

EPS et élèves en situation de handicap : l'émancipation de la didactique

Jean-Pierre GAREL

Chercheur associé au laboratoire Relacs
Université du Littoral Côte d'Opale

Résumé : L'argumentation se développe autour de l'émancipation de la didactique qui est mise en jeu en EPS. Une émancipation qui paraît particulièrement nécessaire dans le champ du handicap en raison des tutelles et des préjugés dont cette didactique, et plus généralement l'EPS, peuvent être l'objet. Il s'agit d'abord de se déprendre d'une confusion de cette discipline d'enseignement avec le sport, d'une part, et avec des pratiques et des références thérapeutiques d'autre part. Cette confusion levée, c'est la légitimité des apprentissages, sans lesquels il ne saurait y avoir de didactique, qui est avancée, à l'encontre de conceptions qui opposent à l'enseignement le plaisir des élèves, la primauté de la socialisation et de l'éducation, ou qui soulignent les limites des savoirs enseignés. À partir d'exemples, on montre ensuite que la pertinence des adaptations didactiques implique de s'attacher aux aspects spécifiques de l'EPS. En conclusion, la thèse visant à promouvoir l'émancipation de la didactique s'accompagne d'une réflexion sur ses limites et se prolonge par une interrogation sur la formation des enseignants au regard des éléments développés dans l'article.

Mots-clés : Apprentissage - Compétence - Déficience motrice - Déficience visuelle - Didactique - EPS - Savoir - Sens - Socialisation - Thérapeutique.

ON peut considérer que l'EPS (Éducation physique et sportive), en France, est une discipline d'enseignement à part entière : elle est obligatoire pour tous les élèves de l'enseignement primaire et secondaire et ses finalités, ses objectifs, ses contenus et ses modalités d'évaluation aux examens de l'Éducation nationale sont définis dans des textes officiels. Son statut disciplinaire est renforcé par les réflexions, les recherches et les formations qui ont pour objet ses aspects didactiques, c'est-à-dire le processus de transmission/appropriation de savoirs, *savoirs* désignant ici, dans un sens élargi, tout ce qui peut être appris (Charlot, 1997, p. 7).

On ne saurait toutefois méconnaître que c'est une discipline à part, notamment quand les élèves à qui elle s'adresse, ou devrait s'adresser, sont en situation de handicap. En effet, ces élèves ne bénéficient pas toujours d'un enseignement de l'EPS équivalent à celui de leurs camarades *ordinaires*, car bien des établissements scolaires, spécialisés ou non, mettent davantage l'accent, pour ces élèves

particuliers, sur des disciplines jugées fondamentales. Par ailleurs, la didactique de l'EPS semble avoir une identité mal assurée, dans le champ du handicap, en raison de sa dépendance à d'autres pratiques et de mises en cause de la légitimité des apprentissages auxquels elle est censée conduire. Face à ce constat, notre propos sera de distinguer l'EPS d'autres pratiques, en l'occurrence de nature sportive ou thérapeutique, de justifier des apprentissages qui fondent la légitimité de la didactique, et de présenter des exemples d'adaptations qui sont spécifiques à cette discipline. Le but est de contribuer à l'émancipation de la didactique, et plus largement de l'EPS, en essayant de dégager des voies qui lui permettent de s'affranchir de tutelles et de préjugés susceptibles de faire obstacle à l'accomplissement personnel des élèves et à leur pleine participation à la vie sociale ; mais il s'agit aussi de marquer les limites de cette émancipation.

LA PRATIQUE DE L'EPS, NI SOUS LICENCE SPORTIVE, NI SUR ORDONNANCE

Pour lever les confusions que l'on rencontre entre EPS et sport, d'une part, et EPS et pratique thérapeutique, d'autre part, tentons de bien comprendre ce qu'est aujourd'hui l'EPS, ou plutôt ce qu'elle entend être, en nous appuyant sur le discours d'un haut responsable de cette discipline et sur des textes officiels qui la régissent.

Des caractéristiques de l'EPS déclinées à partir de finalités éducatives

S'interrogeant sur l'identité de l'EPS lors de la 7^e biennale sur l'éducation et la formation (2004), A. Hébrard, Inspecteur général de l'Éducation nationale et doyen du groupe EPS, souligne la nécessaire contribution de cette discipline à des finalités éducatives qui ne sont pas propres à l'EPS et qui s'inscrivent dans trois registres distingués par le philosophe J. Ulmann : la relation à soi, la relation aux milieux environnants, et la relation aux autres (1966). Les objectifs généraux de l'Éducation physique peuvent se décliner pour chacun de ces registres et les contenus d'enseignement s'en déduire partiellement.

Ce qui est visé dans le rapport de l'homme à lui-même, c'est son accomplissement par le développement de ses ressources propres, en l'occurrence les ressources mobilisées par les conduites motrices. Pour optimiser ce rapport à soi, l'acquisition des connaissances et compétences nécessaires à l'entretien de la vie physique et au développement de la santé tout au long de la vie fait l'objet d'une mention particulière dans les textes officiels portant sur l'EPS. Concernant la relation à l'environnement, entendu dans la double acception de nature et de culture, l'accent est mis sur l'accès au patrimoine culturel constitué par la diversité des Activités physiques, sportives et artistiques (APSA), dont les élèves doivent être amenés progressivement à maîtriser des techniques. Quant à la relation à autrui, elle est valorisée par la recherche explicite de la capacité à vivre ensemble, qui s'exprime et se développe par exemple lors de l'élaboration des règles de vie collective.

Concourant aux apprentissages impliqués dans les trois catégories de finalités distinguées, les compétences méthodologiques, faites d'attitudes et de démarches réflexives, occupent, au sein des textes officiels, une place importante dans l'énoncé des acquisitions à privilégier.

L'EPS ne se confond pas avec le sport

Si l'on s'en tenait aux discours des spécialistes de l'EPS, enseignants, inspecteurs, formateurs, il n'y aurait pas de débat à ouvrir, tant l'affaire semble entendue : l'éducation physique puise ses contenus d'enseignement dans les APSA sans se confondre avec le sport. Cette évidence n'est pourtant pas partagée par tout le monde, y compris élèves et parents, et même certains acteurs de cette discipline si on considère l'implantation, certes minoritaire, de fédérations sportives dans la formation continue des enseignants. Dans le champ de l' AIS, les frontières sont encore plus floues : au sein des établissements spécialisés, la qualification des personnels chargés d'enseigner cette discipline se limite, pour nombre d'entre eux, à un brevet d'état délivré par une fédération sportive. Par ailleurs, il est surprenant de constater que la fédération handisport peut être sollicitée, plutôt que les structures de l'Éducation nationale, pour assurer la formation continue de professeurs d'EPS accueillant des élèves en situation de handicap. La distinction EPS/sport mérite donc d'être clarifiée.

Alors que la pratique sportive s'attache prioritairement à la dimension technique de l'activité, à la performance physique et à la compétition, le professeur d'EPS est invité à introduire d'autres contenus d'enseignement qui répondent à des intentions éducatives élargies. Le champ de l' AIS en fournit des illustrations. C'est ainsi que du temps peut être consacré, à chaque séance d'EPS, à réguler la vie collective, à organiser l'expression orale des élèves autour de l'évaluation de la séance, selon une démarche qui évoque la pédagogie institutionnelle (Bourgoin, 2004), ou qu'une partie du temps se passe à accompagner les élèves dans la recherche des procédures qui sont pour eux les plus efficaces : identifier les résultats d'une action individuelle ou collective, la manière dont on s'y est pris, essayer autrement, comparer les résultats, en tirer des conclusions, etc. C'est là une démarche qui concourt à l'autonomie de jeunes habitués à être *pris en charge*, en situation de dépendance par rapport à l'adulte, dont ils attendent la solution aux problèmes qu'ils rencontrent.

Quant aux techniques corporelles en vigueur dans le monde du sport, qu'elles soient de haut niveau ou valables pour le plus grand nombre, qu'elles relèvent d'une pratique au sein d'une fédération sportive pour valables ou non, elles doivent être transformées, parfois considérablement, pour s'adapter à des élèves dont les altérations physiques sont importantes : la nage d'un jeune présentant une déficience motrice très invalidante n'a pas grand-chose à voir avec la norme. Il faudra rechercher des modalités de nage qui lui conviennent, car la désignation de la déficience, par exemple *quadriplégie spastique et athétosique*, ne renseigne pas totalement sur les capacités de la personne, toujours singulière (Garel, 2005.a). Le *savoir nager* auquel un tel sujet sera conduit respectera autant que possible les principes biomécaniques d'un déplacement aquatique efficace mais s'opérationnalisera de façon originale. Il faut ajouter que l'entraîneur sportif ne se heurte pas aux mêmes contraintes que l'enseignant d'EPS. Tout d'abord, rappelons que l'éducation physique est obligatoire pour tous les élèves tandis que la pratique sportive relève du temps libre et du choix de l'individu, ce qui peut avoir des conséquences sur la motivation des élèves et poser aux enseignants des problèmes particuliers. En second lieu, les enseignants d'EPS sont confrontés à une hétérogénéité importante des capacités et des compétences

physiques, surtout lorsque le groupe d'élèves auquel ils sont confrontés comprend un ou plusieurs sujets *handicapés*. Des entretiens conduits auprès d'enseignants montrent que la gestion de l'hétérogénéité leur pose un problème important, qui ne peut pas être résolu, comme en club, par la création de catégories homogènes en fonction des performances. Enfin, les activités physiques pratiquées en EPS vont au-delà des activités sportives proprement dites : danse, arts du cirque, relaxation, yoga, etc. y ont leur place.

Un enseignement sous influence: le poids des conceptions thérapeutiques

Quand l'EPS concerne des élèves à besoins éducatifs particuliers, et plus particulièrement ceux qui présentent une déficience physique et/ou une maladie invalidante, les conceptions qui l'orientent paraissent davantage thérapeutiques que sportives. Le champ des APA (Activités physiques adaptées), reconnu à l'université par l'existence d'une filière propre au sein d'UFRSTAPS (Unité de formation et de recherche en sciences et techniques des activités physiques et sportives), produit des documents dont l'examen révèle une forte influence médicale. L'ouvrage français de référence dans ce domaine, *Enseigner et animer les activités physiques adaptées* (Varray, Bilard, Ninot, 2001), en témoigne. Dans ses articles portant sur des maladies somatiques, des troubles psychosomatiques ou des troubles du comportement alimentaire, les substantifs utilisés le plus fréquemment pour désigner les personnes concernées sont *patients* et *malades*. Ces appellations sont cohérentes avec un traitement de la problématique d'enseignement/animation qui ne s'inscrit que très minoritairement dans le cadre scolaire pour l'ensemble des contributions à cet ouvrage. Même constat à la lecture de dossiers d'étudiants en APA: le terme de *patient* apparaît régulièrement, y compris pour qualifier des jeunes scolarisés en IME ou des personnes résidant en maison de retraite.

L'orientation thérapeutique des APA est également très sensible hors de France. Impulsé par l'Association européenne de recherche en activité physique adaptée, le projet THENAPA (Thematic Network Adapted Physical Activity - Educational and Social Integration of Persons with a Handicap through Adapted Physical Activity), regroupant des universitaires de 23 pays membres de l'Union européenne, engagés dans le champ des APA, a produit le CD-Rom ADAPT, qui se veut *un outil pour l'apprentissage sur le campus ou à domicile. Il est destiné aux étudiants, aux professionnels (enseignants...)* (Van Coppenolle, De Potter, 2004). Les enseignants peuvent avoir des difficultés à se retrouver dans des modèles de travail ouvertement thérapeutiques qui inspirent ce document. Trois types d'intervention sont proposés :

- La « *thérapie psychomotrice* », définie comme « *une application systématique de l'activité physique sous la forme d'une thérapie* », dont « *le but est de faire disparaître, ou de diminuer, les problèmes des personnes* », et dont le premier « *principe de base* » repose sur « *les théories générales de la thérapie en psychiatrie* ».
- La *revalidation*, cardiaque, pulmonaire, etc. Un exemple est donné pour la marche bipède de sujets présentant une « *paralysie cérébrale acquise ou congénitale* ». Il est question d'« *utilisation de tapis roulant, avec un harnais de parachute et des poulies compensant la perte d'équilibre et de réflexes (...)* Le tapis roulant permet au client d'exercer des cycles de marche complets. Au début du mouvement, deux

thérapeutes aident au mouvement en assistant le balancement des membres, la répartition du poids, l'extension de la hanche et l'érection du tronc ».

- La « *thérapie* », composée de la « *thérapie du rebond* » (pratique du trampoline...), la « *thérapie par le jeu* », qui est « *une forme de thérapie psychanalytique* », « *l'hippothérapie, l'hydrothérapie* », et la « *thérapie par la danse* », dont il est écrit qu'elle est « *bénéfique pour les individus qui présentent un sens de l'identité faible, (...) des problèmes relationnels, un passé d'abus sexuel, des retards cognitifs et/ou des problèmes neurologiques, une conscience positive du corps, une faible gestion de la colère, un manque de créativité ou d'espièglerie, une faible résolution des problèmes, de faibles capacités de communication* ».

Une telle hégémonie du paradigme thérapeutique, référé aux sciences de la vie ou à la psychanalyse, appelle quelques commentaires. Passons sur la dernière énumération, qui relève davantage d'une publicité de marabout visant à capter un vaste marché que d'une présentation scientifique, pour contester la prétention des tenants de cette approche à dire le vrai et le bien dans le domaine de l'enseignement. Il ne s'agit pas de nier le rôle de l'activité physique dans un processus de réhabilitation de l'individu, ni de contester *a priori* la pertinence de réflexions et de travaux menés dans ce sens, mais d'avancer que l'on n'est pas là dans les missions de l'école. On est loin de retrouver l'ensemble des finalités ou objectifs caractéristiques de l'EPS, le contexte est différent, et les activités corporelles sont de nature rééducative, à l'opposé d'activités culturelles permettant l'inscription symbolique du sujet dans une pratique sociale, sources d'identifications déstigmatisantes, opportunités de vivre avec les autres, *normaux*, et de se vivre plus ou moins comme eux.

La représentation de l'enseignement qui imprègne cette orientation biomédicale est doublement réductrice : elle est centrée sur la personne, et uniquement sur ses altérations. À l'opposé de la conception bio-psycho-sociale promue par la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (OMS, 2001), elle adosse le pédagogique et l'éducatif au médical. Or l'EPS ne vise pas à *réparer*, même si elle peut contribuer à restaurer des fonctions déficientes. Plutôt que de se fixer sur ce qui fait défaut chez le sujet, elle le sollicite de telle manière qu'il mobilise la globalité de ses capacités, qu'elles soient physiques, cognitives, psychoaffectives ou relationnelles.

LA LÉGITIMITÉ DES APPRENTISSAGES EN QUESTION

Les apprentissages sont au cœur de la réflexion didactique. Dès lors que leur légitimité n'est plus reconnue, la réflexion est close. Or ils font l'objet de vives critiques ou, plus simplement, de négligences. Pour être minoritaires dans le champ de l'EPS, ces critiques, parfois formulées par des personnes et/ou dans des publications d'une certaine notoriété, méritent d'être prises en considération.

Les apprentissages contre le plaisir ?

Il est reproché à l'EPS d'être un « *anti-plaisir* » (Liotard, 1997) en raison de l'attention des enseignants aux apprentissages. J.-F. Marie (1997) abonde dans ce sens en avançant que l'élève est d'abord « *un enfant qui se situe bien davantage dans une*

logique de recherche du plaisir que d'optimisation de l'apprentissage ou de sa performance motrice ». Selon lui, l'élève « *ne vient pas là [en EPS] pour s'éduquer, il vient pour se marrer* », comme l'exprime un professeur censé représenter l'avis des enseignants d'éducation physique (*ibid.*).

Il faut reconnaître aux contempteurs de l'EPS que les élèves sont parfois passifs face aux tâches proposées ou qu'ils les détournent à leur guise. Ce qui n'est sans doute pas étranger à une dérive vers une ingénierie didactique trop formelle, à laquelle contribuent des injonctions programmatiques et méthodologiques vécues par certains enseignants ou candidats aux concours de recrutement comme des vérités absolues, bien qu'elles varient au gré du temps et des modes. Il faut ajouter une dérive cognitiviste, l'élève étant vu avant tout comme un système de traitement de l'information et la motricité comme une manifestation devant être systématiquement régulée par des processus cognitifs. Une conséquence en est que des élèves peuvent passer trop de temps en EPS avec un papier et un stylo.

Maintenant, il convient de ne pas généraliser hâtivement à partir de constats locaux, pour lesquels on aimerait d'ailleurs que les critiques apportent davantage d'éléments précis sur ce qui les fonde. La réalité ne correspond pas à l'image uniforme qui en est donnée. En premier lieu, le poids des apprentissages n'est pas le même selon les niveaux de scolarité. Dans la pratique réelle de l'EPS au niveau de l'enseignement primaire, et non dans la pratique prescrite, les apprentissages (ou plutôt l'enseignement qui les vise, car enseigner ne permet pas forcément aux élèves d'apprendre) sont loin d'occuper une place importante. Quant à l'enseignement secondaire, il ne faudrait pas croire que les professeurs sont dans l'ensemble incapables de rendre l'EPS suffisamment attrayante. Passons sur notre fréquentation personnelle de gymnases et de stades, conduisant à rencontrer régulièrement des élèves très investis dans les cours d'EPS : elle est sans prétention scientifique. Pour s'en tenir au domaine de l'AlS, on peut citer F. Laulier (1999), qui montre, dans une étude menée dans quatre Segpa du département de la Manche, que les élèves apprécient l'EPS. On peut aussi se référer aux discours tenus par des collégiens en situation de handicap, scolarisés en établissement ordinaire, à propos de leur vécu en EPS (Garel, 1999.b ; 2003.b).

Sur le fond, plusieurs arguments nous paraissent pouvoir être opposés à ceux qui associent EPS et ennui. Tout d'abord, on peut douter que tous les élèves trouveraient un plaisir pérenne en EPS s'ils n'étaient pas confrontés à des activités physiques choisies pour le sens qu'ils leur accordent, à des tâches dont la difficulté est soigneusement adaptée à leurs possibilités, et s'ils n'évoluaient pas dans un cadre structuré et structurant, accompagnés dans leur activité par un enseignant attentif, en bref si l'enseignant n'avait pas fait son travail en créant les conditions de possibilité du plaisir. Sans ce travail, peut-on croire qu'un élève aveugle ou tétraplégique s'épanouirait dans une mise en jeu corporelle forcément restreinte par ses incapacités, en particulier s'il évolue parmi des camarades plus valides que lui ? Suffirait-il que l'enseignant s'efface pour qu'émerge le plaisir ? Pour des jeunes dont la déficience est lourde, plus encore que pour d'autres, le plaisir en EPS se construit. La pratique du basketball par un adolescent aveugle et les grisantes évolutions acrobatiques en fauteuil roulant sur des plans inclinés (le *half-pipe*) sont

le résultat, gratifiant pour le jeune et pour son enseignant, d'un travail exigeant et rigoureux (Garel, Siros, 1992 ; Garel, 2005.b).

Il est vrai que l'attention des enseignants aux apprentissages ne rencontre pas forcément, *a priori*, les attentes d'élèves dont on sait que leur représentation de l'EPS en fait une discipline originale, moins scolaire que les autres, source de détente et de plaisir. Toutefois, le plaisir n'est pas à opposer systématiquement à l'apprentissage, car il y a bien une forme de plaisir à apprendre. Cela dit, le concept de *plaisir* convient-il à la réflexion sur ce qui suscite l'adhésion à une pratique ? Celui de « *sens* » (Develay, 1995) nous semble plus propre à la recherche de ce qui peut inviter un élève à se mobiliser pour apprendre, de ce qui peut déterminer son rapport au savoir (Charlot, *ibid.*).

L'analyse des discours tenus par des collégiens à besoins éducatifs particuliers éclaire le sens qu'ils attribuent à leur pratique de l'EPS. Les sensations, ce qui est éprouvé corporellement, sont évoquées. Plus souvent, on constate que l'EPS est d'autant mieux vécue qu'elle fait positivement écho à la problématique identitaire, à la référence à la norme, au désir d'être comme les autres et/ou de s'en distinguer (Garel, 1999.a). À souligner aussi l'importance des relations avec les camarades, témoignant d'une forte motivation d'affiliation (*ibid.*), dont cette discipline peut être particulièrement investie en raison des interactions qu'elle favorise. Enfin, une motivation d'accomplissement personnel est très présente (*ibid.*), qui mobilise les élèves pour acquérir de nouveaux pouvoirs, et donc pour apprendre. Les progrès, les *œuvres* produites, pourront devenir, aux yeux de l'enfant ou de l'adolescent et aux yeux des autres, des sources de reconnaissance de sa capacité d'agir (Garel, sous presse). On aurait donc tort, nous semble-t-il, d'imaginer que l'élève récusé *a priori* tout apprentissage et n'aspire qu'à éprouver du plaisir. Il arrive qu'il résiste à l'engagement dans des apprentissages par peur d'échouer (Boimare, 1999), mais une fonction de l'enseignant n'est-elle pas de repérer les difficultés de ses élèves, d'essayer de renouer les fils du désir de savoir (en l'occurrence *savoir-faire*) et de veiller à ce qu'ils ne soient pas rompus par des craintes et des frustrations exagérées ?

Dans les collèges que nous avons étudiés, l'adhésion à l'EPS des élèves en situation de handicap se traduit notamment par leur participation volontaire à cet enseignement, alors que jusqu'à présent certains en étaient dispensés. Dans tous les cas considérés, cette adhésion est liée à des projets individualisés conçus de façon concertée (avec le jeune, sa famille, l'équipe enseignante, le médecin, le personnel administratif, etc.) et mis en œuvre en veillant à la réussite de l'élève. Identifier les obstacles que ce dernier rencontre dans son activité, les procédures qu'il utilise pour les franchir, comprendre les modalités d'accompagnement de l'enseignant qui lui conviennent et ce qui peut le mobiliser ou le démobiliser : ce sont là également des éléments qui participent à la réussite. Pas toujours facile lorsque l'enseignant est seul face une classe nombreuse et hétérogène.

Arrêtons-nous sur une fausse route didactique repérée dans l'enseignement auprès d'élèves en difficulté, parce qu'elle entrave leur mobilisation : la décomposition des contenus et activités en éléments simples pour permettre une progression du simple au complexe. Cette conception « *morcelante et réductrice* » (Charlot, Bautier, Rochex, p. 224) est à l'œuvre en EPS lorsque les techniques corporelles

sont enseignées de façon trop analytique, sans être situées par les élèves comme un élément de réponse à un problème rencontré dans une situation plus globale, et qu'ils se posent ou sont conduits à se poser : au basket, les techniques de passe ou de dribble n'ont d'intérêt que par rapport à leur rôle et à leur utilisation effective en situation de jeu.

Pour en finir (sans prétention d'exhaustivité) avec les éléments susceptibles d'entraîner, ou non, la mobilisation des élèves, mentionnons une nécessaire souplesse de la démarche didactique. Il s'agit de faire preuve de patience, de ne pas *brûler* les étapes, lorsque l'élève est encore trop pris dans l'émotion de l'activité pour pouvoir s'engager dans un travail technique (Bui-Xuân, 1991), et de prévoir le déroulement des séances sans s'interdire d'en dévier s'il paraît pertinent de prendre en compte l'imprévu. On voit parfois des séances dont la programmation est verrouillée : il faut faire telle tâche dans telle condition, pendant un temps déterminé, et pourquoi pas en ayant prévu le ratio rétroaction positive/rétroaction négative par minute (Piéron, 1992, p. 144). Ce souci d'appliquer parfaitement un modèle, une forme idéale, dans les moindres détails, s'inscrit dans une longue tradition de la pensée occidentale qui empêche d'être vigilant à la contingence des situations vécues, de saisir les opportunités qu'elles peuvent offrir, leur *potentiel* (Jullien, 2005). Face à une géométrisation de l'esprit, on peut en appeler à moins de raideur. Il est normal que les élèves déjouent les représentations que l'on peut en avoir et qu'ils ne s'inscrivent pas pleinement dans les cadres didactiques imaginés. Il faut accepter de se laisser surprendre : l'activité réelle des élèves est un point d'appui pour continuer dans la voie prévue, mais aussi, si besoin, pour rebondir dans une autre direction.

La socialisation d'abord ?

Lorsque des enseignants d'EPS qui interviennent auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers formulent leurs intentions pédagogiques et éducatives, il est souvent question de *socialisation*, parfois bien davantage que d'apprentissages moteurs (Laulier, *ibid.*). Contrairement à ce que certains d'entre eux semblent croire, cet objectif n'implique pas de se focaliser sur des savoir-faire sociaux, en d'autres termes sur la relation aux autres, si on se réfère à J. Ulmann (*ibid.*). En effet, la relation à soi, travaillée de manière à accroître ses pouvoirs personnels et son autonomie, y participe, car la vie sociale est d'autant plus féconde pour le sujet qu'il a acquis la capacité d'y tenir des rôles valorisants et de se lier à autrui sans dépendance excessive. La relation à l'environnement, plus précisément à la culture, y concourt également, par l'accès à des pratiques corporelles partagées et socialement reconnues. Dans une perspective de socialisation (mais on pourrait aussi parler d'intégration ou d'inclusion), on comprend donc l'importance des apprentissages, à l'inverse de ceux pour qui l'EPS est d'abord une pratique socialisante et récréative et qui, de ce fait, négligent les apprentissages fondamentaux de l'EPS, c'est-à-dire l'acquisition de pouvoirs corporels. Le travail autour de la socialisation, comme le travail méthodologique, a ici d'autant plus de pertinence qu'il est effectué à partir des situations motrices et des apprentissages auxquels elles peuvent donner lieu, pas à la place.

Opposer socialisation et apprentissage s'inscrit dans le débat entre instruire et éduquer, déjà vif au XIX^e siècle, récurrent, et qui trouve une nouvelle actualité dans

le domaine de l'EPS (Bui-Xuân, 2004). Notre parti est ici de conjuguer plutôt que d'opposer: il s'agit bien d'enseigner, car telle est la mission première de l'école, mais tout en éduquant. Mission impossible? Que l'on relise donc F. Oury (1967), par exemple. Et sur la fonction socialisante de l'enseignement, H. Wallon a des mots éclairants, repris et commentés par J.-Y. Rochex (1995, p. 269-275).

À l'opposé des thuriféraires d'un plaisir, d'une socialisation ou d'une éducation qu'entraverait fatalement l'enseignement, nous portons donc une grande attention aux savoirs propres de l'EPS et aux démarches didactiques qui en permettent l'acquisition par les élèves. Il nous semble que l'adaptation à ceux qui sont en situation de handicap ne doit pas se traduire par une moindre exigence à leur égard, d'autant plus que nombre d'entre eux trouvent moins que les autres l'occasion de mettre en jeu leur motricité dans la vie quotidienne et dans le cadre de loisirs. La responsabilité de l'école est donc encore plus grande envers eux.

Y a-t-il des savoirs et des compétences transférables?

Des compétences sont dites transversales lorsque, acquises dans un type de situation, elles peuvent être mobilisées dans d'autres situations. En fait, le transfert de compétences ou de savoirs a souvent été postulé hâtivement, sans prendre suffisamment en compte les conditions dans lesquelles il pouvait s'opérer (Rey, 1996). Sa remise en question, dans le domaine des activités physiques, nous conduit à argumenter en faveur d'un possible transfert, avec deux exemples concernant des élèves présentant une déficience motrice, d'une part, et une cécité, d'autre part. Des enseignants travaillant depuis longtemps avec des élèves déficients moteurs décrivent l'évolution en fauteuil roulant à propulsion manuelle, activité individuelle qui vise la maîtrise des déplacements, en notant que « *l'enseignant vise des habiletés susceptibles d'être transférées dans des contextes différents, mais voisins (...). Au fur et à mesure que l'élève devient plus habile, il peut être confronté à un milieu inhabituel pour réinvestir ses acquis: en milieu urbain (gravir une pente, monter un trottoir, etc.) ou en milieu naturel (sur herbe, sable, neige, etc.) (...). Les compétences qu'elle [l'évolution en fauteuil] développe peuvent être mobilisées dans d'autres activités physiques, sportives et artistiques, ainsi que dans la vie quotidienne* » (Claude et al., 1996).

En référence aux concepts et réflexions développés par G. Vergnaud (1994), on peut faire l'hypothèse que le contexte voisin appartient à une même « *classe de situations* » que le contexte initial, et que ce qui est mobilisé d'une situation à l'autre c'est une « *organisation invariante de la conduite* » pour cette classe de situations, c'est-à-dire un même « *schème* », dont la fonctionnalité tient à sa capacité à tenir compte à la fois des analogies entre ces situations et des singularités propres à chacune.

L'exemple de la pratique du basket et du hand-ball avec des élèves aveugles (Garel, Siros, *ibid.*) montre sur quoi peut porter le transfert. Au-delà des capacités physiques et psychomotrices, notamment des coordinations gestuelles et visuomotrices mises en jeu, l'enseignant cherche à mobiliser dans chacune de ces activités sportives des savoirs communs, définis en termes de principes et de règles d'action, de nature cognitive, qui s'opérationnalisent dans des habiletés motrices. Face à des problèmes fondamentaux semblables que ces deux sports posent aux joueurs, un

même principe d'action va orienter les choix techniques et tactiques, par exemple créer de l'incertitude pour l'équipe adverse en s'efforçant de jouer de façon plus variable. Ce principe va se décliner en règles d'action :

- au niveau spatial. Par exemple, dans une phase de jeu *un contre un*, simuler un départ en dribble d'un côté pour s'engager de l'autre, ou, collectivement, fixer la défense d'un côté pour attaquer de l'autre après un changement d'aile rapide.
- Au niveau temporel. Par exemple, pour un joueur qui veut se débarrasser de son adversaire, partir lentement puis démarrer brusquement, ou, collectivement, faire une passe rapide, réalisée soudainement après des échanges plutôt lents.

Que principes et règles d'action puissent être transférés d'une situation à l'autre ne signifie pas que le transfert est automatique. Il s'opère d'autant mieux qu'il est construit par les élèves, avec l'enseignant, en identifiant les analogies entre les situations.

DES ADAPTATIONS DIDACTIQUES SPÉCIFIQUES À L'EPS

En prenant pour exemples le choix des APSA, lors de l'élaboration d'un programme d'enseignement de l'EPS, et la prise en compte des savoirs propres à l'EPS, il s'agit de mettre en évidence que la pertinence des adaptations didactiques appelle une prise en compte des aspects spécifiques de la discipline.

Le choix des APSA

Les APSA pratiquées par des élèves en situation de handicap peuvent être distinguées selon leur plus ou moins grande proximité avec les APSA ordinaires (Garel, 2006). On a ainsi :

- Les mêmes APSA, adaptées. Elles ne diffèrent de la norme que par les conditions de leur pratique. L'adaptation peut porter sur le matériel utilisé, sur l'environnement, sur le règlement, etc. Par exemple, en course d'obstacles, pour des élèves en fauteuil roulant à propulsion manuelle, les haies sont remplacées par des cordes à grimper posées sur le sol.
- Des APSA spécifiques qui donnent lieu à des pratiques sociales. Elles peuvent être considérées comme des pratiques sociales dans la mesure où elles sont connues et reconnues, au moins dans le champ du handicap, et où elles font l'objet de rencontres, notamment entre établissements spécialisés scolarisant des élèves *handicapés*. Ce type d'APSA se caractérise par le fait qu'elles ne sont pratiquées *a priori* que par des sujets *handicapés*, parce qu'elles ont été conçues pour eux, même si des valides sont occasionnellement intégrés à certaines d'entre elles. Certaines de ces APSA spécifiques, telles le basket en fauteuil roulant et le foot-fauteuil, sont conçues sur le modèle d'APSA ordinaires, tandis que d'autres, comme le torball (sport collectif pour personnes aveugles), s'en démarquent.
- Des APSA spécifiques qui ne donnent lieu qu'à des pratiques locales. Elles ne sont pratiquées que dans de très rares établissements accueillant des élèves *handicapés*, voire dans un seul. Par conséquent elles ne font pas l'objet de rencontres entre associations sportives. On a ainsi la gym-fauteuil (les agrès traditionnels sont remplacés par des espaces aménagés, par exemple avec des plans inclinés ou les tracés au sol d'un terrain de sport collectif), ou le *tennis de table roulé*, pratiqué

par des joueurs dans l'incapacité de frapper une balle après son rebond. Le jeu se limite alors à la faire rouler et à rechercher ainsi la rupture de l'échange (le filet est enlevé et des bordures sont placées de chaque côté de la table).

La nécessaire prise en compte des savoirs propres à l'EPS

Les principes ou règles d'action, dont nous avons donné quelques exemples concernant des sports collectifs, font partie des savoirs propres à l'EPS. De façon générale, les savoirs techniques portant sur les APSA pratiquées en éducation physique ne sont pas suffisants pour permettre à l'enseignant d'améliorer les apprentissages de ses élèves, car encore faut-il qu'il soit bon pédagogue, au sens commun du terme, mais ils sont nécessaires. Faute de les posséder à un niveau suffisant, il risque d'être rapidement à court d'imagination : comment maintenir les élèves dans une activité si l'on ne voit pas bien dans quelle direction et jusqu'où les conduire ? Dans ces conditions, il lui sera plus difficile d'identifier leurs difficultés, de fixer des objectifs ambitieux, de concevoir des tâches adaptées et d'accompagner leur travail de façon pertinente. Les résultats d'une étude, conduite par D. Delignières (2000), montrent qu'un enseignement de la gymnastique, mené sur une même durée auprès de classes similaires, aboutit à des apprentissages de niveaux différents selon l'expertise des professeurs dans l'activité : celui qui est expert obtient de meilleurs résultats que ses collègues non-experts, et cette différence n'est pas annulée par l'expérience pédagogique.

Parmi les savoirs utiles aux enseignants, ceux qui concernent la difficulté objective des tâches proposées en EPS tiennent une place particulière. La difficulté d'une tâche est qualifiée d'objective dans la mesure où elle est indépendante des ressources et de l'activité du sujet (Famose, 1990). Elle peut tenir à des caractéristiques bio-informationnelles ou bio-énergétiques, et chaque tâche peut être décrite au regard de ces caractéristiques. Au niveau bio-informationnel, la difficulté peut tenir, par exemple, à la clarté des sources d'information. Chaque paramètre de difficulté est à mettre en rapport avec les capacités, ou ressources, du sujet. Ainsi, la clarté des sources d'information peut être rapportée aux capacités visuelles : avec des élèves malvoyants, on va donc être attentif à la couleur et au volume des objets mobiles, comme les ballons, et des objets qui balisent l'espace d'action.

Dans une perspective pragmatique, nous avons retenu certains des facteurs de difficulté décrits dans la littérature spécialisée et les avons intégrés dans une liste de variables sur lesquelles l'enseignant peut intervenir pour moduler la difficulté des tâches (Garel, 2003.a). Ce n'est là qu'un « *savoir d'action* » (Barbier, 1996), sans validation scientifique, une modélisation qui nous aide à adapter les tâches aux élèves. Les variables en question portent par exemple sur le but des tâches (un but trop abstrait ou comprenant trop de paramètres est inadapté aux capacités cognitives réduites de certains jeunes), les rôles (dans un jeu collectif, lors de la pratique des arts du cirque...), les règles (pour que l'équité soit substituée à l'égalité), l'installation de l'élève (pour sa sécurité et son confort), les partenaires (plus ou moins aidant ou stimulant), les outils facilitateurs (pour pallier une incapacité des membres supérieurs), les objets manipulés (plus ou moins faciles à saisir), l'environnement (plus ou moins porteur d'incertitude), etc.

Les aspects organisationnels des apprentissages

L'apprentissage des élèves n'est pas toujours le souci premier des professeurs d'EPS. L'analyse d'un corpus d'entretiens entre conseillers pédagogiques et professeurs stagiaires révèle en effet que la priorité des préoccupations des uns et des autres concerne les aspects organisationnels plutôt que les aspects didactiques proprement dits (Dugal, Amade-Escot, 2004). Concernant des élèves en situation de handicap, accueillis en établissement scolaire ordinaire, la question de leur affectation à un groupe plutôt qu'à un autre est une question fondamentale (Garel, 1999.a), mais qui déborde le champ de la didactique, même si l'on attribue à la didactique un sens élargi, lui donnant comme objet d'étude les interactions, établies dans une situation d'enseignement, entre l'élève, le savoir et l'enseignant.

CONCLUSION

Nous nous sommes attaché à montrer que l'EPS a une identité propre. Sous peine de la perdre et d'hypothéquer les bénéfices que les élèves peuvent retirer de son enseignement, sa démarche didactique ne saurait être inféodée aux principes guidant des pratiques sportives ou thérapeutiques, ni se diluer dans une *grande didactique*, ou pédagogie générale, valable quelle que soit la discipline considérée, au nom d'une transversalité dont une analyse épistémologique montre les limites. Une présentation détaillée des adaptations didactiques mises en jeu en fonction des caractéristiques des élèves ferait apparaître également ces limites. Certains jeunes ont des besoins particuliers qui appellent des adaptations spécifiques : on n'enseigne pas tout à fait les sports collectifs à des élèves aveugles comme à leurs camarades voyants, et des altérations moins manifestes, comme la dyspraxie visuo-spatiale, peuvent nécessiter aussi des stratégies singulières (Garel, à paraître).

L'émancipation de la didactique ne signifie toutefois pas son insularisation. S'il est nécessaire de prendre en compte des aspects disciplinaires, spécifiques, ce n'est pas suffisant. Une réflexion plus générale sur l'enseignement et l'éducation des jeunes en situation de handicap doit être conduite, par exemple sur la nécessité et la limite de la différenciation : dans quelle mesure respecter les différences sans verser dans un différentialisme qui interdise l'accès à une culture commune et une pleine participation sociale ? (Garel, 2002). Par ailleurs, la pertinence de la didactique se nourrit de la fréquentation des grands pédagogues qui ont marqué l'histoire, de la connaissance de références théoriques extérieures à son champ et de l'apport des partenaires : familles, autres professionnels...

Il resterait maintenant à engager plus avant la réflexion épistémologique. Dans la mesure où la didactique ne se limite pas à des techniques de transmission de savoirs, il convient en effet de se pencher davantage sur la nature des savoirs à transmettre. Il serait également important de prolonger la réflexion axiologique, que nous avons juste amorcée à propos des finalités de l'EPS, pour être plus lucide sur les valeurs que l'on veut promouvoir, ou que l'on promeut inconsciemment, à travers l'enseignement. Enfin, la formation des enseignants mériterait d'être interrogée au regard des analyses précédentes : quelle place et quel rôle accorder aux connaissances et aux compétences disciplinaires, qu'elles soient de nature théorique ou qu'elles relèvent de savoirs d'action forgés dans la pratique professionnelle ? ■

Références

- BARBIER (J.-M.), dir., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Puf, Paris, 1996.
- BOIMARE (S.), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, Paris, 1999.
- BOURGOIN (T.), « Une pratique collective de l'évaluation », *Revue EPS*, n°308, 2004, p. 44-46.
- BUI-XUÂN (G.), « Méthodologie et didactique des APS adaptées », in F. BRUNET, G. BUI-XUÂN, dir., *Handicap mental, troubles psychiques et sport*, Afraps, Clermont-Ferrand, 1991, p. 11-26.
- BUI-XUÂN (G.), « Au plaisir d'éduquer », in G. CARLIER, dir., *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'Éducation physique*, Afraps, Montpellier, 2004, p. 15-30.
- CHARLOT (B.), BAUTIER (É.), ROCHEX (J.-Y.), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin, Paris, 1992.
- CHARLOT (B.), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos, Paris, Éd. Economica, 1997.
- CLAUDE (J.-P.), DIZIEN (H.), NORMAND (P.), PASQUALINI (M.), in J.-P. GAREL, dir., *Éducation physique et handicap moteur*, Nathan, Paris, 1996.
- DELIGNIÈRES (D.), « Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS », in J.-F. GREHAIGNE, N. MAHUT, D. MARCHAL, *Qu'apprennent les élèves en faisant des activités physiques et sportives ?* CD-Rom des actes du colloque de l'AIESEP. Besançon, 2000. Disponible sur : <http://perso.wanadoo.fr/didier.delignieres/EPS.htm>
- DEVELAY (M.), *Donner du sens à l'école*, ESF, Paris, 1996.
- DUGAL (A.), AMADE-ESCOT (C.), « Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques. Recherche coopérative et savoirs didactiques », *Recherche et Formation*, INRP, n° 46, 2004.
- FAMOSE (J.-P.), *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, INSEP, Paris, 1990.
- GAREL (J.-P.), SIROS (M.), *Enseigner les sports collectifs aux aveugles*, Cnefei, 1992.
- GAREL (J.-P.), « Individualiser pour réunir : l'enseignement de l'EPS devant un paradoxe de l'intégration scolaire », *La nouvelle revue de l'IAIS*, n° 8, Édit. du Cnefei, 1999.a, p. 153-165.
- GAREL (J.-P.), *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*, doc. audiovisuel, VHS, 45 minutes, Cnefei, 1999.b.
- GAREL (J.-P.), « Respecter les différences : une exigence ambivalente », *La nouvelle revue de l'IAIS*, n° 19, Édit. du Cnefei, 2002, p. 23-34.
- GAREL (J.-P.), « Élèves en situation de handicap : la préparation de l'intégration en EPS », *Revue EPS*, n° 303, 2003.a, p. 73-76.
- GAREL (J.-P.), *Une UPI pour élèves présentant une déficience motrice*, doc. audiovisuel, VHS, 48 minutes Cnefei, 2003.b.
- GAREL (J.-P.), « L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive », *Reliance*, n° 16, Édit. Érès, 2005.a, p. 84-94.

GAREL (J.-P.), *Éducation physique et sportive et déficience motrice au lycée Toulouse-Lautrec (Vaucresson)*, doc. audiovisuel, VHS, 2 volumes (2x30 mn) Cnefei, 2005.b.

GAREL (J.-P.), « L'adaptation des APSA à des personnes en situation de handicap : entre droit à la différence et droit à la ressemblance », Actes du forum international de l'Éducation physique et du sport, 4-5-6 novembre 2005, Paris, *Contre-pied*, n° 18, 2006.

GAREL (J.-P.), « La reconnaissance de la capacité d'agir sur et par un corps altéré, enjeu de la construction du sujet », *Éduquer*, L'Harmattan, Paris, sous presse.

GAREL (J.-P.), « L'adaptation à la dyspraxie visuo-spatiale en Éducation physique et sportive », *Actes du colloque Bilan neuropsychologique et démarches pédagogiques, 17-18 mars 2005*, Éditions du Cnefei, Lyon, à paraître.

HÉBRARD (A.), « Peut-on définir l'EPS ? », *Actes du colloque Éducation physique et sportive : corps, cultures, école(s)*, 7^e biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, 14 avril 2004.

Disponible sur : <http://www.educmot.univ-montp1.fr/Nouveau.htm>

JULLIEN (F.), *Conférence sur l'efficacité*, Puf, Paris, 2005.

LAULIER (F.), *L'intégration des élèves de la Section d'enseignement général et professionnel adapté : l'apport original de l'Éducation physique et sportive*, Mémoire de DDEEAS, Cnefei, 1999.

LIOTARD (P.), « L'E. P. n'est pas jouer. La maîtrise pédagogique du plaisir en éducation physique », *Corps et culture*, n° 2, 1997, Disponible sur : <http://corpsetculture.revues.org/document321.html>

MARIE (J.-F.), « Plaisir imaginaire et imaginaire du plaisir », *Corps et Culture*, n° 2, 1997. Disponible sur : <http://corpsetculture.revues.org/document329.html>

PIÉRON (M.), *La pédagogie des activités physiques et du sport*, Éditions revue EPS, Paris, 1992.

REY (B.), *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris, 1996.

ROCHEX (J.-Y.), *Le sens de l'expérience scolaire*, PUF, Paris, 1995.

OURY (F.), *La pédagogie institutionnelle*, Maspéro, Paris, 1967.

ULMANN (J.), « Sur quelques problèmes concernant l'EPS », *Revue EPS*, n° 81, 82, 83, 1966.

VAN COPPENOLLE (H.), DE POTTER (J.-C.), *Adapt, programme européen en Activité Physique Adaptée*, CD-Rom, THENAPA, Belgique, KU Leuven, 2004.

VARRAY (A.), BILARD (J.), NINOT (G.), *Enseigner et animer les activités physiques adaptées*, Dossier EPS n° 55, Éditions Revue EPS, 2001.

VERGNAUD (G.), *Apprentissages et didactiques. Où en est-on ?*, Hachette, Paris, 1994.