

L'intégration des élèves de Segpa en Éducation physique et sportive : entre espoirs et illusions

Jean-Pierre Garel

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. L'intégration des élèves de Segpa en Éducation physique et sportive : entre espoirs et illusions. La nouvelle revue de l'AIS, Adaptation et intégration scolaires, Cnefei, 2001, 14, pp.61-71. <http://inshea.fr/fr/content/la-nouvelle-revue> . hal-01922938

HAL Id: hal-01922938

<https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-01922938>

Submitted on 30 Nov 2018

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.

L'intégration des élèves de Segpa en Éducation physique et sportive : entre espoirs et illusions

Jean-Pierre GAREL
Professeur au CNEFEI

Résumé : La contribution de l'Éducation physique et sportive à l'intégration des élèves de Segpa au sein du collège est loin d'aller de soi : c'est ce que montrent plusieurs études et une recherche approfondie. Parmi les obstacles rencontrés, les difficultés comportementales et relationnelles de certains élèves paraissent constituer un élément important. Par ailleurs, l'hétérogénéité induite par le mélange des élèves, lors des activités communes, met les enseignants en difficulté et suscite de leur part une réticence au décloisonnement. Si les compétences pédagogiques sont susceptibles de favoriser ces activités communes, elles ne sauraient à elles seules assurer la réussite de l'intégration. D'autres facteurs, notamment institutionnels, semblent déterminants.

Mots-clés : Éducation physique et sportive (EPS) - Estime de soi - Hétérogénéité - Intégration (dans le second degré) - SES/Segpa - Pédagogie.

L'INTÉGRATION des élèves de Segpa au sein du collège implique de promouvoir des expériences partagées par tous les collégiens, quel que soit le type de classe dans lequel ils sont scolarisés. Dans cette perspective, la circulaire n° 98-129 du 19 juin 1998 invite au décloisonnement des classes et précise ce que l'on peut en attendre : *Il est nécessaire que les élèves de la Segpa et les autres élèves du collège aient, de manière régulière, des activités communes. Au-delà du bénéfice pédagogique attendu de ces activités communes, les échanges entre les diverses classes sont un élément d'ouverture qui favorise l'éducation à la citoyenneté.*

La circulaire citée souligne l'importance de ce dernier objectif, en rappelant que *l'établissement scolaire reste pour certains élèves un des seuls endroits où ils apprennent à vivre ensemble*, et la note de service qui l'accompagne, datée du même jour, attribue à l'EPS (l'Éducation physique et sportive) la capacité de concourir à cet apprentissage : *Elle l'aide (l'élève) à intégrer la notion de règle... elle lui permet d'affirmer sa personnalité dans le respect d'autrui et de collaborer avec d'autres à des projets communs.*

L'EPS semble donc participer à une intégration sociale entendue comme processus de création et de renforcement

des relations et des liens entre les individus, qui fonde un sentiment de faire naturellement partie du groupe¹. C'est ce qui est avancé dans un document émanant du ministère de l'Éducation nationale : *La spécificité de la discipline conduit les élèves de la SES à instaurer des relations interindividuelles : jeux d'équipes, parades, travail en binôme, etc., facilitant la découverte de l'autre. Les a priori des élèves du collège vis-à-vis des élèves de la SES ont alors des chances de s'estomper*².

Ces espoirs fondés sur l'EPS méritent d'être interrogés : dans quelle mesure est-elle un facteur d'intégration des élèves de Segpa au sein du collège ?

Cette question nous conduira successivement à examiner l'hypothèse selon laquelle l'EPS favorise le rapprochement des élèves ; à cerner, parmi les difficultés auxquelles se heurtent les enseignants confrontés à un groupe résultant d'un décloisonnement, celles qui tiennent à une hétérogénéité qui leur est inhabituelle ; et enfin à envisager des orientations pédagogiques favorables à l'intégration.

L'EPS FAVORISE L'INTÉGRATION SOCIALE : UNE HYPOTHÈSE EN QUESTION

D'entretiens avec des élèves de Segpa ayant vécu une expérience de décloisonnement en EPS, il ressort que ces élèves, dans leur majorité, préfèrent rester entre eux pour cet enseignement³. Cette appréciation négative de la pra-

tique commune des activités physiques est corroborée par les résultats d'une recherche de plus grande ampleur⁴.

Des résultats de recherche qui ne valident pas l'hypothèse

La recherche met en œuvre une expérimentation mobilisant 15 groupes expérimentaux qui associent des élèves de SES (111) et des élèves de collège (197), d'une moyenne d'âge de 13 ans 2 mois et scolarisés dans 7 collèges. Ces groupes pratiquent l'éducation physique deux heures par semaine, encadrés par des professeurs d'EPS volontaires. Les élèves des 5 groupes témoins (48 élèves de SES et 46 de collège) ont des cours d'EPS séparés. La méthodologie utilisée pour la partie de l'étude dont nous rendrons compte s'appuie sur des sociogrammes et sur deux tests, l'un de distance sociale et l'autre de représentation.

Les sociogrammes fournissent des données qui sont comptabilisées en nombre de points reçus par chaque élève à chacune des questions du sociogramme. On peut ainsi comparer les moyennes obtenues pour chacun des sous-groupes (élèves de la SES/élèves du collège) et voir l'évolution de ces moyennes entre le début de l'année, alors que les élèves ne se connaissent pas, et la fin de l'année, après les cours communs.

Il s'agit d'appréhender le degré d'intégration à travers les réponses à des questions.

La question *qui serait un bon capitaine d'équipe ?* met en évidence que les

1. Cf. M. Söder, « Les chemins de la participation », *le Courrier de l'Unesco*, juin 1981, p. 21.

2. DLC et IGEN, *L'enseignement de l'Éducation physique et sportive dans les Sections d'éducation spécialisée*, MEN, 1991, p. 28.

3. D. Claude, *L'Éducation physique et sportive, facteur d'intégration des élèves de Section d'enseignement général et professionnel adapté au collège*, mémoire pour le DDEEAS, CNEFEI, 1998.

4. A. Rauch, H. Burel, O. Schantz, *Intégration des élèves de SES au collège*, UFRSTAPS, Centre de recherches européennes en éducation corporelle, université de Strasbourg II, sept. 1991.

élèves du collège rejettent de façon plus importante les élèves de SES en fin d'année.

De la deuxième question (*À ton avis qui fera (ou ne fera pas) un bon sportif dans le groupe ?*), il se dégage que les élèves de SES sont nettement plus rejetés en fin d'année par les élèves du collège (mais moins par ceux de la SES), et que les élèves du collège sont davantage rejetés par les élèves de SES (mais moins par leurs camarades de classe).

À partir de la question *avec qui aimerais-tu (ou n'aimerais-tu pas) jouer dans la même équipe ?* on constate :

- que les choix émis par les élèves de SES en faveur des élèves de collège sont en nette régression au cours de l'année (alors que ceux exprimés par les collégiens envers leurs pairs n'évoluent pas) ;
- concernant les rejets, que les élèves du collège ont une légère tendance à plus rejeter les élèves de SES et que les élèves de SES rejettent davantage les élèves de collège en fin d'année scolaire.

Pour sa part, le test de distance sociale montre qu'en fin d'année les élèves de SES se sentent moins proches qu'au début des élèves de collège et que ces derniers acceptent nettement moins bien les élèves de SES.

Pour le test de représentation, seize qualificatifs et leurs contraires sont proposés aux élèves. Chaque opinion est située sur une échelle en cinq points. L'analyse des réponses fait apparaître les résultats suivants :

- en début d'année, les jugements émis par les élèves de collège sur les élèves de SES sont neutres. Il semble que les collégiens avaient une idée assez vague de ce que pouvaient être les élèves

d'une structure scolaire qu'ils ne connaissaient pas. Il n'est donc pas avéré que les élèves de SES étaient l'objet d'une représentation spontanément dévalorisante ;

- les élèves de collège ayant côtoyé ceux de SES en EPS pendant une année ont une opinion plus négative que ceux qui n'ont pas eu de cours communs avec eux. Il est donc faux de croire qu'il suffisait de permettre une rencontre entre ces deux types d'élèves pour faire évoluer positivement les représentations des collégiens.

Pour les auteurs de la recherche, le décroisement au niveau pédagogique constitue donc, dans une perspective d'intégration, une *réponse* (qui) *paraît aujourd'hui inopportune*⁵.

Comment expliquer qu'une pratique commune de l'EPS aboutisse à l'accentuation du clivage des élèves en deux groupes ? Un examen attentif des résultats de la recherche présentée et de ceux d'enquêtes menées par les stagiaires directeurs en formation au CNEFEI nous conduit à accorder de l'importance aux difficultés comportementales et relationnelles.

L'intégration hypothéquée par les difficultés comportementales et relationnelles des élèves

Du test de représentation, concernant l'appréciation des élèves de SES par les collégiens, on retiendra qu'un des items les plus marqués par une évolution négative est celui portant sur le caractère *bon copain/pas bon copain*.

Cette appréciation, qui traduit des relations perçues comme de plus en plus difficiles avec le temps entre les élèves des deux structures, est cohérente avec l'augmentation des rejets, révélée par

5. A. Rauch, H. Burel, O. Schantz, *op. cit.*, p. 69.

les sociogrammes et dont les élèves de SES font l'objet de la part des collégiens. Il serait pourtant hâtif d'attribuer à tous les élèves de SES/Segpa des difficultés relationnelles⁶. Certes les sociogrammes et les tests montrent qu'ils sont davantage rejetés par les collégiens en fin d'année qu'au début. Mais si on considère les choix reçus par les élèves de SES, et non plus seulement les rejets, on constate que, dans la même période, les choix en provenance des élèves de collège ont augmenté de façon significative ou, pour le moins, n'ont pas évolué négativement. La coexistence de choix et de rejets peut être interprétée comme l'indice d'une plus grande sélectivité des opinions après une expérience commune : elles sont alors plus marquées, variables selon les élèves de SES. Si certains d'entre eux sont plus rejetés, d'autres sont au contraire mieux appréciés ou ne suscitent pas un changement d'appréciation. Cette diversité des opinions traduit l'hétérogénéité des élèves de Segpa, en l'occurrence pour ce qui est des difficultés comportementales et relationnelles. La nature de ces difficultés, dont témoignent en EPS un certain nombre d'élèves de Segpa, peut être cernée à travers des expressions qui occupent une place primordiale dans le discours des enseignants invités à formuler leurs objectifs pour les élèves de Segpa : *Devenir plus tolérants... S'accepter les uns*

*les autres... Savoir écouter... Respecter les règles... Apprendre à vivre en groupe...*⁷

D'une façon générale, les enseignants d'EPS travaillant avec des élèves en grande difficulté scolaire attribuent à nombre d'entre eux un manque d'écoute mutuelle, des comportements parfois irrespectueux et agressifs et des difficultés à accepter de travailler avec tous les élèves de la classe⁸.

Il paraît donc pertinent que des enseignants intervenant auprès de ces élèves s'efforcent de *saisir toutes les occasions pour que les APS (Activités physiques et sportives) soient un moyen d'échange et de partage*⁹, davantage que d'opposition conflictuelle. En effet, le choix des activités et de leurs modalités d'enseignement favorise plus ou moins des relations positives entre les élèves. Ainsi, on prête aux sports collectifs des vertus socialisantes. Mais parfois ils peuvent contribuer à exacerber des relations difficiles : *Ils s'excitent vite comme si la validité de l'acte de jeu était vitale. Ils ne supportent pas de dépendre d'un partenaire. En toute mauvaise foi, ce dernier étant responsable de ce qu'ils ont raté...*¹⁰ Il ne s'agit pas de supprimer *a priori* les sports collectifs : ils sont un support de travail pédagogique et éducatif très riche et les enquêtes montrent qu'ils sont très appréciés par les élèves de Segpa. Mais ils ne sont pas forcés-

6. Les difficultés relationnelles ne sont pas à comprendre uniquement selon une grille de lecture relevant de la psychologie individuelle. Les élèves de Segpa sont issus dans leur majorité de milieux défavorisés. Les différences de culture et de sentiment d'appartenance ne favorisent certainement pas les rapprochements avec les autres collégiens.

7. Corpus d'entretiens réalisés par F. Lualier pour son mémoire de DDEAS (*L'Intégration des élèves de Section d'enseignement général et professionnel adapté : l'apport original de l'Éducation physique et sportive*, CNEFEI, 1999).

8. Mais certains élèves en grande difficulté scolaire sont plutôt passifs et inhibés ou bien même ont une attitude tout à fait normale.

9. « Table ronde, L'EPS au carrefour des violences », revue *Contre-pied*, n° 4, 1999, p. 16.

10. *Ibidem*, p. 14.

ment à privilégier d'emblée en intégration.

Si on se réfère à des expériences d'intégration scolaire impliquant d'autres populations que les élèves de Segpa, on constate que les difficultés comportementales et relationnelles constituent effectivement un obstacle primordial à l'établissement de relations positives entre les élèves, et donc à une véritable intégration, bien davantage que des difficultés physiques et cognitives ¹¹.

Les difficultés physiques d'élèves présentant une déficience motrice très invalidante ne les empêchent pas en effet d'occuper une place effective parmi les autres en EPS : ils peuvent trouver des aides spontanées quand ils en ont besoin ainsi que des partenaires lors d'activités impliquant des interactions motrices. C'est ce que montre l'exemple de jeunes myopathes bien intégrés en EPS et, *a contrario*, celui d'une adolescente paraplégique pratiquant le basket-ball en club à un bon niveau mais rejetée, lors de cette activité, par ses camarades de classe en raison de son *mauvais caractère* ¹².

De même, les difficultés cognitives rencontrées par des élèves handicapés mentaux ne font pas obstacle à leur acceptation ¹³.

Si les compétences physiques et cognitives semblent jouer un rôle moins déterminant que les compétences sociales pour être accepté en EPS par les autres collégiens, il ne faudrait pas en déduire que leur insuffisance ne constitue pas un obstacle à l'intégration. En effet, à la di-

mension sociale de l'intégration scolaire s'ajoute une dimension fonctionnelle : être intégré ne se limite pas à entretenir des relations harmonieuses au sein d'un groupe. Encore faut-il pouvoir y assumer une fonction essentielle attendue d'un élève, c'est-à-dire conduire les apprentissages du meilleur niveau possible. Ce qui suppose que l'enseignant puisse accompagner efficacement chacun dans cette démarche et soit donc capable de gérer un groupe d'élèves hétérogène. Or cette capacité, quel que soit le talent pédagogique, risque de trouver ses limites face à un niveau d'hétérogénéité très inhabituel. C'est du moins un argument avancé par la plupart des enseignants opposés au décroisement.

L'HÉTÉROGÉNÉITÉ ACCRUE PAR LE DÉCLOISONNEMENT : UN OBSTACLE À L'INTÉGRATION FONCTIONNELLE

Les professeurs d'EPS qui interviennent auprès d'élèves de Segpa et qui ont été sollicités pour se prononcer sur la pertinence du décroisement se montrent, dans leur majorité, hostiles à cette solution. *Les caractéristiques des élèves du collège et de ceux de la Segpa sont trop différentes, ce qui amène une approche pédagogique différente, même si les contenus sont proches* ¹⁴ : cette appréciation, portée après une expérience de décroisement réalisée en quatrième et troisième, est partagée par les enseignants d'un autre collège. Ils n'ont jamais fait le choix du décroisement car, pour

11. Le test de représentation indique que les difficultés cognitives des élèves de Segpa ne sont pas perçues par les élèves de collège.

12. J.-P. Garel, « Individualiser pour réunir. L'enseignement de l'éducation physique devant un paradoxe de l'intégration scolaire », *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 8, 1999, p. 157.

13. Concernant l'intégration d'élèves handicapés mentaux, cf. *De la maternelle au collège*, document audiovisuel, CNEFEI, 1996.

14. F. Laulier, mémoire cité, p. 31.

eux aussi, les élèves de Segpa sont particuliers et relèvent d'un enseignement adapté. Ils ajoutent que le mélange des classes accroîtrait une hétérogénéité importante au sein même des classes du collège, à laquelle ils ont déjà du mal à faire face.

Les manifestations des difficultés cognitives en EPS

Si bien des enseignants d'EPS ont, avec les élèves de Segpa, pour premier souci de faire face à des problèmes de comportement, ils sont également nombreux à souligner que ces élèves présentent plus fréquemment que les autres des difficultés d'ordre cognitif : la compréhension des consignes, données oralement ou par écrit, n'est pas toujours assurée, de même que l'attention et la concentration font souvent défaut, entraînant une instabilité dans le travail.

Les enseignants sont gênés que ces élèves vivent avant tout l'activité physique dans l'instant présent. Quand les autres collégiens acceptent assez volontiers, dans l'ensemble, de l'inscrire dans une perspective plus lointaine qui appelle des apprentissages, eux veulent en changer plus fréquemment.

Analyser l'activité leur est d'autant plus difficile qu'il faut alors se situer à distance d'elle, par l'observation et par l'expression. Or les élèves en difficulté scolaire peinent souvent à formuler des points de vue et à les échanger, notamment en raison d'un manque de maîtrise de la langue. Quant à la mise à distance de soi-même, dans le cas de l'auto-évaluation, elle implique de dépasser les appréciations dichotomiques dont ces élèves sont coutumiers, telles

que *je sais faire* ou *je ne sais pas faire*, et qui rendent mal compte d'une réalité la plupart du temps plus nuancée.

Analyser une activité peut aussi s'avérer problématique quand il s'agit de raisonner pour mettre en rapport les modalités de réalisation avec les résultats.

Il serait toutefois erroné de croire ces élèves incapables de réflexion. Le document d'accompagnement des programmes en Segpa précise que *les difficultés d'abstraction qu'ils rencontrent n'impliquent pas de rejeter toute sollicitation cognitive en les maintenant dans le concret de l'action : ils sont tout à fait capables d'une réflexion pertinente si les conditions sont réunies*¹⁵.

Si, par exemple, les éléments à partir desquels s'exerce la réflexion sont constitués de repères peu nombreux et clairs (données quantitatives telles que le nombre de tirs au but réussis par rapport au nombre de tirs tentés, données perceptives issues de l'aménagement de l'environnement...), si le recours à l'écrit est adapté (cases à cocher, utilisation de schémas, de dessins...), et si les activités proposées ont pour l'élève un sens véritable, sa réflexion trouve alors les meilleures conditions pour se mobiliser efficacement.

Des capacités motrices très diverses

L'existence de difficultés sur le plan moteur peut paraître plus surprenante que sur le plan cognitif. Pourtant beaucoup d'enseignants d'EPS s'accordent à dire que ces difficultés affectent plus fréquemment les élèves de Segpa que les autres collégiens.

Selon A. San José, les entretiens avec les professeurs d'EPS permettent de dis-

15. MEN, *Accompagnement des programmes en Segpa*, livret 2, CNDP, 1999, p. 88.

tinguer deux mondes à part : celui des élèves « normaux », ceux du collège, celui des élèves « en difficulté », « à problèmes ». Ces deux mondes définissent des champs d'intervention différents, des modèles pédagogiques, des stratégies, des contenus différents. Le premier renvoie à une motricité « normale »... le second fait référence à une motricité déficitaire devant laquelle ils (les professeurs d'EPS) se disent démunis¹⁶.

Attribuer globalement aux élèves de Segpa une motricité déficitaire nous paraît exagéré. Cependant, du fait que l'éducation physique ne mobilise pas les capacités qui sont à l'origine des difficultés scolaires ayant conduit les élèves en Segpa, on a trop souvent présenté cette discipline comme une *plage de réussite*¹⁷ sans nuancer le propos.

Avancer que, si certains ont des difficultés pour accéder au stade de l'abstraction linguistique et logico-mathématique, piliers de la norme scolaire... le canal de la motricité demeure, lui, performant¹⁸ masque l'hétérogénéité des performances. Comme n'importe quelle autre discipline, l'EPS peut être vécue de façon négative et dévalorisante¹⁹. L'incontestable réussite en éducation physique de certains élèves de Segpa ne doit donc pas faire oublier l'échec de certains autres. En attirant aussi l'attention sur une dévalorisation possible des élèves, la précédente citation fait écho à une préoccupation notable dans la circulaire de 1998 : *Restaurer leur confiance en eux... (leur permettre de) retrouver une image positive d'eux-mêmes.*

Une confiance en soi fragile

Différentes enquêtes montrent que, dans leur ensemble, les élèves de Segpa apprécient l'EPS (davantage les garçons que les filles) et qu'ils ont le sentiment d'y être performants²⁰. Des indices semblent concorder pour que l'on puisse dire que l'EPS est vécue par la majorité d'entre eux (mais pas par tous, nous insistons sur cet aspect) de façon valorisante et constitue à leurs yeux une plage de réussite. Cette discipline échapperait-elle, globalement, au sentiment de dévalorisation de soi que l'on attribue en général à ces élèves ? Mais on peut d'abord se demander si cette attribution est bien fondée.

Dans le cadre de la recherche que nous avons présentée les élèves ont subi un test d'image de soi. Il apparaît que les élèves de Segpa ont une image d'eux-mêmes (de façon générale, pas spécifiquement par rapport à l'EPS) qui se situe au-dessus de la moyenne, meilleure que celle des autres collégiens, et qu'elle progresse encore nettement durant l'année, aussi bien pour les élèves qui ont été intégrés en EPS que pour ceux du groupe témoin.

Si, par ailleurs, on considère l'item *acceptation sociale*, on est surpris de constater que les élèves intégrés ont le sentiment d'être mieux acceptés par les autres alors que nous avons vu que ce n'était pas le cas.

Ces résultats sont cohérents avec des recherches qui montrent que si, globalement, le mauvais élève scolarisé en milieu ordinaire se dévalorise psycholo-

16. A. San José, « Vers une autre EPS en SES », *les Cahiers de Beaumont*, n° 47, 1989, p. 9.

17. DLC et DE, *L'Enseignement de l'Éducation physique et sportive dans les Sections d'éducation spécialisée*, MEN, 1986, p. 1.

18. *Ibidem*, annexe II, p. 1.

19. Document d'accompagnement des programmes pour les élèves de Segpa, *op. cit.*, p. 87.

20. Cf. F. Laulier, mémoire cité.

giquement par rapport à ceux qui réussissent mieux, *non seulement les élèves suivant un cursus spécialisé ne se dévalorisent pas, mais ils se prétendent, paradoxalement, davantage satisfaits d'eux-mêmes que les élèves suivant un cursus normal*²¹.

Pour expliquer cette *illusion de compétence*²², une hypothèse est avancée selon laquelle cette surestimation de soi relève d'un système de prévention contre l'angoisse, d'un mécanisme de défense²³. Dans ce sens, nous avons trouvé, à travers les paroles des élèves de Segpa, des éléments qui témoignent que l'autosatisfaction qu'ils affichent en réponse aux questions des tests peut faire place à un sentiment de compétence nettement moins affirmé lorsqu'ils sont invités à s'exprimer sur des questions plus concrètes, davantage liées à des problèmes qu'ils rencontrent et qui provoquent en eux un véritable retentissement émotionnel.

Ainsi, quand on leur demande les raisons pour lesquelles ils ne souhaitent pas, dans leur majorité, être mélangés en EPS avec les autres élèves du collège, ils disent leur peur de l'échec, des moqueries, des insultes (particulièrement dans les sports collectifs) : *On a la honte d'être en Segpa... Ils nous traitent de sales SES... Il faudrait leur faire comprendre qu'on n'est pas plus bêtes qu'eux... Si on réussit pas on va se fai-*

*re traiter... Si on fait des erreurs, on risque de se faire traiter de SES...*²⁴

Il se dégage de l'ensemble de notre analyse que l'intégration en EPS se heurte à bien des difficultés. Mais cette conclusion ne doit pas conduire à renoncer à tout décloisonnement ; elle doit plutôt inciter à la vigilance sur les bénéfices réels de l'intégration et stimuler la réflexion sur les conditions de sa réussite.

DES CONCEPTIONS PÉDAGOGIQUES FAVORABLES À L'INTÉGRATION

Il n'est pas possible d'exposer ici l'ensemble des éléments pédagogiques qui peuvent concourir à la réussite des élèves de Segpa en EPS et ainsi contribuer à leur intégration. On peut en trouver une présentation dans le livret d'accompagnement des programmes en Segpa déjà cité. À partir de quelques exemples, nous insisterons uniquement sur deux aspects des conceptions pédagogiques que nous préconisons : d'une part sur leur caractère parfois paradoxal (*séparer pour rassembler*), d'autre part sur leur caractère dialectique, dans le sens où elles reposent sur des propositions qui s'efforcent de réduire l'opposition entre deux termes qui peuvent paraître antithétiques (« *poursuivre des objectifs spécifiques et des objectifs transversaux* », « *sécuriser et déstabiliser* ») et où elles mobilisent des actions qui, au-delà de leurs aspects

21. B. Pierrehumbert, K. Tamagni Bernasconi, S. Geldof, « Estime de soi et alternatives pédagogiques », *Estime de soi, perspectives développementales*, Delachaux et Niestlé, 1998, p. 190.

22. Cf. G. Ninot, « Aspects psychologiques des adolescents déficients intellectuels légers et moyens », G. Ninot et C. Maïano, *Éléments pour un projet d'éducation physique en institut médico-éducatif*, Sport Sciences Diffusion, 2001, p. 303-334.

23. Selon une autre hypothèse, la pédagogie pratiquée dans ces classes serait susceptible de privilégier un renforcement des succès au point de favoriser une sur-valorisation peu réaliste. On peut aussi avancer que ces élèves ont d'autant moins de motifs de dévalorisation qu'ils n'ont plus l'occasion de se comparer à leurs pairs. Par ailleurs, il est possible de soutenir que l'irréalisme de l'auto-évaluation peut être l'expression d'une moindre maturité, condition de l'objectivité.

24. F. Laulier, corpus d'entretiens pour le mémoire de DDEEAS, *op. cit.*

contradictoires, sont en fait complémentaires.

Séparer pour rassembler

Le décroïsonnement ne peut pas toujours être mis en place dès le début de l'année. Un travail *entre soi* s'impose parfois, au moins provisoirement, pour que les élèves puissent ensuite être regroupés différemment avec les meilleures chances de succès²⁵. Dans les classes difficiles, selon des professeurs d'EPS, les règles de vie doivent être construites avec les élèves dans des groupes stables avant d'être mises en jeu dans des cadres diversifiés (avec d'autres jeunes puis hors de l'établissement)²⁶.

En l'occurrence, les groupes stables dont il est question sont des groupes-classes. On doit se demander dans quelle mesure les règles, ainsi que les rôles sociaux inhérents à l'EPS (arbitre, juge, chronométreur, organisateur de tournoi, meneur de l'échauffement...), et dont l'importance est soulignée par les enseignants intervenant en Zep ou en zone sensible²⁷, ne trouvent pas dans certains cas, pour un temps plus ou moins long, un terrain de construction plus favorable dans le cadre du groupe-classe. À cette question, comme à d'autres, il n'y a pas de réponse univoque, indépendante de situations toujours singulières. Il peut ainsi arriver que le comportement de certains élèves de Segpa soit amélioré en situation d'intégration.

Poursuivre des objectifs spécifiques et des objectifs transversaux

Deux démarches d'enseignement nous semblent aussi peu pertinentes l'une que l'autre lorsqu'elles prétendent chacune à l'exclusivité.

Pour certains enseignants, les apprentissages moteurs sont subordonnés à un travail éducatif. Ainsi la priorité est accordée à la socialisation, à la prise en compte d'un *besoin d'affection, d'amour, de revalorisation narcissique*²⁸. Cette démarche appelle plusieurs remarques.

Tout d'abord, on peut s'interroger sur la pertinence d'un travail en vue d'objectifs socio-affectifs indépendamment d'un travail sur des apprentissages propres à la discipline et qui instaurent une salubre médiation entre l'adulte et le jeune²⁹. La poursuite de ces objectifs nous semble devoir être menée à propos de ces apprentissages, et non à la place.

En outre, parmi les besoins socio-affectifs, il nous semble préférable de mettre plutôt en avant le besoin de respect, dont on sait que les jeunes en difficulté lui accordent la plus grande importance. Y répondre implique notamment, de la part de l'enseignant, de considérer que ces jeunes ont des capacités suffisantes pour qu'on leur propose des contenus d'enseignement semblables aux autres, avec des exigences suffisamment élevées.

À l'inverse d'une démarche qui place les apprentissages moteurs en second lieu, après des préalables éducatifs, une autre tendance est de conditionner les amé-

25. On peut aussi procéder à des regroupements ponctuels, à l'occasion d'une course de cross par exemple.

26. Ces règles de vie font parfois l'objet d'une évaluation, concernant par exemple le respect des autres, des lieux, des biens collectifs (cf. D. Rimet et coll., « EPS en zone sensible. LEPS dans l'école et la société aujourd'hui », revue *Spirales*, n° 8, CRIS, UFRSTAPS de Lyon, p. 45).

27. *ibidem*, p. 41.

28. A. San José, *op. cit.*, p. 12.

29. Tout particulièrement avec des jeunes en difficulté qui, souvent, sont plus dans la dépendance à l'égard de l'enseignant et dans l'hypertrophie du relationnel (J.-Y. Rochex, « Rapports à l'école-Rapports aux savoirs », *Revue Spirales*, déjà citée, p. 25).

liorations d'ordre socio-affectif aux apprentissages spécifiques de l'EPS : *C'est seulement lorsqu'il réalise des progrès tangibles (dans le domaine des apprentissages moteurs) et qu'il en prend conscience que l'élève améliore l'image qu'il a de lui-même... Ce sont les progrès moteurs qui rendent possible l'amélioration des comportements et des conduites... Les enseignants doivent s'attacher d'abord à perfectionner les apprentissages moteurs.* Ces propos, extraits du document du MEN de 1991, déjà cité, sur l'enseignement de l'EPS en SES, nous paraissent pertinents dans la mesure où ils affirment que les progrès moteurs sont susceptibles d'induire des progrès d'une autre nature, notamment concernant la revalorisation de l'image de soi. Par contre, nous sommes en désaccord si l'on entend que les progrès moteurs entraînent obligatoirement des progrès sur le plan éducatif : qu'ils soient nécessaires à ces progrès, oui, dans certains cas, mais ils ne sont pas toujours suffisants. Il y a des objectifs éducatifs qui ne peuvent pas être atteints du seul fait que les compétences disciplinaires de l'élève ont progressé : un gain d'habileté motrice n'implique pas *de facto* un comportement solidaire, responsable, etc.

Dans la même logique, celle du primat de la didactique, source de tous les bénéfices attendus, on peut concevoir que l'intégration dépende presque exclusivement des progrès moteurs, ce qui nous semble très contestable.

Les deux démarches présentées souffrent d'une même lacune, la difficulté d'allier dans un même mouvement des

préoccupations inhérentes aux apprentissages moteurs et des préoccupations éducatives. Or l'analyse des expériences menées en EPS, concernant des élèves en difficulté scolaire et aux comportements particulièrement difficiles, montre que les réussites résultent toujours de la conjugaison des compétences didactiques et des compétences éducatives de l'enseignant.

Sécuriser et déstabiliser

*Pour accepter d'apprendre il faut renoncer à l'illusion de savoir, donc renoncer à une position de toute-puissance*³⁰ qui caractérise certains élèves en difficulté. Ceux-là, il conviendra donc d'ébranler leur certitude, celle, par exemple, d'être compétent dans tel sport du seul fait de l'avoir vu pratiquer à la télévision.

Pour apprendre, il faut également oser se risquer, envisager la possibilité d'échouer, incertitude difficile à affronter pour ceux qui n'ont pas confiance en eux. C'est pourquoi le travail en groupe autonome risque de les mettre en difficulté. Ce travail demande donc *plus d'étayage avec des consignes, des indicateurs, des fiches qu'en classe facile. Il faut intervenir plus souvent et plus tôt, pouvoir évaluer, montrer les progrès effectués, ce qui reste à apprendre. Il faut faire la preuve que ce que l'on a fait permet de progresser et que si l'on continue on progressera encore plus. C'est pour cela que les repères sont importants*³¹.

Dans ces conditions d'autonomie contrôlée, l'élève s'engage sur un itinéraire balisé par des points d'appui qui lui permettent de trouver une sécurité suffisante et le sens du chemin à parcourir.

30. *Ibidem.*

31. J. Deleglise, « Enseigner dans les classes difficiles : le rôle des contenus d'enseignement », *L'EPS au carrefour des violences*, op. cit., p. 22-23.

UNE RÉUSSITE MULTIFACTORIELLE

Quand on évoque la possibilité et l'intérêt de mélanger élèves de Segpa et élèves de collège, c'est généralement l'EPS qui est donnée en exemple ³². Au regard des résultats de la recherche et des études que nous avons présentés, l'espoir, voire la conviction, que l'intégration est facilitée dans et par cette discipline peut être déçu.

Nous ne concluons pourtant pas que la réussite de l'intégration est illusoire. S'en tenir au désenchantement serait stérile : tout en maintenant une exigence de lucidité et de rigueur pour apprécier les bénéfices réels des différentes expériences d'intégration ³³, il importe d'identifier les facteurs de réussite.

Affirmons tout d'abord que l'adaptation pédagogique ne suffit pas à la réussite de l'intégration. La nature et la pérennité des moyens ³⁴, les modalités d'organisation de l'éducation physique au sein du collège, notamment pour ce qui est de la répartition des rôles entre les professeurs d'EPS et les enseignants de la Segpa, l'existence d'instances de concertation, la formation des personnels, leur

stabilité, ainsi que le rôle du directeur-adjoint de la Segpa et du (de la) principal(e) sont autant de facteurs à considérer.

Par ailleurs, l'action de l'EPS gagne à s'inscrire dans un projet plus global. L'EPS n'intègre pas toute seule. Là où le décloisonnement ne semble pas poser de problème dans cette discipline, on constate que les élèves de la Segpa participent à l'ensemble des activités du collège : dans le cadre du CDI, des clubs, du foyer socio-éducatif, de l'association sportive ³⁵, des travaux des délégués, de séjours communs avec des classes du collège, de PAE... Et, parmi les élèves de Segpa n'ayant pas été confrontés au décloisonnement en EPS, ceux qui y sont le plus favorables ont eu des expériences de vie commune prolongée, par exemple lors de séjours en classe de neige.

On comprend donc que l'intégration à travers l'EPS est un processus complexe, dans la mesure où sa réussite implique l'interaction de multiples facteurs d'ordre divers. Il appartient à chacun de ses acteurs, directs ou indirects, d'en prendre conscience et d'assumer ses responsabilités.

32. Cf. le dossier « Les Segpa et les Erea », *La Lettre de l'éducation, Le Monde*, n° 338, 2 avril 2001.

33. J.-F. Lanoiselée (*Cycle d'observation en Section d'éducation spécialisée : processus d'intégration dans le collège*, mémoire de DDEEAS, CNEFEI, 1996) signale une expérience de décloisonnement menée depuis plusieurs années et apportant *une satisfaction totale* : dans un collège, les heures d'EPS sont alignées (toutes les sixièmes par ex.), ce qui permet de mettre en place des ateliers ciblés sur une activité commune avec plusieurs niveaux de pratique ou sur plusieurs activités donnant lieu à un choix des élèves. C'est dans ce collège que l'on trouve le taux de participation le plus élevé à l'association sportive de l'établissement.

34. L'intégration s'engage en premier lieu au niveau institutionnel, souligne P. Fernandez (« Orientations générales de l'enseignement de l'EPS auprès des adolescents en difficulté », *Les Cahiers de Beaumont*, n° spécial, juin 1991, p. 53). De fait, les horaires d'EPS en Segpa sont inférieurs à ceux du collège, ce qui amène certains élèves à dire qu'ils aimeraient bien avoir EPS avec les autres mais qu'ils redoutent de ne pas être à la hauteur parce qu'ils pratiquent moins d'activités qu'eux. Par ailleurs, dans la répartition des dotations horaires, la Segpa passe le plus souvent après le collège et les moyens peuvent être remis en cause d'une année sur l'autre, ce qui n'incite pas à s'engager dans des projets.

35. Globalement, le taux de participation des élèves de Segpa à l'association sportive des collèges est très faible. Sur ce sujet P. Reversat analyse une expérience originale menée dans le département de l'Hérault (*L'adaptation de l'enseignement de l'Éducation physique et sportive pour l'intégration des élèves de la Segpa*, mémoire de DDEEAS, CNEFEI, 2000).