <https://www.cast.org/products-services/resources/2017/udl-tips-fostering-expert-learners>
- Evans, J. (2014). Neoliberalism and the future for a socio-educative physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(5), 545–558. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.817010>
- Goodley, D. (2014). *Dis/Ability studies: Theorising disability and ableism*. Routledge.
- Lefèvre, L., & Marsault, C. (2018). Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique : regards croisés des enseignants du premier et du second degré. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 81(1), 173–183. <https://doi.org/10.3917/nresi.081.0173>
- Lynch, P., McCallum, F., & Tuck, M. (2020). The impact of ableism in education: Disability, agency, and inclusive practices. *Educational Review*, 72(2), 210–224. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1603754>
- Lowrey, K. A., & Howery, K. L. (2022). Universal design for learning in the classroom: Practical strategies for all learners. *International Journal of Inclusive Education*, 26(3), 321–338. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1782200>
- Tant, M., & Waetelin, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975–2015): A teacher perspective. *Educational Research Review*, 19, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002>
- Odier-Guedj, D., Lefèvre, L., & Boisvert Hamelin, M. (2023). Valeurs et modalités de mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage dans les pays de langue française : une étude de portée. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 97, 133–155. <https://doi.org/10.3917/nresi.097.0133>
- UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. UNESCO.

