



**HAL**  
open science

## Avec les autres et comme les autres ?

Jean-Pierre Garel

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. Avec les autres et comme les autres ?. Contrepied, 2015, EPS, sport et handicap, Hors-série n° 12, supplément électronique. hal-01934660

**HAL Id: hal-01934660**

**<https://inshea.hal.science/hal-01934660>**

Submitted on 26 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.

## Avec les autres et comme les autres ?

**Jean-Pierre Garel**

*Aux directives d'accueillir l'élève en situation de handicap à l'école ordinaire, selon le principe du mouvement inclusif, certains répliquent qu'érigée en dogme l'inclusion scolaire est un leurre, « un mensonge »<sup>[1]</sup> même. Les arguments avancés concernent surtout les moyens, jugés insuffisants, et le traitement des différences, que l'on banaliserait. C'est sur ce dernier point que J.-P. Garel s'interroge, concernant l'EPS : quelle est la pertinence des adaptations privilégiées par les enseignants pour prendre en compte les différences liées au handicap ?*

Les promoteurs de l'inclusion en appellent à rendre tout accessible à tous. Dans cette perspective, la scolarité des élèves en situation de handicap doit avoir lieu en milieu ordinaire, au sein de groupes mixtes, avec des pairs valides. On verra que ce n'est pas toujours le cas en EPS. Pourquoi ? Y a-t-il des limites à la pertinence de la mixité ? Des pratiques séparées peuvent-elles avoir un intérêt ? Jusqu'à quel point ? L'affectation de l'élève en situation de handicap à un groupe spécifique, ou non, conduit à une interrogation générale sur les adaptations : dans quelle mesure sont-elles pertinentes ? Derrière cette interrogation, c'est le rapport à l'altérité qui est questionné.

### **Des pratiques pas toujours partagées**

Une étude menée au sein de collèges accueillant des élèves en situation de handicap<sup>[2]</sup> montre que leur inclusion parmi des pairs valides n'est pas la seule modalité retenue. Quatre types de groupement d'élèves sont identifiés :

- l'inclusion individuelle : l'élève en situation de handicap participe aux cours d'EPS de la classe ordinaire dont il fait partie, ou d'une autre classe quand l'activité qui y est pratiquée lui convient mieux ;

► l'inclusion collective : les élèves en situation de handicap, par exemple ceux qui sont scolarisés en ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire), sont intégrés dans une même classe pour un ou plusieurs cycles d'activité(s), voire pour quelques séances ponctuelles ;

► le regroupement des élèves en situation de handicap : ils sont exclusivement entre eux pour l'EPS ;

- le regroupement avec d'autres élèves à besoins spécifiques appartenant à différentes classes.

À la diversité des modalités de groupement s'ajoute leur souplesse, plusieurs d'entre elles pouvant se conjuguer durant une année scolaire. Par exemple, un élève participe aux cours d'EPS de sa classe ou d'une autre classe et, en plus, aux cours d'un groupe spécifique. Et l'affectation à tel ou tel groupe peut être modifiée en cours d'année en fonction de l'évolution de l'élève ainsi que des activités qui sont pratiquées dans sa classe ou dans une autre.

Le fait qu'un élève en situation de handicap soit en EPS au sein d'une classe ordinaire ne signifie pas qu'il soit toujours avec les autres. Sa pratique peut être :

► partagée, ou mixte, l'élève pratiquant avec les valides une même activité, plus ou moins adaptée ;

► parallèle, l'élève étant engagé dans une activité différente de celle de ses camarades, par exemple pour faire de la musculation ou du tir à la sarbacane pendant que les autres jouent au basket.

### **Des limites aux pratiques partagées**

Comment justifier des modalités de groupement qui ne répondent pas au principe de l'inclusion ? D'abord, il faut reconnaître que dans certains cas une activité est difficilement adaptable pour une pratique partagée : un élève en fauteuil électrique, qui n'a ni l'usage des bras ni celui des jambes, ne pourra pas jouer au volley-ball avec ses camarades valides. Dans ces conditions, une activité individuelle parallèle peut être envisagée.

On remarque que les activités les plus difficilement partageables sont celles qui impliquent une opposition, en particulier les sports collectifs. C'est vrai pour certaines déficiences motrices ou visuelles, mais pas seulement. Ainsi, dès lors qu'un sport sollicite fortement les ressources cognitives du joueur à travers des prises d'informations et de décisions, ce peut être trop difficile pour un élève avec une importante déficience intellectuelle. Au sentiment de l'élève de ne pas y être à la hauteur des autres peut s'ajouter sa mise à l'écart du jeu par ses partenaires ainsi que les agacements qu'ils peuvent témoigner face à ses maladresses.

Certes, une différenciation des règles accroît les possibilités d'un partage satisfaisant, mais à condition, notamment, qu'elles ne pénalisent pas les valides. S'ils « font jouer » leur camarade dans une logique d'assistantat qui relève de la compassion ou de l'injonction du professeur, personne n'y trouvera pleinement son compte<sup>[3]</sup>.

Quant aux adaptations qui ont pour but d'égaliser les chances en plaçant les valides dans une situation handicapante, il faut en considérer l'intérêt et la limite selon les situations. Que les voyants aient un bandeau sur les yeux pour jouer au torball comme leur camarade aveugle, c'est une expérience intéressante, mais faut-il toujours être comme les autres pour agir avec eux ? Si un élève est hémiplégique, les autres joueurs doivent-ils maintenir un bras immobile pendant tout un cycle d'activité ?

Il faut ajouter que des élèves en situation de handicap refusent parfois des adaptations qui leur seraient profitables par crainte de se distinguer des autres.

Quand une pratique partagée s'avère peu pertinente, une activité parallèle est à envisager, mais si la mise à l'écart perdure il peut être préférable qu'un élève suive, au moins pendant le temps de l'activité qui ne lui convient pas, un cours d'EPS au sein d'un groupe spécifique ou d'une autre classe offrant une activité mieux adaptée.

Ajoutons qu'une pratique partagée ne garantit pas l'inclusion : faute d'y réussir, de s'y épanouir et d'interactions positives avec ses camarades, l'élève peut être « exclu de l'intérieur ». Persister dans son maintien parmi les autres quand ce qu'il y vit ne peut être suffisamment adapté est discutable. Son avis est alors important pour l'orienter vers une solution alternative.

### **Les pratiques séparées en question**

Dans une perspective inclusive, les temps de pratique à part ne risquent-ils pas d'être vécus comme un temps d'exclusion ? Nous avons demandé leur avis à des élèves dont le temps d'EPS est partagé entre cours avec les valides et cours en groupe spécifique.

Certains, déjà présents en classe ordinaire pour d'autres cours, disent préférer les cours mixtes, même s'ils ne peuvent pas toujours faire comme les autres. Ils avancent que c'est l'occasion d'y retrouver leurs camarades de classe — à l'adolescence, la recherche de liens avec les pairs contribue à orienter les choix. D'autres préfèrent les cours spécifiques, parce que, dit l'un d'eux, le groupe étant plus restreint, le professeur est davantage disponible à son égard et ainsi il « apprend plus de choses ». Effectivement, un groupe restreint permet à l'enseignant une plus grande disponibilité et des réponses mieux adaptées aux besoins particuliers. Et d'autres élèves, enfin, trouvent des avantages dans chacune de ces modalités. Nous avons aussi demandé à des élèves qui n'ont cours d'EPS qu'en groupe spécifique ce qu'ils en pensaient. Paradoxalement, c'est le sentiment d'être « comme les autres » qui prédomine. Il faut dire qu'ils étaient auparavant dispensés d'EPS et que l'accès à cette discipline, même dans ces conditions, signalait à leurs yeux leur normalité.

Dans ces groupes spécifiques sont pratiquées des activités parfois éloignées de celles des valides (slalom en fauteuil, tir à la sarbacane, etc.). Là encore, qu'en pensent les élèves concernés ? Quand ils ont les capacités de participer aux activités de leur classe, et pour autant qu'ils acceptent des adaptations qui les singularisent, ce sont bien les activités de tous qu'ils préfèrent. Mais ils trouvent volontiers du sens à pratiquer des activités physiques éloignées des modèles sociaux dominants lorsqu'ils ne se sentent pas en mesure de satisfaire à ces modèles. Ce qui paraît motiver au premier chef ceux d'entre eux dont le corps est lourdement atteint, c'est de pouvoir aller en cours d'EPS comme les jeunes de leur âge, même si c'est pour y vivre des activités particulières, d'y trouver l'occasion d'une mobilisation corporelle à l'opposé des soins, des rééducations, voire des souffrances dont ils peuvent être l'objet. Jouer et jouir de son corps malgré tout, en faire l'instrument de performances à leur mesure et le support de relations avec les autres sont des perspectives qui les mobilisent généralement pour s'engager en éducation physique<sup>[4]</sup>.

La pertinence possible d'un groupe spécifique ne doit pas masquer que sa systématisation peut être une solution de facilité<sup>[5]</sup> : on regroupe parfois les élèves les plus problématiques pour se débarrasser d'une hétérogénéité d'autant plus gênante que les moyens et les soutiens font défaut. Plutôt que de chercher des adaptations permettant un partage profitable, on crée une structure ségrégative au sein d'un établissement scolaire ordinaire.

### **Des adaptations de l'enseignement qui renforcent l'altérité**

En affectant les élèves en situation de handicap à un groupe à part, on fait prévaloir leur altérité sur leur identité : on les voit davantage différents que semblables. C'est aussi le cas lorsque les adaptations didactiques et pédagogiques qu'on leur destine sont marquées par une moindre ambition. Entendons-nous bien : il n'est pas question d'avoir toujours avec eux les mêmes exigences qu'avec les autres, mais de leur proposer des objectifs à leur mesure et des adaptations qui, ne les sous-estimant pas, les conduisent à progresser. Or, quand on regarde certaines préconisations, on constate que l'on est en deçà de ce que l'on pourrait envisager.

En premier lieu, les adaptations peuvent être considérées à partir d'un objectif souvent avancé par les promoteurs de l'inclusion : « L'École pour tous et chacun entend s'adapter à la personne et non l'inverse »<sup>[6]</sup>. Il s'agit là d'un renversement de perspective par rapport à la politique d'intégration que l'on a connue, où c'était essentiellement à l'élève de s'adapter aux normes de l'École. Dans ces conditions, seuls les plus capables — et souvent à quel prix ! — accédaient à l'École de tous et s'y maintenaient.

Cela dit, ce changement de cap ne manque pas d'interroger. Ne constitue-t-il pas une dérive de la conception situationnelle du handicap ? En effet, en faisant du handicap le produit de l'interaction d'un individu avec son environnement, cette conception nous invite à ne négliger aucun des éléments constitutifs de l'interaction, chacun d'eux ayant un rôle dans la réussite ou les difficultés de l'individu. Or, le principe selon lequel l'École devrait « s'adapter à l'élève, et non l'inverse » fait porter le travail exclusivement sur l'adaptation de l'École, comme si l'élève n'avait pas lui-même à s'adapter, à faire des efforts pour s'approprier les savoirs qu'elle a pour fonction de transmettre. Faute d'une adaptation réciproque, les ambitions pédagogiques et éducatives sont réduites.

Le manque d'ambition est perceptible dans des adaptations proposées en EPS. Ainsi, la mention de variables didactiques (liées aux règles, au temps, à l'espace, etc.) à partir desquelles on module la difficulté d'une tâche sont parfois formulées de façon restrictive pour des élèves en situation de handicap considérés globalement (« diminuer la quantité de travail », « éviter une trop forte pression temporelle »). De ce fait, elles incitent l'enseignant à diminuer *a priori* ses exigences. Il est vrai que ces restrictions sont pertinentes pour certains élèves, dans certaines situations, mais pas pour tous, pas tout le temps. Il serait donc plus juste de libeller ces variables sous forme neutre — « pression temporelle », « quantité de travail » — et de laisser l'enseignant les mobiliser éventuellement dans le sens qui convient à chaque élève.

Les limites à l'ambition se retrouvent dans l'injonction à « respecter les différences ». Elle est juste dans le sens où elle invite à être attentif à l'élève et aux adaptations qu'il requiert, mais malheureuse dès lors qu'elle équivaut à l'assigner à sa différence. Plutôt que d'appeler à un respect qui risque d'induire une forme d'immobilisme, alors que les apprentissages confrontent l'élève à des obstacles et à un travail pour les franchir, il serait plus juste de parler de *prise en compte* des différences, d'insister sur la nécessité de prendre en compte la personne dans sa différence sans l'y réduire.

### **La « différence » appréhendée en termes de nature ou de degré : conséquences en EPS**

La représentation que l'enseignant a des élèves en situation de handicap est un déterminant de son attitude à leur égard. Selon qu'il les voit plus ou moins comme les autres, ou, au contraire, très différents, il n'agira pas de la même manière. On s'arrêtera donc un instant sur deux types de représentation schématiquement opposés.

Passer de la désignation « les handicapés » à celle de « personnes en situation de handicap » n'est pas une coquetterie terminologique inspirée par une forme de bien-pensance — en tout cas pas toujours... Elle traduit une évolution des représentations pouvant orienter différemment l'engagement de l'enseignant.

De l'ancienne désignation, il ressort une essentialisation de la population concernée sous la figure du manque. Elle ne retient de la personne que l'aspect déficitaire en mettant en avant sa nature radicalement différente. Dans l'actuelle désignation, le handicap n'est plus considéré comme un attribut personnel qui marque une nette distinction d'avec la norme. Il y a contextualisation, c'est-à-dire l'idée que le handicap n'existe pas en soi, indépendamment de l'environnement physique, humain, social et sociétal, et donc de l'École.

Le poids accordé à l'environnement mène à la conscience que ses carences peuvent affecter des individus qui n'ont pas de déficience avérée et ne sont donc pas officiellement reconnus

comme « handicapés ». De fait, les difficultés scolaires, y compris celles rencontrées par des élèves en EPS, touchent une population plus large.

Selon cette conception qui privilégie un continuum entre tous les individus, quels qu'ils soient, leurs différences ne sont pas de nature, mais de degré. Dans ces conditions, on peut dire que les personnes en situation de handicap sont différentes, certes, mais comme tout le monde. Par conséquent, le terme de différence est contesté au profit de *singularité* et de *diversité*, des termes qui s'appliquent à toutes et tous, au-delà du domaine du handicap. En substituant la différence de degré à une différence de nature, on passe donc d'une représentation qui distingue nettement les personnes en situation de handicap des autres à une représentation qui en fait des plus ou moins semblables.

Selon sa représentation, l'enseignant agira différemment : face à des élèves perçus comme trop différents de ceux dont il a l'habitude, il peut éprouver un sentiment d'incompétence, souhaiter qu'ils soient « pris en charge » par des personnels spécialisés et ne pas procéder aux adaptations nécessaires.

Une autre conséquence de cette représentation tient à la volonté de préalablement « réparer » ce qui fait défaut à l'élève. La médicalisation de ses difficultés appelant une approche thérapeutique et rééducative, en EPS l'élève est plus ou moins laissé à distance des activités de ses camarades et de pratiques sociales susceptibles de favoriser son développement personnel comme son inclusion. Une approche psychomotrice de la discipline est alors privilégiée.

En revanche, si l'enseignant estime que l'élève en situation de handicap n'est pas fondamentalement différent de ceux dont il a l'habitude et qu'il ne relève pas d'une « pédagogie spéciale », il osera s'engager auprès de lui. Effectivement, bien des professeurs d'EPS accueillent ce type d'élèves dans leurs cours, avec succès dans la mesure où ils sont attentifs à les observer dans leur activité, à identifier les obstacles qu'ils rencontrent comme les ressources dont ils disposent, dans la mesure aussi où leur métier leur fournit des clés pour adapter les tâches proposées et où ils disposent si besoin d'une aide.

Penser les différences entre personnes en situation de handicap et valides comme étant davantage de degré que de nature, pour n'y voir que des singularités parmi d'autres, peut conduire à une meilleure inclusion des élèves concernés. Cela dit, cette représentation n'est pas exempte d'effets pervers. Elle conduit parfois à banaliser des situations appelant des réponses très particulières et à ne pas allouer les moyens nécessaires, notamment en termes de formation et de soutien.

Un exemple de cette banalisation est manifeste dans un entretien réalisé pour une recherche sur l'intégration des élèves présentant une déficience visuelle. Un professeur d'EPS, sollicité sur les modalités d'enseignement des jeux et sports collectifs qu'il envisage avec des élèves aveugles, pense reproduire des procédures valables pour les voyants : « Il faut que l'enfant puisse s'investir tout de suite dans le jeu, sans que le jeu soit empreint de théorie ou de tracasserie au niveau technique. Je crois qu'il faut qu'il puisse prendre plaisir le plus vite possible, donc qu'il puisse participer au jeu immédiatement après l'explication des règles, après avoir tâonné. » Or, pour des élèves aveugles, commencer l'activité d'entrée de jeu sous forme de rencontre entre deux équipes, même avec un effectif réduit et des règles simplifiées, est impossible. Le plaisir du jeu ne leur est pas accessible d'emblée ; il se construit à travers des apprentissages exigeants qui mobilisent des modalités de prise d'informations originales, notamment auditives, pour pouvoir se situer dans l'espace du terrain, s'y déplacer, percevoir les déplacements des joueurs, les trajectoires du ballon... Les

sources sonores facilitent la localisation et l'identification des joueurs. Elles donnent aussi des indications sur la trajectoire du ballon, par ses rebonds.

Cet exemple illustre l'existence de besoins particuliers, qui appellent des adaptations que l'on ne retrouve pas avec d'autres élèves. Mais il pourrait laisser croire que certaines catégories de jeunes en situation de handicap sont justiciables des mêmes adaptations. Il y aurait d'un côté les valides et d'un autre des types de déficience distincts les uns des autres, chacun relevant d'un traitement particulier. C'est vrai qu'il existe des points communs entre les personnes désignées d'un même terme — *les déficients visuels, les infirmes moteurs cérébraux...* —, mais aussi des différences considérables. Il y a ainsi différentes façons de mal voir, selon le type d'altération organique, ses conséquences fonctionnelles, le caractère congénital ou acquis de la déficience, les expériences vécues par le sujet, ses ressources personnelles, le rôle de l'environnement physique et humain... Bref, il n'y a pas deux personnes tout à fait identiques. Par conséquent, et on le voit tout particulièrement dans le cas d'une infirmité motrice cérébrale, il n'y a pas de technique qui vaille pour tous. Chacune est à construire pour et avec un sujet singulier.

Finalement, on peut dire que le traitement de la différence qui méconnaît ce qui unit les individus, au-delà de ce qui les distingue, en s'appliquant à les « réparer » pour les conformer à la norme avant de les intégrer, et le traitement qui ignore les singularités en imposant une même norme tombent tous deux dans le travers de la normalisation.

### **L'attitude des enseignants à l'égard d'activités inhabituelles : des représentations culturelles en débat**

Pour des enseignants, il ne va pas de soi de proposer des activités qui ne s'inscrivent pas de façon évidente dans le patrimoine culturel des APSA que l'on connaît ou dont les adaptations semblent les éloigner de la « logique de l'activité »<sup>[7]</sup>. Dans le bilan qu'elle fait de la création d'épreuves adaptées et du travail effectué sur un créneau spécifique d'EPS pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, Sophie Losfled dit ne pas pouvoir « passer sous silence la perplexité de certains collègues. Sans être vraiment hostiles, ils craignent qu'à force d'adapter les pratiques existantes on ne les dénature tout à fait, et ironisent parfois sur le recours à de nouvelles activités improbables. »<sup>[8]</sup>

Les activités proposées à des élèves en situation de handicap sont parfois étrangères aux habitudes et peuvent effectivement déranger. Quand il s'agit de pratiques sociales propres au monde sportif du handicap, comme le basket-fauteuil, il n'y a pas de problème, mais lorsqu'on a affaire à des pratiques locales, qui ont lieu parfois dans un seul établissement, la question de leur légitimité se pose.

Abordons cette question par des remarques. Une première : des pratiques locales inventées au lycée de Vaucresson par des enseignants qui n'ont pas hésité à sortir des chemins balisés sont devenues des pratiques sociales connues et reconnues, du moins dans le champ du handicap, et elles donnent lieu à des compétitions jusqu'au niveau national (la fléchette pendulaire), voire international (le foot-fauteuil, en fauteuil électrique, pratiqué sans l'usage des jambes...). Peut-être que d'autres, aujourd'hui confidentielles, suivront la même voie.

Une seconde remarque : ces activités ont été mises au point par des pédagogues buissonniers parce que les élèves en question n'avaient pas les capacités de pratiquer les activités des valides. Faute de ce type d'adaptation, la dispense d'EPS n'était pas loin.

Sur ce point, il faut souligner que la prise en compte des besoins particuliers, construite au contact des élèves en situation de handicap ou malades, bénéficie à d'autres élèves,

notamment à ceux qui ont d'ordinaire une dispense de longue durée. Au collège G. Braque, à Reims, les projets personnalisés d'EPS élaborés durant l'année scolaire 1997-1998 ont eu pour conséquence une réduction considérable des dispenses totales d'EPS l'année suivante.

Maintenant, une question : ces activités marginales sont-elles vraiment en rupture par rapport aux activités dominantes ?

La fléchette pendulaire ? Elle est en continuité avec « les fléchettes », un jeu d'adresse ancien qui donne lieu aujourd'hui à des compétitions nationales (dans le cadre de la Fédération française de darts) et internationales.

► La gym-fauteuil (gymnastique en fauteuil roulant) ? Elle présente des caractéristiques qui l'apparentent à ce qui est réalisé par des valides. L'enchaînement, dont les figures sont cotées selon leur difficulté, implique des rotations variées, des équilibres (déplacement ou maintien sur deux roues), du rythme, de la continuité, une prise de risque...

► La course d'obstacles en fauteuil roulant ? Même si une adaptation de l'épreuve se traduit par le remplacement des haies par des cordes disposées sur le sol, 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).

► Le « saut » en longueur en fauteuil <sup>[9]</sup> ? On y retrouve la liaison entre course d'élan et impulsion pour se propulser le plus loin possible. Certes, il n'y a pas de suspension : est-ce rédhibitoire pour avoir sa place sur la scène de l'EPS ?

On pourrait multiplier les exemples qui montrent des convergences avec des APSA reconnues, et aussi souligner une communauté d'émotions vécues par des pratiquants engagés dans des activités aux formes différentes. Déceler de l'unité là où on ne pourrait voir que des différences 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 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. » <sup>[10]</sup>

Pour que des APSA aussi spécifiques que celles que nous avons décrites puissent être reconnues comme légitimes et se développer, pour qu'elles ne soient pas rejetées par les enseignants au prétexte qu'elles sont trop éloignées de la logique de l'activité de référence et qu'elles ne peuvent que rester aculturelles, la culture ne doit pas être entendue « comme une essence qui n'est pas susceptible d'évoluer et sur laquelle l'individu ou le groupe n'aurait pas de prise. » <sup>[11]</sup> Les évolutions ne doivent pas être dévalorisées au profit de la continuité, les ancrages culturels privilégiés au détriment des virages dans lesquels il est possible de s'engager pour faire de la culture « un processus permanent de construction, déconstruction et reconstruction » <sup>[12]</sup>.

### **Une tension entre différenciation et assimilation**

Nous avons vu qu'en EPS les modalités de prise en compte des élèves en situation de handicap ne s'inscrivent pas toujours dans le principe de l'inclusion selon lequel leur présence durant les cours est parmi les autres. La singularité de leurs difficultés est mise en avant pour justifier ce traitement à part. C'est aussi leur singularité qui est avancée pour justifier des adaptations didactiques et pédagogiques qui peuvent s'avérer pertinentes mais aussi manquer d'ambition. À l'inverse, une banalisation des particularités s'oppose aux adaptations nécessaires à la réussite d'élèves « autrement capables » <sup>[13]</sup>.



En définitive, la dynamique de l'inclusion est entravée si l'élève, objet d'une trop forte assimilation à l'élève ordinaire, doit se fondre dans la norme, parce que l'on ignore ses besoins particuliers ou au nom d'un principe d'égalité mal compris, en fait un égalitarisme peu soucieux d'équité. Paradoxalement, cette assimilation extrême conduit à l'exclusion de l'élève dès lors qu'il est en échec.

L'inclusion est également contrariée si des différenciations excessives ne le conduisent pas à suffisamment progresser pour s'émanciper d'un sort défavorable et à partager avec les autres tout ce qui pourrait l'être : des expériences, des savoirs, des émotions, une culture...

Il y a donc une tension entre assimilation et différenciation. L'attention à la différence, ou singularité, est fondamentale, mais elle est à conjuguer avec l'attention à la communauté, sans que la différenciation ne dérive vers le *différentialisme* ni l'assimilation vers l'*assimilationisme*<sup>[14]</sup>.

Les enseignants des collèges que nous avons étudiés oscillent entre les deux pôles sans chercher un point d'équilibre à égale distance de chacun d'eux : la solution n'est pas que l'élève en situation de handicap soit systématiquement avec les valides la moitié du temps et à part pour l'autre moitié, de même que le niveau d'exigence pertinent ne se situe pas dans une voie moyenne, selon laquelle il faudrait être exigeant, ou tolérant, mais pas trop. Le juste équilibre est à trouver en fonction de l'élève et de la situation.

### **Pour aller plus loin sur l'intégration/inclusion en EPS et en sport et sur l'intérêt d'une pratique d'APSA pour des jeunes en situation de handicap : publications personnelles**

#### **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Éd. de l'INS HEA**

- ▶ (1999), « Individualiser pour réunir : l'enseignement de l'EPS devant un paradoxe de l'intégration scolaire », n° 8, p. 153-165.
- ▶ (2002), « Respecter les différences : une exigence ambivalente », n°19, p. 23-34.
- ▶ (2002), « Expressions corporelles à l'épreuve d'altérations du corps et des sens », n°18, p. 97-106
- ▶ (2005), « Adolescents au corps altéré et apprentissages par corps », n° 29, p. 33-46.
- ▶ (2007), « L'autonomie du sujet déficient visuel : contribution de l'éducation physique et sportive », hors-série n° 3, *Scolariser des élèves déficients visuels aujourd'hui*, p.107-123.  
*Article en ligne* : <http://www.cairn.info/revue-reliance-2007-2-page-36.htm>
- ▶ (2010), « Du corps altéré au corps sportif », n° 50, p. 107-116.

#### **Revue Reliance**

- ▶ (2007), « L'autonomie de collégiens présentant un retard mental : ses conditions de possibilité en éducation physique et sportive », *Reliance*, n° 24, p. 36-48.

#### **Le journal des anthropologues, Association française des anthropologues, Maison des sciences de l'homme, Paris**

- ▶ (2010), « De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre », n°122-123, p. 43-65.  
*Article en ligne* : <http://jda.revues.org/5397>

## **Cahiers pédagogiques**

► (2005), Apprendre, coopérer, réussir : l'apport de l'EPS, n°429-430, p. 85-86.

Article en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article1318>

► (2008), Pour une plus juste prise en compte des handicaps, n° 467

Article en ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article3993>

► (2008), Différencier, adapter... et partager, n° 459, p. 15-16.

## **Revue Réadaptation (Onisep)**

(2009), La pratique sportive en situation d'intégration des personnes handicapées mentales : une pertinence sous conditions, n°565, p. 27-30.

## **Revue Éduquer (aujourd'hui *Recherches et éducation*), Édit. L'harmattan**

► (2006), « La reconnaissance de la capacité d'agir sur et par un corps altéré, enjeu de la construction du sujet », p. 61-71.

Article en ligne : <http://rechercheseducations.revues.org/388>

## **Polyhandicap-Handicap sévère-Activités motrices et sensorielles, F. Brunet, C. Blanc et A.-C. Margot (dir.), Éditions Actio, (2009)**

► « EPS et situations de handicap : projets personnalisés et activités communes », p. 131-146.

## **Sport adapté-handicap-santé, R. Compte, G. Bui-Xuan et J. Mikulovic (dir.), co-édition Afraps-FFSA (2012)**

► « La participation de personnes en situation de handicap à des activités sportives en milieu ordinaire : des modalités plurielles, des pertinences singulières », p. 149-158.

► « La part idéale de l'intégration », p. 403-418.

## **Et des DVD autour de l'intégration/inclusion, produits par l'INS HEA**

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

► Des collégiens comme les autres. L'intégration en éducation physique et sportive d'élèves présentant un handicap mental, 40', (2001).

► Une UPI pour élèves présentant une déficience motrice, 48', (2003).

► Éducation physique et sportive et déficience motrice au lycée Toulouse-Lautrec, à Vaucresson, 30' (2005).

*Cet article est un supplément électronique au [Contrepied HS N°12 - EPS, Sport et handicap - avril 2015](#)*

---

## **NOTES**

[1] Paul Devin, Secrétaire général du Syndicat national des personnels d'inspection de la FSU (SNPI-FSU), au forum des RASED (Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), Paris, Bourse du Travail, 6 décembre 2014.

- [2] Garel J.-P., (1999), « Individualiser pour réunir : l'enseignement de l'EPS devant un paradoxe de l'intégration scolaire », *La Nouvelle Revue de l'AIS*, n° 8, Édit.de l'INS HEA, p. 153-165.
- [3] Voir dans cette revue l'article d'Alexy Valet sur le Baskin.
- [4] Ce qui relève de la subjectivité ne se dissout pas dans des considérations générales. Il convient donc de regarder comment chaque élève vit les adaptations de groupements et d'activités.
- [5] Mais pas une facilité pour élaborer les emplois du temps dès lors que regrouper des élèves de différentes classes suppose qu'ils n'aient pas d'autres cours à ce moment là.
- [6] Principe mis en exergue dans la *Charte de Luxembourg*, approuvée en 1996 après quatre années de travail dans le cadre du programme d'action communautaire HELIOS.
- [7] On n'envisagera pas ici les épreuves d'examen que les collègues sont amenés à élaborer pour évaluer les élèves avec équité, qu'il s'agisse d'activités inhabituelles ou pas. Le sujet mériterait, en soi, un développement conséquent. On ne peut qu'inviter à une mutualisation des modalités d'évaluation mises en œuvre dans les établissements et parfois identifiables sur des sites académiques. Et l'on se tournera notamment vers les établissements qui ont une longue expérience dans ce domaine, par exemple le lycée de Vaucresson pour la déficience motrice et l'INJA (Institut national des jeunes aveugles) pour la déficience visuelle.
- [8] S. Losfeld, « Adapter l'épreuve du baccalauréat aux élèves à besoin particulier », in T. Bourgoïn, Xavier Chigot, F. Guyard-Bouteiller, S. Lentz (dir.), *Handicap et activité physique*, Édit. EP&S, 2014, p. 126-130.
- [9] Le « saut en longueur en fauteuil est décrit dans l'article intitulé « L'ingéniosité d'une équipe d'enseignants » (<http://www.epsetsociete.fr/>).
- [10] Bazin, J. (2000). L'anthropologie en question : altérité ou différence ?, in Y. Michaud (dir.), *Quest-ce que la société ?*, Paris, Odile Jacob, p. 78-88.
- [11] Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte, collection Repères, p. 84.
- [12] Cuche, D., *op. cit.*, p. 64.
- [13] Plaisance É, (2009), *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris, Éditions Autrement.
- [14] Schnapper D., (1998). *La relation à l'Autre. Au cœur de la pensée sociologique*. Paris, Gallimard.