



HAL
open science

Élèves en situation de handicap : la préparation de l'intégration en EPS

Jean-Pierre Garel

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. Élèves en situation de handicap : la préparation de l'intégration en EPS. EPS : Revue education physique et sport, 2003, 303, pp.73-76. hal-01976191v2

HAL Id: hal-01976191

<https://inshea.hal.science/hal-01976191v2>

Submitted on 17 Jun 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 : préparation de l'intégration en EPS

Jean-Pierre Garel

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

On reproche parfois à l'intégration telle qu'elle est mise en œuvre en France de conditionner sa réussite aux capacités d'adaptation de la personne handicapée sans suffisamment chercher à agir sur les situations qui sont sources de handicap. S'agissant de l'EPS, préparer l'intégration implique notamment de réfléchir aux modalités de regroupement des élèves ainsi qu'aux tâches proposées. Pour guider l'adaptation dans ces deux domaines, l'article présente une trame méthodologique illustrée d'exemples concernant différents types de déficience.

LES MODALITÉS DE REGROUPEMENT DES ÉLÈVES

Les différentes modalités possibles

Nous avons comparé les modalités de regroupement des élèves en EPS retenues dans trois collèges, dont l'un scolarise des adolescents présentant une déficience intellectuelle, dans le cadre d'une UPI (Unité pédagogique d'intégration), et les deux autres des élèves porteurs d'une déficience motrice ou d'une maladie très invalidante. Cinq types de regroupement se dégagent :

- **l'intégration individuelle** : l'élève handicapé participe aux cours d'EPS de sa classe, voire d'une autre classe quand l'activité qui y est pratiquée lui convient mieux ;
- **l'intégration collective** : tous les élèves de l'établissement qui présentent une déficience, par exemple ceux qui sont scolarisés en UPI, sont intégrés dans une même classe pour un cycle continu d'activités ou pour quelques séances ponctuelles et régulières ;
- **l'intégration à l'envers** : aux élèves handicapés s'en ajoutent d'autres, volontaires pour une séance hebdomadaire hors des heures de cours, ou bien occasionnellement, par exemple pour une journée basket-fauteuil concernant tous les élèves de l'établissement ;
- **l'agrégation à des élèves à besoins spécifiques** appartenant à différentes classes, qui se joignent aux élèves handicapés pour des cours s'adressant à un groupe dont l'effectif est réduit ;
- **la séparation d'avec les élèves « ordinaires »** : les élèves de l'établissement qui présentent une déficience sont exclusivement entre eux, regroupés pour des séances spécifiques.

Si aucun des établissements considérés ne présente toutes ces modalités de regroupement, tous en adoptent plusieurs, offrant aux jeunes handicapés la possibilité d'un temps d'activité au sein d'une

classe ordinaire, en intégration individuelle ou collective, et d'un temps qui leur est réservé ou qui peut être partagé avec d'autres élèves, volontaires ou à besoins spécifiques. Les solutions sont choisies pour chacun dans le cadre de son projet individuel, à l'élaboration duquel contribue le professeur d'EPS avec les différents personnels impliqués dans l'intégration.

Dans un des collèges étudiés, accueillant des adolescents handicapés moteurs, un élève peut être toujours intégré individuellement au sein de sa classe de référence ou d'une autre pour une activité mieux adaptée, ou bien partager son temps, dans des proportions variées, entre le groupe spécifique et sa classe.

Dans le collège scolarisant des élèves présentant une déficience intellectuelle, très peu de jeunes de l'UPI sont intégrés individuellement. La plupart sont regroupés chaque semaine pour un cours spécifique. Parallèlement, ils sont intégrés collectivement selon des temporalités variées : pour un cycle de travail de plusieurs semaines sur une activité déterminée ou ponctuellement. Plus de la moitié d'entre eux sont intégrés dans le cadre de l'association sportive¹.

L'EPS en groupe spécifique ou en classe ordinaire : avantages respectifs

Au sein d'un groupe spécifique

- ***Pouvoir pratiquer des activités possibles qu'entre soi.*** Des activités sportives propres à certains handicaps sont intéressantes du fait des pratiques sociales et des rencontres qu'elles autorisent. C'est le cas du torball² pour les aveugles ou du foot-fauteuil pour des élèves handicapés moteurs. Or leur pratique est difficile en classe ordinaire faute d'un nombre suffisant de jeunes qui sont aveugles ou se déplacent en fauteuil électrique.

- ***Satisfaire au souhait de se retrouver parfois entre personnes semblables.*** Se retrouver entre soi, en fonction de caractéristiques communes et d'intérêts partagés, est un souhait qui peut relever d'une quête identitaire légitime. Assumer sa différence en étant toujours le seul élève handicapé parmi un groupe de jeunes ordinaires n'est pas toujours bien vécu.

- ***Répondre à des besoins particuliers.*** Travailler dans un groupe dont l'effectif est restreint permet parfois de mieux prendre en compte les besoins de chacun et de favoriser des apprentissages plus approfondis³.

En classe ordinaire

Les cours en situation d'intégration suscitent des rencontres et des relations entre des adolescents différents et présentent des bénéfices d'ordre psychologique et social. Ils peuvent aussi autoriser des apprentissages de qualité dans la mesure où les interactions avec les camarades « ordinaires » sont stimulantes. Toutefois, rien ne va de soi : un professeur d'EPS remarque que si, de façon générale, ses élèves trisomiques gagnent à être intégrés, certains sont parfois moins autonomes en raison de l'aide trop marquée que leur procurent les autres jeunes.

¹ *Des collégiens comme les autres. L'intégration en EPS d'élèves présentant un handicap mental* (doc. vidéo, 40'), CNEFEI, 2001.

² Sport collectif où chaque équipe essaie de faire rouler un ballon sonore au-delà de la ligne de but adverse.

³ Voir *Une UPI pour élèves présentant une déficience motrice* (doc. vidéo, 48'), CNEFEI, 2003.

Des éléments pouvant déterminer l'affectation d'un élève à un groupe

Les conditions institutionnelles

Les cours en groupe spécifique supposent que l'établissement scolaire dispose d'une dotation horaire en conséquence et suffisamment pérenne pour assurer la continuité du projet.

Les conditions matérielles

Citons l'accessibilité des locaux et la température de l'eau, qui doit être compatible avec la sensibilité au froid d'un élève myopathe ou IMC (infirmes moteur cérébral).

L'adaptation des activités qui sont programmées

Dans la mesure du possible, des activités physiques adaptées aux élèves handicapés sont introduites dans la programmation de l'établissement, par exemple le tir à l'arc, qui convient à des élèves paraplégiques et, paradoxalement, à ceux qui sont aveugles. Mais une telle activité est parfois plus facilement praticable dans le cadre d'un petit groupe qu'en classe entière.

La gestion des différences

Le manque de formation des enseignants pour intégrer un élève handicapé dans une classe ordinaire risque d'infléchir le choix du mode de regroupement dans un sens qui n'est pas le plus pertinent. C'est pourquoi il est souhaitable qu'ils puissent recourir aux conseils de personnes-ressources, par exemple un enseignant spécialisé. Par ailleurs, l'attention et la disponibilité du professeur ne peuvent pas se focaliser sur l'élève qui est intégré au détriment des autres. Lorsque l'autonomie de ce jeune est réduite, sa sécurité aléatoire et qu'il est en grande difficulté dans l'activité proposée, la présence d'une tierce personne lors des cours d'EPS, tel un auxiliaire d'intégration, s'avère utile.

Les capacités de l'élève

L'incapacité de pratiquer une activité dans les mêmes conditions que les autres n'interdit pas toujours l'intégration. Lorsque des liens positifs se sont établis entre l'élève handicapé et ses camarades, l'intégration en EPS est plus facile. Inversement, il ne suffit pas d'être physiquement performant pour bien s'intégrer. Cela dit, certaines activités sont problématiques, par exemple celles qui mettent en jeu des ballons pour des jeunes présentant certains types de déficience visuelle ou une grande maladresse gestuelle, au point qu'il vaut mieux se résoudre à proposer une autre APSA. Mais si l'élève est ainsi conduit à demeurer trop souvent cantonné dans une activité particulière il peut être préférable qu'il participe à l'EPS au sein d'un groupe spécifique.

Par ailleurs, les modalités de regroupement sont à considérer au regard des progrès qu'elles favorisent. Selon les capacités individuelles, toutes ne sont pas également propices à des apprentissages conséquents.

Le choix de l'élève

Des adolescents interviewés témoignent d'une motivation ambivalente⁴ : être avec les camarades valides tout en s'accomplissant personnellement le mieux possible au prix d'un traitement singulier. Ils apprécient de pratiquer l'EPS au sein de la classe dans laquelle ils sont habituellement intégrés tout en se disant satisfaits d'un enseignement particulier qui leur permet de progresser davantage dans leurs apprentissages, soit en suivant le cours d'EPS spécifique, soit, en étant intégrés, parce qu'ils bénéficient d'adaptations qui pourtant les excluent parfois de certaines activités ou leur attribuent des modes de participation distincts (arbitre, etc.).

⁴ Garel J.-P., « Individualiser pour réunir. L'enseignement de l'éducation physique et sportive devant un paradoxe de l'intégration scolaire », *La Nouvelle Revue de l'AIS* n° 8, 4^{ème} trimestre 1999, p. 153-165.

L'affectation à tel ou tel groupe ne saurait se décider sans l'adhésion de l'élève concerné, pas plus que l'adaptation des tâches ne saurait être conçue sans prendre en compte la signification qu'elle revêt à ses yeux, car certaines différenciations sont parfois vécues par les intéressés comme d'insupportables marques de distinction.

L'ADAPTATION DES TÂCHES

En situation d'intégration scolaire, les tâches auxquelles sont confrontés les élèves handicapés peuvent être déclinées selon leur degré de similitude par rapport à celles des autres élèves :

- une tâche semblable. Le but, par exemple nager sur une distance donnée, et les conditions de réalisation sont identiques (pas d'aménagement particulier) mais on peut adapter l'évaluation de la performance (temps réalisé) et des modalités de réalisation (aspect technique) ;
- une tâche partiellement semblable. Le but est identique mais les conditions de réalisation sont adaptées : lors d'une course d'obstacles, la hauteur des obstacles et la distance les séparant sont modulées. Pour un élève en fauteuil roulant, il s'agit de franchir des cordes à grimper posées au sol ;
- une tâche différente dans une APSA commune. En gymnastique, les élèves en fauteuil roulant travaillent un enchaînement sur un agrès particulier constitué de plans inclinés. Ils se confrontent toutefois à des exigences de réalisation semblables à celles de leurs camarades valides dans la recherche d'équilibre, de rythme, de rotations, etc.
- une tâche différente dans une APSA spécifique. L'élève handicapé effectue une tâche spécifique. En fauteuil roulant, par exemple, il s'entraîne en slalom ou bien effectue un travail d'assouplissement ou de musculation pendant que le reste de la classe est engagé dans une activité qu'il ne peut pas pratiquer⁵.

L'adaptation des tâches tient compte à la fois de leur difficulté objective et des caractéristiques propres de l'élève (en priorité des éventuelles contre-indications médicales), selon une démarche qui s'efforce de dépasser tout clivage entre une centration sur la discipline et une centration sur l'individu.

Adapter le but des tâches

- **Pour comprendre ce qui est à faire**⁶. Un but trop abstrait ou comprenant trop de paramètres est inadapté aux capacités cognitives réduites de certains jeunes.
- **Pour être concentré**. La capacité d'attention des élèves présentant une déficience intellectuelle est souvent faible. Varier les tâches et les actions peut donc s'imposer pour maintenir l'intérêt.
- **Pour développer une habileté motrice**. Les actions peuvent être d'un degré de complexité inégal en fonction du nombre d'actions à enchaîner ou à réaliser simultanément. Elles peuvent être également d'une difficulté variable, selon qu'elles résultent de prescriptions plus ou moins exigeantes concernant le mode de contrôle moteur (dribbler à une main plutôt qu'à deux) et la grandeur d'erreur permise, d'ordre spatial (agir avec précision) ou temporel (agir rapidement). La complexité et la difficulté des tâches font l'objet d'une attention particulière quand on s'adresse à des élèves ayant des difficultés de coordination et de reproduction de formes gestuelles, tels de nombreux jeunes atteints d'une infirmité motrice cérébrale.

⁵ *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* (doc. vidéo, 45'), CNEFEI, 1999.

⁶ Les différents objectifs d'adaptation que nous présentons ne sont pas exhaustifs : ils concernent les situations les plus fréquemment rencontrées.

- **Pour optimiser la condition physique.** Courir ou marcher, enchaîner ou non des bonds sur ses jambes ou des rotations en fauteuil roulant : autant d'actions définies par le but des tâches et dont les exigences sont à adapter aux capacités bio-énergétiques de sujets bien souvent en difficulté dans ce domaine.

Les rôles

Il est d'autant plus envisageable de réunir autour d'une même APSA des élèves aux possibilités très différentes qu'ils tiennent des rôles distincts. Le thème du cirque, par exemple, offre à chacun de nombreuses possibilités d'un travail individualisé bien que concourant à un projet collectif. Dans d'autres activités, à défaut de pouvoir tenir un rôle impliquant un engagement physique, l'élève peut être arbitre, observateur, etc.

Les règles

Lors d'activités impliquant une opposition, une contrainte (un « handicap ») est éventuellement 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 droits.

- **Pour comprendre ce qui est à faire.** Avec des élèves présentant une déficience intellectuelle, les règles sont éventuellement simplifiées.

- **Pour percevoir.** Au basket avec des élèves aveugles, des adaptations du règlement favorisent la prise d'informations auditives. La passe au rebond permet de repérer la trajectoire du ballon et la distance à laquelle il se trouve, tandis que l'échange oral codifié permet d'ajuster le lancer et d'assurer la réception du ballon : le lanceur appelle un partenaire ; celui-ci répond « oui » si aucun adversaire ne s'interpose entre lui et le lanceur ou « non » s'il est marqué. Par ailleurs, en disant « j'ai » lorsqu'il est en possession du ballon, tout joueur peut être situé par son partenaire aveugle⁷.

- **Pour pallier une incapacité des membres supérieurs.** Au judo, un élève valide opposé à un adversaire hémiparétique 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.** Dans des jeux 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 optimiser la condition physique.** La fatigabilité de certains élèves peut appeler des durées d'activité plus courtes.

L'installation de l'élève

⁷ Garel J.-P., « Les élèves aveugles en jeux et sports collectifs », *Revue Contre-pied*, n° 10, 2002, p. 25-27.

- **Pour être en sécurité.** En cas de tétraplégie et pour certaines activités, le tronc d'un sujet tétraplégique peut être fixé au fauteuil roulant par une sangle afin d'empêcher sa chute accidentelle vers l'avant.
- **Pour pallier des mouvements parasites.** En raison d'une spasticité incontrôlée et très sévère, et donc de mouvements intempestifs des jambes, des sangles élastiques contribuent à les maintenir contre les montants des repose-pieds du fauteuil ou à fixer l'avant-pied sur la palette.
- **Pour être en situation suffisamment confortable.** Au tennis de table, des coussins peuvent servir à rehausser ou caler un élève sur son fauteuil.
- **Pour percevoir.** En fonction de ses troubles, un élève déficient visuel sera conduit à se situer dans l'espace d'action de manière à ne pas être gêné par des reflets, des ombres, ou une source de lumière, trop intense pour l'un, insuffisante pour un autre.
- **Pour s'équilibrer.** En combat, une posture à genoux ou quadrupédique convient mieux à des élèves IMC dont l'équilibre est précaire.
- **Pour optimiser la mobilité.** À l'occasion de certaines activités, en basket par exemple, des élèves handicapés moteurs utilisent occasionnellement un fauteuil roulant. Inversement, d'autres peuvent quitter leur fauteuil roulant pour des activités de combat ou de gymnastique.

Les partenaires

Le rôle des partenaires est important : trop de sollicitude ou d'indifférence de leur part à l'égard de l'élève handicapé ne facilite pas son engagement actif dans la tâche. En outre, ses progrès peuvent tenir à la capacité d'un camarade à témoigner d'une habileté adaptée dans l'interaction motrice, par exemple, dans des jeux de raquettes, en adressant des balles suffisamment lentes et précises. Il convient donc d'orienter la composition des groupes en tenant compte des besoins de l'élève handicapé tout en veillant à ne pas limiter l'activité d'un autre au rôle de partenaire bienveillant au point de négliger ses propres attentes et apprentissages.

Des outils facilitateurs

Ce sont des objets utilisés par l'élève pour lui permettre d'accomplir une action.

- **Pour percevoir.** Afin de permettre aux personnes aveugles de pratiquer le tir à l'arc de façon autonome, un matériel spécifique est disponible⁸.
- **Pour pallier une incapacité des membres supérieurs.** Pour des élèves sans bras ou qui ne peuvent pas les mobiliser :
 - * dans les jeux traditionnels d'attrape, disposer une « frite » en mousse à l'avant du fauteuil. C'est par son intermédiaire que les adversaires seront touchés⁹.
 - * en escrime, fixer une lame d'épée sur le masque adapté à la tête de l'élève.

⁸ Cf. « La connaissance des élèves en situation de handicap : une condition de leur réussite », *Revue EPS*, n° 301.

⁹ Garel J.-P., « Jeux collectifs et handicap moteur », *Revue EPSI*, n°112, 2003, p. 4-6.

* lors de lancers d'adresse, type bowling, la balle est propulsée en la faisant rouler sur une gouttière, ou rampe, avec l'aide d'un partenaire qui oriente et incline plus ou moins ce dispositif, selon les indications de l'élève handicapé, avant d'y placer la balle pour qu'elle roule vers la cible

Les objets manipulés

- **Pour saisir.** Dans le cas d'élèves ayant des difficultés de préhension manuelle, les objets manipulés doivent présenter des caractéristiques de forme, de poids, de volume et de consistance adaptées à leurs possibilités. Au tennis de table, des modifications du manche de la raquette autorisent une meilleure préhension de la main, voire du pied ou de la bouche. Le manche de la raquette peut être éventuellement solidariser avec la main par l'intermédiaire d'un velcro.

- **Pour lancer.** Les élèves en fauteuil électrique ont une motricité des membres supérieurs déficiente, ce qui ne les empêche pas de pratiquer le foot-fauteuil. Par ailleurs, en utilisant de gros ballons qu'ils percutent avec leur fauteuil, ils arrivent à participer à des activités d'opposition duelle, consistant par exemple à essayer de toucher un adversaire sans se faire toucher¹⁰.

L'environnement stable

- **Pour percevoir.** Avec des élèves aveugles, l'espace d'action doit être bien délimité : murs, tapis, surfaces naturelles (gazon, sol stabilisé), etc. fournissent des indices tactilo-kinesthésiques, manuels ou plantaires, leur permettant de se repérer dans l'environnement¹¹. Des nattes disposées sur le sol balisent ainsi une direction à suivre. En escalade, les prises volumineuses sont mieux adaptées que des « gratons ».

Avec des élèves malvoyants, les limites de terrain et autres repères visuels nécessaires à l'action ne sont bien perceptibles qu'à condition de présenter une couleur suffisamment vive et contrastée par rapport au contexte. Au saut en longueur, signaler la zone d'appel en plaçant de chaque côté des cônes de couleur.

- **Pour développer une habileté motrice.** L'environnement est aménagé de manière à permettre à l'élève :

* de mettre en jeu les praxies mobilisées par l'APSA. Ainsi, le CPEA (Centre Pilote d'Escalade et d'Alpinisme) de Vaux en Velin¹² a créé des équipements adaptés, telles des prises compatibles avec les capacités d'une personne hémiparétique ;

* d'agir avec précision, c'est-à-dire de satisfaire au niveau d'exigence requis. Au lancer de précision du javelot, par exemple, la cible, composée de cercles concentriques, peut être d'un diamètre variable selon les capacités des jeunes.

- **Pour optimiser la condition physique.** L'environnement est choisi en fonction des ressources énergétiques qu'il mobilise : le déplacement en fauteuil manuel est d'autant plus difficile que le pourcentage d'une pente à gravir est plus élevé et que le sol est de consistance molle ; les dimensions d'un terrain de badminton peuvent être réduites pour un élève qui ne peut pas courir, tandis que son

¹⁰ Claude J.-P., Dizien H., Normand P., « Adaptation de l'enseignement de l'EPS à des élèves handicapés physiques », revue *Hyper*, n°216, mars 2002, p.1-11.

¹¹ *Activités physiques avec des élèves aveugles* (doc. vidéo, 60'), CNEFEI, 1996.

¹² 1 Chemin des vergers, Tour d'escalade, 69514.

adversaire dispose d'un terrain normal ; lors d'un relais, il est éventuellement possible de réduire la distance parcourue par un élève handicapé.

L'environnement incertain

L'incertitude tient notamment à la mobilité des éléments en jeu, objets ou individus. L'adapter implique d'en identifier les principaux facteurs de difficulté.

- **La discrimination des éléments.** Le volume, la couleur et le contraste d'un élément par rapport à l'environnement sont autant de facteurs qui permettent de le distinguer clairement. Les déficiences visuelles appellent par exemple, au tennis de table, de veiller à la couleur de la balle. Mais la singularité des troubles visuels est telle que ce qui convient à l'un ne convient pas forcément à l'autre. Le matériel mobile devra donc être suffisamment diversifié pour offrir un large éventail de choix en fonction des difficultés propres à chacun.

Pour des élèves aveugles, l'information visuelle est remplacée par une information auditive, en utilisant par exemple un ballon sonore¹³.

- **Le nombre d'éléments en jeu.** La difficulté du traitement des informations issues du champ de jeu croît avec le nombre de joueurs et d'objets en mouvement. Elle ne pénalise pas que les élèves déficients visuels, mais également ceux qui présentent une déficience intellectuelle, car elle les confronte à un nombre élevé d'alternatives lorsqu'il s'agit de décider d'une action à mener.

- **L'espace des déplacements.** Les difficultés d'ordre spatial tiennent :

* à des déplacements dans plusieurs plans de l'espace. La trajectoire d'une balle qui roule sur un plan horizontal, comme dans le show down¹⁴, est plus facile à apprécier que celle d'une balle qui rebondit.

* à l'étendue du champ où doit être saisie l'information, pour chaque plan. Dans les jeux de raquettes, par exemple, l'incertitude de la zone où peut arriver la balle est d'autant plus grande que le terrain est plus vaste. La réduction de la largeur du terrain autorise donc une meilleure perception des balles.

- **La vitesse des déplacements.** Les élèves présentant des troubles visuo-spatiaux adaptent difficilement leur action à des déplacements rapides d'objets ou de joueurs. Par conséquent, au tennis, ils s'accommodent mieux de balles lentes.

L'incertitude environnementale ne dépend pas que de la mobilité des éléments en jeu¹⁵. L'environnement sonore, par exemple, est une source de difficulté perceptive pour les élèves ayant une déficience auditive. Leur réussite en danse implique de s'appuyer davantage sur les vibrations que sur la mélodie de la musique et, par conséquent, d'augmenter le niveau des basses et d'utiliser un baffle supplémentaire.

Les procédures mobilisées par l'élève

La façon dont un élève handicapé procède pour réussir une tâche peut être singulière, adaptée à ses possibilités et donc respectée. Ainsi, en natation, certains jeunes porteurs d'une infirmité motrice

¹³ En vente à l'association Valentin Haüy, 5 rue Duroc, 75342, Paris cedex 07.

¹⁴ Le show down est une activité d'opposition duelle. L'aire de jeu est une table rectangulaire munie de rebords sur tout le périmètre. Au centre des deux largeurs, deux trous de 25 cm de largeur matérialisent les buts. Avec des raquettes en bois, il s'agit de parvenir à faire rouler une balle sonore jusque dans le but adverse (on peut utiliser une balle de ping-pong sonore. Il suffit d'y faire un petit trou pour y introduire un plomb de pêche puis de reboucher avec un peu de ruban adhésif).

¹⁵ *Pratique de la voile et du kayak avec des élèves malvoyants* (doc. vidéo, 27'), CNEFEI, 1996.

cérébrale se déplaceront plus facilement sur le dos en combinant des mouvements simultanés avec les bras et alternatifs avec les jambes. Prendre en compte la singularité de chacun est important dans la phase de conception des tâches, mais également lors de leur mise en œuvre pour accompagner son activité. C'est ce que nous verrons prochainement.

Bibliographie

- Brunet (F.), Mautuit (D.), *Activités physiques adaptées aux personnes déficientes intellectuelles*, Dossier n° 60, Revue EPS, 2003.
- Garel (J.-P.) (dir.), *Éducation physique et handicap moteur*, Nathan, 1996.
- Pasqualini (M.), Robert (B.) (dir.), *Handicapés physiques et inaptes partiels en EPS*, Dossier EPS n°23, Revue EPS, 1996.
- Bernard (P.), Ninot (G.), *Les déficiences motrices*, Revue EPS, 2002.
- Bernard (P.), Ninot (G.), *Les déficiences motrices*, Revue EPS, 2003.
- Varray (A.), Bilard (J.), Ninot (G.) (dir.), *Enseigner et animer les activités physiques adaptées*, Dossier EPS, n° 55, Revue EPS, 2001.
- Publications de la Fédération Française du Sport Adapté (9 rue Jean Daudin, 75015, Paris) et de la Fédération Française Handisport (44 rue Louis Lumière, 75020, Paris).