



HAL
open science

Élèves handicapés en EPS : pratiques différentes, références communes

Jean-Pierre Garel

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. Élèves handicapés en EPS : pratiques différentes, références communes. 3èmes Rencontres de l'EPS. L'ancrage culturel de l'EPS en question, AEEPS (Association des enseignants d'Éducation physique et sportive), Oct 2003, Montpellier, France. hal-01944822

HAL Id: hal-01944822

<https://inshea.hal.science/hal-01944822>

Submitted on 4 Dec 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.

ELEVES HANDICAPES EN EPS : PRATIQUES DIFFERENTES, REFERENCES COMMUNES

Jean-Pierre Garel

Cnefei (Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée)

Résumé : *Il s'agit de comprendre dans quelle mesure les activités pratiquées en EPS par des élèves handicapés sont différentes de celles habituellement vécues par des élèves « normaux » et jusqu'à quel point leurs références culturelles sont les mêmes.*

L'analyse d'APSA (Activités physiques, sportives et artistiques) pratiquées par des jeunes présentant une déficience motrice ou visuelle aboutit à les distinguer en plusieurs catégories, qui vont des APSA semblables à celles des élèves valides, mais adaptées, jusqu'à des APSA spécifiques ne donnant lieu qu'à des pratiques locales.

Lorsqu'on considère les références culturelles sous l'aspect des pratiques sociales que constituent les APSA « normales », celles qui sont identifiables dans l'EPS des élèves handicapés sont d'autant plus discrètes que les APSA sont spécifiques et locales. Mais si on s'attache à d'autres dimensions des références culturelles, c'est une similitude qui se dégage.

Quant aux représentations du handicap que véhicule notre culture, elles risquent d'orienter les attitudes et les actions de l'enseignant vers deux écueils, normaliser ou marginaliser, évitables s'il arrive à prendre en compte l'élève handicapé dans sa différence sans l'y réduire.

Du côté des élèves, il apparaît qu'ils peuvent mobiliser, dans leur quête identitaire, les références culturelles attribuées aux APSA de façon très personnelle, parfois paradoxale quand ils se vivent comme les autres à travers des activités qui pourtant s'en distinguent nettement. On constate aussi que certains d'entre eux sont susceptibles d'accorder à leur activité un sens qui semble échapper à toute référence à des APSA socialement valorisées.

Les personnes handicapées veulent et devraient acquérir un statut de citoyen à part entière et donc pouvoir accéder aux biens et services que la société met normalement à la disposition de tous. Or c'est loin d'être le cas, à l'école comme ailleurs. Pour sa part, l'enseignement de l'EPS illustre trop souvent l'ostracisme ou la négligence dont cette population marginale est l'objet : globalement, elle ne bénéficie pas des mêmes exigences que les autres élèves en termes d'obligation, d'horaires, de contenus et de démarches d'enseignement¹.

Si on comprend que les pratiques de l'EPS par des élèves handicapés sont différentes, il est plus difficile d'admettre qu'elles relèvent de références distinctes au point d'entraver l'accès de ces élèves à une culture commune.

Pourtant, les différences qui caractérisent les APSA (Activités physiques, sportives et artistiques) qu'ils pratiquent, au regard de celles habituellement mises en œuvre avec des élèves « normaux », s'accompagnent *a priori* d'une disparité des références culturelles puisque les APSA sont un aspect de la culture. Une compréhension plus fine des singularités de l'EPS des élèves handicapés nécessite de préciser dans quelle mesure les APSA qu'elle met en jeu sont différentes et jusqu'à quel point leurs références culturelles sont les mêmes.

Cette interrogation sur les références invite à identifier des éléments d'ordre plus ou moins culturel qui font obstacle à un enseignement attentif à prendre en compte simultanément les particularités des élèves et des objectifs semblables. Elle porte aussi à cerner les limites de la pertinence des références culturelles pour justifier le choix des activités.

¹ Garel, J.-P. (2003). Débats autour de l'intégration (pp. 69-72). *Revue EPS*, n°301.

DES PRATIQUES PLUS OU MOINS DIFFÉRENTES

Les APSA étudiées ici sont choisies parmi celles pratiquées au niveau de l'enseignement primaire ou secondaire par des élèves présentant une déficience motrice ou visuelle, en situation d'intégration scolaire ou au sein d'établissements spécialisés². Elles peuvent être distinguées selon leur degré de similitude avec celles des élèves « normaux ».

Des APSA semblables mais adaptées

Permettre à des élèves handicapés de partager avec les autres une même activité implique de choisir une APSA qui s'y prête. Parmi celles qui se révèlent bien convenir, certaines occupent une place très minoritaire dans le contexte scolaire ordinaire, le tir à l'arc par exemple et, plus encore, le tir à la sarbacane³.

En situation d'intégration, la participation active d'un élève handicapé aux cours d'EPS ne lui est possible et bénéfique que lorsqu'on a veillé à en différencier les conditions de réalisation, par exemple en adaptant les règles de l'activité⁴. Lors d'activités impliquant une opposition, une contrainte (un « handicap »...) peut ainsi être attribuée au protagoniste le plus efficace pour rétablir l'équilibre. Dans les jeux et sports collectifs, il est parfois possible de modifier les règles de la même manière pour l'ensemble des élèves, en fonction des possibilités de celui qui présente une déficience, ou bien de les différencier de façon à ce que les joueurs n'aient pas tous les mêmes droits⁵. Les adaptations peuvent être prévues dans des buts divers, par exemple :

- pour pallier une incapacité des membres supérieurs. Au judo, un élève valide opposé à un adversaire hémiplégique n'a le droit de le saisir qu'avec une seule main ;
- pour s'équilibrer. Au tennis de table, les heurts de la table et les appuis qu'y prend un joueur à l'équilibre précaire ne sont pas sanctionnés ;
- pour optimiser la mobilité. Lors de jeux traditionnels de poursuite, un élève peu mobile est autorisé à se réfugier dans une (des) zone (s) déterminée (s). En tennis de table, il peut être interdit au joueur valide d'envoyer une balle croisée au point de sortir par un côté de la table ;
- pour percevoir. Au basket avec des élèves aveugles⁶, des adaptations du règlement favorisent la prise d'informations auditives⁷ :

- * pour effectuer une passe, un joueur doit appeler son partenaire, qui lui répond « oui » (s'il est démarqué) ou « non » (s'il est marqué) ;

- * les passes doivent être exécutées avec rebond ;

- * tout joueur en possession du ballon doit le signaler immédiatement en disant « j'ai » ;

² D'autres exemples de pratiques que ceux cités dans ce texte peuvent être trouvés, notamment, auprès de la fédération française Handisport (www.handisport.org), dans les revues EPS et EPS1, et dans les ouvrages suivants :

- Bernard, P., Ninot, G. (2002). *Les déficiences motrices*. Édit. Revue EPS.

- Garel, J.-P. (dir.), (1996). *Éducation physique et handicap moteur*. Paris : Nathan.

- Pasqualini, M., Robert, B. (dir.), (1996). *Handicapés physiques et inaptes partiels en EPS*. Dossier EPS n°23, Édit. Revue EPS.

- Varray, A., Bilard, J., Ninot, G. (dir.), (2001). *Enseigner et animer les activités physiques adaptées*. Dossier EPS, n° 55, Édit. Revue EPS.

³ Garel, J.-P. (2003). Éducation physique et handicap moteur : s'affronter individuellement, *Revue EPS1*, n°114.

⁴ Pour d'autres adaptations, cf. Garel, J.-P. (2003). Elèves en situation de handicap : la préparation de l'intégration en EPS. *Revue EPS*, n°303.

⁵ Garel, J.-P. (2003). Jeux collectifs et handicap moteur (pp. 4-6). *Revue EPS1*, n°112.

⁶ Garel, J.-P., Siros, M. (1992). *Enseigner les sports collectifs aux aveugles*. Suresnes : Cnefei.

⁷ Les sources sonores directes facilitent la localisation et l'identification des joueurs. Elles donnent aussi des indications sur la trajectoire du ballon (par ses rebonds).

Les sources sonores indirectes, qui correspondent aux échos naturels, permettent une structuration acoustique de l'environnement. Grâce à ce sens des obstacles, ou écholocation, un joueur aveugle bien entraîné peut à tout moment se situer dans une salle aux dimensions moyennes.

* lorsque le jeu est pratiqué simultanément par des voyants et des aveugles, un voyant ne peut s'emparer du ballon que lorsque celui-ci a effectué au moins deux rebonds et il n'a pas le droit de contrer le tir d'un joueur aveugle.

* pour un joueur aveugle, réussir un panier rapporte 3 points, toucher le cercle 1 point.

Des APSA spécifiques donnant lieu à des pratiques sociales

Ce sont des APSA qui rassemblent exclusivement des sujets handicapés, même si des valides sont occasionnellement intégrés à certaines d'entre elles. On peut dire qu'elles donnent lieu à des pratiques sociales dans la mesure où elles sont connues et reconnues, du moins dans le champ du handicap, et où elles font l'objet de rencontres, notamment entre établissements spécialisés scolarisant des élèves handicapés, et de championnats de tous niveaux, y compris international.

Des APSA conçues sur le modèle d'APSA ordinaires

Le basket en fauteuil roulant et le foot-fauteuil illustrent ce type d'activités. Ils sont respectivement calqués sur le basket-ball et le football traditionnels et aboutissent à des compétitions. Le premier est pratiqué en fauteuil à propulsion manuelle, donc par des personnes qui ont l'usage des bras. Le second est conçu pour celles dont les quatre membres sont atteints. Il se joue par équipes mixtes, sans limite d'âge, se composant de quatre joueurs, dont un gardien, qui évoluent en fauteuil électrique équipé de pare-chocs.

Des APSA originales

Ces activités se démarquent nettement des APSA ordinaires, tel le torball, qui est un sport collectif pour personnes aveugles. Il se joue entre deux équipes de trois joueurs sur un terrain de 16 m x 7 m, divisé en deux aires de jeux séparées. L'équipe en attaque s'efforce de faire rouler le ballon au-delà de la ligne de but adverse tandis que l'équipe en défense tente de l'en empêcher. Le ballon, sonore, doit passer, sans les toucher, sous des cordelettes tendues à 40 cm du sol et munies de clochettes. En défense, les joueurs ont un emplacement fixe, sur des tapis d'« orientation » disposés parallèlement à la ligne de but et leur permettant de se repérer dans l'espace. Ils peuvent quitter ces tapis pour lancer le ballon.

Des APSA spécifiques ne donnant lieu qu'à des pratiques locales

Il s'agit d'APSA qui ne sont pratiquées que dans de très rares établissements accueillant des élèves handicapés, voire dans un seul. Par conséquent elles ne font pas l'objet de rencontres entre associations sportives.

Des APSA inspirées d'APSA ordinaires

Les concepteurs de ces APSA mettent en avant le respect des principes fondamentaux de l'activité de référence, de sa logique interne. Ce sont les modalités de pratique qui sont très particulières*.

Le saut en longueur-fauteuil

Après une course d'élan en fauteuil manuel, l'élève prend une impulsion, dans une zone d'appel, en poussant avec ses mains sur les mains-courantes du fauteuil. Cette poussée provoque le franchissement, sans suspension bien évidemment, d'une distance plus ou moins grande en fonction de la vitesse de l'élan et de la force de la poussée.

La course d'obstacle

* Claude, J.-P., Dizien H., Normand P. (2002). Adaptation de l'EPS à des élèves handicapés physiques, *Revue Hyper*, n° 216.

Pour des élèves en fauteuil manuel, les haies sont remplacées par des cordes à grimper posées sur le sol.

Le bowling

Le but est de renverser le plus grand nombre des six quilles groupées en lançant une boule. Si l'incapacité d'utiliser les membres supérieurs est telle qu'elle interdit un lancer autonome, on recourt à une « rampe », ou « gouttière », posée sur les genoux de l'élève, en contact avec le sol. C'est l'adulte ou un camarade qui l'oriente vers la cible selon les indications de l'élève : « plus à droite », « encore un peu à gauche »... La boule est placée dans la gouttière par l'élève lui-même, s'il le peut, ou bien par le partenaire.

La gymnastique

Certains élèves ne peuvent pas agir hors de leur fauteuil roulant. Malgré tout, la pratique de la gymnastique ne leur est pas interdite. Les agrès traditionnels sont alors remplacés par des espaces aménagés, par exemple avec des plans inclinés ou les tracés au sol d'un terrain de sport collectif.

Des APSA dérivées et éloignées d'APSA ordinaires

Ces activités sont identifiées selon une dénomination qui les rattache à des APSA reconnues mais leur examen révèle une logique interne qui les en éloigne plus ou moins.

Le tennis de table roulé

Lorsqu'un joueur s'avère incapable de frapper une balle après son rebond, le jeu peut alors se limiter à la faire rouler et à rechercher ainsi la rupture de l'échange. Selon cette variante qui éloigne de la logique du tennis de table mais qui autorise une réussite gratifiante à des élèves handicapés moteurs, le filet est enlevé et des bordures sont placées de chaque côté de la table.

Le tennis-fauteuil

Cette activité s'adresse uniquement aux élèves se déplaçant en fauteuil électrique.

Le terrain (environ 5m x 16m) est séparé en deux parties par une ligne médiane qui fait fonction de filet. Des bordures latérales inclinées permettent de maintenir la balle sur le terrain.

Un ballon (65 à 80 cm de diamètre) est frappé par l'intermédiaire du fauteuil. Il est considéré comme sorti si le joueur l'envoie sur la bordure dans sa propre surface de jeu.

Au service (deux essais), le ballon doit être envoyé dans la demi-surface de jeu adverse.

Le tennis au sol

Les élèves concernés, âgés de huit à treize ans environ, infirmes moteurs cérébraux pour la plupart, ne peuvent pas se déplacer debout¹⁰.

Le terrain mesure huit mètres sur deux. Il est constitué de tapis (2m x 1m). À chaque extrémité se trouve un tapis dit « de service ». La disposition des autres tapis permet de repérer le milieu du terrain, car il n'y a pas de filet. Le terrain est bordé latéralement par des planches, d'une hauteur de 30 centimètres, maintenues par les tapis. Elles permettent les rebonds et augmentent la durée des échanges. Pour huit élèves, quatre terrains sont ainsi aménagés côte à côte. Les planches latérales servent pour deux terrains.

Les élèves évoluent au sol comme ils le peuvent : à genoux, « à 4 pattes »... Ils utilisent des raquettes de jokari et des balles de tennis.

Le but du jeu est de faire sortir la balle du terrain du côté adverse, au niveau du tapis de service.

Dans sa forme la plus évoluée, on applique les règles suivantes :

- la balle doit être frappée en une seule fois, sans être préalablement arrêtée ;

⁹ Cf. Claude, J.-P., Dizien, H., Normand P., Pasqualini, M. (1996). *Gymnastique en fauteuil* (pp.167-173). In J.-P. Garel (dir.), (1996). *Op. cit.*

¹⁰ Chevrier, J. (1996). *Le tennis au sol*. In J.-P. Garel (dir.). *Op. cit.*

J. Chevrier développe aussi, dans cet ouvrage, le « rugby-sac » et le « basket-sac », qui se jouent également au sol, avec un petit sac de sable en guise de ballon (en plus de leur incapacité à se déplacer debout, certains de ces élèves ont des difficultés de motricité manuelle).

- on peut la faire rouler, ou la lever, à condition qu'elle reprenne contact avec le sol avant le tapis de service ;
- on ne peut pas frapper la balle dans le camp adverse ;
- les rebonds sur les planches sont autorisés ;
- il est interdit de pénétrer dans le camp adverse.

Le décompte des points, des jeux et l'alternance du service se font comme au tennis. Les matches se déroulent en une seule manche.

LES REFERENCES CULTURELLES EN QUESTION

La dimension culturelle d'une APSA peut s'apprécier au fait qu'elle est une pratique sociale reconnue, susceptible d'être transmise d'une génération à l'autre. Dans ces conditions, les APSA « normales », auxquelles se réfèrent certaines de celles pratiquées par des personnes handicapées, sont d'incontestables éléments de culture. On peut dire que les APSA « semblables mais adaptées » ont avec leurs APSA de référence une proximité suffisamment grande pour qu'on leur reconnaisse un même caractère culturel. Concernant les APSA spécifiques donnant lieu à des pratiques sociales, comme le torball, elles peuvent revendiquer un caractère culturel, sauf à prétendre qu'elles ne concernent qu'une partie de la population trop minoritaire pour être culturellement représentative. En effet, ces activités propres à des sujets présentant un même type de déficience satisfont, dans le cadre du groupe social qu'ils constituent, au critère de dimension culturelle que nous avons défini. Elles sont un élément de culture de ce groupe, qui trouve là un vecteur d'identité individuelle et sociale positive.

Quant aux APSA spécifiques ne donnant lieu qu'à des pratiques locales, leur aspect culturel ne peut être envisagé qu'à partir d'une conception élargie de la culture.

La naturalisation de la culture : un frein à l'évolution des pratiques

Les APSA spécifiques dites « locales » peuvent être considérées comme étant a priori dénuées de pertinence culturelle si le choix des APSA se fait exclusivement à l'aune d'une dimension culturelle réduite aux APSA reconnues. En effet, par définition, elles ne sont guère répandues, ne faisant pas l'objet de rencontres ni de transmission générationnelle. Mais si on ne retenait comme critère de légitimité des pratiques qu'une diffusion et une ancienneté suffisantes, aucune nouveauté ne trouverait grâce et pourrait émerger. Avant d'être institutionnalisées, certaines APSA spécifiques aux personnes handicapées, comme d'autres qui ne leur sont pas propres, n'ont été pratiquées que dans un univers très réduit (c'est le cas du foot-fauteuil). On peut penser que des activités actuellement plus ou moins confidentielles sont susceptibles de s'étendre. Elles sont d'autant moins diffusées que l'enseignement de l'EPS aux élèves handicapés a eu jusqu'ici, globalement, un statut fragile et discret.

Pour que les APSA spécifiques locales puissent éventuellement prendre place sur la scène des pratiques sociales reconnues, leur développement ne doit pas être freiné au prétexte qu'elles sont et ne peuvent que rester aculturelles. Ce qui suppose qu'on ne conçoive pas la culture comme une deuxième nature, que l'identité culturelle n'apparaisse pas « comme une essence qui n'est pas susceptible d'évoluer et sur laquelle l'individu ou le groupe n'aurait pas de prise »¹¹. C'est au nom d'une approche culturaliste qu'est parfois mis « l'accent non pas sur l'héritage biologique que l'on ne considère pas comme déterminant, mais, au contraire, sur l'héritage culturel, lié à la socialisation de l'individu au sein de son groupe culturel. Toutefois, le résultat est presque le même, puisque, selon cette approche, l'individu est appelé à intérioriser les

¹¹ Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales* (p. 84). Paris : La Découverte, collection Repères.

modèles culturels qui lui sont imposés »¹². Dans ces conditions, les évolutions sont dévalorisées au profit de la continuité, les ancrages culturels sont privilégiés au détriment des virages dans lesquels peuvent s'engager des individus ou des groupes pour faire de la culture « un processus permanent de construction, déconstruction et reconstruction »¹³.

Des finalités communes

Avancer que le choix d'une APSA spécifique locale n'est pas *a priori* injustifié au regard de critères culturels ne nous autorise pas *de facto* à le juger légitime, car c'est en fonction des fins visées, c'est-à-dire de valeurs qui constituent des références culturelles essentielles que s'apprécie notamment la pertinence des APSA.

On peut considérer comme un progrès que les élèves handicapés scolarisés au sein d'un établissement spécialisé ou d'un établissement scolaire ordinaire bénéficient d'EPS, même si c'est dans le cadre d'un groupe ne comprenant que des élèves handicapés et pour pratiquer plutôt des APSA spécifiques. De ce qu'ils peuvent retirer de son enseignement, il convient d'insister, au-delà d'une amélioration de la santé souvent mise en avant, sur le gain d'autonomie et ses conséquences. Les compétences qu'ils peuvent acquérir en EPS leur permettent en effet d'affronter leur environnement physique avec davantage d'assurance : de s'y déplacer en fauteuil pour celui qui est handicapé moteur, d'y traiter des informations et de s'y mouvoir dans un contexte très incertain pour un autre qui est aveugle... Cette autonomie physique accrue donne les moyens d'oser se risquer à sortir des lieux familiers, protecteurs, et concourt à l'intégration sociale.

La pertinence des APSA retenues, spécifiques ou semblables, s'évalue en fonction de leur contribution à des apprentissages du niveau le plus élevé possible, de leur capacité à favoriser au mieux le développement personnel, l'autonomie et l'intégration sociale, notamment la pratique d'APSA en dehors de l'école, avec des personnes valides ou non, selon son choix. Ces finalités, comme d'autres, sont bien les mêmes pour tous les élèves, en situation de handicap ou non. Elles infiltrent les objectifs d'apprentissage communs à tous, dans leur expression la plus générale, et les objectifs particuliers qui permettent à un élève de franchir les obstacles qu'il rencontre personnellement lors de son apprentissage.

Dans la mesure où des APSA spécifiques locales sont les mieux adaptées aux possibilités des élèves et où elles sont guidées par des finalités communes, elles nous paraissent tout à fait légitimes.

Diversité et unité des contenus d'enseignement

Une culture commune nécessite que les élèves puissent s'approprier un même socle de contenus d'enseignements. Les différences constatées entre les APSA, selon que les élèves sont handicapés ou non, peuvent donner à penser que ce socle est dans certains cas bien étroit. Des activités trop singulières risquent donc d'être rejetées par l'enseignant. Une telle position relève selon nous d'un point de vue réducteur, qui empêche de voir et promouvoir ce qui rassemble. Si, dans le but de percevoir une unité par-delà une apparente diversité, on examine les techniques corporelles enseignées aux élèves handicapés, on fait les constats suivants :

- au foot-fauteuil, les joueurs réalisent des « passe et va » ;
- la gymnastique en fauteuil roulant présente des caractéristiques qui l'apparentent à ce qui est réalisé par des valides. L'enchaînement, dont les figures sont cotées selon leur difficulté,

¹² Cuche, D. *Op. cit.*, p. 85.

¹³ Cuche, D. *Op. cit.*, p. 64.

implique des rotations (1/2 vrille, vrille, vrille et demie, double vrille...), des équilibres (déplacement ou maintien sur deux roues), une prise de risque, du rythme, de la continuité...

- dans le cas de la course d'obstacles en fauteuil roulant, il s'agit bien, comme pour les valides, de lier courses et impulsions (en l'occurrence, des impulsions effectuées par une poussée des mains sur les mains courantes du fauteuil afin de décoller les petites roues avant du fauteuil).

- une APSA spécifique comme le tennis au sol, dont la logique est loin du tennis, met en œuvre certaines techniques semblables : préparation précoce et ample du coup, transfert du poids du corps au moment de la frappe, etc.

On pourrait multiplier les exemples qui montrent des convergences et appellent des règles d'action semblables. Quant à des contenus d'enseignement plus généraux, relatifs par exemple à des méthodes d'apprentissage et à des attitudes, les différences d'APSA ne les rendent pas distincts.

Déceler de l'unité là où on ne pourrait voir que de la diversité relève d'une démarche qui s'apparente à celle de l'anthropologue attaché à mettre en évidence ce qui unit en décrivant une action différente « d'une manière telle, selon Jean Bazin, qu'elle nous apparaisse comme l'une des manières de faire selon d'autres règles ou dans d'autres conditions que ce que nous-mêmes nous faisons »¹⁴. Chercher l'unité foncière qui masque la diversité est fondamental, car « ce qui permettrait la compréhension provoque l'incompréhension entre cultures lorsqu'on ne voit que la différence »¹⁵.

Une nécessaire mutation culturelle

Un enseignement sans discrimination envers les élèves handicapés implique une évolution des représentations dont ils sont l'objet. Toute société organise ses significations dans un ordre symbolique qui définit le normal et le pathologique, hiérarchise les modes de vie et de pensée, attribue aux groupes sociaux et aux individus des différences valorisantes ou dévalorisantes. Concernant le handicap comme d'autres domaines, les significations qui lui sont conférées sont variables, car « il n'y a pas de handicap, de handicapés en dehors de structurations sociales et culturelles précises ; il n'y a pas d'attitudes vis-à-vis du handicap en dehors d'une série de références et de structures sociétales (...) Le handicap n'a pas toujours été vu de la même manière »¹⁶.

Actuellement, en 2003, « changer le regard porté sur les personnes handicapées est l'objectif culturel de l'année européenne des personnes handicapées »¹⁷. On s'est trop longtemps focalisé sur la déficience de ces personnes au détriment du contexte de leur activité. Or, il n'y a pas de handicap en soi. Adapter les conditions de réalisation d'une tâche diminue le handicap d'un individu. C'est ce que traduit une évolution terminologique : en quelques années, on est passé de la formule « les handicapés » à celle de « personnes handicapées », pour en arriver maintenant à parler de « personnes en situation de handicap ». La conception situationnelle du handicap relève d'une évolution des représentations qui va, lentement, dans le sens de la mutation culturelle souhaitée. Pour l'enseignant, une telle conception conduit à ne pas s'attacher seulement à l'élève, à ses difficultés et ses capacités. Considérer l'ensemble de la situation invite à prendre en compte les caractéristiques des APSA et des tâches auxquelles il est confronté, le rôle de l'enseignant et le contexte général de l'activité.

¹⁴ Bazin, J. (2000). L'anthropologie en question : altérité ou différence ? In Y. Michaud (dir.), *Quest-ce que la société ?* (pp. 78-88). Paris : Odile Jacob.

¹⁵ Morin, E. (2001). *L'identité humaine* (p. 59). Paris : Seuil.

¹⁶ Stiker, H-J. (1982). *Corps infirmes et sociétés* (p. 23). Paris : Aubier-Montaigne.

¹⁷ Entretien avec Jean-Luc Simon, président du Comité français de coordination de l'Année européenne des personnes handicapées. Par Jean-Yves Guéguen. *Les personnes handicapées doivent participer à la construction de la société*. Newsletter handi.com, n°13 (<http://handi.com>).

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'EPS¹⁸ un élève jugé trop lourdement atteint.

Être convaincu que les élèves handicapés ont les mêmes droits que les autres, y compris pour bénéficier de l'éducation physique, avoir une conception situationnelle du handicap, et être un didacticien compétent, ne suffit pas à assurer à ces élèves un enseignement de la plus haute qualité possible, car l'enseignant risque d'être confronté à deux écueils, normaliser et marginaliser, vers lesquels peuvent dériver deux conceptions de l'altérité.

Le risque de normalisation ou de marginalisation des élèves différents

Conceptions fondamentales de la relation à l'Autre

D'un côté, le principe de l'universalisme, fondateur des droits de l'homme, affirme que les hommes sont égaux en droit et en dignité et que l'Autre est un autre soi-même, au-delà des différences les plus manifestes. À l'opposé, et au vu des inégalités apparentes qui démentent l'égalité proclamée, l'accent est mis sur ce qui distingue les individus¹⁹.

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.

De l'assimilation à la normalisation

L'assimilation de l'Autre à soi-même risque de se traduire par une normalisation lorsqu'elle se dégrade en assimilationnisme²⁰, doctrine selon laquelle, au nom du principe d'égalité, on vise à annuler les différences, et cela de deux manières possibles :

- activement, par une focalisation réparatrice sur la différence, visant à l'éradiquer. Relèvent de ces conceptions des approches de l'EPS dont les références se trouvent par exemple du côté de la psychomotricité et de la kinésithérapie.

- passivement : aucune adaptation spécifique n'est prévue puisque la différence est négligée, au prétexte que la différenciation est synonyme de discrimination. 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 et que l'accès à une culture commune impose de se conformer à la pratique des APSA dans leurs formes et leurs modalités d'apprentissage « normales ». Ainsi, commencer l'apprentissage du basket avec des élèves aveugles en les confrontant à une situation dite « de référence », en l'occurrence un match à trois contre trois, même avec les contraintes les plus simplifiées que l'on puisse imaginer, semble à certains enseignants d'EPS une démarche normale. Certes, mais elle est impossible !

Sous prétexte d'éviter la marginalisation de l'élève, on banalise ses difficultés. Le principe d'égalité est parfois avancé pour justifier que l'élève présentant un handicap ne fasse pas l'objet

¹⁸Cf. des exemples d'intégration en EPS présentés dans trois documents audio-visuels produits par le Cnefei :

- *L'éducation physique pour tous au collège. De l'intégration des élèves handicapés à la prise en compte des élèves à besoins spécifiques* (1999). 45'.

- *Des collégiens comme les autres. L'intégration en éducation physique et sportive d'élèves présentant un handicap mental* (2002). 40'.

- *Une UPI pour élèves présentant une déficience motrice* (2003). 48'.

¹⁹ Schnapper, D. (1998). *La relation à l'Autre ; au cœur de la pensée sociologique* (pp. 35-39). Paris : Gallimard.

²⁰ Schnapper, D. *Op. cit.*

d'un traitement singulier. Il y a là une source de conflit éthique entre ce principe et cet autre qui invite à respecter les différences.

De la différenciation à la marginalisation

La différenciation risque de se pervertir en marginalisation lorsque le souci excessif de respecter les différences la fait dériver vers le différentialisme²¹, doctrine qui affirme la différence irréductible de l'Autre. Quand l'action pédagogique et éducative s'exerce en direction de jeunes présentant un handicap, le regard qu'on leur porte risque de ne retenir que leurs particularités. L'attitude différentialiste peut alors se décliner selon différentes figures qui, toutes, limitent plus ou moins leur accès à une culture commune :

- L'exclusion. Les élèves handicapés paraissent tellement différents qu'il est impensable de leur proposer un enseignement de l'EPS avec et comme les autres. Leurs pratiques corporelles se cantonnent à celles qui sont de nature rééducative. Seuls sont intégrés ceux dont l'intégrité physique est très proche de la norme.

- La compassion. Elle risque d'assoupir les ambitions nécessaires à leur accomplissement optimal. Des apprentissages suffisamment exigeants sont négligés au profit du relationnel et de la socialisation. En situation d'intégration lors des cours d'EPS, des tâches particulières pourront éventuellement leur être proposées, mais sans véritables exigences d'apprentissage, au nom de leur incapacité et de leur fragilité supposées. Les rôles d'arbitre et de chronométrateur leur seront, par exemple, dévolus s'ils peuvent les assumer. Ils ne seront pas confrontés à des savoirs fondamentaux, comme savoir nager²², et ils resteront en deçà du niveau qu'ils auraient pu atteindre s'ils avaient été davantage stimulés.

- La valorisation des différences. Les pratiques propres aux personnes handicapées sont privilégiées. L'enseignant cherche moins l'intégration des jeunes porteurs de handicap aux activités ordinaires que la promotion de leurs activités spécifiques. Ces élèves seront donc regroupés pour une pratique entre soi, ceux qui sont aveugles pouvant ainsi jouer au torball. De tels regroupements sont intéressants à plus d'un titre, mais certains jeunes gagneraient à pratiquer des APSA en milieu ordinaire. À maintenir à l'écart ceux qui présentent un handicap, on les assigne à une culture physique particulière. Leur intégration sociale sera plus accomplie s'ils peuvent partager des activités et nouer des relations avec des jeunes « ordinaires ». Et vivre ensemble peut être bénéfique pour tous, handicapés ou non.

Dans les établissements scolaires ordinaires accueillant des élèves handicapés, on peut voir actuellement se dessiner une tendance à assurer l'enseignement de l'éducation physique à ces élèves regroupés exclusivement entre eux. Cette modalité de travail est pertinente lorsqu'un élève ne peut pas tirer profit de telle ou telle APSA avec sa classe de référence : pour celui qui est tétraplégique ou aveugle, par exemple, aucune adaptation ne lui permet un engagement suffisamment actif et motivant avec les autres en volley-ball (encore qu'un rôle d'arbitre puisse ponctuellement être assuré par le premier cité). Mais dès lors que certaines APSA peuvent être adaptées de manière à permettre à des jeunes présentant une déficience d'y participer positivement avec les autres, c'est la solution que nous privilégions, y compris pour des activités physiques artistiques, pourtant appréciées selon des critères esthétiques auxquels on pourrait penser que des élèves au corps ou aux sens altérés ne peuvent guère satisfaire²³.

Dans les associations sportives extra-scolaires « normales », les sportifs handicapés ne peuvent accéder que très rarement aux activités individuelles, et pas du tout aux activités collectives, du fait que les normes de la compétition sont appliquées dans toute leur rigueur. Or, si les compétitions entre les individus handicapés et les autres sont impossibles en respectant le cadre

²¹ Schnapper, D. *Op. cit.*

²² Garel, J.-P. (2003), Handicapé moteur mais nageur, *Revue EPSI*, n°114.

²³ Garel, J.-P. (2002). Expressions corporelles à l'épreuve d'altérations du corps et des sens (pp. 97-106). *La Nouvelle revue de l'AIS*, n° 18. Édit. du Cnefei.

réglementaire des fédérations sportives, l'entraînement peut, et surtout pourrait davantage dans le cas des APSA individuelles, rassembler tout le monde quelles que soient les capacités des uns et des autres, sans que ceux qui sont handicapés soient obligés de se rendre dans un club particulier.

La valorisation des différences peut tenir aux enseignants, éducateurs ou entraîneurs, qui maintiennent les personnes handicapées dans des pratiques et dans un statut à part, mais aussi être revendiquée par ces personnes elles-mêmes. Cette revendication peut relever d'une logique multiculturaliste et communautaire, « à une époque où, selon Jean Bazin, chacun se fait ethnographe de soi-même et tente d'afficher et de faire reconnaître sa différence culturelle comme l'indice, la preuve de son essentielle altérité, si bien qu'il n'y a jamais eu autant de cultures »²⁴. C'est ainsi que l'on peut partiellement comprendre l'existence d'une fédération sportive pour sourds, qui ne paraît guère justifiée par les incapacités physiques induites par leur déficience sensorielle. Toutefois, on ne saurait tenir *a priori* pour illégitime le désir de se retrouver entre personnes semblables pour des pratiques contribuant à se forger une identité individuelle et sociale. Une activité entre soi n'exclue d'ailleurs pas, parallèlement, une autre en milieu ordinaire. L'important nous paraît être que la personne handicapée ait la possibilité d'accéder à des pratiques physiques extra-scolaires dans les conditions de son choix.

Du côté de l'élève : la dimension subjective des références

Nous avons évoqué ailleurs l'attitude ambivalente d'adolescents aveugles à l'égard du basket et du torball, deux sports collectifs qu'ils pratiquent avec succès et qui constituent pour eux des références culturelles attractives, pour des raisons différentes mais toutes plus ou moins liées à leur quête identitaire²⁵.

Pour ces jeunes scolarisés en établissement spécialisé, le basket ne leur offre pas l'occasion d'une pratique personnelle prolongée hors de l'école. Et pourtant ceux qui s'y adonnent y trouvent de larges satisfactions, dues notamment au sentiment d'exercer un pouvoir de très haut niveau sur un environnement incertain qui ne peut être *a priori* perçu que par la vision. En réalisant des performances auxquelles même des aveugles ont du mal à croire, ces pratiquants se prouvent, et prouvent aux autres, leur valeur en s'éprouvant à travers un défi qui recule les limites de l'entendement.

Cet attrait pour le basket n'annule pas leur intérêt pour le torball, plus simple et donc moins étonnant, mais apprécié pour d'autres raisons : il donne lieu à des compétitions dans le cadre de la Fédération française handisport, et les élèves y trouvent l'occasion de se déplacer hors de l'institution et de rencontrer d'autres jeunes.

Les élèves aveugles disposent ainsi de deux références culturelles dotées chacune d'un intérêt propre. L'une, représentée par le torball, est partagée par tous les élèves aveugles, qui en sont des pratiquants effectifs ou potentiels. Elle marque l'appartenance à la communauté des personnes aveugles mais, par là même, elle signe le handicap. Inversement, le basket est une pratique trop minoritaire au sein de la population aveugle pour être une pratique largement partagée et, *a priori*, constituer une référence identitaire. Par contre, en tant que pratique sociale et médiatisée des voyants, elle rapproche de la norme les sujets handicapés qui s'y exercent. En montrant qu'ils peuvent y accéder malgré leur déficience visuelle, ils estompent leur différence, se construisent en quelque sorte une identité autre que celle d'aveugle, potentiellement chargée de représentations stigmatisantes.

²⁴ Bazin, J. (2000). L'anthropologie en question : altérité ou différence ? In Y. Michaud (dir.). *Quest-ce que la société ?* (pp. 78-88). Paris : Odile Jacob.

²⁵ Garel, J.-P. (2002). Les élèves aveugles en jeux et sports collectifs (pp. 25-27). Revue *Contre-pied*, n° 10.

Face à des pratiques qui mettent ou non l'accent sur leurs différences, les élèves handicapés, notamment lors de l'adolescence, expriment des choix et témoignent d'attitudes propres à chacun. Certains, particulièrement ceux qui ne sont pas trop lourdement handicapés, privilégient tout ce qui les renvoie à la normalité ; d'autres s'orientent surtout vers ce qui marque leur spécificité. Et pour d'autres encore l'ambivalence domine : ils apprécient de bénéficier d'un traitement particulier, de regroupements entre soi, tout en maintenant des activités communes avec des camarades « ordinaires »²⁶.

La prise en compte des différences est d'autant plus délicate qu'elles comportent des aspects subjectifs jusque dans les aspects didactiques et pédagogiques. Ainsi, tous les élèves 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 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 et de leur attribuer une identité de « handicapé », qu'ils rejettent.

La dimension subjective des références est à prendre en compte lorsqu'on s'interroge sur le sens d'une activité pour l'élève. Il peut être tentant de rejeter une APSA spécifique locale éloignée de la logique de l'activité sportive dont elle a largement dérivé. Pourtant, il est frappant de constater que la distance qui sépare ces activités de leur référence annoncée n'empêche pas des élèves de se vivre, à travers leur pratique, comme de vrais sportifs, voire comme des « champions », pour reprendre l'expression de l'un d'entre eux. Ils se vivent paradoxalement comme les autres à travers des APSA qui pourtant les en distinguent nettement. Ils attribuent à ces activités des significations fortement mobilisatrices tandis que l'enseignant n'y voit parfois qu'un écart, par rapport à la logique interne d'une APSA de référence, trop important pour être dignes d'être enseignées.

On peut remarquer que les pratiques corporelles de nature sportive et artistiques ne sont pas les seules dans lesquelles les élèves handicapés trouvent des motifs à agir. Les jeux traditionnels, autre forme de pratique sociale, suscitent une forte motivation au niveau de l'enseignement primaire, et des activités ne s'inscrivant pas dans un modèle de pratique sociale peuvent trouver chez eux un écho très favorable. Voir un enfant en fauteuil électrique qui, occasionnellement, à défaut de pouvoir participer à la même activité que ses camarades valides, s'entraîne, avec persévérance et bonne humeur, à se déplacer en maintenant deux roues homolatérales en contact avec une ligne matérialisée sur le sol, ou à franchir des portes étroites constituées par des plots, questionne sur les ressorts psychologiques et anthropologiques d'un engagement dans une activité aussi dénuée de référence à des pratiques sociales.

Il convient de remarquer que les jeunes handicapés qui trouvent du sens à pratiquer des activités physiques éloignées des modèles sociaux valorisés n'ont pas, en général, les capacités physiques de satisfaire à ces modèles. Ce qui paraît motiver au premier chef ceux d'entre eux dont le corps est lourdement atteint, qui sont par exemple paralysés des quatre membres et sous assistance respiratoire, c'est de pouvoir aller en cours d'EPS comme les autres, même si c'est pour y vivre des activités particulières, d'être en quelque sorte comme eux, d'avoir accès, à leur manière, à une discipline qui relève de la culture scolaire commune, d'y trouver l'occasion d'une mobilisation corporelle à l'opposé des soins, rééducations et souffrances dont il sont habituellement l'objet. Jouer et jouir de son corps malgré tout, en faire l'instrument de performances à leur mesure et le médiateur de relations avec les autres, sont des perspectives qui suffisent à leur engagement en EPS. Mais lorsqu'ils en ont les possibilités, ce sont bien, le

²⁶ Garel, J.-P. (1999). Individualiser pour réunir, l'enseignement de l'EPS devant un paradoxe de l'intégration scolaire (pp. 153-165). *La Nouvelle Revue de l' AIS*, n° 8. Édit. du Cnefei.

plus souvent, des activités « normales » qu'ils préfèrent et que nous leur proposons sous forme adaptée.

Pour conclure

Le questionnement sur les références culturelles sous-jacentes à l'enseignement de l'EPS, pour comprendre ce qu'elles peuvent avoir de commun quel que soit le type d'élèves concernés, conduit à identifier des différences dans le domaine des pratiques sociales et une similitude si on les considère sous d'autres aspects : celui des finalités, et donc des valeurs qui donnent aux activités pratiquées une légitimité fondamentale, et même, pour une part non négligeable, celui des contenus d'enseignement.

Des obstacles entravent un enseignement attaché à prendre en compte à la fois les particularités des élèves et l'objectif d'une culture commune. Ils peuvent tenir aux représentations culturelles dominantes du handicap, au rapport à l'Autre, semblable et différent à la fois, qui interpelle l'enseignant confronté au handicap avéré mais aussi, plus largement, à des élèves témoignant d'une singularité par rapport à des modèles dominants de pratique²⁷. Par ailleurs, la subjectivité qui marque l'appropriation des références culturelles par les élèves dans la construction de leur identité individuelle et sociale ajoute un élément de différenciation supplémentaire. Elle interroge la position accordant aux références culturelles, conçues dans un sens qui les limitent à des pratiques sociales reconnues, l'origine dominante du sens que tous les élèves trouvent à leur activité.

D'un point de vue pédagogique comme d'un autre, l'attention à prendre en compte le sujet dans sa différence sans l'y réduire s'inscrit dans la perspective d'éviter le double écueil de la normalisation et de la marginalisation et fédère plusieurs principes d'action : prendre en compte les difficultés et les capacités, ainsi que des besoins singuliers et des besoins semblables ; conjuguer des stratégies valables pour tous et d'autres spécifiques, des tolérances particulières et des exigences communes²⁸.

²⁷ Garel J.-P., (2001). L'intégration des élèves de Segpa en Éducation physique et sportive (pp. 61-71). *La Nouvelle Revue de l'AIS*, n° 14. Édit. du Cnefei.

²⁸ Garel, J.-P. (2002). Respecter les différences : une exigence ambivalente (pp. 23-33). *La Nouvelle Revue de l'AIS*, n° 19. Édit. du Cnefei.