État des lieux des besoins en APA dans l'enseignement vaudois

Rapport de l'Observatoire du sport populaire à l'attention de l'Association Suisse des Professionnel·le·s en Activités Physiques Adaptées (ASP-APA)

Version finale, octobre 2025

Autrice principale : Dre. Justine Scheidegger

Enquête quantitative : Bruno Coelho

Supervision : Dr. Quentin Tonnerre

Observatoire du sport populaire

Octobre 2025

Table des matières

Table des matières 2

1 Introduction 4
1.1 Le contexte du rapport 4
1.2 Le concept 360° : l'École inclusive 4
1.3 Le problème 6
1.4 Le rapport 7

2 Résultats 8
2.1 Le parcours de formation 8
2.2 Les MAPAS dans l'enseignement vaudois 14

3 Conclusion 22
Liste des recommandations 23

Annexes 25

Résumé

L'étude évalue les besoins en maitres en activités physiques adaptés (MAPAS) dans les cours d'éducation physique et sportive (EPS) dans le canton de Vaud. Pour mener cette évaluation, quatre corps de métiers concernés par l'inclusion des élèves à besoins particuliers dans les cours d'EPS et par l'application du « Concept 360° » ont été interrogés : les maitres en activités physiques adaptés, les maitres en éducation physique et sportive, les maitres en enseignement spécialisé ainsi que les maitres généralistes. Le résultat principal de cette étude montre un problème structurel dans les formations proposées. Ce problème implique une grande disparité dans les trajectoires professionnelles autour de l'enseignement des pratiques physiques et sportives selon les types établissements (spécialisés ou ordinaires) et selon les formations (maitre EPS, maitre en APA). Malgré ces disparités et ces inégalités entre les postes (la multiplication des petits pourcentages, les contrats temporaires, le manque de stabilité), un second résultat montre le point de convergence des divers postes : celui du manque de reconnaissance structurelle des EPS dont souffre plus spécifiquement les MAPAS, mais qui concernent tout le secteur des EPS.

Recommandations principales

Nous invitons l'ASP-APA à :

- Mener une campagne d'informations sur l'existence des professions MAPAS et Renfort Pédagogique en Sports (RP-Sports) auprès des établissements scolaires et spécialisés.
- Renforcer l'intégration des RP-Sports dans les établissements scolaires et organiser un pôle de MAPAS pour les établissements spécialisés.
- Généraliser les problématiques rencontrées afin de se fédérer avec d'autres associations pour défendre les intérêts des MAPAS. S'allier avec l'AVEPS pour faire mieux reconnaitre les EPS. Se regrouper avec les autres professionnel·les spécialisé·es pour mieux faire reconnaitre les problèmes rencontrés au sein des établissements scolaires et faire évoluer la culture d'enseignement, d'organisation et de fonctionnement des établissements scolaires.

1 Introduction

1.1 Le contexte du rapport

Ce rapport est rédigé à la demande de l'Association Suisse des Professionnel·le·s en Activités Physiques Adaptées (ASP-APA) afin d'évaluer les besoins en APA pour les cours d'éducation physique et sportive (EPS) dans le canton de Vaud.

Il étudie les besoins de professionnel·les de l'activité physique adaptée (MAPAS) sous deux angles :

- les besoins spécifiques ***des*** MAPAS engagé·es dans l'enseignement des EPS au sein des établissements scolaires vaudois (ordinaires et spécialisés) ;
- les besoins **de** MAPAS ***en*** éducation physique et sportive dans le canton de Vaud.

Pour évaluer ces deux types de besoins, **10 entretiens** avec des enseignant·es concerné·es par les enseignements des EPS à des élèves à besoins particuliers ont été réalisés, ainsi qu'une étude quantitative avec un questionnaire dont les caractéristiques de l'échantillon et les détails de la démarche se trouvent en annexe du rapport. La première partie de ce rapport décrit le problème principal, celui des formations des MAPAS et leur insertion dans l'éducation vaudoise à l'aune du concept 360°. La seconde partie présente les résultats autour de deux axes : 1) les formations, la carrière et les expériences professionnelles, et 2) les besoins et les ressources des MAPAS dans l'enseignement.

1.2 Le concept 360° : l'École inclusive

Entre 2010 et 2020, un grand nombre de textes légaux tant en droit supérieur que fédéral ou cantonal ont modifié les buts et les devoirs de l'école ordinaire et de la pédagogie spécialisée produisant de **nouveaux défis inclusifs**. En 2014, la Suisse a ratifié la convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) [1]. Avec sa signature, elle s'est engagée **à promouvoir l'inclusion et l'égalité des personnes handicapées** au sein de la société civile en renforçant les principes d'inclusion et d'égalité. Entre 2013 et 2019, deux nouvelles lois concernant l'enseignement – la nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire (LEO)[2] et la loi sur la pédagogie spécialisée (LPS)[3] – sont entrées en vigueur dans le Canton de Vaud. Durant ces mêmes années, un autre texte clé, soit l'Accord intercantonal dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007)[4], est introduit et concerne la prise en compte des élèves aux besoins spécifiques. Ces divers textes légaux postulent tous l'égalité des chances, des

[1] « Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées », 15 avril 2014, https://fedlex.data.admin.ch/eli/cc/2014/245

[2] Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO), 01.08.2013, https://prestations.vd.ch/pub/blv-publication/actes/consolide/400.02?key=1759397488029&id=1444413b-d078-412a-8edc-b8e277fc2daa

[3] Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS), 01.09.2015, https://prestations.vd.ch/pub/blv-publication/actes/consolide/417.31?key=1759397571374&id=f71dd1cc-c084-4ee5-96ff-623fe2ebb557

[4] Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, 25 octobre 2007, https://edudoc.ch/record/87690/files/Sonderpaed_f.pdf

droits pour les personnes en situation de handicap ainsi que la **promotion de l'inclusion**. Au niveau du droit, la base légale pour créer une société inclusive a ainsi largement été stabilisée.

En 2019, le département de la formation de la jeunesse et de la culture (DFJC) avec les services de l'enseignement obligatoire (DGEO), de l'enseignement spécialisé (SESAF) et de la protection de la jeunesse (SPJ), ont répondu à ce nouveau cadre par la création du « Concept 360° ».

Le « Concept 360° » pose l'ambition d'une « école à visée inclusive », c'est-à-dire que **l'école doit pouvoir adapter les systèmes éducatifs afin de répondre aux besoins de tous les élèves**. Cette proposition du Canton de Vaud marque un changement de paradigme, avec des effets sur la prise en charge et en compte des élèves aux besoins spécifiques, mais aussi sur l'institution scolaire plus généralement. Ce paradigme implique des changements dans la structure des écoles ordinaires pour accueillir les élèves à besoins particuliers. Le paradigme de l'inclusion implique que, selon les capacités de l'élève, ce dernier ou cette dernière peut faire le choix de l'école ordinaire et n'est plus dirigé·e automatiquement vers une institution spécialisée (ségrégation). Par conséquent, ce n'est plus à l'élève de s'adapter (intégration), mais c'est **l'environnement éducatif lui-même qui s'adapte** afin de répondre aux besoins spécifiques de tous les élèves (inclusion). Pour résumer : dans une logique intégrative, c'est à l'élève de s'adapter, alors que dans une perspective inclusive, c'est à l'école de le faire :

> « On considère que c'est prioritairement **à l'école de s'adapter** pour prendre en compte la diversité des élèves, c'est-à-dire de s'engager dans **une évolution des pratiques** d'accueil et d'enseignement, pour permettre à tous les élèves d'apprendre. »[5]

Le concept 360° s'inscrit dans une telle logique et il propose le principe d'une « pédagogie universelle » :

> « Le socle universel s'inscrit dans la logique d'une pédagogie la plus universelle possible, pour favoriser la réussite de tous les élèves, dans une visée inclusive. Cela se traduit notamment par une certaine flexibilité de l'enseignement dispensé, au niveau collectif, avant qu'il ne soit envisagé de procéder à des mesures individualisées »[6]

Pour assurer un tel système éducatif à visée universelle, l'école vaudoise s'est dotée d'une **organisation souple** avec des **prestations ciblées** pour des **difficultés spécifiques**. Si les besoins de l'élève se réfèrent à des difficultés spécifiques, il/elle peut bénéficier d'une prestation d'enseignement spécialisé. L'intervention se fera **auprès de l'élève** et/ou **au sein de la classe** pour adapter un programme ou **encore soutenir par un appui pédagogique l'enseignant·e**. Il s'agit tout à la fois d'aménagements, d'adaptations, ou encore des prestations du domaine de la pédagogie spécialisées. La logique des deux écoles (ordinaire et spécialisée) séparées strictement tombent et des appuis pédagogiques jusqu'aux programmes personnalisés font le pont entre les capacités et les besoins des élèves avec le plan d'études romand (PER).

Les **Renforts Pédagogiques en sport** (RP-Sports) font partie des dispositifs de soutien pédagogiques mis en place dans les établissements scolaire vaudois. Ils ont pour objectif

---

[5] Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A. et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 37(1), 159-164, p. 6. https://doi.org/10.3917/nras.037.0159.

[6] Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, « Concept 360° », PDF en ligne, p.7,https://www.vd.ch/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/concept-360

d'apporter **un soutien ponctuel ou régulier en EPS**, encadré par des maitres en enseignement spécialisé et en activités physiques adaptées. Le public visé est celui des élèves intégrés en classe ordinaire qui ont des besoins spécifiques en sport. Au sein des écoles spécialisées, l'entièreté des classes bénéficie d'un accompagnement spécifique. Dans ces institutions, il n'existe donc pas d'équivalent au RP-Sport mais les cours d'EPS peuvent aussi y être assurés par des MAPAS.

Dans les faits, ce sont les MAPAS qui ont contribué à la création et à la structuration du rôle de Renfort Pédagogique Sport, en s'appuyant sur leurs expériences de terrain, leur savoir et en répondant aux besoins concrets des écoles. Le poste de RP-Sport s'est ainsi développé à partir des compétences spécifiques des MAPAS. **Toutefois, ces compétences ne sont pas encore pleinement reconnues ni intégrées dans les parcours de formation officiels**. Il en résulte un décalage entre la constitution de ce pôle, l'offre de formation actuelle et les buts du concept 360°.

1.3 Le problème

L'enseignement de l'éducation physique et sportive pour des élèves à besoin particulier est un aspect de l'enseignement de plus en plus présent depuis une dizaine d'années. Pour y répondre, le poste de renfort pédagogique en sport (RP-Sport) a été créé mais sans que des formations ne soient mises en place. **Les MAPAS actuels se trouvent au cœur d'un paradoxe** : celui d'avoir contribué à la création d'un nouveau poste – celui de RP-Sport – sans toutefois être reconnus pour pouvoir l'occuper.

Dans le cadre de l'enseignement en école ordinaire tout comme en école spécialisée, **le poste RP-Sport relève de l'enseignement spécialisé**, mais **seuls les MAPAS ont les compétences** spécifiques afin de soutenir les enseignant·es et adapter l'enseignement des EPS aux besoins des élèves. Dans ce cadre, occuper une place en RP-Sport en école ordinaire demande *a minima* **deux maîtrises** :

- Maîtrise universitaire ès Sciences en sciences du mouvement et du sport, Orientation spécifique : Activités physiques adaptées et santé
- Master of Arts en enseignement spécialisé

Dans le cadre de l'enseignement en **établissements de pédagogie spécialisée**, les MAPAS peuvent être engagé·es en tant que renfort pédagogique. Cependant les enseignant·e·s, (titulaires d'une formation reconnue dans le domaine du sport comme APA) doivent parfois compléter leur profil par une formation en pédagogie spécialisée. L'engagement peut être **soumis à condition** et doit être approuvé et légitimé par la direction de l'établissement spécialisé. La maîtrise en APA n'est donc pas suffisante *de fait*.

Face à cette première problématique, qui situe les **RP-Sports entre deux formations** de degré tertiaire, un troisième problème émerge : ni la maitrise en APA ni la maitrise en enseignements spécialisés n'incluent dans leur cursus des cours de pédagogies et de didactique spécifique à l'enseignement des EPS. **Les RP-Sports ne sont donc pas formés à la didactique du sport**.

Pour résumer :

- Le **master en Activités Physiques Adaptées** forme à l'évaluation des capacités des personnes avec des besoins spécifiques, à concevoir des programmes d'activité

physique adaptés, et à les encadrer de manière sécurisée, en collaboration avec les milieux de la santé, de l'éducation et du social.
Sans module de formation pédagogique ou didactique (ni en sport ni en spécialisé)

- Le **master en enseignement du sport** forme à la planification, la conduite et l'évaluation de l'enseignement de l'éducation physique, en développant des compétences en didactique, en sciences du sport et en gestion pédagogique.
  Sans module en activités physiques adaptées
- Le **master en enseignement spécialisé** forme à l'accompagnement d'élèves de 4 à 20 ans ayant des besoins éducatifs particuliers, en développant des compétences en pédagogie différenciée, en intervention adaptée et en collaboration interdisciplinaire.
  Sans module en activités physiques adaptées, ni pédagogie du sport

Face à cette situation, le présent rapport explore cet enjeu principal. Il s'agit de comprendre les besoins du terrain, non seulement d'analyser **les besoins de l'enseignement vaudois** d'avoir des personnes formées en APA pour les cours d'EPS, mais aussi **les besoins des MAPAS** face aux problématiques qu'ils/elles rencontrent dans **leur trajectoire professionnelle** dans l'enseignement. Le rapport est consacré à la compréhension de la spécificité des parcours des MAPAS afin de déterminer les **inégalités** auxquelles ils/elles font face et propose des **moyens d'actions** pour mieux appréhender les freins et les obstacles que les MAPAS rencontrent lors de leur parcours dans l'enseignement obligatoire et la pédagogie spécialisée.

1.4 Le rapport

La **formation APA est la seule à pouvoir répondre au défi du renfort pédagogique dans le cadre des cours d'EPS**. Elle permet la mise en œuvre de cours inclusifs mais aussi d'évaluer les ressources des élèves à besoins spécifiques, et de présenter des mesures inclusives à ces derniers et aux enseignant·e·s. Néanmoins, la maitrise APA ne suffit pas à être engagé auprès des établissements vaudois, les RP-Sports étant soumis à la loi de la pédagogie spécialisée. Pour saisir les conséquences de ce problème, nous avons mené des entretiens avec des enseignant·es en renforts pédagogiques, des maitres d'éducation physique (secondaire I, II et école professionnelle), des enseignant·es généralistes, des APA et des maitres EPS en institutions spécialisée.

Nous avons mené 10 entretiens semi-directifs basés sur **le parcours de formation**, **la carrière professionnelle** ainsi que **l'analyse de situations spécifiques**, afin de rendre compte des expériences des diverses personnes avec l'enseignement des EPS pour des élèves à besoins particuliers. Les entretiens ont été mené autour d'une frise chronologique afin de déterminer les ressources, les obstacles et les manques de chaque parcours qu'il s'agisse des formations et des différentes activités professionnelles.

Les résultats sont organisés ainsi : une première partie sur les attentes des formations et la construction du **projet de carrière** ; la deuxième partie sur les **inégalités** selon les formations et les plans de carrières ainsi que les **problèmes rencontrés par les MAPAS** dans l'enseignement vaudois.

2 Résultats

2.1 Le parcours de formation

2.1.1. Les APA : un choix par la négative

Au début de leur formation, **les MAPAS n'ont pas une connaissance claire du champ des APA**. Cette méconnaissance a des impacts directs sur les trajectoires professionnelles et les inégalités rencontrées au cours de leur carrière. Les futur·es MAPAS découvrent le plus souvent les APA durant leur bachelor en sciences du sport. Les étudiant·es apprennent au fur et à mesure le vaste champ d'interventions des APA sans avoir une idée très claire des institutions et structures dans lesquelles ils/elles vont s'insérer. Le plus souvent, la voie de l'enseignement n'est pas envisagée, voire considérée comme un repoussoir. **Le choix des APA** apparait d'abord comme **un choix par la négative,** construit en opposition à une carrière dans l'enseignement :

> « je ne voulais pas faire de l'enseignement » (RPS2)
> « Je ne voulais pas être prof de sport » (RPS3)

Ou comme un premier choix sans connaître le secteur d'application :

> « J'avoue que c'était assez flou, […], enfin je ne m'étais pas rendue compte de toute l'étendue des APA » (2)
> « Je m'étais dit, je vais en sport, et je verrai bien » (RPS1)

Par comparaison, les maitres généralistes et spécialistes en éducations physiques et sportives choisissent justement **l'enseignement des EPS par « sécurité », par clarté et confort** :

> « Mon projet d'avenir, c'était clair, être enseignant au gymnase, avec des conditions avantageuses » (EPS.SecII)
> « La première chose, c'était le sport, je suis parti là-dedans pour avoir du plaisir […] j'hésitais à prendre APA […] c'est qu'il n'existait absolument rien, on devait tout créer nous-même, donc après j'ai joué la sécurité avec l'enseignement » (EPS.SI)
> « Dès la primaire, je savais que je voulais faire prof de sport » (EPSD)

De même pour les enseignant·es généralistes :

> « C'était claire, sortir de la HEP et pouvoir avoir sa classe » (EGI)

Au début, il n'y a donc pas de carrière visée, pas de métiers spécifiques qui guident les futur·e·s MAPAS. L'orientation vers les APA se fait par une double affinité : une **vision du sport spécifique**, puis **la découverte d'une population** lors de stages ou d'expériences associatives :

> « J'avais la vision du sport pour autre chose que juste l'enseignement […] Amener le sport dans autre chose que juste les compétitions » (RPS3)
> « J'ai envie de rendre le sport accessible à tout le monde […] Les bienfaits du sport, sur la santé mentale, faire du sport non pour les muscles mais pour la confiance en soi […] » (RPS1)

Chez elles/eux, l'activité physique et sportive est définie en opposition à d'autres visions et pratiques, comme celle de la compétition, celle de l'esthétique ou de l'enseignement. Le sport

est doté d'une dimension liée au bien-être, la confiance en soi ou encore la santé. Il est donc relié au rapport à soi et non à des institutions établies comme le sont les pratiques sportives, le marché des loisirs ou encore l'école. La construction de sa carrière est donc plus compliquée. Néanmoins, la seconde grande différence qui pèse dans le choix d'une maitrise en APA concerne **le public cible** et **oriente les futur·es MAPAS** :

> « J'ai beaucoup aimé ce milieu dès le début, c'était vraiment dans l'optique de travailler là-dedans » (RPS3)
> « Parce que c'est une population spécifique, où c'est très complet […] c'est une population que j'apprécie beaucoup, avec laquelle j'aimerais bien travailler » (RPS2)
> « je disais au début, c'est pas ce que j'ai prévu de faire […] mais j'ai fait plein de stages différents, avec plein de publics différents […] et je les ai tous adoré, donc j'ai abandonné mes projets » (APA10)

Entre la trajectoire des enseignant·es en EPS et les maitres en APA, **la carrière ne se construit pas au même moment ni aussi clairement**. Pour les enseignant·es EPS, la ligne est directe, la profession instituée et le parcours tracé. Il s'agit premièrement d'aller dans un type de structure (l'école ordinaire) pour exercer une profession (enseigner) avec une discipline (le sport). Pour les MAPAS, le parcours se construit au fur et à mesure. C'est seulement par des intérêts vastes (un idéal du sport pour améliorer son existence), puis la rencontre avec la population lors de stages que **se dessine petit à petit la professionnalisation des MAPAS**. En entrant par la négative, puis à tâtons, il est difficile pour les futur·es MAPAS de clarifier leur parcours professionnel et préparer leur future carrière.

Recommandations (2.1.1)

Des **projections claires permettent de mieux construire son parcours** professionnel et **sa future carrière**. Dès le départ les expériences annexes, les stages, les remplacements, les petits jobs font parties intégrantes des parcours professionnels (voir 2.1.2.). En connaissant d'avance le champ d'interventions des APA, les futur·es MAPAS peuvent mieux construire leur objectif professionnel et adapter leur trajectoire à ces derniers

Nous encourageons l'Association à :

- Clarifier le marché de l'emploi et les institutions concernées par les APA.
- Identifier les différentes trajectoires professionnelles des MAPAS.
- Promouvoir les APA auprès des jeunes publics (gymnase).

2.1.2. La difficulté d'identifier puis de décrocher un emploi stable

Le parcours des MAPAS est profondément **hétérogène** contrairement à celui des autres enseignant·es (généralistes, secondaire I et II). Cette hétérogénéité est à la fois une richesse, mais aussi **une source d'inégalité dans l'accès à un emploi stable**. Les MAPAS doivent d'abord découvrir le champ des activités physiques adaptées puis construire leur parcours au travers de petits emplois au sein d'associations (Plus Sport, Sport Handicap, pour ne citer que les plus connues) ou de fondations. De même, **la filière « spécialisée » est beaucoup plus opaque** que la « filière classique ». La première conséquence est que les enseignant·es EPS ont déjà des remplacements dans les établissements où ils/elles postuleront par la suite, leur réseau professionnel se construit durant leur formation académique :

« J'ai toujours remplacé pendant le master » (EPS.SecII)

« Dès la première année, j'ai eu mon premier remplacement avec le SEPS » (EPS.SecI)

« J'ai trouvé ce stage via les offres d'emploi pour les enseignements, j'ai été embauchée, après j'ai fait des remplacements » (EG)

« Pendant le bachelor, je commence déjà mon poste actuel en secondaire II […] donc je me suis dit je fais ma formation et comme ça j'ai déjà un poste » (EPSD)

« j'ai appelé ma Prafo qui était devenue doyenne et j'ai eu un entretien » (EG)

À l'inverse, le **parcours des MAPAS se construit par une quantité de postes différents** au sein d'institutions différentes (allant des fondations, des associations, des institutions hospitalières aux écoles spécialisées) et auprès de diverses populations. Cette diversification éloigne les MAPAS et la vision des APA d'un domaine spécifique, et en particulier du milieu scolaire (qui faisait office de repoussoir au début du cursus). Pour les futurs RP-Sports, cela signifie qu'**ils/elles ne se forment pas dans leur futur cadre de travail.**

Contrairement à ce qui s'applique aux autres enseignant·es, l'entrée dans le monde des APA se fait par leur réseau personnel (des ami·es, d'autres MAPAS en formation) et non par des plateformes de remplacements instituées ou directement auprès des établissements :

« En fait, c'est un copain qui était responsable de camp, […] comme ça que j'ai atterri là-dedans, dans le handicap […] des cours de natation avec association X […] des cours de grimpe […] » (RPS2)

Les MAPAS font aussi des remplacements dans le cadre scolaire (ordinaire et spécialisé) et déjà dans le pôle RP-Sports, mais les possibilités de remplacements et les parcours sont beaucoup plus éclatés, ce qui représente en général **4 à 5 engagements différents** et détachés des établissements scolaires. Dès la fin de la formation, cette situation se perpétue puisque les MAPAS répondent principalement qu'ils/elles font **le choix de la précarité pour rester dans les APA** :

« J'ai plutôt mis de côté le fait d'avoir une situation stable, plutôt avec pleins de jobs mais toujours avec des enfants, toujours en APA […] (RPS3)

« J'ai commencé à faire des remplacements à [institution spécialisée], j'ai aussi donné des cours à la fondation X, et l'association X » (APA4)

« J'étais un peu prête à prendre tout ce qu'on me proposait, enfin toutes les opportunités, peu importe […] donc je n'avais pas un projet » (RPS2)

Les professionnel·les débutent souvent avec des postes à très **faible taux d'activité, ce qui rend difficile une insertion stable dans le domaine**. Cela révèle un problème structurel dans la formation et la préparation à l'insertion professionnelle : il y **a peu de débouchés directs** et un **manque de reconnaissance institutionnelle**.

Néanmoins, l'ensemble de ces expériences sont considérées comme très enrichissantes et il s'agit donc de les valoriser, de les structurer et non de les supprimer. Les expériences des camps, des remplacements, des encadrements sportifs sont perçues comme **essentielles pour**

développer des compétences pratiques, être à l'aise avec les publics spécifiques, légitimer la posture professionnelle. Plusieurs MAPAS et RP-Sports ont eu **des parcours hybrides** (entraîneur·euse, remplaçant·e, animateur·rice) avant ou pendant leur maîtrise. Cette **diversité** est perçue comme **un atout pour mieux comprendre les réalités du terrain** et **s'adapter** aux différents contextes (scolaire, spécialisé, compétitif), développant ainsi la qualité principale pour leur poste : la capacité d'adaptation et d'innovation (cf. conclusion)

> « Après je pense que, mine de rien, c'est aussi tout le bagage qu'on a dans le bachelor, dans le master et toutes nos expériences à côté qui fait qu'on arrive quand même avec un bagage plus important que ce qu'on pense » (RPS2)

La diversité des différents postes et institutions rencontrées fait donc partie de la trajectoire des MAPAS et leur permet de développer leur capacité d'adaptation aux nombreuses situations spécifiques des élèves à besoins particuliers. Si elle est une richesse, cette diversité est toutefois plus difficile à faire reconnaître dans certaines institutions plus régulées comme l'école obligatoire.

Recommandations (2.1.2)

Nous encourageons l'association ASP-APA à **traduire cette diversité en force** en valorisant les expériences parallèles (remplacements, camps, encadrements) et en **améliorer le fléchage de ces expériences** afin que les futur·es MAPAS s'orientent plus directement vers des stages et des remplacements selon leur objectif professionnel, développant ainsi plus rapidement leur réseau.

- Proposer un accompagnement post-formation (mentorat, réseau d'anciens, coaching).
- Monter des partenariats avec les institutions pour flécher les parcours de formation et faire reconnaitre plus facilement la profession.
- Construire une plateforme de mise en relation entre professionnel·les APA et employeurs potentiels (écoles, institutions, clubs, administrations publiques).
- Renforcer les stages et les mémoires appliqués comme leviers de professionnalisation et de lien entre formation et terrain.

2.1.3 Le problème de la double maîtrise

Le problème des MAPAS dans l'enseignement vaudois est principalement formel : il s'agit de **la double maitrise demandée pour les RP-Sports et de la précarité de l'enseignement dans les écoles spécialisées**. Ce problème est induit par le fait que **les formations proposées n'ont pas évolué dans le même temps que l'école et ses objectifs inclusifs**. Structurellement, les RP-Sports sont confronté·es à l'écart entre « les faits de l'inclusion », c'est-à-dire la mise en place d'une école inclusive et le manque de moyens pour la rendre opérante. Ils/elles sont touché·es comme le sont la plupart des enseignant·es dans la pratique quotidienne (Cf.2.2. Problèmes et réussites dans l'enseignement vaudois), mais aussi avant, dans leur formation. C'est le cas avec la maitrise en enseignements spécialisés qui est suivie **par obligation contractuelle, non par choix** :

> « C'était une condition à l'engagement » (RPS2)

« Je ne voulais pas changer de travail, donc j'ai fait ce papier » (RPS3)

« On nous demande de faire un nouveau master qui ouvre sur un autre métier. » (APA1)

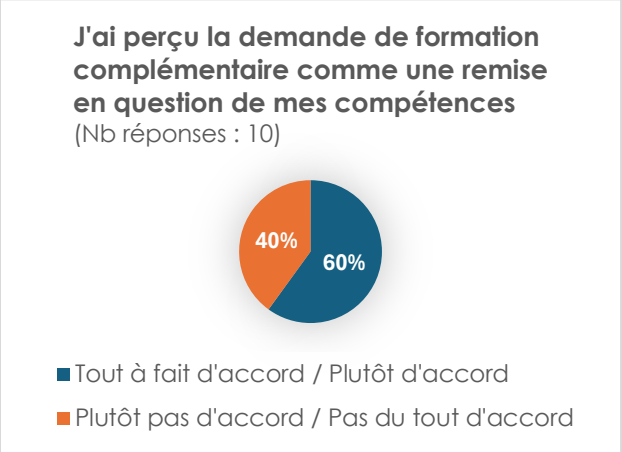
Pour d'autres, cela entraîne frustration, une surcharge, voire un abandon d'autres engagements professionnels ou personnels. La formation de maitres en enseignement spécialisé apparait comme d'autant plus lourde **qu'elle n'est pas adaptée à l'enseignement des EPS**. D'après différents témoignages concordants, elle **n'apporte aucune compétence spécifique pour le poste** puisqu'il n'existe qu'un seul module sur l'enseignement des EPS (données par des MAPAS généralement).

« Je n'ai pas appris de nouvelles choses » (RPS3)

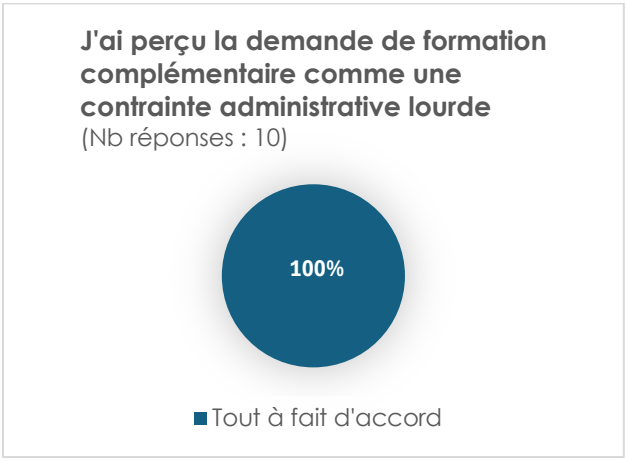
« Ça ne m'a pas rendue meilleure dans mon métier » (RPS4)

Quelques éléments positifs de ces formations ont été relevés. Parmi eux, **la rédaction du mémoire** qui permet d'approfondir un sujet ou développer des outils spécifiques. Le second élément positif cité est celui de **la compréhension du réseau scolaire** qui n'est pas du tout abordé en APA.

Les **titulaires d'un Master en activités physiques adaptées** sont une majorité relative (60%) à percevoir la demande de formation complémentaire pour accéder à un poste dans l'enseignement ordinaire ou spécialisé comme une **remise en cause de leurs compétences**.



De plus, les titulaires de ce Master s'accordent à l'unanimité (100%) à considérer le suivi d'une nouvelle formation comme une **contrainte administrative lourde**.



S'ils restent tout de même positifs, de façon majoritaire (70%), à évaluer la demande comme une **opportunité de développement personnel**, tous (100%) interprètent quand même la requête négativement, en ne la considérant pas comme une **nécessité compréhensible.**

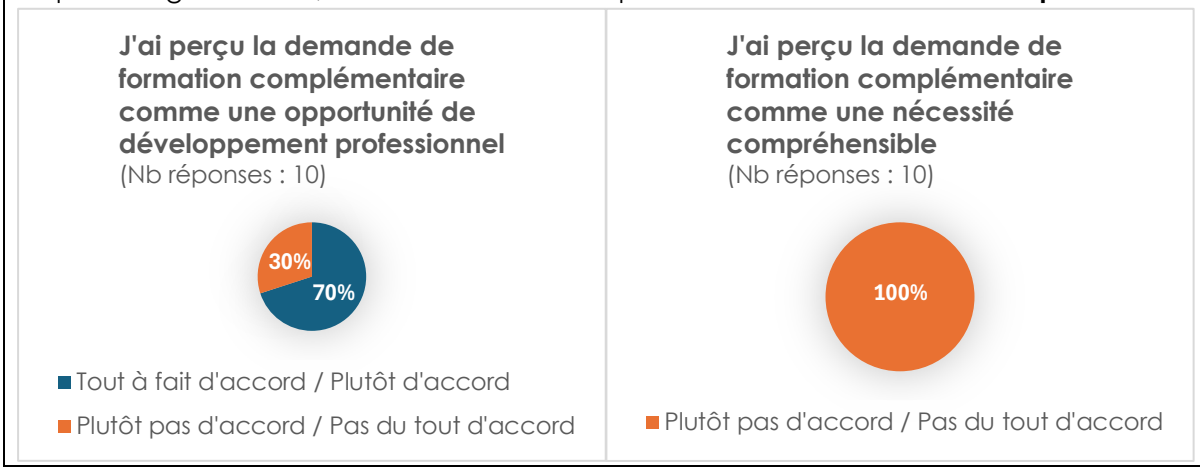


Tableau 1 : Encadré sur la perception de demande de formation complémentaire

Recommandations (2.1.3)

Nous encourageons l'association ASP-APA à **défendre le principe d'une formation croisée** et cohérente avec un master intégré combinant les trois domaines suivants : didactique du sport, enseignement spécialisé et APA.

Nous invitons aussi l'association à valoriser ces réflexions sur l'enseignement du sport et des APA comme un « laboratoire » pour penser à refondre la formation de la HEP dans son ensemble. **Les problèmes rencontrés par les MAPAS dans l'enseignement vaudois concernent d'autres professionnel·les devant intervenir de manières régulières** dans l'école obligatoire. Il serait donc avantageux de créer un regroupement avec d'autres associations professionnelles pour inviter le Département de la formation de la jeunesse et de la culture (DFJC) et la HEP à refondre les formations à l'aune des enjeux inclusifs et des transformations actuels de la structure scolaire.

2.2 Les MAPAS dans l'enseignement vaudois

2.2.1. Accès, fréquence et reconnaissance : trois freins majeurs

Les besoins en MAPAS dans l'enseignement vaudois ne sont pas les mêmes en fonction des établissements dans lesquelles ils/elles enseignent, et dépendent de plusieurs facteurs. **Plusieurs problèmes d'accès aux sports et à l'éducation physique et sportive des élèves à besoins particuliers** émergent avant même que les RP-Sports ne puissent intervenir. Si certains besoins sont similaires à ceux d'autres maitres en EPS, d'autres sont en effet plus spécifiques. Les difficultés concernent principalement les **conditions matérielles** d'intervention, la **fréquence et la continuité des suivis** et, dans une moindre mesure, **l'organisation du travail** ainsi que la **collaboration** avec les équipes pédagogiques/d'enseignements. Ces éléments ont un impact direct sur la qualité des interventions et sur la capacité des professionnel·les à répondre aux besoins des élèves dans une logique inclusive.

L'accès aux infrastructures

Le premier **problème majeur** concerne **l'accès aux salles de sports** et aux infrastructures sportives pour **les écoles spécialisées**,

> « On n'a pas de salle de sport […] on dépend des salles de sport des autres. » (APA4)
>
> « C'est ce qui était assez difficile, c'est qu'il n'y avait pas de salle de gym. » (RP3)
>
> « C'était une toute petite salle de sport, équipé mais, c'était semi-privé, quand même très différents » (EPS.SII)

L'ensemble des enseignant·es interviewé·es ont eu à un moment de leur expérience des problèmes d'accès aux salles de sports lorsqu'ils/elles étaient enseignant·es pour des classes d'élèves à besoins spécifiques dans des écoles spécialisées. Cette limite d'accès est aussi présente dans les écoles ordinaires pour certaines classes officielles d'enseignement spécialisés (COES), par exemple ou pour les écoles professionnelles :

> « Je crois que sur une semaine on faisait zéro gym, zéro. Je me dis ça aurait été tellement bénéfique en plus. Dans les autres classes COES, je ne crois pas [non plus que c'était le cas], en plus on n'avait pas accès aux salles de gym » (EG1)
>
> « On n'a pas forcément des créneaux, donc on jongle avec de l'outdoor […] les classes qui n'ont pas de créneaux, on fait des journées » (EPSD)

Ce manque de moyens et d'infrastructures va de pair avec un manque de reconnaissance et **de valorisation des cours d'EPS** dans les autres types établissements que ceux de l'école obligatoire. Ainsi, dans de nombreux établissements spécialisés, pour des classes COES et les écoles professionnelles, **le nombre de périodes d'EPS n'est pas respecté** et ce sont particulièrement **les élèves à besoins spécifiques qui sont touchés**. Le manque d'accès aux infrastructures limite aussi la demande de MAPAS dans l'enseignement.

> *Sous-recommandation (infrastructures)*
>
> Nous encourageons l'association ASP-APA à **recenser les problèmes d'accès aux salles de sport** et à qualifier les inégalités d'accès. Une collaboration avec les enseignant·es EPS permettrait de renforcer la valorisation institutionnelle de l'EPS dans tous les types

d'établissements, en rappelant son rôle dans le développement global, la santé et l'inclusion sociale des élèves.

La fréquence des suivis

Le second problème rencontré dans le cadre des RP-Sports est la **fréquence** d'interventions auprès des élèves. Tous les RP-Sports rencontré·es soulignent **la fréquence trop basse de leur intervention auprès de l'élève**, ce qui réduit leur impact dans le développement des compétences des élèves :

> « La majorité des élèves, on les voit deux fois par mois. Une fois par mois, ça c'est frustrant [...] Une fois par mois, on n'arrive pas à créer une relation de confiance. » (RPS2)
>
> « Comme on ne vient qu'une fois par mois, l'intervention n'est pas toujours très efficiente […] » (RPS2)
>
> « Beaucoup plus de problèmes, le peu de période qu'on peut avoir. » (RPS3)
>
> « La relation de confiance qui est hyper importante, en RP-Sport, on voit les enfants tout d'un coup une fois par mois, c'est pas assez » (APA1)
>
> « Par exemple en natation, […] j'ai su qu'elle allait venir qu'une fois, j'ai demandé si c'était possible d'arranger [plus d'intervention] […] si je l'avais eu les 6 fois on aurait passé des caps supplémentaires […] Si tu reviens dans 5-6 semaines, super, déjà l'élève souffre et n'a pas de liens » (EPS.SI)

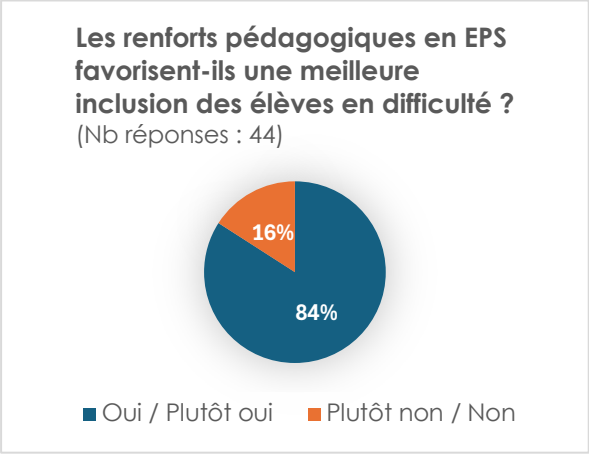
Selon ces professionnel·les, **les besoins des MAPAS dans l'enseignement vaudois sont donc bien plus grands que les ressources mobilisées**. La fréquence trop basse des interventions des MAPAS en cours EPS a des conséquences pour les élèves, mais aussi pour les enseignant·es qui doivent fournir plus d'efforts, et à terme, peuvent développer un rejet des principes inclusifs à cause de ce manque de ressources. Le **sentiment d'être démuni·es s'accroit avec des intervalles trop grands entre les interventions**. Il est important qu'il y ait une régularité et une fréquence d'interventions élevée et complète. Certaines pratiques permettent de compenser, par exemple en faisant un « debrief constructif » :

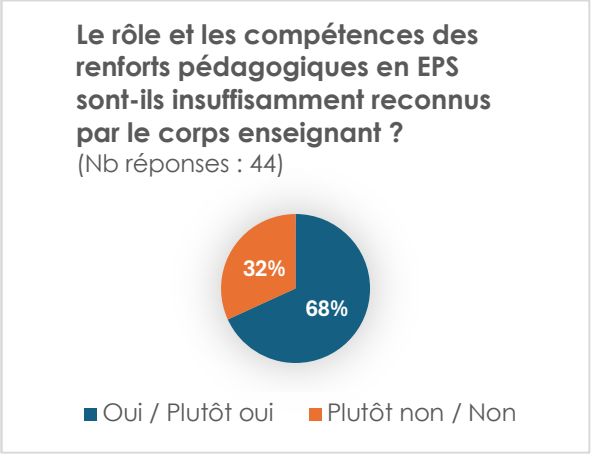
> « Pis souvent en fin de leçon, on debrief, on ne les [les RP-Sports] voit pas assez souvent, donc si pendant 5 à 6 semaines, donc j'ai quand même 5 semaines à cravacher tout seul, donc si j'ai un debrief constructif […] je peux au moins revenir avec mon cours » (EPS.SI)

À noter qu'il est difficile de calculer **les besoins réels**, à savoir ceux qui ne sont pas repérés lorsque les élèves n'ont pas de diagnostic établi, lorsque les enseignant·e·s « bricolent » ou encore pour ceux/celles qui n'ont pas encore de véritable vision d'un cours inclusif (voir point suivant).

> *Sous-recommandation (fréquence des suivis)*
>
> Nous encourageons l'ASP-APA à plaider pour une **augmentation significative de la fréquence des interventions des RP-Sports** auprès des élèves à besoins spécifiques.

D'après le sondage, les professionnel·le·s **titulaires d'une formation universitaire en sport de l'UNIL et en pédagogie ordinaire de la HEP** valorisent majoritairement (84%) le travail des renforts pédagogiques en EPS en soulignant **l'inclusion des élèves en difficulté** permise grâce à ces soutiens, malgré le fait qu'ils admettent que **les compétences et le rôle de ces renforts sont insuffisamment reconnus** par le corps enseignant (68%).





Ils sont également majoritaires (86%) à considérer qu'il n'y a **pas assez de renforts pédagogiques en EPS** qui couvrent les besoins d'accompagnements des élèves à besoins éducatifs particuliers.

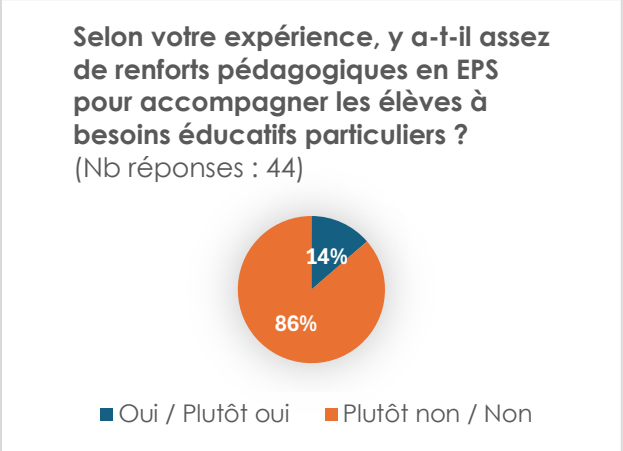


Tableau 2 : Encadré sur le rôle des renforts pédagogiques

La méconnaissance des MAPAS et du paradigme inclusif

Les **MAPAS**, n'étant pas rattachés à une institution unique et n'ayant pas de formation dans l'éducation et la pédagogie, **sont assez méconnus des établissements spécialisés** qui contactent des enseignant·es en EPS :

> « l'école spécialisé a contacté les profs de sport de la région, c'est comme ça qu'on m'a demandé de venir remplacer au départ » (EPSD)

> « […] là c'était aussi à nouveau un peu survivre, tu fais des choses très simples. Je me suis dit ça typiquement c'est un job d'APA, on était deux et il n'y en avait pas, des fois on se demande un peu où ils sont les APA. Ce n'est pas un reproche, on dit toujours qu'ils ont pas de boulot qu'on leur prend leur boulot […] » (EPS.SII)

Ce qui se passe au niveau de l'école ordinaire est un peu différent. Les RP-Sports interviennent auprès d'un élève avec un besoin spécifique et **sont mobilisés par un réseau** dont les enseignant·es EPS ne font pas forcément partie. Cette organisation implique que si aucune demande n'est faite pour l'élève, **les enseignant·es en EPS ne rencontrent pas les RP-Sports**. Les besoins de MAPAS sont difficilement identifiés car la logique inclusive n'est pas forcément acquise auprès des enseignant·es. C'est notamment un point qui a été soulevé dans les entretiens **avec les maitres en EPS. Ils/elles continuent de penser dans un cadre intégratif.** Une méconnaissance du paradigme de l'inclusion, mais aussi des MAPAS ainsi que des RP-Sports, a été à ce titre repérée de manière latente tout au long de la présente enquête.

> « C'est seulement depuis que je suis ici que j'ai connaissance des RP-Sports » (EG1)
> « Là il y avait une dame, ça allait, euhh, sport, support à l'enseignant, je ne peux pas te dire c'est très flou […] Mes collègues m'ont dit – tu fais comme si elle avait rien, et elle fait ce qu'elle peut » (EPS.SII)
> « Depuis le début, donc j'en ai eu, mais on m'a pas briefé, donc j'ai eu ce monsieur qui venait pendant mes cours, je ne comprenais pas ce qu'il faisait là » (EPS.SI)

La réponse des enseignant·es en EPS montrent qu'ils/elles ont **une vision assez floue** des divers encadrements possibles pour les élèves à besoins particuliers. Ils/elles pensent dans un paradigme intégratif (l'élève doit s'adapter) ou rester sur le côté.

Une situation souvent rencontrée dans les expériences des RP-Sports :

> « l'enseignant dit, si ça va pas, faut faire de la technique sur le côté » (RPS3)
> « Oui, là c'est un rejet, parce que c'était plus facile de se dire y a quelqu'un qui s'occupe d'elle à côté, au final, elle ne comprenait pas le jeu, mais si on l'enlève tout le temps du jeu, c'est sûr qu'elle ne va pas progresser » (RPS2)

Ce qui est en jeu ici est une différence fondamentale de point de vue entre deux postes occupés. Pour les enseignant·es spécialisé·es en **EPS ou généralistes, l'objectif est de tenir « sa classe »**. Le groupe prime sur les individus. Les RP-Sports sont souvent rattaché·es à un élève, il agit aussi comme facilitateur·rice d'inclusion pour l'ensemble du groupe. Les **RP-Sports portent une vision du sport centrée sur l'accessibilité, le plaisir, la confiance** en soi, loin des logiques de performance ou de compétition (correspond à la vision du sport), avec une forme de **créativité pédagogique**, une capacité à inventer des solutions sur mesure, parfois en dehors des cadres habituels. **Pour les MAPAS, ce qui compte en premier, c'est l'inclusion,** c'est-à-dire de créer **les conditions d'intégration dans le groupe classe**. Le fait de laisser un·e élève sur le côté est contraire à leur mission. Ainsi, on voit que deux systèmes de valeurs se confrontent : celui des enseignant·es EPS qui veulent « tenir leur classe » et celui des MAPAS qui veulent une classe inclusive avec un rattachement auprès d'un élève. Sans référence claire au paradigme de l'inclusion et en ne connaissant pas les ressources à disposition, il est clair que les enseignant·es EPS peuvent difficilement formuler leur besoin en MAPAS et évaluer leur enseignement.

> *Sous-recommandation (méconnaissance des MAPAS)*
>
> Nous recommandons à l'ASP-APA de renforcer la visibilité des MAPAS dans le système éducatif vaudois.

En considérant ces trois éléments, tout porte à croire que la demande de MAPAS dans l'enseignement du sport dans le canton de Vaud serait bien plus grande si les problèmes d'accès aux infrastructures étaient résolus, si la fréquence d'intervention était ajustée au besoin des élèves et s'il y avait une meilleure connaissance du cadre inclusif et des RP-Sports dans les équipes pédagogiques.

Recommandations (2.2.1)

Les problèmes structurels que rencontrent les MAPAS dans l'enseignement vaudois concernent plusieurs professionnel·les et instances, qu'il s'agisse des accès aux infrastructures sportives, l'augmentation de la fréquence des suivis ou la méconnaissance des APA. Nous encourageons donc l'ASP-APA à développer plusieurs chantiers en partenariats **avec d'autres corps de métiers** :

- Documenter les inégalités d'accès à l'EPS et recenser les situations de non-accès aux infrastructures sportives.
- Élaborer un argumentaire chiffré et illustré sur les effets négatifs des suivis trop espacés, à diffuser auprès des directions d'établissement et du DFJC. Obtenir une augmentation des taux d'engagement et une meilleure répartition des ressources pour les RP-Sports.
- Sensibiliser la direction et les réseaux pédagogiques au rôle des MAPAS et promouvoir une vision inclusive des EPS.

2.2.2. Organisation et lieu de travail

Une autre raison de la méconnaissance des RP-Sports (et peut-être du paradigme inclusif) est qu'ils/elles sont absent·es de la vie des établissements scolaires. Ils/elles ne font que passer dans les salles de sport sans côtoyer les autres enseignant·es ni la salle des maitres. **Les RP-Sports sont ainsi à part du corps enseignant.** Cet isolement a aussi des conséquences sur **leur pouvoir d'action**, **de discussions et d'organisation**. Les conséquences directes sont un manque de visibilité, une perte de temps sur les routes et une diminution de liens entre enseignant·es :

> « On court tout le temps et les profs aussi. Du coup, on ne fait que se croiser […] On ne fait pas partie du collège, de ne pas avoir toutes les infos, de ne pas avoir toutes les infos, tout d'un coup je débarque et il y a des choses que je n'étais pas au courant, enfin, de pas avoir le temps de discuter, comme ça se discute dans un collège » (RPS3)

> « […] bon déjà les salles de gym, en plus des horaires de fin de journée, donc je ne voyais pas énormément les enseignants » (RPS3)

Leur statut est proche de ceux/celles qui ne sont pas encore titularisé·es :

> « Vu que j'étais chargé de cours, j'étais à l'écart des séances des maitres » (EPSD)

On voit que la situation actuelle de l'enseignement vaudois produit une contradiction entre **un fonctionnement par collège**, une école avec une institution « fixe » et la mise en place **des mesures inclusives flexibles**. **Ces deux logiques de gouvernance et d'organisation entrent en**

contradiction et les membres des groupes flexibles sont constamment péjorés. Ils ont plus de difficultés à se retrouver, discuter, s'organiser et avoir un impact sur les établissements.

> « bah y a aussi une part d'intégration […] ils arrivent ponctuellement, ils viennent dans un cours, ils repartent, ils croisent quelques collègues dans les branches où ils font du renfort et ça s'arrête un peu près là […] d'une année à l'autre des changements, mais aussi d'une classe à l'autre, donc peut-être penser quelque chose de plus régional » (ESP.SI)

Les **RP-Sports sont rattaché·es à des élèves**, alors que **l'école fonctionne encore par classe** et **par établissement**. Les corps enseignant·es se retrouvent quant à eux durant des moments informels, dans des lieux spécifiques (la salle des maitres). Ces interstices comptent beaucoup pour **s'organiser en groupe d'intérêts**, défendre des droits ou améliorer des conditions de travail. L'impact de cette organisation des RP-Sports peut aussi se lire dans la construction de l'identité professionnelle puisqu'il arrive que ces dernier·ères peuvent ne se considérer comme appartenant au corps enseignant.

> « En fait, je ne me considère toujours pas comme prof […] ouais, je ne suis pas enseignante dans de sport avec des classes ordinaires […] » (RPS3)

L'organisation du travail, la circulation des enseignant·es et les lieux de rencontrent comptent aussi pour la création **de liens et d'une culture commune**. Cette culture commune doit être considéré comme un facteur important pour la réussite de l'école inclusif. Le nouveau défi de l'école inclusive se situe donc aussi du côté des corps enseignant·es en considérant que, pour les équipes flexibles, **il est important de s'intégrer aux logiques de classes et d'établissement**.

Recommandations (2.2.2)

Nous recommandons à l'APS-APA de **renforcer l'intégration des MAPAS dans le corps enseignant**. Plusieurs mesures sont possibles :

- Pour les RP-Sports, regrouper les interventions sur un nombre réduit de sites, limiter les déplacements, favoriser une logique régionale d'intervention.
- Participer aux réunions de coordination et aux séances des maitres.
- Accéder aux espaces informels, avoir plus de temps avant/après les interventions.
- Créer des temps de concertation réguliers et formalisés.
- Initier un dialogue interprofessionnel avec les acteurs impliqués dans le suivi des élèves, afin de structurer une organisation par type d'engagement et de créer des espaces de concertation avec les établissements.

2.2.3. Valorisation des pratiques inclusives et soutien aux enseignant·es

L'organisation du travail, la visibilité des RP-Sports et les temps de rencontre sont d'autant plus importants que **la collaboration entre enseignant·es EPS et renforts pédagogiques** semblent être la condition principale pour pouvoir offrir des cours inclusifs aux élèves à besoins particuliers.

> « Dès qu'il y a une collaboration, c'est génial » (APA1)

Créer une culture commune

Il ne faut cependant pas réduire le principe de coopération a une simple organisation temporelle et spatiale. Il s'agit aussi de **créer et partager des normes similaires**. Les renforts pédagogiques et les enseignant·es collaborent autour de normes différentes, qu'il s'agisse de la vision du sport (voir 2.1.1.) ou de la direction de l'enseignement (voir 2.2.1.). Ils/elles doivent apprendre de nouvelles valeurs et de nouvelles pratiques d'organisation. L'inclusion en EPS ne repose pas donc uniquement sur des moyens supplémentaires, mais aussi sur une **transformation des pratiques, des représentations et des organisations**. Les MAPAS jouent un rôle clé dans cette dynamique, à condition qu'ils/elles aient suffisamment de temps pour faire reconnaitre leur expertise, travailler dans des conditions adéquates et partager ensemble les mêmes défis. Il s'agit d'apprendre à voir des progrès invisibles et partager de nouveaux critères de réussite et d'échecs. Certains des plus beaux moments sont le fruit de longues étapes de travail, du développement d'une connaissance des difficultés des élèves à besoins particuliers et d'un nouveau regard pour se réjouir des progrès :

> « et en fait on s'est regardée avec l'enseignante, et on était waouh, il a compris un truc en fait et en même temps on s'est dit mais s'il y a quelqu'un de l'extérieur qui arrive à ce moment-là, il se dirait il fait quoi lui, il est côté de la plaque, mais en fait nous, on savait, on voyait. C'est un truc qui m'est resté, c'est un énorme progrès, que quelqu'un de l'extérieur ne pourrait pas capter, il voit cette scène, il se dit « mais il fait quoi ? » » (RSP3)

> « C'était avec une élève trisomique, on a cravaché pendant deux ans pour faire comprendre à la classe ce qu'elle vivait […] et faire comprendre qu'il n'y aura pas les mêmes objectifs que pour les autres […] on a vu une évolution […] et là y a eu des moments clés avec le point final avec elle, avec une normalisation » (EPS.S1)

> « il y a des profs qui disaient, je ne voyais pas les choses comme ça, peut-être je vais assouplir mes cours, qu'il soit adapté pour l'élève » (RPS4)

> « oui ça change au cours de l'année, quand les enseignants voient que ça peut servir à d'autres élèves aussi » (RPS4)

Les bénéfices de l'inclusion en EPS se découvrent petit à petit. C'est alors une nouvelle culture et un nouveau regard que les enseignant·es EPS développent et adoptent.

Les bénéfices supplémentaires

Pour les enseignant·es EPS et généralistes, les RP-Sports sont aussi un soutien important dans leur pratique. Ils permettent **d'améliorer leur cours** et de **modifier leurs objectifs** grâce aux feedbacks. La collaboration avec les RP-Sports **est donc aussi une ressource pour les enseignant·es, au-delà même du soutien à l'enseignement pour les besoins particuliers des élèves**.

> « C'est toujours bien d'avoir un soutien, toi tu as ton groupe, et là-dedans tu dois intégrer, donc tu dois jongler, donc quand il y a une présence c'est quand même chouette, tu peux avoir des feedback » (EPS.SI)

> « En spécialisé, il y a une grande expérience du réseau, on collabore, pas seulement avec les enseignant·e·s de classe, mais aussi avec des psychologues, des

psychomotriciens, des logos […] ce réseau aide à mieux pouvoir agir, on connait mieux les élèves » (EPSD)

« Là j'ai appris que la leçon suivante, c'est elle qui allait faire la leçon, je me suis dit, c'est trop génial, je vais pouvoir avoir, me faire plus d'idée pour la gym, des idées de leçon, donc ça c'est vraiment quelque chose qui est vraiment top […] » (EG1)

Il s'agit de promouvoir une **nouvelle manière de faire classe ensemble** sur des valeurs inclusives. Les **interventions apportent autant à la classe qu'à l'enseignant·e**. Les différentes logiques entre « tenir sa classe » et « inclure un élève » ne sont pas opposées mais se complètent au fil de la collaboration. Les interventions des MAPAS peut donc être valorisées pour d'autres dimensions que celles liées à l'élève et peuvent aider à penser l'inclusion au-delà des besoins spécifiques.

Les débuts d'année et de carrière

Lors des entretiens, il a été soulevé plusieurs fois que **certain·es enseignant·es ressentent la présence d'élève à besoins particuliers comme une charge supplémentaire**. Plus l'intervention arrive tardivement, plus les enseignant·es sont réticent·es à la présence d'élève à besoins particuliers. Une intervention rapide est donc très importante pour la réussite de la collaboration et favorise les expériences positives chez les enseignant·es EPS.

L'intervention de RP-Sports augmentent les chances de collaboration si elle se fait rapidement auprès des élèves, mais aussi rapidement au cours de la carrière des enseignant·es EPS. La plupart des enseignant·es d'EPS ont eu des débuts très difficiles. Ils/elles comparent leur début à de la « survie », à la « fosse », à la « gueule du loup ». Une même expérience qui revient à chaque début d'année, surtout au degré primaire.

« La survie, elle est assez centrale au début, c'est vraiment pas anodin, et on est lâché là-dedans, et c'est d'autant plus la folie que si dans ces 20 personnes, s'il y a des besoins particuliers […] » (EPS.SII)

« les débuts d'années c'est vraiment compliqué, j'ai 20 enfants dont 10 qui ne parlent pas français, voire pas très bien […] le début de l'année est assez rude, c'est là que tout se met en place, vraiment tout mettre en place et en plus prendre le temps d'observer chacun et chacune, voir qui a des difficultés, […] » (EG1)

Leur récit présente donc de **grandes difficultés à lire les situations** avec des sentiments de **pertes de maîtrise** et de **surcharge**. Là-aussi, les MAPAS et les renforts pédagogiques pourraient être une aide précieuse pour lire les situations et pointer le plus rapidement possible les situations difficiles et les élèves à besoins particuliers.

Recommandations (2.2.3)

Nous encourageons l'ASP-APA à mettre en avant les bénéfices annexes du travail des MAPAS (**ressources pédagogiques**), à savoir son impact sur l'entièreté des classes et non sur les seul·es élèves à besoins particuliers, ainsi que sur l'enseignement de l'EPS de manière générale. Dans un second temps, nous recommandons aux RP-Sports d'ouvrir

une discussion avec le DFJC pour prévoir des interventions plus fréquentes en début d'année scolaire et pour cibler les nouveaux enseignant·es d'EPS.

- Positionner les RP-Sports comme accompagnateur·rices des enseignant·es, notamment en début de carrière, pour diffuser une culture inclusive dès les premières années d'enseignement.
- Valoriser les progrès non visibles et les ajustements pédagogiques dans les évaluations professionnelles.
- Produire des outils partagés (grilles d'observation, exemples de scénarios inclusifs).

3 Conclusion

Le rapport révèle à plusieurs reprises une compétence transversale essentielle chez les MAPAS, et pourtant peu visible : **la capacité d'adaptation**. Cette compétence, souvent mobilisée et non reconnue, se manifeste dans le quotidien des MAPAS, quand ils/elles ajustent en permanence leurs interventions aux élèves, aux enseignant·e·s, aux contextes pédagogiques et aux différents établissements.

> « Ce qui prime, c'est de s'adapter : aux élèves, aux profs, à tout ça. » (RPS3)

> « Pour une classe c'est les pictogrammes, pour une autre classe, c'est un lieu où on se rassemble, pour une autre classe, c'est de quantifier, […] ça dépend tellement des classes, des élèves, des niveaux de compréhension » (APA1)

> « Je pense que le maitre mot c'est adapté, c'est vraiment très important et c'est vrai, il faut tout le temps s'adapter » (RPS4)

D'après l'étude de la carrière des MAPAS et de leurs formations, on peut affirmer que cette souplesse et cette compétence d'adaptation viennent de **leur formation universitaire diversifiée**, ainsi que des divers stages et expériences professionnelles accumulées. Ces expériences multiples permettent aux MAPAS de développer une posture réflexive et innovante face aux diverses situations des élèves. Loin d'être un manque, cette diversité est une ressource précieuse pour répondre aux défis d'une école inclusive et en constante évolution. **Le principal défis des MAPAS tient au fait que ces parcours sont très difficilement évaluables et reconnus institutionnellement**. Cette diversité de compétences apparait donc de prime à bord comme étant un point négatif sur le marché de l'emploi, mais il s'agit plutôt d'en faire une force et d'envisager des moyens de la valoriser.

Ce rapport a aussi permis d'envisager les difficultés de **l'école inclusive qui doit non seulement « inclure » les élèves à besoins particuliers, mais aussi l'ensemble des corps de métiers qui les accompagnent comme les MAPAS,** qui ont des parcours professionnels et des formations structurées différemment ainsi qu'une autre culture d'enseignement. On voit ainsi comment le « Concept 360° » et l'inclusion d'élèves à besoin particuliers impliquent **un changement au niveau de la structure des établissements, au niveau de la formation et de l'organisation de**

l'éducation, les logiques d'établissements et de classes ne coïncident plus avec de nouvelles réalités du terrain.

Recommandations finales

Il est essentiel de mettre en place des **dispositifs de valorisation des parcours des MAPAS**, afin de reconnaître leur capacité d'adaptation comme une compétence professionnelle à part entière. Cette compétence est directement en lien avec les défis de l'école inclusive qui doit elle aussi se transformer pour **faire reconnaitre la diversité des parcours des enseignant·es**. Cela pourrait passer par :

- Mettre en place une procédure de reconnaissance formelle des expériences professionnelles et des compétences transversales acquises dans des contextes variés (écoles ordinaires, spécialisées, sport adapté, etc.).
- Ouvrir des chantiers pour repenser l'organisation scolaire en y intégrant de nouveaux corps professionnels.

Liste des recommandations

Recommandations principales
RE.P. 1. Mener une campagne d'informations sur l'existence des professions MAPAS et RP-Sports auprès des établissements scolaires et spécialisés. **RE.P. 2.** Renforcer l'intégration des RP-Sports dans les établissements scolaires et organiser un pôle de MAPAS pour les établissements spécialisés. **RE.P. 3.** Généraliser les problématiques rencontrées par les MAPAS et se fédérer avec d'autres associations. Par exemple, s'allier avec l'AVEPS pour faire mieux reconnaitre les EPS ou se regrouper avec les autres professionnel·les spécialisé·es pour mieux faire reconnaitre les problèmes rencontrés au sein des établissements scolaires et faire évoluer la culture d'enseignement, d'organisation et de fonctionnement des établissements scolaires. **RE.P. 4.** En discussion avec la HEP, combiner les formations existantes en un seul nouveau master (voir recommandation spécifique 2.1.3).

Recommandations spécifiques	
Points principaux	**Mesures spécifiques**
RE.S. 2.1.1. Améliorer la lisibilité des parcours des MAPAS	ME1. Clarifier le marché de l'emploi et les institutions concernées par les APA. ME2. Identifier les différentes trajectoires professionnelles des MAPAS. ME3. Promouvoir les APA auprès des jeunes publics (gymnase).
RE.S. 2.1.2. Faire reconnaitre la diversité des parcours des MAPAS	ME1. Proposer un accompagnement post-formation (mentorat, réseau d'anciens, coaching). ME2. Monter des partenariats avec les institutions pour flécher les parcours de formation et faire reconnaitre plus facilement la profession. ME3. Construire une plateforme de mise en relation entre professionnel·les APA et employeurs potentiels (écoles, institutions, clubs, administrations publiques).

	ME4. Renforcer les stages et les mémoires appliqués comme leviers de professionnalisation et de lien entre formation et terrain.
RE.S. 2.1.3. Résoudre le problème de la double maîtrise	ME1. Proposer un master croisé combinant les trois domaines suivants : didactique du sport, enseignement spécialisé et APA. ME2. Valoriser les réflexions sur l'enseignement du sport et des APA comme un « laboratoire » pour penser à refondre la formation de la HEP dans son ensemble.
RE.S. 2.2.1. Documenter les inégalités, créer des partenariats entre associations professionnelles	ME1. Documenter les inégalités d'accès à l'EPS et recenser les situations de non-accès aux infrastructures sportives. ME2. Élaborer un argumentaire chiffré et illustré sur les effets négatifs des suivis trop espacés, à diffuser auprès des directions d'établissement et du DFJC. Obtenir une augmentation des taux d'engagement et une meilleure répartition des ressources pour les RP-Sports. ME3. Sensibiliser la direction et les réseaux pédagogiques au rôle des MAPAS et promouvoir une vision inclusive des EPS.
RE.S. 2.2.2. Intégrer les MAPAS dans les établissements scolaires	ME1. Pour les RP-Sports, regrouper les interventions sur un nombre réduit de sites, limiter les déplacements, favoriser une logique régionale d'intervention. ME2. Participer aux réunions de coordination et aux séances de maitres. ME3. Accéder aux espaces informels, avoir plus de temps avant/après les interventions. ME4. Créer des temps de concertation réguliers et formalisés. ME5. Initier un dialogue interprofessionnel avec les acteurs impliqués dans le suivi des élèves, afin de structurer une organisation par type d'engagement et de créer des espaces de concertation avec les établissements.
RE.S. 2.2.3. Positionner les RP-sports comme ressources pédagogiques	ME1. Positionner les RP-Sports comme accompagnateur·rices des enseignant·es, notamment en début de carrière, pour diffuser une culture inclusive dès les premières années d'enseignement. ME2. Valoriser les progrès non visibles et les ajustements pédagogiques dans les évaluations professionnelles. ME3. Produire des outils partagés (grilles d'observation, exemples de scénarios inclusifs).

Recommandations finales	
RE.F Faire reconnaître la diversité des parcours d'enseignant·es	ME1. Mettre en place une procédure de reconnaissance formelle des expériences professionnelles et des compétences transversales acquises dans des contextes variés (écoles ordinaires, spécialisées, sport adapté, etc.). ME2. Ouvrir des chantiers pour repenser l'organisation scolaire en y intégrant de nouveaux corps professionnels.

Annexes

Annexe 1 : Démarche quantitative

Questionnaire

Pour toucher les quatre corps de métiers étudiés dans l'évaluation des besoins en APA dans l'enseignement des EPS dans le canton de Vaud, un questionnaire anonyme a été diffusé entre fin mai et durant le mois de juin 2025 auprès d'une douzaine d'établissements secondaires et primaires, ainsi qu'à une quinzaine d'institutions spécialisées. Nous n'avons pas reçu de retour de ces dernières concernant la transmission de l'enquête.

Deux associations qui regroupent les intérêts de leur profession, à savoir l'ASP-APA pour les maitres en activités physiques adaptées (111 membres) et l'AVEPS pour les maitres en éducation physique et sportive (376 membres) ont également été sollicitées et ont diffusé le questionnaire au sein de leur réseau. Nous avons aussi eu recours à l'Office du soutien pédagogique et de l'enseignement spécialisé pour la transmission de l'enquête auprès de 6 enseignants spécialisés en activités physiques adaptées.

Le nombre d'enseignants des écoles publiques évoluant du degré primaire au degré secondaire II, dans le canton de Vaud, est estimé à 12'007 personnes[7] ; toutefois, les effectifs des quatre catégories de professionnels analysées ici sont difficiles à estimer avec les chiffres accessibles publiquement, à l'exception du nombre de maitre en enseignement spécialisé dans les établissements spécialisés évalué à 450 personnes, selon l'Association vaudoise des organisations privées pour personnes en difficulté, pour l'année 2021.

Caractéristiques de l'échantillon

En date du 23 juin 2025, 57 réponses ont pu être récoltées à travers le questionnaire, dont les détails peuvent être consultés dans le tableau ci-dessous :

[7] Site internet de l'Etat de Vaud : https://www.vd.ch/etat-droit-finances/statistique/statistiques-par-domaine/15-education-et-sciences/enseignants, consulté le 25 juin 2026.

Répartition par sexe	
Sexe	**Pourcentage**
Femmes	60 %
Hommes	40 %
Répartition par tranche d'âge	
Groupe d'âge	
20 – 29 ans	2 %
30 – 39 ans	35 %
40 – 49 ans	35 %
50 ans et plus	28 %
Répartition par lieu d'exercice	
Lieu d'exercice	
École ordinaire	84 %
Institution spécialisée et autres types d'établissements (CHUV, clinique, etc.)	16 %
Répartition par fonctions exercées (Les répondants peuvent en cumuler plusieurs)	
Fonctions	
Maitre en éducation physique et sportive	67 %
Maitre en enseignement spécialisé	14 %
Renfort pédagogique en EPS	14 %
Maitre en activités physiques adaptées	17 %
Maitre généraliste	9 %
Répartition des formations suivies (Les répondants peuvent en cumuler plusieurs)	
Formations universitaires	
Master en enseignement du sport (UNIL)	40 %
Bachelor en Sciences du sport (UNIL)	39 %
Master en Activités Physiques Adaptées et Santé (APAS-UNIL)	27 %
Formations pédagogiques	
Bachelor en enseignement pour le degré primaire (HEP)	14 %
Bachelor en enseignement secondaire 1 (HEP)	14 %
Diplôme additionnel au Bachelor en enseignement EPS (HEP)	5 %
Master en enseignement pour le degré secondaire 1(HEP)	9 %
Master en enseignement pour le degré secondaire 2 (HEP)	24 %
Master en enseignement spécialisé (MAES-HEP)	10 %
Autres formations (brevet fédéral, titre de formateurs d'adultes, etc.)	19 %

Tableau 3 : Tableau des caractéristiques de l'échantillon (n = 57)

Si les chiffres des deux premières répartitions sont homogènes, il est à relever des disparités au sein de notre échantillon. D'abord, en qui concerne le lieu d'exercice des sondés, avec une large majorité d'entre eux, soit 84%, qui évoluent à l'école ordinaire contre 11 % en institution spécialisée et autres types d'établissements. Ensuite, l'autre disparité à mettre en lien avec celle-ci concerne les fonctions occupées par les sondé·es ; la proportion des maitres d'éducation physique et sportive (67 %) se distingue de notre échantillon par rapport autres

fonctions. Ces disparités peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs contextuels : d'une part, les canaux de diffusion du questionnaire ont eu un impact sur la participation des répondant·es, avec des réseaux plus réactifs qui ont permis de recueillir un volume satisfaisant de réponses sans nécessiter de relances, alors que d'autres canaux ont amené une participation plus faible avec de nouvelles sollicitations. Le calendrier scolaire joue également un rôle dans la participation de ces groupes, avec une fin d'année scolaire et un mois de juin denses en activités de terrain et en bilans pédagogiques, ce qui freine la part de réponses des sondé·es à l'enquête.

Bien qu'il ne soit en aucun cas possible de prétendre à la représentativité de l'échantillon, la diversité des informations recueillies permet tout de même d'envisager des tendances qui viennent renforcer l'analyse qualitative produite.

Annexe 2 : Graphiques informatifs supplémentaires

Parmi les répondant·es du sondage, les titulaires d'une formation universitaire en sport de l'UNIL et en pédagogie ordinaire de la HEP considèrent, dans une très large mesure, que leur formation ne les a pas suffisamment préparé·es à accueillir ainsi qu'à adapter leurs cours d'EPS à des élèves à besoins particuliers en EPS (86%) ; ils estiment également qu'ils/elle ne sont pas suffisamment renseigné·es sur les manières d'adapter leurs cours d'EPS à ces même élèves.

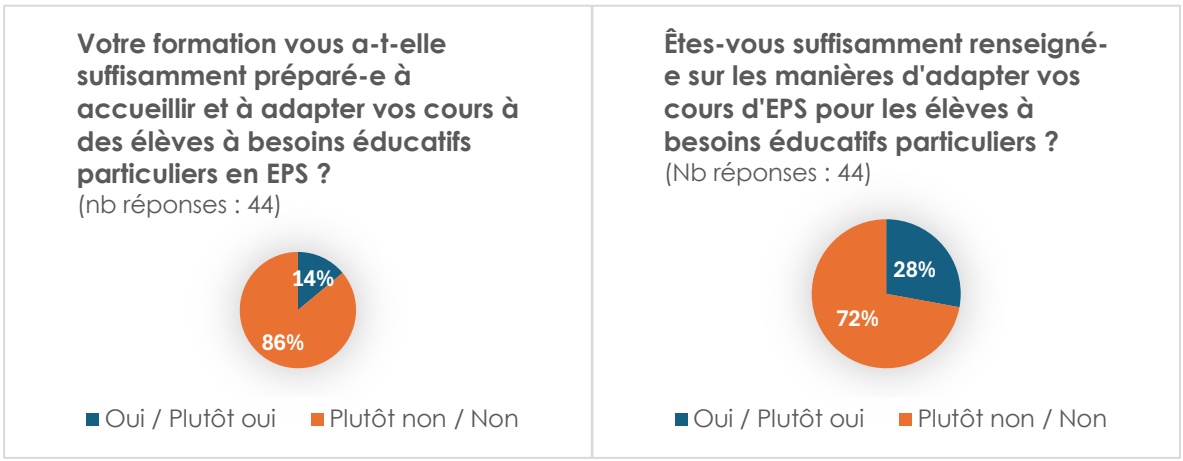
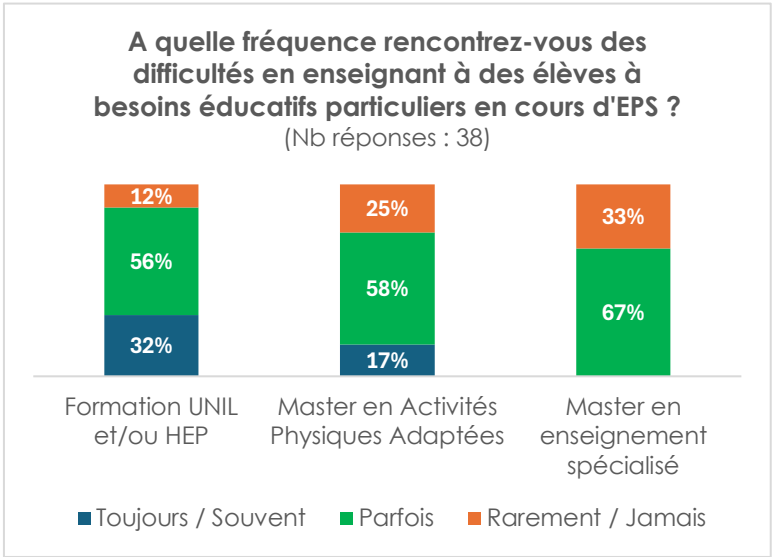


Tableau 4 : Tableau sur les cursus et la capacité à enseigner à des élèves à besoins particuliers en cours d'EPS

Les titulaires du Master en activités physiques adaptées et du Master en enseignement spécialisé ont le moins de difficulté à enseigner à des élèves à besoins particuliers en cours d'EPS.



Ces chiffres sont à mettre en perspective avec les quatres corps de métiers : les maitres en enseignement spécialisés et les maitres en activités physiques adpatées sont les professionnel·les avec le moins de difficultés à enseigner à des élèves à besoins particuliers. À l'inverse, les maitres généralistes sont ceux qui rencontrent le plus de difficultés, suivi des maitres en éducation physique et sportive.

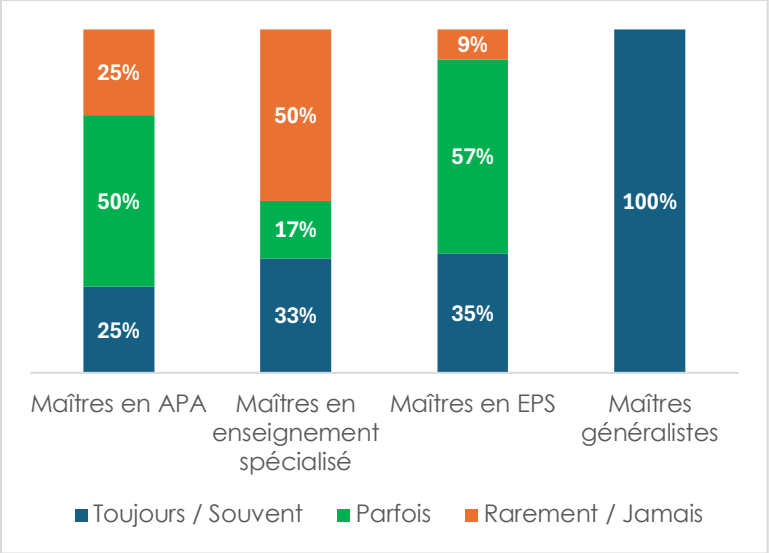
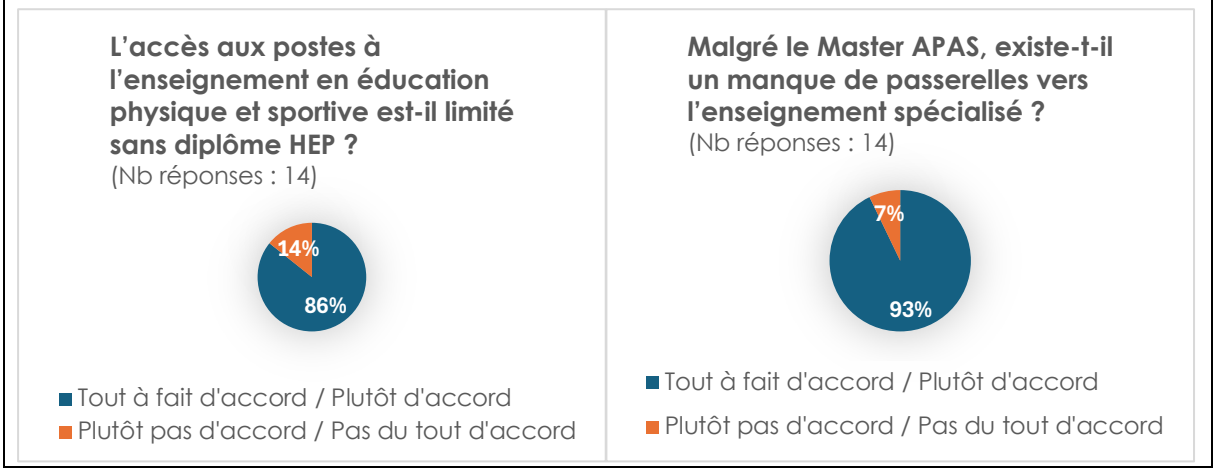


Tableau 5 : Tableau sur la fréquence de difficultés rencontrées en enseignant à des BEP

Les titulaires du Master en activités physiques adaptées sont une large majorité à considérer que, malgré leur formation, l'accès aux postes en EPS est limité sans diplôme HEP (86%). Bien qu'il/elles estiment presque à l'unanimité qu'il existe un manque de passerelles vers l'enseignement spécialisé (93%), toutes et tous (100%) s'accordent à reconnaître que le contenu de leur formation est mal compris ou reconnu dans les institutions scolaires.



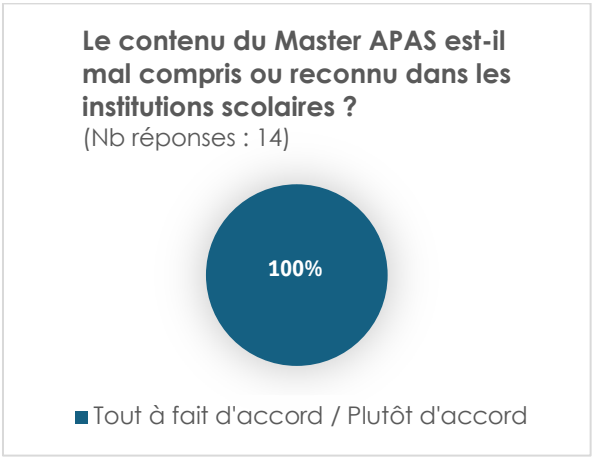


Tableau 6 : Tableau concernant la perception du Master en Activités Physique Adaptées et Santé par les titulaires de cette formation

Les titulaires du Master en enseignement spécialisé estiment à l'unanimité (100%) que leur formation n'est pas assez centrée sur les contextes pratiques en EPS et qu'il existe également une méconnaissance des enjeux propres à l'activités physique adaptée.

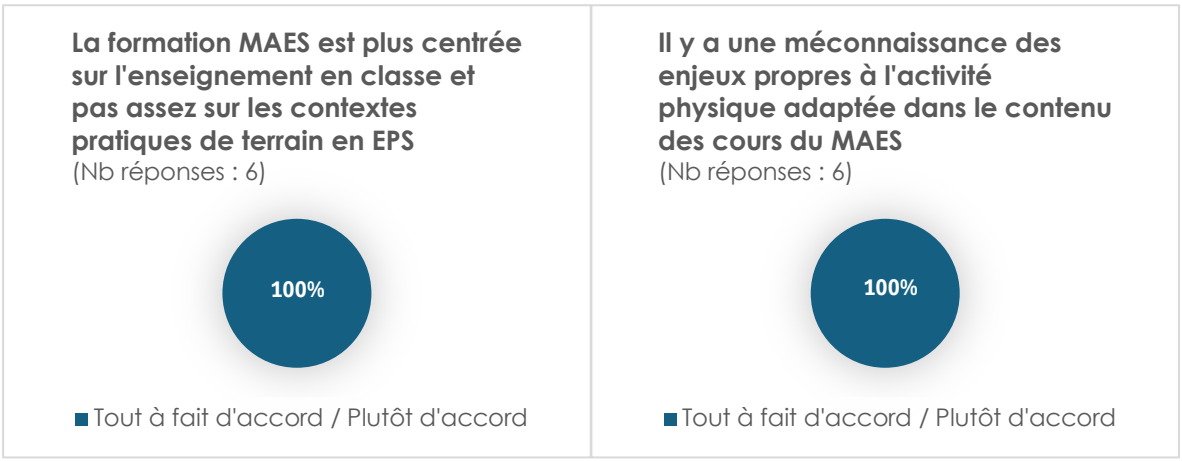
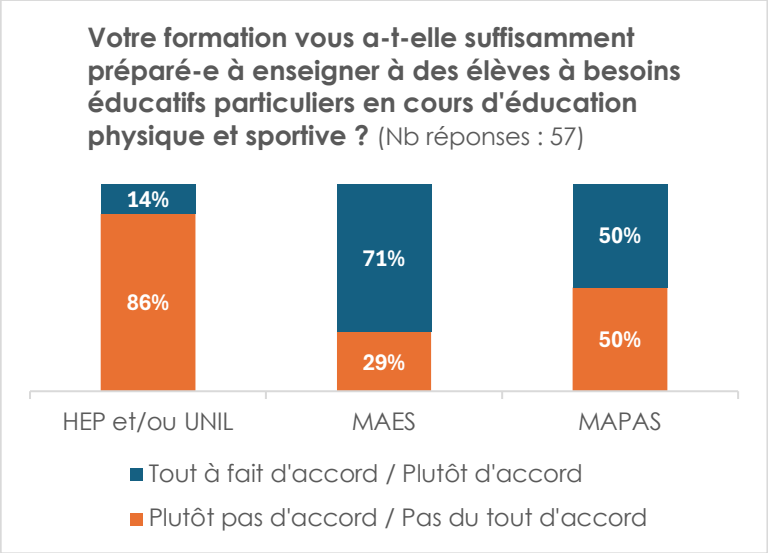
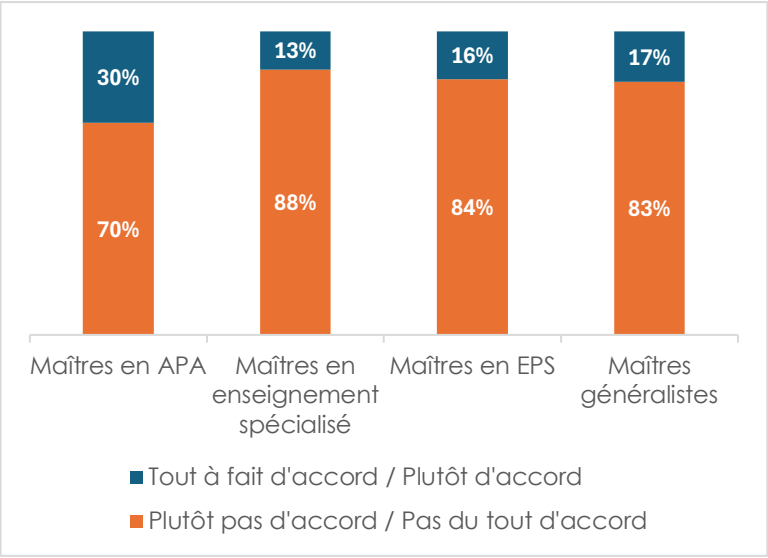


Tableau 7 : Tableau concernant la perception du Master en enseignement spécialisé par les titulaires de cette formation

Les titulaires d'une formation universitaire en sport de l'UNIL et en pédagogie ordinaire de la HEP sont les diplômé·es qui considèrent le plus que leur formation ne les a pas préparés à enseigner à des élèves à besoins éducatifs particuliers en cours d'EPS (86%), à l'inverse des titulaires du Master en enseignement spécialisé (29%).



Au niveau des corps de métiers, les maitres en activités physiques adaptées constituent le groupe qui estime le plus positivement que leur formation les a préparé·es à enseigner en EPS à ce profil d'élèves (30%).



Le score relevé précédemment est à mettre en perspective par rapport à notre échantillon de maitres en activités physique adaptées évoluant à l'école ordinaire (4 personnes) ou en d'autres types d'établissements (6). Le groupe de cette catégorie de professionnel·les travaillant à l'école ordinaire évalue alors bien plus favorablement la préparation de la formation à enseigner à des élèves à besoins particuliers en EPS (75%) que le groupe occupant cette fonction en milieu spécialisé ou médical.

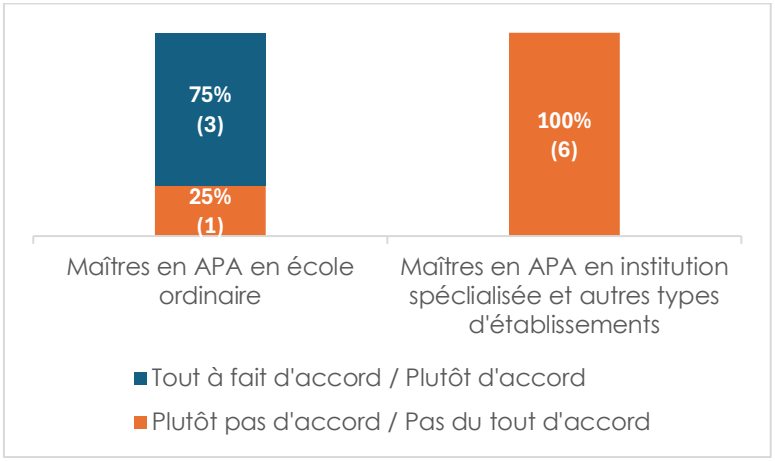


Tableau 8 : Tableau sur la préparation de la formation à enseigner à des élèves à besoins éducatifs particuliers en cours d'EPS