



HAL
open science

Élèves en situation de handicap : mise en œuvre et perspectives de l'intégration en EPS

Jean-Pierre Garel

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. Élèves en situation de handicap : mise en œuvre et perspectives de l'intégration en EPS. EPS : Revue education physique et sport, 2003, 304, pp.47-50. hal-01976183

HAL Id: hal-01976183

<https://inshea.hal.science/hal-01976183>

Submitted on 9 Jan 2019

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.

Élèves en situation de handicap : mise en œuvre et perspectives de l'intégration en EPS

Jean-Pierre Garel, Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée

Après la préparation de la séance d'EPS, de son organisation et de ses tâches adaptées à des élèves en situation de handicap, scolarisés au sein d'établissements ordinaires¹, il s'agit de considérer sa mise en œuvre, à travers le rôle que l'enseignant est appelé à tenir lors de son déroulement, et de dégager des conditions générales d'une intégration réussie en éducation physique.

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT PENDANT LA SÉANCE D'EPS

Veiller à la sécurité physique

Éviter la fatigue d'un élève myopathe, une position maintenue tête renversée pour un jeune déficient visuel atteint d'un glaucome (augmentation de la pression à l'intérieur de l'œil), tout choc sur les yeux pour cet autre qui risque un décollement de la rétine ; veiller à ce que celui qui a une mauvaise thermorégulation, atteint par exemple d'une tétraplégie, ne souffre pas d'une température exagérément froide ou chaude, etc. Il n'est pas utile de prolonger ici l'énoncé des contre-indications et des précautions à prendre en fonction des pathologies : le médecin scolaire donne les informations nécessaires concernant chaque cas particulier.

Les problèmes de sécurité ne doivent pas effrayer outre mesure les enseignants : depuis dix ans qu'il y a un professeur d'EPS dans l'établissement scolaire implanté au sein de l'hôpital de Garches (dans la banlieue parisienne), aucun accident n'a eu lieu et aucun élève n'est dispensé d'éducation physique en dehors des périodes de convalescence post-opératoire ; et pourtant certains sont très lourdement handicapés.

Avec tous les élèves, mais particulièrement avec ceux qui présentent une déficience intellectuelle, il importe de s'assurer que les consignes de sécurité propres à une activité ont bien été assimilées.

Avec des élèves aveugles, des mesures particulières s'imposent. Il convient, par exemple, de leur enseigner une technique de protection très simple dans un environnement à risques (un bras devant soi en arc de cercle), et, préalablement à leur engagement dans une activité physique, de leur permettre d'explorer l'environnement pendant un temps suffisant. Ce n'est qu'ensuite qu'ils

¹ Cf. « Élèves en situation de handicap : préparation de l'intégration en EPS ». *Revue EP&S*, n°303., 2003.

pourront, comme les autres, développer une sécurité active en osant s'engager dans l'action pour y prendre des risques mesurés.

Permettre de se représenter l'environnement et de s'y situer

Pour construire une représentation suffisamment fonctionnelle de son environnement, l'élève aveugle l'explore méticuleusement en mobilisant essentiellement des informations de nature tactilo-kinesthésique (impliquant le toucher et le sens du mouvement), qu'il croise avec les commentaires oraux formulés par l'enseignant (ou une autre personne, par exemple un auxiliaire d'intégration) qui l'accompagne pour l'aider à identifier les caractéristiques de l'environnement. Au saut en longueur, par exemple, les informations tactilo-kinesthésiques pédestres renseignent sur la nature variable du sol, différent selon qu'il s'agit de la fosse de réception, de la planche d'appel, de la piste d'élan ou de la zone de gazon qui la borde de chaque côté. Les dimensions de l'espace utilisable de la piste et de la fosse sont perçues de la même manière.

Pour se situer dans l'environnement lors du saut, l'élève doit savoir se positionner dans l'axe médian de la piste d'élan. À cet effet, il se repère par rapport aux limites latérales de la piste. Ensuite, pour s'orienter vers la zone d'appel, il tend les bras dans sa direction. Après que l'enseignant a éventuellement rectifié l'orientation, il peut s'élancer. Pendant la prise d'élan, l'enseignant peut donner des indications auditives en frappant des mains à partir d'une position dans l'axe de l'élan, dans la fosse, ou bien en étant situé au niveau de la zone d'appel.

Durant une course de vitesse, l'élève est guidé de la voix par l'enseignant situé à l'arrivée et, éventuellement, par un élève placé à mi-course. Il peut être stoppé par contact corporel.

En gymnastique, l'enseignant sollicite l'exploration de l'environnement par le toucher manuel et pédestre pour que l'élève identifie les différents éléments (taille, volume, etc.) et leur disposition les uns par rapport aux autres (par exemple les emplacements respectifs du tremplin, du mouton et du tapis de réception).

En escalade, la direction d'une prise éloignée est indiquée oralement en se référant au cadran d'une horloge comme indicateur d'angle de la prise par rapport à l'axe corporel de l'élève. Selon ce même système de communication, sur un terrain de basket, si l'enseignant dit « 3 mètres, 3 heures », l'élève saura qu'il est à trois mètres du panier et qu'il doit effectuer un quart de tour vers sa droite pour se trouver face à lui.

Faire comprendre ce qui est à faire

La compréhension des consignes ou des conseils techniques peut être altérée en raison d'une déficience sensorielle ou intellectuelle.

Avec des élèves présentant une déficience visuelle

Ce sont surtout ceux qui sont aveugles qui ont des difficultés, notamment pour comprendre des

consignes portant sur la reproduction de formes gestuelles. Pour faciliter la compréhension :

- une tâche complexe peut être décomposée en plusieurs éléments ;
- elle doit être décrite oralement avec la plus grande précision, c'est-à-dire en formulant tout ce qui est important, et seulement ce qui est important, concernant les actions à effectuer ainsi que les caractéristiques temporelles et spatiales du mouvement ;
- recourir au contact corporel. L'enseignant manipule physiquement l'élève pour lui faire comprendre un geste à effectuer, ou bien il réalise lui-même ce geste sur lequel l'élève s'informe selon la modalité tactilo-kinesthésique.

Mobiliser des informations verbales et tactilo-kinesthésiques peut compléter les informations visuelles de certains élèves malvoyants et de ceux qui, atteints le plus souvent d'une infirmité motrice cérébrale, présentent des troubles visuo-spatiaux tels qu'ils imitent difficilement des gestes complexes.

Avec des élèves présentant une surdité

L'enseignant tourne son visage vers eux de façon à ce qu'ils puissent lire sur les lèvres. Il parle normalement, ni trop vite ni trop lentement, ni trop fort (sinon le son résonne dans les appareils auditifs), accompagnant son discours de gestes significatifs et de démonstrations, et il vérifie autant que possible que le message est bien compris.

Avec des élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives

Un langage infantile n'est pas de mise sous prétexte que les élèves ont des troubles cognitifs. Lorsque l'on s'adresse à eux, le message délivré aux autres élèves peut faire l'objet d'une reformulation en des termes suffisamment simples, là encore second s par une gestuelle évocatrice. Reformuler individuellement une consigne, si besoin adaptée, avant l'effectuation d'une tâche, peut s'avérer d'autant plus pertinent que ces élèves ne se sentent pas toujours concernés par une consigne collective.

Créer des conditions psychologiques favorables

 tre attentif aux motivations propres à chacun

Les fluctuations de l'engagement des élèves dans leur activité peuvent être un indice de leurs difficultés, de leur fatigue et du sens qu'ils attribuent à cette activité. La concentration qu'exigent certaines tâches pour des élèves aveugles appelle des temps de repos. De leur côté, les élèves déficients intellectuels ont parfois une capacité de concentration globalement réduite. Le temps que l'on a prévu de consacrer à une tâche pourra donc être modifié. Quant au sens dont une activité est porteuse aux yeux des élèves, il faut se défaire de tout a priori. Si la plupart d'entre eux préfèrent les activités physiques « normales », bien qu'adaptées, quelques uns, notamment ceux qui sont lourdement handicapés, témoignent d'un vif intérêt pour des activités éloignées de celles qui sont socialement valorisées.

Restaurer éventuellement le sentiment de compétence de certains élèves

Des élèves handicapés peuvent présenter une fragilité narcissique. Leur faible sentiment de compétence entrave parfois leur engagement dans de nouveaux apprentissages, car pour apprendre il faut prendre le risque d'échouer (mais d'autres, moins nombreux, peuvent se vivre dans la toute puissance et se surestimer). Là où un élève qui a une confiance en lui suffisante vivra les difficultés rencontrées comme des épreuves qui ne remettent pas en cause sa valeur, celui qui est fragile les ressentira comme un échec qui témoigne de son incapacité profonde et d'une identité négative. Il aura donc besoin d'être encouragé, stimulé pour s'engager ou se maintenir dans l'activité et progresser. Valoriser ses réussites et relativiser ses difficultés est important, dans la mesure où relativiser les difficultés ne consiste pas à les nier, mais à en identifier et en faire comprendre des causes sur lesquelles l'élève peut agir.

Favoriser l'autonomie

Deux remarques pour introduire la réflexion sur l'autonomie. Tout d'abord, il serait plus juste de parler d'autonomisation plutôt que d'autonomie, car il s'agit davantage d'un processus que d'un état, et c'est une conquête jamais totalement achevée. En second lieu, les élèves handicapés « bénéficient » parfois, en EPS comme ailleurs, d'une aide qui fait obstacle à leur autonomie et à leurs progrès. La crainte de l'accident ou la compassion peuvent en effet se traduire par une omniprésence à leurs côtés de l'enseignant, d'un auxiliaire d'intégration ou d'un camarade.

Une dépendance qui s'explique

Cette attitude surprotectrice a d'autant plus de probabilité de s'installer durablement qu'elle rencontre le désir de l'élève handicapé d'être assisté. L'histoire individuelle de ces jeunes a parfois favorisé leur dépendance. Le handicap physique a pu nécessiter des soins, des rééducations et induire un sentiment de fragilité plus ou moins entretenu par l'entourage. Certains d'entre eux ont tendance à se conformer exagérément aux attentes de l'adulte, d'autant plus que les conditions d'enseignement qu'ils ont rencontrées, notamment en établissement spécialisé, au sein de groupes à effectif réduit, a favorisé des relations personnalisées. Il faut ajouter que beaucoup de ces élèves n'ont pas bénéficié d'éducation physique comme les autres et qu'ils peuvent éprouver la crainte de ne pas être à la hauteur.

Les relations entre élèves : un facteur d'autonomie qui ne va pas de soi

Les relations établies avec les camarades « ordinaires » permettent de rompre avec une dépendance par rapport à l'adulte. En EPS, elles sont notamment positives dans la mesure où l'élève handicapé a besoin d'un partenaire bienveillant pour une activité duelle, d'une aide ou parade en gymnastique, mais certaines aides sont excessives, au point que l'élève paraît plus handicapé qu'il ne l'est et que la situation d'intégration restreint son autonomie.

Par ailleurs, on voit parfois s'installer, au moment de l'adolescence, une relation exclusive et

possessive entre l'adolescent(e) handicapé(e) et son (sa) camarade favori(e). C'est pourquoi l'enseignant doit être attentif à ce que cette aide soit mesurée².

L'intérêt d'activités suffisamment ouvertes

Il s'agit de proposer des activités qui laissent aux élèves la possibilité de prendre des initiatives, par exemple en choisissant entre plusieurs ateliers de travail, tels deux parcours parallèles de difficulté inégale, parmi des matériels divers ou des modalités de réalisation différentes.

L'aménagement de l'environnement concourt à l'autonomie. Conçu de manière à être suffisamment stimulant pour l'élève, il lui permet d'effectuer des choix et le conduit à élaborer des réponses motrices adaptées sans passer par l'imitation d'une forme gestuelle (qui n'est pas à exclure dans tous les cas).

Enseigner à agir avec méthode

La capacité de réfléchir à la façon dont il procède pour agir de la meilleure manière possible est un facteur et une manifestation de l'autonomie du sujet. Elle participe à la sécurité dans la mesure où elle contribue à une gestion adaptée des efforts et à un engagement raisonné dans des activités à risques. Plus ou moins à l'œuvre dans l'acquisition de nouvelles habiletés, elle implique de savoir identifier les résultats et les modalités de l'action entreprise.

Permettre l'identification des résultats et des modalités de l'action

Être conscient du résultat d'une action, notamment de la sienne, et, plus encore, du processus qui y conduit, peut paraître problématique pour un élève présentant une déficience intellectuelle. Il serait toutefois erroné de le croire a priori incapable de réflexion. L'auto-évaluation et la coévaluation sont facilitées par des repères concrets, peu nombreux, clairs (par exemple des données perceptives issues de l'aménagement de l'environnement), susceptibles de constituer des indicateurs de réussite significatifs du point de vue de l'élève. Le recours à l'écrit est envisageable pour autant qu'il soit adapté (des schémas et des dessins simples, éventuellement des cases à cocher, etc.). Dans ces conditions, la réflexion attendue peut trouver matière à une mobilisation efficace.

Inciter à repérer les analogies et les différences d'une action, selon qu'elle est effectuée par des élèves différents ou par le même élève à des moments et dans des contextes différents, est un aspect intéressant d'une réflexion sur les modalités d'action. En faisant émerger les aspects semblables à plusieurs situations, l'enseignant permet une généralisation à laquelle ces élèves n'accèdent pas spontanément. Et, en les invitant à user de comparatifs et de superlatifs, il dégage des critères qui fondent le jugement et contribue ainsi à développer leur aptitude à la décision et donc leur autonomie.

² Cf. Garel J.-P. « UPI pour élèves présentant une déficience motrice : l'individualisation des parcours ». *La Nouvelle revue de l'AS*, n°21, 2003, pp. 87-100.

Favoriser l'acquisition des procédures les plus efficaces

Toutes les modalités d'action ne se valent pas : certaines sont plus efficaces que d'autres. Les élèves en situation de handicap confrontent l'enseignant à une grande hétérogénéité des capacités et à une incertitude accrue quant à la technique à favoriser selon les cas. Ce n'est pas parce qu'un élève dont les bras sont paralysés arrive à jouer au tennis de table en tenant sa raquette avec la bouche ou le pied qu'un autre dans la même situation en sera capable. Les solutions techniques retenues sont parfois originales et ne peuvent pas toujours être définies a priori. On voit ainsi, en natation, certains élèves présentant une déficience motrice adopter un mode de propulsion qui associe des mouvements de bras relevant d'un type de nage et des mouvements de jambes d'un autre type, tandis que d'autres jeunes, plus lourdement handicapés, se déplacent grâce au seul mouvement des épaules. Toutes les solutions techniques sont à envisager pour retenir et construire avec l'élève celle qui lui conviendra le mieux.

POUR CONCLURE : DES CONDITIONS POUR UNE INTÉGRATION RÉUSSIE

La réussite en EPS d'élèves handicapés, en situation d'intégration scolaire, dépend en grande partie des adaptations didactiques et pédagogiques sur lesquelles nous avons mis l'accent. En conclusion, dégager des principes qui en guident la conception s'accompagne de l'énoncé d'autres conditions, qui ouvrent des perspectives d'amélioration de l'intégration dans cette discipline.

Des ressources nécessaires

On peut mentionner notamment :

- les moyens horaires, requis si besoin pour pouvoir regrouper hebdomadairement ces élèves lors d'une séance spécifique, et qui doivent être accordés de façon suffisamment pérenne pour que le projet de travail ne soit pas remis en cause d'une année à l'autre ;
- les conditions matérielles, par exemple concernant l'accessibilité des lieux d'exercice ;
- des personnes-ressources (aide-éducateur, auxiliaire de vie scolaire), dont la présence lors des cours d'EPS est indispensable dans certains cas, lorsque l'élève est si lourdement handicapé qu'il appelle une attention que l'enseignant d'EPS de la classe ne peut pas maintenir ;
- d'autres personnes-ressources pouvant assumer un rôle de conseiller pédagogique.

Un projet concerté et cohérent

Le projet d'EPS individualisé n'est pas le fait du seul professeur d'EPS de la classe à laquelle appartient le jeune concerné. Plusieurs personnes y participent plus ou moins : ses collègues, dans la mesure où l'élève peut changer de groupe et où la continuité du projet durant le temps de la

scolarité appelle l'engagement de chaque enseignant pour une action cohérente. On voit des intégrations, pourtant très positives, être interrompues une année, ou plus, parce que le nouveau professeur de l'élève n'y est pas favorable

D'autres personnes sont impliquées dans ce projet, en particulier le personnel de direction de l'établissement, le médecin scolaire, l'enseignant spécialisé qui suit habituellement l'élève, et l'élève lui-même ainsi que sa famille.

La prise en compte des singularités de l'élève

Lors de la phase d'élaboration du projet individualisé, l'élève est évalué dans le dessein, essentiellement, d'identifier ses capacités, ses compétences et ses intérêts. Au-delà, il demeure l'objet d'une observation attentive, notamment pour considérer la façon dont il adhère aux adaptations didactiques proposées, car il ne suffit pas de les appliquer pour qu'elles aient les résultats bénéfiques attendus.

Ce qui peut faire obstacle à leur efficacité peut tenir à la subjectivité de l'élève. Tous les jeunes n'acceptent pas pareillement les modalités d'enseignement particulières qu'appelle leur incapacité. Les uns s'accommodent d'adaptations qui les distinguent des autres, 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.

On a constaté que le désir de ceux qui présentent une déficience motrice ou sensorielle de s'approcher au plus près de la norme peut les conduire à rejeter des adaptations qui leur donneraient plus de facilité, au point qu'ils en viennent parfois à préférer les difficultés, voire l'échec, plutôt que d'avoir le sentiment de pratiquer une activité d'infirme. Concernant plus particulièrement les élèves déficients sensoriels, on peut remarquer la difficulté de ceux qui sont malvoyants ou malentendants à accepter une identité intermédiaire : ni aveugles ni voyants pour les premiers, ni sourds ni entendants pour les seconds, certains cachent leurs problèmes pour ne pas être désignés comme handicapés. De ce fait, si leurs enseignants ne sont pas avertis de leurs difficultés, ils ne bénéficient pas des adaptations nécessaires, qu'ils peuvent pourtant finir par accepter dès lors que l'on arrive à leur en faire percevoir les conséquences positives.

Il faut évoquer aussi les difficultés rencontrées par des élèves handicapés à la suite d'un accident plus ou moins récent. S'investir dans des activités physiques adaptées, d'un niveau de difficulté inférieur à ce qu'ils ont connu, suppose de faire le deuil d'une identité antérieure et des projets d'une vie « normale ».

Des stratégies diversifiées et souples

L'individualisation du projet d'EPS conçu pour un élève handicapé, en situation d'intégration scolaire, peut concerner le choix des objectifs, des activités physiques, des contenus d'enseignement, du groupe auquel l'élève est affecté (avec sa classe, avec une autre classe pour y

pratiquer une activité mieux adaptée, en groupe spécifique, partiellement ou totalement), des modalités d'évaluation, des aides éventuelles en personnel, du type de tâches proposées (tâches identiques avec des critères d'évaluation particuliers, tâches semblables dont les conditions de réalisation sont adaptées, tâches différentes), etc.

Cette diversité des choix possibles s'accompagne de souplesse dans la mesure où le projet est révisable d'une année à l'autre, voire en cours d'année. La souplesse se traduit également par une absence de dogmatisme quant au jugement sur la pertinence d'une intégration individuelle et totale. Si la pratique de l'EPS par l'élève handicapé avec sa classe est privilégiée autant que possible, elle n'est pas la solution exclusive. On ne saurait se satisfaire de la présence d'un élève handicapé au sein d'une classe ordinaire en souscrivant à l'argument que sa présence parmi les autres signe son intégration : un élève progresse parfois davantage dans le cadre d'un groupe spécifique auquel il participe de façon ponctuelle ou durable plutôt qu'immérgé parmi des camarades ordinaires. Paradoxalement, par un travail entre élèves porteurs de handicap, il peut construire des compétences qui favoriseront ultérieurement son intégration. On doit donc distinguer l'intégration *en* éducation physique et l'intégration *par* l'éducation physique.

Une démarche qui conjugue tolérance et exigence

Les résultats de l'intégration en EPS d'élèves en situation de handicap ne sont probants qu'à condition de mettre œuvre une démarche plus différenciée que d'ordinaire, des modalités d'évaluation adaptées, de tolérer des lenteurs et des maladresses inhabituelles, des temps de repos accordés à des élèves très fatigables au cours d'efforts qui paraissent bien anodins mais qui constituent pour eux une limite à ne pas dépasser.

La tolérance, nécessaire à l'égard d'élèves peu performants en EPS par rapport aux jeunes habituels, doit se conjuguer avec l'exigence nécessaire à leurs progrès. Nous avons demandé à des adolescents présentant une déficience motrice ou des troubles de la santé, scolarisés dans un collège ordinaire, ce qu'ils avaient appris en EPS. Tous ont donné, sans hésitation, des exemples de leurs progrès dans une activité physique : soulever des barres plus lourdes, davantage de fois, en haltérophilie ; améliorer un score au tir à l'arc, pouvoir renvoyer le volant au badminton, etc. Ces résultats sont obtenus parce que les professeurs d'EPS du collège sont guidés par une conception à la fois tolérante et exigeante de l'intégration, qui conditionne ces progrès à une adaptation réciproque : de l'activité à l'élève et de l'élève à l'activité.

Une tolérance excessive assigne le sujet handicapé à sa différence. En ne lui permettant pas de progresser, elle le marginalise. À l'inverse, une exigence qui arase les différences se veut normalisatrice, mais, faute de prendre en compte ses besoins particuliers et de mettre en œuvre certaines stratégies spécifiques, elle se révèle impuissante à favoriser son développement optimum et son intégration sociale.

Une détermination institutionnelle

On en appelle parfois à un changement des mentalités en faveur des personnes handicapées. Plutôt que de « faveurs » et d'une évolution culturelle dont la responsabilité est diluée dans l'anonymat individuel, ces personnes entendent bénéficier des mêmes droits que les autres citoyens et donc de mesures d'ordre politique, au sens large. En l'occurrence, le droit à l'éducation physique dépasse le seul accès des élèves handicapés à des épreuves aménagées aux examens. Il est inadmissible que certains de ces élèves ne bénéficient pas d'un enseignement d'EPS ou que l'enseignement qu'ils reçoivent soit inadapté. Une amélioration de la situation existante suppose, outre les ressources évoquées plus haut, une attention accrue des responsables de cet enseignement, au niveau de la scolarité primaire et secondaire, dans l'enseignement ordinaire comme dans l'enseignement spécialisé, et une formation des enseignants adaptée à une population qui, pour être marginale, n'en pose pas moins à l'éducation physique des problèmes centraux.