

Individualiser pour réunir. L'enseignement de l'éducation physique devant un paradoxe de l'intégration scolaire

Jean-Pierre Garel

▶ **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. Individualiser pour réunir. L'enseignement de l'éducation physique devant un paradoxe de l'intégration scolaire. La nouvelle revue de l'AIS, Adaptation et intégration scolaires, 1999, 8, pp.153-165. hal-01933670

HAL Id: hal-01933670
https://inshea.hal.science/hal-01933670

Submitted on 23 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.

Individualiser pour réunir

L'enseignement de l'éducation physique devant un paradoxe de l'intégration scolaire

Jean-Pierre GAREL
Professeur au CNEFEI

Résumé : L'individualisation de l'enseignement, particulièrement recommandée dans les textes officiels quand il s'agit d'un élève handicapé ou atteint de troubles de la santé accueilli à l'École ordinaire, est nécessaire, mais, mal comprise, elle n'est pas sans inconvénients. Elle risque notamment de constituer un obstacle à l'intégration si le souci d'adaptation conduit à ne pas maintenir des exigences d'apprentissage suffisantes et à séparer trop fréquemment cet élève des autres pour des tâches individuelles.
L'étude présentée, menée en collège, montre des enseignants soucieux de favoriser les relations entre adolescents handicapés ou atteints de troubles de la santé et les autres, d'une part, et, d'autre part, de permettre les apprentissages du niveau le plus élevé possible pour chacun. Ces enseignants s'efforcent de concilier l'individualisation du travail et la réunion de tous les élèves pour les conduire à partager des activités, des intérêts, une culture et des émotions communes.
Leur démarche est cohérente avec la dualité de motivation des adolescents : être avec les autres tout en s'accomplissant personnellement le mieux possible, au prix, si besoin, de détours particuliers.

Mots-clés : Éducation physique - Exigence - Handicap - Hétérogénéité - Individualisation - Intégration - Motivation - Pédagogie différenciée - Tolérance - Troubles de la santé.

DANS les représentations communes et savantes du « bon enseignement », la pédagogie différenciée est aujourd'hui une figure imposée. Elle s'impose par la conscience croissante de la singularité de chaque élève, qui induit des démarches adaptées, par sa pertinence, au vu des travaux de spécialistes réputés, et par les recommandations dont elle est l'objet à travers les textes officiels. Son intérêt est d'autant plus souligné qu'on se réfère à des enfants ou adolescents dont la différence est clairement marquée : quand l'action pédagogique concerne des élèves handicapés ou atteints de troubles de la santé [1], les arrêtés ou circulaires qui l'évoquent prescrivent l'individualisation, notamment quand ces élèves sont scolarisés dans un établissement ordinaire.

Cette prescription est parfaitement justifiée quand on sait que les spécificités de ces élèves ne sont pas toujours suffisamment prises en compte, mais il ne faut pas sous-estimer les risques d'une individualisation mal comprise, mue par une sollicitude excessive qui confronte-

1. Les troubles de la santé dont il est question sont liés à une maladie somatique évoluant sur une longue période. Lorsque les enfants et adolescents atteints de telles maladies sont admis dans un établissement scolaire ordinaire, les textes officiels parlent plutôt de leur « accueil » dans cet établissement que de leur « intégration ».

rait l'élève à des exigences inférieures à ce qu'il pourrait supporter et qui le séparerait trop fréquemment des autres pour des tâches individuelles (sous couvert d'autonomie, on risque de le confiner à la solitude). L'épanouissement personnel que vise l'intégration passe par le développement des capacités relationnelles et par l'acquisition de connaissances et de compétences du plus haut niveau possible au regard des ressources du sujet. Ce sont là également des facteurs déterminants d'une participation active à la vie sociale, économique et culturelle, gage d'une intégration pleinement réussie.

Considérant qu'il s'agit de réduire les conséquences néfastes de la déficience ou de la maladie, donc d'atténuer les différences avec les jeunes valides et en bonne santé, afin, *in fine*, que tous puissent être réunis pour partager des activités, des intérêts, une culture et des émotions communes, il est paradoxal d'avancer la nécessité de différencier la démarche pédagogique et éducative, de l'individualiser [2].

La formulation de ce paradoxe ne nous conduit pas à remettre en question le principe de la différenciation pédagogique : elle est nécessaire, l'affaire est entendue. Il s'agit plutôt de s'interroger sur l'intérêt et les moyens de conjuguer deux intentions qui peuvent paraître antinomiques : individualiser et réunir.

Notre analyse s'appuiera sur des observations de séances d'EPS (éducation physique et sportive) en collège, auxquelles participent des élèves handicapés ou atteints de troubles de la santé, et sur les interviews de ces adolescents, de leurs parents, ainsi que des enseignants concernés.

Les modalités de groupement de ces élèves constituent un indicateur intéressant pour apprécier l'individualisation de l'enseignement. C'est pourquoi nous commencerons par nous demander dans quelle mesure ils travaillent avec les autres élèves de la classe ou à part, au sein d'un groupe spécifique.

Dans un second temps, nous nous efforcerons de montrer comment l'attention à différencier sans exclure suppose une démarche d'enseignement qui conjugue tolérance et exigence.

Nous verrons enfin que l'ambivalence de la démarche rencontre le point de vue des élèves handicapés ou atteints de troubles de la santé quand ils expriment le désir d'être comme les autres tout en souhaitant parfois un traitement singulier.

MODALITÉS DE GROUPEMENT DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU ATTEINTS DE TROUBLES DE LA SANTÉ : AVEC LES AUTRES OU À PART ?

Souplesse des solutions retenues

Nous avons comparé les modalités de groupement d'élèves retenues dans trois collèges [3] :

- le collège J. Rostand, à Quétigny (Côte d'or), qui scolarise des élèves handicapés moteurs ;
- le collège G. Braque, à Reims, qui accueille des élèves handicapés moteurs

2. Les textes officiels relatifs à la scolarisation des élèves handicapés ou atteints de troubles de la santé insistent sur l'« individualisation », tandis que, dans le langage pédagogique habituel, c'est le terme de « différenciation » qui est majoritairement retenu. Nous emploierons ces termes indifféremment, sans s'arrêter à leurs connotations particulières : on peut les considérer comme synonymes dans la mesure où ils signifient tous deux l'adaptation aux caractéristiques individuelles des élèves – cette adaptation ne s'opposant pas obligatoirement aux interactions entre élèves et à la gestion du groupe dans son ensemble.

3. Cf. tableau 1, en annexe.

et, au moment de notre étude, des jeunes atteints de troubles de la santé ;
- le collège Pierre Mendès France, à Riom (Puy de Dôme), qui scolarise de jeunes handicapés mentaux au sein d'une UPI (unité pédagogique d'intégration).

Dans les trois collèges considérés, plusieurs modalités de groupement coexistent, offrant à chaque adolescent la possibilité d'un temps d'activité avec les autres, en intégration individuelle ou collective, et d'un temps d'activité « entre soi », éventuellement élargie à quelques élèves volontaires ou en difficulté, mais toujours au sein d'un groupe dont l'effectif est réduit.

Au collège G. Braque, les élèves handicapés ou atteints de troubles de la santé participent en général à une séance spécifique, dite « de soutien », et, en totalité ou en partie, aux séances d'EPS avec leur classe ou avec une autre (dans ce dernier cas avec un autre enseignant). L'examen des cas individuels montre la diversité des solutions retenues :

- Adrien (en classe de 5e), qui présente un spina-bifida et se déplace avec des cannes anglaises, participe à la séance de soutien et suit les cours avec sa classe quand l'activité qui y est pratiquée est compatible avec son handicap.
- Ugo (en classe de 3e), qui est atteint d'une myopathie de Becker et ne peut pas courir, ni fléchir les jambes, ni fournir d'effort fatigant, participe également à la séance de soutien ainsi qu'à une autre séance d'EPS, avec sa classe ou avec une autre. Ainsi, durant le cycle natation de sa classe, il reste au gymnase avec une autre classe pour une autre activité. En effet, sa maladie lui conférant une grande sensibilité au froid, il doit pratiquer la natation dans une eau plus chaude que celle de la piscine du collège.
- Élise (en classe de 5e) a toujours été dispensée d'EPS durant sa scolarité primaire en raison d'une insuffisance cardiaque et pulmonaire sévère (à son domicile, des bouteilles d'oxygène lui fournissent une assistance respiratoire qu'elle utilise au retour du collège quand elle est fatiguée). En dehors de la séance de soutien, elle participe à certains cours d'EPS de sa classe, pour des activités limitées en raison de sa fatigabilité et de sa fragilité.
- Jeanne (en classe de 3e) cumule une grande fatigue, due à un état comitial récemment diagnostiqué, et un syndrome rotulien. La nécessité de préserver son genou de toute sollicitation a conduit le médecin à la dispenser d'EPS en début d'année scolaire, jusqu'au moment où un projet individualisé lui a été proposé. Elle ne participe pas à la séance de soutien. Des aménagements sont prévus, qui lui permettent de participer aux cours d'EPS de sa classe ou d'une autre : la gymnastique a par exemple été remplacée par la natation, pratiquée avec une autre classe, et l'athlétisme par du stretching et du renforcement musculaire, ces dernières activités étant réalisées dans le cadre des séances d'EPS de sa classe.

Lors des cours d'éducation physique, un élève peut donc être, la plupart du temps, au sein d'un groupe spécifique (Élise), ou bien toujours intégré individuellement (Jeanne), ou bien partager son temps, dans des proportions variées, entre le groupe spécifique et la classe ordinaire (Adrien et Ugo).

L'organisation adoptée dans les deux autres collèges montre, là encore, une large palette de possibilités : au collège P. Mendès France, par exemple, l'intégration individuelle est choisie pour certains élèves de l'UPI, durant les cours

d'EPS ou dans le cadre de l'association sportive, tandis que la plupart des élèves sont régulièrement regroupés pour des cours spécifiques et, à d'autres moments, sont intégrés collectivement selon des temporalités variées : de façon ponctuelle et régulière, ou de façon continue pour un cycle de travail de plusieurs semaines sur une activité déterminée.
La pluralité des modalités de regroupement possibles témoigne, chez leurs concepteurs, du souci de proposer à chaque élève les conditions de travail les mieux adaptées au vu d'éléments qu'il convient d'identifier.

Éléments déterminant l'affectation à un groupe

De l'interview des enseignants du collège G. Braque se dégagent des critères qui orientent le choix du type de groupement.

L'environnement physique

L'accessibilité des locaux peut constituer notamment un obstacle rédhibitoire à l'intégration.

L'adaptation des activités qui sont programmées

Il convient de s'interroger sur l'adéquation de l'activité aux ressources du sujet : si les capacités de l'élève le conduisent à demeurer trop souvent cantonné dans un activité tout à fait différente, seul « dans son coin », ne vaut-il pas mieux qu'il soit dans un groupe spécifique, restreint, où il aura des possibilités d'interaction avec des camarades d'un niveau plus proche du sien ?

La disponibilité de l'enseignant à l'égard de tous les élèves du groupe

L'enseignant ne peut pas limiter son attention et son énergie à l'élève handicapé ou atteint de troubles de la santé, car il a pour mission de permettre à tous d'atteindre le plus haut niveau possible, variable selon les possibilités de chacun. Or la présence d'un tel élève risque de focaliser une disponibilité qu'il se doit de répartir plus équitablement. Quand cet élève peut participer à la même activité que les autres, même si c'est avec des adaptations particulières, la difficulté n'est pas cruciale. Mais quand il est engagé dans une tâche tout à fait singulière et que l'enseignant doit être simultanément attentif à son égard et au bon déroulement du travail, différent, du reste de la classe, la gestion de l'ensemble du groupe risque d'être problématique pour l'enseignant, surtout si l'effectif des élèves est conséquent et si la classe comporte plusieurs élèves nécessitant une vigilance particulière. Dans ces conditions d'hétérogénéité, tous les élèves risquent d'être lésés : les meilleurs comme celui qui est le plus en difficulté. C'est pourquoi les professeurs d'EPS du collège G. Braque accordent une grande importance aux capacités d'autonomie de l'élève.
Ce sont parfois moins les restrictions motrices qui sont un obstacle à l'autonomie que la difficulté à gérer sa tâche sans la présence constante du professeur. L'accent est donc mis, avec les élèves de sixième, sur un travail méthodologique visant à leur permettre de comprendre une fiche de travail présentant, sous forme de croquis et/ou de texte, la tâche à effectuer et les critères de réussite qui permettent de s'évaluer.

Les relations de l'élève avec ses camarades

L'incapacité de réaliser l'activité dans les mêmes conditions que les autres n'interdit pas obligatoirement l'intégration.

L'expérience du collège J. Rostand montre que, dès lors que l'élève handicapé a établi des liens amicaux avec ses camarades, il peut plus facilement compter sur eux pour lui servir de partenaires bienveillants dans des tâches adaptées. Inversement, au collège G. Braque, l'exemple d'une jeune handicapée, paraplégique, excellente joueuse de basket-ball, qu'elle pratique en club, mais dont les mauvaises relations avec ses camarades, dans une classe difficile, ont suscité son exclusion de cette activité, montre qu'il ne suffit pas d'être performant pour bien s'intégrer.

L'adhésion de l'élève et de sa famille

L'affectation à tel ou tel groupe ne peut se décréter sans l'adhésion des principaux intéressés, d'autant plus que les entretiens menés auprès des élèves et des familles montrent que les solutions retenues ne leur sont pas indifférentes.

Bénéfices respectifs des cours spécifiques et des cours en intégration

Dans quelle mesure une forte individualisation, se traduisant par un travail à part dans le cadre du groupe spécifique de soutien, peut-elle contribuer à l'intégration ?

Selon les enseignants du collège G. Braque, le principal avantage des séances de soutien est dû à la possibilité d'y pratiquer des activités plus adaptées et à la plus grande disponibilité du professeur, puisque les élèves sont peu nombreux ; ce qui a pour conséquence des apprentissages plus rapides et de plus haut niveau, susceptibles de permettre aux élèves de participer activement et avec succès aux séances d'EPS de leur classe.

Le second avantage d'une démarche très individualisée tient au fait que certaines compétences acquises sont mobilisables dans la vie quotidienne, permettant notamment un gain d'autonomie physique favorable à l'intégration.

Autre argument : l'adaptation optimale des activités aux capacités et aux intérêts des élèves favorise le réinvestissement de ces activités dans une pratique sociale. Élise, par exemple, qui s'exerce au diabolo durant les cours d'EPS, partage ce loisir en famille. Et Adrien, qui apprend avec succès le tir à l'arc (activité uniquement proposée dans le cadre de la séance de soutien), en position assise, peut nourrir la perspective d'une intégration réussie dans un club d'archers. Ce qui montre que l'intégration par l'EPS ne passe pas exclusivement par l'intégration en EPS [4].

Quant aux cours en intégration, leurs principaux bénéfices naissent de la rencontre et des relations entre des adolescents différents : ils sont avant tout d'ordre psychologique et social ; mais ces cours peuvent autoriser aussi des apprentissages de qualité dans la mesure où les interactions avec les camarades « normaux » sont stimulantes. Par ailleurs, l'individualisation du travail au sein d'un groupe-classe peut dans certains cas suffire à des progrès décisifs. Ainsi, quand on demande à Jeanne si elle pense que le travail très individualisé qu'elle a fourni lui a été profitable, sa réponse, précise, met en évidence le caractère intégratif d'un travail particulier : « *Au badminton je ne savais même pas lancer un volant ; c'est*

4. Remarquons que des activités sportives propres à certains handicaps, riches de possibilités intégratives par les pratiques sociales et les rencontres qu'elles autorisent, ne peuvent pas être pratiquées en intégration. Citons le foot-fauteuil pour les personnes en fauteuil électrique et le tor-ball pour les aveugles.

clair que ça m'a apporté quelque chose, maintenant je peux faire des matches avec les autres. »

Il serait donc simpliste de croire que le travail en groupe spécifique ne favorise pas l'intégration et que le travail en intégration ne favorise pas les apprentissages. Chaque type de groupement d'élèves a certes des avantages et des limites : choisir la meilleure configuration pour tel ou tel adolescent suppose de bien en saisir la pertinence par rapport à la singularité du sujet. Cette capacité à trouver le meilleur équilibre dans une situation donnée se retrouve tout au long d'une démarche – de la conception à la mise en œuvre du projet d'intégration – qui nécessite de naviguer entre tolérance et exigence.

UNE DÉMARCHE QUI CONJUGUE TOLÉRANCE ET EXIGENCE

Pour amener les élèves handicapés ou atteints de troubles de la santé à participer aux cours d'EPS dans un collège ordinaire, il faut de la tolérance aux promoteurs d'un tel projet, dans la mesure où ils rencontrent parfois la résistance de partenaires sans lesquels rien ne peut se mettre en place, pas toujours enclins au changement, et dont il faut tenter d'infléchir la position sans les heurter. Il leur faut aussi maintenir des exigences pour que ce projet dispose d'un cadre – modalités de groupement, emploi du temps, aspects matériels… – qui permette effectivement d'atteindre des objectifs précis et ambitieux, au-delà d'une socialisation qu'on ne manque jamais d'invoquer, sans qu'en soient toujours définis les contenus, les critères et les conditions.

Sur le plan pédagogique, la tolérance, nécessaire à l'égard d'élèves souvent peu performants en EPS par rapport à des jeunes valides et en bonne santé, et l'exigence, qu'il convient de maintenir pour les conduire à progresser, sont deux faces complémentaires d'une démarche s'efforçant d'adapter l'enseignement aux différences individuelles.

L'adaptation bienveillante à la singularité des élèves

Il s'agit notamment de tolérer que l'élève fasse tout autre chose que le reste de la classe, soit en relation avec des camarades (comme Jérémie, jeune myopathe en fauteuil électrique au collège J. Rostand, qui effectue parfois des tâches particulières avec la collaboration de camarades travaillant à tour de rôle avec lui), soit seul, par exemple pour réaliser un programme d'assouplissement/musculation pendant que le reste de la classe joue au badminton.

Lorsque l'élève peut pratiquer la même activité que les autres, mais selon des modalités singulières, les tâches proposées sont moins contraignantes pour lui que pour ses partenaires, voire que pour ses adversaires lors d'activités d'opposition duelle ou collective. Ainsi, Ugo s'entraîne et joue au badminton sur un terrain dont les dimensions réduites ne l'obligent pas à courir, son adversaire disposant, pour sa part, d'un terrain normal. Pour Claude, professeur d'EPS au collège G. Braque, « *si on avance que l'on place l'enfant au centre du processus éducatif, c'est l'activité physique qui va se transformer pour servir l'enfant, et pas l'inverse.* » De fait, les progrès de l'élève résultent d'une double accommodation : de l'activité à l'élève, et de l'élève à l'activité.

Les difficultés des élèves sont parfois telles que la lenteur et la ténuité de leurs acquisitions, du moins en comparaison des autres adolescents, nécessitent que l'enseignant soit patient et qu'il modifie

ses ambitions ainsi que les critères de réussite : si on se réfère à l'élève lui-même, et non pas à la norme des jeunes du même âge, on doit admettre que les objectifs visés et les résultats atteints sont loin d'être dérisoires. Il faut alors adopter une démarche très différenciée, davantage qu'il est de coutume, attentive aux caractéristiques du sujet, tolérant sa singularité. C'est ce dont témoigne Claude à propos d'un élève en difficulté : « *Au tir à l'arc, il y avait tout un travail pour prendre la flèche, mettre la corde dans l'encoche ; ça a demandé presque deux séances pour qu'il soit autonome à ce niveau-là. Il se place près de la cible, a des essais supplémentaires… On essaie de valoriser ses progrès.* » L'évaluation est donc adaptée à ses possibilités. Pour les épreuves cotées, un barème spécifique est conçu en fonction des pathologies.

Avec des élèves très fatigables, comme Ugo ou Élise, les professeurs acceptent les temps de repos qu'ils demandent ou qu'ils s'octroient au cours d'efforts qui paraissent bien anodins mais qui constituent pour eux une limite à ne pas dépasser. La différenciation pédagogique implique de tolérer pour les uns ce qu'on refuserait aux autres.

Cette tolérance, construite au contact des élèves handicapés ou malades, a bénéficié aux autres élèves, notamment à ceux qui, d'ordinaire, ont une dispense de longue durée. Durant l'année scolaire 97-98, quarante deux projets individualisés d'EPS ont été élaborés, au collège G. Braque, pour tenir compte de difficultés particulières, et le nombre de dispenses totales d'EPS est passé de soixante quatre à zéro.

L'exemple de Vincent, élève en difficulté mais non dispensé d'EPS, illustre les bénéfices induits par un projet individualisé qui a nécessité bien des accommodements de la part des enseignants. Élève de 6e rencontrant des problèmes scolaires et souffrant d'un manque de confiance en soi considérable, Vincent était scolarisé, l'année précédente, dans une classe à petit effectif dont le projet était adapté à des jeunes en difficulté. Son professeur de français, professeur principal, a jugé intéressant qu'il participe à la séance spécifique, quitte à manquer un cours de français qu'il pouvait rattraper dans le cadre des études dirigées. Il lui paraissait en effet prioritaire de faciliter la communication de Vincent avec les autres. Quand elle fait le bilan de cette expérience, le professeur ne regrette pas : « *Ce qu'il a peut-être perdu en conjugaison, par exemple, il l'a gagné sur un terrain bien plus fondamental qui est celui de la capacité de dire les choses et d'être à l'aise dans son corps par rapport aux autres.* » Et d'ajouter : « *Dans ce genre de projet, ce qui est important c'est l'individualisation, le fait que chaque jeune soit réellement traité par rapport à son problème spécifique.* »

Évoquant leur évolution personnelle, les enseignants parlent d'un « changement d'attitude », d'un « autre regard ». « *Je m'aperçois,* dit Pascale (professeur d'EPS) *qu'il y a des enfants qui sont très mal dans leur peau, certains qui, par une surcharge pondérale, vivent un véritable handicap. On les regarde autrement, on a par moment d'autres exigences, on a une autre tolérance… (On arrive) à accepter une différence de rythme plus grande dans les apprentissages, à accepter de différencier davantage, même chez les valides. Je n'ai jamais accordé autant d'importance à l'individualisation du travail concernant les valides.* »

L'accent mis sur la tolérance pourrait laisser croire que l'individualisation est dénuée d'exigence. En fait, si les ensei-

gnants considérés sont ouverts, sensibles aux caractéristiques individuelles des élèves, y compris dans leurs aspects psychologiques, ils savent également maintenir un niveau d'exigence élevé et mettre en œuvre une démarche rigoureuse pour atteindre les résultats souhaités. Attentifs à ne pas verser dans un excès de rigueur ni dans un excès de compassion, les professeurs du collège G. Braque semblent s'être approprié la formule du peintre… G. Braque : « *J'aime la règle qui corrige l'émotion ; j'aime l'émotion qui corrige la règle.* »

L'adaptation guidée par une conception exigeante de l'intégration

On ne saurait se satisfaire de la présence d'un élève handicapé au sein d'une classe ordinaire au seul argument que sa présence parmi les autres signe son intégration. Pas plus qu'un « bain de langage » ne permet à un enfant sourd d'apprendre à parler, pour une personne handicapée l'immersion dans un environnement ordinaire ne suffit à s'y intégrer. Répétons ici que l'intégration scolaire n'est pas un but en soi et que l'intégration sociale, dont elle est le vecteur, implique notamment que le sujet ait acquis des connaissances et des compétences suffisantes.

Pascale insiste sur l'importance, pour elle, d'avoir pris conscience des progrès *a priori* insoupçonnables que pouvaient réaliser les jeunes handicapés. Elle témoigne de l'attention qu'elle accorde aux apprentissages : « *Il faut que les élèves sentent que ce qu'on leur demande, c'est du travail, avec une évaluation, qu'ils vont apprendre.* » Elle qui prône par ailleurs la prise en compte de la différence – et qui applique effectivement ce principe sur le terrain – dit aussi qu'il faut « *avoir la volonté de ne pas regarder ces enfants autrement, et avoir quand même des exigences avec eux.* » Et, tout en reconnaissant qu'il est parfois difficile à un élève handicapé d'être en cours d'EPS au milieu d'un groupe d'élèves valides, dynamiques, elle juge important que cet élève soit parmi d'autres « *qui le prennent en considération sans s'arrêter systématiquement sur son handicap* », qu'il soit « *confronté à des choses qui ne sont pas moelleuses, individualisées tout le temps.* » Sinon, explique-t-elle, ce serait mal le préparer à vivre plus tard en milieu ordinaire.

Au collège G. Braque, nous avons demandé aux adolescents handicapés ou atteints de troubles de la santé ce qu'ils avaient appris en EPS [5]. Tous ont donné, sans hésitation, un ou plusieurs exemples significatifs de leurs progrès : soulever des barres plus lourdes, davantage de fois, en haltérophilie, améliorer son score au tir à l'arc, rattraper le volant « en cuillère » au badminton, etc. Les enseignants ont voulu ces progrès et se sont donné les moyens de les construire parce qu'ils ont jugé que ces adolescents en étaient capables, comme leurs camarades, et qu'en même temps ils ont modulé leurs stratégies de différenciation selon les cas. À cette ambivalence – considérer ces jeunes comme les autres mais les traiter différemment – correspond celle des adolescents eux-mêmes, soucieux d'être dans la norme tout en s'en distinguant.

5. Des éléments significatifs de séances d'EPS, ainsi que d'interviews des élèves et des autres acteurs de l'intégration au collège G. Braque, sont présentés dans le film produit en 1999 par le CNEFEI : *L'éducation physique et sportive pour tous au collège - De l'intégration des élèves handicapés à la prise en compte des élèves à besoins spécifiques.*

Une différenciation modulée qu'appelle un désir partagé : être comme les autres, éventuellement de façon singulière

Être comme les autres, c'est notamment partager avec eux des intérêts semblables, en l'occurrence pour les pratiques corporelles, et des activités communes, particulièrement à l'adolescence où les jeunes cherchent à nouer des relations avec leurs pairs.

On pourrait penser que ceux qui sont atteints d'un handicap physique ou d'une maladie somatique n'ont guère d'attrait pour la pratique des activités physiques, qui les confrontent à leurs difficultés. Ce n'est pas le cas de ceux que nous avons interviewés : leur intérêt pour ces activités, dans la mesure où elles sont adaptées à leurs possibilités, est manifeste, et ils souhaitent en vivre les plaisirs avec leurs camarades ou avec leurs proches. Mais ils sont partagés entre le désir d'être avec les autres et celui de s'accomplir personnellement, fût-ce de façon particulière, à l'écart des autres.

La motivation d'affiliation

À des élèves qui participent chaque semaine à une séance d'EPS avec leur classe ainsi qu'à la séance de soutien, nous avons demandé quelle séance ils préféraient.

Adrien aime bien les deux séances, mais sa préférence pour celle en intégration est sans équivoque. Questionné sur les raisons de son choix, sa réponse est immédiate : « *Pour être avec les camarades.* » Et quand on lui demande si le mercredi – jour de la séance de soutien – il n'est pas avec des camarades, il répond : « *Si, mais pas de la même classe.* » Pourtant, l'activité qu'il dit le plus apprécier n'est pratiquée que dans le cadre de la séance spécifique (le tir à l'arc) !

Réponse semblable de la part de Jérémie, qui, au collège J. Rostand, a suivi les cours avec sa classe et le cours spécifique regroupant les élèves handicapés : « *Je préfère être avec mes copains* », alors que, atteint de myopathie, il se déplace en fauteuil électrique et que les activités qu'il peut pratiquer avec ses camarades valides sont limitées.

Ugo était dispensé des cours d'EPS les années précédentes. Ce qui l'a amené à vouloir participer à ces cours, malgré les contraintes de sa maladie, était le désir de « *retrouver les copains. J'étais seul dans mon coin.* » Mais il n'a pas de séance préférée : les avantages de chacune sont également appréciés, à des titres différents.

Jeanne, quant à elle, ne participe pas à la séance de soutien, mais elle est amenée à travailler de façon très individualisée, qui l'éloigne parfois de ses camarades. En classe de 3e, elle a accepté de participer au cycle de natation avec une classe de 6e parce qu'elle aime bien ce sport, mais en général elle préfère rester avec sa classe et son professeur, quitte à pratiquer une activité spécifique à l'écart des autres plutôt qu'une activité plus attrayante avec une autre classe.

Ce qui s'exprime à travers ces préférences, c'est la « motivation d'affiliation », véritable « tropisme social » qui pousse à se retrouver avec d'autres personnes et à se faire des amis [6].

6. Cf. M. Alain, « Les théories sur les motivations sociales », *in* Robert J. Vallerand et Edgard E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Montréal, Éd. Études Vivantes, 1993, p. 499-506, ainsi que M. Durand, *L'enfant et le sport*, Paris, PUF, 1987, p. 38-57.

Être avec les autres, c'est être en quelque sorte comme les autres. Ce désir de normalité est très prégnant dans le discours des adolescents et des parents. Selon le père d'Élise, par exemple, l'importance de l'EPS pour sa fille tient à ce qu'« *elle fait de l'éducation physique comme tout le monde et que ça l'aide pour s'affirmer comme ses autres camarades.* » Quant à la mère de Jeanne, elle dit que sa fille lui parle de ce qu'elle fait en EPS, de l'intérêt qu'elle y trouve : « *Elle se sent comme les autres. C'est très important, surtout à cet âge là : elle peut faire du sport, elle n'est pas rejetée, pas handicapée. Les autres années elle ne se sentait pas bien dans sa peau d'être exclue.* »

La motivation d'accomplissement

En fait, ces adolescents ne sont pas dupes, ils savent bien qu'ils ne sont pas tout à fait comme les autres, et leurs familles partagent cette lucidité : le père d'Élise estime très bénéfique qu'elle aille en EPS, « *même si ce ne sont pas des activités très poussées et si elle ne peut pas se mesurer à d'autres.* »

La mère de Jeanne rapporte des propos de sa fille qui vont dans le même sens : « *Les autres ils font ça, moi je sais que je ne peux pas le faire, mais à la place je fais autre chose.* » Jeanne « *a compris qu'elle pouvait faire des choses, même s'il n'y avait pas forcément beaucoup de comparaison avec les autres.* »

D'un côté, donc, les élèves désirent être comme les autres, et d'un autre ils se satisfont d'un traitement particulier :

- soit en suivant un cours d'EPS spécifique, destiné essentiellement aux élèves handicapés ou atteints de troubles de la santé,
- soit, bien qu'intégrés lors du cours d'EPS, en bénéficiant d'adaptations qui expriment leur différence en les maintenant exclus de certaines activités ou en leur attribuant des modes de participation qui les distinguent des autres : l'adolescent myopathe réalise des lancers d'adresse pendant que ses camarades jouent à un sport collectif, et le jeune paraplégique peut jouer au basket-ball en fauteuil roulant, mais selon des règles en partie adaptées [7].

Les élèves ont conscience que les séances spécifiques qui leur sont proposées favorisent leurs progrès. Comme le dit l'un d'entre eux, « *la séance de soutien, ça peut nous aider à mieux travailler pour ceux qui ont des difficultés comme moi.* » Il apprécie tout particulièrement une activité qu'il pratique durant cette séance et qui lui donne l'espoir d'une apparence physique se rapprochant de modèles valorisés : « *Je trouve que c'est bien de faire de la musculation, parce qu'au moins, après, les bras ça devient des muscles.* » Le traitement individualisé dont les élèves sont l'objet leur permet de progresser davantage que l'enseignement insuffisamment différencié qu'ils ont la plupart du temps connu dans le passé (quand ils n'étaient pas dispensés). La conscience de leurs progrès, alors qu'ils étaient habitués à l'échec, contribue à l'émergence d'un sentiment de compétence nouveau.

C'est ce que nous dit la mère de Jeanne : « *Le sport, ça a toujours été sa bête noire. Elle se sentait nulle.* » Et là, cette année, « *elle s'est vue en situation de gagnante alors qu'elle était toujours en situation de perdante ; elle s'est sentie valorisée et, au niveau moral, ça lui a re-*

7. Cf., en annexe, des exemples de différenciation des activités (tableau 2).

donné beaucoup confiance en elle. »
Jeanne confirme : « *Je m'amuse bien… je n'aimais pas le sport parce que je ne réussissais pas bien, je ne faisais pas les choses comme il fallait. Je perdais toujours dans les matches.* »
Ce dont témoignent ces réflexions, c'est d'une « motivation d'accomplissement », c'est-à-dire d'une aspiration à atteindre le niveau le plus élevé possible, à accomplir quelque chose de difficile, à surmonter des obstacles, à se développer et à accroître sa maîtrise sur l'environnement. La recherche du succès, de l'« excellence » dans des domaines valorisés est recherchée dans les situations qui suscitent la comparaison avec les autres et dans celles qui permettent de progresser par rapport à soi-même [8].

Conclusion : l'intégration travaillée par la dialectique du différent et du semblable

Deux types de démarche d'enseignement, exagérément univoques dans des directions opposées, constituent un obstacle à l'intégration : l'une tend à supprimer toute forme d'individualisation, à partir de l'idée que si l'enfant est intégré il faut qu'il fasse comme tout le monde ; l'autre, en s'efforçant d'individualiser, privilégie trop l'accommodation à l'élève, avec pour corollaire une stimulation à apprendre insuffisante, et ne favorise pas les interactions avec les pairs.
L'étude que nous avons menée montre des enseignants soucieux de favoriser les relations entre adolescents handicapés ou atteints de troubles de la santé et les autres, d'une part, et, d'autre part, de permettre les apprentissages du niveau le plus élevé possible pour chacun. Leur démarche est cohérente avec la dualité de motivation de ces adolescents : être avec les autres tout en s'accomplissant personnellement le mieux possible, au prix, si besoin, de détours particuliers.
Les stratégies mobilisées par ces enseignants oscillent entre deux pôles sans chercher un point d'équilibre à égale distance de chacun d'eux : la solution n'est pas dans tous les cas que l'élève handicapé ou atteint de troubles de la santé soit intégré parmi les autres la moitié du temps et soit traité « à part » pour l'autre moitié, de même que le niveau d'exigence pertinent ne se situe pas dans une voie moyenne, selon laquelle il faudrait être exigeant, ou tolérant, mais pas trop. Sur certains aspects, les enseignants maintiennent des exigences élevées, et sur d'autres ils se montrent très tolérants, à l'égard d'un même élève. Par ailleurs, leur attitude et leur démarche varient selon les adolescents : le choix des modalités de groupement montre que les solutions retenues peuvent être adaptées à chacun pour concilier au mieux des objectifs différents.
Concilier l'individualisation et la réunion avec les autres implique de mettre l'accent tantôt sur l'une tantôt sur l'autre, en étant attentif à corriger les excès éventuels, selon un processus dialectique entre le différent et le semblable qui progresse par un mouvement de causalité mutuelle.

8. Cf ; Edgard Thill, « Les théories de l'expectation et de la valeur », *in* Robert J. Vallerand et Edgard E. Thill, *op. cit.*, p. 369-377, ainsi que l'ouvrage de M. Durand, déjà cité.

Tableau 1
Modalités de groupement des élèves handicapés ou atteints de troubles de la santé

Modalités de groupement	Collège J. Rostand	Collège G. Braque	Collège P. Mendès France
Intégration individuelle	L'élève handicapé participe aux cours d'EPS de sa classe, dans la mesure du possible (s'il n'a pas une rééducation à ce moment-là, si les installations sportives sont accessibles et si le professeur d'EPS est « partant » pour ce projet)	L'élève handicapé, ou atteint de troubles de la santé, participe aux cours d'EPS de sa classe, ou d'une autre classe quand les activités qui y sont proposées lui conviennent mieux	- Deux élèves de l'UPI sont intégrés individuellement en EPS, comme pour d'autres cours, au sein de classes de la SEGPA - 3 à 5 élèves (sur 14) sont intégrés à l'association sportive (actuellement : badminton)
Intégration collective			Les élèves sont intégrés dans une même classe : - de la SEGPA pour un cycle continu d'activités (tous, sauf les deux élèves intégrés individuellement) - du collège pour quelques séances ponctuelles et régulières (tous, sauf si un élève a un autre cours à ce moment-là)
Intégration à l'envers	Aux élèves handicapés se joignent des élèves valides, volontaires pour une séance hebdomadaire hors des heures de cours, en effectif réduit. Plus des manifestations ponctuelles, par ex. une journée « basket-fauteuil pour tous », organisée par une classe du collège		
Agrégation à des élèves en difficulté		Quelques élèves en difficulté, de différentes classes, peuvent se joindre aux élèves handicapés, ou atteints de troubles de la santé, pour une heure hebdomadaire, dite « de soutien », en effectif réduit (durant les heures de cours)	
Séparation d'avec les autres	- Quelques séances de natation, plus une séance d'initiation au tir à la carabine, sont réservées aux élèves handicapés moteurs - Stage de 3 jours à la campagne, en début d'année, avec des activités équestres		Les élèves de l'UPI sont exclusivement entre eux pour la majorité des cours d'EPS (sauf les deux élèves qui sont intégrés individuellement)

Tableau 2
Exemples de différenciation des activités proposées à un élève handicapé, ou atteint de troubles de la santé, qui est intégré en cours d'EPS

TYPE D'ACTIVITÉ	L'ÉLÈVE TRAVAILLE	ÉLÉMENTS DE DIFFÉRENCIATION
ACTIVITÉS DUELLES ET COLLECTIVES	**avec d'autres élèves**	*L'élève a le même rôle que les autres mais des conditions de réalisation adaptées* Son terrain de badminton est, par exemple, plus petit que celui de son adversaire, ou il est interdit à ses adversaires de s'opposer à lui lorsqu'il tente un tir au basket-ball
		Il a un rôle spécifique Par exemple gardien de but, lors d'un match de hockey, s'il ne peut pas courir
	à côté des autres	Il effectue une activité individuelle spécifique pendant que ses camarades participent à une activité qu'il ne peut pas pratiquer Il effectue, par exemple, un travail d'assouplissement ou de musculation, ou bien de jonglage en complément du travail sur le thème du cirque qu'il réalise avec ses camarades à un autre moment
ACTIVITÉS INDIVIDUELLES	**sur une tâche tout à fait identique**	*Il effectue une tâche dont le but et les conditions de réalisation sont identiques mais dont les critères d'évaluation peuvent être adaptés* En natation, par exemple, il parcourt la même distance que ses camarades, sans aménagement particulier, mais on adapte l'évaluation de sa performance (temps réalisé) et de ses modalités de réalisation (aspect technique)
	sur une tâche en partie différente	*Il effectue une tâche dont le but est semblable mais dont les conditions de réalisation sont différentes* Par exemple il évolue en équilibre sur une surface plus large que celle de ses camarades, ou il réalise une course d'obstacles en fauteuil en franchissant des cordes à grimper posées au sol à la place des haies
	sur une tâche tout à fait différente	*Il effectue une tâche spécifique à côté de ses camarades* [9] *pratiquant une activité qui lui est contre-indiquée* Il s'entraîne, par exemple, à améliorer la maîtrise de son fauteuil manuel en terrain accidenté, ou bien, toujours en fauteuil, il réalise des figures gymniques

9. Travailler sur une tâche tout à fait différente n'implique pas *ipso facto* l'absence d'interaction avec d'autres élèves. Un enfant valide peut apporter, dans certains cas, une aide précieuse, et cela sans réticence. Les interviews d'élèves qui, au collège J. Rostand, sont volontaires pour participer à la séance en « intégration à l'envers », avancent notamment deux motivations pour expliquer cette participation : se faire plaisir lors de ce supplément d'EPS, et témoigner de la solidarité envers leurs camarades handicapés. Une solidarité que nous avons pu constater sur le terrain : sans compassion excessive, naturelle et joyeuse, manifestement satisfaisante pour les deux parties et attestant d'une capacité à vivre ensemble qui est encourageante.