

Inclusion Des Eleves Inaptes Dans Le Processus D'enseignement/Apprentissage/Evaluation En Education Physique Et Sportive Au Bénin

AGBODJOGBE Basile Djessounoukon¹, ATOUN Carlos Eméry H.², AZE Oscar³, AHOGNIDJE Rustico Roméo Sèmèvo⁴, ATTIKLEME Kossivi⁵,
KPAZAÏ Georges⁶.

^{1,2,3,4,5} Laboratoire de Didactiques des Discipline (LDD) de l'Institut National de l'Education Physique et Sportive (INEPS), Université d'Abomey-Calavi(UAC)

⁶Groupe de Recherche sur l'Évaluation et le Développement des Compétences en Activité Physique et en Santé (GRÉDCAPS), École de Kinésiologie et des Sciences de la Santé (EKSS), Faculté d'éducation et de la santé, Université Laurentienne, Sudbury (ON), Canada.

Résumé

Cette étude a pour objectif de chercher quelques moyens d'inclusions des élèves inaptes au cours d'EPS en se basant sur la latitude d'adaptation dont dispose les enseignants d'EPS. Pour atteindre cet objectif, nous avons eu recours à un modèle composite constitué de la Théorie Anthropologique du Didactique de Chevallard (1992) puis le Modèle Social du Handicap de Garel (2010). Les résultats montrent que la plupart des élèves qui sont interdits d'accès à l'EPS pratiquent des activités physiques à la maison. De plus, les méthodes d'inclusions de ces élèves diffèrent d'un enseignant à un autre pour la petite tranche qui les insère. Cette divergence de pratique est due à l'absence de contenus établissant le mode de gestion de ces élèves inaptes bien que ces élèves soient favorables à un retour aux activités physiques.

Mots clés : Inclusion, élèves inaptes, inaptitude, handicap.

Abstract

The purpose of this study is to investigate some ways of including students with disabilities in PE classes based on the latitude of adaptation available to PE teachers. To achieve this goal, we used a composite model consisting of Chevallard's (1992) Anthropological Theory of Didactics and Garel's (2010) Social Model of Disability. The results show that most students who are barred from PE engage in physical activities at home. In addition, the methods of inclusion of these students differ from teacher to teacher for the small bracket that inserts them. This divergence of practice is due to the absence of content establishing the mode of management of these unfit students although these students are in favor of a return to physical activities.

Key words: Inclusion, unfit students, ineptitude, disability.

Date of Submission: 25-10-2022

Date of Acceptance: 06-11-2022

I. Introduction

Plusieurs institutions interviennent dans le meilleur fonctionnement d'un système éducatif. Ainsi, depuis le choix des matières jusqu'aux moyens de les dispenser ce sont des instructions et injonctions strictes qui les définissent. C'est le cas de la charte africaine des droits de l'Homme qui stipule dans son article 17-1 que « Toute personne a droit à l'éducation ». L'Etat béninois ne reste pas aussi en marge de cette réforme. C'est ce qui l'emmène à affirmer dans l'article 7 de la constitution que « la personne humaine est sacrée et inviolable. L'Etat a l'obligation absolue de la respecter et de la protéger. A cet effet, il assure à ses citoyens l'égal accès à la santé, à l'éducation, à la culture, à l'information, à la formation professionnelle et à l'emploi. ». La Charte de l'Unesco en 1975 s'est penchée particulièrement sur l'Education Physique et Sportive contrairement aux autres institutions qui se focalisent sur l'éducation en générale. Elle stipule que « la pratique de l'éducation physique et sportive (EPS) est un droit fondamental pour tous. Tout être humain a le droit fondamental d'accéder à l'éducation physique et au sport qui sont indispensables à l'épanouissement de la personnalité. Le droit de développer des aptitudes physiques, intellectuelles et morales par l'éducation physique et le sport doit être garanti tant dans le cadre du système éducatif que dans les autres aspects de la vie sociale ». Le système mis en place pour faciliter l'accès à l'éducation de tous est l'école. Son objectif premier est d'instruire. Pour Thélot (2013), l'école ne saurait se contenter d'« instruire », elle doit aussi « éduquer ».

A l'école, l'enseignement et l'apprentissage devraient permettre à tout élève disposant d'un handicap ou non handicap d'atteindre la compétence attendue. Cependant, certaines disciplines d'enseignement dans leur logique interne ou par leur appellation font cette inégalité de réussite éducative en excluant certaines catégories d'élèves de l'acquisition d'une nouvelle habileté surtout motrice. C'est le cas de l'Education Physique et Sportive (EPS) (Harouna, 2010). Dans le contexte béninois, cette tranche d'élèves appelés inaptes est exclue des cours d'EPS dès qu'ils présentent leurs dispenses au Bénin. Cela est contraire à la pratique inclusive qui s'observe dans les pays du Nord qui se chargent de prévoir dans les réglementations scolaires pour les élèves en situation de handicap la mise en place d'un Programme Personnalisé de Scolarisation (PPS).

Cependant, nombreuses sont les raisons évoquées par les enseignants qui excluent ces élèves du cours et diverses sont les méthodes d'inclusions pour le groupe qui permet leurs accès au cours. Alors il nous est paru nécessaire de comprendre cette différence de pratique au sein d'une même corporation afin de pallier le problème d'exclusion et de favoriser une uniformisation de pratique dans la gestion de ces élèves.

Objectif de la recherche

De façon générale, cette étude vise à inviter la noosphère à l'élaboration d'un programme d'étude inclusif en EPS. Il s'agit de mettre en place un dispositif centré sur la nature des savoirs facilitant l'inclusion des élèves inaptes au cours d'EPS

1. Cadre théorique et problématique

1.1. Le modèle social du handicap

Le modèle social du handicap nous notifie qu'on est confronté à la personne privilégiée plutôt qu'aux caractéristiques individuelles et médicales. Elle met en avant la « situation de handicap », entendue comme étant « le produit de deux facteurs, d'une part une personne dite "handicapée" en raison de sa déficience, qu'elle soit physique, sensorielle ou mentale, et d'autre part des barrières instrumentales, culturelles, sociales, voire réglementaires créant un obstacle que la personne ne peut franchir en raison de ses particularités » (Assante, 2003).

L'idée que le handicap résulte d'une interaction entre un individu et son environnement va souvent dériver vers l'affirmation que c'est l'environnement qui induit le handicap, prenant ainsi le contre-pied de l'intégration : « *L'intégration se concentre sur les difficultés et sur les voies qui permettent l'aide à des élèves en tant qu'individus. A l'opposé [...] l'inclusion signifie que les difficultés éducatives doivent être considérées comme liées au contexte* » (Garel 2010, p148-149)

1.2. La théorie anthropologique du didactique

1.2.1. La transposition didactique

Chevallard (1992) définit la transposition didactique comme l'ensemble des transformations et de déclinaisons des objets de savoir en ce qu'elles sont inhérentes à leur enseignement. Il s'agit dans cette étude d'analyser les choix transpositifs que les enseignants favorables à l'inclusion opèrent aux contenus à enseigner. On peut dire qu'aujourd'hui, à l'instar de Reuter et al (2021) que la notion de transposition didactique est l'une des théories qui sont les plus communes aux diverses didactiques.

1.2.2. Le rapport personnel au savoir

Dans la théorie anthropologique du didactique, on ne peut pas dire qu'un individu sait un savoir mais qu'il a un « rapport personnel à ce savoir ». Quand un individu entre dans une institution, il se transforme en sujet confronté à des savoirs avec lesquels il doit entretenir un rapport tel que l'institution la définit. Tout l'effort de l'institution consiste à réduire la différence entre le rapport institutionnel prescrit et le rapport personnel au savoir sujet.

Dans la théorie anthropologique du didactique le concept du rapport au savoir pose la question de la part publique et de la part privée du savoir qui sont indispensables à tout apprentissage (Joshua, 2002). La dimension publique est la face visible qui se donne à voir dans l'institution (Chevallard, 2002). Pour l'enseignement de l'éducation physique, la dimension publique se concrétise dans les aménagements de situations que le professeur met en place, dans les consignes verbales accompagnant les réalisations des élèves ainsi que dans les discours qu'il peut tenir à leur propos (Brière-Guenoun, 2005). La dimension privée est la face cachée de ce savoir et qui échappe à l'institution (Chevallard, 1992).

1.2.3. Le rapport institutionnel au savoir

Le concept de rapport institutionnel au savoir nous permet de vérifier si les enseignants favorables ou non à cette inclusion agissent selon les recommandations officielles ou les normes institutionnelles d'une part ; et si cette prise de décision émane de leur expérience professionnelle fruits de leur rapport personnel afin de leur permettre de gérer ou non les cas d'élèves inaptes d'autre part.

1.2.4. La praxéologie

La praxéologie est un système de quatre composantes (types de tâche "T", technique "τ", technologie "θ" et théorique "Θ") structurée de manière bifide en deux blocs de savoirs : savoir-faire de l'ordre de la praxie ou bloc pratico-technique (T,τ) et savoir au sens strict de logos ou bloc technologico-théorique (θ, Θ). Elle repose sur le fait qu'il n'existe pas de praxie sans logos et qu'inversement il n'existe pas de logos à jamais innocent d'implications praxiques.

Ainsi, toute activité humaine consiste à accomplir une tâche "t" d'un type de tâche "T", au moyen d'une certaine technique "τ" justifiée par une technologie "θ" qui permet en même temps de la penser, voire de la produire, qui, à son tour est justifiable par une théorie "Θ" (Chevallard, 2001, 2). Elle conduit à la modélisation suivante.

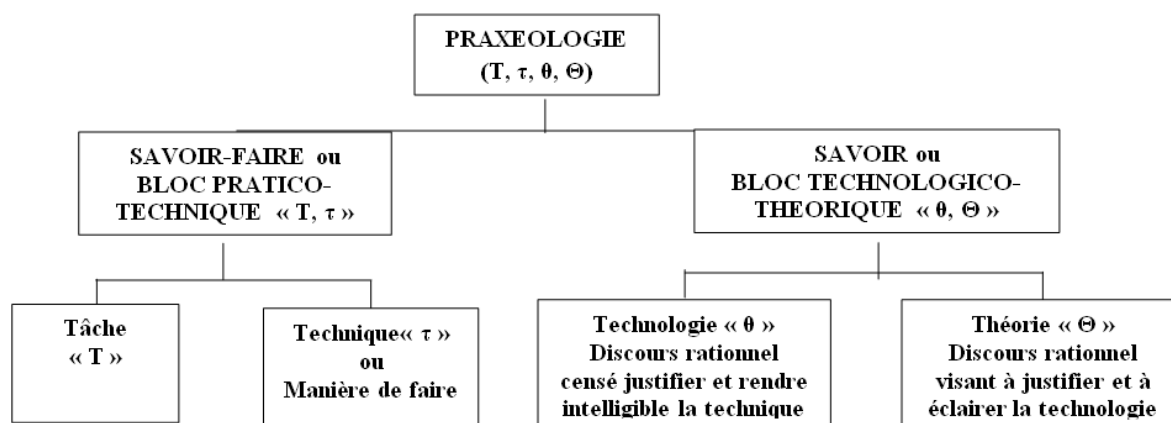


Figure 2 : la modélisation de la praxéologie de Chevallard, (2001)

La praxéologie du didactique nous permettra d'identifier la nature des savoirs que les enseignants favorables à l'inclusion adaptent pour ces cas d'élèves inaptes au cours d'EPS.

II. Problématique

Visant à inviter la noosphère à l'élaboration d'un programme d'étude inclusif en EPS, cette étude se fonde sur le fait que les élèves inaptes sont exclus du cours d'EPS dans la plupart du temps. On se demande s'il n'y a pas un moyen d'inclure au cours d'EPS ces élèves inaptes afin qu'ils apprennent eux aussi ? Il urge alors de se baser sur les études faites sur cette thématique pour arriver à cette inclusion tant désirer.

Ainsi, nous remarquons que les études qui ont exploré la situation de l'intégration des élèves inaptes se sont basées sur les élèves en situation de handicap prioritairement (Postic, 2002). Mieux, les politiques d'intégration scolaire trouvent place dans un modèle individuel et médical du handicap selon lequel les difficultés d'une personne sont attribuées à sa déficience, sans faire cas des interférences entre, d'une part, les caractéristiques individuelles et, d'autre part, les exigences de la société et le contexte de son action (Fougeyrollas & Boukala, 2009).

Alors, le regard que l'on porte sur un élève en situation de handicap se base sur ses manques, négligeant ainsi ses capacités, ses raisons et sa façon de les mobiliser et d'apprendre. Aussi on ne se base pas sur les caractéristiques des situations dans lesquelles il se trouve. (Garel & lesain-Delabarre (1999a). Selon la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) une personne est dite en situation de handicap si suite à sa déficience, il présente des incapacités à assurer de façon autonome telle ou telle activité. Face à cette limitation, il est supposé personne en situation de handicap en rapport à ses incapacités. Ce modèle nous montre de façon claire qu'une personne n'est en situation de handicap que pour une situation donnée. Ainsi, les élèves supposés inaptes placés dans un autre contexte, peuvent activement répondre.

Nous abordons donc cette étude dans le but de trouver les adaptations possibles auxquelles pourraient avoir accès ces élèves en adéquation à leurs capacités.

Le modèle social du handicap nous offre une panoplie de concepts spécifiquement les concepts d'« intégration » et d'« inclusion » de (Garel 2010) puis les concepts « transposition didactique », et la « praxéologie » de la TAD de Chevallard 1992 qui peuvent nous servir de focal afin de nous aider à comprendre les moyens dont dispose l'enseignant pour pouvoir inclure les élèves inaptes au cours.

De façon spécifique, le concept de la praxéologie dans son 2^{ème} bloc qu'est le bloc technologico-théorique nous servira de point focal pour décrire la nature des savoirs à enseigner au types d'élèves inapte à inclure. La transposition didactique permettra d'analyser les choix transpositifs opérés en lien avec la nature de ces savoirs

afférents, ce qui sans doute va nous renseigner sur le rapport personnel de l'enseignant et son rapport avec les exigences institutionnelles.

2.1. Question de recherche

Quelle est la nature des savoirs auxquelles pourrait faire références les enseignants d'EPS afin de favoriser l'inclusion des élèves inaptes tout en restant dans les prescriptions de la noosphère ?

2.2. Hypothèse

Les enseignants peuvent adapter un contenu d'enseignement en fonction des conditions physiques des élèves en faisant appel aux savoirs théoriques et pratique en lien avec les prescriptions de la noosphère.

III. Cadre méthodologique

Cette étude est de type transversale et quantitative et à consister à administrer des questionnaires aux élèves inaptes et aux enseignants d'EPS. Les communes de Porto-Novo, d'Avrankou et d'Adjarra ont été nos champs d'investigations.

3.1. Population de l'étude

Elle est composée de l'ensemble des élèves dispensés en EPS de toutes classes confondues et des enseignants d'EPS des collèges se trouvant dans les communes de Porto-Novo, d'Avrankou et d'Adjarra. Il s'agit pour la commune de Porto-Novo des : CEG Les Cocotiers, CEG de l'Unité, CEG Davié, CEG Application, CEG Agbokou, Lycée Toffa 1^{er}, Lycée Behanzin et le Lycée technique de Porto-Novo.

Dans la commune d'Avrankou, il s'agit des : CEG1 Avrankou, CEG2 Avrankou, CEG3 Avrankou, CEG Sado, CEG Atchoukpa, CEG Ouanho, CEG Male, CEG Kouti, CEG Gbozounme.

Dans la commune d'Adjarra les CEG1 Adjarra, CEG2 Adjarra, CEG Aglogbe, CEG Malanhoui, CEG Honvié, CEG Mèdédjonou.

Pour être sujet de cette étude, il faut :

- Elève
 - être élève dans l'un des collèges ciblés pour la recherche,
 - disposer d'une dispense en cours de validité.
- Enseignant
 - être enseignant d'EPS dans l'un des lycées et collèges ciblés
 - avoir au moins deux élèves inaptes dans l'une de ses classes

Sont exclus de cette étude :

- Elève
 - être élève apte,
 - être élève inapte sans avoir une dispense,
 - questionnaire incomplet ou mal renseigné
- Enseignant
 - être enseignant d'une autre discipline
 - questionnaire incomplet ou mal renseigné.
 - avoir moins de deux élèves inaptes dans une de ses classes.

3.2. Echantillon d'étude

Basé sur la méthode non probabiliste avec les techniques de choix accidentel, il a permis de faire la sélection des élèves dispensés toutes classes confondues. La technique de choix volontaire est celle utilisée pour les enseignants. Nous avons pu ainsi avoir un effectif (n=119) élèves et n=59 enseignants.

3.3. Techniques de collectes de données

Nous avons fait usage pour la collecte des données, de l'analyse documentaire et de l'enquête par questionnaire. A cet effet, deux catégories de questionnaire ont été élaborées, validées puis distribuées aux enseignants d'EPS sujets de l'étude et aux élèves inaptes. Ces questionnaires ont pour contenus des questions fermées et ouvertes. Il a permis de s'informer sur l'avis des élèves sur le cours d'EPS, les diverses manières auxquelles font recours les enseignants d'EPS pour la gestion des élèves inaptes et surtout l'existence ou non des programmes.

3.4. La procédure de collecte

Elle a consisté à :

- s'intéresser aux élèves inaptes et aux enseignants d'EPS des communes cibles,
- élaborer et valider les questionnaires,
- identifier les établissements secondaires dans les communes ciblées,

- rencontrer les autorités administratives des établissements et prendre rendez-vous afin d'avoir accès aux élèves inaptes,
- informer les enseignants d'EPS de notre arrivée pour une mobilisation plus rapide des élèves inaptes,
- administrer les questionnaires aux élèves et aux enseignants,
- faire les entretiens avec les élèves et enseignants,
- traiter et analyser les résultats.

3.5. La méthode d'analyse

L'analyse des contenus des données recueillies a été réalisée en deux étapes :

- la première a consisté à saisir les informations issues du questionnaire afin de constituer une base de données,
- la deuxième est une analyse quantitative pour les données statistiques descriptives (effectif, pourcentage). Les données saisies et traitées par le logiciel SPSS Version 21. Une analyse qualitative minutieuse a été faite pour les questions ouvertes à partir d'une analyse thématique de contenu (Bardin, 1977).
- Les entretiens ont été retranscrits et utilisés sous forme de verbatim.

IV. Présentation des résultats

4.1. Caractéristiques de la population d'étude, étiologie du handicap et rapport à la pratique des activités physiques (AP)

Cette partie nous permettra de présenter les étiologies du handicap, la structure de délivrance des dispenses puis les rapports vis-à-vis de l'activité Physique des élèves

4.1.1. Étiologies des dispenses dans la population d'étude

Il est impérieux de connaître la source des différents types du handicap constaté chez chacun des élèves sujets de cette étude. Le tableau ci-dessous donne ce détail.

Tableau I : Étiologies du handicap rencontré chez les élèves de la population d'étude (N=119)

	Type d'affection	N (%)	Total
Problème au niveau Fonctionnel	Crises de fatigue fréquentes	11 (9,24)	103 (86,55)
	Asthme	17 (14,28)	
	Problème cardiaque	23 (19,32)	
	Epilepsie	3 (2,52)	
	Vertiges fréquentes	5 (4,2)	
	Drépanocytose	4 (3,36)	
	Intervention chirurgicale	3 (2,52)	
	Anémie	5 (4,2)	
	Maladie respiratoire	30 (25,21)	
	Problème de vue	2 (1,68)	
Problème de motricité	Unijambiste	4 (3,36)	16 (13,44)
	Malformation membre supérieure	2 (1,68)	
	Malformation membre inférieure	2 (1,68)	
	Luxation de la rotule	3 (2,52)	
	Problème au niveau de la jambe	5 (4,2)	

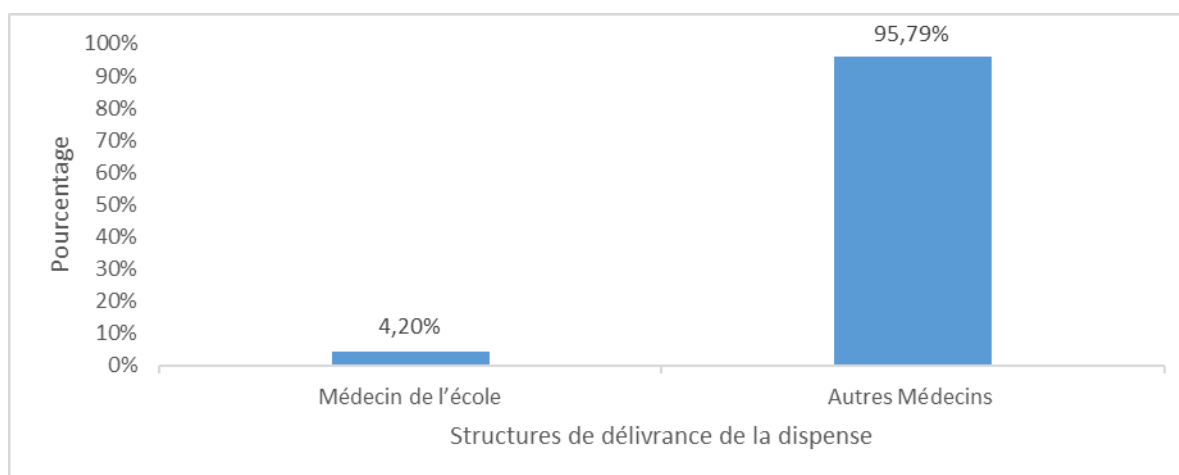
A la question de savoir quelles sont les étiologies des dispenses rencontrées en milieu scolaire, nous nous sommes rendus compte que 16 élèves soit 13,44% des dispenses sont dues au problème de motricité et 103 élèves soit 86,55% sont liés aux problèmes fonctionnels (Tableau I).

En effet, nous avons en tout relevé 10 problèmes d'ordre fonctionnel et 5 problèmes liés à la motricité. On peut noter pour ceux d'ordre fonctionnel les crises de fatigue fréquente un effectif de 11 soit 9,24%, l'asthme chez 17 élèves soit 14,28%, les problèmes cardiaques chez 23 élèves soit 19,32%, l'épilepsie chez 3 élèves soit 2,52%, les cas de vertiges fréquentes chez 5 élèves soit 4,2%, les cas de drépanocytose chez 4 élèves soit 3,36%, les césariennes chez 3 élèves soit 2,52%, les cas d'anémie chez 5 élèves soit 4,2%, un effectif de 30 élèves pour les maladies respiratoires soit 25,21% puis 2 élèves porteurs des problèmes de vue soit 1,68%.

Concernant les problèmes au niveau de la motricité, nous avons rencontré 4 élèves unijambiste soit 3,36%, la malformation des membres supérieurs est présente chez 2 élèves soit 1,68%, la malformation des membres inférieurs pour 2 élèves soit 1,68%, la luxation de la rotule est remarqué au niveau 3 élèves soit 2,52% puis pour les problèmes au niveau de la jambe 5 élèves soit 4,2%.

4.1.2. Structures de délivrance de la dispense

Ces élèves déclarés dispensés obtiennent ce certificat d'une structure. Nous avons cherché à vérifier les structures de délivrance des dispenses. Le graphe présent nous révèle les différentes sources de sa délivrance.

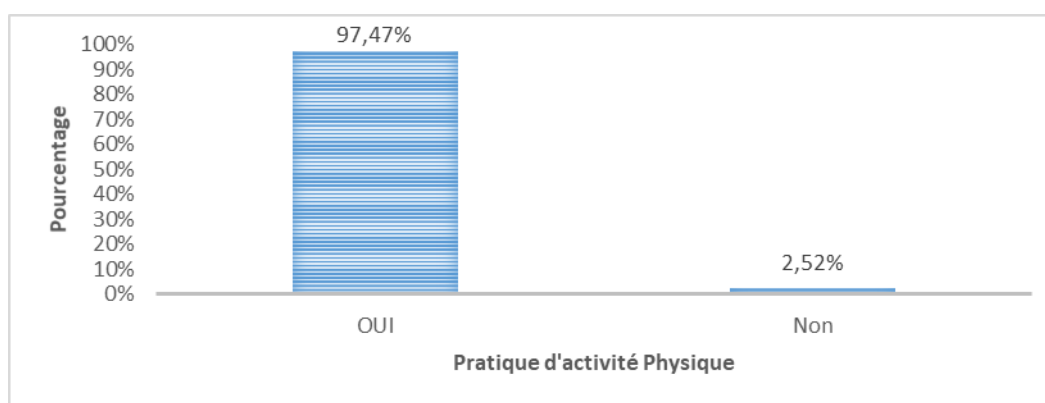


Graphe 1 : Structures de délivrance de la dispense

A la question de savoir *quel est la structure de la dispense des élèves*, nous remarquons que 95,79% reçoivent des dispenses des médecins hors de l'école et juste dans un centre de santé (Graphe 1). Nous nous demandons alors si ces élèves à qui on interdit de pratiquer l'EPS ne font pas des activités physiques hors de l'école.

4.1.3. Pratique des activités physiques par les élèves dispensés

L'EPS est l'éducation du corps à travers le sport. Elle utilise comme objet d'enseignement les activités physiques et sportives (APS), lesquelles issues des pratiques olympiques. Si les cours d'EPS sont interdits par les parents à leurs enfants dispensés, cela sous-entend que la pratique des activités physiques par les élèves dispensés devrait l'être aussi à la maison. Ce graphe présente la pratique des activités physique par les élèves dispensés.

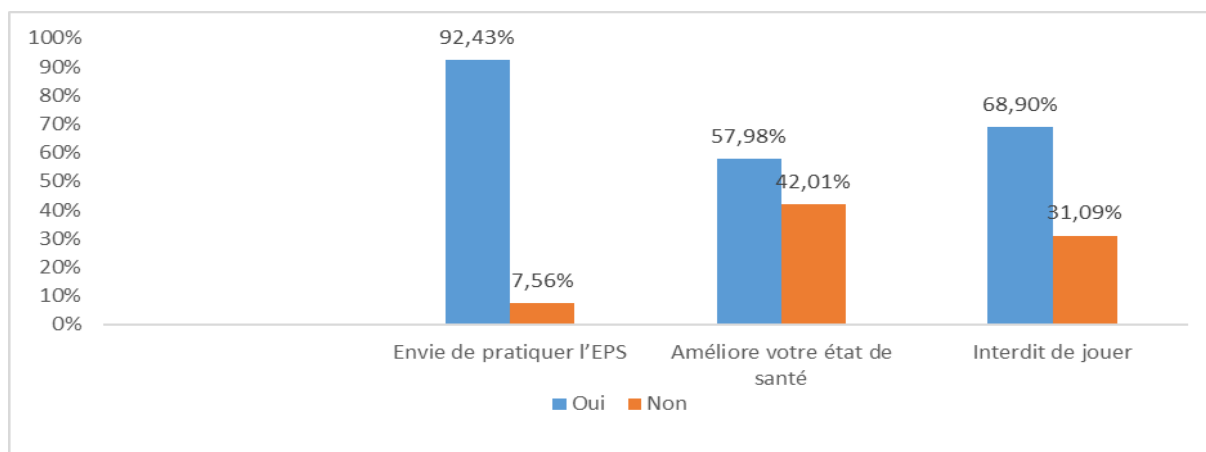


Graphe 2 : Pratique d'activité physique des élèves dispensés hors cours.

A la question de savoir si ces élèves pratiquent les activités physiques à la maison, le constat est surprenant. En effet on remarque que pour ces mêmes enfants qui sont interdits d'EPS, 97% d'entre eux font des activités physiques et seulement 3% ne font pas (Graphe 2). On se demande alors les raisons de leurs exclusions.

4.1.4. Avis des élèves inaptes sur le cours d'EPS

Inaptitude signifie en contexte scolaire béninois être dispensé des cours d'EPS. Mais du fait du résultat obtenu au graphe 2, nous avons recueilli l'avis des élèves inaptes sur le cours d'EPS. Le graphe ci-dessous présente leurs avis.



Graph 3 : Avis des élèves inaptes sur le cours d'EPS

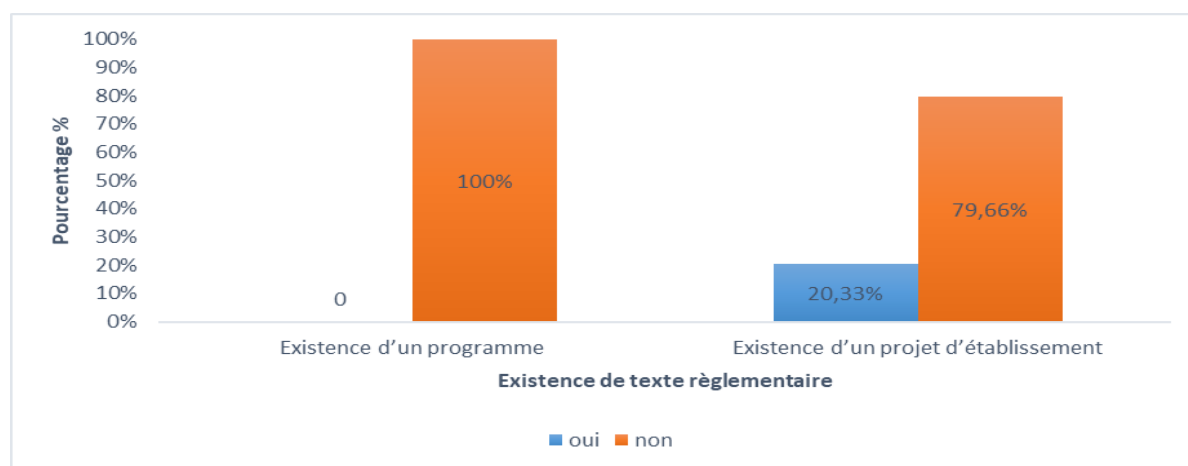
A la question de savoir l'avis des élèves inaptes sur le cours d'EPS, ces derniers affirment qu'ils ont envie de l'EPS (92,43%) contre (7,56%). Mieux, ils sont conscients que les activités physiques (AP) améliorent leurs santé. Cependant ils reçoivent une interdiction catégorique de pratiquer l'EPS à la maison (Graph 3).

4.2. Rapport des acteurs de l'inclusion au savoir

Dans cette partie, il s'agit de présenter les prévisions institutionnelles en rapport à la gestion des élèves inaptes, les formes d'inclusion des élèves inaptes, les diverses adaptations faites pour eux et l'ancienneté des enseignants.

4.2.1. Prévisions institutionnelles en rapport à la gestion des élèves inaptes

Il s'agit de vérifier le cadrage institutionnel sur la gestion des élèves inaptes en milieu scolaire en occurrence au cours d'EPS. Le présent graphique fournit les informations sur les prévisions institutionnelles en rapport à la gestion des élèves inaptes.



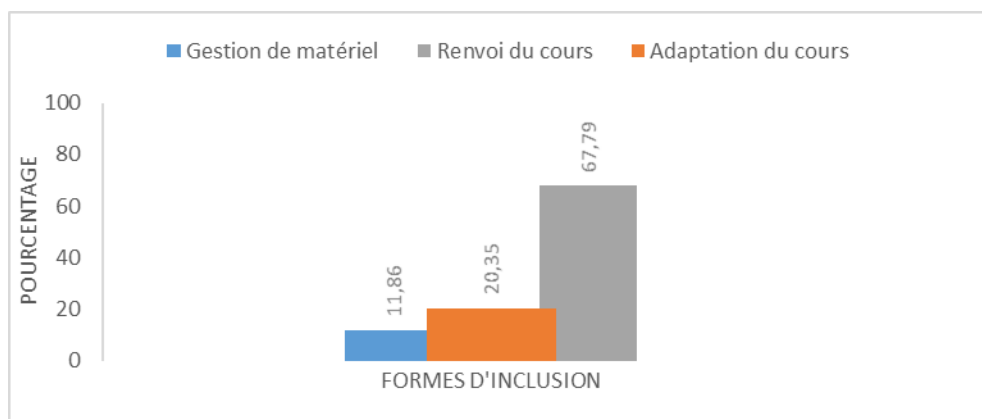
Graph 4 : Prévisions institutionnelles en rapport à la gestion des élèves inaptes

Se penchant sur la question de l'existence d'un programme pour gérer ces élèves, tous les enseignants nous ont affirmé qu'il n'existe pas un programme pour ces élèves à besoin spécifique. Aussi, au niveau des collèges parcourus, il n'est pas prévu un projet d'établissement pouvant faciliter leurs inclusions en milieu scolaire dans la plupart des écoles. Seulement 12 enseignants soit 20,33% sont ceux qui créent à ces élèves un projet adapté contre 47 soit 79,66% qui ne font pas d'effort dans ce sens (Graph 4).

Cette catégorie d'enseignants qui s'approprie une forme d'adaptation fait donc appel à la transposition didactique interne pour atteindre leurs objectifs car ils adaptent au niveau des élèves un dispositif et un contenu adapté à leurs niveaux.

4.2.2. Formes d'inclusions des élèves inaptes au cours d'EPS par les enseignants

Diverses formes d'inclusion sont recourues par les enseignants d'EPS vis-à-vis des élèves inaptes. Elles sont présentées par le graphique ci-dessous.



Graph 5 : *Formes d'inclusions des élèves inaptes*

Concernant les formes d'inclusions des élèves inaptes dans le processus d'enseignement apprentissage évaluation de l'EPS, elles sont diverses. Allant d'un enseignant à un autre, seulement 19 enseignants insèrent leurs élèves sur les 59 interrogés. Des 19 enseignants, 07 d'entre eux soit 11,86% font usages de ces élèves pour la gestion des matériels et les 12 autres soit 20,33% leurs font une adaptation du cours (Graph 5). Ainsi 67,79% des enseignants renvois ces élèves du cours.

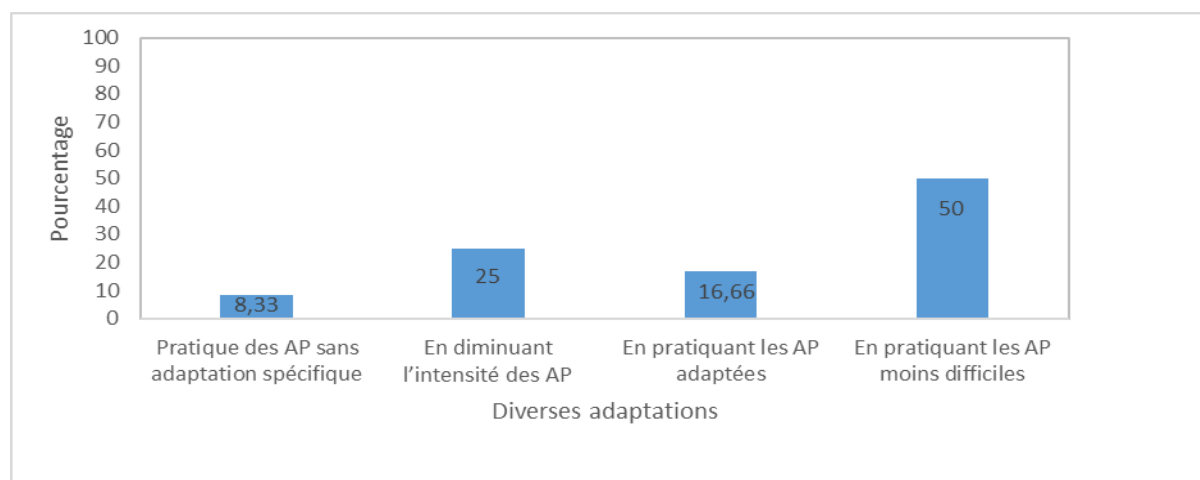
Pour les 07 enseignants qui font usage de ces élèves pour la gestion des matériels, leurs élèves confirment les diverses formes d'inclusions dont ils font pratique. Ainsi un groupe dit qu'ils se chargent pour le cours de l'installation et du ramassage des matériels et qu'ils ont un cahier pour prendre les diverses manières de faire le cours (consigne opérations motrices...). D'autres assurent le rôle d'observateur et de surveillant pour compter les tours à l'endurance par exemple. Nous voyons ainsi que cette méthode fait appel à l'intégration énoncée dans le modèle social du handicap de Garel (2010). Cette manière d'inclusion se rallie à l'usage de la praxéologie dans son bloc technologico-théorique.

A la question de savoir les raisons d'exclusions des élèves inaptes, la plupart des enseignants qui ne pratiquent pas l'inclusion nous ont confié que c'est par défaut de prévisions institutionnelles instaurant les conditions d'inclusion de ces élèves. Aussi, estiment-ils que leurs formations ne prennent pas en compte les élèves inaptes mais plutôt les aptes. Ceci corrobore avec les travaux de (Hamant, 2011) qui soutient que la formation des enseignants en matière de prise en charge des handicapés est inexistante. Lieberman et Houston-Wilson (2002) suggèrent quant à eux que la formation devrait prendre davantage en considération les stratégies pédagogiques et didactiques nécessaires aux problématiques inclusives de terrain, et réduire la place considérable liée aux aspects théoriques de la déficience.

Nous nous demandons les diverses adaptations que font les enseignants qui pratiquent l'inclusion.

4.2.3. Diverses adaptations liées à la prise en charge des élèves inaptes

Ce graphe présente les diverses adaptations liées à la prise en charge des élèves inaptes.



Graph 6 : *Diverses adaptations liées à la prise en charges des élèves inaptes*

Approché par questionnaire et sur des questions ouvertes, nous avons pu recueillir les diverses manières dont les enseignants adaptent les contenus d'enseignement à ces élèves. Ainsi, nous nous sommes focalisés dans cette rubrique sur les 12 enseignants qui adaptent le cours à leurs élèves inaptes. L'adaptation faite va d'un enseignant à un autre. Ainsi, en subdivisant les enseignants qui ont fait l'inclusion on obtient 4 groupes.

- Le premier groupe soit (8%) des 12 enseignants font travailler les élèves sans une adaptation spécifique mais leur permet de s'arrêter à la moindre signalisation d'une douleur. Ils font donc usages de la pratique dans leur mode d'inclusion.

- Le second groupe soit (25%) le fait en diminuant l'intensité des activités physiques. L'aspect pratique reste donc le mode d'inclusion utilisé.

- Quant au troisième groupe, soit (50%), ils offrent aux enfants la pratique des AP moins difficiles. Cependant, ils focalisent pour ces enfants l'apprentissage des aspects théoriques de la discipline. Cette forme de pédagogie se base sur la théorie des APS et rejoint la nouvelle perspective en expérimentation cette rentrée scolaire dans les classes de 6^{ème} au Bénin.

- Le quatrième groupe soit 17% de la population des enseignants permettent aux élèves de vivre des activités adaptées à leurs capacités physiques. (Graphe 7)

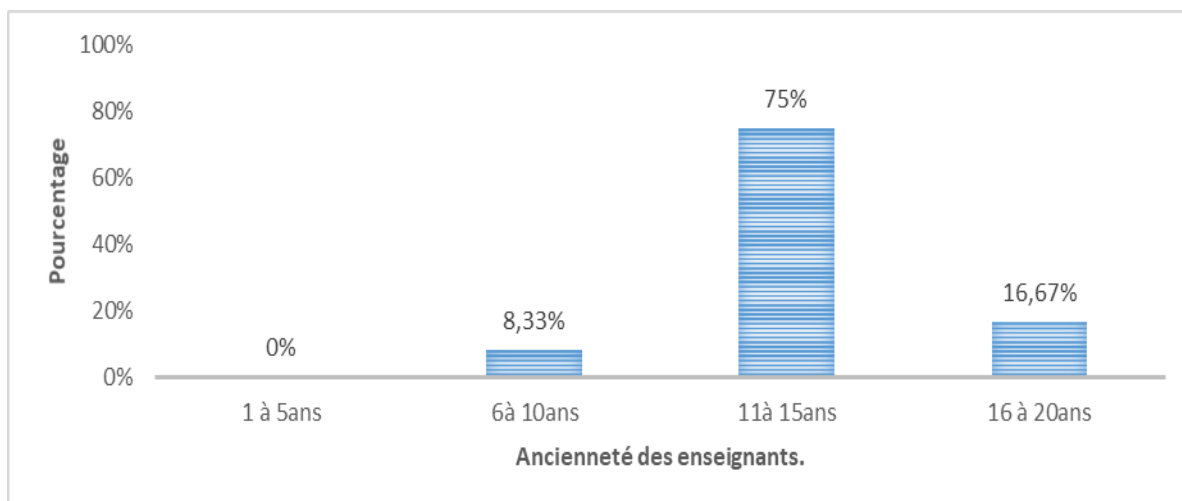
- Aussi, cette étude révèle que ces enseignants n'évaluent pas ces enfants. Ils leur donnent juste des notes de participation sauf le groupe d'enseignants qui les évaluent sur la théorie qui sous-tend la pratique qu'il leur a apprise.

Toutefois, les enseignants affirment qu'il est plus difficile de faire participer les élèves en situation de handicap moteur. Leurs besoins étant un peu plus spécifiques.

Il est donc clair en considérant ces diverses manières d'inclusion que tous ces enseignants se basent sur la pratique de l'activité et pour un groupe sur la théorie. La nature des savoirs mis en jeu de ce fait varie d'un groupe à un autre. On peut retenir que trois (3) groupes font recours au bloc pratico-technique et un seul groupe fait recours au bloc technologique-théorique de la praxéologie didactique. Cependant, la pratique n'est pas homogène. Le problème lié à la prise en charge de ces élèves demeure donc d'actualité. Il urge de trouver une uniformisation des modes d'adaptation et ceci ne serait possible sans une institutionnalisation par la noosphère.

4-2-4- Ancienneté des enseignants qui pratiquent l'inclusion

Ce graphe présente l'ancienneté des enseignants qui pratiquent l'inclusion.



Grappe 7 : Ancienneté des enseignants qui pratiquent l'inclusion

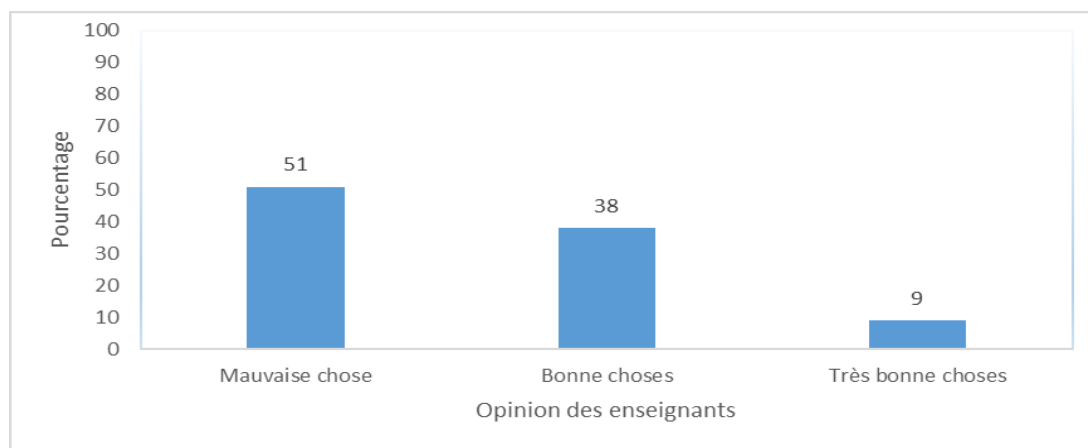
A la question de savoir si le rapport des enseignants par rapport à l'inclusion est lié à leur ancienneté nous remarquons que plus les enseignants sont anciens dans le domaine, plus ils ont cette facilité à inclure les élèves inaptes. Ainsi 75% des enseignants qui pratiquent l'inclusion des élèves inaptes ont une ancienneté de 10 ans au moins. (Graphe 7). Ces résultats ne corroborent pas avec les résultats de Rizzo (1985) qui indique que les enseignants les plus jeunes présentent une attitude plus favorable envers l'inclusion des élèves en situation de handicap que leurs collègues plus âgés en raison des politiques sportives en faveur de l'enseignement pour tous.

4.3. Les diverses objectivations en rapport aux actions didactiques

Il s'agira de présenter dans cette partie les points de vue des enseignants sur la délivrance de la dispense, les feedbacks des enseignants après inclusions puis celui des élèves ayant pratiqué l'EPS.

4.3.1. Point de vue des enseignants sur la délivrance des dispenses

Ce graphe présente le point de vue des enseignants sur la délivrance des dispenses.

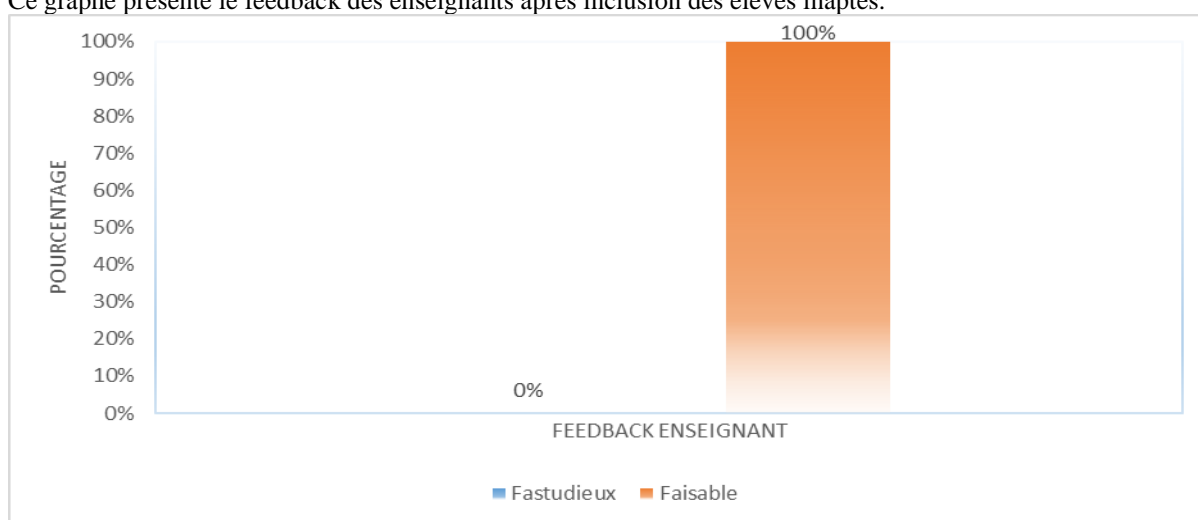


Graphe 8 : Opinion des enseignants sur la dispense

A la question de connaître le point de vue des enseignants sur la délivrance des dispenses, 37 soit 51% des enseignants trouvent que c'est une mauvaise chose contre 39% qui trouvent que c'est une bonne chose. S'inscrivant dans les raisons avancées, ils ont chacun leur part de raison car ceux qui trouvent que c'est une bonne chose estiment que l'effectif des aptes est déjà difficile à gérer pour en rajouter celui des inaptes. Aussi, trouvent-ils que cette dispense leur permet de ne pas prendre ces élèves au cours afin d'éviter une éventuelle poursuite au cas où un incident arriverait à ces élèves lors du déroulement des séances (Graphe 8). Ces résultats corroborent avec ceux de O'Brien, Kudlacek et Howe (2009), qui ont montré dans leur étude en relation avec l'EPS et l'inclusion des élèves en situation de handicap dans le contexte européen, que les enseignants d'EPS ont des représentations positives de l'inclusion, même si de nombreuses préoccupations sont clairement affichées telles que le manque de préparation professionnelle ou encore le manque de soutien de la part d'enseignants spécialistes en EPA (Education Physique Adaptée). Le problème d'absence de programme perdure donc dans ce cas.

4.3.2 Feedback des enseignants après inclusion des élèves inaptes

Ce graphe présente le feedback des enseignants après inclusion des élèves inaptes.

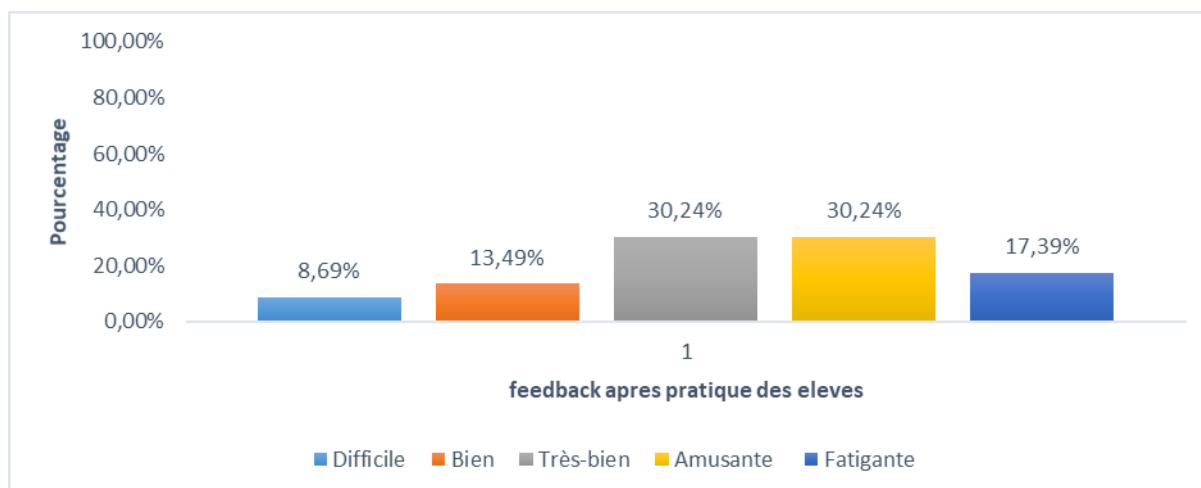


Graphe 9 : Feedback des enseignants après inclusion des élèves au cours d'EPS

Des enseignants qui ont opté pour une inclusion de leurs élèves, le retour est plutôt positif après le cours. Ils estiment que ces élèves repartent du cours plus épanouis et c'est ce qui les rend plus heureux. Etant conscients de leur cas, les contrôler devient plus facile (Graphe 9).

4.3.3. Feedback des élèves inaptes ayant pratiqué les APS

Ce graphe présente le feedback des élèves ayant pratiqué les APS.



Graphe 10 : Feedbacks des élèves inaptes ayant pratiqués les APS

De la question concernant le feedback des élèves du cours d'EPS après leur participation, il révèle que la plupart des 23 élèves qui participent au cours, 02 élèves soit 8,69% trouve la pratique difficile, 03 élèves soit 13,49% le trouve bien. 07 d'entre eux soit 30,24% le trouve très bien, un autre groupe de 07 soit 30,24% le trouve amusant. Seulement 17,39% soit 04 qui le trouve fatigant. Nous pouvons donc affirmer que la plupart des élèves inaptes qui ont eu accès à ce cours ont plutôt une bonne appréciation de la discipline (Graphe 10).

V. Discussion

Focalisée sur deux axes, elle permet de présenter le rapport des élèves inaptes à la pratique des activités physiques et le rapport des acteurs de l'inclusion aux savoirs

5.1. Rapport des élèves à la pratique des activités physiques (AP)

Les mêmes élèves qui sont interdits d'EPS jouent en pratiquant des activités physiques à la maison sans aucune conséquence. Cet état de chose confirme la définition que propose le modèle de la CIF (2001) qui stipule que l'on n'est personne en situation de handicap que pour une situation donnée. Ces élèves donc peuvent efficacement répondre dans d'autres situations si elles sont adaptées à leurs conditions physiques.

La plupart des élèves sont favorables à l'idée de pratiquer l'EPS et sont conscients de l'amélioration qu'elle peut apporter à leur santé.

5.2. Rapport des acteurs de l'inclusion aux savoirs

Il n'existe pas de programme prévu pour une gestion de ces élèves à besoin particulier selon les informations que nous avons recueillies. Un projet d'établissement n'est aussi pas prévu dans la plupart des collèges pour la gestion de ces élèves. Ceci ne rime donc pas avec la réalité internationale ou des programmes existent pour cette tranche de la population en France. Ici, le programme d'étude de la 3^{ème} nous présente une mention qui corrobore une vision vers une EPS à visée inclusive à la page 3 l'orientation générale de l'EPS. Il notifie dans la rubrique situation actuelle l'exclusion de l'enseignement de l'EPS sous toutes ses formes (théorique et pratique) des élèves inaptes à la pratique des APS. Ces écrits vont à l'encontre de la volonté d'insertion de la Charte Africaine des droits de l'Homme de 1975. Cela confirme que cette classe de personne est marginalisée et laissée pour compte dans nos réalités béninoises. Cependant, le meilleur endroit pour faciliter l'insertion de ces élèves demeure l'école afin qu'ils puissent mieux gérer le poids que représente leur handicap. Nous nous devons de nous inspirer de ces réalités afin de l'adapter au contexte béninois.

Bien que les programmes n'aient rien prévu pour leur gestion, il existe une tranche d'enseignants qui s'approprie une forme d'adaptation pour permettre l'accès au cours à ces enfants. Cette forme d'adaptation est en étroite concordance avec l'affirmation de Brun et Lecuire (2011) qui stipule que « l'enseignant dispose de toute latitude pour adapter son enseignement, les situations d'apprentissage, les rôles distribués, les outils utilisés, les évaluations aux possibilités et ressources réelles des élèves. »

Les adaptations faites pour insérer les élèves dispensés (par le groupe d'enseignants qui opte pour l'insertion) diffèrent d'un enseignant à l'autre. L'analyse des divers moyens qu'ils utilisent nous permet de

notifier que pour les enseignants qui incluent leurs enfants dans le déroulement de l'EPS leur pratique d'inclusion se résume de la façon suivante.

Pour l'un « *ces élèves inaptes sont présents et participent comme tous les autres élèves. Ils y sont avec un cahier de compte rendu. Je leur donne comme consigne de noter tout ce qui se passe au cours. Il note comment se déroule l'échauffement, qui dirige, les consignes afférentes à chaque activité que nous faisons* ». Le concept de praxéologie dans son bloc technologico-théorique peut être vraiment remarqué dans cette pratique car il fait appel au discours qui sous-tend la pratique (Chevallard 1992). Cependant, ce n'est pas vraiment la bienvenue cette méthode d'autant plus que les compétences que l'on attend de cette discipline sont d'ordre pratique (BOEN spécial n°2 du 19 février 2009).

Pour les enseignants qui incluent leurs élèves, les diverses adaptations ne se basent pas sur un fondement qui puisse leur permettre de maîtriser efficacement le contrôle de ces enfants. Il est vrai qu'en faisant ces adaptations, ces enseignants font appel à la transposition didactique interne énoncé par Perrenoud (1998) dans la chaîne de la transposition didactique pour atteindre leurs objectifs car ils adaptent un enseignement relatif à leurs élèves en fonction de leur rapport personnel aux prescriptions officielles (transposition didactique interne). Ils font aussi appel à la praxéologie énoncé par Chevallard (1992), car à chaque groupe d'inaptitude correspond une norme d'activité et un discours afférent à chacune d'elle. Ainsi, pour une même tâche, le discours tenu, la stratégie mise en place, les consignes et opérations motrices pour qu'elle soit réalisée peut différer d'un groupe d'élève à l'autre. Toutefois, il ne transparait pas de façon claire les adaptations que font les enseignants par rapport aux activités et au niveau des élèves.

Une uniformisation des pratiques s'avère importante. Référence peut donc être faite en se basant sur le modèle de certificat d'inaptitude français, par décret du 11 octobre 1988 et à l'arrêté du 13 septembre 1989. Ce modèle de fiche contraint le médecin à donner dans les plus grands détails, les capacités et limites d'activités que peut pratiquer l'élève. En collaboration avec le comité de suivi des élèves inaptes, la prise en charge serait plus facile.

Ces divers groupes d'enseignants ne trouvent pas une adaptation en phase avec les exigences prévues pour les élèves aptes afin d'évaluer convenablement les élèves inaptes. Ils donnent pour la plupart des notes de participation pour faciliter les calculs de moyenne. Il est donc important de prévoir dans une planification bien élaborée les modes de suivi du cours mais aussi de leur évaluation. Un volet doit donc être prévu pour prendre soin de leur évaluation.

Aussi minime qu'ils soient en nombre, nous remarquons une diversification assez grande dans leur mode d'adaptation. Il urge alors de trouver une méthode uniforme d'inclusion des élèves afin d'atteindre de façon générale notre objectif d'inclusion.

V. Conclusion

Les investigations sur le sujet de recherche « inclusion des élèves inaptes dans le processus d'enseignement apprentissage évaluation de l'EPS au Bénin » ont été menées dans les communes de Porto-Novo, d'Adjarra et d'Avrankou. Elles ont permis d'appréhender les raisons d'exclusions des élèves inaptes à l'EPS et les diverses adaptations qui se font dans le cadre de cette inclusion au Bénin. La théorie anthropologique du didactique de Chevallard (1992) et celle du modèle social du handicap Garel (2010) ont été mobilisées pour atteindre cet objectif. Elles nous ont permis de trouver pour le peu d'enseignants qui inclut ces enfants dans le processus d'enseignement de l'EPS leurs diverses méthodes. La démarche méthodologique pour atteindre cet objectif a pour fondement le questionnaire. Ces questionnaires ont été saisis et traités par le logiciel SPSSI. Les résultats issus de ce traitement ont permis d'analyser les adaptations possibles pour assurer l'inclusion de ces élèves. Toutefois, l'étude de ces données révèle que les adaptations sont diverses d'un enseignant à un autre. Une uniformisation des pratiques s'avère donc nécessaire pour une meilleure prise en charge de ces enfants.

Nos investigations nous ont permis de savoir que les enseignants sur le terrain excluent leurs élèves inaptes pour plusieurs raisons à savoir celle de leur propre sécurité et aussi à cause de l'absence de texte couvrant les élèves inaptes pour ne citer que ceux-là. Dans ce même lot il y a d'autres enseignants qui ont la volonté de les inclure mais sont confrontés à plusieurs difficultés. Nous avons donc suggéré que les élèves inaptes puissent avoir accès au cours de l'EPS et recevoir le cours de façon adaptée à leurs possibilités et ressources. Pour atteindre cette inclusion de façon générale, il est impératif qu'une coopération soit faite avec les concepteurs de programmes afin qu'on parvienne à une homogénéisation des méthodes d'inclusion. Ainsi, à la suite des résultats, l'hypothèse émise au départ est vérifiée.

Références bibliographiques

- [1]. Assante V., 2003 (sept.). Situation de handicap et cadre de vie, Rapport présenté au nom de la section du cadre de vie du Conseil économique et social.
- [2]. Brière-Guenoun, F. (2005). De l'observation des pratiques aux connaissances mobilisées par le professeur dans l'interaction didactique. Le cas du franchissement par redressement au saut de cheval en collège. Thèse de Doctorat en STAPS, non publiée. Université d'Orléans, France.
- [3]. Brun, M. et Lecuire, G. (2011). Inaptitudes, handicap et EPS adaptée, p 1-15
- [4]. Bulletin Officiel de l'Education Nationale spécial n°2 du 19 février 2009. Programme d'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel.
- [5]. Charte africaine des droits de l'Homme 1975, article 17-1
- [6]. Charte internationale de l'éducation physique, de l'activité physique et du sport de l'UNESCO 1975
- [7]. Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : Perspectives apportées par une approche anthropologique. Recherche en didactique des mathématiques. Marseille, Université Aix-Marseille II. Vol 12, n°1, pp. 73-112.
- [8]. Chevallard, Y. (2001). Organiser l'étude. Structures et fonctions. Communication dans le cadre l'Université d'été de didactique des mathématiques. Corps (Isère).
- [9]. Chevallard, Y. (2002). Organiser l'étude.1. Structures & fonctions. In J.L Dorier, M. Artaud, M. Artigue, R. Berthelot, & Floris (Eds), Actes de la 11e école d'été de didactique des mathématiques –août 2001, pp.3-22. La pensée sauvage éditions.
- [10]. Fougeyrollas P., Boukala M. (2009). « Entretien avec Patrick Fougeyrollas », Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 45 : 165-174.
- [11]. Garel J-P. (2010) De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. Journal des anthropologues, Association française des anthropologues, 2010, Handicaps, pp.148-149.
- [12]. Garel, J.-P. et Lesain-Delabarre J.-M. (1999a). « Réussir l'intégration scolaire : à quel prix pour les parents ? ». Nouvelle Revue de l'AIS, 7, 83-99.
- [13]. Hamant, M. (2011). EPS et handicap : Politique d'intégration. (Mémoire Master 2 STAPS, Faculté du sport de Nancy – Metz).
- [14]. Harouna, O.A. (2010). Situation actuelle et perspectives de l'enseignement de l'EPS à l'école primaire au Niger : Cas de l'Inspection de l'Enseignement de Base1de la commune de Dosso (Mémoire, Université de Niger).
- [15]. Johsua, S. (2002). Spécificités disciplinaires, spécificités didactiques, vers une didactique comparée. In P. Venturini, C. Amade- Escot, et A. Terrisse (Eds.) Etude des pratiques effectives : l'approche des Didactiques. (pp. 17-24). Grenoble : La pensée sauvage.
- [16]. Lieberman, L. J. & Houston-Wilson, C. (2002). Strategies for inclusion: A handbook for physical educators. Champaign, IL: Human Kinetics, 212p
- [17]. O' Brien, D., Kudláček, M., & Howe P. (2009). A contemporary review of English language literature on inclusion of students with disabilities in physical education: A European perspective. European Journal of Adapted Physical Activity, 2(1), 46- 61.
- [18]. Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratique : des savoirs aux compétences. Revues des sciences de l'éducation, 24(3), p.488
- [19]. Postic, M. (2002). L'Education Physique et Sportive comme moyen d'intégration des élèves handicapés moteurs dans le milieu scolaire ordinaire. (Mémoire de l'Ecole Nationale de la Santé Publique de Renne).
- [20]. Rizzo, T.L. (1985). Attributes related to teachers' attitudes. Perceptual and Motor Skills, 60, 739-742.
- [21]. Reuter, Y., Azaria, C., et Reuter, D, L. (2021). Traité des didactiques : concepts et notions fondamentale. De Boeck, Belgique.
- [22]. Thélot, C. (2013). Les missions de l'école en France, contribution de l'école catholique, p 3.

AGBODJOGBE Basile Djessounoukon, et. al. "Inclusion Des Eleves Inaptes Dans Le Processus D'enseignement/Apprentissage/Evaluation En Education Physique Et Sportive Au Bénin." *IOSR Journal of Sports and Physical Education (IOSR-JSPE)* 9(5), (2022): pp. 28-40.