

Éducation inclusive et logiques disciplinaires. Cas de l'EPS en France.



Antoine Thépaut

Théodile CIREL (EA 4354)
INSPE Lille Nord de France

Introduction

L'éducation inclusive est devenue une préoccupation majeure des systèmes éducatifs dans les sociétés contemporaines. Toutefois, face aux enjeux actuels soulevés par le pluralisme social, ethnoculturel, linguistique et religieux dans les écoles, l'éducation inclusive dépasse de nos jours l'intégration des élèves en situation de handicap ou en grande difficulté, pour ouvrir à une prise en charge plus juste de tous les élèves. Cette nouvelle approche suscite des questions éminemment complexes. En effet, l'éducation inclusive ne renvoie pas uniquement à la gestion de classe, mais également aux savoirs transmis dans l'institution scolaire. Les disciplines scolaires en seraient interpellées dans leurs structures, leurs contenus et leurs approches pédagogiques et didactiques.

Nous exemplifions cette réflexion en prenant appui sur la discipline éducation physique et sportive (EPS) en France. En revenant sur l'histoire récente de cette discipline, nous montrons comment, confrontée à la nécessité de réfléchir à la réduction des inégalités entre filles et garçons dans un souci de justice et d'équité sociale et scolaire, elle a déjà fait preuve de capacité inclusive. Ce rapide retour permet de saisir comment cette évolution a eu des impacts sur la structure de la discipline, sur ses contenus et ses approches pédagogiques et permet de dégager dans quelle mesure les nouvelles façons de penser l'éducation inclusive interpellent la discipline. Nous nous appuyons pour cela sur les premiers résultats d'une phase exploratoire de la recherche « Diversité et vivre ensemble : Former les personnels scolaires contre les discriminations » qui a été engagée par l'ESPE Lille Nord de France en relation avec le développement du Réseau international éducation et diversité (RIED). Nous situant dans une approche didactique, nous l'envisageons sous

¹ Cette expression est utilisée par la Cour suprême du Canada dans la cause Ross (1996) pour défendre les valeurs universelles de la société canadienne contre les propos antisémites tenus par l'enseignant Ross.

l'angle des contenus disciplinaires tels qu'ils ont été explorés au sein de l'équipe Théodile-CIREL, définis comme « [...] contenu est ce dont un système didactique peut susciter l'apprentissage par les apprenants du fait d'un enseignement » (Daunay, 2015, p. 23). Nous les investiguons alors à plusieurs niveaux emboîtés, celui du curriculum formel à travers l'étude des textes et programmes, celui des modalités d'évaluation à travers l'analyse des épreuves du baccalauréat, et celui des pratiques déclarées telles qu'elles émergent dans les revues professionnelles, avant de conclure sur les perspectives que les recherches pourraient nourrir, les questions et champs de recherche pour une étude des pratiques réelles.

1. La révolution curriculaire de la discipline (1980-2002)

Dans toute discipline scolaire, la définition des textes officiels et programmes évolue selon les époques. L'EPS en France n'y échappe pas. Une étape importante pour la discipline est marquée par son intégration au sein de l'Éducation nationale en 1981. Auparavant placée sous l'égide du ministère de la Jeunesse et des Sports, elle était de fait située à la marge de l'univers scolaire, dans un « entre deux » qui caractérisait son statut de discipline « à part entière mais entièrement à part » (Hébrard, 1986). Le changement statutaire s'accompagne de pressions institutionnelles fortes pour concevoir des programmes. En effet, cette discipline reposait sur un ensemble d'enseignements peu stabilisés répartis en une myriade d'activités physiques sportives artistiques (APSA) laissées au libre choix des enseignants. Afin de devenir une discipline scolaire à l'égal des autres, il était nécessaire de se doter de programmes se conformant aux exigences et contraintes du système scolaire, répondant aussi à la nécessité de concevoir des épreuves obligatoires pour les épreuves du baccalauréat¹. Cette période 1981-2002 est celle d'un long processus de reconfiguration curriculaire. Un trait saillant de cette longue et profonde mutation caractérise ce que nous appelons une « révolution inclusive féminine ».

Avant les années 1980, l'EPS était marquée en fin de scolarité par une épreuve facultative au baccalauréat : seuls les points supérieurs à la moyenne entraient dans le décompte final pour l'obtention du diplôme. L'épreuve reposait sur la mesure de performances réalisées en athlétisme (course, saut, lancer), natation (50 mètres) et gymnastique au sol (évaluation d'un enchaînement et grimper à la corde). Elle valorisait les garçons, les sportifs (Combaz, 1992; David, 2000). Les épreuves de 1984 marquent une ouverture à un choix plus large d'APSA (trois activités à choisir dans un regroupement de cinq familles d'APSA) et consacrent une évolution en profondeur. La nouvelle évaluation vise à attribuer une note finale en fonction de la performance et des modalités de préparation et d'entraînement mises en œuvre pour y parvenir. Cette nouvelle approche a donné lieu à des évolutions empreintes de nombreuses contradictions (Combaz, 1992; David, 2000, 2003). D'une part, elle atténue le caractère brutal de la seule prise en compte de la performance, d'autre part, elle introduit une attitude réflexive sur l'acquisition de connaissances réglementaires, des conditions et effets de la performance et sur le savoir s'entraîner, maîtriser,

¹ Le baccalauréat qui au Québec parachève le premier cycle universitaire au niveau de la Licence, en France, il valide après les trois années du Lycée, la fin des études secondaires.

S

stabiliser ses performances. C'est un changement de sens des savoirs en jeu. Cette nouvelle façon de penser l'évaluation traduit une volonté de n'évaluer que ce qui est enseigné à l'école et d'être ainsi plus juste et plus équitable en luttant contre les inégalités scolaires (Combaz, 1992), en particulier celles liées à la différence entre filles et garçons.

En effet, durant cette même période, la conformation de la discipline à la forme scolaire s'accompagne de la mise en place de la mixité durant les cours. Si, depuis les années 1960, la mixité s'est progressivement installée dans l'ensemble des disciplines aux différentes étapes du parcours scolaire, dans les années 1980, l'EPS est encore un enseignement séparé. À partir de 1981, sous l'effet des injonctions ministérielles et d'une volonté manifeste d'une partie de la corporation, les enseignements deviennent mixtes. Ceci requiert de penser des activités et situations d'apprentissage permettant aux filles et aux garçons de pratiquer ensemble. Si pour un ensemble d'activités physiques les séances ont pu se dérouler sans grande modification, par une simple adaptation des installations matérielles (athlétisme, gymnastique, natation, etc.), toutes les activités impliquant une interaction physique entre garçons et filles (sports collectifs, sports de combat, sports de raquettes, etc.) ont nécessité un aménagement des modalités et des règlements rendant possible une pratique simultanée². Certains enseignants d'EPS ont tenté de résoudre la difficulté en proposant autant d'activités à connotation féminine que masculine (gymnastique rythmique, natation synchronisée, etc.), mais ce choix est resté marginal. Ce sont plus les filles qui ont dû se conformer, plus ou moins volontairement, aux sports masculins que les garçons s'initier aux activités à résonance féminine, suivant en cela un mouvement général observable dans le monde sportif fédéral³. D'autres enseignants ont cherché à modifier en profondeur les modalités de pratique et les règlements afin de permettre une réelle mixité (acrosport, badminton, volley-ball, etc.).

Cette longue évolution a suivi une dynamique complexe, parfois contradictoire, à l'insu des enseignants eux-mêmes (Vigneron, 2017). La transformation curriculaire, inclusive et visant une plus grande équité filles/garçons dans un premier temps, a progressivement pris en compte aussi la diversité valide/élève en situation de handicap, à la suite des obligations instaurées par la loi handicap (2005). Cette évolution se caractérise à la fois dans les APSA enseignées, dans leurs modalités de pratique (compétitive, esthétique, d'entretien...) et dans les décisions d'ordre didactique et pédagogique.

Nous pouvons ainsi formuler la proposition suivante : dès lors que la discipline a déjà su faire preuve de capacité inclusive en évoluant dans ses contenus et ses pratiques afin de prendre en compte la diversité du public scolaire dans sa dimension sexuée, puis dans sa dimension élèves valides/en situation de handicap, elle devrait être en mesure d'évoluer afin de s'adapter à d'autres dimensions du public scolaire, et en particulier leur appartenance à des contextes linguistiques, ethnoculturels et religieux variés. Nous avançons l'hypothèse que la perspective inclusive a d'abord fait émerger les inégalités filles/garçons puis valide/non-valide comme éléments moteurs d'adaptations indispensables

² Dans le même temps, alors que les activités sportives au sein des fédérations s'ouvrent de plus en plus à une pratique masculine et féminine, seules quelques activités se pratiquent selon une modalité mixte : tennis en double mixte, beach volley, athlétisme course de relais. Elles restent largement minoritaires et ont conduit à imaginer dans le cadre scolaire des formes de pratiques simultanées originales et singulières.

³ Si le sport est loué pour sa fonction émancipatrice, la réalité de la création et l'émergence de nouveaux sports montre qu'il est peu émancipateur de pratiquer les activités culturelles des dominés.

parce que le cœur de la discipline s'appuie sur un engagement corporel des élèves dans l'apprentissage de pratiques physiques sportives artistiques. Cette hypothèse permet de percevoir à quelles difficultés dans le rapport aux pratiques corporelles confronte la nouvelle approche de l'inclusion. En engageant des rapports au corps, personnels et sociaux, touchant à l'intimité des sujets et révélateurs d'usages sociaux fortement différenciateurs, les apprentissages disciplinaires ont des résonances fortes sur la construction sociale et identitaire des élèves. Nous envisageons d'abord cette problématique à travers l'étude des textes officiels et des programmes.

2. L'analyse des contenus visés dans les textes et programmes ministériels

Différentes disciplines de recherche soulignent que la légitimité de la culture scolaire est le résultat d'un processus complexe de sélection, hiérarchisation, justification et transformation des savoirs et références culturelles choisis pour faire l'objet de transmission à l'École, processus connu comme « transposition didactique » (Chevallard, 1983; Verret, 1975). La finalité actuelle d'une éducation inclusive, condition même d'une existence de l'École, interroge avec une acuité accrue la sélection et de légitimation des référents culturels. Le contexte d'émergence d'une éducation inclusive ouverte à la pluralité sociale interroge sur la nature des contenus favorisant une éducation des élèves à la diversité culturelle de la société, en même temps qu'un rejet de toute forme d'exclusion et de discrimination. La recherche en didactique, fondée sur l'étude des processus de transmission des savoirs au sein des sociétés, interroge et relit ainsi le sens des contenus et démarches disciplinaires prescrits à la lumière de cette visée inclusive, donc les choix des décideurs et concepteurs des programmes.

Depuis 1981, l'EPS a été mise en conformité avec les logiques scolaires de l'ensemble des disciplines. Intégrée à la finalité générale de l'École de former le citoyen de demain, la finalité principale de l'EPS est de former un « citoyen lucide, autonome physiquement et socialement éduqué dans le souci du vivre ensemble » (MEN, 2010, p. 2). L'organisation curriculaire est structurée autour de deux axes, la définition des contenus spécifiques de la discipline (compétences spécifiques) et, depuis 2006, sa contribution à l'éducation scolaire dans son ensemble à travers les visées et enjeux de formation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (compétences générales). La définition des contenus souligne l'apport culturel de la discipline : « l'EPS développe l'accès à un riche champ de pratiques à forte implication culturelle et sociale, importante dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu » (MEN, 2010). Le choix des programmes, supports d'enseignement regroupés en classes de problèmes ou en thèmes, s'appuie sur des activités sportives suscitant un large consensus (athlétisme, natation, course d'orientation, escalade, gymnastique, etc.) à visée universaliste. Mais dans la mesure où l'EPS se fonde sur un engagement corporel des élèves, c'est principalement sur la possibilité d'une pratique effective que les concepteurs des programmes attirent l'attention des enseignants. Ces derniers sont incités dans un souci

de justice sociale à adapter les pratiques sportives et installer des conditions d'exercice pour tous les élèves, dont ceux atteints d'incapacité partielle ou totale (MEN, 2010). Ainsi apparaît explicitement une référence à l'éducation inclusive dans la définition des finalités et visées éducatives générales de la discipline, mais limitée à l'intégration des élèves en situation de handicap ou des élèves à besoins éducatifs particuliers et basés sur une référence médicale.

La prise en compte de la diversité culturelle des élèves n'apparaît donc pas explicitement dans la définition de la discipline. Elle n'existe qu'à titre potentiel, à travers des possibilités offertes par des formulations sibyllines : « L'EPS est un enseignement qui se prête particulièrement bien à la pratique d'une langue vivante étrangère ou régionale [...] ouvrant aux enseignants une ouverture culturelle dans la transmission des consignes de jeu pour commenter une rencontre, vers la pratique [...] » (MEN, 2010). La référence culturelle des APSA véhiculée par les textes et programmes repose en effet sur une vision universaliste, de sens commun, traçant les liens légitimés : le sport est apparu dans l'Antiquité, les Jeux olympiques sont le lien avec le passé et les pratiques d'aujourd'hui, ou encore le sport moderne est associé aux sports anglo-saxons et leur origine. L'universel se confond ici avec les cultures occidentales.

Au final, les textes officiels ne préconisent rien en matière de diversité culturelle. Tout au plus, ils autorisent tacitement tels ou tels contenus ou pratiques. Il s'agit d'une potentialité et non d'une prescription qui relève de ce que nous définissons comme des « contenus potentiels ». C'est aux enseignants de faire ces choix. Ceci ouvre la voie à une étude plus approfondie, orientée vers l'identification des pratiques d'enseignement effectives. Si de telles initiatives apparaissent sur les sites académiques⁴ cela signifie que des enseignants s'en emparent et que les Inspections Pédagogiques Régionales⁵ les valorisent, à l'instar de l'égalité garçons filles.

3. Une étude des APSA programmées à l'épreuve du baccalauréat

Les APSA, constitutives de la discipline EPS, appartiennent au patrimoine culturel accumulé par les humains. Elles sont des pratiques sociales porteuses « d'une épaisseur culturelle et recouvrant des valeurs, des émotions, des attitudes, des savoirs, des croyances, des procédures ou techniques d'action sur l'environnement humain » (Bouthier, 2019, p. 24). Une première façon d'approcher la prise en compte de la diversité des élèves revient à déterminer si les APSA inscrites au programme permettent une ouverture à d'autres cultures.

Pour identifier les APSA mises à l'étude en EPS, nous nous sommes penchés sur les choix d'épreuves au baccalauréat dont les effets se font sentir aussi dans le curriculum des classes antérieures. Cette prospection a déjà fait l'objet d'études et de travaux de recherche, particulièrement par Combaz et Hoibian (2009). En s'interrogeant sur la culture corporelle transmise en EPS, les auteurs s'appuient sur un relevé des APSA établi au cours d'une enquête dans les établissements scolaires initiée par le ministère. Ils relèvent la prédominance des

⁴ Chaque académie possède son propre site internet. Pour chacun d'entre eux, en plus des informations générales diffusées par les services rectoraux, figure un onglet par discipline. L'Inspection Pédagogique Régionale, une par discipline, précise les orientations principales pour la mise en œuvre de la politique ministérielle et textes de cadrage des enseignements dans les établissements. Ces sites relaient un discours officiel, mais présentent aussi des exemples de pratiques validées par l'inspection.

⁵ L'Inspection Pédagogique Régionale, une par discipline, précise les orientations principales pour la mise en œuvre de la politique ministérielle et le cadrage des enseignements dans les établissements et veille à leur mise en application par les enseignants.



activités de natation, d'athlétisme, des sports collectifs et sports de raquette, choix restreint qui valorise l'affrontement compétitif, à rebours des recommandations ministérielles insistant sur la nécessité de confronter les élèves à la diversité des expériences corporelles. Nous avons prolongé cette investigation en recherchant dans quelle mesure les APSA proposées dans les listes pour le baccalauréat peuvent être source de difficultés d'apprentissage susceptibles d'être liées à l'origine linguistique, culturelle et religieuse des élèves, mais aussi ouvrir positivement à la diversité. Nous avons pour cela réalisé un relevé exhaustif des APSA figurant dans ces listes sur les sites académiques. Au baccalauréat, les lycéens choisissent d'être évalués dans trois APSA, deux issues de la liste nationale (pour assurer une cohérence nationale à l'épreuve) et la troisième est choisie dans une liste proposée à l'échelon académique (pour répondre aux spécificités locales). Les responsables académiques s'emparent-ils de cette marge de manœuvre pour s'adapter aux contextes locaux? Si oui, quel est le sens des choix opérés? Peuvent-ils avoir, même de façon non délibérée, un effet inclusif? Le relevé réalisé fait apparaître un appui sur des activités communes largement répandues, dont les choix académiques s'écartent peu. Les adaptations locales semblent relever parfois de considérations géographiques, surf dans l'académie de Bordeaux et voile dans celle de Caen, et de considérations matérielles : les sports de boules dans l'académie de Grenoble permettent de désengorger les installations sportives saturées. Lorsque des activités au caractère culturel régional sont proposées (Kalenda Bélé en Antilles Guyane ou gouren dans l'académie de Rennes) c'est dans une perspective de dépassement de la tradition et d'intégration dans une culture commune. Les savoirs recherchés répondent à des principes d'universalité : les logiques de performance des habiletés motrices et techniques corporelles. Cette préoccupation transparait clairement dans les recommandations formulées aux candidats sur le site de la Réunion : « Les danses de couple, de salon, folkloriques, traditionnelles, les pratiques stéréotypées de club ou d'association, etc. sont à proscrire en tant que telles, vous devez les modifier et les passer au filtre de la grille d'évaluation [...] L'enjeu est de proposer une chorégraphie basée sur des transformations gestuelles qui peuvent s'inspirer de tous les styles de danse » (IPR EPS La Réunion 2018). Cette recommandation définit ce que nous désignons, à la suite des travaux d'A. Destailleur sous le terme de « contenu empêché », (Destailleur, 2013, p. 71) permettant de situer les contenus enseignés dans une tension entre des contenus potentiels et d'autres refusés explicitement ou écartés intuitivement.

Il émerge donc peu de variations permettant une prise en compte de la diversité des élèves et même une adaptation aux contextes culturels et sociaux, en particulier aux contextes migratoires qui présentent de fortes disparités territoriales, y compris dans une même académie. S'il pèse dans les choix d'APSA une forte charge contextuelle liée à des considérations spatiales et matérielles, des marges de manœuvre existent cependant nous conduisant à observer si celles-ci sont exploitées ou non par les responsables académiques et les enseignants.

Des points plus éclairants apparaissent ici de façon incidente dans les rapports de jury. Ces rapports nous renseignent sur les choix d'APSA effectués par les lycéens, les notes attribuées, et les moyennes des notes tenant compte de deux variables : le sexe, la catégorie d'APSA. Ces résultats permettent de saisir les APSA où les lycéens sont en réussite, dans lesquelles ils obtiennent les meilleures notes, et inversement celles où ils sont en difficulté ou celles qu'ils excluent parce qu'ils se sentent le moins à l'aise. La préoccupation de l'équité entre garçons et filles attire majoritairement l'attention des jurys. Les APSA les plus pratiquées par les garçons sont l'acrosport, 1/2 fond, la musculation. Par les filles, ce sont la musculation, l'acrosport et le badminton en simple. Elles obtiennent leurs meilleures notes en danse, aérobic, step et acrosport. Il est possible d'extraire quelques résultats significatifs éclairant la réflexion sur l'inclusion dans sa dimension ethnoculturelle. Ainsi, dans l'académie de Créteil (2019), si les APSA de jeux sportifs collectifs et les activités d'opposition duelle valorisent les garçons et sont majoritairement défavorables aux filles qui obtiennent les moins bonnes notes, une activité se démarque. La savate boxe française (SBF), est davantage investie par les filles (3,04 % contre 2,66 % pour les garçons) et elles y obtiennent de meilleures notes. Nous avançons ici l'hypothèse que dans l'académie de Créteil, académie fortement marquée par le contexte migratoire, les filles, en particulier celles de culture arabo-musulmane, trouvent en EPS la possibilité de pratiquer la SBF quand la socialisation familiale la déconseille voire l'interdit. La recherche conduite par A. Tatu Colasseau (2013), au cours de laquelle elle rapporte des propos recueillis au cours d'entretiens : « Pour les femmes maghrébines, le fait de faire du sport, c'est pas dans toutes les familles que c'est permis qu'il y a les moyens, cette culture du sport associée à l'idée d'accéder à autre chose, à un nouvel espace, à de nouvelles valeurs, à de nouvelles façons de penser » (p. 230). L'auteure poursuit : « Les freins peuvent être culturels, voire religieux » (p. 231). Il s'agit bien ici d'un contenu potentiel qui reçoit un accueil préférentiel sur la base d'engagements émotionnels, affectifs et au final culturels. Cette logique de choix se répercute ensuite sur les notes obtenues⁶. Il est toutefois impossible de tirer des conclusions générales de ce seul exemple.

⁶ L'étude de G. Combaz (1992) a mis en évidence une logique élective dans les choix de menus d'APSA proposés par chaque établissement support de l'évaluation au baccalauréat. Les lycéens qui pratiquent une activité sportive en dehors du temps scolaire optent prioritairement pour cette APSA ou une activité proche. À l'inverse, les lycéens qui ne pratiquent pas en dehors de l'école effectuent des « choix par défaut ». Ils choisissent prioritairement les APSA où ils pensent perdre le minimum de points, avant de choisir celles qu'ils préfèrent ou celles pour lesquelles ils excellent le plus.

4. Une étude des revues professionnelles

Les limites des investigations précédentes soulignent la nécessité d'aller plus loin, de comprendre les choix opérés par les enseignants. Étendre l'éducation inclusive aux dimensions de la diversité culturelle linguistique et religieuse, ne figure pas dans les recommandations des programmes de l'EPS. Cela ne signifie pas que les enseignants ne soient pas confrontés à des questions relevant de cette problématique. Rechercher dans quelle mesure l'enseignement effectif est interpellé dans ses caractéristiques disciplinaires par cette nouvelle conception de l'éducation inclusive passe par une étude au plus près des pratiques. Dans un premier temps, nous avons prolongé notre recherche par une étude des revues professionnelles, nous réservant ultérieurement d'autres enquêtes. Le corpus est composé de trois revues professionnelles. La revue *Éducation Physique et Sport* (385 numéros depuis 1950, date de sa création), à la plus large

⁷ Pour la revue Enseigner l'EPS, nous n'avons retenu que la date de transformation de la revue en 2009, émanation de la Revue Hyper (278 numéros), créée elle en 1985.

⁸ La revue EP.S. dans son numéro 384 avril mai 2019, vient, à l'occasion de la coupe du monde de football féminine, d'aborder le sujet : Eluère M. et Heuzé J. P. « La diversité culturelle, nouveau challenge pour les équipes sportives féminines » p. 38-40.

audience, la revue *Enseigner l'Éducation Physique* (40 numéros depuis 2009⁷) éditée par un collectif d'enseignants d'EPS, et enfin la revue *Contrepied* (28 numéros et 24 hors-séries depuis 1997), éditée par « le Centre EPS et société » émanation du principal syndicat des enseignants d'EPS, le SNEP FSU, à forte valence militante. Nous avons procédé à l'analyse par recherche de mots clés : laïcité, citoyeneté, diversité culturelle, discrimination, racisme.

Dans le cadre de cet article, nous soulignons uniquement les points saillants en regard de la réflexion engagée. Le premier résultat est celui d'une absence d'article sur la prise en compte de la diversité culturelle. Le sujet n'est pas abordé frontalement⁸. Le second résultat montre que le sujet émerge en filigrane dans des thématiques véhiculées dans l'univers sportif et relayées dans l'univers scolaire, via le sport scolaire. Ainsi les réflexions sur le rejet de toute forme d'exclusion ou de discrimination (homophobie, lutte contre toute forme de racisme, propos sexistes, etc.), les valeurs référées à l'idéal olympique sont rappelées à l'occasion d'événements marquants : l'intégration par le sport à travers la victoire de l'équipe de France de football, « black, blanc, beur » aux championnats du monde en 1998, ou la laïcité à l'occasion des attentats de Paris en 2015 (*Revue EPS* n°264, 2015). Il s'agit le plus souvent de réflexions éthiques sur le sens des valeurs et des orientations éducatives à promouvoir en EPS. Le sport y apparaît comme un espace-temps éducatif privilégié pour la construction des valeurs, l'EPS comme un apprentissage d'une citoyeneté en acte. Toutefois, sans même évoquer les dérives du modèle sportif, l'affaire n'est pas si claire. Déjà la recherche de la victoire, inhérente à toute situation ludique, peut porter le meilleur comme le pire : « Ce questionnement souligne que la "gagne" si présente dans nos pratiques sportives et scolaires porte en elle des variables contradictoires, y compris avec les valeurs qui fondent notre école » (Gellens, 2015, p. 44). Les articles tournent alors le plus souvent à des recommandations et préconisations. D'un côté, le dépassement des contradictions résidera essentiellement dans la posture de l'enseignant, qui par son exemplarité doit servir de modèle identificatoire pour les élèves. De l'autre, les valeurs se construiront dans les modes de travail pédagogiques et les formes de groupement où se déploient les potentialités expérientielles du vivre ensemble. On peut ici percevoir des traces d'éducation inclusive. Elle est à rechercher dans les articles qui se présentent sous forme de « récit de pratique ».

Pour exemplifier notre propos, nous prenons appui sur un article paru dans la revue *Contrepied* (Fignani, 2015) relatant l'expérience d'un enseignement de la savate boxe française (SBF) dans un lycée professionnel des quartiers populaires de Marseille. Fignani, enseignante d'EPS au lycée des Métiers, rend compte de sa démarche avec une classe de seconde composée de trente filles. La SBF est une pratique sportive socialement très marquée. Elle est traditionnellement perçue comme un sport de garçons, elle est également considérée comme une activité violente : « La boxe c'est l'occasion de s'en mettre plein la tête »; bref c'est une APSA qui a de quoi a priori rebuter ces élèves. Cette « Savate Boxe Française » est une pratique culturelle qui, comme son nom l'indique, tient son origine en France. Mais elle met en jeu des ressorts émotionnels susceptibles de permettre aux élèves de s'y engager parce qu'elle peut être investie de multiples sens. Cette pratique est assurée ici en milieu sécurisant – uniquement des

filles – et dans un climat de classe mis en place par une enseignante charismatique et exigeante. Cette exigence apparaît dans l'imposition, parfois difficile, du salut : « Le salut, ce rituel me permet de mettre en place dès le départ la notion de respect. En saluant, les jeunes filles s'engagent à respecter le règlement de la SBF, leurs camarades et leur enseignante » (Fignani, 2015, p. 11). Les modalités de pratique mises en œuvre par l'enseignante permettent aux lycéennes de dépasser leurs premières représentations et appréhensions pour trouver du sens dans la pratique, s'y engager et y investir bon nombre d'aspirations, non nécessairement formulées au départ, mais qui émergent dans l'apprentissage et dans l'effort : « La SBF déclenche une vraie dynamique de groupe, les jeunes filles, très centrées sur leur apparence physique trouvent dans cette forme de pratique un moyen d'améliorer leur image corporelle » (Fignani, 2015, p. 11) et, probablement un moyen d'apprendre à se défendre par soi-même et par là, de se sentir plus en sécurité. La SBF, comme la boxe anglaise, suscite une forte adhésion en milieu populaire parce qu'elle est une forme de lutte avec les seuls poings pour celles et ceux qui n'ont que cette arme pour se défendre et résister face aux vicissitudes de la vie quotidienne. Elle permet de dépasser et transcender les stigmates de la relégation et porte les marques de l'apprentissage de la résistance. Comme le souligne très précisément J. Beauchez (2014) tout au long de son étude, « Dans les existences de ces hommes issus des quartiers populaires et de l'immigration [...] boxer équivaut à résister. C'est un geste dont la capacité des corps est d'encaisser les coups et d'en donner » (p. 321), métaphore du temps de l'entraînement au gymnase « de la quotidienneté des luttes contre le racisme ordinaire et la disqualification sociale » (p. 321). On voit par cet exemple emblématique qu'est la SBF, dans quelle mesure les choix des APSA et des contenus disciplinaires qui leur sont associés peuvent être source d'une inclusion culturelle non pas par leur origine, mais par la signification dont les investissent les élèves ou les enseignants.

Conclusion

L'éducation inclusive initialement perçue à travers le prisme de l'intégration des élèves en situation de handicap, ou à besoin éducatif particulier s'est élargie depuis plusieurs années, dans un contexte croissant d'inégalités sociales et migratoires, à la prise en compte de « tous les élèves ayant des difficultés scolaires et affectés dans des classes ou dans des filières ne leur permettant pas de partager l'enseignement pour tous » (Deppeler et Zay, 2015, p. 10). Cette conception de l'éducation inclusive prend en compte aujourd'hui « les enjeux soulevés par le pluralisme social, ethnoculturel, linguistique et religieux dans les écoles » (Moisan, Bousadra et Jerbi, 2020). Nous avons jeté quelques jalons sur l'étude de la façon dont cette nouvelle approche interpelle une discipline scolaire singulière, l'EPS en France. Parce que l'EPS s'appuie sur des APSA profondément ancrées dans un patrimoine culturel, elle ouvre la voie à un ensemble de réflexions et constats.

Il apparaît que les adaptations pertinentes pour une éducation culturellement inclusive ne peuvent se concevoir indépendamment de la poursuite des adaptations

nécessaires pour tendre vers l'égalité filles garçons tant cette problématique est toujours profondément présente à des degrés divers en France. La représentation biologisante des inégalités de performance motrice entre les garçons et les filles est encore majoritairement ancrée dans les usages et les modes de vie. Un second résultat s'est progressivement dessiné dans l'étude comparative entre les disciplines scolaires engagées dans cette recherche (EPS, histoire-géographie, enseignement moral et civique [Tutiaux Guillon, 2018a, 2018b]). Les analyses des configurations curriculaires qui dessinent un axe : contenus explicites, contenus potentiels et contenus empêchés, montre qu'en EPS les adaptations inclusives émergent dans l'ouverture des possibles – les contenus potentiels – en levant des interdits culturels qui pèsent sur l'accès aux pratiques sportives. À l'identique de la permission accordée aux filles de lancer, courir et sauter dans les séances d'EPS, quand le milieu familial traditionnel pose un frein. De nombreuses études sur la question des inégalités de sexe et inégalités de genre pointent combien par des gestes, des réprobations même ténues, des façons imposées de se vêtir, les filles sont bridées dans leurs jeux et activités corporelles. Longtemps le port de la jupe ou de la robe rendait pour les jeunes écolières le saut en athlétisme peu aisé et peu recommandé. On voit ici émerger l'épineuse question de la tenue vestimentaire pour la pratique des APSA. Ainsi, l'EPS peut être vecteur d'inclusion en autorisant à travers les APSA l'accès à des pratiques que la socialisation familiale déconseille, voire interdit. Même si les nombreux travaux relatifs à la question de l'intégration par le sport soulignent des résultats complexes et contradictoires (Falcoz et Koebel, 2005), on voit se dessiner le rôle émancipateur et intégrateur de l'accès aux pratiques sportives. Les contenus empêchés peuvent résulter d'une conception universaliste des missions de l'École. Mais les freins peuvent être aussi ceux que se donnent les enseignants, par souci d'éviter certains affrontements avec les familles, par indifférence volontaire aux différences au nom de l'universalisme, par conformité aux seules prescriptions institutionnelles, etc. C'est ainsi davantage en termes de freins à lever que réside l'ouverture inclusive. Dans cette perspective, notre étude montre la nécessité d'adapter les activités et règlements autorisant une pratique mixte sans trop s'éloigner des pratiques sociales de référence.

Ce que nous avons esquissé ici permet d'entrevoir des pistes de recherches didactiques, et en particulier de recherches sur les pratiques quotidiennes. Dans le prolongement des réflexions engagées sur l'axe allant des contenus potentiels aux contenus empêchés, l'étude par le concept « d'activité didactique empêchée » (Monnier et Amade-Escot, 2009) permettrait de saisir dans les microdécisions prises dans le cours des séances, celles qui sont susceptibles d'empêcher ou à l'inverse de favoriser l'inclusion des élèves. Dans un autre registre Montaud et Amans-Passaga (2018) ou Forest et Amade-Escot (2019) avancent l'idée d'une « inclusion épistémique » caractérisée par une logique d'accessibilité aux savoirs et le maintien d'objectifs disciplinaires exigeants. La transposition de leurs travaux à des élèves en contexte de diversité culturelle et migratoire pourrait éclairer les mécanismes producteurs d'exclusion ou à l'inverse d'inclusion. La recherche exploratoire exposée au cours de ce chapitre ouvre, on le voit, le champ à un large pan d'études encore inexplorées en didactique de l'EPS.

Références bibliographiques

- Beauchez, J. (2014). *L’empreinte du poing. La boxe, le gymnase et leurs hommes*. Paris : Éditions EHESS.
- Bouthier, D. (2019). L’EPS est l’étude des APSA/PPSA. *Contrepied Hors Série, 23*, 24-25.
- Combaz, G. (1992). *Sociologie de l’éducation physique*. Paris : PUF.
- Combaz, G. et Hoibian, O. (2009). La légitimité de la culture scolaire mise à l’épreuve. L’exemple de l’éducation physique et sportive dans le second degré en France. *Éducation et société, 23*, 189-206.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Daunay, B. (2015). Contenus et disciplines : une problématique didactique. In B. Daunay, C. Fluckiger et R. Hassan (dir.), *Les contenus d’enseignement et d’apprentissage. Approches didactiques* (p. 19-41). Bordeaux : PUB.
- David, B. (2000). *Éducation physique et sportive : la certification au baccalauréat*. Paris : INRP, Documents et travaux de recherche en éducation.
- David, B. (2003). La certification en éducation physique et sportive : équité et arrangements évaluatifs. In C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l’éducation physique. État des recherches* (p. 279-306). Paris : EP.S/Staps.
- Deppeler, J. et Zay, D. (2015). L’inclusion par l’éducation partagée. *Recherches & Éducatives, 14*, 9-13.
- Destailleur, A. (2013). Les contenus en débat(s). Les variations des contenus selon les débats au cycle 3. In B. Daunay, C. Fluckiger et R. Hassan (dir.), *Les contenus d’enseignement et d’apprentissage. Approches didactiques* (p. 59-80). Bordeaux : PUB.
- Falcoz, M. et Koebel, M. (2005). *L’intégration par le sport : représentations et réalités*. Paris : L’Harmattan.
- Gellens, C. (2015). Du sens des valeurs à la valeur du sens. *EPS, 364*, 44-45.
- Fignani, F. (2015). Les filles de section pro : des pro de la savatte! *Contrepied, Hors série, 13*, 11-13.
- Forest, E. et Amade-Escot, C. (2019). Comparer les manières d’enseigner les activités de fitness dans une perspective d’inclusion. Études de cas en lycées professionnels en France et en Suède. *eJRIEPS, 44*, 75-108.
- Hébrard, A. (1986). *L’éducation physique et sportive : Réflexions et perspectives*. Paris : EP.S/STAPS.
- Inspection Pédagogique Régionale EPS (Créteil) (2019). *Rapport de la commission académique. Lycées. Session 2019*. Document accessible à l’adresse : <http://eps.ac-creteil.fr/IMG/pdf/2019_rapportsimplifiecommissionacademiquelycess.pdf>.
- Inspection Pédagogique Régionale EPS (La Réunion) (2018). *Rapport de la commission académique. Lycées. Session 2018*. Document accessible à l’adresse : <https://pedagogie.ac-reunion.fr/fileadmin/ANNEXES-ACADEMIQUES/03-PEDAGOGIE/02-COLLEGE/eps/2018-2019/Examens/commissions_examens/LA_REUNION_RAPPORT_DE_LA_COMMISSION_ACADEMIQUE_2019_VF.pdf>.
- MEN (2010). *Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010*. Document accessible à l’adresse : <https://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/73/3/education_physique_sportive_143733.pdf>.
- Moisan, S., Bousadra, F. et Jerbi, S. (2020). L’éducation inclusive et les disciplines scolaires. *Bulletin du CREAS, 7*.
- Montaud, D. et Amans-Passaga, C. (2018). Inclusion épistémique des élèves en situation de surcharge pondérale en EPS. *La Nouvelle Revue Éducation et Société Inclusives, 81*, 99-122.
- Revue EP.S. (2015). Dossier parcours citoyen. *Revue EP.S., 364*, 38-51.
- Tatu-Colasseau, A. (2013). *Des transmissions à l’épreuve des situations migratoires : les conditions d’une émancipation individuelle par le loisir sportif des descendantes de migrants maghrébins en quartier populaire*. Thèse, Université de Franche-Comté. Document accessible à l’adresse : <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01331813/document>>.
- Tutiaux Guillon, N. (2018a). Des contenus d’histoire scolaire pour penser la pluralité culturelle de la société française. Raisons, comparaison, éducation, *RFEC, 17*, 35-56.
- Tutiaux Guillon, N. (2018b). Les programmes 2015 d’enseignement moral et civique : des références en tension. *International Journal for history and social sciences education / Revue international de didactique de l’histoire et des sciences sociales, 2-2017*, 5-26.
- Vignerot, C. (2017). Musculation pour les filles : c’est pas gagné. In G. Cogérino (dir.), *Rapport au corps, genre et réussite en EPS – Préparation aux concours de recrutement des enseignant-e-s d’EPS. AFRAPS* (p. 209-224).
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Champion.

