



HAL
open science

Différencier pour inclure : l'exemple de l'EPS

Jean-Pierre Garel

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. Différencier pour inclure : l'exemple de l'EPS. Cahiers Pédagogiques, 2020, J.-M. Zakhartchouck, Différencier sa pédagogie : des idées et des pratiques, Hors Série numérique (54), pp.46-47. hal-03049014

HAL Id: hal-03049014

<https://inshea.hal.science/hal-03049014>

Submitted on 9 Dec 2020

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.

Différencier pour inclure : l'exemple de l'EPS

Jean-Pierre Garel, chercheur associé au laboratoire Relacs, université du Littoral Côte d'Opale

L'éducation physique et sportive « assure l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap », dit explicitement le programme de collège. Qu'en est-il concrètement ?

Le vademécum intitulé « Les pratiques sportives à l'école », mis en ligne par le ministère de l'Éducation nationale, invite l'enseignant à « construire son action pédagogique sur une connaissance fine des capacités et des besoins de l'élève » en situation de handicap. Il ajoute que cette information « passe par l'appropriation du projet personnalisé de scolarisation, des échanges avec l'élève, sa famille, l'enseignant référent ou les personnels de santé », ainsi que par « les prescriptions du certificat médical ». Ces préconisations amènent plusieurs remarques.

Tout d'abord, l'étude de projets personnalisés de scolarisation (PPS) existants montre le plus souvent l'absence de référence à l'EPS ou, quand cette discipline est mentionnée, le caractère peu opérationnel des indications. Ensuite, lorsque le certificat médical propose des adaptations, on peut s'interroger sur la pertinence et la légitimité de cette incursion dans le champ pédagogique. C'est là en effet la responsabilité de l'enseignant, qui a moyen de s'exercer à partir des indications formulées par le médecin. Par exemple, une mention de la fatigabilité d'un élève, ou de sa mobilité réduite, pourra conduire à adapter la pratique d'un sport collectif en aménageant l'espace ou en différenciant les règles. Enfin, qu'il s'agisse du PPS ou du certificat médical, l'évaluation de l'élève et les éventuelles adaptations qui en découlent sont posées à priori sur la base d'informations issues de situations plus ou moins éloignées de celles auxquelles l'élève est effectivement confronté ou appelé à l'être en EPS, et ces informations sont en général avancées par d'autres personnes que l'enseignant qui intervient actuellement auprès de l'élève en question. Or, il n'est pas possible de totalement préjuger de ce que pourra réaliser un élève dans une situation donnée à partir de données médicales ou de connaissances recueillies dans un contexte qui

diffère de cette situation. Sauf à croire que les possibilités d'un élève se déduisent parfaitement de ses troubles, et donc à méconnaître qu'il n'y a pas de handicap en soi, intrinsèque à la personne, indépendamment de la situation à laquelle elle se trouve confrontée.

C'est l'observation, par l'enseignant, de l'élève engagé dans son activité qui permettra d'identifier ses difficultés.

UN ENSEIGNANT QUI OBSERVE...

Par conséquent, admettons que si les informations apportées par des tiers sont nécessaires, elles ne sont pas suffisantes. Il est difficile de prévoir précisément comment un élève en situation de handicap se comportera dans telle ou telle situation, notamment parce qu'il peut avoir des ressources personnelles qui lui permettront de pallier plus ou moins les difficultés liées à sa déficience ou sa maladie. À partir des informations dont il dispose, l'enseignant risque de sous-estimer ou de surestimer ses possibilités. Ainsi, l'annonce de la très faible acuité visuelle d'un élève, et du handicap qui en résulte pour écrire, n'incitera pas l'enseignant d'EPS à l'engager dans une pratique du tennis de table. Et pourtant, cet élève est capable de s'y révéler plus performant que prévu, car la perception d'une balle en mouvement sollicite une zone de la rétine distincte de celle qui est sollicitée pour l'écriture. C'est donc l'observation, par l'enseignant, de l'élève engagé dans son activité qui permettra d'identifier ses difficultés, ses réussites, ses ressources, les obstacles qu'il rencontre et les points d'appui sur lesquels étayer ses progrès.

L'observation de l'élève est d'autant plus nécessaire que son activité dépend de facteurs psychologiques que

le PPS et le certificat médical peinent à cerner. De façon générale, outre l'attrait qu'un élève peut avoir pour toute activité physique ou pour une activité particulière, on sait que le rapport plus ou moins favorable avec l'enseignant et les pairs n'est pas étranger à sa mobilisation. Dans le cas d'élèves en situation de handicap, la dimension psychologique s'avère plus complexe à saisir lorsque leur rapport au corps a été travaillé par des expériences négatives qui ont nourri un sentiment d'impuissance. Cependant, il ne faut pas croire que de tels élèves sont forcément dépourvus du désir de s'investir en EPS. Tendue par la recherche de jouissance, le désir s'origine dans le manque. On comprend que des jeunes dont les faibles capacités physiques ont entravé les plaisirs et autres bénéfices d'une mise en jeu corporelle puissent s'investir fortement dans des activités physiques, sportives et artistiques, quand l'occasion d'en pratiquer dans des conditions accessibles leur est donnée. En EPS, le désir d'éprouver et de partager des émotions, de s'éprouver, d'acquérir des pouvoirs d'agir qui participent à l'accomplissement personnel, de reconnaître et de voir reconnues ses capacités, ainsi que d'être affilié au groupe de pairs peut favoriser l'engagement de l'élève dans cette discipline et le mener à un niveau de réussite quelquefois insoupçonnable.

Mobiliser ce levier de performance ne se réduit pas à apporter des réponses connues à des besoins particuliers préalablement diagnostiqués, car les techniques auxquelles un élève en situation de handicap peut recourir avec succès pour arriver à ses fins sont parfois imprévisibles. Il arrive que certaines d'entre elles soient reprises par d'autres personnes, jusqu'à devenir une technique sportive très largement partagée, comme le tir par rotation du fauteuil électrique en foot-fauteuil. Les adaptations les plus modestes et les inventions les plus surprenantes impliquent, pour l'enseignant, de sortir des chemins didactiques étroitement balisés, de donner et d'organiser un espace de liberté suffisant pour que son désir de réussite conduise l'élève à se risquer à tâtonner, expérimenter, inventer en toute sécurité, physique et psychologique, et à faire émerger de nouveaux besoins. Qui aurait pu avoir l'idée de proposer à un jeune qui n'a pas l'usage de ses bras de jouer au tennis de table en tenant la raquette avec ses pieds ou sa bouche? Évidemment, cette technique exceptionnelle n'est pas généralisable. C'est le propre d'un enseignement différencié que de créer les conditions d'un apprentissage selon des modalités adaptées à chacun.

En EPS, avec une classe comprenant un élève en situation de handicap, différencier l'enseignement

s'impose parfois comme une évidence: comment assurer une relative égalité des chances de réussite quand des difficultés sont aussi manifestes que dans le cas d'une cécité ou d'une paralysie? Même pour des troubles qui ne se perçoivent pas au premier regard, des aménagements sont bienvenus, mais la différenciation requiert de la vigilance afin de ne pas assigner l'élève à sa différence. De fait, il y est en quelque sorte réduit quand un principe de l'inclusion, « *adapter l'école à l'élève* », est privilégié au point d'être opposé sans nuance à l'adaptation de l'élève à l'école et de se traduire par des objectifs insuffisamment ambitieux. En effet, l'élève engagé dans un apprentissage doit s'adapter à des contraintes qui, même dosées avec justesse, comportent des obstacles à franchir. Les apprentissages, comme l'inclusion, appellent donc une adaptation

Les apprentissages, comme l'inclusion, appellent une adaptation réciproque entre la personne et son environnement.

réciproque entre la personne et son environnement. Et l'adaptation est un processus dynamique: nécessaire à un moment donné, elle se révélera peut-être insuffisamment stimulante lorsque l'élève aura progressé. Le maintenir dans des situations trop peu exigeantes ne lui permettra pas de se réaliser pleinement et creusera l'écart avec ses camarades. Il lui sera alors plus difficile de partager avec eux des expériences, des savoirs et l'accès à une culture commune.

La différenciation est critiquée quand elle prend la figure de l'individualisation, entendue comme une mise à l'écart du groupe pour un travail solitaire. Des enseignants y ont pourtant recours. Ainsi, un jeune myopathe pratique le tir à la sarbacane pendant que ses camarades jouent au volleyball. Quand les capacités sont trop différentes pour partager une même activité, d'autres scénarios apparaissent: l'élève en grande difficulté est accueilli dans une autre classe pour une activité qui lui convient mieux, la natation par exemple, ou bien les élèves en situation de handicap de l'établissement sont réunis sur un même créneau horaire, au sein d'un petit groupe, mais dont l'homogénéité illusoire peut entraver une pratique commune. Ces différentes façons de prendre en compte l'hétérogénéité renvoient à une question fondamentale: face à la diversité, comment articuler au mieux le singulier et le commun? ■

Article paru dans les *Cahiers pédagogiques* n° 526, « Inclure tous les élèves », janvier 2016
