HAL open science

L'analyse des textes sur l'inclusion scolaire (depuis 1975) permet-elle de modéliser une évolution théorique du processus intégratif des élèves en situation de handicap à l'école et en EPS ?

Maxime Tant, Eric Watelain, Carnel Béatrice, Stéphane Watte

To cite this version:

Maxime Tant, Eric Watelain, Carnel Béatrice, Stéphane Watte. L'analyse des textes sur l'inclusion scolaire (depuis 1975) permet-elle de modéliser une évolution théorique du processus intégratif des élèves en situation de handicap à l'école et en EPS ?. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, 2013, 29, pp.59-93. 10.4000/ejrieps.2657 . hal-03544458

HAL Id: hal-03544458

https://uphf.hal.science/hal-03544458v1

Submitted on 7 Sep 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

eJRIEPS
Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

29 | 2013
Varia

L'analyse des textes sur l'inclusion scolaire (depuis 1975) permet-elle de modéliser une évolution théorique du processus intégratif des élèves en situation de handicap à l'école et en EPS ?

The analysis of official texts on inclusive education (since 1975) allow it to theorize an evolution of inclusion of students with disabilities in school and in physical education?

Maxime Tant, Eric Watelain, Béatrice Carnel et Stéphane Watte

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/ejrieps/2657
DOI : 10.4000/ejrieps.2657
ISSN : 2105-0821

Éditeur
ELLIADD

Ce document vous est offert par Université Polytechnique Hauts-de-France

Référence électronique
Maxime Tant, Eric Watelain, Béatrice Carnel et Stéphane Watte, « L'analyse des textes sur l'inclusion scolaire (depuis 1975) permet-elle de modéliser une évolution théorique du processus intégratif des élèves en situation de handicap à l'école et en EPS ? », *eJRIEPS* [En ligne], 29 | 2013, mis en ligne le 01 avril 2013, consulté le 07 septembre 2022. URL : http://journals.openedition.org/ejrieps/2657 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ejrieps.2657

Creative Commons - Attribution 4.0 International - CC BY 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

eJRIEPS 29 avril 2013

L'analyse des textes sur l'inclusion scolaire (depuis 1975) permet-elle de modéliser une évolution théorique du processus intégratif des élèves en situation de handicap à l'école et en EPS?

Maxime Tant *, Eric Watelain **; Béatrice Carnel ***; Stéphane Watte ****

* LAMIH (CNRS), UMR 8201, Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis. Université Lille Nord de France, France

** LAMIH (CNRS), UMR 8201, Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis. Université Lille Nord de France. HandiBio, EA 4322, Université du Sud Toulon Var. France

*** CAREF, EA4697, Université de Picardie Jules Verne, France

**** Faculté des sports et de l'éducation physique, Université d'Artois. Université Lille Nord de France, France

Résumé

L'objectif de ce travail est d'analyser les textes officiels sur l'intégration scolaire (en général), et l'intégration en Education Physique et Sportive (en particulier) des élèves en situation de handicap, en France, depuis 1975. Une approche qualitative et inductive selon la théorie ancrée de Glaser & Strauss (1967) de ces textes officiels, basée sur l'évolution du procès intégratif depuis 1975, met en évidence l'émergence de cinq axes conceptuels : a) les conceptions sur l'élève en situation de handicap et son éducabilité, b) les objectifs de l'intégration, b) les stratégies intégratives, c) les relations et communications entre les partenaires de l'intégration, e) le système d'orientation des élèves en situation de handicap. L'analyse sélective selon la théorie ancrée montre quant à elle l'existence de trois processus intégratifs théoriques distincts en EPS que nous qualifions d'insertion, d'intégration et de scolarisation. Ces trois processus sont ensuite discutés au regard des pratiques de terrain issues de la littérature. Les perspectives ouvertes par ce travail sont de vérifier plus spécifiquement l'existence de ces trois processus théoriques par le biais de questionnaires et d'entretiens destinés aux enseignants d'EPS.

Mots clés : processus intégratif, inclusion, élèves en situation de handicap, éducation physique et sportive, textes officiels, théorie ancrée.

1. Introduction

Au cours des années 2000, l'adoption de lois pro-inclusives entraîne une augmentation importante des élèves en situation de handicap, intégrés dans les établissements scolaires ordinaires (Block & Obrusnikova, 2007, Himberg *et al*., 2003). Par exemple, aux États-Unis, la combinaison de deux lois fédérales (Individuals with Disabilities Education Act, 1997 et No Child Left Behind Act, 2001) a contraint les établissements scolaires à inclure les élèves en situation de handicap dans l'enseignement général (Lipsky, 2003). De fait, le taux d'élèves en situation de handicap inclus dans une classe d'éducation générale, est passé d'environ 42% en 1998 (US Department of Education, 1998) à environ 96% au cours de l'année scolaire 2004-2005 (US Department of Education, 2005). Au Japon, la révision de la loi fondamentale sur l'éducation (22 décembre 2006), impose « aux gouvernements nationaux et locaux de fournir les aides nécessaires pour l'éducation des personnes handicapées, afin de s'assurer qu'ils reçoivent une éducation adéquate, conformément à leur état » (article 4). Cela se traduit par l'intégration des classes d'éducation spéciale (par exemple, les écoles pour aveugles, les écoles pour sourds-muets, et les écoles de réadaptation) dans le système ordinaire. En outre, les cours sont ouverts aux enfants ayant des incapacités légères dans certaines écoles de l'enseignement obligatoire (Sato *et al*., 2007, 2009). Il en résulte que selon le ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (MEXT), le taux d'élèves en situation de handicap (par rapport à la population scolaire totale) a augmenté régulièrement, passant de 0,97% en 1989 à 2,03% en 2009 dans les écoles secondaires ordinaires, et de 0,87% en 1989 à 1,83% en 2009 dans les écoles primaires ordinaires.

Dans les pays européens, malgré la diversité des pratiques inclusives (allant de l'éducation séparée à la pleine inclusion en passant par des systèmes intermédiaires), la tendance est largement orientée vers l'intégration des élèves en situation de handicap dans le milieu scolaire ordinaire (rapport thématique sur la politique du handicap en Europe, 2003). En France, depuis la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975, les volontés politiques d'intégrer les élèves en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire ne sont plus à remettre en question. C'est davantage le décalage entre ces intentions et la réalité des moyens mis en œuvre, et donc de l'intégration réelle, qui semble plus problématique (Lesain-Delabarre, 2001). C'est distinctement cette situation que Gardou (1998, p 3) définit comme « la phase de l'intégration en intention » à l'intérieur de laquelle « sont inscrits dans des textes formels la nécessité et la valeur de l'hétérogénéité et en reconnaissant officiellement les vertus de

l'interaction entre les personnes handicapées et non-handicapées ». Néanmoins, ces déclarations officielles qui jalonnent le paysage scolaire depuis 1975, bien que très louables et humanistes, ne résistent pas à la réalité de l'intégration des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires ordinaires. Ainsi, selon le rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et des adolescents handicapés de mars 1999 des inspections générales de l'Education Nationale et des Affaires Sociales Français (p 27), « l'intégration scolaire [en milieu ordinaire] est encore aujourd'hui peu développée sur l'ensemble du territoire. Dans les pratiques, elle n'apparaît pas comme un droit, mais plutôt comme une tolérance (…) l'intégration scolaire reste un processus fragile toujours susceptible d'être remis en cause ». C'est face à cet état de fait, que la loi du 11 février 2005 entend donner un nouvel élan au processus d'intégration scolaire des personnes handicapées, en concrétisant le passage d'une « intégration en intention » vers une scolarisation réelle. La scolarisation se concrétise par l'inscription de l'enfant en situation de handicap dans son établissement ordinaire de référence, rendue effective par la construction d'un projet personnalisé de scolarisation assorti des ajustements nécessaires à la compensation de ses besoins éducatifs spécifiques. C'est ainsi qu'en France, de 2002 à 2008, le nombre d'élèves handicapés intégrés dans des écoles ordinaires a été multiplié par deux, soit 162 000 élèves en situation de handicap en 2008 (Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme, 2008).

Seulement, cette augmentation des élèves en situation de handicap dans le système ordinaire questionne l'éducation physique et sportive (EPS) en tant que discipline d'enseignement obligatoire, ainsi que leurs enseignants, devant répondre aux besoins des élèves en situation de handicap sans pour autant négliger l'éducation des élèves ordinaires (Combs *et al*., 2010). Cette préoccupation est d'autant plus importante que l'EPS (au côté de l'éducation musicale et artistique) apparaît souvent comme une discipline privilégiée pour l'intégration des élèves en situation de handicap (Alquraini & Gut, 2012 ; Rizzo & Wright, 1988). En effet, intrinsèquement, l'EPS présente de nombreux avantages notamment pour la richesse des supports qu'elle propose (Activités Physiques Sportives et Artistiques : APSA) et pour son potentiel socialisateur et intégratif en raison de la variété des interactions sociales possibles entre élèves avec et sans handicap (Grenier, 2004, 2011). Or, la participation des élèves en situation de handicap se fait, en priorité, dans les cours de matières générales et, dans une bien moindre mesure, en EPS (Dorvillé & Génolini, 1996). Selon Meynaud (2007, p33), la raison principale tient au fait qu'en « France, bien qu'au cours de son histoire l'EPS 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. »

Face à cette situation paradoxale, on peut légitimement se demander, si les textes officiels sur l'inclusion scolaire incitent ou imposent l'intégration des élèves en situation de handicap en EPS ? De même, on peut aussi se questionner sur l'adéquation entre les textes officiels sur l'inclusion scolaire et les textes relatifs à l'EPS (programmes, certifications, dispense, inaptitude…). En effet, les textes sur l'EPS se conforment-t-ils réellement aux injonctions des textes plus généraux, ou observe-t-on, au contraire, un certain degré de rupture (avance ou retard par exemple) ? De la même manière, on peut s'interroger sur la manière dont les textes (généraux et EPS) évoluent depuis 1975. Sommes-nous plutôt dans une logique d'évolution linéaire du procès intégratif, ou constate-t-on des périodes charnières passant d'une logique intégrative à une autre ? Que l'évolution soit linéaire ou saccadée par plusieurs processus intégratifs, quel pourrait-être son impact éventuel sur les pratiques en EPS ?

Fort de ce questionnement, l'objectif de ce travail est de réaliser une analyse systématique des documents officiels sur l'inclusion scolaire en général et en EPS, au regard de la « Grounded Theory » (Glaser & Strauss, 1967), afin de déterminer s'il est possible de modéliser une évolution significative du procès intégratif véhiculée par les textes, suffisamment importante pour être susceptible d'influencer significativement l'évolution des pratiques de terrain.

Cette recherche repose sur une analyse inductive sortant du paradigme des études hypothético-déductives. Pour ce faire, nous prendrons seulement appui sur les données de terrain et non sur des modèles déjà existants. De fait, aucune hypothèse de recherche a priori, n'est formulée pour cette étude (Duchesne & Savoie-Zajc, 2005).

2. Méthode

Au cours de ce chapitre, nous nous attacherons à définir la 'théorie ancrée' pour ensuite délimiter le corpus de textes officiels et développer ainsi les trois étapes méthodologiques nécessaires à la détermination d'un modèle théorique relatif aux processus intégratifs des élèves en situation de handicap à l'école et en EPS.

2. 1. La théorie ancrée

Notre analyse repose sur la « Grounded Theory » (GT) de Strauss & Corbin (1990) traduit en français par 'théorie ancrée' ou 'théorie enracinée'. L'analyse selon la théorie ancrée se

justifie par le fait que c'est une démarche qualitative et inductive qui se prête particulièrement à l'analyse de données portant sur des objets de recherche à caractère exploratoire, pour lesquels le chercheur n'a pas accès à des catégories déjà existantes dans la littérature (Blais & Martineaux, 2006). En effet, à notre connaissance, aucune étude ne s'intéresse à la relation entre les textes officiels et l'inclusion des élèves en situation de handicap en EPS sur une si longue période. Or, la théorie ancrée « n'a pas pour conception de s'appuyer sur les connaissances scientifiques pour étudier un phénomène » (Garreau & Bandeira-de-Mello, 2010, p 2). Ses concepteurs (Glaser & Strauss, 1967) ambitionnent de théoriser un phénomène à partir des données issues du terrain, c'est-à-dire « de dégager le sens d'un événement, de lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, de renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière » (Paillé, 1994, p 149). De ce fait, aucune hypothèse restrictive n'est formulée au cours de cette recherche. C'est bien « l'immersion dans les données empiriques qui sert de point de départ au développement d'une théorie sur un phénomène, à sa conceptualisation et par laquelle le chercheur conserve toujours le lien d'évidence avec les données de terrain » (Guillemette, 2006, p33). Une circularité de la démarche, en alternant phases de collecte de données et phases d'analyse, permet d'aller au-delà de la description d'un phénomène et de viser sa compréhension (Altricher & Posch, 1989 ; Lavoie & Guillemette, 2009).

2. 2. La détermination du corpus de textes officiels

Nous nous attachons ici à analyser des textes officiels français qui font partie des matériaux documentaires de bibliothèque (Glaser & Strauss, 1967). La première étape consiste donc à choisir le corpus de textes (terrain de recherche). Or, dans l'approche de la théorie ancrée, un équilibre est à trouver quant à la précision du terrain de recherche. En effet, un corpus de textes orienté trop précisément vers l'intégration en EPS des élèves en situation de handicap reviendrait, par exemple, à nous limiter à quelques textes sur l'inaptitude ou l'adaptation des épreuves au baccalauréat et donc d'une certaine manière à restreindre notre possibilité d'analyse. Au contraire, un corpus de textes trop large risque de nous étendre vers un champ conceptuel en dehors des préoccupations relatives aux processus intégratifs des élèves handicapés en EPS. Par conséquent, notre corpus de textes prendra en compte les quatre champs :

1. de l'EPS via ces programmes, textes sur la dispense ou l'inaptitude et les textes sur l'aménagement des épreuves d'EPS au baccalauréat,
2. du scolaire en général par le biais des lois sur l'Ecole,

3. du handicap via les lois sur le handicap,
4. de l'inclusion scolaire par le biais des textes officiels spécifiques sur l'intégration scolaire (ayant dans le titre le terme « intégration » ou « scolarisation »).

Pour ce dernier point, nous avons utilisé la base de données législatives *LEGI* du Centre Technique National d'Etudes et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations (CTNERHI) et le moteur de recherche *MENTOR* de l'éducation nationale avec les mots clés : *intégration scolaire* ou *scolarisation* (terme choisi par la loi du 11 février 2005). Chaque texte est ensuite confronté aux quatre critères d'inclusion et d'exclusion ci-dessous :

- Le texte doit être paru à partir de 1975 (le choix de la date 1975 est motivé par la parution de Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées qui « pose juridiquement le postulat, jusqu'alors moral, de l'éducabilité en affirmant le droit à une éducation pour tout enfant handicapé » (Gachet, 2007 : 55) ;
- La nature du texte doit être une loi, un article, un décret ou une circulaire (à l'exception des circulaires de rentrée ; les notes de services, débats parlementaires, réponses écrites, jurisprudences etc… sont également exclues) ;
- Les termes d'*intégration* ou de *scolarisation* doivent figurer dans le titre ;
- Le texte doit porter sur les élèves en situation de handicap au sens de la loi du 11 février 2005 (nous excluons par exemple les textes sur l'intégration scolaire des élèves étrangers ou la scolarisation d'élèves en échec scolaire).

2. 3. Les étapes méthodologiques de la 'théorie ancrée' : le triple codage

La première étape consiste en une **extraction des injonctions signifiantes** des textes officiels en relation avec les processus intégratifs des élèves en situation de handicap. Cette démarche fait appel à ce que Glaser & Strauss (1967) appellent « la sensibilité théorique » c'est-à-dire à « la capacité du chercheur à comprendre puis distinguer le pertinent du non pertinent » (Duchesne & Savoie-Zajc, 2005, p 78). Pour ce faire, une extraction fidèle du contenu des textes (les phrases ou groupements de phrases) en rapport avec les processus intégratifs a été réalisée (cf quelques exemples d'injonctions en annexe 1). La collecte des données a été faite dans l'ordre de parution des textes.

La deuxième étape consiste en un **codage ouvert** des injonctions préalablement collectées par le biais de la méthode de « comparaison continue, c'est-à-dire pendant que l'on code une donnée dans une catégorie, il faut la comparer avec les ensembles précédents de données relevées dans une même catégorie » (Glaser & Strauss, 2010, p 60). Il s'agit, soit de coder l'injonction en un code particulier, dans la mesure où

l'injonction a elle-même une signification singulière par rapport aux codes qui précèdent (différences), soit de coder l'injonction dans une catégorie déjà existante dans la mesure où des injonctions présentent un sens commun (similitudes). Cette procédure de codage par degré de similarité des injonctions aboutit à la saturation des catégories provisoires qui ont émergé, ainsi qu'à la définition de leurs propriétés. Une confrontation des catégories provisoires avec les données initiales permet « de vérifier que les catégories provisoires sont toutes utilisées et ne laissent pas de côté de grandes parties du corpus » (Mucchielli, 2007, p 8).

Le **codage axial** (3e étape) consiste ensuite à mettre en relation les propriétés des catégories provisoires afin de réaliser des regroupements éventuels en catégories axiales. Ce regroupement émerge par le biais d'une double procédure (généralisation et abstraction) et n'est donc pas réduit à la synthèse des données (généralisation), mais également à leurs conceptualisations (abstraction), permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle de matériaux de recherche (Paillé & Mucchielli, 2003). Une fois les catégories axiales déterminées, une nouvelle confrontation aux injonctions initiales permet de vérifier son ancrage avec l'ensemble du corpus de textes officiels.

Le **codage sélectif** (4e étape) apporte finalement une interprétation transversale nécessaire à l'émergence d'une dynamique à l'intérieur d'un cadre théorique (modélisation). La modélisation relève de la « recherche d'une forme générale liée à un sens » (Mucchielli, 2007 : 15). Elle consiste, à partir des catégories provisoires et axiales à interpréter leurs relations, non plus exclusivement de façon verticale mais aussi, de manière horizontale et ainsi restituer la forme générale du modèle.

3. Résultats

Ce chapitre s'attache à mettre en avant les résultats de la recherche systématique de documents officiels d'une part, et de l'application du triple codage d'autre part. Cet ensemble de résultats, nous amène ensuite à détailler chacun des processus intégratifs qui en résultent.

3. 1. Le corpus de textes officiels

La recherche systématique des documents relatifs aux quatre champs a permis d'identifier puis d'analyser :

- Champs 1 : 16 instructions officielles ou programmes EPS, 4 textes sur la dispense et l'inaptitude en EPS et 7 textes sur les examens aménagés en EPS
- Champs 2 : 3 lois sur l'école, dites Haby, Jospin et Fillon.
- Champs 3 : 2 lois sur le handicap, du 30 juin 1975 et du 11 février 2005.
- Champs 4 : 14 circulaires et 1 décret.

Soit 47 documents analysés, dont 611 injonctions ont été extraites.

3. 2. Le triple codage

Le codage ouvert a mis en évidence la saturation de vingt-trois catégories provisoires validées par leurs confrontations aux injonctions initiales (cf exemple en annexe 1). Le codage axial a permis, d'une part de regrouper ces vingt-trois catégories provisoires en quinze catégories plus générales (généralisation), et d'autre part de regrouper ensuite ces quinze catégories générales en cinq catégories axiales (conceptualisation). Ces catégories axiales ont ensuite une nouvelle fois été confrontées aux corpus de données initiales et validant l'ancrage des cinq catégories axiales suivantes (cf annexe 2) :

- conceptions de l'élève en situation de handicap et de son éducabilité,
- objectifs de l'intégration,
- stratégies intégratives,
- les relations et communications entre les partenaires de l'intégration,
- système d'orientation de l'élève en situation de handicap.

Le codage sélectif a fait émerger la réalité ancrée de trois dimensions constantes à l'intérieur de chacune des cinq catégories. Ces trois dimensions représentent trois processus intégratifs distincts que nous qualifions :

- d'insertion,
- d'intégration,
- et de scolarisation,

qui sont synthétisés dans le tableau I puis détaillés individuellement.

Tableau I. Modélisation synthétique des processus intégratifs en EPS des élèves en situation de handicap.

	Insertion	Intégration	Scolarisation
Conceptions	- Médicale - Aptitude	- Médico-scolaire - Capacité	- Educative - BES
Objectifs	Insertion sociale	- Intégration sociale en acte - Conformation aux normes	Scolarisation la plus ordinaire possible
Stratégies	Présence en cours sans pratique physique ou sport.	- Pratique partielle - Catégorisation pour le Bac	Adaptation péda-didactique en fonction de ses BES
Communications	Limitées au CM de dispense	Limitées mais fonctionnelles	Fréquentes, systématisées et pluridisciplinaires
Orientations	Environnement sécurisé (à côté de ses camarades)	Environnement parallèle (au côté de ses camarades)	Environnement ordinaire mais non exclusif (souplesse des dispositifs)

BES : besoins éducatifs spécifiques ; CM : certificat médical

3. 3. Le processus d'insertion

Le processus d'insertion en EPS des élèves en situation de handicap repose sur une **conception** médicale du handicap. Les élèves sont avant tout perçus comme des enfants déficients qu'il convient de protéger. Cette conception se concrétise par le « contrôle médical sur l'ensemble des élèves du primaire et du secondaire visant à dépister les affections contre-indiquant la pratique de l'éducation physique et sportive » (D 77-554 du 27 mai 1977). Cette vision s'accompagne d'une conception des enfants centrée sur leurs prédispositions ou aptitudes et non sur leurs capacités réelles. Concrètement, « le contrôle médical permet d'assurer l'orientation sportive en fonction des aptitudes et prédispositions des enfants et de les classer dans des groupes d'aptitude » (D 77-554 du 27 mai 1977). Or, l'aptitude qui sous-tend une capacité éventuelle, est constituée à la fois par la composante héréditaire et par l'environnement (Piéron, 1949). Un environnement particulièrement défavorable influence le niveau de son développement actuel et ses possibilités d'apprentissage pour l'avenir (Nuttin, 1950). Cette vision centrée sur

l'inaptitude invite donc les autorités médicales à orienter l'enfant vers un environnement sécurisé.

L'**orientation** des élèves en situation de handicap se fait donc « naturellement » par leur classement dans le groupe des élèves inaptes et donc dispensés de pratique physique et sportive sans pour autant être exclu de la présence au cours d'EPS (D 88-977 du 11 octobre 1988). Cette forme de « déterminisme » dans l'orientation des élèves en situation de handicap est amplifiée par le caractère dirigiste des décisions médicales qui sont prises unilatéralement et imposées à l'enfant et à l'enseignant d'EPS.

La **communication** est en effet restreinte à l'édification du certificat médical de dispense ou d'inaptitude totale du médecin adressé à l'enseignant d'EPS (D 88-977 du 11 octobre 1988). Une autre illustration de cette communication restrictive est visible au travers de la dispense des examens de l'enseignement du second degré : « sont dispensés de l'épreuve d'éducation physique et sportive les candidats reconnus totalement inaptes, pour la durée de l'année scolaire, par un médecin qui délivre, à cet effet, un certificat médical » (D 92-109 du 30 janvier 1992).

L'**objectif** de cette orientation en EPS est donc de participer aux activités de sa classe (sans pratiquer) et de viser une forme d'insertion sociale. Autrement-dit, la finalité est de « favoriser les échanges entre des jeunes (avec et sans handicap) et la reconnaissance réciproque des différences. Elle crée des conditions propices à l'amélioration de rapports humains et sociaux et développe la notion de citoyenneté » (C 91-33 & C 91-302). La finalité est donc de créer un climat de classe sécurisé et tolérant afin que l'élève en situation de handicap se sente satisfait d'assister au cours d'EPS (Placek, 1983).

Ainsi, concrètement la **stratégie** intégrative visée repose sur la participation passive aux cours d'EPS qui est pensée comme « un détour ségrégatif » dans l'optique d'une future intégration sociale des élèves en situation de handicap (Mège-Courteix, 1999). Ces élèves deviennent des « dispensés-assistants » qui se trouvent dégagés de la pratique physique et sont donc disponibles pour, par exemple, arbitrer, observer, aider l'enseignant dans la communication des feedbacks… (Larnicol & Roudet, 1991). Toutefois, le législateur prévient que cette stratégie « risque (au contraire) de renforcer, pour l'enfant, le sentiment de différence qu'il prétendait effacer et présente en outre l'inconvénient de favoriser l'isolement si les finalités ne sont pas redéfinies dans le cadre d'une pédagogie d'intégration » (C 82-2 & 82-048). En effet, la seule proximité physique des élèves en situation de handicap, à côté de leurs camarades valides, limite fortement leur insertion sociale.

3. 4. Le processus d'intégration

Le processus d'intégration en EPS des élèves en situation de handicap repose sur une **conception** qui n'est plus exclusivement 'médicale' mais également 'scolaire' en ce sens que « pour suivre l'enseignement de l'EPS, il n'y a plus de contrôle médical préalable ni de classement des élèves en quatre groupes d'aptitude » (C 90-107). Tous les élèves sont donc aptes a priori à la pratique de l'EPS. Le contrôle médical reste nécessaire pour les élèves totalement ou partiellement inaptes. Cette conception médico-scolaire s'inscrit dans « une démarche dynamique et positive, fondée sur les capacités réelles ou attendues du jeune handicapé » (C 91-33 AS & 91-302). Concrètement, l'arrêté du 13 septembre 1989 propose un certificat médical type qui impose la formulation des contre-indications en termes d'incapacités fonctionnelles (types de mouvements, d'effort, capacité à l'effort, situations d'exercice et d'environnement, etc) et non plus les activités physiques « interdites à l'élève ».

La **communication** entre l'enseignant et le médecin est donc limitée au certificat médical d'inaptitude partielle, mais la formulation explicite des incapacités fonctionnelles permet d'envisager « un enseignement réel, et adapté aux possibilités de l'élève » (C 90-107). Qui plus est, cette communication est à double sens, « dans la mesure où si les renseignements se révélaient insuffisants pour mettre en œuvre cette adaptation, l'enseignant a toute l'attitude pour demander les précisions nécessaires au médecin scolaire… » (C 90-107).

L'objectif de cette intégration effective est, d'une part, de viser une socialisation en acte par le biais de « l'enseignant d'EPS qui est celui, qui, de par sa formation et son rôle, a de réelles chances de les aider à la réussite de leur intégration pour une meilleure insertion sociale » (C 90-107). D'autre part, il s'agit de veiller à ce que l'élève se conforme aux normes des programmes et des certifications officielles. En effet, « l'intégration ne se limite pas à une simple action de socialisation » (C 95-124), mais elle vise à permettre aux élèves en situation de handicap « tout comme les valides, de bénéficier d'un enseignement de l'EPS pour voir leurs efforts récompensés lors des examens nationaux (C 94-137). Or, « les épreuves devront respecter les mêmes principes et modalités que pour les autres candidats (…). Les objectifs de toutes les activités, les règlements et l'évaluation de la maîtrise d'exécution sont les mêmes que pour les élèves valides » (A 24 mars 1993 & C 12 janvier 1994).

Pour rendre effective cette conformation aux exigences des programmes et certifications, la seule **stratégie** proposée dans les programmes d'EPS consiste à fournir aux élèves des

actions de soutien ou « interventions pédagogiques particulières qui peuvent prendre la forme d'exercices qui renforcent telle ou telle dimension du développement de l'élève, 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-respiratoire, de relaxation et d'intériorisation sensorielles, d'assouplissement, d'adresse et d'équilibre, de sécurité active (secourisme) et passive (conditions matérielles) » (programmes EPS de 1996 à 2002).

En définitive, plusieurs dispositifs d'**orientation** sont à disposition de l'enseignant. Le premier repose sur la pratique de l'activité physique sportive et artistique ordinaire avec ses camarades dans la mesure où le certificat médical n'est pas restrictif. La seconde est une pratique en parallèle du groupe classe sous la forme « d'interventions pédagogiques particulières qui peuvent être introduites simultanément ou parallèlement aux apprentissages sportifs » (programmes de 1996). Une troisième forme d'orientation se concrétise au moment de l'épreuve EPS du baccalauréat. « Le candidat est préalablement classé par un médecin de santé scolaire ou de la commission départementale d'éducation spéciale (…) dans un groupe selon ses déficiences. La classification des élèves par handicap permet de proposer aux candidats des niveaux de difficultés compatibles avec leurs possibilités motrices et perceptives nécessaires au passage de l'épreuve ponctuelle d'éducation physique et sportive aménagée » (C 94-137).

3. 5. Le processus de scolarisation

Le processus de scolarisation des élèves en situation de handicap repose sur une **conception** éducative de compensation des situations handicapantes qui « peuvent être considérablement réduites par des démarches pédagogiques appropriées ainsi que par la qualité de l'environnement matériel, physique et humain dans lequel ces élèves évoluent » (C 2002-111). Cette vision éducative est appuyée par la prise en compte des besoins éducatifs spécifiques (BES). Par exemple, « Le collège se doit d'accueillir tous les élèves, quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers ou leurs situations de handicap. Les équipes pédagogiques procèdent à des adaptations du programme en fonction des particularités des élèves » (programmes EPS 2008).

Pour ce faire, la **communication** entre les partenaires de l'inclusion est « organisée, fréquente et collégiale ». En fonction des résultats de l'évaluation des BES, « il est proposé à chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé, ainsi qu'à sa famille, un projet personnalisé de scolarisation (PPS) assorti des ajustements nécessaires en favorisant,

chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire. Le PPS propose des modalités de déroulement de la scolarité coordonnées avec les mesures permettant l'accompagnement de celle-ci » (Loi du 11 février 2005). L'équipe EPS est partie prenante du PPS et propose puis procède à des adaptations du programme en fonction des BES des élèves pour favoriser, autant que faire se peut, l'enseignement de l'EPS la plus ordinaire possible.

L'objectif de cette scolarisation ordinaire en EPS est double. Il s'agit d'abord de « permettre à chaque élève de s'engager pleinement dans les apprentissages, quels que soient son niveau de pratique, sa condition physique et son degré d'inaptitude ou de handicap et ainsi accroître la réussite de l'élève dans des contextes de pratique diversifiée. L'efficacité perçue, grâce à l'observation objective des résultats et des progrès, apporte aux élèves un sentiment de compétence dans les activités, leur donne ou redonne confiance, conforte et prolonge leur engagement (programmes EPS 2009/2010). Il s'agit ensuite de partager ensemble un projet qui propose des traitements didactiques adaptés à tous les élèves : aptes, inaptes partiels ou en situation de handicap. Il est donc de la responsabilité et de la compétence des enseignants de concevoir et de mettre en œuvre des traitements didactiques spécifiques, adaptés aux enjeux de formation retenus pour les différents élèves de l'établissement (programmes EPS 2009/2010).

Pour répondre favorablement à ces objectifs, la **stratégie** repose sur le traitement didactique des APSA, sur des adaptations pédagogiques et sur une souplesse dans l'organisation de l'enseignement, d'autant que l'évolution des BES des élèves entraîne, de fait, des adaptations pédagogiques et didactiques régulières. Cette souplesse « suppose que la classe, les groupes d'apprentissage et l'enseignement de la discipline, soient organisés et aménagés pour le permettre. L'enseignant a donc 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 » (Programmes EPS 2008/2009/2010).

Concrètement, pour l**'orientation** des élèves en situation de handicap, c'est la structure « classe ordinaire » qui doit être prioritairement recherchée. Seulement, si l'aménagement dans la structure classe ordinaire n'est pas possible, « une modification de l'offre de formation par intégration dans un autre groupe classe peut être envisagée. Un regroupement de ces élèves de différentes classes peut aussi être organisé sur un créneau horaire spécifique » (Programme EPS 2008). Par ailleurs, le dispositif de soutien par le biais des interventions pédagogiques particulières (accentué par la création du

dispositif de l'accompagnement personnalisé C 2010-013) est toujours une forme d'orientation possible lorsque les besoins éducatifs spécifiques le demandent. Cette souplesse dans les dispositifs se concrétise aussi dans l'adaptation des épreuves EPS au baccalauréat. Ainsi, « un handicap physique attesté en début d'année par l'autorité médicale peut empêcher une pratique assidue ou complète des enseignements de l'EPS sans pour autant interdire une pratique adaptée.

Deux éventualités se présentent :

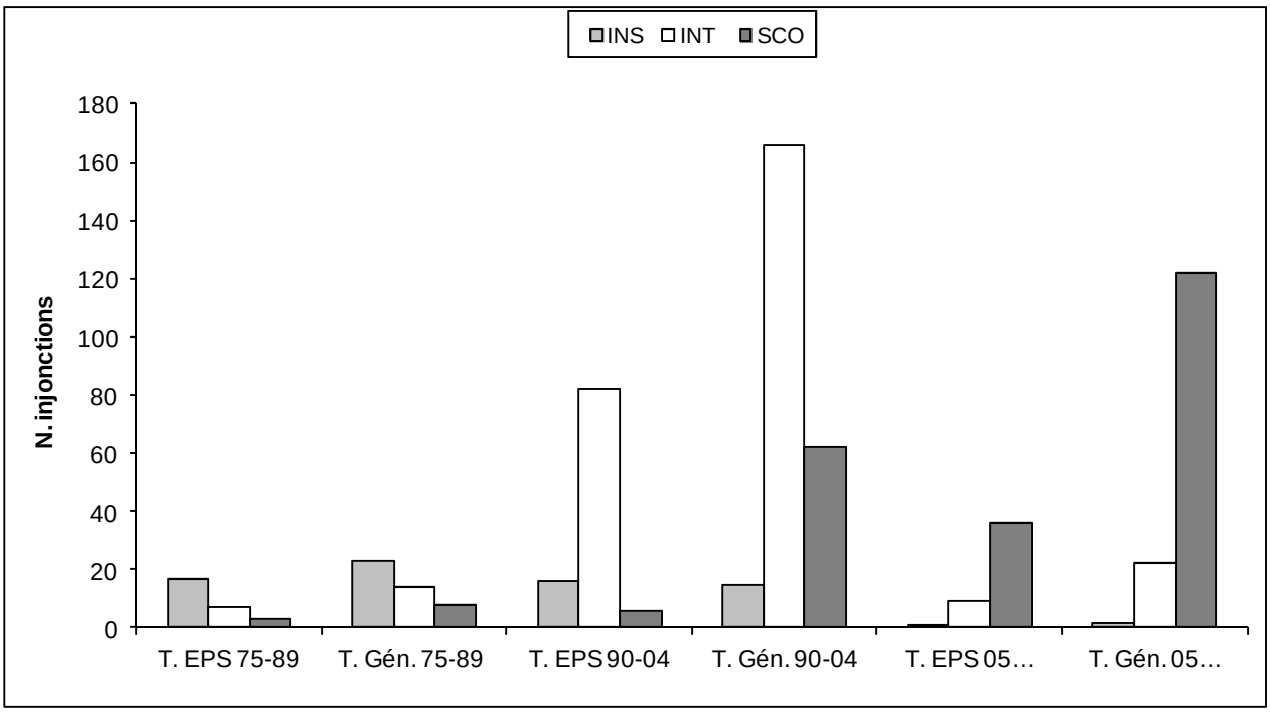
- soit, l'établissement peut proposer, en contrôle en cours de formation, deux épreuves adaptées après concertation au sein de l'établissement des professeurs d'EPS et des services de santé scolaire (proposition soumise au recteur) ;
- soit, il propose une épreuve adaptée en examen ponctuel terminal.

Les épreuves adaptées sont, de préférence, issues des listes d'épreuves nationales et académiques, mais d'autres propositions peuvent être faites » (NS 2002-131 & NS 2005-179).

3. 6. Synthèse quantitative

La présentation (Graphique 1) de la répartition des injonctions en fonction des trois périodes délimitées par les lois sur l'école (1975/1989/2005) met en évidence trois résultats :

- L'adéquation entre les textes généraux sur l'inclusion scolaire et les textes EPS. En effet, le processus intégratif dominant pour chaque période est identique dans les textes généraux et EPS.
- L'évolution quantitative des injonctions selon les périodes. En effet, la première période (1975-1989) concentre 72 occurrences en 11 textes, la seconde période (1989-2005) concentre 347 occurrences en 26 textes et la dernière période plus courte (à partir de 2005) concentre 192 occurrences en 10 textes.
- L'évolution historique des processus intégratifs. En effet, ces trois processus intégratifs théoriques semblent interagir entre eux dans un ordre bien précis : d'abord l'insertion (entre 1975 et 1989), puis l'intégration (entre 1989 et 2005) et finalement la scolarisation (à partir de 2005).



Graphique 1 : Evolution des processus intégratifs à partir de 1975

T. EPS : Textes officiels EPS ; T. Gén : textes officiels généraux (intégration scolaire, école, handicap)

Ces deux types d'évolution (quantitative et historique) seront tour à tour discutés, pour ensuite analyser l'éventuelle influence des différents processus intégratifs sur de possibles pratiques en EPS relatées dans la littérature.

4. Discussion

Ce chapitre s'attache, d'une part à analyser les raisons de l'évolution quantitative du nombre d'injonctions au fil des périodes étudiées, et d'autre part à l'évolution historique des processus intégratifs. Cette analyse sera suivie d'une discussion autour de l'influence supposée de chacun des trois processus sur les pratiques en EPS issues de la littérature.

4. 1. Evolution du nombre d'injonctions

L'augmentation du nombre d'injonctions est à relier à l'inflation du nombre de textes officiels au fil des périodes et confirme la place de plus en plus importante des processus intégratifs dans les textes officiels français. Cette augmentation du nombre de textes, à partir des années 1990, peut s'expliquer par la prise en compte des volontés des organismes internationaux, visant le passage d'une éducation séparée vers l'accueil dans les systèmes éducatifs ordinaires des élèves, en situation de handicap (les Règles Universelles pour l'Égalisation des Chances des personnes handicapées, ONU 1993 ; la

déclaration de Salamanque et le cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux, UNESCO 1994). Pour se faire, dans les années 1990, la France s'oriente clairement vers un système intégratif à « approche multiple (…) en développant un éventail de formules intermédiaires : classes spéciales diverses (à temps plein ou à temps partiel), coopération entre les écoles ordinaires et spéciales, fluidité des relations entre les deux secteurs etc. » (rapport thématique sur la politique du handicap en Europe, 2003, p 22). Ce processus s'appuie sur « la pluralité des possibilités d'intégration, qui n'exclut nullement les retours momentanés en établissement spécialisé ou des formules d'alternance quand apparaît la nécessité de consolider certains apprentissages et acquisitions indispensables pour suivre de nouveau, avec profit, une scolarité en milieu ordinaire » (C 95-124). Autrement-dit, la traduction des discours internationaux semble se concrétiser en France par la création de différentes structures plus ou moins spécialisées pour répondre aux différents types et sévérités de handicaps (secteur médico-éducatif, classe pour l'inclusion scolaire, unité pédagogique d'intégration, unité localisée pour l'inclusion scolaire, section d'enseignement général et professionnel adapté, établissement régionaux d'enseignement adapté, classe ordinaire…). Cette pluralité de structures et de compétences provoque de fait l'augmentation des textes officiels et du nombre d'injonctions. Les textes incitent donc au cours des années 1990 à tendre, à chaque fois que cela est possible, vers l'intégration individuelle même partielle. L'intégration étant « un processus dynamique, la formule à temps partiel pourra être une étape vers une intégration à temps plein tandis que l'intégration collective en classe spéciale pourra conduire à une intégration en classe ordinaire, même à temps partiel » (C 91-33 AS & 91-302).

4. 2. Evolution historique des processus

L'évolution historique des processus intégratifs est probablement à relier, d'une part, aux évolutions des définitions du handicap issues des différentes classifications internationales (Jamet, 2003), et d'autre part, aux nombreux débats en sciences sociales autour de l'école ségrégative, intégrative ou inclusive (voir par exemple Ebersold, 2009, Lesain-Delabarre, 2001 ; Plaisance, 2000).

En effet, la première raison de cette évolution historique des processus intégratifs semble être liée à l'évolution même de la définition du handicap dans les différentes classifications internationales. Ainsi, la définition biomédicale issue des Classifications Internationales des Maladies demeure la norme en France jusqu'à la traduction en français de la classification Internationale du Handicap (CIH) de l'OMS (1988). Cette nouvelle définition du handicap (en termes de déficiences, incapacités, désavantages) semble permettre une

bascule vers une vision centrée sur les conséquences fonctionnelles et les désavantages sociaux, occasionnés par la déficience (Ravaud, 2001). Ensuite, en 2001, se concrétise la révision de cette CIH sous l'expression de Classification Internationale du fonctionnement des handicaps et de la santé (CIF), largement influencée par le modèle Québécois de Processus de Production du Handicap qui a proposé un modèle intégrant les facteurs environnementaux comme déterminants de la qualité de la participation sociale, au même titre que les facteurs personnels (Fougeyrollas, 1995). La CIF semble ainsi influencer la définition française du handicap dans la loi du 11 février 2005 : « constitue un handicap 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 d'un trouble de santé invalidant. » En résumé, le processus d'insertion coïncide avec une définition biomédicale du handicap, alors que le processus d'intégration est contemporain de la vision des conséquences fonctionnelles et sociales de la déficience. Le processus de scolarisation semble être la conséquence de la vision interactionniste de la CIF (activité, participation, fonctions organiques, facteurs personnels, environnementaux, problèmes de santé).

La seconde raison de l'évolution historique des processus intégratifs semble s'orienter vers la mobilisation des chercheurs en sciences sociales, relayée par les acteurs du monde associatif (Ebersold, 2009), en faveur d'une école d'abord plus intégrative (processus d'intégration) puis plus inclusive (processus de scolarisation). En effet, de nombreux débats en sciences sociales semblent peser en faveur du passage d'un processus à l'autre. Par exemple, Plaisance (2000 : 28) dénonçait les barrières entre les processus d'insertion et d'intégration, c'est-à-dire que selon lui «il est temps de débusquer les obstacles à une politique concertée, de démontrer les freins exercés par le cloisonnement institutionnel (…) en faveur de mesures intégratives. » Dans le même temps, Lesain-Delabarre (2001 : 55) invite clairement au passage entre l'insertion et l'intégration en soutenant que « cette tendance est historique, soutenue légalement et réglementairement. Conforme aux problématiques internationales du 'mainstreaming' (intégration), la demande sociale a évolué depuis les années 1960 (…) d'une logique de placement à la logique de l'intégration ». Or, plus tard le débat s'est déplacé vers les limites du processus d'intégration au bénéfice du processus d'inclusion. En effet, de nombreux auteurs se sont interrogés lors de « l'apparition de la notion d'inclusion dans le débat concernant la scolarisation des enfants en situation de handicap (…) ». Elles portent

notamment sur la distinction entre cette notion et celle d'intégration et sur la pertinence de substituer un terme à l'autre (Plaisance *et al*., 2007 : 159). En réalité, le principal obstacle relatif au processus d'intégration repose sur « l'illusion d'une intégration sociale qui trouverait sa justification dans le partage occasionnel du même espace social et pédagogique » (Le Capitaine, 2005). Face à cela, la notion d'inclusion correspond à un renversement de perspective, par rapport à l'intégration. Ce sont deux conceptions distinctes de l'éducabilité des élèves en situation de handicap. L'école pour devenir inclusive, doit s'organiser pour répondre aux besoins éducatifs spécifiques de tous les élèves, alors que l'intégration suppose la mise en place de dispositif de soutien et de rééducation pour adapter l'élève à l'école ordinaire. Autrement dit, le processus d'intégration reste centré sur les difficultés de l'élève en situation de handicap, et les aides à lui apporter, alors que le processus d'inclusion se concentre sur l'aménagement du fonctionnement pédagogique pour permettre les apprentissages de tous (Thomazet, 2006, Plaisance *et al*. 2007 ; Armstrong & Barton, 2003). Dans cette nouvelle perspective inclusive, la variable n'est plus l'élève en situation de handicap qui doit faire la preuve de son éducabilité pour être intégré mais bien l'environnement scolaire qui doit se transformer « en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal » (Armstrong, 1998 : 53).

4. 3. Influences supposées des processus intégratifs sur les pratiques en EPS

Cette partie suppose un éventuel parallèle entre les pratiques en EPS décrites dans la littérature et les processus intégratifs identifiés par les textes. Or, cette association reste hypothétique. En effet, les études citées ci-dessous décrivant les pratiques en EPS ont été réalisées sans correspondance stricte avec notre modélisation selon trois processus. Cependant, le **processus d'insertion** semble s'apparenter étroitement à l'attention portée sur l'organisation des séances afin 'd'occuper' l'élève en situation de handicap (Placek, 1983) dans des rôles sociaux périphériques tels que juge, arbitre, observateur... La pratique des enseignants envers les élèves en situation de handicap serait alors limitée à la phase de préparation des séances (Tochon, 1989) afin d'anticiper sur l'organisation de tâches périphériques à la pratique physique effective des élèves ordinaires (Blinde & McCallister, 1998) ou des tâches d'assistance en faveur de l'apprentissage des paires ordinaires (Larnicol & Roudet, 1991). Une autre pratique enseignante pouvant se révéler au travers du processus théorique d'insertion est dénoncée par Lienert *et al.* (2001), qui montre qu'environ quinze pour cent des enseignants interrogés 'abandonnent' leurs responsabilités d'enseignement aux enseignants assistants, lorsqu'un élève en situation

de handicap est assisté par un personnel spécifique (auxiliaire de vie scolaire). Pour Génolini & Tournebize (2010), ces enseignants sont qualifiés de résistants, c'est-à-dire qu'ils estiment que la place de l'élève en situation de handicap est plutôt dans le secteur spécialisé qui possède les moyens et compétences pour assurer une réelle perspective de progrès. Ainsi, Giangreco *et al*. (2001) s'interrogent sur le principe d'équité entre les élèves avec et sans handicap. En effet, est-il équitable que les élèves en situation de handicap reçoivent un enseignement de la part de personnels spécifiques, alors que les élèves ordinaires ont un enseignement dispensé par des enseignants d'EPS certifiés. Ainsi, l'ensemble de ces pratiques enseignantes supposées au sein de ce processus d'insertion théorique semble influer négativement sur le comportement et la motivation des élèves en situation de handicap (Goodwin & Watkinson 2000 ; Goodwin *et al*., 2001 ; Hutzler, 2002). Pour l'illustrer cela, Goodwin et Watkinson (2000) demandent à neufs élèves en situation de handicap moteur de reporter leurs expériences en EPS soit dans le thème des « mauvais jours » ou des « bons jours ». Il apparait que les élèves interrogés sont plus éloquents sur le thème des « mauvais jours ». Pour eux, les enseignants semblaient être incapables d'adapter les séances aux possibilités des élèves en situation de handicap, ce qui se traduisait par leur isolation sociale et des opportunités limitées de participation au cours d'EPS. Dans un autre exemple, Hutzler *et al*. (2002) montrent que la majorité des dix élèves en situation de handicap moteur interrogés, estiment avoir une expérience négative de l'EPS. Ils ressentent clairement un manque d'effort de la part des enseignants pour adapter les séances collectives ou d'individualiser des formes de pratiques.

Ainsi, la pratique enseignante supposée relative à ce processus théorique semble reposer davantage sur une organisation limitant le rôle de l'élève à des tâches sans pratique physique comme l'évoque les textes et provoquerait en conséquence la restriction des interactions sociales entre élèves avec et sans handicap. Or, « être socialement intégré en EPS ne se limite pas seulement à entretenir des relations harmonieuses avec ses camarades valides. Il faut pouvoir y assumer une fonction essentielle attendue d'un élève, c'est-à-dire se confronter aux apprentissages du meilleur niveau possible » (Garel, 2001 : 65).

Le processus d'intégration en EPS semble s'apparenter à une mise en pratique physique et sportive des élèves en situation de handicap, afin de pouvoir répondre aux programmes et certifications EPS. Cette pratique physique et sportive des élèves en situation de handicap au côté de leurs pairs ordinaires, semble s'apparenter à celle des

enseignants qualifiés par Génolini & Tournebize (2010) « d'enseignants bricoleurs ». Cela correspond pour ces auteurs, à des professeurs créatifs qui tenteraient d'aménager les variables de la situation d'enseignement pour la rendre moins contraignante, et d'augmenter ainsi la participation sociale de l'élève en situation de handicap avec ses camarades ordinaires. En effet, la stratégie supposée des enseignants dans ce processus d'intégration semble, du moins au départ, d'aménager les situations pour que tous les élèves puissent pratiquer ensemble et développer les relations sociales. Or, de nombreuses études montrent que la majorité des élèves en situation de handicap ont des relations sociales limitées avec leurs camarades ordinaires lorsqu'ils sont intégrés en EPS (Block & Obrusnikova, 2007 ; Ellis *et al*., 1996 ; Lisboa, 1997 ; Place & Hodge, 2001). C'est particulièrement paradoxal lorsque l'un des arguments en faveur de l'intégration repose sur la socialisation (Block, 1998). Pour illustrer cela, Place & Hodge (2001) analysent les comportements sociaux (durant douze séances) de trois filles en situation de handicap moteur, intégrées dans une classe ordinaire (avec 19 élèves sans handicap). Ils montrent que le pourcentage de temps moyen dans lequel les élèves en situation de handicap parlent avec des élèves ordinaires est inférieur à deux pour cent. Le pourcentage de temps moyen dans les autres types d'interaction (contacts physiques, feedbacks…) est inférieur à un pour cent. En fait, la plupart des interactions se font entre élèves en situation de handicap.

Une raison de cette limitation des relations sociales semble reposer sur le manque de formation des enseignants d'EPS (notamment sur les pratiques inclusives) pour modifier les tâches, sans pour autant diminuer le niveau des exigences ou trop simplifier les situations (Block, 2007). Cet auteur montre que les modifications importantes (nature de l'activité, but du jeu ou ralentissement des actions) peuvent rapidement entrainer de l'insatisfaction, voire du ressentiment de la part des élèves ordinaires envers les élèves en situation de handicap (limitant de fait les relations sociales positives). Une autre explication de la simplification des exigences tiendrait éventuellement au manque d'expérience des enseignants dans l'enseignement envers des élèves en situation de handicap. Les enseignants peu expérimentés avec les élèves en situation de handicap leur attribueraient une fragilité excessive et simplifieraient trop facilement les variables de la tâche (Garel, 2003). En définitive, les enseignants de ce processus semblent favorablement disposés à intégrer les élèves en situation de handicap, mais ne sauraient pas comment le faire. Ainsi, lorsque ces simplifications seraient trop pesantes pour la classe, l'enseignant pourrait adopter une seconde stratégie. Elle pourrait être qualifiée de

retour en arrière en ce sens que l'enseignant pratiquerait une sorte de contournement du défi intégratif, en séparant les pratiquants ordinaires des pratiquants en situation de handicap. L'enseignement s'organiserait donc à partir des formes de groupement (Garel, 2003) comme par exemple, la pratique des élèves en situation de handicap en parallèle du groupe classe, pour des séances spécifiques (sur la même APSA ou une activité physique différente). Cette seconde solution est appuyée par les conclusions d'une enquête de Tournebize & Génolini (2004) sur 145 enseignants d'EPS à l'intérieur de laquelle, la majorité des enseignants d'EPS prétendent ne pas changer leurs pratiques pédagogiques, lors de l'accueil d'un élève en situation de handicap.

Le processus de scolarisation qui émerge des textes pourrait faire référence à la pratique inclusive comme moyen pédagogique de prendre en compte la diversité des besoins éducatifs des élèves (avec ou sans situation handicapante) pour maximiser leur participation à l'apprentissage, à la vie sociale et culturelle de l'école et de la communauté éducative (Barton, 1997; Booth et Ainscow, 2004). Elle impliquerait l'appropriation par les enseignants d'EPS des outils d'une pédagogie inclusive qui augmenteraient les possibilités d'apprentissage basées sur le postulat que « tous les élèves sont considérés comme des apprenants à vie et où les attentes sont élevées » (Duchesne et Bélanger, 2010 : 336). Ainsi, on peut supposer que les outils pédagogiques utilisés par les enseignants en scolarisation représenteraient une compétence qui ne semblerait pouvoir être acquise que par une formation elle même exigeante. Ces outils tenteraient de relever le défi inclusif en visant pour tous les élèves l'atteinte des compétences propre à l'EPS associées aux compétences méthodologiques et sociales (au travers de la recherche d'interactions sociales positives entre les élèves avec et sans handicap). La littérature fait état de plusieurs outils inclusifs tels que le tutorat par les pairs (Lieberman & Houston-Wilson, 2002) ou l'inclusion inversée (Hardin & Hardin, 2002) qui pourraient correspondre au processus théorique de scolarisation.

Par exemple, le tutorat par les pairs est un modèle d'apprentissage coopératif dans lequel un camarade ordinaire a la responsabilité de fournir un soutien à un pair en situation de handicap afin qu'il puisse participer et apprendre en EPS (Block & Obrusnikova, 2007). Plusieurs formes de tutorats existent (Lieberman & Houston-Wilson, 2002), mais il semblerait que le tutorat réciproque présente de nombreux avantages inclusifs. Dans cette forme de pratique, l'élève ordinaire et l'élève en situation de handicap sont à tour de rôle tuteur et « tutoré ». Le tuteur possède les critères concrets de réussite et les consignes de réalisations précises (démonstrations, retours correctifs, encouragements…). Cette double

responsabilisation dans le tutorat réciproque semble intéressante et permet d'augmenter les interactions sociales positives et structurées entre élèves (Ernst & Byra, 1998 ; Lieberman & Houston-Wilson, 2002 ; Klavina & Block, 2008). Cette réciprocité dans le tutorat permet également d'augmenter le niveau d'intensité et d'apprentissage des élèves en situation de handicap (Liebermann *et al.*, 1997 ; Houston-Wilson, *et al.* 1997 ; Wiskochil *et al.*, 2007 ; Klavina & Block 2008), mais aussi des élèves tuteurs ordinaires eux-mêmes (Ensergueix & Lafont, 2007, 2009 ; Liebermann *et al.*, 2000). En effet, les tuteurs (y compris les élèves ordinaires) s'approprient plus facilement les attentes de l'enseignant et les critères efficaces de réalisation de la tâche lors de l'observation et du tutorat (Ernst & Byra, 1998).

Une autre illustration, issue de la littérature qui pourrait être reliée aux processus de théorique de scolarisation, est représentée par l'inclusion inversée (ou à l'envers). C'est une situation dans laquelle les élèves ordinaires sont invités à se joindre aux programmes des élèves en situation de handicap, c'est à dire dans les séances d'éducation physique adaptée (Lytle & Glidewell, 2007). Concrètement, un groupe relativement restreint d'élèves ordinaires (généralement entre 25% et 40% de l'effectif de la classe) est intégré dans une activité physique adaptée dans laquelle l'élève en situation de handicap est à l'aise (Rafferty *et al.*, 2001). Cette situation est rendue effective en « handicapant » les élèves ordinaires. Cette forme de pratique offre des possibilités d'amplifier les interactions sociales entre les élèves avec et sans handicap (Schoger, 2006) qui peut être optimisée par la médiation de l'enseignant structurant les échanges et provoquant la coopération entre élèves (André & Deneuve, 2010 ; Dyson, 2002). De plus, cette situation inversée va au delà de la recherche de relations sociales, elle vise tout autant à répondre aux programmes d'enseignement (Schoger, 2006 ; Collier 2011). En effet, en plus de l'apprentissage d'une motricité originale par le biais de la situation inversée, l'enseignant promeut la compréhension et le respect de tous les élèves par la mise en pratique d'une forme d'empathie (Hardin & Hardin, 2002). Il vise, de ce fait, à construire un climat de classe positif et ouvert sur la diversité des élèves. Qui plus est, par cette programmation d'une activité inversée (Kasser & Lytle, 2005), l'enseignant offre une légitimation et une reconnaissance sociale à une pratique sportive identitaire (basket fauteuil, torball, cécifoot, tir à l'arc assis, boccia…) et investit en conséquence, les attributs des élèves sportifs ordinaires aux élèves en situation de handicap (Deleuze & Bui-Xuân, 1998).

5. Conclusion : Apports, limites et perspectives

Dans un premier temps ce travail a permis de montrer l'adéquation entre les textes généraux sur l'inclusion scolaire et les textes officiels EPS. De plus, l'analyse inductive de ces textes selon la théorie ancrée nous a permis de modéliser l'évolution du procès intégratif depuis 1975 en trois processus théoriques distincts en EPS : d'abord l'insertion puis l'intégration et finalement la scolarisation. Ces trois processus intégratifs émergent selon cinq axes conceptuels (les conceptions de l'élève en situation de handicap et de son éducabilité, les objectifs intégratifs, les stratégies intégratives, les communications entre les partenaires intégratifs et les orientations des élèves en situation de handicap). Enfin, le troisième apport de ce travail repose sur la mise en évidence que ces processus interagissent entre eux selon une évolution historique liée aux changements des conceptions de la personne en situation de handicap et de son éducabilité. Ainsi, selon notre analyse inductive des textes officiels, la catégorie axiale liée aux conceptions de l'élève en situation de handicap et de son éducabilité ne représente pas une « découverte théorique » au sens de Glaser & Strauss (1967). En revanche, la modélisation des processus intégratifs au travers des 4 autres axes conceptuels (communications, objectifs, stratégies, orientations) représente une des originalités de ce travail.

La limite principale de cette recherche représente la difficile influence des processus intégratifs sur la réalité des pratiques inclusives. En effet, d'une part notre étude n'a pas mesuré le possible écart entre les injonctions institutionnelles de chaque processus intégratif et les pratiques réelles des enseignants et des élèves en EPS. D'autre part, une proportion non négligeable d'études sur les pratiques en EPS, citées comme résultats potentiels de l'influence des processus intégratifs, proviennent de recherches sur des enseignants et/ou élèves aux Etats-Unis (Blinde & McCallister, 1998; Block, 2007; Ellis *et al*., 1996; Goodwin *et al*., 2001; Goodwin & Watkinson 2000 ;Hardin & Hardin, 2002; Houston-Wilson *et al.* 1997; Hutzler, 2002; Klavina & Block, 2008; Liebermann *et al.*, 1997; Lieberman & Houston-Wilson, 2002; Lisboa, 1997; Place & Hodge, 2001; Wiskochil *et al.*, 2007). Or, l'évolution historique de leur procès intégratif, leur tradition législative, le contenu institutionnel, les programmes d'éducation physique… n'ont pas évolué de manière totalement synchronisée avec la France. De ce fait, nous attirons l'attention sur le fait que l'influence des processus intégratifs sur les pratiques en EPS doit encore être considérée avec précaution, plutôt comme des pistes de réflexion, et non pas comme une certitude de la réalité des pratiques en France. A contrario, peu d'études se sont intéressées aux pratiques des enseignants français lorsqu'un élève en situation de handicap est accueilli en EPS. Ainsi, la perspective directe de ce travail est donc de

confronter ces trois processus intégratifs théoriques aux réalités perçues par les enseignants d'EPS par le biais d'une étude quantitative à large spectre sous forme de questionnaires et d'entretiens puis de leurs modalités effectives d'intervention sous forme d'observation de séances d'EPS.

Références

Alquraini, T. & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: literature review. *International Journal of Special Education, 27*, 1-14.

Altrichter, H., & Posch, P. (1989). Does 'grounded theory' approach offer a guiding paradigm for teacher research? *Cambridge Journal of Education, 19*, 21-31.

André, A., Deneuve, P, & Louvet, B. (2010). Danse hip-hop et discriminations entre les élèves de l'enseignement général et les élèves de S.E.G.P.A. *Carrefours de l'Education, 29*, 25-40.

Armstrong, F. (1998). Curricula, 'Management' and Special and Inclusive Education. In P. Cloug (Eds), *Managing Inclusive Education : from Policy to Experience* (pp 48-63). London : Paul Chapman.

Armstrong, F., Barton, L. (2003). Besoins éducatifs particuliers et 'inclusive education'. In B. Belmont, A. Vérillon (Eds), *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?* (pp. 85-99). Paris : INRP-CTNERHI.

Arnaud, P. (1989). Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement : la mise en forme scolaire de l'éducation physique. *Revue française de pédagogie, 89*, 29-34.

Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic. *International Journal of Inclusive Education*, *1*, 231-242.

Blais. M. &, Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*. Recherches qualitative, 26*, 1-18.

Blinde, E.M., & McCallister, S.G. (1998). Listening to the voices of students with physical disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 69,* 64-68.

Block, M.E. (2007). *A teachers' guide to including students with disabilities in general physical education* (3rd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.

Block, M.E. (1998). Don't forget the social aspects of inclusion. *Strategies, 12,* 30-34.

Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly, 24*, 103-124.

Booth, T. & Ainscow, M. (2004). *Index for Inclusion: Developing Learning, Participation and Play in Early Years and Childcare*. Bristol : Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Collier, D. (2011). Instructional Strategies for Adapted Physical Education. In J.P. Winnick (Ed.). *Adapted Physical Education and Sport* (pp. 109-130). Champaign, IL: Human kinetics Publishers.

Combs, S., Elliott, S., Whipple, K. (2010). Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: A qualitative investigation. *International Journal of Special Education, 25*, 114-125.

Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme. (2008). *Avis sur la scolarisation des enfants handicapés*. Source : http://www.cncdh.fr/article.php3?id_article=584

Deleuze, O. & Bui-Xuân, G. (1998). Le paradoxe du torball : contribution à l'étude de l'intégration des déficients visuels. *Corps et culture, 3*, 69-89. Source : http://corpsetculture.revues.org/784

Dionne. L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives, 28*, 76-105.

Dorvillé, Ch. & Génolini, J.P. (1996). Intégration des élèves handicapés physiques en EPS. *Revue EPS, 257*, 35-37.

Duchesne, C. & Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire: une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives, 25*, 69-95.

Duchesne, H. & Bélanger, N. (2010). Quelques réflexions en guise de conclusion. In N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (pp. 333-342). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education, 22*, 69–85.

Ebersold,S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation, 61*, 71-83.

Ellis, D.N., Wright, M., & Cronis, T.G. (1996). A description of the instructional and social interactions of students with mental retardation in regular physical education settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 31,* 235-241.

Ensergueix, P. & Lafont, L. (2007). Formation au Managérat Réciproque en tennis de table chez des élèves de 14-15 ans : tentative de modélisation et mesure des effets. *eJRIEPS, 12*, 51-67.

Ensergueix, P. & Lafont, L. (2009). Rôle du contexte dans la formation d'élèves au tutorat réciproque en tennis de table. *eJRIEPS, 18*, 68-84.

Ernst, M., & Byra, M. (1998). Pairing learners in the reciprocal style of teaching: Influence on student skill, knowledge, and socialization. *The Physical Educator, 55,* 24-37.

Fougeyrollas, P. (1995). *Le processus de production culturelle du handicap. Contexte sociohistorique du développement des connaissances dans le champ des différences corporelles et fonctionnelles*. Québec : Éd. Patrick Fougeyrollas.

Gachet, PF. (2007). Scolarisation des élèves handicapés : une révolution douce. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 39*, 55-62.

Gardou, C. (1998). L'intégration scolaire des enfants handicapés au seuil d'une nouvelle phase. Ou comment passer des intentions aux actes. *Revue Européenne du Handicap mental, 5*, 3-9.

Garel, JP. (2001). L'intégration des élèves de segpa en éducation physique et sportive : entre espoirs et illusions. *La nouvelle revue de l'AIS, 14*, 61-72.

Garel, J.P. (2003).Elèves en situation de handicap. Préparation de l'intégration en EPS. *Revue EPS, 303*, 73-76.

Garreau, L. & Bandeira-de-Mello, R. (2010). La théorie enracinée en pratique : vers un dépassement de la tension entre scientificité et créativité dans les recherches basées sur la théorie enracinée ? In *actes de la XIXème conférence de l' Association Internationale de Management Stratégique*. 1-4 juin 2010 à Luxembourg.

Genolini JP., & Tournebize A. (2010). Scolarisation des élèves en situation de handicap physique Les représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive. *STAPS, 88*, 25-42.

Giangreco, M.F., Edelman, S.W., Broer, S.M., & Doyle, M.B. (2001). Paraprofessional support of students with disabilities: Literature from the past decade. *Exceptional Children, 68*, 45-63.

Glaser, B.G., & Strauss, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press.

Glaser, B.G., & Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Ed. Armand Colin.

Goodwin, D. (2001). The meaning of help in PE: Perceptions of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 18,* 289-303.

Goodwin, D.L., & Watkinson, E.J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 17,* 144-160.

Grenier, M. (2006). A social constructionist perspective of teaching and learning in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly, 23*, 245-260.

Grenier, M. (2011). Coteaching in Physical Education: A Strategy for Inclusive Practice. *Adapted Physical Activity Quarterly, 28*, 95-112.

Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory, pour innover ? *Recherches qualitatives, 26*, 32-50.

Hardin, B. & Hardin, M. (2002). Into the mainstream: Practical strategies for teaching in inclusive environments. *The Clearing House, 74*, 175-178.

Himberg, C., Hutchinson, G.E., & Roussell J.M. (2003). *Teaching secondary physical education : preparing adolescents to be active for life*. Champaign, IL : Human Kinetics.

Houston-Wilson, C., Dunn, J.M., van der Mars, H., & McCubbin, J. (1997). The effect of peer tutors on the motor performance in integrated physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly, 14,* 298-313.

Hutzler, Y., Fliess, O., Chacham, A., & van den Auweele, Y. (2002). Perspectives of children with physical disabilities on inclusion and empowerment: Supporting and limiting factors. *Adapted Physical Activity Quarterly, 19,* 300-317.

Jamet, F. (2003). De la Classification internationale du handicap (CIH) à la Classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF). *La nouvelle revue de l'AIS, 22*, 163-171.

Kasser, S & Lytle, R. (2005). *Inclusive Physical Activity Across the Lifespan*. Champaign, IL : Human Kinetics.

Klavina, A. & Block, M.E. (2008). The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly, 25*, 132-158.

Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. P. (Éds), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-340). Boucherville : G. Morin.

Larnicol, Y. & Roudet, H. (1991) : Dispensé d'EPS ? Non, participant privilégié du cours. *Revue EPS, 231*, 25-26.

Lavoie, S., & Guillemette, F. (2009). L'apport de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) dans l'étude de l'enseignement des sciences humaines. *Recherches Qualitatives, 28*, 46-63.

Le Capitaine, J-Y. (2005) L'intégration, une inclusion en trompe-l'œil. *Liaisons, bulletin du CNFEDS, 1,* 21-31.

Lesain-Delabarre, JM. (2001). L'intégration scolaire en France : une dynamique paradoxale. *Revue française de pédagogie, 143*, 48-54.

Lieberman, L.J., Dunn, J.M., van der Mars, H., & McCubbin, J. (2000). Peer tutors' effects on activity levels of deaf students in inclusive elementary physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly, 17*, 20-39.

Lieberman, L.J., Houston-Wilson, C., & Kozub, F.M. (2002). Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly, 19,* 364-377.

Lieberman, L.J., Newcomer, J., McCubbin, J., & Dalrymple, N. (1997). The effects of cross-aged peer tutors on the academic learning time of students with disabilities in inclusive elementary physical education classes. *Brazilian International Journal of Adapted Physical Education Research, 4,* 15-32.

Lienert. C., Sherrrill, C., & Myers, B. (2001). Physical educators' concerns about integrating children with disabilities: A cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly, 18*, 1-17.

Lisboa, F.L.F. (1997). Interaction and social acceptance of children with autism in physical education. *Brazilian International Journal of Adapted Physical Education Research, 4,* 1-14.

Lipsky, D. K. (2003). The coexistence of high standards and inclusion: Whole school approaches can satisfy requirements of IDEA and NCLB act. *School Administrator, 60*, 32-35.

Lytle, R. & Glidewell, J. (2007). What is Physical Education. In Lieberman, L. (Ed.). *Paraeducators Guide to Adapted Physical Education* (pp.1-13). Champaign, IL : Human Kinetics.

Mège-Courteix, MC. (1999). *La politique des aides aux enfants en difficulté ou handicapés : un enjeu de service publique*. Paris : ESF.

Meynaud, F. (2007). Éducation physique et sportive et situation de handicap. *Reliance, 24*, 32-35.

Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives-Hors série, 3*, 1-27.

Nuttin, J. (1950). Henri Piéron, la psychologie différentielle. *Revue Philosophique de Louvain, 48*, 168-169.

Organisation des Nations Unis. (1993). Règles Universelles pour l'Égalisation des Chances des personnes handicapées. Source : http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=792

Organisation Mondiale de la Santé. (1977). Classification internationale des maladies. Source :http://www.cepidc.vesinet.inserm.fr/inserm/html/pages/ICD-9FR/CIMb.htm

Organisation Mondiale de la Santé. (1988). Classification internationale du handicap: Déficiences, incapacités et désavantages. *Un manuel de classification des conséquences des maladies.* Vanves : coédition CTNERHI/INSERM.

Organisation Mondiale de la Santé. (2001). Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. Source : http://www.who.int/classifications/icf/wha-fr.pdf

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorie ancrée. *Cahiers de recherche sociologiques, 23. 147-181.*

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Piéron, H. (1949). *La psychologie différentielle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Place, K., & Hodge, S. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly, 18*, 389–404.

Placek, J.H. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy, and good? *Teaching in physical education*, 45-56.

Plaisance, E. (2000). Comment les mots font les choses ? In Chauvière, M. Plaisance, E (Eds.), *L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative ?* (pp.15-29). Paris, Presses universitaires de France (Eds).

Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat*. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 37*, 159-164.

Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal* of *Early Intervention, 24,* 266-286.

Rapport sur l'accès à l'enseignement des enfants et adolescents handicapés. (1999). Inspection Générale Inspection Générale des Affaires Sociales et Inspection Générale de l'Éducation Nationale. Source : http://media.education.gouv.fr/file/97/3/5973.pdf

Rapport thématique sur la politique du handicap en Europe. Inspection Générale des Affaires Sociales. (2003). Source : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000673/0000.pdf

Ravaud J.F. (2001). Vers un modèle social du handicap : l'influence des organisations internationales et des mouvements de personnes handicapées. In Médecine et Hygiène (Eds.), *Une nouvelle approche de la différence : comment repenser le « handicap » (*pp.55-68). Genève : Cahiers médico-sociaux.

Rizzo, T.L., & Wright, R.G. (1988). Physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation, 26*, 307-309.

Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 450-461.

Sato, T., & Hodge, S.R. (2009). Japanese physical educators' beliefs on teaching students with disabilities at urban high schools. *Asian Pacific Journal of* Education, *29*, 159-177.

Sato, T., Hodge, S.R., Murata, N.M., & Maeda, J.K. (2007). Japanese physical education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. *Sport, Education and Society, 12*, 211-230.

Schoger, K.D. (2006). Reverse inclusion: Providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special education classrooms. *Teaching exceptional children plus,* 2. Source: http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol2/iss6/art3

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publication.

Tochon, F. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours? *Revue Française de Pédagogie, 86*, 23-33.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans le processus de normalisation de l'école. *Le Français* Aujourd'hui, *152*, 19-27.

Tournebize, A., & Genolini, JP. (2004). Les pratiques des enseignants d'éducation physique et sportive face à l'intégration des élèves en situation de handicap. Handicap, *Revue de sciences humaines et sociales, 103*, 41-56.

UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et le cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux, Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994. Source : http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/SALAMA_F.PDF

U.S. Department of Education. (2005). 25th annual report Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. Source: http://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2003/index.html

U.S. Department of Education. (1998). 20th annual report Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. Washington DC: Author.

Wiskochil, B., Lieberman, L., Houston-Wilson, C., & Petersen, S. (2007). The effects of trained peer tutors on the physical education of children who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 101*, 339-350.

Lois sur le handicap

Loi 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées

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

Lois sur l'école

Loi n°75-620 du 11 juillet 1975, dite loi Haby

Loi n°89-486 du 10 juillet 1989, dite loi Jospin

Loi n°2005-380 du 23 avril 2005, dite loi Fillon

Textes officiels sur l'intégration scolaire

Circulaire n°82-2 et n°82-048 du 29 janvier 1982

Circulaire n°90-091 du 23 avril 1990

Circulaire n°91-33 AS du 6 septembre 1991 et n°91 -302 EN du 18 novembre 1991

Circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991

Circulaire n°95-124 du 17 mai 1995

Circulaire n°99-187 du 19 novembre 1999

Circulaire n°2001-035 du 21 février 2001

Circulaire n°2002-111 du 30 avril 2002

Circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002

Circulaire n°2003-093 du 11 juin 2003

Circulaire n°2006-126 du 17 août 2006

Décret n°2009-378 du 2 avril 2009

Circulaire n°2009-087 du 17 juillet 2009

Circulaire n°2009-135 du 5 octobre 2009

Circulaire n°2010-088 du 18 juin 2010

Instructions Officielles, programmes ou accompagnements d'EPS

Arrêté du 14 novembre 1985

Arrêté du 14 mars 1986, B.O. n°15 du 17 avril 1986

Compléments du 30 juillet 1987 (à l'arrêté du 14 novembre 1985)

Compléments du 30 juin 1988 (à l'arrêté du 14 novembre 1985)

Arrêté du 18 juin 1996, B.O. N°29 du 18 juillet 19 96

Arrêté du 10 janvier 1997, B.O. N°5 du 30 janvier 1997

Arrêté du 15 septembre 1998, B.O. N°10 du 15 octob re 1998

B.O. hors série N°6 du 12 août 1999

Arrêté du 31 juillet 2000, B.O. hors série N°6 du 31 août 2000

Arrêté du 9 août 2000

Arrêté du 20 juillet 2001, B.O. hors série N°5 du 30 août 2001

Arrêté du 1er juillet 2002, B.O. hors série N°6 du 29 août 2002

Arrêté du 25 septembre 2002, B.O. N°39 du 24 octob re 2002

Arrêté du 8 juillet 2008 B.O spécial N°6 du 28 août 2008

B.O. N°2 du 19 février 2009

B.O. N°4 du 29 avril 2010

Textes sur la dispense et l'inaptitude en EPS

Décret n°77-554 du 27 mai 1977

Décret du 11 octobre 1988, B.O. N°39 du 17 novembr e 1988

Arrêté du 13 septembre 1989, B.O. 38 du 26 octobre 1989

Circulaire du 17 mai 1990

Textes sur l'aménagement des épreuves aux examens

Décret n°92-109 du 30 janvier 1992

Circulaire n°94-137 du 30 mars 1994

Circulaire n°95-253 du 21 novembre 1995

Arrêté du 22 novembre 1995, B.O. n°46 du 14 décembre 1995

Note de service N°2002-131

Arrêté du 09 avril 2002

Note de service N°2005-179 du 04 novembre 2005

Bases de données

MENTOR: http://www.education.gouv.fr/pid140/recherche.html (Education Nationale)

LEGI: http://www.ctnerhi.com.fr/pages/legi.htm (Centre Technique National d'Etudes et de Recherches sur les handicaps et les inadaptations)

Annexe 1 : Exemple de quelques injonctions traitées selon la procédure du codage ouvert

Injonctions recueillies et comparées systématiquement entre-elles selon un processus différences/similarités	**Catégories provisoires (propriétés)**
Les enfants chez qui un handicap aura été décelé ou signalé, notamment au cours des examens médicaux pourront être accueillis dans des structures d'actions médico-sociales (loi sur le handicap de 1975) ; Le contrôle médical des élèves du primaire et du secondaire a pour objet : - de dépister les affections contrindiquant la pratique, - d'assurer l'orientation sportive en fonction des prédispositions et aptitudes, - de classer les élèves dans des groupes d'aptitude (D 77-554 sur le contrôle médical pour l'EPS) …	Vision/médicale/restrictive (Vision médicale du handicap qui place les élèves en situation de handicap « à part »)
Il demeure que l'élève doit être capable, d'une part, d'assumer les contraintes et exigences minimales qu'impliquent 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. (C 91-33 AS & 91-302 sur l'intégration scolaire) ; L'enseignant doit conduire ces collégiens à besoins particuliers à la réussite et à la maîtrise des compétences du programme (programmes EPS 2008) ; Les objectifs de toutes les activités, les règlements et l'évaluation de la maîtrise d'exécution sont les mêmes que pour les élèves valides (C 94-137, épreuve baccalauréat EPS).	Objectif/conformation/normes scolaires (La finalité est que les élèves en situation de handicap soient capables de répondre, de s'adapter aux exigences (normes) des programmes et certifications officiels comme tout à chacun)

eJRIEPS 29 avril 2013

Annexe 2, Codage axial : détermination des axes par généralisation et conceptualisation des catégories provisoires.

Axes	Propriétés des axes	Propriétés des catégories générales (dimensions)	Cat provisoires
Conceptions de l'élève en situation de handicap et de son éducabilité	Regroupent l'ensemble des visions portant sur l'éducabilité des enfants et adolescents en situation de handicap, c'est-à-dire, les conceptions du handicap et les conceptions qui sous-tendent les apprentissages (sociaux, intellectuels, moteurs …)	Conception médicale du handicap associée à une conception de l'éducabilité basée sur l'aptitude. L'élève est considéré d'abord comme un enfant déficient dont les (in)aptitudes seront mieux prises en compte dans un environnement rassurant, c'est-à-dire « à côté des élèves ordinaires »	Vision/médicale/restriction ; Vision/(in)aptitude/déterminisme
		Conception médico-sociale du handicap associée à une conception de l'éducabilité basée sur la (in)capacité scolaire. L'élève est considéré comme une personne ayant un type de déficience et étant capable de répondre favorablement aux exigences scolaires normales lui permettant d'être accepter « au côté des élèves ordinaire » (assimilation)	Normes médicales/(in)capacité ; Normes scolaires/assimilation
		Conception éducative associée à une vision adaptative de l'environnement scolaire. L'élève est considéré comme une personne ayant des besoins éducatifs spécifiques que le système éducatif doit compenser en adaptant l'environnement pédagogique et didactique nécessaire à sa scolarisation « avec les élèves ordinaires »	Vision/compensation/désavantage ; Vision/ besoins éducatif/adaptation
Objectifs de l'intégration scolaire et en EPS	Regroupent l'ensemble des visées intégratives du système éducatif en général et de l'EPS en particulier en faveur des enfants et adolescents en situation de handicap sur le plan des apprentissages sociaux, scolaires et éducatifs	Principe d'obligation éducative associée à une perspective de développement social future. L'objectif est de fournir a chacun et chacune une éducation obligatoire avec la perspective de faciliter l'insertion sociale des élèves en situation de handicap	Objectif/éducation (spécialisée) ; But/insertion sociale/perspective
		Principe normatif des exigences scolaires associé à la finalité de développement des interactions sociales. L'objectif est de viser des apprentissages scolaires normés (programmes et certifications) pour eux-mêmes et de favoriser en conséquence par assimilation son intégration sociale en acte	Objectif/assimilation/normes scolaires ; But/intégration sociale/concrétisation
		Principe d'obligation scolaire la plus ordinaire possible associé à la finalité de la compensation des conséquences éducatives de la situation handicapante. L'objectif est de déterminer l'ensemble des besoins pour créer les adaptations pédagogiques et didactiques nécessaires à la scolarisation la plus ordinaire possible et de répondre aux exigences scolaires minimales	Objectif/ adaptation/système ordinaire ; But/répondre besoins et normes scolaires
Stratégies intégratives	Regroupent l'ensemble des moyens et dispositifs scolaires en général et en EPS en particulier permettant de concrétiser les objectifs intégratifs	Stratégie de séparation des élèves en situation de handicap associée au principe de précaution. La stratégie est d'offrir un milieu « sécurisé » à l'intérieur duquel toutes les précautions sont prises pour que l'élève soit pris en charge sans risque	Stratégie/séparation/précaution
		Stratégie de classification des élèves par types de handicap et de la progressivité dans le processus intégratif. La stratégie est de regrouper les élèves par types de déficience au plus près (physiquement) des élèves ordinaires afin de faciliter la construction d'un projet d'intégration individuelle, progressif et partiel	Stratégie /classification/ participation partielle
		Stratégie de systématisation d'un protocole de scolarisation ordinaire concrétisée par le parcours. La stratégie est de déterminer les besoins éducatifs de l'élève pour adapter l'enseignement au plus près de la scolarisation ordinaire rendue effective par la détermination d'un parcours personnalisé souple et révisable	Stratégie/intégration individuelle/parcours individuel

Annexe 2 (suite)

Axes	Propriétés des axes	Propriétés des catégories générales (dimensions)	Cat provisoires
Relation entre les institutions et partenaires de l'intégration	Regroupent l'ensemble des relations entre les partenaires, les compétences et les institutions nécessaires pour rendre effectif la mise place des dispositifs intégratifs au niveau scolaire et en EPS	Distinction institutionnelle des compétences. La compétence médicale impose ses restrictions au personnel éducatif. La communication est donc limitée et restrictive. Chaque domaine garde ses compétences respectives sans véritable relation entre-elles	Communication médicale/restrictive/ distincte
		Juxtaposition des communications entre les partenaires. La relation fonctionne par étapes successives. L'équipe médicale expose son bilan à l'équipe pédagogique qui ensuite propose un projet partiel à l'élève. La proximité physique des compétences intensifie les relations partenariales	Communication médico-scolaire/descendante/ ponctuelle
		Interrelations fréquentes entre les partenaires de la scolarisation. La communication est collégiale entre les partenaires éducatifs, thérapeutiques et pédagogiques. Ces derniers ont un rôle pivot afin d'évaluer puis de réévaluer régulièrement (fréquence) les besoins éducatifs spécifiques de l'élève	Interrelation/communication pédagogique/ fréquences
Système d'orientation des élèves en situation de handicap	Regroupent l'ensemble des choix et décisions d'orientation en fonction de la proximité par rapport à l'enseignement ordinaire (scolaire et en EPS)	Système dirigiste et prédéterminé. L'autorité médicale oriente l'élève en situation de handicap dans « un enseignement à part », à côté des élèves ordinaires	Orientation/subie/ contraintes médicales
		Système incitateur et catégorisant. L'équipe médico-sociale est incitée à classer l'élève en fonction de son type de handicap afin qu'il puisse évoluer dans un dispositif « intermédiaire » formant une passerelle entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé	Orientation/catégorie/ à part ; Orientation/ incitation/passerelles
		Système souple et centré sur l'élève, acteur de son orientation. La famille et l'élève sont au centre du processus d'orientation aidés par l'ensemble des partenaires pour que l'élève puisse choisir l'enseignement le plus adapté à ses besoins et au plus près de la scolarisation ordinaire. L'orientation n'est pas définitive et pourra changer en fonction de l'évolution des besoins	Orientation/choix/au plus près de l'ordinaire ; Réorientation/ souplesse/évolutif