



HAL
open science

Respecter les différences : une exigence ambivalente

Jean-Pierre Garel

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. Respecter les différences : une exigence ambivalente. La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires, 2002, 19, pp.23-34. hal-01931740

HAL Id: hal-01931740

<https://inshea.hal.science/hal-01931740>

Submitted on 22 Nov 2018

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

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

Respecter les différences : une exigence ambivalente

Jean-Pierre GAREL
Professeur au Cnefei

Résumé : Une pratique pédagogique auprès de jeunes porteurs de handicap est interrogée au regard d'un principe moral, le respect des différences. Il s'agit tout d'abord de définir le concept de *respect* et de comprendre comment il peut se traduire à l'égard de la population considérée. Au-delà, des questions sont posées concernant de possibles conflits éthiques : le respect n'est-il pas susceptible de contrecarrer l'accomplissement personnel des enfants ou des adolescents et ne peut-il pas s'opposer à un autre principe moral fondamental, le principe d'égalité ? Il apparaît que des exigences qui semblent devoir s'opposer peuvent en fait se conjuguer, pour autant que l'on s'attache à prendre en compte le sujet dans sa différence sans l'y réduire, visée fédératrice de principes d'action pédagogique que l'on veut cohérents avec des valeurs à promouvoir.

Mots-clés : Accomplissement - Activité physique et sportive - Assimilation - Autonomie - Différenciation - Égalité - Éthique - Handicap - Liberté - Marginalisation - Normalisation - Respect des différences.

LA RÉFLEXION sur sa pratique conduit à s'interroger sur ses finalités, ses conséquences et les normes qui la guident : qu'est-ce qui la justifie ? Quels en sont les résultats attendus et effectifs ? Quelles limites dois-je lui poser ? Quelles règles doivent la canaliser ? Ces questions ont une portée éthique dès lors qu'elles sont abordées en référence à des valeurs.

La pratique sur laquelle nous mènerons un questionnement de cet ordre est celle de professionnels qui enseignent ou animent des activités corporelles, qu'elles soient ludiques, sportives, artistiques ou

de loisirs, auprès de jeunes porteurs d'un handicap. Nous l'interrogerons plus précisément au regard d'une injonction diversement formulée dans les textes officiels ou les discours pédagogiques : prendre en compte les différences. Ce principe d'action est lié à un principe moral à visée normative, le respect de la personne, dont le respect des différences est une déclinaison courante quand il s'agit de minorités.

Dans une première approche, nous nous attacherons à définir le concept de *respect* et à comprendre comment il peut se traduire à l'égard de la population consi-

dérée. Mais la réflexion éthique ne s'arrête pas à la compréhension d'un principe, aussi consensuel soit-il, d'où se déduiraient des règles à suivre. Si on veut la nourrir des pratiques vécues par ses acteurs, on doit être attentif aux inévitables tensions et conflits que recèle toute réalité, y compris entre des valeurs distinctes qui sont en jeu. C'est pourquoi nous nous poserons ensuite deux questions visant à mettre en évidence l'ambivalence du respect des différences :

- Le souci de respect n'est-il pas susceptible de contrecarrer l'accomplissement personnel des enfants ou des adolescents, qui est un bien dont on peut considérer que sa recherche est largement partagée par tous ceux qui ont pour mission d'instruire et d'éduquer ?
- Le principe invitant à prendre en compte les différences ne peut-il pas entrer en conflit avec un autre principe moral fondamental, le principe d'égalité, qui prône notamment l'égalité de traitement des personnes quelles que soient leurs caractéristiques ?

En conclusion, nous verrons dans quelle mesure des exigences qui semblent antinomiques peuvent se conjuguer à travers des principes d'action pédagogique cohérents avec des valeurs à promouvoir.

LE RESPECT, UNE LIMITE IMPRÉCISE À MON POUVOIR SUR AUTRUI

Quand on considère attentivement les idées qu'il sous-tend, on constate que le respect me porte notamment à limiter mon pouvoir sur autrui ¹, en l'occurrence l'élève, et plus particulièrement l'élève

porteur d'un handicap. La situation de dépendance, plus ou moins accentuée, dans laquelle il peut être à mon égard risque de restreindre son autonomie ; soit que, autoritairement, je décide et agis à sa place, soit que ma sollicitude entrave son initiative. L'exigence de respect paraît donc particulièrement pertinente au regard de sa différence. Mais l'action éducative ne suppose-t-elle pas d'exercer un pouvoir, dans des limites à définir ?

Une valeur de référence

En affirmant l'unité du genre humain, le principe de l'universalisme pose que l'Autre est un autre soi-même, au-delà des différences les plus manifestes ². Fondateur des droits de l'homme, il oblige au respect de chacun.

Le respect occupe une place fondamentale dans la conception universaliste de la relation à l'Autre, mais il peut être également au cœur d'une conception opposée de l'altérité qui met l'accent sur les différences plutôt que sur les ressemblances ³, qu'il s'agisse d'individus, de communautés, de sociétés, de cultures... Ce respect est particulièrement convoqué quand on s'adresse à des personnes porteuses de maladies ou de handicaps : *le problème éthique lié à l'infirmité et à la douleur est celui du respect des différences et du respect de ceux qui vivent avec leurs différences* ⁴.

Ainsi, que l'on pense la relation à l'Autre en privilégiant ce qui unit ou bien ce qui distingue, le respect de la personne se présente comme la valeur de référence. Parmi le petit noyau de principes moraux qui font l'objet d'une grande unanimité

1. Cf. Patrick Pharo, *La logique du respect*, collection « Humanités », Éditions du Cerf, 2001.

2. Cf. Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Le Seuil, Paris, 1990.

3. Dominique Schnapper, *La relation à l'Autre ; au cœur de la pensée sociologique*, Gallimard, 1998, p. 35-39.

4. Maria Michela Marzano Parisoli, *Penser le corps*, collection « Questions d'éthique », Puf, 2002, p. 70.

dans le monde occidental, il est cité en premier par M. Canto-Sperber dans son dernier essai sur la philosophie morale et la réflexion éthique ⁵.

**Le projet de respect :
déliier l'Autre de mon emprise**

Défini comme une *position pratique qui consiste à limiter sa liberté d'action de façon à ne pas porter atteinte à la valeur éminente qu'elle reconnaît à une personne ou à un objet* ⁶, le respect invite, dans la continuité de la pensée kantienne, à désigner l'Autre comme une fin en soi et donc à s'interdire de le considérer comme un moyen. Affirmer sa liberté conjointement à ma propre liberté, ce qui constitue pour P. Ricœur l'entrée en éthique, m'engage à déliier l'Autre de mon emprise en même temps qu'à m'arracher à mes déterminismes. Quand il s'agit de personnes handicapées, le souci de respecter la liberté d'autrui est si important que, pour É. Zucmann, il constitue le socle de l'éthique des professionnels qui travaillent auprès d'elles : *l'éthique est le code que nous nous donnons à nous-mêmes pour borner notre pouvoir de décision, d'orientation, d'éducation et de soin, à l'égard des personnes qui en seraient bénéficiaires* ⁷.

Les définitions de l'éthique et du respect que nous avons présentées mettent en avant les limites à s'imposer afin de ne pas faire obstacle à la liberté de l'Autre. En ce qui concerne les professionnels impliqués dans les activités corporelles d'un jeune présentant un handicap, la dépendance, physique et/ou intellectuelle, dans laquelle il peut se trouver

appelle par exemple des questions quant à sa responsabilité dans le choix de pratiquer telle ou telle activité sportive, compétitive ou non, et de s'orienter vers une pratique en milieu ordinaire ou exclusivement entre personnes handicapées.

**Une sollicitude assujettissante,
ou le respect mal compris**

Si l'empiétement sur la liberté du jeune peut être dû à une attitude autoritaire et dénuée d'écoute, il peut également résulter d'une sympathie excessive éprouvée à son égard. Le souci de compréhension affective se traduira, par exemple, par une omniprésence à ses côtés et la volonté de bien faire conduira à faire à sa place. Nous voyons parfois des enfants handicapés *bénéficier* d'une aide physique, cognitive ou affective qui fait obstacle à leur autonomie et à leurs progrès ; tel l'enfant en fauteuil roulant, incapable de se déplacer tout seul, que l'on pousse comme un objet lors d'un jeu collectif, alors que l'on pourrait lui laisser exprimer la décision d'être dirigé dans telle ou telle direction ; c'est aussi l'enfant que l'on tient systématiquement par la main, sans penser qu'il est capable de se déplacer de façon autonome avec une aide matérielle – un mur, une barre... –, ou encore celui qui trouve auprès de l'adulte la présence fusionnelle hors de laquelle il n'accepte pas de travailler. Pour reprendre la distinction opérée par Heidegger entre deux types de sollicitude, nous sommes dans ces exemples face à une sollicitude qui assujettit, à l'opposé d'une sollicitude émancipatrice ⁸.

5. Monique Canto-Sperber *L'inquiétude morale et la vie humaine*, Puf, 2001, p. 88.

6. Patrick Pharo, *op. cit.*, p. 70.

7. Élisabeth Zucmann, « Une éthique pour l'intégration », *Le Courrier de Suresnes*, n° 49, 1988, p. 175.

8. Cf. Sylvie Courtine Denamys, *Altérité*, Encyclopædia Universalis.

Une attitude surprotectrice sclérose les capacités des enfants. À la limite, ils peuvent en venir à penser qu'ils ne sont en rien responsables de ce qui leur arrive et ressentir de l'angoisse face à toute stimulation dans la mesure où l'excès de sécurité a un effet engourdissant ⁹.

Des limites

au respect de la liberté d'autrui

On peut déduire de ce qui précède qu'il convient de préserver la liberté des jeunes, mais cette liberté a des limites. Sinon, on pourrait penser que le respect implique d'intervenir le moins possible auprès d'eux, comme cet universitaire dont on rapporte que, dans les années 68, il exprimait son choix de pédagogie non directive par la lecture d'un journal devant ses étudiants en attendant que leur désir de travail émerge.

La liberté ne doit pas être entendue comme le règne du désir et de la spontanéité. Il y a des désirs destructeurs, des autres ou de soi-même. Et l'individu prétendument *libre* est largement façonné par la société, même s'il contribue à la façonner en retour. Faut-il souscrire sans état d'âme au choix par le jeune d'une pratique sportive intensive, sans s'interroger sur ce qui est éventuellement susceptible de porter atteinte à son intégrité physique, voire morale, quand on voit les excès dont le sport – de haut niveau mais pas seulement – peut être l'objet ? Les derniers jeux olympiques ont vu la disqualification de sportifs handicapés pour dopage !

De façon générale, C. Castoriadis fait remarquer que le choix des objets et des activités n'est jamais déterminé exclusivement, ni même essentiellement, par

l'individu tout seul. La société et ses significations imaginaires le dirigent en grande partie : *Supposé libre de donner à sa vie le sens qu'il veut, il ne lui donne, dans l'écrasante majorité des cas, que le sens qui a cours. Son autonomie redevient hétéronomie, son authenticité est le conformisme généralisé qui règne autour de nous* ¹⁰.

Favoriser l'autonomie de jugement du jeune suppose paradoxalement d'intervenir auprès de lui pour mobiliser sa réflexion critique, sa capacité à réfléchir par lui-même en attirant son attention sur les avantages et les inconvénients de tel ou tel choix, même s'il présente un handicap mental. *In fine*, c'est bien à lui et à sa famille qu'il revient de décider. Ce qui suppose donc d'informer et de conseiller les familles, notamment pour infléchir des représentations qui font obstacle à une décision pertinente. Les parents ont en effet parfois bien du mal à s'imaginer ce dont est capable leur enfant dans un contexte où ils ne l'ont jamais vu. Il faut dire que le pari de l'éducabilité, tant motrice qu'intellectuelle, relayé par l'action des enseignants – et de leurs partenaires –, permet d'obtenir des résultats propres à étonner les familles et les professionnels eux-mêmes.

Ces résultats autorisent des choix plus larges, plus gratifiants, et favorisent une autonomie qui n'est jamais donnée d'emblée, de surcroît lorsque la personne est en situation de handicap. Si on reprend la distinction introduite par I. Berlin entre la liberté négative, qui s'exprime par l'absence d'entrave dans la réalisation souhaitée, et la liberté positive, qui se manifeste par un pouvoir d'action ¹¹, on peut dire

9. Cf. Boris Cyrulnik, *Les nourritures affectives*, Odile Jacob, 1993, p. 209.

10. Cornelius Castoriadis, *La montée de l'insignifiance, les carrefours du labyrinthe IV*, Seuil, 1996, p. 62.

11. Isaiah Berlin, *Éloge de la liberté*, Calmann-Lévy, 1988.

que, par sa passivité à l'égard de l'élève, l'enseignant favorise le premier type de liberté, et que, par son action pédagogique et éducative, il favorise le second. S'interroger sur les limites de cette action, et donc de son pouvoir, c'est se demander dans quelle mesure elle contribue à l'autonomie et à l'accomplissement personnel du jeune.

L'ACCOMPLISSEMENT PERSONNEL AU REGARD DU RESPECT DES DIFFÉRENCES

L'accomplissement personnel est une finalité qui fait l'objet d'un large consensus. Vouloir contribuer à celui des élèves implique de réfléchir, comme pour toute action, à la cohérence entre les fins et les moyens. Plus précisément, il s'agit de s'interroger sur un conflit possible entre les finalités de l'action et d'autres valeurs qui la guident, en l'occurrence entre la visée d'accomplissement personnel que l'on pose pour le jeune et le respect de sa différence.

Enjeu de l'accomplissement personnel

L'expression d'*épanouissement humain* (traduction de l'anglais *human flourishing*), apparue en 1958 dans un article de la philosophe anglaise Elisabeth Anscombe¹², fait florès dans la réflexion éthique moderne, avec ses synonymes de *vie bonne* et d'*accomplissement personnel*. On peut considérer que le développement optimal de la personne est pour l'enseignant une finalité fondamentale, pour autant qu'on ne conçoive pas l'homme indépendamment des liens qui l'unissent aux autres, de son appartenance sociale et de la culture dans laquelle il s'inscrit.

Prendre en compte la dimension sociale de tout individu conduit à faire en sorte qu'il n'y ait pas de citoyens *de seconde zone*. De ce point de vue, le *droit de chacun de s'épanouir pleinement et d'avoir la possibilité de devenir un membre de la société accepté et agissant*, énoncé par le Centre d'études et de recherche de l'OCDE, s'applique à tous, mais tout particulièrement à ceux qui sont en situation de handicap, pour lesquels la visée intégrative, ou inclusive, est une perspective toujours présente.

Il y a dans la finalité d'*accomplissement personnel*, avec et pour les autres, que P. Ricœur définit comme le premier niveau de la vie éthique¹³, l'idée d'aller au terme de ce que l'on peut réaliser. La pratique d'activités physiques participe de cette finalité. Elle permet d'améliorer ou de préserver la santé bien sûr, mais aussi d'acquérir des compétences qui sont des facteurs d'autonomie et d'intégration. On voit ainsi de jeunes handicapés arriver à se déplacer dans un environnement plus ouvert et plus incertain, sortir de l'établissement spécialisé pour partager avec d'autres jeunes une même expérience à l'occasion de rencontres sportives ou pour pratiquer des activités physiques de loisir en famille. S'accomplir, c'est se réaliser pleinement, tant sur le plan physique que cognitif, affectif et relationnel, et c'est une ambition que le principe du respect des différences risque de contrecarrer.

L'accomplissement entravé par la retenue qu'implique le respect ?

Nous avons vu qu'il y a dans la définition du respect l'idée d'une limite de l'action

12. Cf. Monique Canto-Sperber, *op. cit.*, p. 285.

13. Paul Ricœur, *La critique et la conviction*, entretien avec François Azouvi et Marc de Launay, Collection « Pluriels », Hachette littératures, Calmann-Lévy, 1995, p. 142.

à l'égard de l'objet respecté. Cette retenue peut s'exprimer par une tolérance qui fait de la « différence » une donnée objectivée, naturalisée, insurmontable, à laquelle il convient de s'adapter¹⁴. La différenciation de l'enseignement est certes nécessaire, mais si on veut que l'élève progresse autant qu'il en est capable, l'adaptation doit être réciproque: de la tâche à l'élève et de l'élève à la tâche.

Le manque d'exigence peut être renforcé par l'ambiguïté de la personnalisation¹⁵ dont parle I. Théry. L'affirmation selon laquelle l'enfant est une personne, aussi fondée soit-elle, contribue selon elle à dévaluer la tâche de l'apprentissage du monde, en faisant triompher l'actualité de la relation personnelle sur la dimension de la transmission générationnelle. Cette dévaluation de l'apprentissage est dénoncée dans le rapport Ferrier: *ici ou là le temps des apprentissages est érodé par le laxisme de l'organisation, des disciplines sont abandonnées (...), le scolaire se dilue dans le social, voire le récréatif*¹⁶. Quand on s'adresse à des exclus, et a fortiori à des enfants présentant un handicap, la compassion risque de modérer les ambitions nécessaires à leur accomplissement optimal au profit du relationnel et de la socialisation.

Dans le cas d'un enfant porteur de handicap intégré lors des cours d'Éducation physique et sportive (EPS), la tolérance se traduira par son accueil sans réticence de la part de l'enseignant. Des tâches particulières pourront éventuellement lui

être proposées, mais sans véritables exigences d'apprentissage, au nom de son incapacité et de sa fragilité supposées. Les rôles d'arbitre et de chronométrateur lui seront particulièrement dévolus. Il restera alors en deçà du niveau qu'il aurait pu atteindre s'il avait été davantage stimulé.

Mais la tolérance peut être plus chagrine que bienveillante si l'enseignant n'accueille l'enfant que parce qu'il y est obligé. Là, moins encore que dans la situation précédente, il ne faut pas s'attendre à des efforts d'adaptation pédagogique et donc à ce que l'élève parvienne à des apprentissages conséquents.

La retenue peut aussi se manifester par de l'indifférence. Certes l'indifférence au sort d'autrui est certainement un cas d'annulation du respect, remarque P. Pharo, mais il ajoute que le respect crée tout de même une distance qui peut être propice à la myopie¹⁷. La présence d'un enfant handicapé à son cours ne provoque ni compassion ni mauvaise humeur chez l'enseignant indifférent. Il accepte d'autant mieux la situation qu'il ne s'occupe pas particulièrement de l'enfant, qui risque donc de se trouver marginalisé.

La considération pour l'objet respecté : un obstacle à l'accomplissement ?

À côté de l'idée de retenue, le concept de respect comporte aussi l'idée de considération pour la chose respectée. Dans le domaine qui nous occupe, on peut parler de valorisation des différences, c'est-à-dire d'un mode de fonctionnement selon lequel l'enseignant cherche moins l'inté-

14. Samuel Joshua, *L'école entre crise et refondation*, La Dispute, 1999, p. 21.

15. Irène Théry, « Il n'y a pas de je sans nous », *France : les révolutions invisibles* (ouvrage collectif), Calmann-Lévy, 1998, p. 27.

16. Jean Ferrier, *Améliorer l'efficacité de l'école primaire* (rapport remis à Ségolène Royal), Paris, juillet 1998, p. 47.

17. Patrick Pharo, *op. cit.*, p. 57.

gration des jeunes handicapés aux activités ordinaires que la promotion de leurs activités spécifiques. Ces jeunes seront par exemple regroupés pour une pratique entre soi, ceux qui sont aveugles pouvant ainsi jouer au Torball, sport collectif qui leur est propre. De tels regroupements sont intéressants à plus d'un titre, mais certains jeunes gagneraient à pratiquer des activités sollicitant des capacités d'un niveau plus élevé et donc plus enrichissantes – le football, par exemple, sous une forme adaptée – ou à s'engager dans une pratique corporelle en milieu ordinaire.

La valorisation des différences peut également être recherchée en situation d'intégration, lorsque les séances d'EPS sont conçues davantage en fonction de la présence des élèves handicapés que des autres, tant pour ce qui concerne le choix des activités que le niveau à atteindre dans chacune d'elles. Dans ces conditions, ce sont les élèves ordinaires qui doivent se caler sur les possibilités de leurs camarades handicapés et qui peuvent donc s'en trouver lésés si la situation perdure. Et pour les élèves porteurs de handicap cette situation n'est pas toujours aussi favorable à leur accomplissement personnel que l'on serait en droit de le penser *a priori*, dans la mesure où ils ne sont pas stimulés par des apprentissages suffisamment ambitieux et parce qu'ils risquent de ne pas être bien acceptés par les autres.

Au risque de la marginalisation

En conclusion, l'accomplissement personnel peut être entravé si la différenciation, en l'occurrence pédagogique et éducative, induite par le souci de respecter les différences, dérive vers le différentialisme¹⁸, doctrine qui affirme la différence irréductible de l'Autre en la jugeant plus ou moins positivement

+ valorisation → tolérance → indifférence → rejet/exclusion : -
(on n'est plus dans le respect)

**CONFLIT ENTRE LE PRINCIPE D'ÉGALITÉ
ET LE SOUCI DE PRENDRE EN COMPTE LES DIFFÉRENCES**

Le principe d'égalité nourrit un travail d'assimilation de l'Autre à soi-même. On peut donc se demander si ce principe et le souci de prendre en compte les différences ne sont pas antinomiques.

La focalisation sur les difficultés, au détriment des capacités

Il ne s'agit pas ici, à proprement parler, de respecter les différences, dans le sens où le respect implique retenue et considération, mais d'intervenir activement pour améliorer les fonctions déficientes, pour *réparer*.

Il va de soi que l'objectif de remédier aux conséquences négatives de la déficience doit être maintenu. Il n'est pourtant pas sans inconvénient s'il entraîne une focalisation exclu-

18. Dominique Schnapper, *op. cit.*, p. 35.

sive sur les manques du sujet au détriment de ses aspects positifs. Quels que soient son déficit et ses incapacités, on peut penser que tout individu a des potentialités, qu'il convient d'identifier et de mobiliser car c'est sur elles que les apprentissages pourront s'étayer. Par exemple, les progrès en judo d'un sujet hémiplegique tiendront pour beaucoup au travail effectué sur ses fonctions corporelles intactes, car c'est essentiellement sur elles qu'il devra compter pour être performant dans ce sport.

Négliger toute l'étendue du registre capacitaire peut empêcher d'envisager la possibilité d'une intégration. Or certains jeunes porteurs d'une déficience motrice très invalidante peuvent être intégrés avec succès en EPS en raison de leurs capacités psychoaffectives ou relationnelles, alors que d'autres auront plus de difficulté à s'intégrer bien que plus légèrement atteints sur le plan physique.

La négligence des capacités du sujet concerne aussi celles qui sont liées au domaine déficitaire. Ce n'est pas parce qu'un domaine – physique, perceptif, cognitif... – est atteint que toutes ses fonctions sont déficitaires. De même que l'hétérogénéité des capacités cognitives invite à se garder de porter hâtivement sur elles une appréciation globale, il ne faut pas sous-estimer les capacités physiques de sujets signalés *handicapés physiques*. Nous avons montré que des enfants dyspraxiques pouvaient se révéler relativement performants dans certaines activités physiques qui ne les placent pas face à des contraintes particulières, telles que reproduire un modè-

le gestuel ou saisir des objets en mouvement¹⁹.

On peut faire un constat analogue dans des domaines perceptifs impliqués dans des activités physiques. Ainsi, pour ce qui est de la perception visuelle, ce serait une erreur de croire que la mal voyance d'un élève l'empêche de témoigner de capacités visuelles en toutes circonstances. En fait il pourra témoigner de performances surprenantes dans certaines catégories de tâches, selon, par exemple, qu'elles font appel ou non aux fonctions reposant sur la zone de la rétine qui est lésée.

La focalisation sur les besoins liés au déficit, au détriment des autres

La centration sur les manques du sujet aboutit à négliger des besoins autres que de réparation et de soins. Pourtant les enfants handicapés sont aussi des enfants comme les autres, avec des désirs et des besoins éducatifs communs.

La focalisation sur le déficit et la réparation tend à induire chez la personne dont le corps est altéré une représentation clivée d'elle-même : elle considère son corps comme un objet extérieur, instrument peu fiable, rétif à tout contrôle, qu'il convient de discipliner et dont on ne saurait attendre qu'il soit une source de plaisir. Pourtant, l'infirmité, comme la maladie, n'empêche pas fatalement un investissement corporel gratifiant²⁰.

Au-delà des rééducations physiques, les jeunes porteurs de handicap peuvent tirer des bénéfices de tous ordres de la pratique d'activités corporelles

19. Jean-Pierre Garel, « Expressions corporelles à l'épreuve d'altérations du corps et des sens », *NRAIS*, n° 18, 2002, p.101.

20. Lire l'histoire de Ray, racontée par Oliver Sacks (*L'homme qui prenait sa femme pour un chapeau*, Seuil, 1985), bon joueur de tennis de table malgré le syndrome de Tourette, jusqu'à ce qu'il se soigne... et les aventures joyeuses de Bruno de Stabenrath, malgré sa tétraplégie, racontées dans un roman autobiographique (*Cavalcade*, Robert Laffont, 2001).

normales : ludiques, artistiques, sportives, de loisirs. Or, dans bien des établissements spécialisés, peut-on parler d'éducation physique et sportive, discipline d'enseignement, quand les horaires, les personnels, les objectifs, les contenus et les méthodes y sont éloignés des références de l'Éducation nationale ? Cette discipline d'enseignement a parfois bien du mal à s'émanciper du champ médical ou paramédical, au point que c'est un kinésithérapeute qui peut en être le responsable.

La focalisation sur l'individu, au détriment du contexte

À la focalisation sur le déficit, il faut ajouter celle, plus globale, sur l'individu au détriment du contexte. Toutes deux peuvent être induites par le respect des différences.

Il faut répéter inlassablement qu'il n'y a pas de handicap en soi. Si j'adapte les conditions de réalisation d'une tâche, je peux diminuer le handicap du sujet. Pour un élève déficient visuel photophobe, travailler à l'extérieur en plein soleil ou dans un gymnase dont la luminosité est adaptée le place en situation de handicap dans le premier cas seulement.

Par conséquent, l'adaptation de l'enseignement suppose de ne pas s'attacher seulement à l'enfant, à ses difficultés et ses capacités. Considérer l'ensemble de la situation invite à prendre en compte la tâche à laquelle est confronté l'élève, le rôle de l'enseignant et le contexte général de l'activité.

À se focaliser sur l'élève et ses déficits au détriment d'autres aspects, on se fait de lui une représentation si négative qu'on en arrive à limiter l'ambition pédagogique et éducative que l'on pourrait nourrir à son égard. On n'osera pas l'engager dans des activités que l'on pense vouées à l'échec, par exemple le tennis de table ou le basket-ball pour un élève déficient visuel, et on n'envisagera pas d'intégrer en cours d'EPS ²¹ un élève jugé trop lourdement handicapé.

À l'inverse de la focalisation sur l'individu et son déficit, la négligence des particularités

En situation d'intégration scolaire, il arrive que le principe d'égalité soit avancé pour justifier que l'élève présentant un handicap ne fasse pas l'objet d'un traitement singulier. Sous prétexte d'éviter sa marginalisation, on banalise ses difficultés. Or, si se focaliser sur le déficit ne favorise pas l'intégration, le méconnaître empêche la mise en œuvre des adaptations nécessaires et ne la favorise pas plus. La participation active et bénéfique d'un enfant handicapé aux activités collectives n'est souvent possible que lorsqu'on a veillé à en différencier les conditions de réalisation – l'environnement, les objets, les règles, les critères de réussite... – et donc à procéder à une discrimination positive. S'il y a des stratégies d'enseignement concernant tous les élèves, d'autres ne s'adressent qu'à certains d'entre eux ²², et des exigences communes ne doivent pas exclure des tolérances particulières.

21. Cf. des exemples d'intégration en EPS présentés dans deux documents audiovisuels produits par le Cnefei : *L'éducation physique pour tous au collège*, 1999 (pour des adolescents porteurs d'une déficience motrice ou d'une maladie chronique), et *Des collégiens parmi les autres*, 2002, pour des jeunes présentant un handicap mental.

22. Cf. J.-P. Garel, « Individualiser pour réunir : l'enseignement de l'éducation physique devant un paradoxe de l'intégration scolaire », *NRAIS* n° 8, 1999, p. 153-165.

Au risque de la normalisation

Il apparaît donc que la volonté d'assimilation de l'Autre à soi-même peut se dégrader en assimilationisme, doctrine selon laquelle l'Autre est destiné à devenir **totalem**ent comme Je²³. Au nom du principe d'égalité, la différence est annulée et l'accomplissement personnel compromis, et cela de deux manières possibles :

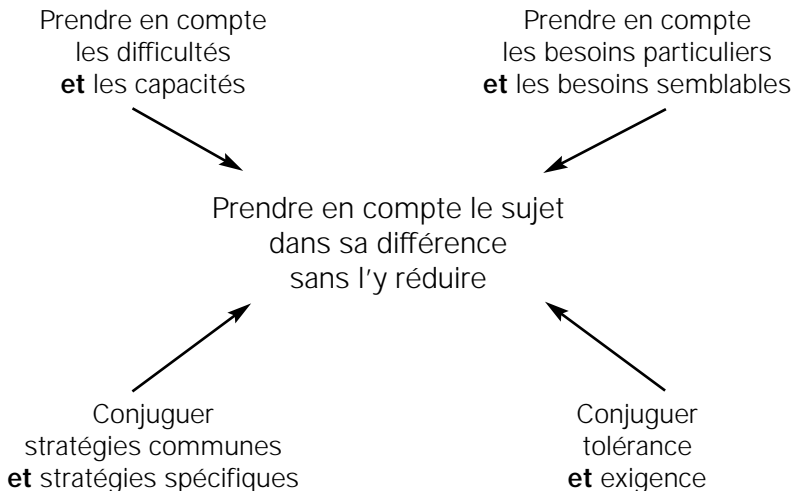
- activement, par une focalisation réparatrice sur la différence, visant à l'éradiquer, ou
- passivement : aucune adaptation spécifique n'est prévue puisque la différence est négligée, au prétexte que différencier est discriminatoire.

CONCLUSION

Nous avons distingué deux conceptions fondamentales de la relation à l'Autre. D'un côté, le principe de l'universalisme affirme que les hommes sont égaux en droit et en dignité et que l'Autre est un autre soi-même. À l'opposé, et au vu des inégalités apparentes qui démentent l'égalité proclamée, l'accent est mis sur ce qui distingue les individus.

Les conséquences de ces deux conceptions paraissent antinomiques : l'universalisme donne lieu à des attitudes et à des actes qui visent l'assimilation de l'Autre, tandis que le constat des différences porte à la différenciation.

Nous avons montré qu'en fait ces deux types d'action, loin de s'exclure l'un l'autre, devaient se conjuguer pour que l'élève progresse. Dans cette perspective d'évitement du double écueil de la normalisation et de la marginalisation, le principe selon lequel il faut prendre en compte le sujet dans sa différence sans l'y réduire fédère plusieurs principes qui se déduisent de notre analyse précédente :



23. Dominique Schnapper, *op. cit.*, p. 37.

La réalité est traversée par des forces qui paraissent contraires, des exigences qui semblent devoir s'opposer mais qui en fait doivent être maintenues simultanément, car la fécondité de la réflexion et de l'action implique, dans ce domaine comme dans d'autres, la coexistence de couples en tension. Or, en raison de nos ignorances, de nos croyances, de nos idéologies, de nos intérêts personnels, on peut en arriver à éliminer des aspects essentiels de la réalité.

C'est ce qui se passe quand l'assimilation dérive vers l'assimilationisme et que l'on s'efforce alors d'éradiquer ou de nier les différences. Des enseignants qui accueillent en établissement ordinaire un élève porteur de handicap se réfèrent implicitement à cette doctrine lorsqu'ils affirment que si cet élève est intégré c'est qu'il peut et doit faire absolument comme tout le monde. Doctrine qui est source de conflit avec d'autres enseignants quand elle motive le refus de leur apporter des aides adaptées. On rencontre ainsi des enseignants non spécialisés qui, découvrant les difficultés cognitives spécifiques de certains de leurs élèves porteurs d'une déficience motrice, en situation d'intégration scolaire, et demandant une aide, s'entendent contester le bien-fondé de leur problème puisque la question de l'accessibilité des locaux a été résolue. Vision du handicap moteur bien réductrice au regard de conséquences des lésions cérébrales souvent présentes. La réalité est également mutilée quand, le regard porté sur l'élève ne retenant que ses particularités, la nécessaire différenciation de l'enseignement se dégrade en doctrine différentialiste. Par attachement aux différences de l'élève, l'ambition d'un

accomplissement personnel optimal et d'un accès à une culture commune s'en trouve limitée.

La prise en compte des différences est d'autant plus délicate qu'elles comportent toujours des aspects subjectifs. Une même différence peut être vécue différemment selon les sujets: tous les enfants ou adolescents n'acceptent pas pareillement les modalités d'enseignement particulières qu'appelle leur incapacité. Les uns s'accommodent d'adaptations qui les distinguent des autres, voire refusent, au nom de leur déficience, des exigences scolaires auxquelles ils pourraient satisfaire, tandis que d'autres veulent être traités comme tout le monde, s'opposant à des adaptations qui leur seraient profitables mais qui auraient l'inconvénient d'accroître la visibilité de leur déficience.

La valorisation des différences ressortit à une culture individualiste, dont la finalité d'accomplissement personnel est un aspect auquel nous avons accordé une place de choix par rapport à la problématique traitée. Mais nous ne voudrions pas laisser croire qu'elle constitue l'ultime bien de l'éducation, c'est-à-dire que rien ne devrait entraver la réalisation de soi. Son caractère subjectif laisse de côté les biens non centrés sur l'individu, les devoirs relatifs à autrui²⁴. Une société de gens uniquement préoccupés de se réaliser n'est pas une perspective souhaitable. Dans le domaine du handicap, la centration sur l'élève et ses différences se traduit encore trop souvent par une individualisation de l'enseignement qui tend à l'isoler de ses camarades, ce qui n'est favorable ni aux apprentissages scolaires, ni à l'apprentissage de la vie commune, dont on

24. Cf. Charles Taylor, *Les sources du moi, la formation de l'identité moderne*, Seuil, 1998, p. 617-650.

déplore les lacunes dans nombre de discours sur l'éducation à la citoyenneté. C'est pourquoi il nous paraît important de proposer aux jeunes des activités physiques et des modalités d'enseignement favorisant, autant que possible, des interactions entre pairs dans le but de promouvoir,

à côté de l'accomplissement personnel, des valeurs liées à la volonté de vivre ensemble, telle la solidarité²⁵. Des valeurs qui méritent mieux que d'alimenter de beaux discours tout en demeurant, dans les faits, en arrière-plan des intentions éducatives.

25. Cf. J.-P. Garel, « Approche pédagogique de la citoyenneté. Contribution de l'EPS à l'éducation civique en situation d'intégration scolaire », *NRAIS*, n° 3, 1998, p. 87-103.