



HAL
open science

Sports collectifs, handicap et inclusion

Jean-Pierre Garel

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. Sports collectifs, handicap et inclusion. •Visioli, Jérôme •Petiot, Oriane. Encyclopédie des sports collectifs. Regards croisés entre recherche et intervention, •Editions AFRAPS, pp.59-66, 2023, 978-2-910448-31-8. hal-04286415

HAL Id: hal-04286415

<https://inshea.hal.science/hal-04286415>

Submitted on 15 Nov 2023

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.

Sports collectifs, handicap et inclusion

Jean-Pierre Garel

Chercheur associé, Laboratoire Cultures-Éducation-Sociétés, université de Bordeaux

Dans le domaine du handicap, l'inclusion est souvent comprise comme le fait qu'une personne avec une déficience évolue en milieu ordinaire. En sport et en EPS, les pratiques partagées, ou mixtes, regroupant valides et « handicapés », en sont l'illustration. Elles sont promues notamment à travers des recherches et des publications (Bui-Xuan & Mikulovic, 2006 ; Garel, 2015, 2018 ; Marcellini, 2005a ; Valet, 2013) et mises en œuvre au sein de l'école et de certaines fédérations sportives. Mais toutes ne se prêtent pas également à la mixité. Les sports collectifs, qui impliquent des interactions motrices « essentielles » (Parlebas, 1983, p. 104) entre les joueurs, faites d'opposition et de coopération, sont moins favorables que les activités où les acteurs sont côte à côte, comme la course à pied et le tir à l'arc. La déficience peut alors entraîner une mise à l'écart du jeu. Physiquement inclus, on peut être « exclu de l'intérieur » (Bourdieu & Champagne, 1993) : au lycée, « *personne ne voulait de moi dans les équipes* », dit une jeune fille avec une déficience visuelle (Garel, 2007, p. 111).

Les difficultés tiennent aussi à l'organisation dominante du sport, fondée sur une relative homogénéité des concurrents. Elle vise à préserver l'égalité des chances et l'incertitude du résultat en catégorisant les pratiquants pour une confrontation entre égaux, selon le sexe, l'âge, le poids, le niveau de performance. Elle distingue aussi les valides et les « handis », ces derniers étant à leur tour différenciés en fonction de leurs capacités. Ce qui conduit à se demander si la logique sportive ne tend pas à « *une normalisation des pratiquants en restreignant leur hétérogénéité potentielle au point de réduire l'inclusion à un pur discours* » (Valet, *op.cit.*, p. 165)¹. Dépasser la normalisation pour favoriser la pratique partagée d'un sport collectif demande de s'interroger sur les facteurs susceptibles de concourir à ce partage. Dans cette perspective, nous envisagerons l'incidence des conceptions du handicap, puis des actions à

¹ L'égalisation des chances n'a pas toujours pris cette forme. A la fin du XIX^{ème} siècle, en France, les coureurs à pied amateurs s'opposaient essentiellement dans des courses à handicap, où les concurrents les plus performants devaient parcourir une distance plus longue (Bruant, 1986).

mener pour que les rencontres sportives impliquant des joueurs aux capacités très différentes soient suffisamment équitables.

1. Incidence des conceptions du handicap

Schématiquement, deux conceptions opposées de la relation à l'Autre peuvent être décrites (Schnapper, 1998). D'un point de vue universaliste, l'Autre est perçu comme un autre soi-même, au-delà des différences les plus manifestes ; d'un autre côté, sous un angle particulariste, on retient plutôt ses différences. Dans leur expression la plus tranchée, ces deux conceptions dérivent respectivement vers des attitudes qui font obstacle à l'inclusion : l'assimilationisme, qui méconnaît ou éradique les singularités, et le différentialisme, qui assigne la personne à sa différence. Au-delà de cette opposition binaire, une troisième conception met en avant la complexité du handicap.

1.1. Une conception assimilatrice

Lorsque les caractéristiques d'une personne ne sont pas prises en compte, qu'il s'agisse de ses difficultés, de ses ressources ou de ses besoins particuliers, ce peut être en raison d'une méconnaissance de ses singularités, d'une inattention à son égard, ou de la soumission à une norme postulée et présumée admise. Dans son bilan de la création d'épreuves adaptées à des élèves à besoins éducatifs particuliers, une professeure d'EPS souligne « *la perplexité de certains collègues (...). Ils craignent qu'à force d'adapter les pratiques existantes on ne les dénature tout à fait* » (Losfeld, 2014, p. 130).

La référence au normal, qui n'est « *pas un concept d'existence, susceptible de mesure objective* » (Canguilhem, 1966, p. 135), se manifeste ici par le « validisme », c'est-à-dire une attitude qui tend à considérer la personne valide comme la norme sociale, la société étant pensée et organisée par et pour les valides. En conséquence, des élèves avec une déficience sont traités comme les autres au nom de l'égalité, alors qu'il s'agit d'égalitarisme. Questionnée sur ses cours d'EPS en établissement scolaire ordinaire, Aline, très mal voyante, en témoigne : « *c'est là un sujet qui m'a fait souffrir pendant toutes mes études secondaires (...). J'ai été contrainte de pratiquer les mêmes activités que mes camarades* ». Mais c'est moins le fait d'avoir dû pratiquer les mêmes activités qui l'a marquée que leur absence d'adaptation, notamment pour les sports collectifs, qui pour elle « *ressemblaient à des jeux de massacre* » (Garel, 2007, p. 111). Plus généralement, faute d'une prise en compte de leurs possibilités, des élèves en situation de handicap peuvent être exclus de l'école ordinaire ou marginalisés en son sein, au

point que l'inclusion ainsi conçue « *constitue un aspect de processus plus larges de sélection et d'exclusion* » (Armstrong, 2001, p. 93). Cette conception joue en défaveur d'une activité sportive partagée.

1.2. Une conception différentialiste

Cette fois, ce sont les différences que le regard retient. La différenciation excessive qui s'en suit peut résulter de l'injonction au respect des différences. Il est notamment convoqué à propos des personnes en situation de handicap ou présentant une maladie : « *le problème éthique lié à l'infirmité et à la douleur est celui du respect des différences et du respect de ceux qui vivent avec leurs différences* » (Marzano Parisoli, 2002, p. 70). Si le respect s'entend comme un sentiment qui porte à accorder de la considération à quelqu'un en raison de la valeur qu'on lui reconnaît, il porte aussi l'idée d'une limite de l'action à l'égard de l'objet respecté (Pharo, 2001). Dans ce sens, la différence est comprise comme « *une donnée objectivée, naturalisée, insurmontable, à laquelle il convient de s'adapter* » (Joshua, 1999, p. 21).

Cette approche essentialiste conduit à attribuer des caractéristiques communes à toutes les personnes relevant d'une catégorie nommément désignée. C'est le cas pour les différentes catégories de déficience qui sont distinguées selon une nosographie médicale, aboutissant par exemple à la catégorie déficience motrice, elle-même subdivisée en paraplégie, infirmité motrice cérébrale, etc. Une conséquence possible de cette catégorisation est de préconiser des adaptations didactiques et pédagogiques prétendument valables pour tous les membres d'une même catégorie, voire pour les « handicapés » en général. On lit ainsi qu'il convient pour eux de diminuer la quantité de travail ou d'éviter une trop forte pression temporelle. L'enseignant ou l'entraîneur est donc invité à diminuer *a priori* ses exigences pour l'ensemble de la population considérée, alors que les restrictions préconisées ne sont pas pertinentes pour tous et toutes, et tout le temps.

Dans ces conditions, un élève est susceptible d'être exclu de sports collectifs perçus, à tort, hors de sa portée. S'il y participe, il risque de « bénéficier » de règles si particulières et bienveillantes qu'il ne sera pas confronté à des exigences auxquelles il aurait pu satisfaire et il vivra peut-être mal la distinction dont il est l'objet, par exemple l'autorisation *a priori* d'effectuer des reprises de dribble au basket pour le seul élève malvoyant d'une classe. La focalisation sur les particularités, le plus souvent comprises comme des manques, méconnaît des capacités et instaure une distance par rapport aux valides défavorable aux pratiques partagées.

1. 3. L'accent sur la complexité

Pour s'inscrire dans un groupe et ses pratiques, l'assimilation et la différenciation peuvent être considérées comme deux exigences complémentaires, ainsi que le souligne Jean-Yves Rochex en se référant à Henri Wallon. Le sujet doit en effet « *assimiler son cas à celui de tous les autres participants (...), s'identifier lui-même au groupe dans sa totalité : individus, intérêts, aspirations (...). D'autre part, il ne peut vraiment s'agréger au groupe qu'en (...) y prenant une place, un rôle déterminé, bref en se différenciant des autres* » (Rochex, 2020, p. 45). La prise en compte raisonnée du joueur dans sa différence est propre à favoriser un sentiment d'appartenance au groupe à travers un rôle non misérabiliste dans le jeu et tout ce qu'il peut partager avec les autres.

La conjugaison de l'assimilation et de la différenciation est notable lorsque des pratiquants de niveaux très hétérogènes sont conduits à s'approprier des compétences semblables, mais avec des particularités. Au basket, par exemple, apprendre le démarquage appelle les mêmes règles d'action. Cependant, si le joueur est en fauteuil roulant à propulsion manuelle, il lui faudra aussi une bonne technique de maniement du fauteuil. Le travail conjoint sur la recherche d'un commun et la prise en compte des singularités mobilise une conscience de la complexité du handicap et des interventions qu'elle demande. Cette conscience porte à bousculer la vision simpliste, souvent médicale et catégorielle, qui est trop souvent portée sur le handicap. En effet, chaque catégorie présente une grande variabilité interindividuelle des personnes qu'elle comprend. Ainsi, on trouve dans celle de la déficience visuelle des personnes aveugles et d'autres qui sont malvoyantes, et il y a différentes façons de mal voir : en sports collectifs, une altération de la vision centrale est moins pénalisante qu'une atteinte de la vision périphérique. Si l'on regarde maintenant les personnes présentant une déficience intellectuelle qui sont licenciées à la Fédération française du sport adapté, on constate que leurs capacités varient considérablement. L'équipe de France de basket montre des joueurs évoluer à un niveau impressionnant. À l'opposé, cette fédération accueille des personnes lourdement atteintes, très peu autonomes, incapables de trouver du sens à une compétition.

La singularité d'une personne et sa réussite en sports collectifs ne tiennent pas seulement à la nature de sa déficience. L'ensemble de ses ressources est déterminant, par exemple les ressources cognitives que doit mobiliser un joueur aveugle pour se représenter l'environnement. Finalement, la diversité des personnes en situation de handicap apparaît telle que s'impose une conception personnalisée du handicap, et aussi interactive dès lors que l'on considère l'entrelacs

de facteurs qui façonnent une personne et influent sur sa réussite. Les situations auxquelles elle est confrontée en sont un élément majeur. Ce qui invite à les adapter.

2. Pour des rencontres équitables

Les différences de capacités entre joueurs conduit à envisager ce qui peut être engagé pour équilibrer au mieux le rapport de forces individuel et collectif, et donc à identifier ce qui est mis en œuvre ici ou là.

2.1. La mise en situation de handicap des joueurs valides

Dans ce cas, les joueurs valides sont placés dans une situation analogue à celle vécue par ceux ayant une déficience. Le torball en est un exemple. C'est un sport collectif relevant de la fédération française handisport et destiné initialement aux personnes avec une déficience visuelle. L'objectif est de marquer des buts en lançant à la main un ballon sonore sous des ficelles sonores disposées à 40 centimètres du sol. Par souci d'égalité, tous les joueurs portent un masque opaque, car la catégorie « déficients visuels » comporte à la fois des personnes aveugles et d'autres qui sont malvoyantes. Lorsque des joueurs voyants sont accueillis pour une pratique mixte, leurs capacités visuelles sont annulées par le port de ce masque, permettant une intégration parfois appelée inversée, puisque, à rebours d'une conception habituelle de l'inclusion, c'est ici le champ du handicap, relevant d'une fédération sportive spécifique, en l'occurrence la fédération française handisport, qui s'ouvre aux personnes ordinaires.

La recherche d'une équivalence de situation se manifeste aussi dans le handfauteuil, proposé par la fédération française de handball. Ce sport est ouvert à la fois aux personnes valides et à celles ayant une déficience motrice, avec un règlement qui s'applique sans distinction. La mise en situation de handicap n'annule toutefois pas totalement les différences, car les joueurs avec une déficience motrice peuvent avoir des capacités très variables. Ceux dont les muscles abdominaux sont atteints sont plus handicapés que les autres, et la lourdeur d'une pathologie motrice peut même empêcher l'utilisation d'un fauteuil roulant à propulsion manuelle, excluant par conséquent la participation à ce sport.

3.2. Des contraintes pour les joueurs valides, des avantages pour les autres

Accorder des droits différents aux joueurs, selon qu'ils présentent ou non une déficience, est une solution adoptée notamment pour le rugby unifié, proposé par *Special Olympics*, organisation sportive internationale dédiée aux personnes avec une déficience intellectuelle. Le règlement y impose aux joueurs valides, engagés avec elles dans une pratique du rugby, l'interdiction de marquer un essai, de courir latéralement, ainsi que de courir vers l'avant plus

de cinq ou six mètres (Sarhou, 2014). Face à ces contraintes règlementaires, et en regard des possibilités qu'offre le rugby, ils ne peuvent pas exprimer tout leur potentiel, tel que le permet le rugby classique. Se pose la question du sens qu'ils peuvent accorder à cette forme de rugby « bienveillante ».

Cette question se pose avec plus d'acuité à propos du rafroball, un sport inventé et pratiqué en Suisse, inspiré du football, du handball et du basket et permettant aux personnes handicapées et valides de jouer ensemble, jusqu'à participer à un championnat national. Il favorise les premières par des « avantages » bien définis². Elles ont ainsi la possibilité de bénéficier d'aides en fonction de leurs besoins et pour des actions motrices précises : lancer le ballon, le recevoir, se déplacer, etc. À cet effet, elles peuvent recourir au service d'une personne valide qualifiée de « moteur », dont le rôle altruiste se limite à apporter une aide au joueur auquel elle est affectée. À condition de rester en contact avec le fauteuil roulant de son joueur, le « moteur » peut ainsi assumer un rôle de défenseur, intercepter une balle, etc.

3.3. La catégorisation

La catégorisation des joueurs et des règles est illustrée par deux formes de basket adapté : le basket-fauteuil et le baskin. Le basket-fauteuil s'adresse aux personnes présentant une déficience motrice. Les joueurs sont classifiés selon leurs capacités fonctionnelles par un technicien et un membre du corps médical. Des points sont attribués à chacun en fonction de ses capacités, de 1 pour les moins capables à 4,5, voire 5 pour un valide. Le total des joueurs sur le terrain ne doit pas dépasser un certain nombre de points.

Quant au baskin (Valet, 2013, *op. cit.*), dont le terme correspond à l'abréviation de basket intégrant, ou inclusif, c'est un sport importé d'Italie, où il donne lieu à un championnat national. Actuellement pratiqué dans certaines régions de France, il oppose des équipes de six joueurs dans lesquelles on peut trouver des personnes de sexe masculin ou féminin, valides ou porteuses d'une déficience motrice, sensorielle ou intellectuelle, expertes ou débutantes.

En plus des deux paniers normaux habituels, le terrain comprend deux paniers latéraux de chaque côté de la ligne médiane, à deux mètres de hauteur pour l'un et un mètre pour l'autre. Le nombre total de paniers où l'on peut marquer des points est de trois par équipe, avec la possibilité d'utiliser un ballon de taille et de poids différents lors d'un tir dans un panier latéral. À tout instant, une équipe peut choisir entre la zone d'attaque standard et une zone latérale marquée sur le sol. Les rôles des joueurs sont différenciés, de 1 à 5, en fonction de leurs

² Voir sa présentation : <https://rafroball.org/en/node/100>

capacités fonctionnelles. Ils sont identifiables par un numéro inscrit sur le maillot et ils fixent des droits particuliers pour le joueur, par exemple l'interdiction de défendre sur un joueur de rôle inférieur, une marge de tolérance variable pour les fautes de dribble selon le rôle occupé, et un nombre de tirs limité par temps de jeu pour certains joueurs. Contrairement au basket-fauteuil, le basket est ouvert à des joueurs aux déficiences très différentes, et les règles sont personnalisées dans le cadre de cinq catégories de différenciation préalablement définies.

3.4. La personnalisation flexible des règles

Il s'agit là de construire avec les joueurs un règlement différencié en le réajustant autant que de besoin au fil du temps. C'est ce dont témoigne un professeur d'EPS à propos d'un cycle de basket avec une classe de quatrième dont plusieurs élèves présentent des incapacités parfois sévères (Jacquemon, 2006). Tout au long des séances, les élèves sont collectivement engagés à identifier les difficultés rencontrées et à proposer des mesures favorables à une plus grande équité. Voici quelques-unes des décisions prises : mise en place de deux autres paniers de hauteurs différentes ; autorisation, pour certains élèves, de dribbler à deux mains et d'effectuer une reprise de dribble ; faute de pouvoir simultanément dribbler et avancer, les joueurs en fauteuil électrique peuvent se déplacer pendant cinq secondes en tenant le ballon sur les genoux, etc.

Cette construction ne suit pas un processus linéaire. Elle donne lieu à des discussions, des hésitations, des improvisations, des pas en avant, des retours en arrière devant l'inadaptation d'une règle en vigueur. De son expérience, le professeur conclut que « *l'on doit se laisser perturber, embarrasser, déranger afin d'essayer, de tenter, de créer (...), d'accepter de se tromper (...), de "faire le deuil" d'une méthode toute faite qui fonctionne dans tous les cas* » (Jacquemon, *op. cit.*, p. 18).

Cette modalité d'équilibrage des équipes ne convient pas à des championnats fédéraux qui exigent un cadre structuré et prévisible, et elle demande à l'enseignant de veiller à ne pas procurer à certains joueurs des facilités qui les enfermeraient dans leur différence et entraveraient leurs progrès. En revanche, on peut y voir trois avantages : s'ajuster au plus près des besoins individuels ; accorder au groupe un pouvoir instituant qui fait écho à une éducation à la citoyenneté ; bien convenir à des jeux traditionnels pratiqués surtout par des enfants jeunes, et donc offrir des possibilités précoces de découverte de l'Autre par le partage d'expériences, d'une culture et d'émotions traversées par un sentiment d'acceptation mutuelle.

La personnalisation flexible des règles accentue un aspect déjà là dans le basket : la construction d'un environnement matériel, réglementaire et humain capacitant (Falzon & Mollo, 2009),

également visé par l'aménagement des règles de jeux traditionnels effectué lors d'interventions personnelles à l'école de l'hôpital de Garches (Garel, 2003a & b). Un tel environnement, facteur de pouvoir d'agir, prend en compte les différences interindividuelles en compensant les déficiences individuelles et en favorisant la solidarité plutôt que la charité. Ajoutons que cette personnalisation ne contraint pas, comme au basket-fauteuil partagé à l'UNSS, à une catégorisation préalable à une rencontre pour attribuer aux joueurs des points de compensation à partir de plusieurs tests.

Conclusion

L'ouverture à la complexité du réel, caractérisée par la pluralité et la dynamique des éléments étroitement associés qu'il contient, irrigue la réflexion sur l'inclusion en sport collectif des personnes en situation de handicap. On a souligné leur diversité interindividuelle en s'attachant à une compréhension complexe de chaque individu, qui « *tend à appréhender ensemble les diverses dimensions ou divers aspects de sa personne* » (Morin, 2004, p. 127). L'attention à la diversité est également présente dans la variété des modalités d'équilibrage des équipes.

La pensée complexe s'attache à « *articuler ce qui est séparé et relier ce qui est disjoint* » (Morin, 1977, p. 15). Cette reliance promue par Edgar Morin est discernable dans la conception interactive du handicap, selon laquelle il est le produit d'interactions entre les caractéristiques d'une personne et celles de la situation dans laquelle elle se trouve. Elle est également identifiable dans l'association de deux logiques opposées, en tension et en dialogue permanent, appelée « dialogique » par Edgar Morin. C'est ici, à travers le couple différenciation/assimilation, l'attention à dépasser la normalisation en prenant en compte les singularités individuelles tout en construisant un commun qui ne soit pas uniforme, de façon à ce que chaque joueur puisse exprimer au mieux ses potentialités dans un collectif et trouve du sens à une pratique partagée.

À côté de ses dimensions épistémologique et pédagogique, la reliance peut être envisagée d'un point de vue anthropologique et éthique. Nous avons vu que les sportifs avec une déficience ont parfois un niveau de performance étonnant. Si l'on approfondit le regard sur tous les aspects des personnes en situation de handicap, on peut poser qu'il y a, entre elles et les autres, davantage des écarts qu'une altérité radicale marquée par une frontière nette. On est donc amené à admettre que le handicap est une figure parmi d'autres de la diversité humaine et que rien ne justifie les exclusions dont sont l'objet les personnes qu'il touche. Figure parmi d'autres, le handicap produit un effet loupe sur des questions et des tensions qui traversent l'enseignement

de l'EPS à tous les élèves. De fait, il est source d'idées intéressantes amenant à bousculer des habitudes, au-delà de la problématique de l'inclusion en sport collectif. Cette ouverture concerne aussi le milieu fédéral, y compris pour des sportifs de haut niveau envers lesquels Genêts et Minier invitent à faire « *preuve de créativité et d'innovation pour prendre en compte la complexité et la singularité du parasportif* » (2019, p. 22).

La complexité tient notamment à l'incertitude, par exemple lorsque l'activité effective des élèves vient déstabiliser le plan de travail de l'enseignant. Il lui faut alors le modifier, au prix d'une disponibilité et d'une vigilance pour faire face à l'imprévu, comprendre la dynamique des situations, saisir leurs opportunités, leur « potentiel » (Jullien, 2015, p. 29), afin de les infléchir dans un sens favorable. La personnalisation flexible des règles en témoigne. L'attention à la complexité amène à revenir sur le sens de l'inclusion. En référence au sens commun, nous l'avons présentée comme le fait d'évoluer en milieu ordinaire, mais c'est avant tout une finalité et un processus dont on en attend la participation de tous et toutes aux différents domaines de la vie sociale (Gardou, 2015), en même temps que des conditions d'épanouissement personnel. Il s'agit donc de lutter contre les exclusions en travaillant à une accessibilité universelle du champ social qui ne se limite pas à la dimension physique (Ebersold, 2020), sans, pour autant, juger ségrégative toute activité ne regroupant que des personnes en situation de handicap. En effet, nombre d'entre elles y trouvent matière à un épanouissement personnel et une réponse à un besoin de reconnaissance et d'affiliation lors de pratiques sportives (Deleuze & Bui-Xuân ; 1998, Marcellini, 2005b). Ce qui n'exclut pas une pratique parallèle en milieu ordinaire. Les écouter invite à respecter leur choix.

Bibliographie

- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue française de pédagogie*, 134, 87-96.
- Bui-Xuân, G. & Mikulovic, J. (2006). L'intégration par le sport des personnes handicapées mentales. Quelles réalités dans le champ social et associatif ordinaire ? *Les Cahiers du sport adapté*. FFSA, 41-49.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1992). Les Exclus de l'intérieur. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 91-92, 71-75.
- Bruant, G. (1986). De l'égalité des chances à l'arrivée à l'égalité des conditions au départ : analyse des facteurs de développement des courses à pied sportives en France et de l'assimilation des exigences de l'entraînement. *Staps*, 7, 51-66

- Canguilhem G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : Puf.
- Deleuze, O. & Bui-Xuân, G. (1998). Le paradoxe du torball : contribution à l'étude de l'intégration des déficients visuels. *Corps et culture*, 3 (en ligne).
<http://journals.openedition.org/corpsetculture/784>
- Ebersold, S. (2020). *L'accessibilité, véritable enjeu de société*. Grenoble : Pug.
- Falzon, P. & Mollo, V. (2009). *Pour une ergonomie constructive : les conditions d'un travail capacitant*. *Laboreal*, 5, 1, 61-69.
- Gardou, C. (2015) La société inclusive, de quoi parlons-nous ? *EPS, sport et handicap*. Contrepied. Hors-série,12, 22-23 (en ligne) <http://epsetsociete.fr/La-societe-inclusive-de-quoi>
- Garel, J.-P. (2003a). Jeux collectifs et handicap moteur. *Revue EPSI*, 112, 4-6.
- Garel, J.-P. (2003b). Jouer ensemble malgré un handicap. *Revue EPSI*, 112, 23-24.
- Garel, J.-P. (2007). L'autonomie du sujet déficient visuel : contribution de l'éducation physique et sportive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. Hors-série, 3 107-123.
- Garel, J.-P. (2015). Avec les autres et comme les autres ? *Contrepied*. Hors-série, 12, 36-39 (en ligne). <http://epsetsociete.fr/Avec-les-autres-et-comme-les-451>
- Garel, J.-P. (2018). Jeux sportifs collectifs et handicap : genèse de pratiques partagées innovantes. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 81,123-142.
- Genêts, F. & Minier, J. (2019). *Jeux olympiques de Paris 2024 : une opportunité de santé publique ?* Institut Diderot (en ligne).
<https://www.institutdiderot.fr/wp-content/uploads/2020/01/Diner-Jeux-Paralympiques-Page.pdf>
- Jacquemond, N. (2006). L'EPS pour tous... une utopie ? *Mémoire 2CASH* (en ligne).
http://eps.enseigne.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/l-eps-pour-tous-une-utopie_a239.pdf
- Joshua, S. (1999). *L'école entre crise et refondation*. Paris : La Dispute.
- Jullien, F. (2015). *La pensée chinoise. En vis-à-vis de la philosophie*. Paris : Gallimard, coll. « Folio Essais ».
- Losfeld, S. (2014). Adapter l'épreuve du baccalauréat aux élèves à besoin particulier. *Handicap et activité physique*. Édit. EP&S,126-130.
- Marcellini, A. (2005a). Un sport de haut niveau accessible ? Jeux séparés, jeux parallèles et jeux à handicap. *Reliance*, 48-54.
- Marcellini, A. (2005b). *Des vies en fauteuil... Usages du sport dans les processus de déstigmatisation et d'intégration sociale*. Paris : CTNERHI.

- Marzano Parisoli, M.-M. (2002). *Penser le corps*. Paris : Puf, coll. « Questions d'éthique ».
- Morin, E. (1977). *La Méthode I, La Nature de la nature*. Paris : Seuil, coll. « Points ».
- Morin, E. (2004). *La Méthode 6, Ethique*. Paris : Seuil.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'activité motrice*. Paris : Insep.
- Pharo, P. (2001). *La logique du respect*. Paris : Éditions du Cerf, coll. « Humanités ».
- Rochex, J.-Y. (2020). Promouvoir la diversité et la reconnaissance ou l'égalité et le développement de la normativité ? In B. Garnier, J.-L. Derouet & R. Malet, *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités*. Rennes : PUR, 29-50.
- Sarthou, J.-J. (2014). Le rugby unifié, Revue EPS vous connaissez ? *Revue EP&S*, 363, 75-77.
- Schnapper, D. (1998). *La relation à l'Autre ; au cœur de la pensée sociologique*. Paris : Gallimard.
- Valet, A. (2013). *Sport, inclusion et innovation : le cas italien du basket (2001-2013)*. Thèse de doctorat. Lyon : Université Claude Bernard (en ligne). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01069780/document>