Handicaps : un révélateur des problèmes de l'EPS

Jean-Pierre Garel

▶ **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. Handicaps : un révélateur des problèmes de l'EPS. Contributions à une réflexion autour de ce qui s'apprend en EPS, Mar 1996, Créteil, France. pp.122-127. hal-02092236

HAL Id: hal-02092236
https://inshea.hal.science/hal-02092236

Submitted on 7 Apr 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.

Garel J.-P. (1996), Handicaps, un révélateur des problèmes de l'EPS, in *Contributions à une réflexion autour de ce qui s'apprend en EPS*, Actes du colloque, Snep, 30-31 mars 1996, Créteil, pp. 122-127.

HANDICAPS : UN RÉVÉLATEUR DES PROBLÈMES DE L'EPS

Jean-Pierre Garel

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

Parmi les multiples questions didactiques et pédagogiques dont l'enseignement de l'EPS peut être l'objet quand il s'adresse à des élèves handicapés[1], nous envisagerons quelques-unes de celles qui peuvent alimenter des débats chez les professeurs d'EPS. Nous aborderons tout d'abord des critères selon lesquels les APS (activités physiques et sportives) peuvent être choisies quand leur enseignement est entrepris en direction de cette population particulière, puis les problèmes que posent ces choix quant à l'identité de l'EPS. C'est ensuite la conduite des apprentissages auprès d'élèves handicapés qui retiendra notre attention, avant d'envisager une formation des enseignants qui prépare davantage l'adaptation à des situations complexes et inhabituelles.

Le choix des APS

Parmi les APS pratiquées en éducation physique au sein des établissements spécialisés pour handicapés moteurs, on rencontre des activités, essentiellement sportives, semblables à celles des collèges et des lycées mais adaptées[2]. On trouve aussi des activités que l'on n'a pas l'habitude de rencontrer ailleurs, comme le bowling, le tir aux armes ou à la sarbacane, le football en fauteuil électrique... Enfin, certaines des activités proposées ne donnant pas lieu à des compétitions, on peut considérer qu'elles ne sont pas de nature sportive : c'est le cas de l'évolution en fauteuil, ainsi appelée par les collègues du lycée Toulouse-Lautrec (Vaucresson). Elle consiste en des déplacements dans un environnement accidenté.

On peut s'interroger sur la pertinence du choix d'activités dont la représentativité culturelle dans notre société est faible, voire nulle. Mais on peut aussi questionner l'hégémonie des APS majoritairement retenues en EPS quand leur choix se fonde sur l'argument d'une légitimité culturelle. En vertu de quel critère convient-il de les juger plus pertinentes, sachant que les faits de culture sont relatifs à des contextes multiples et complexes : historiques, géographiques, socio-économiques, etc. ? On peut dire que c'est en fonction de leur capacité à favoriser l'intégration sociale. Pour des personnes handicapées, les pratiques corporelles auront d'autant plus de chances d'être intégratives qu'elles satisferont notamment à deux conditions. La première est que le sujet puisse s'y exercer de façon suffisamment autonome. C'est bien le cas des activités que nous avons citées, car les contraintes physiques qu'elles imposent sont compatibles avec les capacités réduites de personnes très handicapées. La seconde condition est qu'elle

---

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

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

puisse trouver des prolongements hors de l'école, si possible dans des situations d'interaction avec des valides, mais à défaut avec des personnes handicapées, par exemple dans le cadre d'une fédération sportive spécifique.

Les activités qui répondent à ces conditions sont d'autant moins nombreuses que le handicap est plus lourd. S'enfermer dans le choix des APS des valides, au nom d'un nécessaire ancrage dans le patrimoine culturel, interdirait paradoxalement de poursuivre cette finalité d'intégration. Par ailleurs, ne retenir que des activités sportives écarterait l'évolution en fauteuil, dont le bénéfice utilitaire est important. En effet, pour des élèves se déplaçant en fauteuil roulant, apprendre à franchir un obstacle trouve par exemple à s'appliquer face à un trottoir. À travers ce type d'apprentissage, qui implique de s'équilibrer sur les deux roues arrière, le sujet développe de véritables habiletés motrices, qui sont d'un grand intérêt pour son autonomie locomotrice dans la vie quotidienne et donc pour son intégration, puisque la participation à des pratiques sociales devient plus accessible.

On peut d'ailleurs se demander s'il ne serait pas également bénéfique pour les élèves valides de trouver davantage en EPS des occasions d'acquérir des savoirs et des savoir-faire utilitaires, propres à assurer la gestion de leur vie physique à l'âge adulte. Je me pose d'autant plus cette question que je constate régulièrement l'insuffisante connaissance des enseignants spécialisés concernant les techniques de lever-porter, qu'ils ont à utiliser en présence d'élèves handicapés moteurs.

Les APS ne sont pas uniquement choisies en fonction des intentions pédagogiques et éducatives de l'enseignant. Le sens qu'elles revêtent pour l'élève est aussi un facteur fondamental à prendre en compte. Si, pour l'apprécier, on s'attache à l'intérêt que les élèves handicapés trouvent aux séances d'EPS, la qualité de leur engagement et le plaisir qu'ils témoignent le plus souvent en sont un gage. Et les discours tenus parfois par des handicapés physiques, même lourdement atteints, à propos de l'EPS et de certaines activités pourtant bien particulières, ne les différencient pas toujours de leurs camarades valides : " je vais en gym... ; en gym, j'ai fait du foot... "

Prendre en compte les représentations de l'élève, c'est demeurer ouvert à tous les facteurs susceptibles de donner du sens aux activités, et dont certains sont variables selon les sujets. Peut-on croire que tous les enfants et adolescents attribuent un même sens à une APS et partagent à son égard une égale motivation ? Certains élèves handicapés valoriseront des activités sportives compétitives tandis que d'autres les rejetteront, au nom d'un refus de normalisation ou pour un autre motif.

Le sens que le sujet attribue à une activité est déterminé par des représentations sociales, liées notamment au sexe et à l'appartenance socioculturelle, mais aussi par l'histoire personnelle : les expériences corporelles des personnes handicapées physiques induisent pour chacune un rapport au corps qui oriente différemment les préférences. Les effectifs réduits des classes de l'enseignement spécialisé permettent d'être plus attentif à ces inclinations individuelles.

Toutes les APS ne pouvant être proposées à l'école, leur choix s'opère donc en fonction des objectifs de l'enseignant et des représentations des élèves (et bien sûr des conditions de travail). Les objectifs étant définis en termes d'effets attendus de la pratique de telle ou telle activité, il convient de repérer ce que chacune peut apporter comme bénéfices spécifiques et comme bénéfices communs à d'autres activités. Cette intention a présidé à la catégorisation des APS en " domaines d'action ". Mais on a pensé que les APS appartenant à un même domaine étaient substituables les unes aux autres. Si cette parfaite équivalence est contestable, il n'en demeure pas moins que cette

recherche des effets communs à différentes activités et des effets particuliers de chacune est féconde. Dans le secteur de l'éducation spécialisée, notamment, il est important, dans le temps d'enseignement très limité dont on dispose (entre autres raisons parce que les rééducations peuvent être effectuées sur le temps de classe), de mettre l'accent sur les activités qui sont les plus propres à répondre aux besoins des élèves, plutôt que toutes les saupoudrer.

L'identité de l'EPS en question

Certaines des activités qui sont proposées à des élèves lourdement handicapés mobilisent très peu les ressources motrices et organiques ; au point que l'on peut se demander si elles rentrent bien dans le cadre de l'EPS.

Si l'on s'accorde à dire que l'EPS a pour objet la pédagogie des conduites motrices, on peut en déduire que seuls les élèves ayant un minimun de capacités motrices sont susceptibles de retirer un bénéfice de son enseignement. Mais comment définir ce minimum en deça duquel il ne peut y avoir réellement de conduite motrice, donc d'EPS et de bénéfices attachés à cette discipline ? Peut-on dire par exemple d'un élève handicapé moteur qui se déplace en fauteuil électrique, à l'occasion d'un sport collectif aménagé (le " foot-fauteuil "), que sa conduite est d'ordre moteur, sachant que la mise en jeu de sa motricité se limite à la manipulation de la manette qui commande le déplacement du fauteuil ? Sans être nulle, l'habileté manuelle requise dans ce cas certes extrême est singulièrement restreinte.

Il est légitime de se demander s'il s'agit bien là d'EPS. On pourrait aussi se demander si les bénéfices de cette discipline ne doivent être appréciés qu'à l'aune des critères définis pour des sujets qui sont dans la norme ; mais on se limitera à montrer que certains des objectifs essentiels de l'EPS sont poursuivis et atteints à travers une activité pourtant peu sollicitante sur le plan physique.

Pratiquer le foot-fauteuil permet aux élèves d'acquérir des savoirs caractéristiques de ce type de sport collectif, par exemple exploiter des espaces libres, créer un surnombre, marquer un attaquant... Cette activité permet aussi de développer chez le jeune des ressources nécessaires à des prises d'informations sur les opportunités de jeu et à des prises de décisions pertinentes. À travers le développement de ces ressources, l'enseignant contribue à renforcer la capacité de l'élève à assurer sa sécurité, du fait qu'il apprend à se déplacer rapidement dans un environnement incertain et relativement dangereux. Par ailleurs, pour des élèves handicapés qui, en raison de leurs difficultés spécifiques, sont souvent en relation duelle avec les adultes, que ce soit en rééducation ou en classe, et qui n'ont pas beaucoup d'expériences ludiques avec leurs pairs, une telle pratique a un intérêt éducatif. Ils sont très motivés, trouvant là du sens à leur activité et l'occasion de se confronter aux exigences d'une APS qui implique des interactions riches.

On voit donc qu'un déficit majeur de la fonction motrice n'ôte pas tout intérêt à une participation de ces jeunes aux séances d'EPS. L'exemple du foot-fauteuil montre également que les objectifs de l'EPS ne se réduisent pas aux domaines moteur et organique. Les objectifs cognitifs et socio-affectifs sont ici fondamentaux. Les enseignants concernés ne se contentent pas de les afficher pour accroître la légitimité de leur pratique : ils se donnent les moyens de les atteindre par le choix de contenus et de démarches adaptés. Il est important de souligner ces objectifs, ainsi que ceux d'ordre moteur qui ne visent pas uniquement l'acquisition d'habiletés sportives : le souci

pédagogique et éducatif dont ils témoignent contribue à forger une identité de l'EPS qui la distingue d'autres pratiques.

Faire connaître et reconnaître la place et le rôle de l'enseignant d'EPS est un enjeu important, notamment dans l'enseignement spécialisé. En effet, il peut avoir du mal à y trouver son identité, entre les pratiques résolument sportives et les rééducations assurées par d'autres personnels. C'est pourtant un secteur où son action est susceptible d'être très bénéfique, non seulement parce qu'il favorise des apprentissages spécifiques à l'EPS, mais aussi parce qu'il participe à la poursuite d'objectifs plus larges, communs à d'autres intervenants. Son travail est d'autant plus fécond qu'il sait en distinguer les aspects spécifiques et les aspects transversaux et qu'il définit son champ d'intervention sans confusion avec ceux des professionnels qui ont à voir avec le corps : éducateur sportif, psychomotricien, kinésithérapeute...

Travailler avec de multiples partenaires, étrangers au monde de l'éducation physique, et même de l'enseignement, nécessite de pouvoir leur expliquer clairement ses objectifs, ses démarches et ses résultats. Or on peut constater que le langage pédagogique à la mode n'est pas toujours limpide, au point que, même entre professeurs d'EPS, la compréhension s'avère parfois difficile. Dans l'enseignement spécialisé, où le travail en équipe est important, on ne peut pas se satisfaire d'un vocabulaire abscons qui cache, derrière une apparence savante, un flou conceptuel qui ne facilite pas la communication.

La conduite des apprentissages

Au-delà du choix des APS, celui des savoirs et savoir-faire et de leurs modalités d'enseignement pose problème. On peut en particulier s'interroger sur le maintien de la motivation des élèves confrontés à des apprentissages de " principes " quand ils sont abstraits d'un contexte porteur de sens. Concevoir l'EPS comme une discipline d'enseignement ne doit pas aboutir à évacuer le plaisir d'agir. Sinon, on risquerait d'inciter à la dispense d'activités physiques des élèves qui doivent faire parfois de gros efforts pour mobiliser un corps rétif.

Est-ce à dire qu'il n'y a pas d'apprentissage à conduire ? Le rapport entre travail et plaisir est toujours l'objet de débats, avec les élèves handicapés plus encore qu'avec les autres. Des exigences trop élevées de la part de l'adulte, dans le souci excessif d'induire des progrès, de " réparer " le sujet handicapé afin de mieux préparer son intégration dans le monde normal, sont en effet susceptibles de s'opposer au plaisir attendu de l'activité par l'enfant ou l'adolescent.

Inversement, ne pas tout mettre en œuvre pour que les élèves progressent au maximum de leurs possibilités, tout en respectant leur motivation, revient à ne pas tenir compte de leur désir d'apprendre et à les abandonner à leur incapacité. Croire qu'ils doivent, parce qu'ils sont handicapés, être maintenus à l'abri des efforts relève d'une attitude surprotectrice contraire à leur intérêt. Il est d'autant plus important de leur permettre d'accroître leurs capacités qu'ils n'ont pas, aussi facilement que leurs camarades valides, la possibilité de vivre des expériences corporelles, notamment sportives, en dehors de l'école.

Le pouvoir des élèves handicapés et leur plaisir s'accroissent à travers les apprentissages conduits par l'enseignant. Non seulement l'apprentissage ne s'oppose pas au plaisir, mais il en conditionne l'émergence, car les " grands handicapés " n'ont pas

spontanément d'emprise sur leur environnement. On voit là les limites d'une conception purement hédoniste de l'enseignement.

Le constat de l'incapacité des élèves lourdement handicapés à affronter spontanément certaines situations n'est pas sans remettre en question des conceptions didactiques bien assurées. Ainsi, de jeunes aveugles ne peuvent pas être confrontés d'emblée, au basket-ball, à une situation dite " de référence ", qui pose les problèmes fondamentaux de l'activité à travers une séquence de jeu d'opposition en 3x3. Ils ne peuvent aborder le jeu global, aménagé, qu'après un travail assez long, rigoureux, technique[3].

" Technique ", voilà un terme qui suscite des débats. Sans doute jette-t-il une suspicion d'allégeance au modèle sportif, alors que l'EPS cherche à se démarquer du sport tout en y puisant des contenus. Par ailleurs, la technique est trop souvent comprise comme un ensemble de procédés mis en œuvre par les sportifs de haut niveau et qu'il conviendrait de faire appliquer aux débutants. Pour des élèves handicapés, il y a bien des techniques à acquérir, non pas au sens de modèle gestuel à reproduire, mais au sens de savoir-faire résultant d'une construction personnalisée. Il y a en effet, entre les sujets handicapés, trop de différences pour que tous soient justiciables de solutions identiques, car les problèmes qu'ils rencontrent dans une même situation ne sont pas semblables. Cet effort d'adaptation aux singularités de chacun n'implique pas l'inutilité de connaître les techniques utilisées par des sujets très performants. Mais leur connaissance n'est féconde que si elle sait distinguer les principes biomécaniques, bioénergétiques et bio-informationnels qui les fondent et les actualisations différentes dans lesquelles ils peuvent s'incarner selon les sujets.

Guider l'élève pour l'aider à trouver ses propres solutions suppose de mobiliser ses processus cognitifs. " Cognitif ", encore un mot qui peut fâcher... C'est vrai qu'il a largement pénétré les sciences humaines et trouvé en EPS un champ à investir de façon parfois excessive. Mais les excès ne doivent pas aboutir à contester toute pertinence à la réflexion de l'élève. Elle est importante parce que sa propre appréciation des conditions d'exercice aide l'enseignant à repérer les aménagements adaptés à son cas, par exemple pour faciliter une meilleure prise d'informations visuelles. Elle est notamment nécessaire avec des jeunes atteints de certaines lésions cérébrales ou de cécité : dans ce dernier cas, la représentation des actions à entreprendre et, lors des jeux collectifs, la représentation de l'espace d'action et des occurrences en cours de jeu impliquent la mobilisation de processus cognitifs. Enfin, susciter la réflexion de l'élève est cohérent avec la finalité d'autonomisation du sujet : permettre à chacun de trouver ses propres modalités de réalisation efficiente contribue à lutter contre la dépendance trop souvent associée au handicap. Si les enseignants valides n'avaient pas laissé à leurs élèves handicapés une marge de liberté dans la recherche de solutions, ils n'auraient sans doute jamais osé imaginer que des jeunes amputés des deux bras, par exemple, pourraient faire de l'escrime avec une épée fixée sur la tête comme une licorne ou jouer au tennis de table avec leurs pieds.

La nécessité d'être " à l'écoute " des enfants et adolescents et d'être ouvert à des solutions inhabituelles remet aussi en question quelques principes de fonctionnement des séances d'EPS. Ainsi, on tient généralement pour assuré que les règles des jeux et des sports collectifs doivent être les mêmes pour tous. Or la présence d'élèves en fauteuil ou de déficients visuels parmi des valides conduit à une différenciation réglementaire le plus souvent bien acceptée par les jeunes.

---

[3] Cf. J.-P. Garel, M. Siros, F. Gomez, *Enseigner des sports collectifs aux aveugles*, C.N.E.F.E.I., 1992.

Parmi les questions liées à la conduite des apprentissages, celles qui concernent l'évaluation sont très actuelles. Il en ressort que la notion de performance pose parfois problème, entre autres raisons parce qu'elle est entendue avec une connotation d'exploit et/ou de mesure quantitative. Dans le cas d'élèves handicapés, n'est-il pas choquant de vouloir les normaliser en les poussant au dépassement de soi-même ? N'est-il pas démesuré de prétendre mesurer leurs progrès selon une logique sportive qui met l'accent sur la compétition ? On comprend qu'une attitude surprotectrice de l'enseignant à l'égard de ces élèves puisse entraîner le refus de les évaluer. Il ne paraît pourtant pas inconvenant qu'un enseignant s'efforce d'apprécier les progrès de ses élèves, sauf à prétendre que l'on peut enseigner sans se soucier du résultat de son action.

Nous avons vu qu'il n'y avait pas forcément antinomie entre l'apprentissage et le plaisir. Je remarque que les jeunes handicapés sont le plus souvent très attentifs à leurs progrès. Ils voient sans doute, à travers la conquête des nouveaux pouvoirs révélés par l'évaluation, l'occasion de se prouver, et de prouver aux autres, une " excellence " qui leur est souvent contestée a priori, au regard de leur déficience physique. Au nom de quoi ne répondrait-on pas à leur demande d'être évalués ? Si le mètre et le chronomètre ont pour eux un effet stimulant et ajoutent du sens à leurs actions, pourquoi ne pas en user dans les activités qui se prêtent à la mesure ? En sachant qu'il est plus pertinent, pour certaines activités, de fonder l'appréciation sur des critères qualitatifs.

La prise en compte de l'EPS aux examens pour les élèves handicapés est une bonne chose, parce qu'elle incite à les faire participer aux cours dans la perspective de bénéfices que nous avons partiellement évoqués. Mais le souci d'évaluer, et d'être évalué, ne doit pas envahir le court temps de pratique. Il importe de préserver, dans l'investissement de ces jeunes en EPS, le plaisir qu'ils témoignent à disposer, avec une habileté croissante, d'un corps a priori éloigné de la performance et de la grâce.

Le souci d'obtenir la meilleure note possible risque, vu le faible temps d'EPS, d'avoir un effet pervers. Ainsi, certains élèves handicapés moteurs qui se déplacent sur leurs deux jambes sans gêne excessive peuvent parfois témoigner dans les sports collectifs d'une certaine maladresse. C'est le cas fréquent de jeunes qui sont dyspraxiques et qui ont des troubles visuo-spatiaux, à la suite d'une lésion cérébrale due à une naissance prématurée. Leurs difficultés ne les empêchent pas forcément d'apprécier ces activités collectives. Toutefois, comme leur faible maîtrise (et/ou performance, pour autant que la distinction entre ces deux termes ait ici un sens) en ce domaine ne leur vaudrait qu'une note désavantageuse, ils risquent de choisir d'autres activités, qui ne leur procurent pas le même plaisir et qui sont d'un moindre intérêt pédagogique et éducatif, mais qui sont plus " rentables ". Sauf à tenir compte de leurs problèmes singuliers dans les jeux collectifs en les évaluant non pas par rapport à une norme mais par rapport à leurs possibilités propres, ou en fonction d'une norme dont la validité est réduite à des élèves dont les capacités fonctionnelles sont proches.

Une formation d'enseignants adaptée

L'enseignement à des élèves handicapés fait largement appel à la capacité de gérer l'hétérogénéité. A la diversité habituelle des élèves, le handicap ne fait qu'ajouter une différence supplémentaire. Certes, elle peut être considérable et constituer un obstacle d'autant plus difficile à surmonter que l'approche didactique suit de trop près une procédure d'enseignement type, conçue pour un élève " ordinaire ". Il ne peut y avoir d'adaptation aux singularités de chacun que si l'enseignant sait l'observer en situation, dans tous ses aspects.

Prélever des indices significatifs, à partir de l'observation d'une situation de terrain, et infléchir ses stratégies d'enseignement pour les adapter à chaque enfant ou adolescent suppose des conditions de travail meilleures que celles que l'on rencontre trop souvent, en particulier concernant l'aménagement de l'environnement et les effectifs d'élèves par classe. Mais l'approche clinique ne dépend pas que des conditions matérielles. Elle appelle aussi des connaissances sur les conséquences fonctionnelles possibles des déficiences, ainsi que sur des contenus et des stratégies d'enseignement adaptés. Il faut toutefois se garder de majorer la place et le rôle de ces connaissances. Dans la mesure où des informations sur les caractéristiques de l'élève sont données par le médecin, par le jeune lui-même, par sa famille et éventuellement par un enseignant spécialisé, le professeur d'EPS en sait, dans les cas les plus courants, suffisamment pour faire face à bien des situations.

Lorsque des connaissances plus approfondies s'avèrent utiles, le problème de l'articulation théorie-pratique se pose, d'autant plus fortement dans le secteur de l'enseignement spécialisé que la prise en compte des nombreux déterminants de la conduite de l'élève, de nature somatique et psychologique, vient enrichir et complexifier l'analyse didactique et pédagogique. La compréhension des potentialités de l'élève, des démarches qu'il met en œuvre et des problèmes qu'il rencontre suppose de pouvoir envisager des facteurs explicatifs multiples et qui ne restent pas étrangers les uns aux autres. Or l'enseignant peut rencontrer des difficultés à convoquer simultanément des connaissances morcelées, appartenant chacune à un champ théorique qui développe sa propre rationalité.

Les connaissances dont les enseignants ont avant tout besoin, ce sont celles qui leur permettent de forger des outils d'analyse de l'expérience vécue. On se méfiera donc des connaissances dont le lien avec la pratique ne peut être construit, de celles qui ne permettent pas de distinguer l'essentiel de l'accessoire, et de celles qui assènent des vérités réductrices du type : " les déficients visuels sont comme ceci... avec les handicapés moteurs, il est plus facile (ou plus difficile) de... ". Toutes affirmations qui laissent croire à une homogénéité bien illusoire et qui n'invitent pas l'enseignant à observer l'élève singulier engagé dans une action particulière. Les déficiences et les capacités sont en effet très variables selon les sujets et selon les situations.

La qualité de l'observation est une condition nécessaire à un enseignement adapté. Elle repose sur une attitude personnelle ouverte, mais aussi sur des savoir-faire qui doivent s'acquérir en formation, pour autant qu'on leur réserve une place suffisante.

La pertinence de l'enseignement suppose aussi de savoir moduler la difficulté objective des tâches en fonction des capacités de l'élève. Ce savoir ne concerne pas que les élèves handicapés. Il relève de la compétence professionnelle, d'ordre disciplinaire, de tout enseignant d'EPS. On voit là que la bonne volonté, les talents d'animateur et des compétences pédagogiques générales ne suffisent pas. Pour savoir adapter la difficulté d'une tâche à des élèves lourdement handicapés, il faut bien connaître l'APS dans laquelle elle s'inscrit.

Une prise en charge efficiente des élèves handicapés en EPS, dans des conditions d'exercice convenables, relève moins de l'exhortation à faire évoluer les mentalités vers une acceptation de la différence que d'une information et d'une formation adaptées, dont les principes s'appliquent à tous les enseignants.

Conclusion

On pourrait continuer à envisager, du point de vue de l'expérience de l'enseignement à des élèves handicapés, d'autres problèmes relatifs à l'EPS. Mais les thèmes que nous avons brièvement développés indiquent suffisamment que le travail avec ces jeunes amène à rencontrer des problèmes qui sont de nature semblable à ceux de l'enseignement ordinaire, au-delà de leur expression originale et de leur plus grande acuité. La spécificité du handicap appelle aussi des questions inhabituelles et des essais de réponse qui peuvent bousculer des certitudes.

Permettre de progresser à des jeunes en grande difficulté oblige à prendre en compte la réalité de leurs besoins, de leurs désirs et de leurs modalités de fonctionnement. Cette écoute amène parfois à questionner le bien-fondé de quelques doctrines didactiques et pédagogiques bien assises. En regard de populations différentes, leur pertinence vacille, et certaines apparaissent bien formalistes, résultant d'une construction imaginaire qui masque la vie réelle. Les pratiques en marge de la normalité ont pour vertu de questionner les habitudes et les idéologies qui les nourrissent. Les enseignements que l'on peut tirer de leur analyse sont souvent à l'origine de progrès dans des conditions de pratique " normale ".

Une vigilance critique s'impose pour débusquer des idées reçues, y compris dans les conceptions les plus généreuses, et repérer des blocages dus à des fonctionnements routiniers. L'intégration des personnes handicapées en est un bon exemple. L'attachement d'enseignants à un certain niveau de réalisation de leurs élèves et à des démarches habituelles, ajouté à une sous-estimation, par ignorance, des possibilités d'élèves handicapés, entrave l'intégration en milieu ordinaire. Inversement, avancer que tous les élèves peuvent et doivent faire toujours la même chose ensemble est irréaliste. Il est évident que certaines des activités que nous avons données en exemple ne peuvent pas être mises en place dans n'importe quelle condition.

Tenir compte de la réalité pour la transformer en s'y adaptant suppose des connaissances et de l'expérience pour la comprendre, mais aussi de la modestie : devant des handicaps dont l'expression est multiple, il y a beaucoup à apprendre pour mieux enseigner.